

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE**

Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes

***KARÁ MBYTEPE* NO MEIO DO “BRANCO”: A IDENTIDADE
INDÍGENA DIANTE DO DESLOCAMENTO ESCOLAR**

**Dourados
2022**

Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes

***KARÁ MBYTEPE* NO MEIO DO “BRANCO”: A IDENTIDADE INDÍGENA DIANTE
DO DESLOCAMENTO ESCOLAR**

Trabalho de qualificação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) para a obtenção do título de mestre em Educação e Territorialidade.

Orientador: Prof. Dr. Cássio Knapp.

Coorientador Prof. Dr, Daniel Valério Martins

Área de concentração: Desenvolvimento e Políticas Públicas

Linha de Pesquisa: 1 Educação e diversidade

**Dourados
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

F363k	<p>Fernandes, Mirta Elizabeth Melgarejo.</p> <p>Karáí Mbytepe (no meio do "branco"): a identidade indígena diante do deslocamento escolar. / Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. – Dourados, MS : UFGD, 2022.</p> <p>Orientador: Profº Drº Cássio Knapp.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação e Territorialidade) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Identidade. 2. Estudantes indígenas em contexto escolar urbano. 3. Interculturalidade. 4. Deslocamento. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA –FAIND
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
TERRITORIALIDADE



Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes

*Karai Mbytepe (no meio do “branco”) – a identidade indígena
diante do deslocamento escolar*

Esta dissertação foi julgada e aprovada pela presente banca examinadora para a obtenção do título de Mestre em Educação e Territorialidade pela Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados.

Dourados, 02 de setembro de 2022.

Prof. Dr. Eliel Benites

Diretor da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cassio Knapp
Orientador/PPGET/UFGD

Prof. Dr. André Luiz Freitas da Silva
Membro externo/FAIND/UFGD

Prof.ª Dr.ª. Rosa Sebastiana Colman
Membro Interno /PPGET/UFGD

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele não poderia chegar até aqui. Este percurso para o mestrado abriu um novo leque de oportunidades, experiências e saberes valiosos, pessoas que conheci compartilham comigo um pouco do muito que traziam em sua bagagem de vida. É arriscado não colocar todas aqui, mesmo porque, de muitas o nome não sei, fiquei apenas com o aprendizado. Então, minha profunda gratidão à...

... meu esposo Aldo Fernandes e meus filhos Auana e Kauã, pela paciência e suporte nos 'bastidores' durante os dias intensos de pesquisa, leituras e escrita. Amo vocês mais do que poderia expressar.

... minha família – meus pais Castor Melgarejo e Carmem Délia Detez de Melgarejo, meus irmãos, cunhadas, sobrinhos(as), pelo apoio incondicional. Lembrando com muito carinho e gratidão das palavras de incentivo e inúmeras impressões de materiais para estudos e leituras, feitas pelos meus irmãos Laura e Júlio e da ajuda da minha irmã Carmem na organização das entrevistas. Sei que meus irmãos Estevão e Cláudio também torciam por mim. Obrigada pelo apoio de sempre, amo vocês.

... meus amigos e amigas Guarani da aldeia Cerrito, pessoas que fazem parte da minha vida, com as quais vivenciei risos, lágrimas, conversas, mas acima de tudo muito aprendizado e respeito. Sei que não foi possível conversar com todos, mas meu muito obrigada à Ana Cristina Riquelme, Camila Montania Riquelme, Evelin Martins, Ismael Cáceres, Kenedi Samaniego, Leandro Vilharva, Marinalva Vera Martins, Marlene Martins Fernandes, Rosilene Martins, Sandra Martins, Salvadora Gomes Martins e Sula Mazareli Vilharva, pelas conversas em que compartilharam suas experiências comigo. Sem a disposição de cada um de vocês em me ajudar nada disso seria possível. Obrigada por permitirem que me sinta em casa na casa de vocês. Atimaiterei! (muito obrigada!).

... meus amigos e amigas que mesmo distantes, sempre torcem e desejam o melhor para mim. Represento-os aqui na pessoa do Prof.º Dr.º Ricardo Lopes Dias e sua esposa Maria Arlete Rêgo Dias, pelo incentivo para iniciar e prosseguir neste mestrado. Vocês sabem que me enriquecem.

... todos os meus colegas de turma, caros professores e demais colaboradores do PPGET da FAIND/UFGD que acrescentaram em mim outros discursos, em especial aos meus orientadores Prof.º Dr.º Cássio Knapp e Prof.º Dr.º Daniel Valério Martins

pela serenidade, paciência e valiosos ensinamentos e instruções para o término desta pesquisa.

... Prof.^o Dr.^o Neimar Machado pelos conselhos dados durante o tempo em que me acompanhou.

... todos os diretores, coordenadores e professores que me receberam tanto na escola indígena como nas escolas da cidade. Em especial aos professores indígenas: João Benites Riquelme, Josemar Benites, Andreia Benites Vera, Adilson Benites, Vanoíria Martins Fernandes e Dona Rosalina Afonso Delgado (detentora de saberes tradicionais), foram horas de conversas e aprendizados, compartilhando comigo um pouco do muito que carregam em suas vivências dentro e fora da aldeia. Atimaiterei! Vocês foram fundamentais nesta pesquisa. Às professoras da cidade Ana Maria da Silva, Marina A. Lima da Cunha, Rumilda G. Fernandes, Denise Cristina Manduca, Adriana Colaço Melgarejo e Sandra Maria Lopes Ferraciolli por suas valiosas contribuições e gentileza em contribuírem para a construção deste trabalho.

... queridas Juliana Mara Gonçalves, Lucila Reichert e Margarida Gennari Bernardes que durante o tempo em que estive longe de casa para as aulas presenciais na FAIND, com muita gentileza e carinho, me hospedaram na Missão Kaiowá, me proporcionando refeições e acomodações durante este período do mestrado.

... Secretaria de Estado de Educação, tão bem representada pela Sra. Tânia Nugoli, sua disposição e prestatividade me impressionaram.

... todos os demais que contribuíram para a concretização desta pesquisa, fruto da riqueza que existe em cada ser humano, um trabalho que é nosso, permeado de experiências de vida tecidas ao longo da história de cada um.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa realizada junto à comunidade indígena da aldeia Cerrito, visando analisar não apenas os cenários envolvidos no deslocamento do jovem estudante indígena para a conclusão do ensino médio na cidade, como também a forma que tais realidades influenciam na sua construção identitária. O deslocamento, a adaptação (ou não), a permanência e o aprendizado do jovem guarani em um contexto cultural e linguisticamente diferente de sua comunidade de origem exigem arranjos e mudanças identitárias. Assim, a pesquisa pretende abordar a educação do jovem fora da aldeia, atentando para os encontros e desencontros com a alteridade e as implicações no seu processo de afirmação identitária. Contudo, as motivações para esse deslocamento incluem exatamente a busca pela alteridade, pelo novo, por espaço no mercado de trabalho, o que direciona a pesquisa às narrativas dos estudantes, pais e professores indígenas, revelando através delas, obstáculos, frustrações e sonhos. Os relatos de professores não indígenas, também fornecem relevantes leituras nessa interação com o mundo escolar do *karaí*, evidenciando práticas pedagógicas excludentes e a carência de investimentos do poder público para a formação de professores que saibam como promover a interculturalidade no espaço escolar. Só assim será possível promover uma educação *multi*, ampla, digna e significativa que também valorize os saberes tradicionais, contribuindo assim para a construção do jovem guarani contemporâneo, consciente não apenas de sua etnicidade, mas também de seu papel na sociedade global.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade; estudantes indígenas em contexto escolar urbano; interculturalidade; deslocamento.

KUATIA NHE'Ë MBYKY

Ko kuatia ñe'ë ojejapo ava guarani kuerandive oikoa tekoha Cerritope. Ko haipy ohechaukata mba'echapa umi mitã guasu ha kunhataĩ guaraniva onhenhandu ou ha oho aja entero pe karaí rekohape ojapo haguã *ensino médio*. Avei tekotevẽ oiporu kuaa teko ambue ha karaí kuera nhe'ë. Upechagui heta teko pyahu ndaha'eiva Guarani mbae oikuaa uperupi ha ikatune omokangy hekove kuera guaranihaicha. Umi mitã guasu ha kunhataĩ *ensino médio* pegua ndoguerekoi ambue hendape tẽra mbo'ero ndaha'eiva upepe karaíte retãme ha tekotevẽ ou ha oho mbo'erope uperupi karaí kuera apytepe, upecharõ mante oguerekota arandu ikatuhaguãicha ombosako'i henonderã oiko porãve haguã. Heta teko pyahu avei ha'ekuera ogueraha tekohagui pe mbo'erope ha ogueru avei teko pyahu ava rekohape. Upeicha ko kuatiare ojechai mba'epa oiko umi temimbo'e guarani kuerape osẽ rire tekohagui, ojehecharõ umi karaíndi oguerekoa teko ambue ha ndonhe'ëi kuaai avei hikuai guaraninhe'ẽme, upepe tekotevẽ mitã guasu ha kunhataĩ imbarete ohechuka haguã avei enteroveape ke ha'eha ava guarani. Umi temimbo'e kuera ohose mbo'ero retãme otopasegui tembiapo porã, ohechase ha oikuaase avei ambue reko, upeicha omombe'u oreve temimbo'e kuera, itua kuera ha mbo'ehara avei, janhemonguetarõ akue hendiekuera, inhe'ë kuera oime avei ko haipype. Oĩ mbo'ehara karai nhe'ë avei, upeicharupi jaikuaa oiko'ỹ gueteri peteĩ arandu ohupytã enteroveape mbo'ero ryepype. Avei umi mbo'ehara karaíva ohecha ha onhandu kuaa ijehekuera ndoikuaapaitaha arandu ha umi kuatiare oĩva nombo'ei chupekuera oipytyvõ haguã mitã kuera guarani kaiovape uguãhẽva umi mbo'erope. Tekotevẽ umi mburuvicha guasu oiporu pirapire ombo'eukave umi mbo'ehara kuera mbo'erope omba'apova ha ojehasamondo uguahẽha hina opachaguá mitã ikatuhaguãicha ani ojopy hesekuera peteĩ nhe'ẽnte terã teko. Umi mbo'erope oĩva ndaikatui omombae karai rekonte, ikatu avei ogueraha ha ombohepy peteicha arandu ambue. Upeicharupi mante temimbo'e guarani kuera ikatuta imbarete itekohape ha retãme, oĩrõ jepe karaí apytepe, oikuaa porãta mba'eichaguapa hikuai ha mba'epa ojapo arã oparupi ko arapype.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research carried out with the indigenous community of the Cerrito village, aiming to analyze not only the scenarios involved in the displacement of the young indigenous student to the conclusion of high school in the city, but also the way that such realities influence their identity construction. The displacement, adaptation (or not), permanence and learning of the young Guarani in a culturally and linguistically different context from their community of origin requires identity arrangements and changes. Thus, the research intends to approach the education of young people outside the village, paying attention to the encounters and disagreements with otherness and the implications in their process of identity affirmation. However, the motivations for this displacement include exactly the search for otherness, for the new, for space in the labor market, which directs the research to the narratives of indigenous students, parents and teachers, revealing through them obstacles, frustrations and dreams. The reports of non-indigenous teachers also provide relevant readings in this interaction with the karáí school world, evidencing excluding pedagogical practices and lack of investments by the public power for the training of teachers who know how to promote interculturality in the school space. Only in this way will it be possible to promote a multi, broad, dignified and meaningful education that also values traditional knowledge, thus contributing to the construction of the contemporary Guarani youth, aware not only of their ethnicity, but also of their role in global society.

Keywords: Identity, indigenous students in an urban school context, interculturality, displacement.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Foto da estrada para a aldeia Cerrito	28
Figura 2 - Mapa com a localização da Terra Indígena Cerrito	31
Figura 3 - Foto da primeira escola na aldeia Cerrito	34
Figura 4 – Aluno da aldeia Cerrito	50
Figura 5 – Criança guarani com sua avó	73

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas de alunos indígenas nas escolas estaduais	93
Tabela 2 – Matrículas de alunos indígenas.....	94
Tabela 3 – Número de alunos indígenas do final do 3ºano do Ensino Médio	95
Tabela 4 – Dados comparativos	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GT – Grupo Técnico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISA – Instituto Sócioambiental

PR – Paraná

SVERDI – Sociedade da Congregação do Verbo Divino

SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

SPILIN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
Um pouco da história da aldeia Cerrito.....	16
Metodologia da pesquisa.....	19
CAPÍTULO 1	
A ESCOLA URBANA E SEUS DESAFIOS	28
1.1 As dificuldades no ambiente escolar urbano a partir do relato dos Guarani de Cerrito: o contexto de uma realidade deslocada.....	32
1.2 O aprendizado escolar e seus obstáculos: o difícil caminho fora de casa.....	40
CAPÍTULO 2	
QUEM SOU LONGE DE CASA	50
2.1 Alguns conceitos sobre identidade.....	52
2.2 As identidades sob a perspectiva de autores indígenas.....	57
2.3 O conflito entre o conhecido e o novo.....	67
CAPÍTULO 3	
DESCREVENDO O FUTURO: ENTRE DESEJOS, OPORTUNIDADES E A REALIDADE	73
3.1 A utilidade (ou não) do conhecimento escolar	75
3.2 Como a realidade se apresenta	83
3.3 Novas Perspectivas	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	117

INTRODUÇÃO

Desde a chegada dos colonizadores, com seus objetivos expansionistas, exploratórios e seus valores etnocêntricos, as comunidades tradicionais que aqui viviam, sofreram a espoliação de seus territórios, e, assim como as demais, as comunidades indígenas do estado do Mato Grosso do Sul, foram sistematicamente expulsas de seus territórios (CHAMORRO & COMBÈS, 2015).

O estado do Mato Grosso do Sul concentra em seu território geográfico 56% da população indígena presente na região Centro-Oeste, que é a terceira região com maior concentração de indígenas do Brasil (IBGE, 2010)¹.

Com o final da Guerra da Tríplice Aliança (1864-1870) a política de povoamento e colonização na faixa de fronteira com o Paraguai adotada pelo governo, avançou primeiramente sobre as terras indígenas, sendo este o primeiro de muitos processos de retirada e expulsão dos Guarani de seus territórios. Há outras etnias sob esta mesma realidade, mas neste trabalho trazemos como propósito a etnia Guarani, especificamente os Guarani Nhandéva² que formam a maior parte da comunidade da aldeia Cerrito, localizada a 40 km do município de Eldorado, no sul do estado de Mato Grosso do Sul, campo da nossa pesquisa.

Na década de 1880 uma enorme concessão de terras foi dada pelo governo imperial à Companhia Matte Laranjeira, que tinha como fundador, Thomaz Laranjeira, com o objetivo de explorar os ervais na região em que estavam localizadas as comunidades tradicionais, principalmente da etnia Guarani Kaiowá e Nhandeva, o que foi um grande marco na história destas comunidades. Mesmo tendo seus territórios protegidos involuntariamente pela Cia. Matte Laranjeira, que através do monopólio e exploração da erva-mate, impedia a penetração de outros colonos na região, os indígenas trabalhavam não só na extração da erva-mate como também na derrubada das matas, por isso puderam permanecer nos seus territórios tradicionais. Porém este

¹ Comunidades Indígenas, disponível em <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/> Acesso em 22/02/2022.

² Os Guarani receberam inúmeros nomes (Chiripá, Kainguá, Montesés, Baticola, Apyteré, Itatins, Tembkuá, entre outros) dados pelos colonizadores, dois destes, tradicionalmente ocupam a região meridional do Mato Grosso do Sul: os Itatins, antepassados dos Pai-Kaiowá, entre os rios Paraguai, Miranda, Pirai Aquidaban e as terras de Xerez. E os Guairá, ocupantes do Alto Paraná, também conhecidos como Apapokuva ou Chiripá, formam hoje o subgrupo Nhandeva, habitando, em geral, a região compreendida do rio Iguatemi para o sul (CEDI, Acervo ISA, 1991) / Povos Indígenas no Brasil, disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em 10/08/2022.

cenário mudaria com o fim do monopólio da Cia. Matte Laranjeira (1943) e o loteamento da região para a instalação de inúmeras fazendas privadas. Assim, entre as décadas de 1950 e 1970 para a efetivação dessa nova realidade imposta, muitas famílias indígenas foram retiradas com mais violência de suas terras (BENITES, 2014, p. 41, 42).

No início da república, em 1910 foi criado o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), cujo objetivo era colocar os indígenas sob a égide do Estado, garantindo também a expansão do capitalismo nas áreas ocupadas por comunidades indígenas. O SPI demarcou, neste espaço entre 1915 e 1928, oito áreas de terra, denominadas de Reservas Indígenas, totalizando 18.297 hectares, nos quais foram instaladas as famílias Guarani (Kaiowá e Nhandeva). Iniciou-se, então, um processo, denominado por BRAND (1997) de "confinamento"³, e posteriormente referido por PEREIRA (2006) como "áreas de acomodação", refletindo a realidade vivida por estas comunidades que, segundo o autor supracitado, mesmo subjugadas e sob condições adversas, principalmente no tocante a seus territórios tradicionais, não deixaram de reproduzir e manter seu modo de vida, seus *tekoha*⁴.

Na fronteira entre Brasil e Paraguai, as comunidades que foram expulsas de seus territórios, foram submetidas à uma pequena e limitada área ou realocadas nas Reservas pré-estabelecidas pelo SPI. Entretanto, algumas famílias, e aqui nos referimos especificamente aos Guarani, por algum tempo, lograram êxito em viverem de uma maneira autônoma, em áreas ainda não invadidas 'legalmente' por fazendeiros, utilizando os recursos naturais disponíveis e, até então, não destruídos pelos invasores. Estas famílias extensas viviam distantes de 15km a 20km entre si, em seus *tekoha*, mantendo relações de troca, a soberania territorial e construindo seus espaços (BENITES, 2009, p. 44). Porém com o avanço expansionista, esse cenário não perdurou e, mais uma vez, as famílias guaranis tiveram que se sujeitar ao colonizador.

³ Brand relata que o confinamento dos Kaiowá e Guarani se deu por diferentes fatores, principalmente em decorrência da perda de seus territórios tradicionais, provocando a falta de condições para manterem seu ethos nas aldeias tradicionais, sendo aglutinados dentro das reservas instaladas pelo SPI no início do século XX. (Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Guarani e Kaiowá. Disponível em <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/82/88>. Acesso em 10/08/2022).

⁴ Tekoha - teko (lugar) + há (onde), significa 'lugar onde vivemos segundo nossos costumes' ou seja, nosso modo de ser coletivo (Melià, G. Grünberg, F. Grünberg, 1976, p. 218).

Há hoje no Brasil perto de 90 áreas Guarani reconhecidas oficialmente e outras dezenas em processo de reconhecimento (ISA, 2018)⁵. Segundo a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS)⁶, o estado de Mato Grosso do Sul possui uma população indígena estimada em 80.459 habitantes presentes em 29 municípios e representados por 08 etnias: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató. Os Guarani e Kaiowá apresentam-se com o maior número populacional, com cerca de 40 mil pessoas⁷.

Um pouco da história da aldeia Cerrito

Assim como praticamente todas as sociedades tradicionais, a comunidade da aldeia Cerrito, sofreu a invasão e a apropriação indevida de suas terras, além de ter sido também explorada pela Cia Mate Laranjeira. Em 1910 os indígenas que ali viviam deram o nome do local de Cerrito por causa da elevação que se encontra na mata e do córrego que o ladeia na região em que se insere essa área indígena (TCC Prof. Josemar Benites, 2018).

Em 1926 o território Cerrito, com 7.960 hectares foi titulada a Jorge Bernardes Brizio, que possuía um título provisório. Porém, em 03 de outubro de 1949, na cidade de Cuiabá, o mesmo, transferiu seus direitos sobre a área Cerrito, para Floriano Melez, que recebeu o título definitivo. Mais tarde, entre os anos de 1951 e 1978 se efetuou no perímetro do território Cerrito, um total de doze alienações (Acervo ISA, 1991). Desde então, este território passou por muitos 'donos', ignorando totalmente seus verdadeiros proprietários que sempre viveram nestas terras.

Nessa região existiam duas aldeias Nhandéva: a aldeia de Tomai e a aldeia do Cerrito (ou Açude como alguns a chamavam). Os Nhandéva da aldeia de Tomai viviam em um campo nas cabeceiras do córrego Laguna Seca e em 1960, essa aldeia contava com cerca de 80 habitantes. Porém a chegada das fazendas trouxe a derrubada das matas, plantações de capim e criação de gado, o que ocasionou a dispersão dessas famílias. O cemitério existente na aldeia de Tomai logo desapareceu sob as esteiras do trator da fazenda Santa Cecília. Alguns Nhandéva foram viver na

⁵ Povos indígenas no Brasil. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1 Acesso em 23/02/2022

⁶ Comunidades Indígenas. Disponível em: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/> Acesso em 22/02/2022.

⁷ Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul. Disponível em <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23> Acesso em 23/02/2022

aldeia já demarcada de Jacare'y (Porto Lindo) e outros se juntaram às famílias do Cerrito, que já contava com aproximadamente 100 pessoas (Acervo ISA, s.d.).

Essas famílias embora estivessem em seu território, este já não mais lhes pertencia oficialmente, pois em 1955 a maior parte das terras da fazenda Cerrito é doada (sem o conhecimento dos Guarani, seus legítimos proprietários) à SVERDI – Propagação e Cultura, Sociedade da Congregação do Verbo Divino, a qual comprou outras duas glebas em 1958, se apropriando assim de praticamente todo o território tradicional Cerrito (Acervo ISA, 1991). Por muitos anos, esse convívio com o colonizador era aparentemente tranquilo, uma vez que os interesses expansionistas eram satisfeitos, primeiro através da exploração da erva mate pela Cia Mate Laranjeira e depois servindo de mão-de-obra barata para os fazendeiros que ali chegaram.

Por determinação de sua sede em Ponta Grossa (PR), a partir de meados de 1970, a SVERDI decide ampliar a produção agrícola e a criação de gado em suas terras. Esta decisão afetou diretamente a comunidade Cerrito que, tal qual a comunidade de Tomai dispersou-se em várias direções. Algumas famílias também foram para Jacare'y (Porto Lindo), outras se estabeleceram ao longo do córrego Cerrito e umas poucas famílias permaneceram em uma limitada área cedida pelos proprietários, nos fundos da então fazenda Cerrito (Acervo ISA, [s.d.], pg. 23).

A destruição da área territorial, principalmente no tocante ao espaço geográfico e a restrição à limitadas áreas, imposto à essas comunidades através de uma disputa injusta, parcial e gananciosa não conseguiu lograr êxito na extinção das relações sociais e identitárias dessas famílias, que preservaram suas particularidades tradicionais mesmo sob condições adversas. Em 1982 eram apenas seis casas de indígenas que ainda permaneciam ali, e em 1986, na época da identificação da área, 47 nhandéva residiam na então fazenda Cerrito (Acervo ISA, [s.d.], pg. 23), revelando não só a resistência ao colonizador como também manifestava sua identidade territorial. Neste período de ocupação ilegítima, foi criada uma pequena escola na fazenda Cerrito para atender às necessidades das crianças que ali moravam, principalmente para os filhos dos funcionários da fazenda. Todos os professores eram '*karaí*' ('branco') e mesmo sem a presença do idioma guarani, algumas crianças indígenas também passaram a frequentar essa escola. Dentre estas, estava aquele que seria o primeiro (e atual) professor indígena na comunidade Cerrito, o professor João Benites, um dos entrevistados em nossa pesquisa.

Em 1982 foi realizada a primeira visita do órgão tutor (FUNAI) pelo GT (Grupo Técnico) o qual fez um levantamento preliminar para a identificação da terra indígena Cerrito (Acervo ISA, 1991, p. 3). Nesta ocasião, as famílias que ali viviam, trabalhavam na fazenda Cerrito o que as intimidou a prestarem informações sobre quais seriam os limites de seu território, como relatado pelo sr. Ismael Cáceres, indígena guarani nhandéva, morador e testemunha ocular destes fatos:

[...] E o povo tinha medo, tudo tinha medo [...] Porque eles trabalha só pro padre(...) Tudo, o patrão dele era o padre mesmo. É o povo do Bastião finado, eles já morava lá já, já tava morando perto. Dali, não ajudou quase, não ajudou quase porque não tem e tem medo, tem medo [...] E depois mais ajudou 5 mulher acompanhou, porque tudo tem que acompanhar né (...) Tem que ir junto, tá tomando a terra né [...] (CACERES, janeiro 2021).

Dez anos após a primeira visita do GT, no dia 22 de maio de 1992, a terra indígena Cerrito é finalmente homologada⁸, com uma área de 2.028,33ha e sua soberania é oficialmente reconhecida e devolvida a seus legítimos proprietários. Vale salientar que a expansão das fazendas, que ali se estabeleceram, onde a mão de obra indígena foi intensamente explorada, trouxe também o desmatamento de grande parte do território tradicional da aldeia Cerrito, afetando permanentemente seus recursos naturais.

Neste breve relato sobre a retomada do território tradicional guarani, após anos de invasão e exploração, percebe-se como a comunidade Cerrito, durante toda sua história, possui uma interação com a sociedade dominante. Nesta interação existe, por um lado, o desejo de sobrevivência de um povo e, por outro, a ganância e os interesses expansionistas daqueles que se apropriaram indevidamente de territórios que não lhes pertenciam por direito. Tal apropriação, transpassa a questão geográfica das terras indígenas, atingindo também seus valores, suas relações sociais e identitárias, as quais também foram alvos das pretensões colonialistas homogêneas, mas que através da resistência do povo guarani, conseguiram sobreviver, mas não sem alterações.

Dentre os espaços usurpados estava a escola, que passou por diversas etapas, resultando na atual educação escolarizada nesta comunidade. Nosso foco aqui é sobre o jovem educando guarani nos dias atuais e as dificuldades enfrentadas para a afirmação identitária no ambiente escolar urbano. A pesquisadora possui um convívio

⁸ Terras Indígenas no Brasil. Terra Indígena Cerrito. Disponível em <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3647>. Acesso em 10/08/2022.

de quase 20 anos com a comunidade Cerrito e, nesse período, foram inúmeras as experiências e situações vividas com as famílias guarani, tanto no dia a dia, bem como trabalhando no posto de saúde da aldeia como técnica de enfermagem. Assim, foi possível acompanhar algumas crianças desde o nascimento até o ingresso na escola indígena. Durante estes anos, foi surgindo o interesse por este tema não só pelas observações pessoais como também pelos relatos dos pais durante as visitas domiciliares.

Em primeiro lugar, aparentemente o número de jovens indígenas que ingressava (e concluía) o ensino médio era aquém do número inicial dos mesmos jovens quando ingressavam no ensino fundamental. Ou seja, a maioria acabava ficando ‘pelo caminho’, por inúmeras razões que discutiremos mais adiante. Talvez, haja uma ideia de que, sabendo ler e escrever, já seja o suficiente, uma vez que as oportunidades para melhores colocações no mercado de trabalho (para aqueles que assim almejam) são muito excludentes para a comunidade indígena.

Em segundo lugar, talvez seja o conflito presente dentro da relação intercultural, pois apesar de usarem estratégias e assimilarem novos valores e práticas para uma melhor interação com os de fora, o jovem guarani não desvaloriza totalmente as práticas culturais, pois estas o identificam dentro do seu território e fora dele. Mas, aparentemente, a dificuldade está em se encontrar um ‘meio termo’, pois a interação com a sociedade dominante é inevitável, e até certo ponto, desejável. Porém a relação umbilical com a comunidade indígena, seus valores, práticas e crenças, compõem sua identidade guarani, o que é fundamental para o sentimento de pertencimento, mas que não o isenta das vivências conflituosas com o ‘outro’. Assim, surgiu o desejo de identificar o que paira na mente do jovem guarani da aldeia Cerrito dos dias atuais, quais são seus conflitos, como ele se vê diante de cenários que constantemente mudam e, como a escola ou a comunidade pode atuar no sentido de minimizar ou quiçá prepará-lo melhor para esta mudança acadêmica. Pois, ao mesmo tempo que a mudança traz insegurança e exige constantes adaptações, não podemos ignorá-la ou nos isolarmos dela.

Metodologia da pesquisa

Como já supracitado, esta pesquisa foi realizada na aldeia Cerrito, que possui a maior parte do acesso terrestre ao município de Eldorado, de estrada não

pavimentada. É uma comunidade pequena, composta por aproximadamente 110 famílias, 586 pessoas (SIASI/SESAI, 2014)⁹ as quais depois de muita luta, ocupam parte de seu território tradicional, hoje cercado por extensas fazendas. Atualmente esta comunidade possui apenas uma escola, a Escola Municipal Indígena *Mbo'ero Tava Okara Rendy*¹⁰ que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo. A maior parte da população desta comunidade indígena é da etnia Guarani Nhandeva, e alguns da etnia Guarani Kaiowá. A língua materna é o idioma guarani e a língua portuguesa está como a segunda língua.

O convívio da pesquisadora com esta comunidade iniciou-se no ano de 2003, quando, juntamente com sua família (esposo e filha de um ano) se mudaram para o município de Eldorado, passando a ter contato com os moradores da aldeia Cerrito. Em consenso com a liderança indígena, passaram a auxiliar e apoiar a comunidade na organização de uma associação própria para viabilizar investimentos e doações além de estimular o desenvolvimento de projetos socioeconômicos como: apicultura, criação de frango para consumo e venda, ampliação das roças de subsistência, dentre outros. No ano de 2006, com a reabertura do posto de saúde na aldeia, a pesquisadora tendo a formação de auxiliar de enfermagem (e posteriormente de técnica de enfermagem) após a realização do processo seletivo, foi contratada pela prefeitura de Eldorado para atuar no posto de saúde em tempo integral, ou seja, das 7hs às 11hs e das 13hs às 17hs. Devido a esta rotina, sob a autorização da liderança indígena, foi autorizada a construção de uma pequena casa para a moradia da pesquisadora e sua família. Isso não só viabilizou o cumprimento da carga horária, como também facilitou o acompanhamento de diversas situações de saúde emergenciais fora do horário de atendimento no posto. Sua função era a realização de procedimentos básicos e o acompanhamento de pessoas em tratamento, gestantes e crianças desnutridas, e como já supracitado, ocorrências emergenciais como espancamentos, curativos, mulheres em trabalho de parto, dentre outros. Estas atividades também tinham a participação dos agentes indígenas de saúde, que já atuavam há alguns anos na comunidade. Esta função dentro da comunidade foi

⁹ Terras indígenas no Brasil. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3647> Acesso em 20/12/2021.

¹⁰ *Mbo'ero* significa escola ou espaço onde as crianças devem aprender a valorizar seu jeito de ser, sua cultura e sua crença. *Tava Okara Rendy* significa lugar ou espaço iluminado, esse espaço será sempre iluminado por Tupã, Deus de todas as coisas boas; formarão nesse lugar iluminado caciques, lideranças, professores, agentes de saúde e comunidade em geral (PPP da Escola Municipal Indígena *Mbo'ero Tava Okara Rendy*, 2016)

exercida por quase três anos, e mesmo depois de não trabalhar mais no posto de saúde, os vínculos com a comunidade permanecem até hoje.

O tema desta pesquisa surgiu da vivência com esta comunidade e com suas famílias, acompanhando muitas vezes as etapas pelas quais passavam, não apenas na área da saúde como também a vida escolar dos jovens indígenas. Trata-se de uma pesquisa etnográfica onde o jovem educando guarani é o sujeito, tendo como recorte o seu ingresso para o ensino médio. Para isso, foram realizadas entrevistas, gravações de áudios, bem como alguns fatos sobre o início da escola, a qual foi estabelecida por aqueles que se apropriaram indevidamente do seu território tradicional. Apesar disso, a comunidade decidiu manter esta instituição mesmo após a retomada de seu território. Infere-se assim, a intenção de apropriação deste meio de interação com a sociedade envolvente, porém considerando suas especificidades étnicas. Estas entrevistas foram realizadas durante a pesquisa de campo, sendo a principal fonte de informações, e aplicada não somente com os educandos indígenas, mas também com alguns pais de alunos, ambos relatando suas experiências e a leitura que possuem dos acontecimentos que envolvem a vida acadêmica.

O contato diário, as observações e os relacionamentos ali estabelecidos foram decisivos para um aprofundamento neste tema, pois os relatos tanto dos pais de alunos como dos próprios educandos, revelam desejos, expectativas, interpretações, ambições e frustrações no âmbito do preparo acadêmico. Tais descrições revelam que não há como buscar (ou encontrar) uma verdade única ou um sentido unívoco no que tange a identidade do educando indígena na escola urbana, mas sim podemos encontrar significados e interpretações locais dos atores envolvidos nessa situação específica (MOITA LOPES, 1994).

O objetivo deste projeto é identificar as possíveis alterações e/ou adaptações identitárias pelas quais o jovem educando guarani da aldeia Cerrito passa diante da mudança da escola indígena para a escola urbana. Pensar em como e quais são os fatores internos e externos que contribuem para a construção deste educando que frequentará (ou não) um ambiente distinto da comunidade em todos os aspectos, poderá facilitar esta interação intercultural. Pois “deve-se considerar que a identidade se constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais” (CUCHE, 1999, p. 183).

Contudo, se faz necessário considerar também os motivos que estão por trás da desistência da caminhada acadêmica de boa parte dos jovens educandos guarani, especificamente da aldeia Cerrito, que é o nosso campo de pesquisa. A falta de motivação para o ingresso e conclusão do ensino médio por parte dos educandos indígenas, pode estar vinculada às limitadas condições de acesso às escolas da cidade tanto relacionadas ao transporte público como também a falta de recursos básicos como roupas, calçados e material escolar.

Dentre tantos outros aspectos que permeiam a vida de um educando, o recorte aqui proposto para se fazer a sociologia (GODIM; LIMA, 2006) é sobre sua identidade diante dessa mudança 'obrigatória' para a conclusão do ensino médio. É importante mencionar que não são raros os casos de famílias indígenas que colocam seus filhos nas escolas urbanas desde o ensino fundamental, mesmo morando na comunidade. Outras, moram na cidade por causa das oportunidades de emprego, o que faz com que seus filhos frequentem a escola urbana desde a educação infantil, perdendo com isso o uso do idioma materno e o convívio dentro da comunidade guarani. Estas crianças que desde a educação infantil frequentam a escola urbana, deixam de ser alfabetizadas em sua língua materna bem como estar em contato com sua cultura dentro do ambiente escolar, o que reflete diretamente na formação das futuras gerações guarani. Para aqueles que cursam o ensino fundamental na escola indígena, essa mudança para um ambiente escolar urbano pode influenciar quanto ao desejo (ou não) de concluir sua caminhada acadêmica, uma vez que isso certamente o leva para fora de sua comunidade e o coloca em um ambiente que desconhece seus valores, seu idioma e suas crenças.

Assim, apesar de ter como foco principal o jovem que termina o ensino fundamental, não podemos deixar de mencionar sua trajetória até ali bem como sua motivação para prosseguir (ou não) no seu preparo acadêmico, como será descrito através dos relatos de alguns educandos. Neste 'trajeto' segue em curso também a construção da identidade do jovem estudante guarani, e este aspecto, como já dito anteriormente, faz parte das pretensões deste trabalho.

Muito se tem explanado sobre a questão identitária, autores como CIAMPA (1989), CARDOSO DE OLIVEIRA (2000), CUCHE (1999), VIEIRA (2015), BAUMAN (2001), BRAND (1998) dentre outros, têm buscado explicitar todos os aspectos envolvidos na construção identitária, sejam estes internos ou externos, dentro e fora

da comunidade social conhecida. Porém, assim como a cultura não é estática, a identidade também está em movimento, em metamorfose (CIAMPA, 1989, p. 74). O cenário social está em constante mudança, o que exige novas posturas e/ou colocações do jovem educando indígena diante de novas demandas que requerem respostas práticas que envolvem outros aspectos além da vida acadêmica, como família e comunidade. As interpretações e leituras dos cenários sociais são feitas constantemente, bem como a decisão de agir ou não neles, e isso está diretamente relacionado à imagem que o indivíduo possui de si mesmo, e o jovem educando indígena constantemente é colocado nesta posição.

Como a pesquisa é um 'processo artesanal' (GODIM; LIMA, 2006), certamente são muitos os instrumentos usados para a elaboração de uma pesquisa que reflita a realidade e expresse de uma maneira clara, fundamentada e verídica os dados coletados em campo, corroborando assim o que está sendo proposto, sem deixar de considerar a parte mais importante do nosso estudo: o discente indígena. A pesquisa é um processo permanentemente inacabado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 31), pois como dito anteriormente, a realidade não é estática, e, sendo esta, o campo onde a pesquisa se realiza, isso exige uma constante busca por respostas às necessidades dos indivíduos naquele momento histórico.

Esta busca envolve etapas, as quais demandam métodos para que sejam alcançadas. A palavra método (do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, "caminho para chegar a um fim") e a metodologia é o estudo do método, tendo como sua principal atividade a pesquisa e os procedimentos para realizá-la (GERHARDT; SOUZA, 2009, p.11). Sendo assim, para este trabalho propomos uma abordagem metodológica tanto qualitativa quanto quantitativa, sendo uma pesquisa de natureza aplicada, e, considerando os objetivos propostos, trata-se de uma pesquisa tanto descritiva como explicativa.

Como já citado, a metodologia utilizada para esta pesquisa foi a interação entre métodos qualitativos e quantitativos presentes durante as fases do processo de pesquisa, além de literatura técnica e não-técnica (STRAUSS; CORBIN, 2008). Considerando as principais correntes sociológicas, a abordagem realizada foi sob uma perspectiva fenomenológica onde o ponto de vista do indivíduo é o referencial para a interpretação dos fenômenos sociais vivenciados por ele. Além disso esta perspectiva demanda uma relação de proximidade e empatia entre o pesquisador e os sujeitos

pesquisados, para que instrumentos físicos como caderno de campo, questionários estruturados, aparelho de celular (para gravações e fotos) bem como a observação participante, entrevistas direcionadas através dos questionários estruturados, história de vida dentre outros, contribuam e sejam utilizados de forma natural, o que de fato aconteceu devido ao longo tempo de convivência da pesquisadora nesta comunidade.

Este relacionamento é uma via de 'mão dupla' pois, ao mesmo tempo que viabiliza os diálogos e o acesso às famílias guarani, pode também influenciar, mesmo que em parte, nas informações coletadas, toda pesquisa não está livre desta realidade. Sendo assim, não há como alcançar objetividade absoluta em todos os aspectos do que esta pesquisa se propõe, uma vez que a subjetividade também se faz presente em cada indivíduo, pois o sentido não está nem no objeto, nem na interpretação subjetiva, mas num mundo composto pela aparente interação e interpenetração dos dois (MOERMAN, 1988).

A primeira pesquisa de campo na aldeia Cerrito com o objetivo aqui proposto, foi realizada em janeiro de 2021, pois antes, a pesquisadora já havia entrevistado outros moradores como parte das atividades acadêmicas. Tais entrevistas forneceram importantes contribuições que também serão compartilhadas durante esta pesquisa. Apesar do contexto em que estamos vivendo por causa da pandemia do Covid-19, a comunidade concordou em ajudar, e todas as medidas preventivas foram tomadas. O relacionamento já estabelecido anteriormente com as pessoas que foram entrevistadas, tornou a pesquisa não só possível, como também trouxe naturalidade, tirando em parte o aspecto mecânico que muitas vezes acontece. Foram utilizados também celulares para gravações e fotos, ambos acordados e permitidos pelos entrevistados. Precisamos mencionar também que outro recurso utilizado, embora poucas vezes, foi a comunicação via WhatsApp, apenas com o objetivo de esclarecer algumas informações coletadas.

De um modo geral, a interação com as famílias e com os jovens ocorreu de maneira tranquila, apesar de que algumas vezes se percebeu uma certa timidez ou mesmo uma dificuldade em se expressar na língua portuguesa, momentos estes em que a língua materna foi utilizada de forma a completar o pensamento desejado. Como já mencionado, na pesquisa de campo através de questionários, procuramos ouvir não apenas os estudantes (anexo I), mas também pais de alunos (anexo II), pois o envolvimento familiar com a escola é fundamental para a permanência, aprendizagem

e desenvolvimento do aluno em seu período de preparo acadêmico. Entrevistamos também professores indígenas (anexo III) ouvindo suas experiências como ex-alunos e hoje fazendo parte da equipe escolar da comunidade. Além destes, ouvimos também os professores não indígenas (anexo IV) da escola na cidade, registrando suas experiências e percepções nesta interação com os estudantes indígenas.

Mesmo o jovem estudante indígena sendo o sujeito principal de nossa pesquisa, a visão familiar, principalmente dos pais em relação à continuidade (ou não) na escola é fundamental, pois a mudança para a escola urbana reflete também no comportamento do jovem dentro da família, o que exige uma observação cuidadosa. A realidade empírica pode ser vista claramente durante o trabalho de campo, não só nos dados coletados, mas também nas experiências vividas e relatadas por todos os entrevistados.

O questionário estruturado (anexo I) foi utilizado na entrevista com 8 jovens indígenas (4 mulheres e 4 homens), destes 3 estão matriculados na escola da cidade cursando o ensino médio, 2 iniciaram o ensino médio (mas não concluíram), 1 não concluiu o ensino fundamental e 2 completaram todo o ensino médio. Algumas das questões feitas aos estudantes também foram feitas para os que hoje são professores indígenas, com o objetivo de não apenas conhecer suas experiências quando eram alunos, como verificar se houve mudanças. Em relação aos pais de educandos, foi utilizado o questionário estruturado (anexo II) e foram entrevistados 5 responsáveis, sendo 4 mulheres (todas mães) e 1 homem (pai).

Para definir quais seriam as pessoas entrevistadas utilizando o primeiro questionário (anexo 1), foram colocadas como parâmetros as diferentes experiências no tocante a vida acadêmica, tais como:

- Conclusão (ou não) do ensino fundamental na escola indígena: foi considerado este aspecto pois, a frequência dos alunos até a conclusão do ensino fundamental, muitas vezes é interrompida pela mudança temporária da família para a cidade em busca de emprego ou também de famílias que mesmo morando na aldeia, preferem que seus filhos frequentem a escola urbana ou ainda por motivo de casamento dos educandos.
- Ingresso na escola urbana: como dito anteriormente, este ingresso se dá, muitas vezes, antes da conclusão do ensino fundamental na escola indígena e outros só depois de terem completado esta etapa na escola indígena.

- Desistência do ensino médio na escola da cidade: não são poucos os casos de educandos que iniciam o ensino médio e desistem. Os principais motivos são: a necessidade de trabalhar para o sustento familiar, gravidez, desejo de obter alguns bens de consumo (como por exemplo motocicleta), cansaço da dupla jornada (pois as aulas são no período noturno) e destes a maioria apenas cursa o 1º ano.
- Conclusão do ensino médio: poucos concluem e embora relatem motivos para a desistência, muitos expressam que ainda gostariam de concluir.
- Ingresso e conclusão do ensino superior: a maioria dos que possuem o ensino superior atua como professor na escola indígena.

Já para a estruturação do segundo questionário (anexo II), consideramos como parâmetro principal entrevistar pais que já tivessem passado pela experiência de terem filhos que terminaram o ensino fundamental e iniciaram o ensino médio na escola urbana, concluindo ou não o mesmo. Foram entrevistadas 5 pessoas, das quais 4 eram mulheres (mães) e 1 homem (pai), como já supracitado. Embora o questionário direcionado aos pais ou responsáveis (anexo II) tenha outro objetivo, durante nossa conversa obtivemos informações sobre a escolaridade destes responsáveis e dentre eles, apenas uma das mães cursou o 1º ano do ensino médio e uma delas sequer frequentou a escola. Com estas entrevistas procuramos obter a visão dos pais sobre os motivos de desistência, as dificuldades enfrentadas para a manutenção do educando na escola da cidade, as mudanças (ou não) do jovem estudante dentro do convívio familiar bem como a importância conferida à formação acadêmica.

Como já mencionado, observar e relatar a experiência dos pais durante a vida acadêmica dos filhos também é relevante no intuito de compreender o jovem educando indígena, pois a família tem papel fundamental e decisivo no que se refere à conclusão do preparo acadêmico, uma vez que a família é o primeiro grupo social do qual participamos (CIAMPA, 2009, p. 63).

Assim, no primeiro capítulo “A escola urbana e seus desafios”, queremos descrever não apenas as dificuldades de acesso (e continuidade) a esta, como também, os obstáculos para o aprendizado dos conhecimentos ali repassados. Esse contato interétnico demanda posturas diferenciadas, pois, quando há uma perspectiva intercultural na *práxis* escolar, o aprendizado é viabilizado através do reconhecimento

do outro, onde os conflitos, que a assimetria de poder existente entre grupos diferentes, sejam enfrentados (CANDAUI, 2008).

No capítulo dois, intitulado “Quem sou longe de casa”, queremos pontuar os modos como o educando guarani define e redefine sua identidade diante da alteridade a que fica exposto na escola da cidade. Para tanto, apresentamos algumas considerações sobre os pensamentos sobre identidade de alguns intelectuais indígenas e não indígenas. O estudante indígena certamente leva consigo ‘sua casa’, suas raízes, suas práticas sociais e culturais. Para Barth (1969, apud CUCHE, 1999) no processo de identificação “o principal é a vontade de marcar os limites entre ‘eles’ e ‘nós’ e logo, de estabelecer e manter o que chamamos de ‘fronteira’, trata-se, evidentemente, de uma fronteira social, simbólica”. Ou usa-se também a expressão ‘limite cultural’ como prefere Cardoso de Oliveira (1995a). E é no estabelecimento desta ‘fronteira’ (ou limite) que os conflitos ocorrem, onde o conhecido está diante do que é novo e desconhecido, o que inevitavelmente trará mudanças, alterações e reconstruções que passarão a fazer parte da vida acadêmica e social do jovem indígena, bem como da sua identidade.

No capítulo três “Descrevendo o futuro: entre desejos, oportunidades e a realidade”, discorreremos sobre as perspectivas do educando guarani para o futuro na sociedade comunitária indígena, bem como na sociedade nacional, após a conclusão dos estudos acadêmicos. Nesta perspectiva, a avaliação, quanto a ‘utilidade’ deste conhecimento, certamente se revela através das futuras ações do jovem indígena diante da realidade enfrentada dentro e fora da aldeia. Kusch (1999) explica que o saber do indígena se relaciona com um saber para viver, não discrimina o saber separado de sua vida. Sendo assim, o saber acadêmico deve (ou deveria) reverberar de uma maneira a contribuir para esse viver, muito além da questão financeira.

A história desta comunidade está repleta de lutas pela sobrevivência física e identitária, e, embora hoje o cenário tenha se modificado, os jovens educandos ainda passam por dificuldades e a necessidade de perceber a forma do seu existir nas relações com o outro dentro das relações sociais (APARICIO & DELGADO, 2014, apud MARTINS, 2018) ainda se faz presente.



Figura 1: Estrada para aldeia Cerrito

CAPÍTULO 1 - A ESCOLA URBANA E SEUS DESAFIOS

Desde o período colonial a educação formal indígena fez (e faz) parte de projetos políticos e/ou religiosos, percorrendo distintos momentos em sua trajetória e construção. Num primeiro momento de sua História, o modelo para a escolarização indígena foi desenvolvido por ordens religiosas, como a Companhia de Jesus, cujo objetivo era a cristianização dos gentios. Neste período as crianças indígenas, eram alvos mais preferidos por oferecerem menos resistência aos novos ensinamentos, ao contrário dos adultos. Porém, todos sofreram as investidas para serem cristianizados sob um 'plano civilizador' estabelecido por essas ordens. Que segundo Nóbrega explicitou em 1558 (apud VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 245.) visava “defender-lhes comer carne humana e guerrear sem licença do governador”; “fazer-lhes ter uma só mulher”; “vestirem-se”; “tirar-lhes os feiticeiros”; “fazê-los viver quietos sem se mudar para outra parte ... tendo terras repartidas que lhes bastem”. Outras ordens religiosas mantiveram esses princípios, com pequenas diferenças até o início do século XX onde se inicia um segundo momento da educação escolar indígena¹¹.

¹¹ Para uma melhor compreensão dos períodos vivenciados no percurso da escolarização indígena, relatamos a distribuição feita por D'Angelis (2012) apud Knapp (2020): (a) “Escola de Catequese”; (b) “As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”, este se divide em dois momentos: (I) “Fase Pombalina” e (II) “O Império, a Primeira República e as Ditaduras”; e (c) “O Ensino Bilingue”, dividido também em

O uso social da escrita correspondeu a uma importante capacidade de letramento dos indígenas, os quais efetivamente enxergaram importância no “saber ler e escrever” a sua própria língua. Esse período também foi fundamental para o desenvolvimento da cultura escrita entre os Guarani, além da ampliação do número de escritores (sobre o 1º período, ‘escola de catequese’) “valeria a pena fazer um corpus dessa e de outras cartas da época, que revelariam a conquista da escrita por um povo que um dia foi conquistado pela escrita” (MELIÀ, 1997, p. 97).

Em 1910 foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILIN), com a finalidade de prestar assistência aos indígenas e estabelecer centros agrícolas que seriam compostos pelos chamados trabalhadores nacionais (denominação que abrangia ex-escravos e seus descendentes, sertanejos e outros grupos (MENDONÇA, 1997, p. 85; 168)).

Em 1918 o SPILIN tem o nome alterado para Serviço de Proteção ao Índio (SPI), revelando um campo de atuação mais específico. O estabelecimento da incapacidade civil relativa aos índios foi através do código civil promulgado pela lei n. 3.071, de 1º de janeiro de 1916, sujeitando-os ao regime tutelar, instituído por leis e regulamentos especiais. A lei n. 5.484 de 1928, regulou a situação dos índios nascidos em território nacional, passando ao SPI a função de tutela, até então a cargo do juiz de órfãos (SOUZA LIMA, 2011, p. 203). Essa lei categorizou os indígenas, dispôs sobre registro civil, posse de terras além de conter prescrições sobre crimes cometidos por eles e contra eles. Assim, os indígenas foram colocados sob a tutela do Estado, que desde o estabelecimento da República já atuava no sentido de civilizar, territorializar e integrar os povos indígenas na sociedade nacional. Neste período cada reserva possuía um posto do SPI e uma escola, que estimulava o abandono da língua nativa além de inserir modificações na rotina da vida indígena, alterando assim seu ciclo tradicional de atividades.

Assim, o modelo educacional proposto para as comunidades indígenas se assemelha ao das escolas técnicas, que desde as primeiras décadas do século XX formavam mão de obra para os interesses do mercado. Repete-se aqui um aparente ‘cuidado’, que travestido visa satisfazer a interesses de governantes, que com a mensagem de “integração” cultural e linguística, focalizavam na

dois momentos: (I) “A FUNAI, o SIL e a Escola Bilingue de Transição” e (II) “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas”.

desocupação/ocupação de suas terras bem como na força de trabalho braçal que eles representavam para as necessidades mercantilistas.

Neste breve relato histórico, percebe-se que, mesmo de formas variadas, a instituição escola, ou modelos de escolarização, estiveram presentes nas comunidades tradicionais desde o início do contato com os colonizadores, centradas na catequese realizada, inicialmente pelos jesuítas, considerados os primeiros educadores (do padrão europeu), (FREIRE, 1980).

Deste modo, toda ‘atividade escolar’, por assim dizer, teve objetivos civilizatório e/ou evangelizador¹², uma vez que a ‘integração’ fosse lograda, ignorando totalmente o sujeito indígena, já que este era considerado um ser em estado transitório, culminando por transformar-se em um trabalhador rural ou proletário urbano. Podemos então inferir que, “o colonialismo, a educação indígena e o proselitismo religioso são práticas que têm, no Brasil, a mesma origem e mais ou menos a mesma idade” (SILVA, 1994).

Hoje, a despeito das conquistas alcançadas e de um cenário diferente, que é inaugurado pelos princípios de uma escolarização libertadora denominada como intercultural e bilingue a partir dos princípios inaugurados com a Constituição Federal de 1988, a escola urbana, ainda é o destino obrigatório de muitos educandos indígenas, por não possuírem outra opção dentro de suas comunidades. Este é o caso da aldeia Cerrito município de Eldorado - MS. Muitas dessas escolas seguem repetindo, em muitos aspectos, a colonização de saberes¹³, homogeneizando práticas pedagógicas e ignorando o educando indígena, sua cultura¹⁴ e seus conhecimentos. Ao deixar a escola na comunidade há o rompimento com a convivência cultural de símbolos conhecidos, para o ingresso em escolas urbanas que não estão preparadas para o convívio com a diferença.

¹² Ao passo que evangelizar significava também o processo de civilizar-se, aqui então tomamos como parte do mesmo projeto (KNAPP, 2020, p. 32-33).

¹³ Segundo QUIJANO (2005, p. 118) “[...] a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziu à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento [...] Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade [...] bem como suas descobertas mentais e culturais”.

¹⁴ Tomamos a definição de cultura, segundo Canclini (1983, p.29) para quem o termo “define a produção de fenômenos que contribuem, mediante a representação ou reelaboração simbólica das estruturas materiais, para a compreensão, reprodução ou transformação do sistema social, ou seja, cultura diz respeito a todas as práticas e instituições dedicadas à administração, renovação e reestruturação do sentido”.

Todo esse acidentado processo implicou no longo prazo uma colonização das perspectivas cognitivas, dos modos de produzir ou outorgar sentido aos resultados da experiência material ou intersubjetiva, do imaginário, do universo de relações intersubjetivas do mundo; em suma, da cultura.

Para os educandos da escola indígena *Mbo'ero Tava Okara Rendy* da aldeia Cerrito, o ingresso à escola urbana é uma etapa obrigatória para aqueles que almejam completar o Ensino Médio e apesar das dificuldades, muitos iniciam esta caminhada, porém nem todos a completam. As dificuldades para chegar à uma escola urbana, começam dentro das próprias comunidades, como por exemplo a falta de transporte adequado, realidade esta da comunidade Cerrito, onde a maior parte, dos 40km até a cidade de Eldorado é de estrada de terra que fica intransitável nos períodos chuvosos.

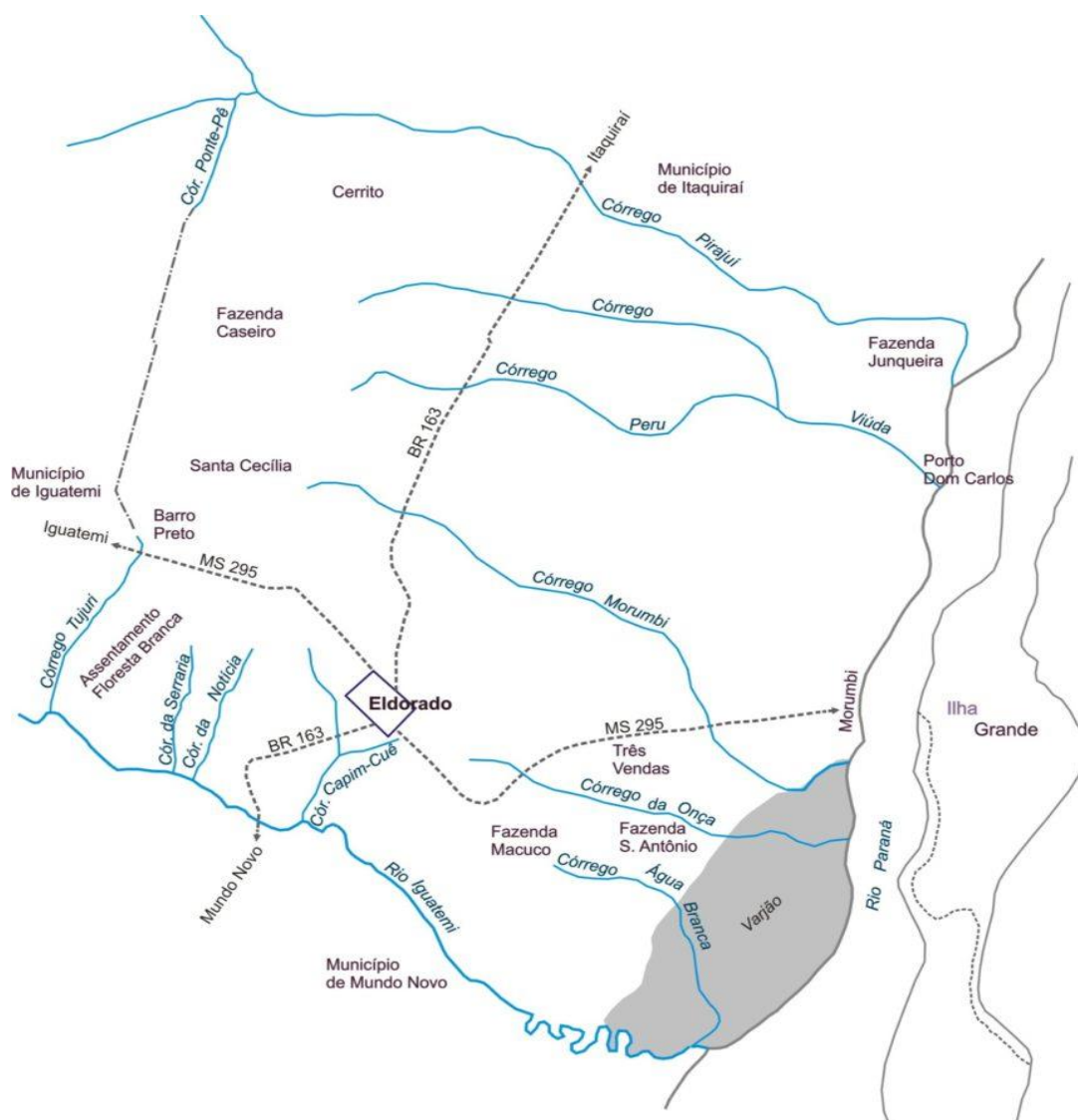


Figura 2. Mapa com a localização da Terra Indígena Cerrito Fonte <https://www.eldorado.ms.gov.br/2/historico/>

A precariedade do acesso da aldeia à cidade, foi destacada pela entrevistada Sula M. Vilharva, ao ser questionada sobre o que pensava da escola na cidade antes de iniciar o ensino médio:

Chero ndahasaimoãi ha idificilta a estudahaguã ha ndopassairõ ônibus dos dia, três dia che nda hasamoãi che estudope, ha upeante.
Eu achava que não iria passar de ano, que seria muito difícil para eu estudar e que se o ônibus ficasse sem passar dois ou três dias, eu já reprovava, e é isso (VILHARVA, 2021, tradução nossa).

Como apontamos antes, durante os anos, algumas conquistas foram logradas, das quais a promulgação da Constituição Brasileira em 1988 foi o marco histórico nas políticas de educação das comunidades tradicionais e o Estado. Contudo, como veremos a seguir em nosso campo de pesquisa, apesar das dificuldades enfrentadas por educandos indígenas ainda perdurarem, este é um ambiente a ser conquistado para o diálogo e a práxis intercultural, pois “apesar da escola ser uma instituição produzida pela sociedade ocidental de modo a impor uma lógica de pensamento, com uma organização social diferente da cultura indígena, ela é necessária e faz parte da luta por autonomia” (GRANDO, 2000, p. 4).

Neste sentido, este capítulo terá como objetivo identificar as dificuldades enfrentadas pelos educandos indígenas ao ingressarem na escola urbana através de relatos dos próprios discentes. Assim, os debates aqui se tornam o eixo central para as considerações posteriores, onde pretendemos identificar como este educando se percebe nesse cenário distinto (e distante) da sua comunidade e quais são suas expectativas nesta interação a que está sujeito. Vale esclarecer que alguns dos relatos dos professores indígenas, embora versem sobre elementos de tempos passados, as dificuldades retratadas por eles pouco mudaram, o que também queremos demonstrar ao longo desta pesquisa.

1.1 As Dificuldades no ambiente escolar urbano a partir do relato dos Guarani de Cerrito: o contexto de uma realidade deslocada

O espaço da escola na comunidade Cerrito foi inicialmente estabelecido pelos fazendeiros que ali chegaram, com vistas a atender os educandos indígenas e não indígenas, sem qualquer reconhecimento das diversidades, cultural e linguística existentes. Assim, os jovens guarani conheceram uma escola excludente, embora pudessem frequentá-la. O professor guarani nhandéva mais antigo da aldeia Cerrito,

o sr. João Benites Riquelme relembra este período quando frequentou esta escola, onde não havia nenhum professor indígena:

[...] Só estudei aqui, porque na época quando morava aqui, já existia uma escola aqui né. Mais só que a escola não era indígena. A escola era de uma igreja, de uma igreja...inclusive de uma capela. Uma capela que me lembro até hoje, chamada escola Rui Barbosa [...] (RIQUELME J., 2021).

O estabelecimento da escola pelos fazendeiros dentro do território tradicional da comunidade Cerrito, deu-se pelo longo período em que esta área foi indevidamente apropriada (e modificada) por terceiros. Este contexto histórico do estabelecimento da instituição escola nesta comunidade é relevante pois, retrata a maneira como foram novamente espoliados de seu território tradicional e subjugados às práticas homogêneas de educação escolar. Como já mencionamos, o território Cerrito foi titulado pela primeira vez em 1926 a Jorge Bernardes Brizio, com uma área de 7.960 hectares. Iniciava-se assim, uma longa história de apropriação indevida do território tradicional da comunidade Cerrito. As famílias que viviam nas aldeias de Tomai e Cerrito, foram dispersas e as matas derrubadas para a implementação da criação de gado. Assim, apenas algumas poucas famílias Guarani permaneceram em um limitado espaço geográfico.

Em 1982 eram apenas seis casas de indígenas que ainda permaneciam ali, revelando não só a resistência ao colonizador como também manifestava sua identidade territorial. Nas palavras de SANTOS (2002, p.10) “o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence”.

Como já mencionado anteriormente, a primeira visita do GT (Grupo Técnico) que a comunidade da aldeia Cerrito recebeu com vistas à delimitação do seu território tradicional foi em 1982, onde foi feito um levantamento preliminar (Acervo ISA, CEDI 1991, p.3). Porém a homologação da Terra Indígena Cerrito, aconteceria dez anos após esta visita, no dia 22 de maio de 1992. Foi um longo processo que, mesmo não restituindo integralmente o território tradicional Cerrito, viabilizou o retorno das famílias que foram dispersas e o início da reconstrução de seus próprios espaços identitários. Esta reapropriação territorial é fundamental para o fortalecimento étnico, nas palavras de Oliveira:

[...] a definição de um território é um momento essencial para que os indígenas se instituem como comunidade política, construam uma identidade

coletiva singularizadora, estabeleçam modos de socialidade e selecionem elementos de cultura que qualificam como efetivamente 'seus'" (OLIVEIRA, 2002, p. 279).

Logo após esta retomada, o primeiro espaço que a comunidade decidiu construir foi a escola. Mesmo que dispunham do espaço físico já posto pelos fazendeiros, a comunidade decidiu construir seu próprio espaço, concretizando de forma material sua identidade, pois "os lugares são produtos da existência feita de homens, do seu trabalho, da sua arte e dos significados que encaminham a cada objeto, a cada ser, a cada movimento" (HISSA; MELLO, 2008, p. 299). A escola foi feita dentro dos padrões e recursos da própria comunidade conforme nos relata o sr. Ismael Cáceres, um dos moradores mais antigos da comunidade:

Nós fizemos uma casa de coqueiro, casa de pindó, barraco de pindó. Nós se ajuntemo [...] nos rachemo a lasca de pindô, pra fechar a casa, o barraco pra criançada estudar. Primeira escola foi essa depois de demarcar a terra. Era o professor Joãozinho, e é até hoje. (CÁCERES, 2021).



Figura 3. Foto da Primeira escola construída pela comunidade na aldeia Cerrito. Fonte: Arquivo pessoal de Josemar Benites.

O desejo da comunidade em construir um 'espaço escolar guarani' é amparado pelo artigo 210 da Constituição Federal de 1988 assegura à educação escolar

indígena o direito de utilização de suas línguas maternas¹⁵ e sistema próprio de aprendizagem, ademais é reconhecida pela legislação os costumes, a organização social, a crença e a tradição dos povos indígenas, cabendo ao Estado a responsabilidade de proteger e incentivar todas as manifestações culturais. Assim, o espaço escola da comunidade Cerrito, que nasceu juntamente com a retomada de seu território tradicional, trouxe consigo a identidade guarani, a começar do seu idioma, totalmente ignorado na escola da fazenda. Porém, estes aspectos que a Constituição contempla, têm sido priorizados em suas práxis quase que exclusivamente nas escolas indígenas, e ignorados nas escolas urbanas, o que dificulta a construção da interculturalidade dentro do espaço escolar, seja este indígena ou não, pois nas palavras de Marcilino,

[...] a interculturalidade acontece quando garantimos que a escola seja um espaço de reflexão em que os povos indígenas possam, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de integrar os processos educativos de cada povo, ser administrada segundo os parâmetros específicos das leis que a regem. (MARCILINO, 2014, p. 03 - 04).

Os processos pelos quais o educando passa nas relações sociais estabelecidas, podem determinar se a sobreculturalidade será formada através das etapas corretamente interpretadas e vivenciadas. MARTINS (2018) apresenta o termo sobreculturalidade, como um processo complementar, formado por etapas e de junção dos vários conceitos relacionados à cultura, criados em épocas distintas e por autores distintos, sendo essas etapas: a intra (conhecer-se e aceitar-se); multi (conhecer e respeitar o outro); inter (interagir para um desenvolvimento pessoal e comunitário) e transculturalidade (transformação nas formas de pensar e atuar consigo e com os demais), logrando assim a sobreculturalidade que visa “[...] construir uma identidade desde a atual sociedade globalizadora onde deve permanecer como pilar fundamental a própria essência do povo originário” (MARTINS, 2018, p. 57).

Assim, sociedades tradicionais, que estão geograficamente cercadas por fazendas e cidades, como é o caso da comunidade Cerrito, necessitam de

¹⁵ “[...] denota não apenas a língua que se aprende com a mãe, mas também a língua dominante e materna do falante; ou seja, não apenas a primeira língua de acordo com o tempo de aquisição, mas o primeiro no que diz respeito à sua importância e à habilidade do falante em dominar seus aspectos linguísticos e comunicativos, também denominada de L1 por alguns autores”. Disponível em <https://www.greelane.com/pt/humanidades/ingl%c3%aas/mother-tongue-language-1691408/> Acesso em 28/02/2022.

mecanismos para sua sobrevivência neste convívio multi, e isso se aplica também no espaço escolar.

Quando os direitos constitucionais à educação diferenciada e intercultural não ultrapassam as fronteiras dos territórios tradicionais, as dificuldades para a permanência do jovem educando indígena na escola urbana se ampliam. Pode surgir também o desejo de assumir identidades nacionais, escamoteando¹⁶ a própria identidade (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976), talvez com o objetivo facilitar sua permanência no espaço escolar.

A questão identitária de grupos minoritários dentro de sociedades envolventes, com sistemas sociais outros, resulta em uma identidade em crise, segundo o autor supracitado. Esta convivência faz com que a identificação seja condicionada mais por esta sociedade do que pelas “fontes” originárias. Assim, pode ocorrer uma estratégia (mesmo que inconsciente) de uma *etnização*¹⁷ (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000) que visa lograr uma maior aceitação e adaptação dentro dessa relação no ambiente escolar.

As dificuldades no espaço escolar urbano são muitas, a começar do acesso a ele, como já dito anteriormente. No passado, o ônibus escolar disponibilizado pela prefeitura, tinha um percurso bem limitado dentro da área indígena, tornando o acesso muito difícil, como nos relatou a professora indígena guarani Vanoíria Martins Fernandes (uma das primeiras alunas a frequentarem a escola urbana, em 1997) ao ser questionada sobre as dificuldades de acesso à escola urbana:

[...] a distância também, porque daqui até a fazenda é o que...uns 15 Km né? (...) Mais ou menos né!? Então, eu saía daqui de madrugada 03:30, tive que sair, tinha que enfrentar as mata, os rios, córrego. Eu levava a mochila nas costa, com roupa no plástico né...quando a gente olhava pro céu, parece que ia chover, então a gente já ia preparado. Sempre levava um plástico né, pra embrulhar o material e a roupa também, porque só no local onde o ônibus pega, que a gente trocava de roupa. Pra ir vamos dizer assim... limpo né, entre aspas, mais não era tão limpo igual hoje né. Que se chegava atravessava rio, se ia a pé né.... às vezes caía na água...então era muita dificuldade, e chegava lá era... (FERNANDES V., 2021).

Além disso existem as dificuldades materiais, como expressado por Dona Cristina (nome pelo qual é chamada, seu nome na verdade é Ana Cristina Riquelme

¹⁶ O autor usa este termo ao examinar crises de identidades no interior das sociedades que as abrigam.

¹⁷ Uma derivação do conceito de etnicidade que é definido como envolvendo relações de coletividades no interior de sociedades envolventes, dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas [...] (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2000).

mas todos a conhecem assim). Dona Cristina frequentou a escola durante apenas dois anos, por isso não consegue ler, identificando apenas algumas letras, e possui o desejo de um dia poder ler em seu próprio idioma. Em nossa conversa, Dona Cristina falou no idioma guarani, ela entende a língua portuguesa, mas prefere a sua língua materna, onde se expressa melhor. Ao compartilhar a experiência de alguns de seus filhos na escola urbana, ela nos relatou:

[...] *porque cidade* hina peango ja cheverõguarã *um pouco* hina idiferente aje, *porque cidade*pe voi a vece hina... che chengo che areko che memby cidadepe oestudava, *tem que se ha'e* ipyrehegua porã, ijao porã, ibrusa *tem que se* iporã, a vece haekuera umia ndoguerekoimirõ, oho upeicha a vece hina a *algum chinelo*, *algum* caçõ jandaha'eima ipyahua aje, ogueraha upeicha hape oho ha'ekuera oima hesekuera a vece, alguna vece opuka ajepa nde... onhembohoryrõ ha'ekuera otĩ ha a vece nhande família ndohovei ai upepe aje, cheverõguarã aje, *porque muito* oĩ upeicha onheacontece voi. [...] na cidade, na minha opinião, é diferente, porque ali às vezes... eu, eu tenho filho que estuda na cidade e lá tem que ter um sapato bom, uma roupa bonita, uma blusa boa, e às vezes quando eles não têm isso e vão com uma roupa, um calçado que não são novos né, às vezes tem alguns que já reparam e algumas vezes riem deles, e eles ficam com vergonha e às vezes nossa família não vai mais, para mim é assim, porque isso já aconteceu com muitos. (RIQUELME A., 2021, tradução nossa).

As dificuldades materiais são comuns nos relatos das pessoas que entrevistamos, mas, para além disso, estão os sentimentos e reações descritos por alguns, diante das atitudes de outros alunos na escola urbana. Os educandos guarani reagem com sentimento de vergonha e, muitas vezes, conseqüente abandono da escola urbana. A professora Vanoíria Martins Fernandes também descreveu esta mesma realidade vivenciada por educandos indígenas na escola urbana:

[...] e os pais também não têm condição de comprar todo dia, uma roupa nova, um sapato novo, porque se não vai lá com tênis novo, sapato novo, calça nova, aí os colegas já começam a reparar né!? As roupas... aí a pessoa, o aluno, já fica né envergonhado e... isso tudo contribui pra desistência do aluno. Aí fala, ah! eu não vou mais pra escola... já não tem mesmo calça nova todo dia aí então... e o pai também às vezes só recebe Bolsa Família, não tem condição de comprar. Então os alunos começam a desistir...aí a grande evasão dos alunos (FERNANDES V., 2021).

E complementa descrevendo sua experiência pessoal:

[...] aí chamava (a direção da escola) meus pais, eu lembro que chamava minha mãe na escola. As vezes falava, você não tem mãe, você não tem pai, pra tá vindo desse jeito, dessa forma na escola? Até chamavam minha mãe meu pai, na época ela só trabalhava na fazenda né, nas diárias por aí, nas ervas, na roça né...Só que assim, eu ia pra escola, do jeito que eu vivia na aldeia, eu queria ir pra escola. Porque aqui na aldeia a gente vivia assim, da forma que a gente queria. Na escola era outra realidade, você tinha que ir

com calça, com roupa fechada. Então chamavam meus pais pra conversar a respeito disso (....) Aí meus pais, meu pai, eu lembro que na época trabalhava muito pra compra pra mim calça, comprar um tênis pra mim depois, foi um esforço grande também, foi muito difícil (FERNANDES V., 2021).

O processo de estigmatização é caracterizado por Nogueira (1955) pela dicotomia aparência/ascendência étnica:

Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 1955, p. 417).

Esta estigmatização, infelizmente ainda se faz presente, como nos relata o professor indígena guarani Josemar Benites, descrevendo sua experiência na escola urbana:

E quando você chegava na cidade... eu mesmo, eu não tinha sapato bom, eu não tinha roupa bom, camiseta bom... as vezes eu levava uma camiseta costurada, talvez eu levava uma calça remendada, talvez por isso também o pessoal da cidade vê que você é um pobre coitado e não dá valor, não dá valor pra um 'bicho do mato' né? Ainda mais vc... o povo inferioriza você porque você é indígena também, e não querem interagir com você porque você é indígena. Às vezes eu também no ensino médio eu também passei por isso também, passei muito preconceito também, até por parte dos professores. Às vezes eu não entendia a matéria, professor não queria explicar, não queria, evitava um pouco, isolava a gente num canto, isolava a gente num canto... só o pessoal da aldeia... agora se você tiver um, só uma pessoa da aldeia estudando dentro de uma sala, numa turma, todo mundo já escolhia o seu grupo, agora sempre era o último a ficar era o indígena. E o professor escolhia qual o grupo que você entrava, às vezes você entrava no grupo e a cara fechada dos outros porque você entrou nele. *Então não adianta você ter um sapato bom, uma calça bom, de marca de última geração e uma camiseta importada, mais mesmo assim você não vai ser aceito é... assim, dentro. Porque você, o povo inferioriza você por causa que você é indígena* (BENITES, J. 2021. Grifo nosso).

A professora guarani Andréia Benites Vera, também nos relatou a experiência que viveu na escola urbana onde, apesar das dificuldades, conseguiu concluir o ensino médio:

Otro ai arekove akue *dificuldade* ndareko guasui ao aguiolao, *porque* koape che aikerõ guare escuelape che oimearãicha rei aha, ha sai, upeicha *vestido*, umeraẽ *camiseta*, *short*, *chinelos*, ha *entonce* cidadepe ndaikatui, tekotevẽma ajogua *bolsa*, *caderno*, umia aiporu haguã aje, ha ape nahani, umearãicharei che aha, *qualquer* sacolinhape amoĩ upeicha ryepype *caderno* ha asẽ ha ja ahama ha amoite cidadepe peteĩ idiferentema. Ha upeagui la che atopa peteĩ *grande dificuldade*, tekotevẽma ajogua *bolsa*, pyrehegua, ao umia aje, *entonce* ha ndarekoima ajogua haguã ha ni upevere che aha che aore *entonce* upeicha rupi ore suerte rohasa, e... upeicha onhembohory ajea, onhembohory, omanha nderehe, hei ndererekoi mba'eve ha umi karaí kuera

oguerokopa upepe aje, *entonce* upea la che, che mba'eichaiko ja'e hina... mba'epa umia che ahasa aje [...]

Outra dificuldade que tive foi não ter muita roupa, porque aqui quando entrei na escola, eu ia de qualquer jeito, saía, vestido, camiseta, short, de chinelo. Mas na cidade já não podia, tinha que comprar mochila, caderno para usar e outras coisas, aqui não, eu colocava o material dentro de qualquer sacolinha, saía e já ia, já na cidade é uma coisa diferente. E isso eu achei uma grande dificuldade, porque já precisava comprar mochila, sapato, roupa e outras coisas, e eu não tinha como comprar e mesmo assim eu ia e usava minha roupa e ia, e mesmo assim a gente passou. Mas assim, riam né, riam e olhavam pra gente, diziam que a gente não tinha nada, já os 'karaí' tinham tudo ali, então isso, como posso falar... passei por tudo isso [...]. (VERA, 2021, tradução nossa).

Mas a falta de recursos não se limita apenas a estas necessidades básicas como segue em sua entrevista a professora Andréia:

[...] tuicha *dificuldade ensino médio* ogueroko ohoa cidadepe hae *na hora de imprimir trabalho* aje, tekôtevê hae iplata aje, entonce hae ndaiplata ndaikatuimoãi hae ojapo itrabalho aje, alguno jandaicelularma, alguno ndoguerekoi *computador* oacessa haguã aje ha koanga tekotevê *tudo ir pelo emailrupi* aje. Upea umi karaikuera ha'ekuera omoï ifamilia kuera *porque* karaikuera há'ekuera oguerokopa voi ajea, há nhande, ore ava nahani, algunonte ogueroko la *celular* porã, *computador* porã aje, algunonte [...]

[...] os que vão para a cidade cursar o ensino médio, passam muitas dificuldades, na hora de imprimir o trabalho, eles precisam ter dinheiro, se ele não tem dinheiro ele não poderá fazer o trabalho, alguns já não possuem celular, alguns não possuem computador para acessar e hoje, tudo precisa ir por e-mail né? Por isso os 'karaí' colocam seus filhos porque os 'karaí' eles têm tudo isso, e nós indígenas não, apenas alguns têm um celular bom, um computador bom, apenas alguns [...] (VERA, 2021, tradução nossa).

Zygmunt Bauman¹⁸ em uma entrevista a Benedetto Vecchi (2005), usou o termo “deslocado” ao descrever como se sentia após ser expulso de seu país de nascimento ao mesmo tempo que era ‘aceito’ como refugiado em outro país: “não haveria um espaço a que pudessem considerar-me ajustado, como dizem, cem por cento. Em todo e qualquer lugar eu estava, ligeira ou ostensivamente deslocado” (BAUMAN, 2005, p. 18).

Mesmo sendo em contextos diferentes, o jovem educando guarani experimenta esse sentimento de deslocamento que afeta, muitas vezes, sua identidade e, conseqüentemente sua forma de (re)agir dentro dessas relações sociais, seja consigo mesmo ou com o outro. Nas palavras de Bauman (2005):

Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais

¹⁸ Filósofo e sociólogo polonês, estudou a pós-modernidade utilizando o conceito de “Modernidade líquida” para explicar as complexidades das relações sociais na atualidade. Disponível em https://www.ebiografia.com/zygmunt_bauman/. Acesso em 27/05/2022.

importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso (BAUMAN, 2005, p. 30).

Esse ‘nós’ a que Bauman se refere é algo a ser construído com o outro, sem, contudo, anular a singularidade de cada um, é uma ‘faca de dois gumes’ pois, segundo o mesmo autor, identidade é “a rejeição daquilo que os outros desejam que você seja” (BAUMAN, 2005, p. 45). Mas, aparentemente para o jovem guarani que chega no ambiente escolar urbano, não há espaço para que ele transmita sua visão de mundo, sua existência e identidade, uma vez que a estereotipização já está estabelecida em práticas excludentes, quer claramente expressas ou disfarçadas em atitudes de complacência por aqueles que se percebem ‘superiores’ a eles.

Estes relatos expressam dificuldades concretas de acesso e permanência no ambiente escolar urbano, as quais caminham juntamente com a visão estereotipada dos indígenas, que permeia a cultura escolar que, infelizmente permanece distante dos debates a respeito da diversidade cultural. De um modo geral, as escolas urbanas não estão preparadas para acolherem educandos indígenas, respeitando suas culturas, tradições e identidades, pois não há também uma legislação específica a respeito de uma educação diferenciada em escolas que não sejam indígenas, o que dificulta ainda mais a mudança desta realidade. Assim, o modelo hegemônico de educação bem como um currículo que não promove a inserção de conhecimentos outros, são reforçados. O diferente é excluído, inferiorizado, silenciado e aprisionado em sua diferença cultural, o que não permite a possibilidade de movimento e dinamismo e impede a produção de outros sentidos (BHABHA, 1998).

1.2 O aprendizado escolar e seus obstáculos: o difícil caminho fora de casa

Os processos de aprendizagem praticados pelos colonizadores, seguiam uma única matriz de conhecimento, transmitida através de um monólogo cultural, que embora objetivasse silenciar os indígenas, bem como seus conhecimentos e modos de aprendizagem, não logrou o êxito esperado, mesmo modificando em muitos aspectos sua organização social e suas práticas culturais. Mesmo assim, a resistência das sociedades tradicionais e a forma como sobreviveram (não sem alterações) a todas estas tentativas de integração e/ou extinção, demonstram sua habilidade em sustentar seu modo de vida, mesmo que clandestinamente, e isso incluía o uso do seu idioma, rituais, mitos e outros conhecimentos que eram transmitidos aos seus descendentes.

Reforçamos, a Constituição Federal de 1988 foi um marco histórico para as populações indígenas, não só no aspecto relacionado a seus territórios geográficos tradicionais, mas também em relação aos territórios imateriais, os quais estão relacionados com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações, sendo ambos indissociáveis (FERNANDES, 2008). Nos últimos 20 anos muitos dispositivos legais foram conquistados para o reconhecimento da pluralidade cultural no Brasil bem como as políticas públicas para a Educação Escolar Indígena (KNAPP, 2020): Decreto nº 26/91, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) publicado em 1998, Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, Parecer 14/99 e Resolução 03/99 (que estabeleceu a categoria ‘Escola Indígena’ bem como sua definição), Lei nº 6.861/2009 que criou os Territórios Etnoeducacionais garantindo a realização de ações específicas, considerando as especificidades de cada realidade no que se refere à Educação Escolar Indígena e a Resolução nº 5/2012 que traz orientações para a elaboração de currículos que refletem a realidade indígena.

Observa-se assim, que não há falta de amparo jurídico para uma escolarização que contemple a educação indígena, como descrito na LDB nº 9.394/1996, que assim dispõe: “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, parágrafo 3º, Art.32, Secção III). Porém, se a efetivação dos direitos já conquistados nas escolas indígenas é precária, na escola urbana, sequer existe uma legislação que trate sobre o educando indígena e métodos outros de aprendizagem. Pois, a legislação pouco define (ou esclarece) expressões como cultura, alteridade, diferença, identidade, dentre outros (GRUPIONI, 2008 apud KNAPP, 2020) o que dificulta ainda mais a efetividade de uma educação intercultural relevante na escola urbana. Além disso, sequer há alguma penalidade para aqueles que não cumprem ou ignoram o que já está estabelecido na legislação (KNAPP, 2020, p.79).

Apesar destes avanços na legislação, não são poucos os fatores que impedem que a mesma seja integralmente cumprida. Segundo Knapp (2020, p. 76-77) alguns dos principais entraves para a efetivação dos direitos para a qualidade da Educação Escolar Indígena são:

- Falta de implementação eficaz dos Territórios Etnoeducacionais, os quais deveriam ser considerados e respeitados na gestão de políticas públicas de educação;
- Falta de clareza e diretrizes específicas para os diferentes níveis de ensino: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação Técnica e Profissionalizante;
- Falta de autonomia na gestão e nas práticas pedagógicas nas escolas indígenas, devido as normas do sistema nacional de educação que não conseguem incluir tais especificidades pedagógicas e organizacionais;
- Ausência de uma política clara e efetiva a respeito das línguas indígenas, pois mesmo que haja a participação de representantes indígenas no Ministério da Educação para esta temática, isso não se reflete na hora de avaliar como a promoção das línguas maternas ocorre na formação dos docentes, o que afeta a manutenção das mesmas;
- Baixo acesso à Educação Escolar Indígena, que segundo dados do 'educacenso' de 2007, de cada três alunos indígenas nas séries iniciais, apenas um chega aos anos finais e no Ensino Médio de cada 16 alunos no Ensino Fundamental, apenas um tem acesso ao Ensino Médio em escolas indígenas (GRUPIONI apud KNAPP, 2008).

Infere-se assim que há um longo caminho para a efetivação satisfatória dos direitos conquistados para uma educação de qualidade nas escolas indígenas, o que talvez, uma vez lograda, minimizaria as dificuldades que os alunos enfrentam ao ingressarem na escola urbana. Mesmo assim, tais aspectos precisam também ser contemplados minimamente nas escolas urbanas em sua prática pedagógica ao lidar com alunos de comunidades tradicionais, promovendo verdadeiramente a interculturalidade no espaço escolar, pois, nas palavras de Bretas:

Os atos comunicacionais, que ocupam dimensões expressivas e pragmáticas da experiência humana, não se constroem somente a partir de atos discursivos verbais, mas incorporam silêncios, atitudes, gestos, ações e omissões, proporcionando manifestações significativas e provocando transformações no comportamento ou nas formas de ver o mundo (BRETAS, 2006, p. 32).

A forma como o conhecimento é transmitido para que o aprendizado se concretize, não pode ser vista e realizada de uma maneira única, como se existisse apenas uma forma correta e eficaz. Há algum tempo, conversando com Dona Rosalina Afonso Delgado, uma das poucas conhecedoras dos cantos realizados nas rezas para as mais variadas situações (doença, proteção, cura, plantação, caça etc.),

perguntei a ela como o seu conhecimento poderia ser repassado para as futuras gerações guarani, e ela me disse:

Escolape aha jave, enterovetepe ambo'e chupekuera aje **ahechuka** chupekuéra mba'eicha. [...] Ha upeare che areko hina peteĩ caçulami hina che caçulami, areko ogape che amombe'u chupekuéra mba'eichapa ka'aru há ahechuka chupekuéra amombe'u chupe mba'eichaguá *oração qualquer parte* lugarpe ohorõ pono ojejopy, amombe'u chupekuéra.

Quando vou na escola, ensino para todos eles né? **Mostro** para eles como deve ser. [...] eu tenho uma caçulinha, minha caçulinha em casa e eu conto pra eles de tarde, *conto e mostro* pra ela que tipo de oração pode fazer em qualquer lugar que for, pra não passar dificuldade, eu conto pra eles. (DELGADO, 2019, tradução e grifo nosso).

Dona Rosalina relatou a forma como ela ensina sua filha caçula, levando as mesmas práxis para a escola, quando lhe é dada esta oportunidade, assim, a educação indígena é levada para o ambiente escolar, que é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros (NASCIMENTO, URQUIZA, 2010). A pedagogia indígena é dialógica, pois “no mundo comunitário se aprende e se ensina fazendo, através da interação entre a pessoa que aprende e a que ensina” (BRAND, 2012). Além disso, a aprendizagem é um processo permanente que ocorre ao longo de toda a vida, sendo “viva e exemplar: aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. [...] o fundamento da educação indígena é a tradição e a memória coletiva atualizada nas palavras dos mais velhos” (BONIN, 2012, p. 36).

Para a compreensão dos conteúdos das disciplinas que são repassadas nas escolas na cidade, há pelo menos duas grandes barreiras: a falta de domínio da língua portuguesa e a metodologia pedagógica para a transmissão destes conhecimentos, a qual é distante da pedagogia indígena. E mesmo em se tratando das escolas nas comunidades tradicionais, podemos inferir que mesmo que “a educação escolar indígena, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (LUCIANO, 2006, p.129), os saberes indígenas ainda precisam ser incluídos nos currículos de forma mais expressiva e seus detentores (como a Dona Rosalina Delgado) levados às salas de aula, para sua transmissão. Na escola urbana, porém, os conhecimentos indígenas sequer são mencionados e/ou valorizados e geralmente são silenciados pela única matriz ‘digna’ de ser conhecida: a do colonizador. A escola lida, como afirma Forquin:

[...] com alguns aspectos da cultura que foram selecionados por serem reconhecidos como podendo ou devendo dar lugar a uma transmissão deliberada e mais ou menos institucionalizada, ou seja, aquilo que uma dada sociedade considera digno de integrar o currículo (FORQUIN, 1993, p. 11).

Ao ingressar na escola urbana, as práticas pedagógicas bem como o currículo, não levam em conta as diferenças, o que torna o aprendizado mais difícil para o discente indígena. A começar pela falta de domínio da língua portuguesa, como dito pelo professor João Benites Riquelme:

Tudo em português. Não tinha nada de Guarani não, português...era tudo português. Na época quando eu estudava não tinha em Guarani não [...] algumas partes a gente dava...a gente levo muito...como é que se diz, assim os problema de linguagem né. Porque tem hora que entendia, tem hora que a gente não entendia. (RIQUELME J., 2021).

Ao ingressar na escola urbana, o jovem educando se vê diante de uma grande dificuldade, pois não basta 'falar um pouco' a língua portuguesa é preciso interpretá-la, entender suas representações e suas construções discursivas, o que é mais complexo, limitando não só a aprendizagem como também as interações interpessoais.

Muitas sociedades tradicionais ainda preservam sua identidade linguística a despeito do convívio com a língua portuguesa, estabelecido desde a época da colonização, e a comunidade Cerrito é uma delas. Esse contato com a língua nacional se dá não apenas no nível interpessoal, seja no ambiente urbano ou não, mas é também ampliado através dos recursos tecnológicos como TV, internet, celulares, dentre outros, o que viabiliza um maior conhecimento da língua nacional por parte dos jovens. Sabe-se que a identidade linguística não é fixa tal qual a cultura, porém, sua preservação e uso refletem o valor que possui nas práticas cotidianas da comunidade, embora algumas famílias Guarani priorizem o uso da língua portuguesa para minimizar as dificuldades na escola urbana (a priori) e mais adiante, para facilitar o acesso ao mercado de trabalho.

Aparentemente já está subentendido que todo educando guarani chega à escola da cidade com o conhecimento necessário e/ou dominando a língua portuguesa. Talvez a razão para esta suposição, seja que a maioria (se não todos) os jovens indígenas conseguem entender e se comunicar através de diálogos básicos, que envolvem assuntos do cotidiano, mas nem todos possuem um domínio linguístico para temas mais complexos. E isso se reflete não apenas para a aquisição do conhecimento acadêmico como também nas relações interpessoais que contribuem

para a construção identitária do educando, pois segundo Louro (1999), são muitas as identidades que os alunos podem construir no espaço escolar, podendo ser provisórias, descartáveis, rejeitadas e abandonadas.

A professora Andréia vivenciou a dificuldade para a interação com alunos não indígenas, como ela nos relatou:

[...] Ndarekoi mba'e amiga aje, *por causa que* che ndanhe'ei kuaai portuguespe aje, anhe'ẽ sai, sai *po so que* ndaha'ei upeicha *direto*, upeicha anhe'ẽ aje, entonce umi che rapichakuera ava hendie che anhehunta *entonce* ore avakuete roiko onhondie aje, upeicha akue.

[...] Também não tinha amiga porque eu não sabia falar direito o português, falava só um pouco aqui um pouco ali, não falava direito, então eu me juntava com outros colegas indígenas e ficávamos juntos, só nós, era assim. (VERA, 2021, tradução nossa).

É na escola que o jovem tem liberdade de formar seus próprios grupos, e para o estudante não indígena isso já é viabilizado pelo fato de muitos deles estarem 'juntos' desde a Educação Infantil dentro de um ambiente linguístico e culturalmente familiar. O fato de não precisarem mudar de escola onde outro idioma é falado e já estarem acostumados com seus pares, faz com que não compreendam os conflitos que o educando indígena enfrenta. Ademais, há a estigmatização e a ideia que possuem sobre o 'índio'. Todos estes fatores contribuem para ampliar as dificuldades que o jovem indígena enfrenta ao prosseguir na sua formação acadêmica.

As dificuldades de comunicação não se limitam apenas aos colegas de sala de aula, como também nos relatou a professora indígena Andréia:

Omombe'u há'ekuera mba'eichapa rejapo arã ha'ekuera ombohasa lousare ha ... omoĩ, oĩ *alguno professor* ipaciencia, so alguno *solo* omombo pe lousare, oipota recopia ha opa upepe *entonce*, ndaentero ai *professor* oĩ ipaciencia avare upepe aje. Mba'eichako ja'eta hina... oipota nderejevira upepe, rejevira ndepartegui upepe, upeichango amoite cidadepe reikerõ escuelape. [...] che areprova *por causa que língua* voi portugues ndaentendei porã rupi, do(2) año areprova, 5ª seriepe areprova, upei segundape ja aikuaavema portugues aha ha upei [...] ndañe'ei porã rupi che portuguespe la che areprova aje, ndaentendei porã oñembohasava [...]

Explicavam como você tinha que fazer (as atividades), eles passavam no quadro, colocavam...Tinha professor que tinha paciência, mas outros só 'jogavam' tudo no quadro e queria que você copiasse e pronto. Não era todo professor que tinha paciência com indígena ali, como posso dizer... queria que você se virasse, desse seu jeito ali, era assim lá na cidade, quando entrava na escola. Eu reprovei dois anos porque não entendia bem a língua portuguesa, dois anos reprovei, 5º e 6º, no começo. Reprovei no 5º ano, mas depois já aprendi um pouco mais do português. [...] porque eu não falava direito, reprovei em português, eu não entendia direito o que eles passavam. (VERA, tradução nossa).

A cultura da escrita, trazida pelos colonizadores, representou mais um dos processos de dominação: o da alfabetização indígena, que ao entrar no processo pela aquisição desta cultura, gerava a possibilidade estratégica e efetiva de “domesticação do selvagem” (NEUMANN, 2013, p. 1). Porém, a despeito destas tentativas, muitos grupos tradicionais sobreviveram, preservando sua etnicidade. Segundo Rampton (1995, p. 340, apud MAHER, 2010), a identidade linguística do sujeito bilíngue (caso dos educandos da aldeia Cerrito) refere-se às interpretações culturais das relações que o falante estabelece com as línguas que compõem seu repertório verbal. A predominância da língua portuguesa no ambiente escolar é uma realidade já conhecida historicamente, mas mesmo com as mudanças e conquistas na legislação brasileira em relação aos povos indígenas, nas práxis, são invisibilizados, e o fato de não serem fluentes na língua dominante, aparece como condição quase que inadmissível, como relatado pela professora Vanoíria:

[...] porque no começo foi bem difícil. Que até aprender, eu era obrigada a aprender o português pra poder entender a fala dos professores, das pessoas da escola. Eu queria perguntar mais não sabia como perguntar [...] A professora explicava o conteúdo, às vezes não.... mas muitas vezes eu não conseguia captar a informação que ela queria né, era tudo em português. Hoje eu vejo que.... vixe, nunca esqueci dela [...] ela assim, ficava muito brava comigo, só não chegava a bater né, então foi uma experiência muito...hoje eu vejo que foi difícil né, mais no momento eu não percebi que era assim, uma coisa difícil né. (FERNANDES V., 2021).

Este conflito linguístico reforça ainda mais a assimetria e o preconceito entre línguas minoritárias e a língua eleita como padrão, e é no ambiente escolar que ele aflora. O bilinguismo é praticamente obrigatório para os educandos indígenas, pois segundo Saville-Troike (1973):

...a cultura dominante não espera, nem encoraja particularmente seus... membros a serem bilíngues. O bilinguismo é exigido apenas das suas minorias linguísticas. Assim, a utilização de termos como — língua majoritária e — língua minoritária não têm ligação direta com o número de falantes da língua e, sim, com o status, o prestígio e o poder da comunidade que fala a língua (Apud LIMA, 2004, p. 80).

A escola urbana muitas vezes, ignora o fato que estes alunos possuem um outro idioma, uma outra maneira de se expressar e aprender, e esta realidade deveria ser considerada na construção de uma educação intercultural, valorizando inclusive, o idioma indígena para o enriquecimento de todos no ambiente escolar.

Fato é que no Brasil, atualmente existem mais de 274 línguas diferentes¹⁹, embora o país, em geral, não se entenda como país multilíngue, da mesma forma que o ensino escolar em geral priorize a oferta da língua inglesa como língua estrangeira. Aqui temos mais uma prova de um ensino técnico voltado mais à produção de uma mão de obra do que um ensino que valorize a diversidade linguística interna do país. Embora a perda de uma língua indígena não pode ser atribuída a um único fator, já que ela é sempre consequência de um conjunto de circunstâncias sócio-históricas e culturais (HORNBERGER, 2004), a falta de aplicação de práticas para sua preservação é frequentemente, sintoma e meio de coerção, sempre ideológica, quando não física (MAHER, 2010). Segundo a mesma autora:

[...] a língua de um grupo étnico subalterno, dominado, embora não essencial para que ele exista como tal, está, quase sempre, no centro da visão de seu mundo e de suas práticas sociais e é por isso mesmo que elas são os alvos preferidos dos interessados em modificar as crenças e os comportamentos desses grupos (MAHER, 2010, p. 3).

Sabe-se que “a imposição de uma língua majoritária trouxe resultados nefastos às línguas tradicionalmente ágrafas, contudo as relações conflituosas entre as línguas guarani e portuguesa ainda acontecem nos mais diversos ambientes de interlocução, seja, por necessidade, seja por estratégia de comunicação, já que há um bom número de povos indígenas bilíngues” (VELAZQUEZ, 2021, p.58).

A presença da língua portuguesa na escola indígena é necessária para que a comunidade tenha como se defender no confronto e convívio com a sociedade envolvente, mas o conhecimento desta não deve sobrepor o valor da língua materna, e o educando deve entender isso dentro da escola indígena. Segundo Swain e Cummins:

O primeiro princípio, o de primeiro as coisas primeiras, estabelece o papel central da primeira língua da criança em todos os aspectos do seu desenvolvimento educacional. Isso quer dizer: assegurar que a língua materna da criança seja adequadamente desenvolvida antes de preocupar-se com o progresso em segunda língua. Isso implica que a primeira língua é tão instrumental para o bem-estar emocional e escolar da criança que seu desenvolvimento deve ser visto como uma alta, senão a mais alta, prioridade nos primeiros anos de escolarização. (SWAIN E CUMMINS, 1986, p. 35).

¹⁹ Os resultados do Censo 2010 apontam para 274 línguas indígenas faladas por indivíduos pertencentes a 305 etnias diferentes. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 29/05/2022.

A aquisição de uma segunda língua (em seus parâmetros mais formais) dentro da própria escola indígena, certamente minimizaria as dificuldades enfrentadas pelo jovem aluno indígena na escola urbana. Conscientizar a família quanto a importância de preservar sua língua materna, e de valorizar o seu uso também contribuiria para a manter sua identidade linguística. Conforme Grosjean (1982):

Atitudes positivas ou negativas em relação à língua têm efeitos profundos sobre os usuários da mesma. O domínio de uma língua em situação “de contato” o que eu chamaria de conflito, é, às vezes, determinado por quem aprende uma língua ou outra. A língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário assim como pelo grupo minoritário, contudo, a língua minoritária somente é aprendida pelos membros do grupo minoritário (GROJEAN, 1982, p. 123).

É importante também que se busque a compreensão de que o uso da língua materna não impede a aquisição da língua portuguesa, pelo contrário, viabilizará a mesma, nas palavras de Velazquez:

[...] os povos indígenas, poderão ter o desenvolvimento satisfatório de uma segunda língua a partir do momento em que puderem adquirir conhecimento do interior para o exterior, isto é, esse conhecimento adquirido fluirá melhor quando o conhecimento da língua alvo for iniciada a partir de um conhecimento de sua cultura e língua materna (VELAZQUEZ, 2021, p.59)

Há também outros códigos ocidentais que os discentes indígenas não conhecem plenamente e não dominam, sendo considerados muitas vezes, como ‘alienígenas na sala de aula’ (SILVA, 2009). A professora Andréia descreveu sobre como se sentia na sala de aula da escola urbana:

Che estraño, *porque* ndahei che ha'ekuerachaguá aje, che idiferentema che, che raça otro, che ñe'ẽ otro, *entonce* che ndajepokuaai ha'ekuera rekore aje, che ndepokuaai, ha'ekuera, ha'ekuera [...] ha'ekuera oguereko iconvencia idiferente, ha'ekuera oñe'ẽ iñe'ẽ voi ajea, *entonce* upeicharõ che ndajepokuaai hese kuera aje. *Entonce* upea la iñestraño *porque* che ndajepokuaai hese kuera, *porque* ndajepokuaaiga aña'ẽ portugueispe aje, *entonce* che upe la arekoa kue [...]

Estranha, porque eu não era igual a eles, eu era diferente deles, minha raça era outra, meu idioma era outro, então eu não era acostumada com o jeito de viver deles né, eu não era acostumada. Eles tinham um jeito de conviver diferente do meu, eles se falavam no idioma deles né, então assim eu não me acostumei com eles né. Isso que era estranho, porque eu não era acostumada com eles, não era acostumada a falar em português, então era isso que eu sentia [...] (VERA, tradução nossa).

Este sentimento de deslocamento produzido pelo contato mais intenso e constante com a sociedade dominante, acompanha o aprendiz indígena. Porém, pelo próprio relato acima, é possível perceber a ambivalência de pertencimento e do ‘estranhamento’ dentro de um mesmo contexto. No mundo contemporâneo, as

identidades revelam nossa pertença: o que somos, o que temos em comum, o que nos diferencia dos outros e o que gostaríamos de ser. Elas são necessárias para o estabelecimento dos relacionamentos interpessoais (DESCHAMPS; MOLINER, 2009 apud CARVALHO, 2012, p.212).

As dificuldades se apresentam tanto para o aluno indígena como para o professor não-indígena, pois o estudante na maioria das vezes, tem como mediador alguém que, além de desconhecer a língua e a cultura indígena, não foi preparado satisfatoriamente para lidar com as diferenças, resultado de uma formação docente hegemônica, que não sabe como incluir sujeitos outros na prática pedagógica, sendo tendenciosos então, a inferiorizar ou ignorar totalmente as dificuldades e os saberes que os jovens indígenas trazem consigo. Diante disso, para Candau, Moreira “[...] será necessário que o docente se disponha e se capacite a reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classe e grupos subalternizados” (CANDAU; MOREIRA 2005, p. 37).

Caso não se objetive esta mudança, a escola passa a ser muito mais um lugar de desencontro do que de encontro para os alunos indígenas (SOBRINHO, 2011).

A educação do futuro, segundo Morin (2000), deve reconhecer-se em sua humanidade em comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente aos humanos. Nas palavras de Grandó (2000):

As contradições entre as culturas indígenas e a cultura brasileira hegemônica apresentam-se como mais uma forma de reforçar a exclusão social por meio das práticas corporais que expressam uma cultura autoritária e etnocêntrica, veiculada nas escolas brasileiras indígenas ou não. Essas contradições dão a medida exata da distância entre a escola “existente” e a escola “almejada” por cada povo, demonstrando a complexidade que faz parte da problemática educação escolar indígena no Brasil, principalmente nos projetos de formação de professores que visam atender aos interesses e necessidades de cada etnia (GRANDO, 2000, p. 03, 04).



Figura 4 - Aluno guarani na aldeia Cerrito

CAPÍTULO 2 – QUEM SOU LONGE DE CASA

Estar longe ‘de casa’, ou ser forçado a isso, é um fato que historicamente se repete nas sociedades tradicionais. Durante o período das Reduções, onde a catequização era imperativa, as crianças indígenas, eram, por vezes, educadas em companhia das crianças europeias, como atesta Freire (1980) “o pátio dos colégios foi assim um ponto de encontro das duas culturas”. Assim, durante a colonização, foram as crianças os alvos privilegiados das ações educacionais dos padres, longe de suas casas, de suas comunidades, os jovens indígenas eram expostos e subjugados a uma série de ‘novidades’ as quais deveriam ser aprendidas e reproduzidas sem qualquer questionamento, para que o objetivo de integração/conversão do indígena fosse alcançado. E, mesmo os adultos indígenas que se submetiam a esta ‘integração’ experienciavam uma espoliação em todos os sentidos:

Os índios continuavam sendo expulsos de suas terras e exterminados. Os que se integravam (...), trabalhavam como vaqueiros, canoieiros, caçadores, guias e lavradores, nas pequenas roças (...) ficavam muito tempo longe de suas aldeias, de suas mulheres, de seus filhos (...), quando voltavam, nada mais encontravam. (SOUZA, 1992, n.p).

Porém tal ‘integração’ objetivava não a convivência com o que era diferente ao colonizador, mas o lucro e a dominação sobre as sociedades tradicionais, ou seja, “[...] aos índios se “reduzia”, se “aldeava”, se “civilizava”. Não para serem iguais aos brancos, sendo índios, mas para serem desiguais sem tantas diferenças e assim servirem melhor, mortos ou subjugados, aos interesses dos negócios dos brancos” (BRANDÃO,1985, p.2).

Em um cenário assim, a identidade do indígena era totalmente ignorada, pois para o colonizador, e por que não dizer, para muitos atualmente, o indígena é desprovido de qualquer conhecimento de valor, ou de uma identidade própria. Porém, a despeito disso percebe-se pela sobrevivência das comunidades tradicionais que muitas se redefiniram conservando sua essência e escreveram sua própria história, pois “as populações nativas nunca estiveram paradas, estagnadas num tempo lendário intocável” (SOUZA LIMA, 1995, p. 417). Além disso, conforme as palavras de Athias (2007, p. 16) “a sobrevivência e resistência dos povos indígenas do Brasil e das Américas constituem, sem dúvida, um dos fatos mais significativos da história das relações interétnicas da humanidade”.

Neste capítulo, queremos fazer algumas considerações sobre os modos como o educando guarani, define e redefine sua identidade diante da alteridade a que fica exposto na cidade, bem como o conflito que esta interação traz. Para tanto, no primeiro tópico consideramos, mesmo que brevemente, alguns pensamentos sobre identidade propostos por autores como BRANDÃO (1985); CIAMPA (1984,2007); LARAIA (1988); CARDOSO DE OLIVEIRA (2000); BAUMANN (2001, 2005); HALL (2005, 2011) dentre outros.

Entendemos também, ser muito relevante destacar a visão de intelectuais indígenas sobre identidade, o que apresentamos no segundo tópico. Assim, os autores Guarani Kaiowá TONICO BENITES (2009) e ELIEL BENITES (2014), através de suas pesquisas, trazem importantes contribuições nesta temática, uma vez que discorrem sobre suas próprias experiências empíricas, sem deixarem de considerar outros teóricos do tema.

Na terceira e última parte deste capítulo, procuramos apresentar os conflitos que esta identidade produzida e/ou modificada em ambientes outros, especialmente no ambiente escolar, traz para o jovem indígena guarani. Os novos conhecimentos e vivências dividem espaço com suas raízes (que não mudaram de lugar) e com os

aprendizados trazidos do ambiente familiar e comunitário. Porém, faz-se necessário compreender como gerenciar esta interação de saberes, sobretudo entendendo a prioridade da preservação da sua identidade indígena e do reconhecimento do valor dos seus saberes.

2.1 Alguns conceitos sobre identidade

Ao longo da história, a busca para conceituar a identidade, tem percorrido caminhos variáveis, pois está diretamente relacionada à maneira como a individualidade era percebida nos diferentes momentos históricos, o que torna difícil e complexo obter uma afirmação conclusiva.

No Brasil, foi somente na década de 70, que o conceito de identidade passou a ser mais usado associado ao conceito de etnia²⁰, a partir dos trabalhos de Roberto Cardoso de Oliveira²¹, o que representou um marco e um instrumento de análise importantíssimo para explicar as relações decorrentes do contato entre sociedades diferentes, como são as sociedades indígenas e a sociedade nacional. Até então, estas relações eram analisadas a partir apenas do conceito de raça que privilegiava mais as diferenças biológicas do que as históricas e culturais (LARAIA 1988). Cardoso de Oliveira (2000) também analisa a identidade quando está escondida, escamoteada dentro das sociedades que a abrigam e que muitas vezes, esta identidade se encontra 'em crise' tendo que lidar com limites culturais impostos pela interação das coletividades (étnicas e nacionais).

²⁰ Etnia: A etnia define-se, geralmente, como uma população designada por um nome (etnónimo), que se reclama de uma mesma origem, que possui uma tradição cultural comum, especificado por uma consciência de pertença ao mesmo grupo cuja unidade se apoia em geral numa língua, num território e numa história idênticos. Contudo, cada um destes critérios deve ser ponderado. O etnónimo pode ter sido um reagrupamento operado pelas necessidades da administração colonial. O nome pelo qual um grupo se designa valorizando-se pode diferir daquele pelo qual os vizinhos o designam. Em muitas etnias, de dimensão variável, nas doze mil que se enumeram em todo o mundo, a unidade foi reconstruída miticamente e as tradições locais propagaram mitos errados envolvendo tanto as cisões como os reagrupamentos após conquista, migração, federação, aliança. Por vezes, os membros de uma etnia dominada adoptaram a língua do seu dominador (por exemplo, no Futa-Djalon guineense). O mesmo território pode ser partilhado em várias etnias e a mesma etnia pode encontrar-se em espaços afastados (Arménios, Peules). Tendo a história oral sido sujeita a manipulações, é a identificação dos membros com uma etnia e o seu sentimento de pertença bilateral que especifica a etnia enquanto tal. C. R. - Amselle, Bazin (1985), Heuse (1953), Nicolas (1973). Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/praxis/482/5023019-DICIONARIO-DE-SOCIOLOGIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 04/06/2022.

²¹ Sua exploração sobre os problemas identitários foram iniciadas através de escritos como "O Índio e o Mundo dos Brancos: a situação dos Tikuna do Alto Solimões (1964) e "Identidade, Etnia e Estrutura Social (1976).

Para Bock, Furtado e Teixeira (2002), identidade é a denominação atribuída às representações e sentimentos que desenvolvemos a respeito de nós mesmos, a partir do conjunto de nossas vivências (*apud*. SCHEEFFER, 2013, p. 143). Alguns podem ter como fundamento para o entendimento do que vem a ser identidade, fatores genéticos e biológicos, mas as características humanas são, geralmente, formadas através das relações sociais estabelecidas e concomitantemente, são estas relações que ajudam a compreender o sujeito em suas mais variadas ações e reações dentro (e fora) do ambiente em que vive.

Como psicólogo Ciampa (1984, 2007) descreve a identidade como 'metamorfose', estando em constante transformação, o autor considera a história pessoal dos sujeitos, a qual está permeada pelo contexto histórico e social. O sujeito é personagem e autor, onde existem discursos próprios e de outros, a identidade se forma através das relações sociais, ou seja, está em um contínuo processo, reposta a cada momento, "identidade é movimento, é desenvolvimento concreto. Identidade é metamorfose" (CIAMPA, 1984, p. 74). Podemos inferir então, ao considerarmos este pensamento do constante 'transformar-se', que a consciência que o indivíduo possui de si mesmo, também está constantemente em transição. Segundo o mesmo autor, o indivíduo possui múltiplos personagens que surgem de acordo com o contexto histórico social em que está inserido.

Em se tratando de relações pluriétnicas, onde os símbolos são diversos e distintos, dentro de um ambiente que promove a homogeneidade, com a atuação de um poder assimétrico, grupos minoritários (como é o caso dos indígenas) poderiam estar fadados a viverem numa espécie de 'limbo' identitário. Porém, o que se pode perceber que a despeito destas transformações, as sociedades tradicionais têm se apropriado das 'novidades' de fora e ressignificado as mesmas para dentro de seu mundo, fortalecendo assim sua essência, sua identidade indígena. No decorrer da história, o indígena também tem se transvestido de 'personagens', o que viabilizou sua sobrevivência (física e cultural) diante do colonialismo passado, mas que até os dias atuais também se 'escamoteia' com o intuito de invisibilizar as sociedades tradicionais.

Já Stuart Hall (2005, 2011) defendia a existência de três tipos de identidade²², dependendo do período histórico, pois este seria o responsável por sua construção e não a biologia. Para o autor, quanto mais a vida social é mediada pelo mercado global, mais as identidades se desvinculam de tradições, histórias, lugares e tempos, ocorrendo assim uma ‘homogeneização cultural’. Ele também define identidades culturais, que são “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso ‘pertencimento’ a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.” (HALL, 2011, p. 8). Para este autor, as identidades culturais refletem as experiências históricas em comum e os códigos culturais partilhados que fornecem ao sujeito e seus pares como ‘povo uno’, os quadros de referência e sentidos contínuos e estáveis diante de cenários sociais flexíveis e mutáveis, bem como a variação da história real de cada indivíduo (HALL, 1996). Assim “[...] tanto é uma questão de ‘ser’ quanto de ‘se tornar, ou devir’. [...] As identidades culturais provêm de alguma parte, têm histórias. Mas, como tudo o que é histórico, sofrem transformação constante.” (HALL, 1996, p. 69). Porém a despeito das transformações, as identidades culturais são pontos de identificação que ocorrem dentro dos discursos da cultura e da história. Hall (1996) analisa isso como um posicionamento e não como a essência do sujeito. Em suas palavras:

[...] a questão da identidade está relacionada ao caráter da mudança na modernidade tardia, em particular ao processo de mudança conhecido como ‘globalização’ e seu impacto sobre a identidade cultural. [...] Em toda parte, estão emergindo identidades culturais que não são fixas, mas que estão suspensas, “em transição”, entre diferentes tradições culturais; e que são o produto desses complicados cruzamentos e misturas culturais que são cada vez mais comuns, num mundo globalizado (HALL, 2015, p. 12, 52).

Esta linha, porém, é muito tênue, uma vez que geralmente o sujeito age e reage, conforme sua cosmovisão e vivências, e o fato da identificação social do sujeito com um grupo específico, pode revelar a existência de determinadas ‘âncoras identitárias’ que perduram, mesmo sob as modificações sociais a que constantemente estão expostas.

²² Sendo elas: identidade do sujeito iluminista, em que se entendia identidade como um núcleo no interior do homem que nasceu com ele e permaneceria idêntico até sua morte; identidade do sujeito sociológico da idade moderna, em que ainda se considerava o núcleo ou essência interior chamado de identidade, mas também, que ela é formada e modificada na interação entre o eu e a sociedade e, por último, identidade do sujeito pós-moderno da atualidade, na qual essa identidade passa a ser fragmentada, em que um indivíduo pode conter várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2011 apud Domingues, 2015, p. 2).

As considerações sobre esta possível ‘fluidez’ identitária foi tratada por Zygmunt Bauman (2001, 2005). Conforme este sociólogo, para pensarmos sobre identidade é necessário primeiro considerar a definição do contexto histórico-social no qual vivemos, denominado por ele de “modernidade líquida”, onde nada se mantém da mesma forma por muito tempo, o que impede a solidez em todos os âmbitos que envolvem o sujeito, algo bem diferente do que a sociedade experienciava no século XVIII. A identidade neste contexto líquido/fluído passa a ser da mesma forma, do contrário, nas palavras do autor supracitado “uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade” (BAUMAN, 2005, p. 91), e considerando a interação globalizante, seria algo improvável de ser praticado, quiçá impossível.

Não há como exaurir todas as linhas de estudos e reflexões sobre identidade, porém o que se pode perceber, nas definições destes autores supracitados, é que a interação com outras coletividades bem como o contexto histórico-social, são pontos unânimes, presentes na construção identitária. Nesta temática, são também utilizados outros termos como representação, imagem e conceito de si.

Queremos ainda mencionar que há também uma classificação dos chamados sistemas identificatórios, no qual há duas esferas: a identidade pessoal que são os atributos específicos do indivíduo e/ou identidade social que são os atributos que assinalam a pertença a grupos ou categorias. Estas esferas são relacionadas e inseparáveis, formando uma expressão muito empregada nos últimos tempos: a identidade psicossocial (NETO apud STREY et al., 1998).

Aproximando essa reflexão do nosso objeto de pesquisa, observamos que antes mesmo de ingressar no ambiente escolar urbano, o jovem educando indígena já possui sua identidade a qual vem sendo construída desde o seu nascimento dentro do primeiro grupo social de que faz parte: a família. Salvo algumas exceções, é a família que define o nome da pessoa, sendo que este o diferencia dos demais membros ao mesmo tempo que o iguala a estes também, através do sobrenome. Assim diferença e igualdade é a primeira noção de identidade (CIAMPA, 1984). Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão:

Os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com os outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos,

outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (BRANDÃO, 1985, p. 23).

Diante das considerações acima, em que a interação social, bem como o contexto histórico contribuem para a construção da identidade, poderíamos fazer o mesmo questionamento que Callefi (2003) propôs em seu artigo “O que é ser índio hoje?”, onde o mesmo responde que ser índio é:

[...] uma categoria de luta e uma identidade que, de atribuída tornou-se politicamente operante, justamente por somar sob uma única classificação grupos étnicos diferenciados, que tiveram nesta soma sua força aumentada (CALLEFI, 2003, p. 176-177).

Ao ingressar na escola urbana, o jovem educando indígena traz consigo suas vivências, saberes e experiências das interrelações até então vividas dentro não só do seu grupo familiar nuclear e extenso, como também da sua comunidade. Assim, ele já possui um ‘eu’, uma identidade reconhecida por seus pares e por ele mesmo, que o habilita a agir dentro das interações que o cercam. Ou seja, ele se identifica em um ambiente conhecido, com símbolos que lhe são familiares e que lhe proporcionam o sentimento de pertença e autonomia como ator social dentro de sua comunidade. Porém, na escola urbana este ambiente familiar se altera para algo que não é totalmente conhecido e ‘dominado’ pelo jovem educando, já não há mais uma ancoragem sociocultural em que ele seja o protagonista. Diante de uma comunidade distinta ele precisa reafirmar sua identidade pois “a necessidade de uma afirmação étnica só existe quando surgem os outros. “Ser índio” só faz sentido diante do confronto interétnico” (LARAIA, 1986, p. 212). Nas palavras de Brandão:

O diferente é o outro, e o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade: a descoberta do sentimento que se arma dos símbolos da cultura para dizer que nem tudo é o que eu sou e nem todos são como eu sou (BRANDÃO, 1985, p. 1).

Este confronto com o outro é algo que ocorre constantemente dentro das relações sociais, porém em contextos que envolvem sociedades tradicionais, a parcialidade e a hegemonia colonial, que se vê como detentora do que é ‘correto’, torna este contato intercultural desleal e injusto. A seguir, vamos conhecer um pouco sobre a visão de autores indígenas sobre esta temática tão relevante dentro do ambiente escolar multiétnico.

2.2 As identidades sob a perspectiva de autores indígenas

As definições ou explicações sobre o conceito de identidade também foram tratadas por escritores indígenas, que se debruçaram em seus trabalhos acadêmicos sobre o conceito. Assim, transitar nesses dois ‘mundos’, sendo intelectuais indígenas, compartilhando a perspectiva indígena sobre temas como a identidade, trouxe importantes e valiosas contribuições na construção do conhecimento dentro do contato interétnico.

Como as sociedades tradicionais são singulares em sua cosmovisão, queremos expor especificamente, sem a pretensão de exaurir, a visão Guarani Kaiowá²³ sobre identidade, uma vez que os autores que citaremos a seguir pertencem à mesma.

Possuindo o título de pós-doutorado em antropologia, o professor indígena Guarani Kaiowá Tônico Benites aponta a importância dos significados que os termos na língua materna trazem, os quais não são repassados ao serem traduzidos para a língua portuguesa, o que não é incomum nas traduções de um idioma a outro. Uma das palavras que ele nos traz esclarecimento, é a palavra *tekoha guasu*. Segundo Benites (2009, 2012) *tekoha* na visão indígena, significa um espaço territorial de domínio específico, muitas vezes, de uma liderança de uma família extensa. Porém, esta palavra é formada de dois morfemas²⁴: *teko* + *-ha*. O termo *teko* significa o modo de ser e viver Guarani e Kaiowá e *-ha* é definido como o lugar exclusivo onde a família pode realizar seu modo ser, ou seja, seu *teko* (BENITES, 2009, p. 45, 46). Já a palavra *guasu* traz o sentido de ‘grande’. Assim o *tekoha guasu* é um espaço territorial amplo, e abrange várias famílias extensas, bem como lideranças religiosas e políticas.

Ainda dentro das relações interpessoais dentro da comunidade, ele também apresenta os conceitos de *teko reta* “modo de ser múltiplo” e de *teko laja* “estilos comportamentais” (BENITES, 2009, p. 20). Este autor analisa a forma como as

²³ Esta autodefinição não é incomum, devido as relações políticas e de parentesco entre estes dois grupos, que embora aparentam semelhanças, são distintos entre si. Durante o contato com os colonizadores, os Guarani ficaram conhecidos por distintos nomes: Chiripá, Kaingá, Apyteré, dentre outros. Os grupos Guarani que hoje vivem no Brasil são: Mbya, Kaiowá e Nhandéva. Estes grupos apesar de reconhecerem sua origem e proximidade histórica, linguística e cultural, possuem marcadores étnicos que os diferenciam nestes mesmos aspectos como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas exclusivas, apesar da aparente semelhança (Guarani, Povos Indígenas no Brasil. Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani>. Acesso em 30/06/2022).

²⁴ Morfemas são as partes que formam as palavras. Cada palavra é formada por uma ou mais unidades mínimas, as quais são dotadas de significação. (InfoEscola. Disponível em <https://www.infoescola.com/portugues/morfemas/>. Acesso em 07/07/2022).

famílias extensas Guarani e Kaiowá, transmitem seus conhecimentos com o objetivo de lograr um comportamento específico, ou seja, o *teko laja kuera*²⁵. Vale mencionar que este é algo particular, ou seja, cada família indígena tem o seu *teko laja*, através do qual é identificada entre seus pares dentro do território tradicional (*tekoha*). Benites (2009) esclarece que o *tekoha guasu* pode ser entendido também como uma rede de *tekoha* onde os diversos espaços que compõe a comunidade, como espaços de caça, pesca, habitação, rituais religiosos e festivos dentre outros, são compartilhados. Esta convivência abrange também alianças entre as comunidades e suas famílias, como o matrimônio. Assim, a menção do *tekoha* de origem nas interações sociais, como veremos a seguir, tem valor para a autoidentificação indígena.

Neste sentido, Benites (2009) destaca duas formas de identificação familiar: local e nominal. Para a identificação local, o integrante das famílias menciona seu lugar de origem (*ygua*), e como exemplo, relata o caso da forma como um líder de uma família extensa, que se encontrava em outra reserva indígena, se apresentou durante uma reunião (*aty*): “*Ore kuera ndaha’ei Limão Verde ygua, ore tekoha Mbarakay ygua*”. (Nós não somos da reserva Limão Verde, nós somos de Mbarakay). Além da origem (*ygua*) há também a referência ao lugar específico desta origem, ou seja, a aldeia, o *tekoha*. É relevante notar a importância do território para a sociedade tradicional Guarani e Kaiowá, seja este material ou imaterial. No exemplo acima, o lugar é duplamente marcado pelo idioma, através das palavras *ygua* e *tekoha*. O lugar é importante pois traz significados, memórias, vivências, aprendizados, e o ambiente escolar deve viabilizar isso, dentro e fora da comunidade.

Já para a identificação nominal, leva-se em conta o nome ou sobrenome da pessoa que é considerada o líder daquela família extensa. Assim, usa-se esse nome (ou sobrenome) mais a palavra *kuera* indicando assim a ligação de um grupo de pessoas com o referido nome. Exemplo: ‘*Ximene kuera, Martim kuera*’, ou seja, ao mencionar o nome da liderança familiar, o indivíduo ao qual se referem, já está colocado como pertencente àquela família extensa (BENITES, 2009, p. 45).

Porém a identificação nominal familiar, vai mais além, pois pode também incluir o estilo comportamental específico e exclusivo da referida família, ou seja, o *reko laja kuera* da mesma. Assim, os integrantes das famílias podem ser julgados ou

²⁵ *Kuera* tem o sentido plural, ou seja, *teko laja kuera* (modos específicos) das famílias.

mencionados com base em histórias, personalidade ou uma forma de ser peculiar àquela família, nos exemplos dados por Tónico Benites (2009):

“Romero Benites laja kuera guive hory iñangasa”. Todo integrante da família Romero Benites é *simpático*.

“Benites laja kuera guive ikau tavy a ijaher”. Os membros dos Benites são *bêbados e violentos*.

“Romero laja kuera guive ipolitikero ha iletraomi”. Os integrantes dos Benites *gostam de politicagem*, e é muito *esperto e enganador*.

“Romero laja kuera guive crentepa”. Os membros dos Romero são *crentes e evangélicos*.

“Benites laja kuera guive ifeiticero”. Os integrantes dos Benites são *feiticeiros*. (BENITES, 2009, p. 46. Grifo nosso na tradução).

Assim, a identidade do indivíduo está também vinculada à sua família extensa, que, assim como todas as demais famílias, possui sua particularidade (*teko laja kuera*) e que juntas, constituem o modo de ser múltiplo (*teko reta*) que os identifica como comunidade e ao mesmo tempo, os difere da sociedade envolvente. A professora Andreia mencionou a realidade deste aspecto na comunidade Cerrito e a necessidade da participação dos professores, fora da sala de aula, para a compreensão dos diferentes contextos familiares dos alunos:

[...] professor kuera voi cheveroguarã peteĩ parte ofaltami omelhora ovisitami'ẽ iñalunope, ohecha mba'eichapa oiko hogape aje, mba'e partepepa ha'e otekotevẽ ajudare aje ha mba'epepa ha'e... mba'epa ha'e ohasa hogape aje. Porque aluno heta oho escolape, heta família diferenciado ou aje. Che comportamento hae idiferente aje ... ore família ape ha ore comportamento reñe'ẽ ape idiferente ha amoite Marina (tia materna) hae idiferente ai, mba'eichapa hae hina oñemoñe'ẽ ifamiliape icomportamento idiferente ai hogape entonce cada uno escolape ohoa idiferente, upeicha rupi tekotevẽ oĩ pe oñemongetava hendiekuera aje.

[...] na minha opinião os professores precisam melhorar nesse sentido, precisam visitar mais o seu aluno, ver como ele vive na sua casa, em que área ele precisa de ajuda, saber o que ele passa dentro de sua casa. Porque na escola tem muitos alunos de várias famílias diferentes, de comportamentos diferentes, por exemplo, minha família aqui, nosso comportamento, nossas conversas são diferentes de outras famílias. Na casa da Marina (tia materna) o comportamento é outro, o jeito que ela fala com os filhos é diferente daqui, então cada pessoa que vai para à escola possui família que é diferente, por isso é que deveriam conversar com os jovens, conversar com eles sobre isso (VERA, 2021, tradução nossa).

Porém, o *teko reta* também é o *ñande reko* ou seja, “nosso modo de ser”, o qual diverge do *karaí kuera reko* ou *teko karaí* que é o “modo de ser do não índio” (BENITES, 2009, p. 20). O mesmo autor também pontua a importância do casamento entre famílias extensas sobre a construção da identidade indígena:

Claramente através de casamento é instituída uma forte aliança política, laços de amizade e companheirismo generoso (irum) entre parentes de duas famílias [...] neste seio de famílias os casais e filhos são diretamente vinculados ao seu líder doméstico (jekoha) e parentes (hente kuera), **com os quais se constroem em termos de personalidade e identidade**, com um estilo ou costumes peculiares (reko laja), que podem diferenciá-los dos de outras famílias (BENITES, 2009, p.47. Grifo nosso).

O contato histórico do povo Guarani com inúmeros grupos sociais torna praticamente impossível que haja um modo de ser e viver homogêneo, e isso se reflete inclusive, na diversidade do *teko laja* de cada família que compõe a comunidade, porém isso não extinguiu o *ñande reko* deste povo.

Existe uma autonomia na forma de adaptação e estratégia adotadas pelas famílias, e que, apesar de aparentar um enfraquecimento étnico, tem fortalecido este povo diante do contato interétnico a que foi (e é) submetido. Esta diversidade de *teko laja*, por vezes, pode ser vista como um problema pelos idosos, os quais possuem o modo de ser antigo (*teko ymanguare*), que difere do modo de ser atual (*teko pyahu*) construído por cada família em espaços e tempos distintos, porém isso não quer dizer que os indígenas deixaram de ser indígenas (BENITES, 2009, p. 93).

Não há como voltar a viver integralmente na forma do *teko ymanguare* pois, os cenários sociais e históricos mudaram (e mudam) constantemente, assim estas adequações presentes no contato com a sociedade envolvente mostra mais uma vez a resistência em não ser e viver como um *karaí*, embora exista a necessidade de apropriação das ferramentas ofertadas pelo não indígena, como por exemplo a formação acadêmica, cursos técnicos, o uso das tecnologias dentre outros. Tais ferramentas não somente são necessárias para a interação e sobrevivência fora das comunidades indígenas (para o acesso ao mercado de trabalho, por exemplo) como também são usadas dentro das comunidades, uma vez que foram introduzidas e hoje fazem parte das sociedades tradicionais.

Assim, embora o *teko ymanguare* não possa ser reconstruído, o *teko pyahu* traz novas reconfigurações e adaptações e não deveria ser vista, tanto pelos indígenas como pelo *karaí*, como a extinção da identidade indígena 'pura'. Para tanto torna-se necessário compreender tal fronteira e a atuação dos sujeitos neste cenário. Porém a construção dessa interação não é fácil como nos relata a professora Andréia:

[...] umi karaí kuera família, ha'e kuera opesquisa aje, livro, umi cosa kuera omoĩ ha ijapyre che araha ai nota (opuka)[...] che renoĩ, che renoĩ ha che rei, che rehe upeicha aime ultimo cantope ohecha maave grupope ndahai peteĩ che renoĩ

[...] os filhos de *karaí*, pesquisavam em livros e outras coisas e eu pegava 'carona' na nota com eles (risos) [...] Eles me chamavam, me chamavam assim... para participar do grupo, mas depois que eles viam que só tinha eu, sozinha num canto, viam que eu não estava em nenhum grupo, daí me chamavam (VERA, 2021, tradução nossa).

Queremos também destacar aqui as palavras já descritas anteriormente do professor Josemar Benites, ao dizer que "... o povo inferioriza você porque você é indígena também, e não querem interagir com você porque você é indígena." E ainda em sua percepção desse convívio, ele diz que:

"[...] às vezes você entrava no grupo e *a cara fechada dos outros* porque você entrou nele. Então não adianta você ter um sapato bom [...] mesmo assim *você não vai ser aceito é... assim, dentro*. Porque você, o povo inferioriza você por causa que você é indígena (BENITES J., 2021. Grifo nosso).

Percebe-se assim, a presença de reações e percepções concomitantes, entre alunos indígenas e não indígenas e para decifrá-las e/ou melhor compreendê-las, é necessária uma investigação mais profunda e empírica dos sujeitos envolvidos. Ao mesmo tempo em que o jovem indígena entende a rejeição como consequência de ele ser indígena, a 'cara fechada' do aluno não indígena, reflete também seus (pre)conceitos e estereótipos. Acontecimentos como estes e tantos outros com as mesmas características, dificultam, e muito o convívio e por vezes, acabam por afastar o aluno indígena das salas de aula da escola urbana.

Não obstante a esta realidade vivida pelo aluno indígena, a conclusão do preparo escolar é valorizada pelos pais, que entendem ser essa a ferramenta e o caminho para que seus filhos tenham mais oportunidades no mercado de trabalho e consigam melhores condições de vida. Percebemos isso em relatos como os que foram dados pelas Sras. Ana Cristina Riquelme e Salvadora Gomes Martins:

Cheve guarã *que* inimportante oestuda peicha nhande *família porque um dia* hina oestudaromante la otopata trabajo aje? Ajepa? *Porque* ndoestudairõ, ndoaprendeirõ ndeterminairõ *algum* estudongo ndaikatuimoaĩ ajepa? Chero nguarã koangarupi todo oestudarõ'ivemante o topata *qualquer um trabalho*, omba'apo haguã qualquer parte aje. Cheverõ guarã upea.

Para mim é importante que nossos filhos estudem porque um dia só estudando que eles vão conseguir um emprego, não é mesmo? Porque se eles não estudarem, não aprenderem, não concluírem algum estudo eles não conseguem, não é mesmo? Para mim hoje em dia, só o que mais estuda é que encontra serviço para trabalhar em qualquer lugar né. Para mim é assim (RIQUELME A., 2021, tradução nossa).

Aipota algun tiempo ha'ekuera ojeforma, ndaha'eijepe cheve guarã chupekuera guarã, um tiempo ha'ekuera ojeforma, otopa trabalho, emprego

porã ivida ha'ekuera um tiempo omelhora haguã ivida omamdu'a haguã um tiempo mba'eichapa ha'ekuera ohasa ro'y, haku hikuai peichahagui che ha'e chupekueru ha'e aipota ha'ekuera siempre ocontinua [...]

Eu gostaria que eles se formassem, e isso nem é pra mim, é pra eles mesmos. Depois de um tempo eles se formam, encontram um emprego, um emprego bom. A vida deles, depois de um tempo poder melhorar de vida, pra eles se lembrarem de como eles passaram frio, calor... por isso sempre falo e quero que eles continuem [...] (GOMES, 2021, tradução nossa).

Ao longo dos anos esse *teko pyahu* foi sendo 'desenhado', pois ele é vivenciado não apenas pelos mais jovens, mas também por seus pais, que hoje percebem a necessidade de adequações ao mundo externo, uma vez que seus filhos não podem se isolar dele. Estas novas vivências do *teko pyahu* se refletem em todos os níveis da sociedade indígena, desde a família nuclear, passa pela família extensa e atinge toda a comunidade, transformando também *teko reta* e conseqüentemente o *ñande reko*, sem, contudo, exterminá-lo, uma vez que ele está na essência de cada indivíduo que compõe a sociedade indígena.

O Dr. Prof. Eliel Benites, indígena Guarani Kaiowá, também nos traz importantes considerações sobre a questão identitária indígena. Durante sua pesquisa acadêmica sobre a trajetória da construção da educação escolar indígena, percebeu que a formação da identidade indígena era fruto da relação colonial histórica, assim como a subjetividade que também estava alicerçada na mesma (BENITES, 2014, p. 3). Ainda em suas palavras:

Assim, a produção da identidade indígena kaiowá e guarani é resultado de uma longa trajetória de subalternização e, ao mesmo tempo, de resistência, na qual é construída a subjetividade dos indígenas kaiowá e guarani na atualidade. O "ser" indígena foi construído a partir da relação com a sociedade envolvente, no processo discursivo (BENITES, 2014, p. 50).

Para este autor, os indígenas resistem ao que lhes é imposto, mas de forma camuflada (BENITES, 2014, p. 52) usando os signos que foram oferecidos para a tradução do contexto cultural, para serem apreendidos como conhecidos e traduzidos e como forma de harmonização e padronização na perspectiva colonial (BHABHA, 1998 apud BENITES, 2014). Assim, ainda segundo o referido autor, "as identidades se expressam a partir destas estruturas, construindo linguagens variadas, pensamentos, visões de mundo, conforme diferentes relações que estabelecem com o entorno" (BENITES, 2014, p. 52). Muitas destas mesmas considerações sobre a construção da identidade também foram partilhadas por Stuart Hall (2005, 2011), como já exposto anteriormente.

Nestas relações com o ambiente externo, segundo Benites (2014) “os sujeitos indígenas buscam edificar várias estruturas cognitivas para absorver outros conhecimentos e formas de ser” (BENITES, 2014, p.52). Nas línguas Kaiowá e Guarani, estas estruturas podem ser chamadas de *arandu rupa* (*arandu* significa conhecimento e *rupa* significa ninho ou lugar de repouso). Assim há ‘lugares’ dentro do universo indígena, onde novos conhecimentos e maneiras outras de ser encontram sua compreensão e sua utilização como ferramentas de sobrevivência e autonomia.

Na comunidade Cerrito especialmente no que diz respeito a questão da escolarização, é interessante verificar a maneira como as famílias têm se posicionado neste sentido. Temos observado que algumas famílias optam por matricularem seus filhos na escola indígena e querem que completem o ensino fundamental na mesma. Outras famílias, no entanto, preferem que seus filhos frequentem a escola urbana desde o início do ensino fundamental, mesmo que isso envolva o difícil acesso ao ônibus escolar, que só passa nas fazendas próximas a aldeia, o que significa que o aluno precisa, diariamente, caminhar por quilômetros, muitas vezes acompanhados por seus pais ou outro familiar. Há também famílias em que seus filhos começam o ensino fundamental na escola indígena, mas são transferidos para a escola urbana antes de concluir o mesmo, mesmo morando na aldeia. Porém, em alguns casos, o motivo é a mudança da família para a cidade para ingressar no mercado de trabalho, mesmo assim elas mantêm sua moradia na comunidade indígena. O ingresso na escola urbana, tem por vezes, como principal objetivo o domínio da língua portuguesa, bem como o entendimento de algumas famílias, de que o estudo na cidade é ‘mais forte e melhor’.

Em relação aos adultos, são poucas as famílias que não estão inseridas no mercado de trabalho nas fazendas, tanto nas que ficam no entorno do território indígena como também em fazendas distantes, que disponibilizam diariamente ônibus para levarem os trabalhadores indígenas. Normalmente um dos cônjuges fica em casa para o cuidado com as crianças ou então, quando já possui uma certa idade, deixam o filho maior como responsável, para que ambos trabalhem fora. Além disso, não são raras as situações em que ocorre a contratação remunerada entre as próprias famílias da comunidade para a prestação de serviços como limpeza de roças extensas e posterior colheita da mandioca, construção e/ou reformas de casas, lavagem de roupa (por mulheres), dentre outros. Além de possuírem pequenas roças de subsistência e

animais para consumo, principalmente galinha e porco, algumas famílias também possuem cabeças de gado, usadas para a produção de leite e/ou comercializadas para a obtenção de algum bem material de valor mais alto que a família julgue necessário. Assim, as famílias que antigamente sobreviviam apenas das suas roças, hoje se adaptaram aos novos meios de adquirir o sustento para suas famílias.

Deste modo, tanto a educação escolar como a inserção no mercado de trabalho, bem como tantos outros saberes, encontrou seu *rupa* dentro do conhecimento empírico da comunidade Cerrito.

Apesar das transformações culturais houve concomitantemente, a agregação de outros aspectos e/ou valores que foram absorvidos sem, contudo, extinguir a essência indígena:

Neste contexto, a identidade kaiowá e guarani de hoje constitui-se uma contínua ida e volta entre um universo e outro. A produção de identidades, oriundas da representação da cultura tradicional e atravessada por diversos e diferentes símbolos e signos, constitui o ser Kaiowá e Guarani, como identidades que dialogam com diversas representações da realidade, conseqüentemente, uma identidade que não tem fixidez (BENITES, 2014, p. 54).

Porém não se pode depreender que tal 'flexibilidade' proveniente em grande parte, como recurso de sobrevivência, anule a identidade indígena, pois segundo Benites (2014, p.56) "temos os elementos, marcas e valores tradicionais que permitem a resistência, e ainda existe a parte do nosso ser que nos identifica com a tradicionalidade, a essência kaiowá e guarani, que é a espiritualidade do ser [...]". Para Egon Shaden o sistema religioso guarani é o "núcleo da resistência Guarani em face das forças desintegradoras" (SCHADEN, 1954, 1974, p. 14).

Estes elementos são vistos não apenas quando os especialistas tradicionais estão presentes em cerimônias formais como batismo, velório, datas comemorativas na escola indígena e em outros ambientes na cidade, mas também dentro das práticas familiares como nos relatou Dna. Rosalina Afonso Delgado, uma das rezadeiras mais antigas na aldeia Cerrito:

... Chengo ha'ema ndeve ogape areko peteĩ yvyrami upea che nhembo'emi renda voi upea. Anhembo'e aichejaranga... anhembo'e sapyante jueve, viernekue anhembo'e. Upeicha ndaikoi voi aretereĩ upeicha ndaikoi nimba'eveicha... sapy'ante aconvida arã che comadre Denise pero roho amoite Aristeu rogape upepe roho arã ronhembo'e há rome'ẽ peteĩ mbarete chupekuera [...]

... em casa eu tenho um pedaço de madeira (pauzinho), ali é o meu lugar mesmo de rezar. Eu rezo (vixe!) rezo às vezes quinta, sexta rezo. Eu não fico muito tempo assim (sem rezar) de jeito nenhum! Às vezes convido minha comadre Denise, e vamos lá na casa do Aristeu (genro) rezar e assim damos força pra eles [...] (DELGADO, 2019, tradução nossa).

Estes saberes tradicionais que também possuem o seu *rupa* na construção identitária do jovem indígena da aldeia Cerrito, são utilizados também em questões do cotidiano, como por exemplo a orientação sobre qual a melhor carne a ser consumida e a que deve ser evitada, como nos relatou Dona Rosalina:

Heta vece ou arã ogape ha roñemongeta arã hendiekuera ha chengo che resarai namombe'u chupe la ani haguã ho'u la okuera mbove la pira, kure ro'o, ha pe riguasú aingo um poco um poco nahani ivai formal voi atu pe hasyetea kunã karai ndomarchai há'e dema ho'u pe frango Belo. oĩa hina pe ojejoguava umi frango iporãve ha'ekuera oheka la riguasú caipira ojuka ho'uhaguã upeango so'o normal ha vaca upeichante avei [...] porque avango ojekopa ka'aguy ha'ekuera ndaikatuvei oho opesca amoõto oguenohẽ haguã pira umia ningo normal oĩ mistura bicho kaaguy umi kure'i, tatu, umiango ha'ekuera noñepohanoĩ normal umi so'o mistura umia normaletepe ava rembi'u aje? ha kara'i kuera ou ha ojokopa ha mba'e la ojavota ho'uta mante ai koanga oraha'a mistura oĩ umi karai ojapoakue ha'emandev... ojoguatamante! [...] umi kuña karai amo Itaquiraigui oumi hina ogape hasype, ou voi ha ha'e chupekuerape umi hembyremime nahanive la devicioiterei pehecha arã peipe hae cheveguarã ndahepyi hina pe algun parte 25 ha mbae oĩ riguasú caipira ha'e umia ndahepyi hina umia so'o normal hae pejugua demaitereima umi karai ma'erã [...]

Muitas vezes eles (filhos) vêm em casa e me esqueço de dizer pra eles para não comerem peixe, carne de porco e frango, antes de sarar porque faz muito mal para o doente... não é bom comer aquele frango Belo (industrializado). Tem frango caipira que dá para comprar, tem que procurar pra matar e comer, esses têm carne normal, o mesmo acontece com a carne de vaca também [...] Porque índio depende do mato e agora não pode mais pescar longe pra tirar peixe e outros bichos do mato como porquinho, tatu, todos tem a carne normal porque não foram 'medicados', isso é uma mistura feita com carne normal né? Mas aí veio o 'branco' e proibiu tudo isso, e o que ele pode fazer? O jeito é comer outras carnes, levar mistura feita pelos brancos... vou te falar!...Ele tem que comprar! [...] quando está doente uma mulher de Itaquirai sempre vem na minha casa e eu falo pra eles pra não comerem muito essas carnes; falo pra procurarem por aí, acho que não é tão caro, em alguns lugares custa 25 reais uma galinha caipira, isso sim é carne normal, compram muito essas carnes de branco (DELGADO, 2019, tradução nossa)

As práticas tradicionais são feitas geralmente pelos mais velhos, que também se esforçam por perpetuarem tais rituais entre os mais jovens, através do ensino participativo e por observação, como nos contou Dona Rosalina, sobre sua experiência familiar:

Ha upeare che areko hina peteĩ caçulami hina che caçulami, areko ogape che amombe'u chupekuéra mba'eichapa ka'aru ha ahechuka chupekuéra amombe'u chupe mba'eichaguá oração qualquer parte lugarpe ohorõ pono ojejopy, amombe'u chupekuéra. Amoa, amo mitã che nietomi upeicha hina,

ha'e oikuaa paite hina ha'e ojaara peichaguá chacoalhinho ha'e resa ha'e lo mimoite ha'e, pea che nietomi (apontou para o neto), oiapokuaama... ambo'e chupekuéra ha'e ha pe caçulape itiami, (aichejarangá!) pea oikuaama. Por isso eu tenho minha caçula em casa, minha caçulinha e de tarde conto para eles como é e mostro pra eles, conto pra eles que tipo de oração pra usar em qualquer lugar que forem para não se apertarem (passar dificuldade) eu conto pra eles. Aquele meu neto também é assim, ele já sabe de tudo, pega o 'chocalhinho' como esse e reza, igualzinho, aquele meu neto (apontou com a mão para o neto). Ele já sabe fazer, ensinei pra eles, pra ele e pra minha filha caçula, nossa! Isso eles sabem! (DELGADO, 2019, tradução nossa).

Mesmo com a constante (re)construção do *teko pyahu* é possível perceber a essência identitária na comunidade Cerrito e sua luta por mantê-la a despeito dos fatores externos. Outro exemplo dessa persistência pela identidade étnica observada nas práticas familiares, foi descrita pela professora Andréia, em relação ao idioma guarani:

Primera cosa voi che ndapensai upeicha, che aha aike escuelape ja añekambia, no porque añe'êta portuguepe ja acambiatama che reko acambia karai rekore, nahani! nenhum momento ndoui pe che pensamientepe upea [...] apensa ajea che aharôguare cidadepe, *che rogaguima vointe araha pe teko, teko porã aje, teko ñe'ê porã* aje che rogape voi che ndakonvivei añe'ê haguã portuguepepe entonces upeicha rupi che ndarekoi acambia haguã otro ñe'êre ajea, napensai che upeicha.

Primeira coisa, eu nunca pensei assim, de eu ir e entrar na escola e já mudar; "não, porque agora vou falar em português, então vou mudar meu jeito de ser guarani pelo jeito de ser do não índio, não!", por nenhum momento isso passou pela minha cabeça [...] eu penso que quando fui para a cidade, *já levei comigo aqui de casa mesmo o jeito do bem viver (teko porã), do viver da boa fala (teko ñe'ê porã)*, aqui na minha casa não tinha o costume de falar só português, por isso eu nem tinha como trocar meu idioma por outro, eu não nunca pensei assim (VERA, 2021, tradução nossa).

Apesar das alterações sofridas (o que acontece em toda sociedade), o modo *ymaguare* está intrinsicamente estabelecido dentro das vivências das famílias da aldeia Cerrito, ora observando o surgimento de 'novos tempos' (*teko pyahu*) ora sendo a voz da boa fala (*teko ñe'ê porã*) relembrando constantemente no tempo presente, as raízes que solidificam a identidade indígena.

Conforme o que foi brevemente relatado, se pode inferir, na visão destes intelectuais indígenas, que a interação histórica com diferentes grupos sociais, e com toda a 'bagagem' de cada um destes, teve (e tem) importante papel na construção identitária indígena, a qual embora circule entre dois 'mundos', tem mostrado sua resistência e insistência em não ser extinta ou silenciada a despeito dos constantes conflitos presentes ao longo da trajetória das sociedades tradicionais.

2.3 O conflito entre o conhecido e o novo

O encontro interétnico entre indígenas e 'brancos' durante a história trouxe mudanças significativas principalmente para os grupos minoritários, que sentiam o poder da sociedade dominante exercido sobre eles, controlando e/ou subjugando vários aspectos de reprodução da vida física e material. Considerados como sendo incapazes de se reelaborarem, tal influência objetivava a 'diluição' inevitável que ocorreria no contato com o colonizador (SOUZA LIMA, 1995, p. 408), o que não aconteceu, a despeito destas pretensões. Desde então, um território de diversos conflitos foi estabelecido nesse encontro inevitável.

No ambiente escolar indígena esse conflito já é percebido mesmo antes de ingressar na escola urbana, pois é possível perceber em alguns aspectos, a predominância de um currículo homogêneo, sem considerar as especificidades da comunidade indígena, como relatou o professor Josemar Benites, ao falar sobre o calendário da escola indígena:

[...] oĩ hina calendário escolar aje, upepe oĩ um poco hina data, data comemorativa avei ai que peteĩ calendário próprio da escola aje. Só que oĩ ai pepe alguma coisa que... datas ajea que precisa também ser mais estudado ajea porque por exemplo do dia do carnaval umia ajea, umiango oreve ndahaei mba'eve ajea ha pea oĩ aje, ha pe dia de Tiradente umia ha'e feriado nunga aje, oreve ndahaei umia ndahaei la tucha grande cosa oreve aje, entonce umia oike, oĩ gueteri calendáριοpe ajea.

[...] tem o calendário escolar né que tem um pouco das datas, das datas comemorativas também, um calendário próprio da escola né. Mas ali tem também umas coisas, umas datas que precisam ser mais estudadas né, por exemplo dia do carnaval dentre outros, que pra nós não é nada e está ai e o dia de Tiradentes que é feriado, mas para nós não tem tanta importância assim, mesmo assim essas coisas entraram e ainda estão no nosso calendário (BENITES J., 2021, tradução nossa).

Ao considerarmos os conceitos de identidade, sejam estes versados por autores indígenas e não indígenas, é possível perceber o encontro de ideias, saberes e práticas entre 'mundos' familiares e desconhecidos que demandam novas leituras por parte dos sujeitos. O mundo em que o jovem indígena vive não é entendido por ele como 'um' mundo, mas sim como 'o' mundo, onde tudo está 'organizado e funcionando', sejam as interações sociais entre seus pares como também sua atuação, deveres e direitos dentro dessa comunidade que lhe é familiar e conhecida.

Como já dito anteriormente, a interação com a sociedade dominante o coloca em uma constante posição de descobertas e escolhas, do início de novas práticas e abandono de outras, enfim, há uma necessidade de reflexão sobre o que fazer ou

não. Esta realidade resulta na construção de novas estruturas (*arandu rupa*) cognitivas que viabilizam esta absorção de novos conhecimentos e formas outras de ser, o que afeta a identidade que passa a se expressar também através dessas novas estruturas, com linguagens variadas, pensamentos e visões de mundo já mais compreensíveis dentro dessa interação com o entorno (BENITES, 2014. p. 52). A natureza da identidade nas relações interpessoais nas palavras de Montes (1996) é:

[...] um processo de construção que não é compreensível fora da dinâmica que rege a vida de um grupo social em sua relação com os outros grupos distintos. Assim, percebemos que é impossível pensar a identidade como coisa, como permanência estática de algo que é sempre igual a si mesmo, seja nos indivíduos, seja nas sociedades e nas culturas. Ao contrário, é preciso pensar que, uma vez que as sociedades são dinâmicas e a vida social não está parada, também a identidade não é só uma coisa fixa, mas algo que resulta de um processo e de uma construção. E não podemos entender essa construção sem o contexto onde ela se dá (MONTES, 1996, p. 56).

A identidade do sujeito reflete a identidade coletiva do grupo ao qual ele pertence, embora possua suas subjetividades dentro do mesmo, “a definição social é, no seu todo impositivo, a armadura de símbolos que constrói a identidade. A própria codificação social da vida coletiva se encarna no sujeito e lhe impõe a sua identidade (BRANDÃO, 1985, p. 112). Ainda segundo este autor, “ser índio” não é um estado de espírito, mas sim, uma forte vinculação com um dado sistema social ou seja:

[...] são construções, são realizações coletivas motivadas, impostas por alguma ou algumas razões externas e internas ao grupo, mas sempre e inequivocamente realizadas como um trabalho simbólico dele, em sua cultura e com a sua cultura” (BRANDÃO apud LARAIA, 1986, p. 212).

Essa convivência social coletiva é a realidade de todo indivíduo desde o seu nascimento. Através da mesma, são compartilhados os códigos culturais que norteiam as relações interpessoais e que orientam o sujeito em suas práticas inter-relacionais, assegurando assim o sentimento familiar, ou seja, o que lhe é conhecido. Porém nas relações interculturais isso se altera significativamente, conforme o grau de envolvimento já estabelecido com a sociedade nacional, o que, por vezes, traz o conflito, principalmente em se tratando de jovens educandos.

A despeito disso, a história da sobrevivência de comunidades tradicionais, como os Guarani Kaiowá da aldeia Cerrito, demonstra as inúmeras estratégias de resistências por elas utilizadas. No passado escolhas foram feitas, e mesmo que muitos aspectos culturais não são mais praticados como nos relatou o professor

Josemar, isso não significa a extinção, mas a transformação e a apropriação de outras formas de sobrevivência para comunidades como a aldeia Cerrito:

Koanga aje, koangango oñemudapa aje, koanga heta cosa ojehu ko nova era pe aje. Yma kuera aje umi ymaguare ha'e kuera peicha ha'e kuera icalendario aje, oñemitỹ haguã aje, ha'e kuera ndousai voi akue umi trator, grade umia aje ha'e kuera iporupiete voi ha'e kuera oñotỹ isemente kuera aje... ha'e kuera oikuaa, ha'e kuera icalendario natural ai ajea, upeicha... kuarahy, jasy, ro'y, haku tiempo ha'e kuera icalendario upea aje. Entonce upeicha umia ha'e kuera ojevira. Koanga nahani, koangango ja reko celular rupi, ja reko kuatiare, computador aje, heta mba'ere oĩ koanga aje? Entonce tecnologia hae o oferece ai muita coisa importante aje, entonce umi tecnologia avei ai ombohesarai avei peicha conhecimento tradicional parte upeagui olao, upeicha ja'eta chupe odependeterei parte tecnologia, qualquer coisarõ tecnologia aje, entonce upeagui sapy'ante koangaguá, koanga mitã, koanga jovem kuera ndoikuaai guasuvei umia aje ndoñembo'evei chupe kuera umia aje. Entonce upeicha avei ai umi ava ha'e kuera omuda avei las cosa ajea, ijeito kuera aje.

Hoje né, hoje está tudo mudado, hoje muitas coisas acontecem nesta nova era. Antigamente, as pessoas do passado elas tinham seu calendário né, pra plantar, elas não usavam mesmo trator, grade e essas coisas né. Elas plantavam a semente com as próprias mãos, elas sabiam, elas tinham um calendário natural, assim... o sol, a lua, o frio, e o tempo do calor, esse era o calendário deles. Então, assim elas se viravam. Hoje não, hoje podemos usar o celular, papel, computador muitas coisas né? Então, a tecnologia oferece muita coisa boa né, mas a tecnologia faz também que a gente esqueça dos conhecimentos tradicionais, dessa parte. Como podemos dizer, tem muita dependência da tecnologia, qualquer coisa é a tecnologia né. Então, por isso que às vezes as pessoas de hoje, as crianças de hoje, os jovens de hoje não sabem muito sobre isso, não se ensina para eles sobre isso. Então assim os indígenas mudam as coisas, seus jeitos né (BENITES J., 2021. Tradução nossa).

Uma das bases de pesquisa de Fredrik Barth (1969, 2000) é sobre a autoidentificação de um grupo étnico e a forma como identifica outros, instituindo as fronteiras étnicas do *nós* e do *eles* e de como essas fronteiras são construídas e mantidas nas relações sociais. Por vezes, é nessas *fronteiras* que o conflito ocorre, seja de forma explícita ou não. Denys Cucho (1999) pontua que o importante não é a cultura interna da identidade, “mas os mecanismos de interação que utilizando a cultura de maneira estratégica e seletiva, mantêm ou questionam as ‘fronteiras’ coletivas” (CUCHE, 1999, p. 201). Assim, o que é relevante na interação social interétnica não são as características singulares da comunidade tradicional (já estabelecidas e praticadas pelo grupo), mas sim o que leva esse grupo a manter (ou não) tal identificação na *práxis* no contato com o outro e quais dessas características serão preservadas, modificadas, substituídas e/ou extintas.

Benites (2014) menciona a construção do sujeito fronteiriço, produzido através do diálogo entre saberes distintos, onde ocorre o entendimento das duas formas de

compreensão de mundo, eliminando pensamentos etnocêntricos e valorizando as peculiaridades singulares de cada conhecimento. Desta forma, não haveria a necessidade de eliminação, diluição ou subserviência da parte minoritária, como tem acontecido com muitas sociedades tradicionais. As palavras de Gauthier (2010) ampliam o entendimento sobre as características deste diálogo:

É um acolhimento a epistême do outro, não é apenas aceitar os resultados da ciência do outro [...] é acolher, também, os caminhos, os métodos do outro. Acolher não significa concordar, é criar, juntamente com nossos parceiros de outro mundo cultural, as bases para que o diálogo se institua. Cada um respeita o regime de verdade do outro, suas bases, seus princípios e seus caminhos (GAUTHIER, 2010, p. 191).

Este acolhimento, mencionado pelo autor supracitado, precisa ser contemplado ainda em todos os seus aspectos no encontro entre educandos indígenas e a escola urbana. O professor indígena João nos relatou o conflito do jovem educando indígena diante deste convívio interétnico:

[...] ele se esquece de si mesmo né. Porque tem hora que ele começa a se negar, quando você pergunta se ele é índio, ou não é, ele... fala que não é né? É o mundo não indígena, que traz isso [...] porque ele tá no meio do não indígena né, que **ele tá lá no meio do não indígena. E é uma coisa que ele quer também, se mostrar que ele faz parte daquilo, faz parte do grupo né (...)** porque hoje, a gente sabe que o mundo que a gente vem enfrentando hoje, é difícil a gente... porque até a escola, eu sempre torno a bater na tecla de novo, o mundo hoje, a escola tem que tá preparado pra enfrenta esse mundo que vem hoje (RIQUELME J., 2021. Grifo nosso).

O ingresso na escola urbana traz, por vezes, além do conflito entre novas descobertas e o que já lhe é familiar (sejam conhecimentos acadêmicos ou não), o desejo do educando indígena de ser incluído dentro do grupo escolar, de se sentir parte do mesmo, porém, muitos dos códigos culturais que ele possui para a construção deste relacionamento, não são os mesmos da comunidade escolar urbana.

Diante disso, a falta de práticas pedagógicas que valorize outros saberes e modos de ser, dificulta ainda mais este momento da vida acadêmica dos estudantes indígenas, afetando também aos educandos não indígenas, cerceando a estes a oportunidade de ampliarem a compreensão da diversidade e a importância desta para a construção do aprendizado mútuo e relevante, e que estabeleça um diálogo que respeite as diferenças que existem no espaço escolar.

A indígena guarani Rosilene Martins que hoje possui o curso de técnico em enfermagem, porém atualmente, sem exercer a profissão, nos relatou também como foi sua experiência do ingresso na escola urbana:

Naquele tempo o mais difícil era entender e falar o português. É nós tinha muita dificuldade nessa parte [...] Era sozinha mesmo né, que os coleguinhas não queriam se ajuntar com indígena né... aí ficava mais sozinha mesmo. (...) Ah, me sentia com vergonha, humilhada, sei lá, que era diferente deles né!? (MARTINS R., 2021).

Além de sentimentos como os acima relatados, existem questionamentos por parte do jovem indígena, sobre o quanto o ambiente escolar urbano está disposto a dialogar, não apenas através de discursos teóricos, mas também por meio de ações práticas na construção dessa interação multicultural, valorizando assim a diversidade étnica. A professora Andréia mencionou um exemplo dessa permuta intercultural:

[...] cheverõ guarã añete professor kuera kará ikatu voi ai oaprende língua guarani aje, ikatu haguãicha, porque mbaeicha ha'e kuera segunda língua oipota indígena kuera oikuaa, escolape segunda língua ha terceiro hae inglês aje. Entonce mbaeicha escola indígenape oita inglês ha ha'e kuera ndoestudiasemo'aita língua guarani cidadepe aje? entonce ha'e kuera oexigi pe língua inglês oĩ haguãicha escola indígenape aje, entonce upeicha avei ikatu cidadepegua avei tekotevẽ professor kuera ojapo avei ikatu haguãicha umi aluno ensino médio ohoa ointeragi haguã upeicha upeicha ñe'ẽ ajea porque ha'e kuera oexigi aje oĩ haguãicha... inglês ha portugues, entonce upeichante avei cidadepe ikatu avei ha'e kuera... porque ore aldeiapegua escola ndaikatui roobliga chupe kuera, ha'e kuera ojepreocupahaicha iñaluno kuera kará kuerare ha'e kuera ojepreocupa arã indígenare aje? Porque escola indígena ha'e ojepreocupa alunore ha ndopotaigui voi pe ñe'ẽ opa pe língua materna... entonce upeichante avei arã cidadepe avei, professor kuera hae, cheverõ guarã ha'e kuera ipatrimonio ha'e língua portugues aje entonce ore avei upeicha ai ape aje.

[...] Pra mim, na verdade, o professor não indígena pode também aprender o idioma guarani para que... porque como eles querem que o indígena saiba a segunda língua (português) na escola e a terceira língua é o inglês né. Então como na escola indígena vai ter o inglês e eles não querem estudar a língua guarani na cidade né? Então, eles exigem que língua inglês esteja na escola indígena, da mesma forma na cidade precisa que os professores também aprendam, para que os alunos indígenas que vão cursar o ensino médio possam interagir através da fala, porque eles exigem que... tenha inglês e português, assim também na escola da cidade deveria ser pedido também... porque nós da escola indígena não podemos obrigá-los, pois da mesma forma que eles se preocupam com o aluno não indígena, eles também deveriam se preocupar com alunos indígenas né? Porque a escola indígena, ela se preocupa com os alunos, porque não quer que nossa fala acabe, a língua materna... então assim também deveria ser na cidade, os professores, pra mim o patrimônio deles é a língua portugues, não é? Nós também aqui somos assim (VERA, 2021, tradução nossa).

Não há como negar a existência das fronteiras entre o 'eu' e 'eles', bem como as iniciativas por parte do Estado (ainda aquém do desejável) e das comunidades (em

maior intensidade), para a promoção de uma interculturalidade prática e constante dentro dos ambientes de aprendizagem, sejam eles no nível do ensino fundamental ou do ensino superior, porém é necessário reconhecer que:

O princípio da interculturalidade não implica em simplesmente reconhecer o valor de cada uma dessas culturas e defender o respeito entre elas. Mais que isso, a interculturalidade apresenta-se como um princípio que fornece elementos consistentes que permitem provocar o desvelamento, o enfrentamento e a posterior *busca de soluções para os conflitos desse relacionamento, em todas as suas dimensões* (CARVALHO & CARVALHO, 2008, p. 159. Grifo nosso)

O conflito que ocorre no encontro multicultural não se trata de algo novo, assim, seria relevante deslindar quais seriam as barreiras existentes no momento histórico atual, e quiçá clarificar as possíveis estratégias para o jovem educando indígena usar, não apenas na escola urbana, mas no mercado de trabalho, no qual a grande maioria está inserida.

Assim, parafraseando o autor Eliel Benites (2014) mesmo que tenha que caminhar o caminho do outro (no 'outro mundo') o jovem indígena possa também sempre se direcionar ao seu universo, reafirmando sua identidade étnica, pois segundo este autor:

O que o Kaiowá e Guarani valoriza na relação com o outro marca sua identidade contemporânea. Hoje, o que encontramos na reserva é consequência do processo histórico. Só podemos entender isso se analisarmos o processo histórico das relações que ocorreram. O mais não é a diferença, mas a produção da diferença. Na atual fronteira cultural, o grupo mobiliza elementos históricos para dizer quem ele é ou não é. Os valores atuais são resultados de processos negociados pelo diálogo intercultural, dos quais resulta sua identificação (BENITES, 2014, p. 59).



Figura 5 - Criança guarani com sua avó

CAPÍTULO 3 DESCREVENDO O FUTURO: ENTRE DESEJOS, OPORTUNIDADES E A REALIDADE

Temos conhecido um pouco da história da comunidade indígena da aldeia Cerrito, bem como algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes guarani ao ingressarem na escola da cidade para a conclusão do ensino médio. Neste percurso, o jovem indígena se depara com muitos obstáculos, não só externos como internos, estes últimos mais difíceis de serem vistos, como por exemplo, sua visão de mundo e de si mesmo diante do 'novo'. Assim, no capítulo anterior discutiremos sobre concepções de identidade, através de intelectuais indígenas e não indígenas. Além disso, os relatos de alguns jovens guarani, revelaram como estes se sentem ou se percebem diante desse deslocamento, onde precisam interagir em um ambiente escolar distinto de sua comunidade. Esta mudança, contudo, é realizada intencionalmente, pois como veremos, existem pretensões, não só por parte do jovem aluno guarani como também de sua família, ao prosseguir (ou não) com a conclusão do ensino médio na escola da cidade.

Hoje, o envolvimento com a escola e o que esta pode (ou não) oferecer, se distancia dos objetivos iniciais que a escola possuía nos tempos primórdios. A palavra escola surgiu na Idade Média e vem do grego '*scholé*'²⁶, que significava 'tempo livre e

²⁶ Etimologia de escola. Disponível em <https://etimologia.com.br/escola/>. Acesso em 12/08/2022.

recreação', distanciando-se da ideia de obrigações e do trabalho. É interessante considerarmos a intenção de seus idealizadores ao criarem este ambiente que surgiu para atender a demanda de uma classe social que não precisava trabalhar para garantir sua sobrevivência, mas que precisava, de alguma forma, ocupar o tempo. Porém ao longo da história, a escola perde esse significado, passando a ser vista como um lugar onde se busca e adquire novas informações, na maioria das vezes de forma descontextualizada, se tornando um lugar enfadonho e desprazeroso (PRETTO E ALVES, 1999, p. 29). A escola se modificou em todos os aspectos e ao ser estabelecida aqui, representava não apenas um ambiente para a transmissão de conhecimentos acadêmicos, como também foi usada como meio de homogeneização cultural, conversão a padrões eurocêntricos, anulação de saberes outros, dentre tantos outros interesses expansionistas e a partir de um padrão de civilidade, por parte dos colonizadores que aqui chegaram. Apesar destes objetivos, as sociedades tradicionais não ficaram inertes diante desta imposição, e embora, subjugados, manipularam (à sua maneira) meios para a reafirmação de suas identidades étnicas, se apropriando do 'novo' para sua sobrevivência em todos os sentidos. Desde então, este cenário tem perdurado ao longo da história, embora também, algumas mudanças já tenham sido logradas.

O estabelecimento da escola dentro do território, da então Fazenda Cerrito, como já exposto anteriormente, tinha como objetivo atender aos filhos dos fazendeiros e de seus funcionários, os quais ocupavam a área indígena. Mesmo após a retomada, a comunidade decidiu manter este espaço dentro de seu território, porém sob seus critérios. Queremos aqui destacar o envolvimento da comunidade para a construção da escola indígena, pois, até então, era a escola dos '*kara*'. Os relatos dos primeiros moradores da aldeia Cerrito, descrevem as ações coletivas realizadas com o intuito de possuírem este espaço dentro de sua comunidade pois todo espaço é construído através das intencionalidades dos sujeitos que ali estão (FERNANDES, 2005, p. 27), como nos relatou o sr. Ismael Cáceres:

Nós se ajuntemo, foi eu, Elmo, Adonir, Miguel, Joãozinho e finado Reginaldo, muitas pessoas [...] E quem ajudou, socar o arroz, não tinha máquina, não tinha arroz descascado. Eu ajudei, já tinha arroz, ajudei com um saco de arroz., eu e finado Benito, pai do Elmo. E quem socou no pilão é Marilda e a mãe de Marilda, finada também já, e a Dona Bertolina a irmã de Adonir, esposa do Miguel naquele tempo. E quem ajudou pra mistura... a mãe da Marilda, 2 pato macho, e 2 pato também o pai do Elmo, pra fazer a mistura pro almoço, pra construir a casa. Porque nós cortemo a madeira, puxou tudo, e derrubava coqueiro, pra fazer o barraco, o barraco de folha de pindô, a

casinha pra escola, primeiro pra começa. Tudo, vixe! Eu lembrei de tudo que nós mesmo fizemo... Nós fizemos a casa, mas estudaram muito tempo lá as crianças [...] (CÁCERES, 2021).

Depreende-se assim, que o espaço escola da comunidade Cerrito, desde o início foi estabelecido com a participação coletiva de seus moradores e esse envolvimento é de suma importância não só no início do estabelecimento de novos espaços, como também na manutenção e nas constantes transformações exigidas na relação dialética com a sociedade dominante. Analisar este início, talvez nos proporcione ‘pistas’ não apenas sobre o ‘futuro’ então visualizado por aquelas poucas famílias, como também, o que atualmente é pensado sobre a finalidade desta instituição para os sujeitos desta comunidade.

Assim, apresentamos na primeira parte deste capítulo a utilidade do conhecimento ofertado na escola para o jovem guarani, se ele se percebe mais preparado para as demandas de sua realidade ou não. Intencionamos, no segundo tópico, explanar um pouco sobre como a realidade se apresenta não apenas sob a ótica dos alunos indígenas, mas também, sob a visão de professores não indígenas da escola urbana e suas considerações sobre este convívio interétnico. Esta realidade também é demonstrada através de dados que procuram evidenciar não apenas o número de estudantes que ingressam no ensino médio, como também daqueles que o concluem. Por fim, queremos discorrer um pouco sobre as perspectivas que permeiam os pensamentos não apenas do jovem aluno indígena da aldeia Cerrito, como também de alguns professores indígenas, que hoje contribuem apresentando algumas reflexões e/ou sugestões que podem ajudar o estudante indígena não só no deslocamento à escola na cidade, como na ampliação da sua perspectiva nesta interação multicultural, onde ele também é sujeito ativo e autônomo.

3.1 A utilidade (ou não) do conhecimento escolar

Ao longo dos anos de convivência com colonizadores foi construída a ideia de que apenas um modelo de conhecimento transmitido a partir de um ensino formal/oficial é relevante (embora possua seu valor), sem contemplar concomitantemente, a valorização de outros conhecimentos já presentes dentro da comunidade tradicional, pois “os saberes são vários e assim também o são as suas expressões: desenho, fala (discursos), gestos, escritas, pinturas, escultura, fotografia, música, dança, teatro” (PIDNER, 2010, p. 13). Tal pensamento pode por vezes,

eliminar o valor que deve ser dado ao caro conhecimento tradicional em suas diversas formas, como o demonstrado pelo Sr. Ismael Cáceres, que teve uma atuação fundamental na época da retomada:

[...] ai dona Eliza (esposa) encontrei ela vinha vindo lá. Falei o que aconteceu dona? de longe porque eu vi e ela nunca vinha atrás de mim [...] “No nosso barraco lá chegou muita pessoa estranha [...] eu vim te avisar pra você ir lá”. Eu tenho revólver e escopeta [...] aí nós voltamos... nós fomos, com o facão na cintura na bainha, a garrafa, mochila de matula... Aí fui lá, cheguei. É a Funai com a Polícia Federal e tudo, três tipos de Funai...Polícia Federal, veio um advogado não sei da onde, conversou comigo, falou se podia ficar no meu barraco...Falei pode [...] falei...vai fazer o que? “Nós vai cortar terra pros índios...” falei tá bom. Ele já falou pra mim, “tem como você ajudar nós?” Falei tem né [...] *comecei lá no canto*, onde que morava um tempo o pai do Buiú, *lá no canto, lá na divisa (...)* Seu Idêncio, lá na divisa mesmo. *Aí nós já começamos lá, no outro dia já fazendo a picada* [...] nós erremos, nós erremos o bico, porque a divisa encostava no rio, né? *Nesse aqui, e nos deixemos um pedaço, ficou o bico assim aqui...e por isso que esse e esse ficou mais aqui, depois já acompanhou* [...] *O povo pensava que esse aqui não é aldeia, mas esse aqui já é aldeia. A divisa podia se encostar no rio. Pra lá do rio é, mais pra cá já é marcada, já acompanhou o demarcamento* [...] aí nós veio, levantava, tirava picada, e o povo atrás já, cavucava e já levantava lasca, já vinha fechando. *Aí falei pro povo, não precisa ter medo, tem que corta e fazer assim...* E cada um puxou e levava arame lá no mato, lá na divisa do rio, levava (CÁCERES, 2021. Grifo nosso).

Os saberes locais estão presentes na *práxis* diária e por vezes, são invisibilizados porque não fazem parte de conteúdos formais trazidos pela escolarização. No relato supracitado, a despeito da sua importante participação não apenas nas interações sociais com os órgãos governamentais, como também no auxílio para a definição da área indígena a ser demarcada, o Sr. Ismael Cáceres percebeu-se sem “o estudo”, o que para ele naquele momento, limitava a continuidade da sua atuação no processo da retomada, como expressou:

Depois com tempo falei pro Elmo, Elmo *eu não vou ajudar mais*, porque até hoje eu ia ajudar qualquer um né. *Porque só que eu não tenho estudo*, eu não tenho estudo. Você vê, qualquer coisa, se eu tem estudo naquele tempo, eu ia marcar tudo no papel. *Mais eu não tenho estudo, só sabe falar*, e só isso. Eu não tenho estudo, como que eu vou assinar, como que eu vou fazer pra copiar... Eu não sei nem ligar esse celular... só sabe falar... (CÁCERES, janeiro de 2021. Grifo nosso).

A hierarquização de conhecimentos está presente dentro das relações de interculturalidade, sendo difícil, muitas vezes, para os sujeitos de sociedades minoritárias, a identificação e o reconhecimento do valor dos saberes que possui, os quais são tão importantes quanto os saberes científicos. Nas palavras de Marcos Terena, índio brasileiro ao dialogar com Edgar Morin (2001, p. 23):

Porque não ser moderno, não ser desenvolvido, não significa culturalmente ou intelectualmente pobre. Porque nós índios, nascemos com uma sabedoria, um conhecimento, também religioso e espiritual, e quando chegou a civilização nada disso teve valor ou sentido.

Mesmo antes do ingresso do jovem guarani na escola da cidade, a importância do conhecimento obtido dentro do espaço escolar foi destacada na explicação do próprio significado do nome da escola indígena: *Mbo'ero Tava Okara Hendy*²⁷, como já descrito anteriormente. Destacamos aqui que, embora se referindo à escola indígena, o Sr. Roberto Martins (*in memoriam*) segundo o registro feito pelo professor indígena João Benites Riquelme, mencionou na época que “formação nesse lugar iluminado caciques, lideranças, professores, agentes de saúde e comunidade em geral” (PPP 2016, p. 10), revelando assim as expectativas e finalidades da escolarização, incluindo a formação dos atores sociais dentro do sistema guarani (caciques, lideranças). Além disso, incluiria a formação dos Guarani para o exercício de atividades ‘não tradicionais’ que passaram a ser necessárias dentro (e fora) da comunidade, como agentes de saúde e professores, estes últimos, naquela época eram não indígenas, porém atualmente todos os docentes são indígenas.

Na escola indígena, além do conhecimento formal, são viabilizados os conhecimentos tradicionais, a participação dos especialistas das práticas culturais, há a presença da língua materna e os relacionamentos interpessoais já são construídos pela própria vivência em comunidade, esses e outros fatores contribuem para a construção de um ambiente familiar, acolhedor, o que não acontece na escola da cidade. Mesmo assim, o ambiente escolar urbano oferece o mundo do ‘outro’ de uma maneira mais intensa e presencial, pois o acesso às tecnologias trouxe o ‘mundo’ para dentro da aldeia na ‘palma da mão’, principalmente entre os jovens, os quais são maioria na manipulação destas ferramentas. Então, a escolarização em escolas da cidade, é também uma forma de conhecer mais o ‘outro’ e conseguir cada vez mais circular de forma mais confortável e autônoma nesse território.

Em sua pesquisa sobre os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani, a autora Veronice Lovato Rossato (2002) destaca qual era a utilidade da escola diante da preocupação dos pais:

a grande preocupação dos pais era que seus filhos se preparassem para o futuro através da escola e que o estudo abrisse as portas para uma

²⁷ Vide capítulo 1, nota de rodapé 9.

profissão/emprego, obviamente diferente daqueles trabalhos que eles próprios executavam para sobreviver (ROSSATO, 2002, p. 97).

A preocupação com o futuro, aparentemente, encontra na escola a ‘solução’ para uma ‘vida melhor’ para si mesmo e para a família, o que foi expresso pela Dona Salvadora:

Ha iporãta chupekuera porque upea ndaivairi aje cheroguarã ndaivairi aje porque inimportantengo umia aje oestudarõ, ha'e kuera oganarõ ha'e kuerantema ojevira aje, ha'e kuerantema que oestudarõ oganata omanteta iesposa, ifamilia. Che ha'e, chengo hae che família kuera upeicha aje, che ha'e nda'ei che família kuera pamba'apo, pejeformake, ndaha'ei ai chererehapeguarã, che jeypeguarã plata, ha'e kuera chupekuera guarã. Cherõ nga'u ha'e, chemembykuerape upeicha hae, inimportante que peê pe estuda pende estudo, petermina, pegana plata, pamba'apo. Isso vai ser muito bom pra eles, isso não é ruim, é muito importante estudar. Eles vão poder se virar, se estudar vão ganhar e poderão sustentar a esposa, os filhos. Eu falo assim para meus filhos: 'Trabalhem, se formem', porque não é pra mim, não é dinheiro pra mim é para eles, assim eu acho, e falo pra eles. O importante é estudar, terminar, ganhar dinheiro, trabalhar (GOMES, 2021, tradução nossa).

Mesmo atenta à crítica de Paro (1998) quanto a escola moderna servir não para a formação da cidadania, mas sobretudo para o engajamento de mão de obra no mercado de trabalho, os Guarani, por sua vez, têm visto a escola como um caminho para encontrar lugar nesse mercado através das instituições governamentais e privadas. Na aldeia Cerrito, os empregos remunerados, que podem ser exercidos dentro da própria comunidade, são almejados e por vezes, muito disputados. Estão relacionados à área de saúde (agentes) e à área de educação (professores e demais funcionários que compõem o quadro escolar). Para conseguir uma dessas vagas na escola, por exemplo, é realizado o processo seletivo municipal, que embora seja aberto para todos os interessados, exige uma escolarização mínima (fundamental 1 completo) para o administrativo e para professores, o ensino médio completo e ter concluído ou estar fazendo um curso na área de educação (Ara Verá ou Teko Arandu)²⁸. Na área de saúde, os motoristas responsáveis pela ambulância da aldeia, são funcionários municipais, porém, os agentes de saúde e o responsável pela manutenção do sistema hídrico da comunidade, são contratados pela SESAI. Normalmente há pouca rotatividade na contratação para a função de agente de saúde, diferente do que acontece com os outros cargos. No âmbito privado, predomina o

²⁸ São cursos que visam a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá do Território Etnoeducacional do Cone Sul de Mato Grosso do Sul. O *Ára Vera* (tempo iluminado) é o Curso Normal Médio Indígena e o *Teko Arandu* (viver com sabedoria) é a Licenciatura Intercultural Indígena (KNAPP, 2020, p.197).

ingresso de trabalhadores para as fábricas e indústrias, o que exige a saída da comunidade diariamente e/ou por períodos mais longos. Algumas famílias optam por alugar uma casa na cidade, mantendo a sua moradia na aldeia, e sempre que possível retornam. O motivo da busca de outros meios para conseguirem recursos para sua sobrevivência, pode estar relacionado ao fato de que suas roças quase não são mais suficientes para o sustento familiar, além de não fornecerem uma renda excedente para a aquisição de produtos complementares e tecnológicos com os quais passaram a viver.

Para a maioria dos entrevistados durante a pesquisa, prosseguir com os estudos, tornou-se aparentemente o 'único caminho' para uma comunidade que ainda não conseguiu retomar oficialmente todo o seu território tradicional, mas apenas parte deste. Além disso, são visíveis 'as marcas' deixadas pelos invasores, que afetaram profundamente os recursos naturais disponíveis, inviabilizando suas maneiras de sobrevivência através deles. Assim, mais uma vez os Guarani resistem, e se apropriam da escolarização como um meio que viabiliza o ingresso no mercado de trabalho e com isso, melhores condições de vida e autonomia, como nos relatou a professora Andréia Benites Vera:

Primera cosa oestudia ha'e ndojejopyi mante porque estudio rupive ha'e heta mba'e... oikosea laja ha'e oiporavota oiko haguã, mba'eichagua áreapepa aje, ha'entonce estudio peteĩ caminho ha'e peteĩ tape ome'ëarã vida pe oĩ porã haguãicha ijoupe, che atopa upeicha ha'peare o estudia porã ndohopytyia ha'e ja oñahependema pe omba'apo haguã campore, ha'e osufri, ha'e ndaikatui ojaara emprego porã, ha'e ndaikatui... mba'eichaiko ja'eta hina... ndahesakãi chupe aje ha'e somente oñahependetamante ombohasa ha'e, a lo meno kuimba'erõ ha'e ndoestudiai porairõ ha'e ojeporekata upeicha trabajo manualre aje, ha' estudio nahani, rerekorõ condição, nderehopytyta nde ndererekoirõ nderehopytyimo'aĩ ai, oirõ ndeajuda arã ikatu opamba'eite. Ha'pepeve estudio'yre ndaikatuimo'aĩ vointe ha'upepe repyta nderejapomo'aĩ mba'evete.

A primeira coisa é que estudando a pessoa não se aperta, *porque através do estudo a pessoa pode escolher como quer viver, vive do jeito que quiser*, em qual área né? Então o estudo é um caminho que dá vida para a própria pessoa estar bem, isso que eu acho. Mas a pessoa que não estuda, que não alcança, ela já tem que trabalhar no campo, ela sofre, não consegue um bom emprego, como posso dizer.... não fica claro para ela, daí ela se arrepende, principalmente quem é homem, quando não estuda, ele tem que procurar emprego manual e com estudo não, se você tem, se você tem condições você alcança, se você não tem, não alcança também, tendo pessoas que te ajudem, pode qualquer coisa. E sem estudo não vai poder mesmo, você pára aí, você não vai fazer nada (VERA, 2021, tradução e grifo nossos).

Para o jovem guarani Edilmar Cáceres que antes de desistir da escola para trabalhar na fazenda, cursou por nove meses o primeiro ano do ensino médio em

2018, estudar viabiliza um “emprego bom”. Rosilene Martins também compartilha da mesma opinião:

É pra ter conhecimento mais, até assim, ter uma vida também melhor né. Que hoje em dia sem estudar não é, não é mais nada né!? Tem que estudar pra ter um emprego na sua área né... pra se tornar um profissional né (MARTINS R., 2021).

Já o professor indígena Josemar Benites, relata que a escolarização traz muito mais do que apenas emprego, pois prepara também para a apropriação de direitos que afetam não só o indivíduo como também sua comunidade:

Pra buscar informação assim, pra você saber se defender, conhecer, você estudar pra defender os seus direitos. Conhecer os direitos humanos e você estudar é importante. Sem estudar as coisas ficam muito difícil né? Às vezes você quer procurar um emprego, umas empresa já exige seu estudo né? Então estudar é muito importante, estudar é bom. Mas estudar também pra você se defender e defender seu povo também sabe... Conhecer seus direitos como cidadão, seus deveres e nós indígenas tem que estudar para assim se defender, valorizar o coletivo e não pensar só em você né? Isso é importante, eu penso assim (BENITES J., 2021).

O professor João Benites Riquelme nos contou um pouco do início do seu envolvimento na luta pela educação indígena, que como dito acima pelo professor Josemar, faz parte dos direitos das sociedades tradicionais, mostrando assim, que o foco da escolarização vai muito além do mercado de trabalho:

quando a liderança falo pra nós, que nós podia tá batalhando junto com a educação escolar indígena, que eu comecei né. Comecei em 1989 de 89 a 91 quando eu comecei. Comecei a frequenta... como fala... a luta dos professores indígenas. Aí a gente começou a batalhar, sobre o magistério aí depois veio o Teko Arandu... É quando eu comecei mesmo, eu comecei luta de professor em 90, em 89 pra 90, eu teve visitando várias comunidades indígena da aldeia né. Mais a gente batalho, a gente teve que pega essa luta né, e agarra essa luta. E quando foi em 91 e 92, a gente já começou falar do magistério indígena, 92 teve 70 e poucos alunos no magistério e aí foi formado só 40. Eu me lembro até hoje (RIQUELME J., 2021).

O professor João destaca a persistência que foi necessária diante do posicionamento do município que não apoiava a contratação de professores indígenas para as escolas da comunidade:

Aí o município também não apoiava né, a educação escolar indígena; a gente fez muita briga com o município, porque não apoiava professores indígenas, o município entendia de uma forma errada, falava que a gente não tinha condição, porque nós não tinha formação ainda na época, porque nós tava se formando. Então aí, foi mais briga que a gente enfrentou sobre professor, e formação de professor e criação da escola. Porque a criação da escola também foi uma grande briga com o município, o município era difícil, o município não entendia nada sobre educação escolar indígena, não entendia nada, nem questão de professores (RIQUELME J., 2021).

Este fato acima descrito, não é raro, pois a reivindicação por espaços próprios de aprendizagem, fazendo o uso da língua materna, sob a orientação de professores indígenas, com sistemas próprios de aprendizagem, vai em sentido contrário do que a escola representa desde os tempos primórdios, nas palavras de Guimarães e Villardi (2010, p.19):

A escola, historicamente, um espaço de imposição de valores e assimilação da economia de mercado – devoradora de identidades – a partir dos direitos educacionais dos povos indígenas, passa a ser reivindicada pelas comunidades indígenas como espaço de construção de relações intersocietárias, baseadas na interculturalidade e na autonomia política.

A exigência por tais demandas são amparadas por lei, que fornecem o embasamento e a motivação para legitimar esta causa, como expressou o professor João:

Mais tem que enfrentar era o direito né. Porque o artigo fala que de 1988 assegurava todo esse direito com a educação escolar indígena. Então a gente batalho sobre essa lei, que foi garantida, até hoje é lei né... pega a lei maior que hoje dá educação escolar indígena, o direito dos povos indígenas, é de 1988, essa ainda permanece valendo ainda (RIQUELME J., 2021).

Esse olhar sobre o significado da escolarização torna-se necessário ser transmitido para o jovem estudante indígena, pois assim, seu entendimento quanto a aquisição do conhecimento acadêmico, não se limitará ao mercado de trabalho, mas atuará em uma dimensão mais ampla.

Ainda em seu relato sobre a formação acadêmica de seus filhos, a Sra. Salvadora mencionou que adquirir a formação escolar não deve focalizar apenas no lucro, mas também em algo que seja do interesse deles:

Che ndaikuaai mba'e manerapa peẽ pejeinteresa pende estudo, heta oĩ facultade aje, mba'epa ha'e ojeinteressava aje, hetaiterei oĩ aje [...] alguno omba'apo saúdepe, enfermera, doutor [...] maioria koanga ha'e heta vece pessoa ha'e omba'apo so platare [...] alguno ohaihu so plantante avei.
Eu não sei o que eles querem fazer, porque tem muitas facultades né? Não sei no que eles se interessam, porque tem muitas, alguns trabalham na saúde, enfermeira, doutor, e cada um também a maioria hoje trabalha só pelo dinheiro também. A gente não conhece o pensamento de todo mundo, alguns gostam só dinheiro mesmo (GOMES, 2021, tradução nossa).

No caso dos Guarani, trabalhos fora de sua comunidade ainda são bem limitados, e dentro não há também muitas oportunidades de emprego remunerado, como já mencionamos anteriormente. Atualmente todas as vagas remuneradas estão preenchidas. Apesar da maioria dos entrevistados pensar o estudo escolarizado oficial

como caminho para o emprego, este nem sempre está disponível pois a competição fora da comunidade é assimétrica e por vezes, discriminatória e dentro da aldeia são bem limitadas as oportunidades de emprego remunerado.

Na comunidade os jovens possuem certas ambições, quase sempre materiais, e encontram o trabalho e não a escola, como meio para alcançá-las, o que leva por vezes à evasão escolar, uma vez que ele não percebe a 'utilidade' da escola de modo satisfatório. O relato da professora Andréia exemplifica este fato:

pe mitã ha'e tuicha oho omba'apose, ndaenterove avei so que... oĩ ha'e ohecha hapicha hina pe ndohoia escuelape, ha'e oho omba'apo aje, ha'e ogana iplata ha ou ojapo vyrerei aje iplatare ha upeare ha'e kuera ojesegui oimo'ãne pe omba'apoa imitãreheve oimo'ãne upea mba'e iporavẽ chupe do que escuela aje, ha nahani jepe so que escola ha'e futuramente melhoração de qualidade de vida aje, ha entonce ha upepeguarãngo la ndaipori alguno orienta arã chupe kuera, "no, peicha pejapo, o si no, ndovalei peicha, pea ivai". Ha upeichagua la ndaipori he'i arã peteĩ tipo, ha'e hagueicha voi pe oñemongueta tipo palestra hendie kuera aje, entonce pe palestra rupive cheverõguarã hetaiterei jovem ou jeyta escuelape oparava akue aje, porque ha'e kuera ohechata idiferente pe jovem oĩa pe escolape ha pe oĩa okape hina, opesata hese kuera ikatuhaguaĩcha ou jey aje. Che upeicha la che visão [...]

a criança quando vai crescendo quer trabalhar, mas não são todos. Ele vê o colega que não vai pra escola e que trabalha, ganha dinheiro e gasta do jeito que quer, então segue ele, acha que trabalhar mesmo sendo jovem é a melhor escolha para ele do que a escola, mas isso não é verdade. Porque a escola futuramente vai melhorar a qualidade de vida dele, nessas horas é que não tem alguém que o oriente pra dizer pra ele assim se deve fazer ou isso não é certo fazer, não tem alguém assim para orientar os jovens, tipo uma palestra, pra conversar com eles. Eu acho que através dessas palestras muitos jovens que pararam de estudar voltariam à escola, porque veriam a diferença do jovem que está na escola e daquele que está fora, conversariam sobre isso para que eles voltassem a estudar. Essa é a minha visão (VERA, 2021, tradução nossa).

Pode ser também que, percebendo, não encontre em seu contexto familiar, meios para se apropriar destas ferramentas, tendo assim que abandonar o ambiente escolar e se inserir no mercado de trabalho ou como alguns jovens, viverem totalmente dependentes de seus pais.

Por outro lado, o saber indígena se relaciona a um saber prático, um saber que não é separado de sua vida. Assim, as disciplinas ofertadas na escola deveriam promover, sempre que possível, esta utilidade do conhecimento, algo que pode (e deveria) ser muito mais do que uma questão financeira ou de mão de obra para o mercado ou algo que só interesse ao *karaí*.

O contato com a sociedade nacional é inevitável e ao mesmo tempo é desejável para os Guarani. Inevitável pela própria geografia que os aproxima; necessário e

desejável porque as relações interpessoais, as trocas de serviços e de mercadorias já fazem parte do cotidiano deles. Essa interação inclui relações de trabalho, pois todos precisam buscar meios de subsistência.

Para o estudante indígena, antes mesmo de apropriar-se (ou não) do conhecimento acadêmico e do que ele pode (ou não) viabilizar, há outras realidades que se apresentam durante este percurso fora de sua comunidade, o que veremos a seguir. Neste cenário, há outros atores, como os professores não indígenas e a maneira que eles experenciam essa interação multicultural com alunos indígenas, participando assim da construção identitária destes, pois nas palavras de BAUMAN (2005, p. 17) as identidades:

não têm a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o pertencimento quanto para a identidade.

3.2 – Como a realidade se apresenta

A realidade sobre a educação escolarizada é diversa, e se apresenta de múltiplas formas, conforme o contexto no qual se insere. Assim, queremos de antemão evidenciar que nosso propósito aqui apresenta a realidade da aldeia Cerrito, trazendo o recorte que envolve os estudantes e demais atores envolvidos, nos cenários presentes no deslocamento escolar para o ingresso e conclusão (ou não) do ensino médio na escola da cidade. Mencionamos ‘cenários’ visto que estes são distintos na comunidade indígena e na cidade, pois, cada qual possui suas especificidades e obstáculos, contribuindo por vezes para trajetórias não lineares e inconstantes.

O ingresso de estudantes indígenas na escola da cidade para cursar o ensino médio, como já mencionamos, não é algo fácil e a interrupção desta etapa do preparo acadêmico se encontra, por vezes, relacionado a família e suas demandas, como nos relatou a professora Andréia Benites Vera:

[...] umi jovem kuera he'i, ha'e kuerango he'i upeicha: che ndahavei escuelape por causa ke che sy che ru he'i ndachemomba'ei he'i ha'e kuera '*não tá nem aí pra mim*' he'i ajea... a vece isy ika'u itua ika'u, entonce ha'e ha'erõ de maior umi iñermano'i kuera ha'e tekotevê oñecocina, ogueroja y, omongaru iñermanope, upeicha rupi ha'e jandohoima escolape aje. Entonce heta ifamilia oña ohasa asy avei hogape ajea por parte da família aje, ojejokuaiterei... entonce upeichaha rupi aluno alguno ndohoi escolape aje. Ha a maioria sapy'ante uperupive ha'e kuera iñakame omoĩ ke la escola vyropata chupe aje entonce ha'e ocomeçama oho okape omba'apo aje; ke ituare ha'e o

dependerõ ha'e ndoikomo'ãi mba'eve he'i ha entonce itua ha isy ndaisalario tekotevẽ ha'e ojevira aje, ogueru haguã la sustento hogape aje [...] os jovens... eles falam assim: "Eu não vou mais pra escola porque minha mãe e meu pai me fazem de nada, eles "não tá nem aí pra mim", ele diz né? Muitas vezes a mãe fica bêbada, e o pai também, então se ele é o maior entre os irmãos, ele tem que cozinhar, pegar água, dar de comer (os irmãos pequenos) e por causa dessas coisas não vai mais à escola. Então existem muitos que passam necessidade em casa por causa da própria família, e o jovem tem muitas obrigações e por causa disso alguns alunos não vão à escola. E a maioria nessa situação já coloca na cabeça de que a escola não tem valor para ele (seria inútil) então ele começa a ir trabalhar fora; porque se ele for depender da mãe dele ou do pai, ele não vai ser ninguém, ele diz. E então se o pai e a mãe não possuem salário, então ele tem que se virar, né? para trazer o sustento pra casa né? [...] (VERA, 2021, tradução nossa).

Neste relato a responsabilidade do suprimento básico familiar é assumido pelo jovem, que diante dessas obrigações, acaba por deixar a escola. Em alguns casos, é possível considerar também a possibilidade de que alguns pais tenham um posicionamento diferente quanto à escolarização, como descrito pelo intelectual indígena Tônico Benites ao mencionar que "havia outras famílias que não mandavam mesmo seus filhos para escola, por entender que ela era extremamente prejudicial, podendo modificar os costumes das crianças, alimentando valores imorais e negativos (*teko laja vai*)"²⁹ (BENITES, 2009, p. 80).

Porém como cada família possui o seu *teko laja*, e nele também está incluso a importância (ou não) da escolarização, alguns pais reconhecem o valor deste preparo e, a despeito das dificuldades presentes, priorizavam a frequência escolar de seus filhos, como nos relatou o professor Josemar Benites, ao descrever sua experiência familiar:

Meus pais não tinham renda, não eram assalariados nem são assalariados até hoje. Meu pai não é aposentado, minha mãe não é aposentada [...] eles não tinham dinheiro pra comprar mochila, nossa bolsa era o pacote de arroz, de vez em quando a gente brigava entre os irmãos pra ver quem ficava com o pacote de arroz quando acabava, e a gente ficava alegre com isso. Naquela época não tinha transporte escolar, a gente ia de a pé, de vez em quando a gente perdia tudo nosso material, porque chovia e a gente ia a pé na estrada, na ida ou na vinda chovia muito e a gente quase perdia todo o material, daí os professores davam outro material pra gente, quando tinha, quando não tinha a gente ficava sem. Davam um papelzinho pra gente não perder a matéria [...] então o que ajudou mesmo foi essa renda que os governo trouxe, né? Tipo bolsa família, tem algum que recebe outro tipo de benefício, isso ajuda a manter hoje em dia os alunos na escola³⁰ (BENITES J., 2021).

²⁹ *Teko laja* 'estilo comportamental específico' / *vai* 'algo que não é bom, algo ruim' (BENITES, 2009).

³⁰ O Programa Bolsa Família, ex-Bolsa Escola, está presente em 1.014 estabelecimentos, beneficiando crianças e famílias indígenas em 43,7% das escolas (MEC/INEP, 2007. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf. Acesso em 17/08/2022.

As dificuldades que permeiam a realidade do jovem guarani não se relacionam apenas às questões materiais, mas também às relações familiares e a maneira como ele responde às mesmas:

[...] koanga sapy'ante ha'e ou ha omenda, omenda ha ojojoko mokoïvea ha ndaikatui oestudia aje ha entonce ha yma nahani ajea, yma família kuera ha'e ñe'ẽ'ẽ renduve aje, ñe'ẽ'ẽ renduve isy kuera he'irõ chupe "tapehoke escuelape, tapeho" ha oho arã aje, ha koanga rupi nahani aje, koanga tuicha voi oñemuda pe parte pe jovem kuera, mitã kuña, karia'y kuera ajea, porque ha'e kuera haeteko iñakãre oiko ha ndohenduseveima itua ñe'ẽ entonce upeicha rupi la hetaiterei oĩ parado, algunontema oalcança la iobjetivo aje.

[...] agora às vezes também param de estudar porque se casam, daí um segura o outro para não irem mais para a escola estudar. Mas antigamente não eram assim, os filhos escutavam mais os conselhos dos pais, quando a mãe dizia, "vão pra escola, vão!" eles iam, tinham que ir! Hoje não acontece mais isso, teve uma grande mudança. Os jovens, moças e rapazes parecem que vivem de acordo com a sua cabeça, não querem mais ouvir o que os pais dizem, por isso que muitos estão parados, somente alguns conseguem alcançar o objetivo (VERA, 2021, tradução nossa).

Ha'e ndohovei ihembireko causama, ohora'ẽ kuri ha upei ja ihembireko ndohejaveima oho, ha upeaguinte ai ha'e opara akue upegui

Ele (filho) não foi mais (à escola) por causa da esposa, no começo ele foi mas depois a mulher dele não deixou mais ele ir, e por isso ele parou (MARTINS, S., 2021, tradução nossa).

Um fato em comum nesses dois relatos acima, é a influência dos relacionamentos dos jovens casais para a decisão da continuidade dos estudos na escola da cidade. Aparentemente, os cônjuges exercem relativo domínio entre si, que influencia diretamente a decisão de prosseguir ou não com o preparo acadêmico, porém para uma afirmação mais precisa, seria necessário uma investigação mais profunda em outro momento. O casamento em idade escolar não é incomum, como comentou o professor indígena João Benites Riquelme:

Hoje a questão desse aluno jovem, hoje que tem aí, porque quando começa a enfrentá o ensino médio vem muito a evasão escolar, hoje tá tendo muito a evasão escolar; hoje vem muito casamento precoce, casamento precoce já atrapalhou muitos alunos também, casa com 13 anos, 14 anos e começa a abandonar o seu estudo. A comunidade indígena é assim né, quando começa a casar, o jovem ele começa parece que tem vergonha de ir na escola né, começa a criar vergonha, aí começa a desistir da escola. Mais só que eu completamente digo isso porque... o aluno não adianta casa novo. Pra isso tá a escola ali dentro da aldeia, a escola tá pra isso, tá dentro da aldeia, não precisa tá saindo pra fora. Só que também tem a necessidade né, necessidade que ele tem que sair pra fora pra trabalha, porque ele já montou uma família, ele formou uma família (RIQUELME J., 2021)

Assim, a gravidez, por vezes também faz parte da realidade de muitas jovens guarani, como nos relatou Sula M. Vilharva, uma jovem de 23 anos, casada, mãe de

duas meninas (5 e 3 anos) ao descrever o motivo que a levou a abandonar a escola da cidade:

Che aike Escola Eldoradope até segundo ano, dezembro peve 2016pe, so ke ndahavei, ndahai ajapo prova de recuperação porque che grvida ko chememby primeragui. Upei atĩ aha jey haguã, ha ndahavei.

Eu estudei na Escola Eldorado até o 2º ano (ensino médio) até em dezembro, em 2016. Depois não fui mais, não fui fazer a prova de recuperação porque engravidei da minha primeira filha. Depois fiquei com vergonha de ir de novo e não fui mais (VILHARVA, 2021, tradução nossa).

Esta situação foi também pontuada por Dona Cristina, que possui filhas casadas que após a maternidade não retornaram mais a escola:

Pea cheveroguarã hina umene alguna cosa umia oĩa ndohoiã escolape aje [...] a vece (se referindo às mulheres) ha'e kuera imemby ha'e kuera oguereko mitã ha upea causa la ndohovei porque ndoguerekoi hogape oheja arã oñatende arã upeicha ja ndohovei.

Nesse sentido, pra mim deve ter algum motivo para não ir mais à escola. [...] às vezes (se referindo as mulheres) é porque tem filho, já tem criança e por isso não vão mais à escola, porque não tem ninguém que cuide para deixar em casa daí não vai mais. (RIQUELME, A., 2021, tradução nossa).

Assim, o jovem aluno guarani necessita administrar estas questões concomitantemente com sua caminhada acadêmica, onde alguns conseguem prosseguir, outros, porém desistem por um breve período ou definitivamente. Esse deslocamento, traz para os jovens indígenas a experiência de distanciarem-se da sua 'zona de conforto', ou seja, de um lugar que lhes é específico, concreto, conhecido, familiar, delimitado, o lugar de ponto de práticas sociais em que foram moldados, formados e onde suas identidades estão ligadas com outros pares (HALL, 2006). Nessa interação dentro desse novo ambiente, BENITES (2014) destaca que a identidade Kaiowá e Guarani:

[...] se constrói a partir do relacionamento com o contexto, *em contínua redefinição nas relações sociais, e este produz o ser Kaiowá e Guarani, carregando as marcas do contexto no qual é produzido*. É um processo de contínua identificação, caracterizando o sujeito indígena como múltiplo, com as múltiplas constituições do ser, diante das múltiplas referências do discurso exterior. As novas gerações são formadas por sujeitos sem identidades definidas, produtos do contexto, que sofrem as interferências do meio e que *produzem continuamente a sua subjetividade em diferentes contextos temporais e espaciais*. Uma identidade, assim, é uma posição assumida temporariamente, *de acordo com a necessidade de sobrevivência* (BENITES, 2014, p. 55. Grifo nosso).

Nas vivências familiares, comunitárias e com a sociedade nacional, as realidades são distintas e demandam diferentes respostas e posicionamentos que contribuem não apenas para a 'readequação' da identidade (conforme a necessidade

do contexto), como também para a reafirmação da mesma, visto que o jovem indígena já possui sua identidade étnica, tecida desde o seu nascimento.

Nessas relações sociais destacam-se também as leituras e impressões dos sujeitos presentes no ambiente escolar urbano, as quais são relevantes na construção da realidade que se apresenta para o estudante guarani, pois elas também podem interferir ou influenciar a permanência (ou não) na escola da cidade. Além disso, o sistema no qual o jovem indígena é inserido, segundo BENITES (2014, p. 29) é “um modelo escolar mecânico, alienante e integracionista”, o que pode contribuir para o aumento da evasão escolar, por não contemplar a interculturalidade e a valorização de saberes outros.

Com o intuito de descrever a realidade da escola da cidade, apresentamos alguns relatos de professores não indígenas e suas percepções neste contato interétnico. Um dos docentes entrevistados foi a professora Marina Alves Lima da Cunha, que leciona há 39 anos, dedicados principalmente à disciplina de Língua Portuguesa, porém atualmente leciona as disciplinas de Redação e Produção de Texto. Ela nos recebeu em sua casa e nos descreveu que ainda criança, estudou em uma escola da fazenda onde também havia alunos indígenas:

Quando criança, que nós viemos para cá, viemos de Icaraíma, Paraná, para ir para a Fazenda Canaã, que é o município de Iguatemi. Então eu tinha dez anos por aí [...] então era a sala multisseriada, tinha uns 30 alunos, então tinha do primeiro ano até o quinto ano, os indígenas também estudavam com a gente [...] era muita dificuldade, quem trazia o material para a gente estudar caderno, lápis, borracha, era o dono da fazenda [...] a esposa do administrador que fazia o lanche, os pais mandavam mandioca para a escola. Quando meu pai matava a vaca, dava o osso para fazer sopa para a gente comer na hora do lanche. E os indígenas estudavam com a gente. Eu me lembro que tinha muito indígena. Aí, na hora do recreio, eles não ficavam com a gente. A gente ficava comendo lanche assim do lado e eles nunca se enturmavam porque eles falavam o idioma deles, a gente não entendia nada e eles não se enturmavam. Eles ficavam separado. eles não conversavam, só conversavam entre eles, conversavam lá, separado, e eles não falavam nada na sala. E a minha irmã tentava ensinar [...] mas era muito difícil porque ela não entendia o idioma [...] Só que eles quase nem conversavam com a professora, porque eles não se enturmavam. E acho que também não entendiam nosso idioma. Eu me lembro muito bem disso (CUNHA, 2022).

Não é difícil identificar nos dias de hoje este mesmo cenário dentro da sala de aula, mesmo que o tempo trouxe algumas mudanças, estas ainda estão aquém do que realmente se configura como um ambiente intercultural. Isso se percebe na experiência da própria professora Marina, anos depois, ao lecionar para alunos indígenas:

Já dei aula para alunos indígenas, do sexto ano até o nono ano eu dei aula para eles. Só que daí a gente percebia assim, *alguns desenvolviam bem, até que aprendiam, né? Agora, a maioria deles não, porque a gente não sabia o idioma deles*. Eles quase não se enturmavam também, uns ficavam assim meio... meio separados e muito calados. Quase não tinham amizade com os outros, só com a turminha deles. E depois a gente fazia provas e tudo e alguns até conseguiam porque na média a gente tinha que fazer recuperação, naquela época tinha a recuperação paralela, a gente fazia prova, aluno que não conseguia fazia outra revisão, e dava outra prova. Então, dessa forma, eles iam aprendendo, entendeu? porque tinha muita recuperação naquela época. Depois mudou tudo. Depois a gente não tinha mais a tal de recuperação paralela. E depois foi só aquela recuperação de final de ano. Então muitos deles reprovavam, muitos deles desistiam, não vinham mais para a escola por conta disso, dessa dificuldade (CUNHA, 2022. Grifo nosso).

Segundo este relato a dificuldade de aprendizagem dos alunos indígenas também se dá pelo fato do professor não indígena desconhecer o idioma guarani, e nesse sentido, a professora prossegue sobre uma possível solução:

Eu acho que devia assim, preparar o professor entendeu? Preparar nós, professores para atendê-los, por exemplo aprender um pouco do idioma deles. Ou então, pelo menos alguém acompanhar, por exemplo, algum professor que entendia do idioma deles para acompanhar na sala [...] um professor de apoio para ajudar entendeu? eu acho que ajudaria [...] porque daí ia acompanhar ver se ele está sabendo se ele está entendendo, por que não está entendendo. Então acho que seria importante pegar um professor de apoio, um professor que tem o idioma deles para acompanhar [...] *porque senão eles ficam perdidos, a gente não sabe se está entendendo porque a gente não sabe o idioma deles, se ele está acompanhando ou não, então esse é o grande problema, nós não sabemos o idioma* (CUNHA, 2022).

A professora Ana Maria da Silva fez outros apontamentos sobre a questão do preparo do professor não indígena para atender aos alunos da aldeia:

Ele tenta, mas preparação ele não tem, o professor até tenta, o professor é persistente, mas uma preparação não... Você vai ali, você olha, você tenta... é uma junção vamos dizer assim, mas uma preparação não; aplica-se a mesma 'receita' para todos e não é né? Tem diferenças ali dentro da sala, tem um monte de coisa, esse governo quer tudo bonitinho, tudo perfeito, e hoje o que serve muito é rede social né? Você tira foto, tudo bonito, para mostrar, mas preparação não tem (SILVA, 2022).

A falta de preparo adequado para professores, caminha a 'passos lentos' e em descompasso com o que a realidade nas escolas exige. A efetividade de ações como as sugeridas pela professora Marina, ainda se mostram distantes e o que normalmente se percebe, é a ênfase apenas em que o aluno indígena deva dominar a língua portuguesa, o que leva a muitos a abandonarem de vez sua língua materna ou mesmo a escola, por não encontrar nela um ambiente em que, minimamente, possam compartilhar de seus códigos culturais, haja vista que o idioma é apenas um

dentre outros aspectos que compõem sua identidade étnica. Além disso, o sistema de avaliação por vezes, é muito limitado, como relatou a professora Marina:

Na hora de uma prova, teria que ser uma prova diferenciada, né? A prova, por exemplo, você vai dar uma prova, as vezes está um pouco mais... o vocabulário mais alto, mais assim, não digo assim mais culto né e às vezes eles não conseguem acompanhar (CUNHA, 2022).

As formas de avaliação normalmente seguem o mesmo padrão, são por assim dizer ‘engessadas’, não contemplando outras formas de mensurar o aprendizado ou mesmo identificar conhecimentos que realmente sejam relevantes para os estudantes indígenas, o que talvez aumentaria a motivação para a aquisição dos mesmos. É relevante pontuar também que o fato do jovem indígena se comunicar razoavelmente em português, isso não significa que ele tenha o total domínio da língua portuguesa, como frequentemente é julgado. Assim, os conteúdos e as avaliações dados, deveriam ser repensados no intuito de que realmente também sejam relevantes para o jovem guarani e seu universo, a despeito de estar na escola da cidade.

Entrevistamos também a professora Ana Maria da Silva, que leciona há 18 anos em escolas públicas, atuando tanto no ensino fundamental como no ensino médio e que também já lecionou para indígenas. Tanto a professora Ana Maria quanto a professora Marina, relataram sobre suas dificuldades na interação com alunos indígenas:

Na maioria deles, eles são muito introvertidos. Muitas vezes pra gente chegar até eles, tem uma resistência. Eles não conversam muito com a gente, daí com o tempo, ele vai aprendendo a conhecer e isso vai melhorando, mas no início tem sim essa barreira. Muito acanhado eu diria assim... são bem tímidos. Outra dificuldade era a língua, pois na escola indígena é a língua guarani, então quando eles vêm pra cá, eles têm 4/5 aulas em português, então é uma dificuldade para eles, eu noto isso. Você percebia que tinha dificuldade, mas não conseguia explicar qual era, dizer “eu não entendi isso, me explica isso”, tinham esse bloqueio, tinham essa dificuldade sim (SILVA, 2022).

Com os indígenas era no caso, era a comunicação, era me aproximar deles porque a gente tentava, mas parece que eles não... eles nem respondiam. A gente conversava, perguntava e eles ficavam quietinhos, eles não respondiam sempre quietinhos. Não se enturmava, então foi muito difícil, por isso *a gente não sabia como entrar no mundo dele*. A gente chegava conversava, mas eles nem respondiam (CUNHA, 2022. Grifo nosso).

Não saber como “entrar no mundo do outro” é uma das experiências vividas pelos sujeitos na interação multicultural. Esta ‘entrada’ pressupõe não apenas um sujeito ativo, mais sim uma troca entre indivíduos. Porém, o que frequentemente se

observa, é que aparentemente, recai sobre o estudante indígena, uma maior responsabilidade por esta interação, pois se deve haver alguma mudança de comportamento, esta deve ser dele. Diante disso, é imperativa a promoção da interculturalidade e para que isso seja realmente efetivada, a escola deve:

ser entendida como instrumento de reafirmação cultural e de informação e troca com a sociedade envolvente, como espaço de fronteira, um lugar de manifestação de confrontos interétnicos, de reflexão a respeito de novas formas de convívio” (CIARAMELLO, 2014, p.123).

Quando a escola é percebida nesses parâmetros, mesmo que ‘mundos diferentes’ se encontrem, cada qual trará suas contribuições, respeitando e sendo respeitado em sua totalidade. Quando isso não acontece, é possível que posturas de isolamento como supracitadas, sejam não apenas uma escolha do estudante indígena, mas uma reação a atitudes de colegas, como o fato relatado pela professora Marina:

Olha, eles eram assim, muito calados. A gente tentava falar com eles e eles pouco respondiam e às vezes o colega se aproximava deles, às vezes nem se aproximava. Às vezes uns deles faziam bullying, ficava olhando, ficava rindo, né? Então a gente percebia que eles se sentiam mal. Por isso que eles ficavam assim, bem separados, porque eles percebiam essa... essa não aceitação, né? O colega não indígena que ficava rindo, entendeu? Aí eles ficavam bem separados (CUNHA, 2022).

A professora e coordenadora Rumilda G. Fernandes, outra entrevistada em nossa pesquisa, também relatou sua experiência neste sentido:

Eles (alunos não indígenas) falavam assim porque eles (alunos indígenas) usam fogão de lenha, de fumaça, daí lava roupa, mas a roupa fica com cheiro de fumaça. E aí o uniforme deles, eles falavam que cheirava fumaça, que eles eram fedidos, coisas assim. E aí a gente tinha que trabalhar, fazer um trabalho com eles e que não é assim, o porquê né? mostrar para eles, porque muitos deles falavam, porque não conheciam, não tinha a realidade lá. Muitos nunca foram numa aldeia, não sabe como é lá, acham que lá tem o fogão elétrico que tem tudo, né? E lá é diferente né? Aí a gente vai colocando para eles a realidade e eles acabam entendendo (FERNANDES R., 2022).

Situações como estas não são incomuns e lamentavelmente fazem parte da realidade dos estudantes indígenas na escola da cidade, contribuindo para o isolamento e/ou a interação apenas com seus pares dentro do ambiente escolar (quando nele decidem continuar) ou então abandonam a escola.

Foram citados também alguns dos motivos para a desistência da conclusão acadêmica na cidade por parte dos alunos indígenas:

Eu acho que é porque eles têm dificuldade para entender o nosso idioma. É tudo muito rápido, então eu acho que eles têm dificuldade para acompanhar o aprendizado. Aí eles desanimam, eles param, desistem. E por conta também, a gente percebe que tinha uns que vinham à noite, uma vez uma aluna reclamou que o motorista a deixou. Porque ela tinha ficado para trás, porque ela saiu para fazer um telefonema e daí, naquele tumulto de ir embora, deixaram ela para trás, entendeu? Então foi assim bem constrangedor (CUNHA, 2022).

Eu conversei com alguns e me falaram que era o trabalho, sabe o cansaço. Você percebe que vai chegando uma certa hora que eles não estão mais aguentando. Eles vêm, estudam aquelas horas, chegam tarde em casa e no outro dia tem que trabalhar. Os que eram mais próximos da gente falavam isso, que era o trabalho (SILVA, 2022).

Era uma luta para não desistir [...] na cidade, os daqui também às vezes tem aqueles que desistem, né? Mas eles têm uma grande desistência, bastante, e tem que fazer um trabalho de conscientização muito com eles e trabalho também de acompanhamento deles e acompanhar o mesmo conteúdo, porque às vezes desanimava, porque não conseguia acompanhar. Os *professores falavam que o conhecimento deles era pouco*, mas eu acho que se o aluno for trabalhado em um grupo dentro da sala e trazendo eles com aqueles que têm mais facilidade, trabalhar junto, eles desenvolvem bem. Eles desenvolvem sem problemas ou sem menos problema. Mas há também a falta, porque às vezes eles faltavam muito e a falta gerava problema, porque faltava o conteúdo e pro dia da prova ou atividade em sala de aula, eles não estavam, então daí dá problema também (FERNANDES R., 2022).

As situações acima descritas foram também mencionadas pelos alunos guarani durante suas entrevistas, o que reforça claramente que algumas das dificuldades enfrentadas por eles, também são percebidas pelos professores não indígenas. Fatos como estes, descritos tanto pelo estudante indígena como pelos professores não indígenas, deveriam ser a mola propulsora para ações afirmativas e pontuais por parte da escola e demais poderes públicos. Porém, o que se observa, é um 'silêncio consciente e inoperante', o qual não busca estabelecer práticas pedagógicas que realmente promovam uma escolarização intercultural, embora esta exista nas letras da Constituição.

Os números de estudantes indígenas que ingressam e terminam o ensino médio na escola da cidade assim, como tantos outros aspectos sobre a educação escolar das sociedades tradicionais, dentro e fora de suas comunidades, ainda não fazem parte da rotina dos parâmetros que avaliam a educação escolar indígena. No Brasil, segundo Censo Escolar Indígena do MEC, realizado em 1999, dos 93.037 estudantes indígenas apenas 1% destes cursavam o ensino médio, a maioria (80,6%) estava no ensino fundamental. Este Censo foi o primeiro e único levantamento

estatístico de caráter nacional feito exclusivamente sobre as escolas indígenas³¹. Embora o Censo Escolar de 2005, não se constituiu em uma pesquisa específica sobre as escolas indígenas, foram incluídas no formulário para a coleta de informações, algumas perguntas com o objetivo de levantar dados sobre as mesmas. Foram contabilizados 163.773 estudantes indígenas, dos quais o ensino médio abriga apenas 2,6% dos alunos. Apesar do visível aumento do número de alunos, estes valores não incluem estudantes indígenas nas escolas da cidade. Neste sentido é importante pontuar que a oferta do ensino médio em escolas indígenas é ainda muito escassa. Apesar do Estado do Mato Grosso do Sul ser um dos 13 Estados brasileiros que oferecem este nível de ensino, segundo dados do MEC/INEP (2005)³², das 46 escolas indígenas do Estado, apenas 7 ofertam o ensino médio.

O anseio para oferecer este nível de ensino dentro da comunidade Cerrito foi expresso pelo professor João Benites Riquelme:

Mas a gente pensa de melhorar, porque a gente tem que pensar no ensino médio na aldeia, porque várias aldeias tem ensino médio, a gente tem que pensar no ensino médio. Só que pra isso, tem que formar professor, que primeira coisa tem que formar professor. Por enquanto a gente não tem professor, aí não tem como melhorar. Porque eu acho que os alunos... ou fazer, trazer alguma coisa...como eu digo assim... algum benfeitoria pros alunos, pra não saí da aldeia...não saí da aldeia, fica estudando ali e fazer alguma coisa dentro da aldeia né... que hoje não tem quase. Porque os alunos têm que sair mais pra trabalhar e se a escola não ajudar isso, o aluno sempre vai ser assim, o aluno sempre começa a desistir da escola (RIQUELME J., 2021)

Dona Cristina também expressou esse desejo:

cheveroguarã ofalta ha'e kuera mais oestuda aje [...] ofalta voi ko aldeiape aje, o falta hina umia oestuda haguã próprio ko aldeiape voi ajepa porque ndaha'ei voingo ha'e kuerante oestuda arã, heta oĩ hina ndoestudaia ko aldeiape aje ha preciso ningo estudo ajepa, ndaha'ei solo cidadepente, ape ko aldeiape voi ofalta.

Na minha opinião, eles (jovens) precisam estudar mais, falta isso aqui na aldeia, falta essas coisas aqui na própria aldeia, porque também não são só eles, existem muitos aqui na aldeia que precisam estudar mais né? por isso tinha que ser dado aqui na aldeia esse estudo, não é só na cidade, aqui na aldeia isso faz muita falta (RIQUELME A., 2021).

Em relação aos números de alunos no ensino médio da aldeia Cerrito os dados que conseguimos (embora parciais), permitem visualizarmos a realidade do cenário

³¹ Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Censo_Escolar_Ind%C3%ADgena. Acesso em 17/08/2022.

³² Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf. Acesso em 17/08/2022.

educacional no que se refere à conclusão do ensino médio por parte dos alunos indígenas. Para esta questão da pesquisa, queremos mencionar alguns pontos relevantes para a aquisição (ou não) dos dados aqui compartilhados, os quais descrevemos a seguir. Devido a problemas de saúde da secretária responsável pelos dados da escola indígena, não foi possível ter o acesso ao número específico de alunos que concluíram o 9º ano do ensino fundamental dos anos 2017 a 2019. Os dados dos anos 2020 e 2021 foram fornecidos pelo atual coordenador pedagógico da escola indígena, o professor Josemar Benites. Estes números são importantes para a comparação com o número de estudantes indígenas que ingressaram no ensino médio na escola da cidade. Outro fator relevante na limitação de dados mais específicos, é que o sistema da Secretaria de Estado da Educação do Mato Grosso do Sul, não diferencia a localidade de moradia dos alunos indígenas, pois nem todos moram na aldeia, visto que algumas famílias indígenas moram na cidade. Assim, o sistema apenas registra o número total de matrículas de alunos que se autodeclaram indígenas, impossibilitando identificar o número de estudantes indígenas provenientes da aldeia e daqueles que moram na cidade. Além disso, não há também o número específico de alunos em cada ano do ensino médio, porém, a despeito disso, conseguimos obter os números de alunos indígenas do final do 3º ano do ensino médio da Escola Estadual Eldorado, o que contribuiu para algumas considerações valiosas em nossa pesquisa, como veremos mais adiante.

TOTAL GERAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS INDÍGENAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DA CIDADE DE ELDORADO ³³			
ANO	Escola Estadual 13 de Maio	Escola Estadual Eldorado	Total Geral
2017	33	17	50
2018	34	24	58
2019	20	32	52
2020	16	33	49
2021	10	43	53
2022	14	54	68

Tabela 1 – Número de matrículas de alunos indígenas nas escolas estaduais.

³³ Fonte: INEP/MEC/CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLAR – CENSO ESCOLAR: SED/SUPAI/COINGE/CENSO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE MATO GROSSO DO SUL: DADOS OFICIAIS DO CENSO ESCOLAR.

Os números acima se referem a alunos que cursam o ensino médio, sem especificar o ano (1º, 2º ou 3º). Queremos destacar também, que segundo informações da própria secretaria da Escola Estadual 13 de maio, desde junho de 2019 o ensino médio passou a ser ofertado em período integral, o que impossibilita o ingresso de estudantes indígenas da aldeia Cerrito, pois o ônibus escolar municipal, apenas transporta alunos que estudam no período noturno. Infere-se assim, que esses números de alunos da Escola Estadual 13 de Maio, dos anos 2020 a 2022, se referem a estudantes indígenas que não moram na aldeia.

NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS INDÍGENAS (EF E EM)**		
ANO	Escola Indígena (EF)	ESCOLAS ESTADUAIS (sem ano específico do EM)
2017	54 (6º ao 9º)	50
2018	60 (6º ao 9º)	58
2019	64 (6º ao 9º)	52
2020	15 (só 9ºano)	49 - *16 = 33
2021	23 (só 9ºano)	53 - *10 = 43
2022	-----	68 - *14 = 54
	**EF (ensino fundamental) EM (ensino médio)	*matrículas da Escola 13 de Maio, período integral

Tabela 2 – Matrículas de alunos indígenas

Os números dos anos de 2017 a 2019 da escola indígena abrangem os três anos que compõem o ensino fundamental II, ou seja, do 6º ao 9º ano. Do 9º ano temos apenas especificado os anos de 2020 e 2021. O fato de que os números de alunos indígenas das escolas estaduais não especificam o ano cursado, com já dito anteriormente, dificulta uma análise comparativa mais minuciosa. Porém, como já mencionamos, conseguimos alguns dados sobre o último ano do ensino médio da Escola Estadual Eldorado, descritos na tabela abaixo:

NÚMEROS DE ALUNOS INDÍGENAS NO FINAL DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DA ESCOLA ESTADUAL ELDORADO ³⁴		
Ano Referência	Aprovados no 3º ano	Retidos/desistentes
2017	-	2
2018	2	4
2019	2	1
2020	4 + 1 RPP*	1
2021	5	4
2022	-	-

³⁴ Fonte: SGDE - Sistema de Gestão de Dados Escolares.

Total Geral	14	12
*Regime de Progressão Parcial (o aluno é aprovado, com pendências em algumas disciplinas).		

Tabela 3 – Números de alunos do final do 3ºano

Os números gerais da Tabela 2 impossibilitam visualizarmos o número de alunos que ingressam no primeiro ano do ensino médio, comparado com o número de alunos que concluem o ensino fundamental na escola indígena. No ano de 2020 por exemplo, 15 alunos indígenas concluíram o ensino fundamental e temos o registro de 33 matrículas na escola da cidade, necessariamente não significa que todos se matricularam no primeiro ano do ensino médio, considerando que este número inclui todo o ensino médio bem como também há a possibilidade de se tratar de alunos que moram na cidade, como já mencionamos anteriormente.

Porém, os dados obtidos na Tabela 3 podem viabilizar algumas considerações representadas a seguir na Tabela 4:

COMPARAÇÃO DO NÚMEROS DE ALUNOS NA ESCOLA INDÍGENA (EF) E NA ESCOLA ESTADUAL ELDORADO (3ºano do EM)					
Ano de referência	Escola Indígena	Escola Estadual Eldorado			
		Total de alunos indígenas no EM	Alunos indígenas no final do 3ºano		
			Número total	Aprovados	Retidos / Desistentes
2017	54 (6º ao 9º)	17	2	-	2
2018	60 (6º ao 9º)	24	6	2	4
2019	64 (6º ao 9º)	32	3	2	1
2020	15 (só 9ºano)	33	6	4 + 1 RPP	1
2021	23 (só 9ºano)	43	9	5	4
2022	-----	54	-----	-	-
Total Geral	38 (apenas 9ºano)	203	26	14	12

Tabela 4 – Dados comparativos

Como se sabe, o ensino médio é composto por 3 anos, assim, os alunos que iniciaram esta etapa em 2017, a concluíram em 2019, e de acordo com os dados apresentados da Escola Estadual Eldorado, somam apenas 2 alunos indígenas aprovados e 1 retido/desistente. Aqueles que iniciaram em 2018, concluíram o ensino médio em 2020, totalizando 4 alunos aprovados, 1 em RPP e 1 retido/desistente.

Mesmo que houve um pequeno aumento no número de alunos que concluíram o ensino médio, ainda não é um número satisfatório (se considerarmos os números

do EF) pois, como já dito anteriormente, estes números incluem também estudantes indígenas que moram na cidade, o que agrava ainda mais a realidade da falta de conclusão do ensino médio por parte de estudantes indígenas. Assim, estes números são o reflexo das dificuldades enfrentadas pelos jovens educandos indígenas, que acabam por desistir desta etapa acadêmica.

O fato é que a realidade que circunda o jovem guarani da aldeia Cerrito, possui diversas dificuldades nos aspectos material, familiar e de interação com o ambiente escolar na cidade. Porém, para lograr uma inclusão satisfatória do aluno indígena na escola urbana, tais obstáculos podem ser pensados e trabalhados por todos os atores envolvidos, para que assim, sejam minimizados durante o percurso daqueles estudantes que desejam prosseguir na conclusão do ensino médio na escola da cidade. Pois nas palavras de Monteiro:

A inclusão é a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, uma sociedade mais justa, mais igualitária, e respeitosa, orientada para o acolhimento a diversidade humana e pautada em ações coletivas que visem à equiparação das oportunidades de desenvolvimento das dimensões humanas” (MONTEIRO, 2001, p. 1).

3.3 “Novas Perspectivas”

Na última parte deste capítulo, intencionamos principalmente expor as falas dos próprios Guarani, onde expressam suas intenções, sonhos e projetos relacionados ao mundo escolar e o que este proporciona. Tais reflexões permeiam não apenas os pensamentos do jovem aluno indígena como também daqueles que já percorreram (e percorrem) o caminho da formação acadêmica, ou seja, os professores indígenas, que hoje possuem propostas que visam auxiliar seus alunos na realização de seus objetivos, sejam estes na escola indígena ou na escola da cidade. A fala destes educadores é resultante das próprias experiências, possuindo hoje um olhar diferenciado, identificando as necessidades diárias e almejando a efetivação de práticas que afetam, não apenas o estudante indígena do ensino médio, como também aqueles que ainda pretendem seguir para este mesmo objetivo.

Através dos relatos mencionados anteriormente, o foco principal para o preparo formal/oficial, aparentemente, tem sido a inserção no mercado de trabalho. Mas há outras pretensões também, como disse o estudante Kenedy Nunes Samaniego (16 anos), aluno do 1º ano do ensino médio da Escola Estadual Eldorado:

Eu quero tirar minha carteira de habilitação, procurar um trabalho. As aulas ensinam como é o trabalho, como é trabalhar, ganha responsabilidade, ensino. Eu tenho vantagem em aprender muitas coisas na escola, mais do que aqueles que não vão mais à escola (NUNES, 2022).

A aluna Camila Montania Riquelme (17 anos) que cursa o 2º ano do ensino médio na cidade também expressou um pouco dos seus planos futuros, que vão mais além do que a inserção no mercado de trabalho:

Primeramente nhapensa nhande familiare aje. che aĩ porãro Nhandejara omañata che rehe, aha tenondepe mbere katu pero aha jepe hese hina, che adesejava avei hae che futurope voi hina ke aĩ porãrõ ahechata umi aldeiape umi necessidade ohasava umiape che aajuda arã upe la che desejo aje, Oĩma pe ndaisalario ha ohasa asỹ, ha che che futurope che apensarõ upea voi ajapota hina, aajuda umia ohasa asỹa, umi mitã ndaipỹrehegua upeicha che ajoguata ha aprocurata umi ajuda ke japrocurarõ mante ko peichagua ajuda reho upe secretária entre la reho pe ao ape odoa hina, CRAS, upepe rehorõ na horaitepe omeẽ ndeve pyrehegua ha ao.

Primeira coisa é pensar na nossa família né. Se eu estiver bem e Deus olhar por mim, eu vou caminhando devagar, mas vou, eu desejo no meu futuro se tiver condições, vou pelas aldeias e quero ajudar aqueles que passam necessidade, esse é o meu desejo. Porque tem gente que não tem salário, que passa necessidade, são estes que quero ajudar, comprar sapato pras crianças que não têm, procurar meios para isso, ir na secretaria no CRAS, que sempre estão dispostos a fornecer roupa e sapato (MONTANIA, 2022, tradução nossa).

É possível perceber que os planos do jovem indígena não se limitam apenas a um emprego, mas também a lograrem independência com outras ferramentas, como o exemplo supracitado da aquisição da CNH bem como poder ajudar a seus pares, como expressou a estudante Camila.

A sra. Salvadora Gomes Martins nos relatou o desejo de um de seus filhos, Diekson mesmo antes dele concluir o ensino médio:

Heta vece ha'e kuera oñemongeta chendie umiare.aje, Diekson ante ha'e oestuda escolape ha'e oñemongeta, ha'e he'i "che um dia mãi ainteresa upeare facultadere" so ke heta vece ha'e opensa ke ore rehe aje, ajaporõ umi che ajaposevo he'i, facultade voingo ojaposé ha'e kuera oescolhe isoño aje.

Muitas vezes eles conversam comigo sobre isso. Diekson antes quando frequentava a escola ele dizia pra mim "mãe eu tenho interesse um dia fazer faculdade" só que muitas vezes eles pensam na gente quando pensam no que querem fazer, ele me disse. Ele quer fazer faculdade, eles que escolhem qual sonho é o deles, né? (GOMES, 2022, tradução nossa).

Porém o próprio aluno reconhece as limitações para o alcance dos seus propósitos, como o próprio Diekson expressou para sua mãe:

ha heta vece ha'e kuera ndohopytĩ, ore ndoroguerkoi ropaga haguã umiare Diekson cheve he'i: "mãe he'i ajapotante he'i ikatumia che ajapota, he'i; che apensava akue ajapoa ndaikatui mo'ãi ajapo porque ore ndajarekoi

capacidade japaga haguã che facultadere” he’i akue cheve ha’e, ha uperõ che manduá ha’e hasê uperõ guare cheve, ohoma cidadepe rire. só que muitas vezes eles não conseguem alcançar porque nós não temos como pagar por isso (faculdade). O Dieckson me disse: “Mãe, vou fazer, o que der pra fazer vou fazer. O que eu tinha pensado em fazer não vai dar porque não temos condições pra pagar minha faculdade”. Eu me lembro que ele chorou quando me disse isso, ele já tinha ido pra cidade (GOMES, 2022, tradução nossa).

A escolarização dentro e fora das comunidades tradicionais, tem percorrido um longo caminho até aqui, permeado de dificuldades, elementos que já foram abordados durante este trabalho. Porém, seus avanços por vezes, surgiram por iniciativa daqueles que, em sua grande maioria, não frequentaram a escola (e talvez nem se importem com isso), mas que possuem a sabedoria em dialogar com o momento presente sem renunciar ao passado, pois são detentores do conhecimento tradicional. Um fato interessante que corrobora tal pensamento, foi relatado pelo professor João Benites Riquelme, quando descreveu como se deu o início para as mudanças e novos posicionamentos dentro da escolarização para os jovens indígenas:

Bom na época, quando eu me lembro que até hoje, que foi um discurso de lideranças antigo né, na liderança que começou né, aquele bem antigo, porque falava que, chegava na reunião e falava que nós precisava de professores indígenas né, pra trabalha na comunidade. Porque os alunos tava sofrendo muito né. Então a gente batalho...quando a liderança falo pra nós, que nós podia tá batalhando junto com a educação escolar indígena, que eu comecei né. Comecei em 1989 de 89 a 91 quando eu comecei. Comecei a frequenta... como fala... a luta dos professores indígenas né... a luta, comecei entra na luta (RIQUELME J., 2021. Grifo nosso).

Como mencionado, a iniciativa partiu das lideranças antigas, que conseguiram vislumbrar no tempo presente a necessidade de ações com vistas para um futuro melhor. Mesmo possuindo saberes diferentes daqueles que são adquiridos no ambiente escolar, percebiam a necessidade de apropriação deste espaço, imprimindo nele suas marcas étnicas para a preservação das futuras gerações, uma vez ser inevitável esta interação. No fato supracitado, foi mencionada a necessidade de professores indígenas nas escolas da comunidade, para minimizar o sofrimento dos alunos. Este mesmo pensamento foi expresso pela professora não indígena Marina Cunha, e pelo professor indígena Josemar Benites, como uma nova estratégia de ação na escola da cidade, que quiçá um dia se concretize:

Preparar nós, professores, para atendê-los, por exemplo aprender um pouco do idioma deles. Ou então, pelo menos alguém acompanhar, por exemplo, algum professor que entenda do idioma deles para acompanhar na sala. Um professor de apoio para ajudar entendeu? eu acho que ajudaria, seria legal. Acho que ajudaria sim, porque daí ia acompanhar ver se ele está sabendo se

ele está entendendo, por que não está entendendo. Então *acho que seria importante pegar um professor de apoio, um professor que tem o idioma deles para acompanhar* (CUNHA, 2022. Grifo nosso).

Outra coisa também é tem que... é precisa fazer tipo um planejamento né? Elaborar um planejamento de que forma o município está preparado pra receber alunos da aldeia, mais tarde se é preciso contratar um professor de reforço. O pessoal da aldeia, as lideranças, ter esse diálogo com o município, de repente *uma hora precisa contratar um indígena pra dar aula na cidade* ou colocar nos currículos da escola da cidade pra ser ensinado a língua guarani também nas escolas do município também ou nas escolas estaduais também, essa coisa é um avanço (BENITES J., 2021. Grifo nosso).

Estratégias assim, são possíveis quando há o envolvimento de todos os atores da escola, levando para ações práticas o que as dificuldades presentes no ambiente escolar exigem. Algumas ações são de caráter emergencial como foi o caso da pandemia por Covid 19 que exigiu mudanças em toda a sociedade, inclusive na escola, mudando a rotina do ambiente escolar dentro e fora da aldeia. A aluna Camila nos contou como foi estudar nesse período de pandemia:

Alguno ojapo (tarefas) pelo celular pero che voi ndarekoi uperõ che celular pero uperõ che ape gueteri pandemia oñepyrurõ che ape gueteri aestuda ha ome'ẽ ore livro, ore ro copia ore cadernore ha omoĩ dia mba'e diapa ore rogueraha arã upea rohechuka ha ocorregipaove omoĩ visto, nota umia, upeicha la pandemiarõguare, pero ndaigustovoi ke nderogape rejapo ndaikatui reho moõve so tekotevẽ reĩ ndecadernore upei rire dia oguahẽ tekotevẽ reho jey rehechuka, um anhoite che tarefa che ajapo ogape ha upei ahasa cidadepe

Alguns estudaram pelo celular, mas naquela época eu não tinha celular. Quando começou a pandemia eu ainda estudava aqui na aldeia, eles deram pra gente livro, caderno, daí marcavam o dia para levar, corrigiam, colocavam nota, foi assim na pandemia. Mas não era bom, ficar em casa fazendo sozinha as tarefas, não poder sair, só trazer caderno pra casa e mostrar depois. Por um ano eu fiz tarefa em casa, depois já fui para a escola na cidade (MONTANIA, 2022, tradução nossa).

Foi um período atípico em todos os sentidos, exigindo readequações em toda a sociedade e na comunidade Cerrito não foi diferente. Estratégias foram estabelecidas, e mesmo neste período complexo a comunidade escolar encontrou, como tem feito durante a história, meios para prosseguir.

Os movimentos de luta em relação à educação escolar indígena, tanto em seus territórios como fora deles, são alimentados por novas perspectivas, novas estratégias e ações que têm o desejo de melhorias para o estudante indígena, minimizando os obstáculos e dificuldades que foram vivenciados por outros no passado, como nos relatou o professor João:

Porque eu levei por mim, eu pensei por mim, *quando eu passei muito sacrifício por causa da questão de estudo* né. E eu não queria que minha

família sofresse dessa forma né, *queria que a gente encontrasse o caminho que era mais fácil, pra nossas crianças*, inclusive não só pra minha família, pra comunidade. Inclusive por isso que a gente lutou pela educação pra aldeia né. A aldeia hoje, ele tem a própria escola, a escola criada, tem professor todos indígena, então a gente pensou sobre essa questão. Porque tem que ser professor indígena, só assim que facilita pra comunidade (RIQUELME J., 2021. Grifo nosso).

A professora Andréia Benites Vera, também compartilhou um pouco da sua experiência antes da chegada de algumas mudanças que hoje fazem parte do cenário escolar:

Ko'anga rupi ifacilpa, ko'anga rupi ifacilpa porque anteguareicha hae multisseriado ha peteimi professor ha'e ome'e aula ao memo tempo oñecocina ranhe aluno kuerape, peteimi professor ha tekotevê ha'e ojapo paite aje ha upeicha rupinte la ndaikatui ajaara porã pe segunda língua hae portugues, upeicha rupi, ha ko'anga atual escola ifacilpa porque ko'anga oĩ, tuicha ojeajudata porque oĩma tecnologia aje, tuicha oavança, através de tecnologia professor kuerape oajuda avei ikatu haguãcidadepe, entonce tecnologia rupive hae tuicha voi onheavança, ha entonce professor kuera avei oñeaprofundave upeape ndoguerekoi dificuldade anteguareicha, ha ko'angango nahani ko'anga oĩ mbaite, ikatu ko'ã alunope oprepara segunda língua principalmente aje portugues

Hoje em dia as coisas estão mais fáceis, antes as salas eram multisseriadas e só um professor tinha que dar aula e ainda fazer a merenda dos alunos, ele tinha que fazer tudo sozinho. Acho que por isso não consegui aprender melhor a segunda língua, o português. Agora atualmente na escola está tudo fácil, tem muita ajuda porque agora tem a tecnologia, *teve muito avanço e através dela o professor pode ajudar mais para que o aluno aqui da aldeia não tenha tanta dificuldade ao ir para a cidade*. Através da tecnologia, muita coisa avançou. Os professores se aprofundam nesse conhecimento também, eles não enfrentam as dificuldades de antigamente. Agora tem tudo, eles podem preparar melhor o aluno, principalmente na segunda língua, o português (VERA, 2021, tradução e grifo nossos).

Para o professor João, esse preparo acadêmico tem uma relação direta sobre quem é e o que o indivíduo fará para si, para a família e para a comunidade, bem como é necessária para uma futura colocação no mercado de trabalho, embora ela não garanta a permanência nele. Além disso, para a concretização desta formação a participação de todos é fundamental:

Isso eu olho pros meus alunos, quando eu dou aula, eu sempre oriento os alunos, porque a formação hoje... é uma formação dos alunos hoje, é muito importante pra eles. De sair pra fora, trabalha pra fora... porque hoje sem estudo, eu sempre digo pros meus filhos, que hoje sem estudo, a gente não é nada hoje em dia. Porque se você não tem, não assegura nada, *você pode ter o ensino médio completo hoje, que não assegura você no seu serviço*. Então é uma coisa que as criança tem que tá estudando. Depois se quiser trabalhar pra fora e ter ensino médio né... *isso vai depender de nós né... vai depender de nós, dos professores, dos pais, das mãe, porque tem que ter ajuda, se ajuda a orienta. Porque hoje se a gente tem que trabalhando tudo junto né. Trabalha com pai, mãe, professores, diretores, coordenador e o município né* (RIQUELME J.,2021, grifo nosso).

A participação da família é muito importante, porém na visão da professora Andréia, algumas famílias não cumprem o seu papel de forma satisfatória, mostrando a importância da escolarização:

Ha koanga mba'e tuicha voingo sy ha tua ai aje, sa'i oia ojepreocupa ifamiliare aje, oi alguno he'i, ndohovei escuela eheja, jandohoveima aje eheja ohoserõnte toho he'i, nahani ndaha'earã upeicha. Cherõ guarã, che visãope ndaha'earã upeicha, ndaha'ei família ou omanda isy ha ituare, família sy ha tua tekotevẽ omanda ifamiliare aje, hae tekotevẽ oincentiva avei ifamilia mba'epa ome'ẽta chupe hina henonderarã escola rupive aje

Uma coisa importante também é mãe e pai, são poucos os que se preocupam com seus filhos, e alguns dizem quando o filho não vai mais pra escola: "deixa, se ele quiser ir ele vai", mas não é assim. E não deveria ser assim, na minha forma de ver, não é assim que deve ser, não são os filhos que devem mandar no pai e na mãe, na família, é o pai e a mãe que devem mandar nos filhos, eles (os pais) *precisam incentivar os filhos, mostrar o que vão receber no futuro, através da escola* (VERA, 2021, tradução e grifo nossos).

A despeito do valor da escolarização, é relevante destacar que ela não garante o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que este é limitado dentro da própria comunidade e, no entorno, a disputa é assimétrica com os *karaí*. Esta realidade muitas vezes, não motiva o jovem guarani a prosseguir em sua formação acadêmica. Embora as conquistas logradas no campo da educação indígena ainda sejam insuficientes para uma escolarização diferenciada e intercultural (dentro e fora das comunidades tradicionais), os avanços obtidos são reconhecidos ao mesmo tempo que outras demandas permanecem, como nos relatou o professor Josemar Benites:

Hoje em dia tem mais recurso né? Antigamente os professores não eram formados, os professores não tinham esse recurso pra se capacitar pra darem aula. Quando eu estudei nossos professores estava em curso, então naquela época não tinha esse recurso que tem hoje né? Então hoje em dia nós temos uma escola que é polo e temos um pouco mais de recurso, agora tem professores capacitados, professores formados em cada área e tem a língua materna e professor específico pra dar aula na língua materna. Então *a formação dos professores ajuda hoje em dia os alunos pra, antes de acessar o ensino médio na cidade, eles já entram mais preparados*. Então a formação dos professores ajuda os alunos a ter acesso a outros lugares dentro da educação. Tem que investir na educação, na qualificação dos professores, colocar mais recurso na educação pra que os alunos que não sabe mexer com computador, esse tipo de coisa, às vezes o aluno não tem, passa por esta situação, o aluno em casa não tem computador, os pais não têm condições de comprar esse computador, *agora na escola tem, tendo um professor capacitado, formado pra ensinar esse aluno na escola, ele vai saber um pouco pra assim, acessar na escola na cidade, já entram sabendo né?* (BENITES J., 2021. Grifo nosso).

Existem também outras perspectivas sobre a forma de atuação visando uma melhor preparação do jovem estudante indígena antes de enfrentar a escola na cidade, algumas delas foram mencionadas pela professora Andréia:

Ikatu avei prefeitura kuera añete oike pe parte aje porque ha'e kuera avei tuicha oguereko responsabilidade pe escola indígena aje porque ha'e kuerata mante omeë añete tuicha ajuda porque ante che aikerõ guare daipori akue aje ndaipori upepe ajuda prefeitura kueragui aje ha koanga idiferentepama koanga che ahechaimi ensino médiope koanga ohoa ha'e kuera tuicha avanço anhete koanga oguereko, tuicha oñemejora cidadepe aje, cidadepe umi aluno kuera tanto ava kuerandie aje tuicha dificuldade ensino médio oguereko ohoa cidadepe [...] Cheverõ guarã prefeitura kuera avei ombou arã ai peteĩ equipe escolape ajea ikatu haguãicha omeë informação sobre principalmente pe drogagui o lao historinha ikatu haguãicha umi mitã hina upeicha onhe'ẽ kuaa haguã upeicha ohechuka mbae valorpa ha'e oguereko tanto ko'ape ha tanto okapente hina ha'e ohorõ oenfrenta hina pe escola ndahaei aldeiape oĩa.

Sim, é possível a prefeitura ajudar nesse sentido, eles têm uma grande responsabilidade com a escola indígena, porque só eles podem dar uma grande ajuda. Porque antes, quando eu estudava não tinha muito ajuda da prefeitura, hoje já é tudo diferente. Hoje vejo que os alunos do ensino médio, eles têm muitos avanços, muitas coisas melhoraram na cidade; os alunos juntamente com os alunos indígenas que vão cursar o ensino médio na cidade têm muitas dificuldades [...] Na minha opinião, a prefeitura deveria também *enviar uma equipe para a escola aqui, para conversar principalmente assuntos como drogas, e outras histórias para mostrar para as crianças o valor que elas têm, tanto aqui dentro como lá fora, quando ela for enfrentar a escola que é diferente da escola que tem aqui na aldeia* (VERA, 2021, tradução e grifo nossos.).

Segundo a professora Vanoíria Fernandes, os professores já atuam no sentido de solidificar a maneira como o estudante indígena se percebe, esclarecendo conceitos e contribuindo para que ele tenha uma leitura legítima de si, viabilizando assim, a construção de planos futuros:

É o que já estamos fazendo, nós quando chega o aluno pro ensino fundamental, no 6º ano, *a gente já prepara pra ir pra cidade*. Principalmente, preparado não só de matéria em si, mais preparar para enfrentar essa parte de discriminação, esse preconceito que tá na cidade. Então a gente já vai levando essa bagagem, já despeja na frente, *porque saiu daqui é outra realidade. Então a cabeça do aluno já sai daqui preparado pra qualquer coisa*. Nós trabalhamos também em forma de texto, de tudo né!? O que é preconceito, o que é etnocentrismo, como você pode avaliar, *porque você é diferente, mas você não é melhor, nem pior que ninguém. Você é Guarani Kaiowa, você fala uma língua, mais sua língua não é pior nem melhor que ninguém. Não é melhor que a língua portuguesa ou outra língua*. Então a gente trabalha essa parte também, a gente trabalha muito essa questão cultural, da valorização da identidade. Inclusive a gente formou grupo de dança, pra mostrar pra ele, que eles são diferentes e usar um celular, um relógio, uma roupa do ano, não muda ele, pra ser não indígena. *Ele vai continuar sendo indígena, estudar na cidade não vai falar que ele é melhor ou pior que outro aluno* (FERNANDES V., 2021, grifos nosso).

Ter essa percepção de si mesmo diante da interação com diversos ambientes não familiares é de fundamental valor no deslocamento do estudante indígena para a escola da cidade. É possível perceber, pelos relatos aqui compartilhados, que as perspectivas e planejamentos futuros relacionados ao conhecimento formal, tanto do jovem estudante como também dos professores indígenas são diversos, porém, cabe destacar que:

A verdadeira educação deve ser aquela que se coloca numa posição de responsabilidade e liberdade, distanciando-se do controle social, assim como no processo educativo, em que suas normas são definidas de acordo com o tempo, a maneira de pensar, a cultura e a realidade de cada contexto social, podendo concluir que a educação ideal é aquela capaz de perceber as diferenças, respeitá-las promovendo a interação. (BOURDIEU, 1979, p.79)

Enquanto a oferta do ensino médio dentro da comunidade da aldeia Cerrito não se concretizar, torna-se necessária a constante busca pelo diálogo e por novas formas de ação como pontuadas pelos professores:

- Maior investimento e envolvimento do poder público nas escolas indígenas.
- Incentivo para um maior envolvimento da família com o aluno e a escola.
- Maior diálogo entre os professores e estudantes, identificando dificuldades, necessidades e assim, buscar soluções para as mesmas.
- Contratação de um professor indígena para a mediação da interação na escola da cidade.
- Apresentar para o jovem indígena outras formas para a utilização das ferramentas que o ambiente escolar oferece, seja este na escola indígena ou na escola da cidade.

O diálogo com o jovem guarani precisa contemplar que, mesmo sendo o mundo do *karaí*, é possível apropriar-se das ferramentas que assim julgar necessárias para si a despeito das dificuldades que enfrenta, estimulando também o apoio da família e da comunidade que são fundamentais. As falas de alguns professores não indígenas, como o exemplo vivenciado por Diekson filho da dona Salvadora, fazem parte também destas dificuldades a serem enfrentadas:

Oporandu chupe iprofessora kuera “pe’ëpa mba’e peikose” oporandu chupe kuera aipona cidadepe. “Mãi” he’i, “ai! hatã che corazon obate upea pe horape”, he’i, “ha amaña porã ha che professorape atĩ ke la hae haguã upea la ajaposé” he’itarõ guarã cheve: ‘ndeiko ndeplata nderuiko irico ndesyiko irico he’irõ guarã’, porque ahendu he’i peteĩ pessoape, he’i ha ojoko chehegui upea he’i, nda’ei he’i. Ha upemarõ chupe amaña porã che professorare no hae chupe he’i “che ndadesisti mo’ãi ahata ate ifim, Nhandejara opreparamia che ajapota” ha’e chupe, upeichante hae, ha opa. Ha nda’ei porque peteĩ pessoa renondepe che renondepe oporandu he’i ha upemarõ he’i chupe professora:

“ndesy nderu umia irico?” Che ndaikuaai mba'eichagua facultadepa ha'e omombe'u ojaposé, ha'e isoño ha he'i upeicha che renonde he'i ha upea ojoko chehegui he'i, aimete ha'e chupe upea la che che sonho ainteresa hae mo'ã, mãi ojoko he'i, ha upemarõ mba'eve nda'ei, “nahani ndadesisti mo'ãi ahata ifim hese, che renonderã anga mba'epa ajapota” hae chupe he'i, “so ke aestudata ndadesisti moãi escolagui” hae che professorape. “Ah” he'i cheve, “entonce um dia anga oguahêta momento mba'epa rejapo” he'i cheve he'i. ‘So que iporãvarã” he'i cheve.

Ele me contou que as professoras dele, lá na cidade, perguntaram sobre o que eles gostariam de ser, perguntaram lá na cidade, daí ele me disse: “Mãe, naquele momento meu coração bateu forte, e olhei bem para minha professora e fiquei com vergonha pra dizer o que eu queria fazer”, vai que ela falasse pra mim: “você tem dinheiro? seu pai e sua mãe são ricos?” porque eu escutei quando ela falou isso para uma pessoa, ele me disse. E isso me segurou, não falei nada, ele me disse. Então, eu olhei bem pra minha professora e disse: “Não, eu não vou desistir, vou até o fim. O que Deus preparar pra mim vou fazer”, eu disse pra ela, só falei isso e pronto. “Eu não falei, porque uma pessoa na minha frente respondeu o que queria fazer e daí a professora tinha perguntado se a mãe ou o pai eram ricos”. Não sei qual faculdade essa pessoa queria fazer, que era o sonho dela. Falou isso na minha frente, daí me segurou (ele me disse). Quase falei qual era o meu sonho, o que eu tinha interesse, mas o comentário dela me segurou e não falei. Então não falei nada, só disse que não iria desistir, que iria até o final e que mais pra frente eu ia ver o que fazer, vou estudar e não vou desistir da escola, eu disse pra minha professora (ele me disse). “Ah sim... me disse a professora. Então vai chegar um momento que você vai decidir o que fazer”, ela me disse. “Tem que ser uma coisa boa”, ela me disse (GOMES, 2021, tradução nossa).

Situações como estas não são incomuns e podem afetar o jovem indígena que está buscando sua escolarização, tendo que lidar com o silenciamento de um sistema educacional deficiente no que se refere a uma escolarização realmente diferenciada e intercultural.

As tomadas de decisões relacionadas ao ambiente escolar devem buscar a promoção da interculturalidade na *práxis* principalmente na escola não indígena. É necessário considerar também, que talvez nesse processo educativo, para alguns estudantes indígenas, a realização do *teko porã* (BENITES, 2014) não precise percorrer o preparo acadêmico da sociedade nacional. Assim, é possível também que o jovem indígena considere ‘outros caminhos’ em outros territórios. Pensar, como dito nas palavras do professor João Benites “um caminho mais fácil”, é tarefa de todos, visando fortalecer a identidade do jovem indígena dentro de suas escolhas, sejam estas vivenciadas dentro ou fora da sua comunidade tradicional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sociedades indígenas contribuem para uma significativa diversidade étnica e linguística do Brasil. Durante a história, embora nela tenham impresso suas marcas, resistiram a processos de extinção, silenciamento e assimilação e por muito tempo foram excluídas como elemento formador da nação, sendo colocadas à margem do processo da construção e discussão dos seus direitos individuais e coletivos. Dentre esses direitos está o direito a uma educação diferenciada e intercultural, tendo como marco a Constituição de 1988.

Na busca pela efetivação deste direito, o espaço escola dentro da comunidade da aldeia Cerrito, foi estabelecido com a participação coletiva da comunidade, que no início, apesar de não ser muito numerosa, identificou este espaço como uma ferramenta de resistência, interação e acesso à sociedade dominante. Assim, estabeleceram a escola dentro de seu território sob suas características, a começar da parte física, demonstrando assim, que embora seja uma instituição do colonizador, ela pode se 'nativizar', promovendo a valorização de saberes diversos. Depois de muitas reivindicações e embates com o poder público, hoje a escola possui somente professores indígenas, mas ainda não oferece o ensino médio. Esta falta tem levado o jovem guarani a deslocar-se à cidade para cursar esta etapa do preparo acadêmico, o que é o foco da nossa pesquisa.

Como mencionamos anteriormente, este deslocamento é permeado de dificuldades, exigindo não apenas da família, mas também da comunidade, um posicionamento com vistas a auxiliar o jovem indígena nesta etapa escolar. Nesta interação 'obrigatória' o encontro com a alteridade, no caso dos jovens guarani na escola da cidade, de modo mais intenso e exigido, oportuniza aos estudantes a afirmação (ou não) de sua identidade ao mesmo tempo em que assimilam novos elementos culturais, pois "a identidade se constrói, se desconstrói e se reconstrói segundo as situações. Ela está sem cessar em movimento; cada mudança social leva-a a se reformular de modo diferente" (CUCHE, 1999, p. 198). Na voz não só do próprio jovem guarani, como de pais e professores indígenas, foram relatadas experiências que traziam temores, dificuldades, incertezas, descobertas, frustrações, preconceitos, conquistas, desafios e desejos, mas sobretudo persistência por frequentar um ambiente que não está adequadamente preparado para lidar com a alteridade. O ingresso na escola da cidade deveria oportunizar o diálogo entre indianidade e

educação escolar em todos os níveis, porém o que foi possível perceber nesta pesquisa, é que tal diálogo ainda está distante de ser efetivado. Os relatos aqui apresentados, mostram a perseverança de alguns estudantes indígenas em permanecer nesse ambiente adverso, permeado de preconceitos e práticas pedagógicas homogêneas, outros, no entanto, optam por percorrer um outro caminho distante da escola.

Porém, nesse percurso de inúmeras experiências e 'agregações' através das interações nas relações sociais, há algo que permanece como a base da identidade do jovem indígena, que constitui sua essência, sua raiz: sua identidade étnica, que embora seja uma identidade dada não está isenta de outras influências ou conflitos.

Em um mundo cada vez mais globalizado, o contato com o outro, independente das fronteiras geográficas, é cada vez mais comum. Algumas vezes nos vemos como detentores do saber, e em outras, o sentimento é contrário, o que pode sugerir certa inferioridade ou incapacidade diante do desconhecido. Essa leitura que julga o outro como melhor é um mal que acaba por imobilizar a interação com ele. Alguns jovens estudantes, em certa medida, tendem a se inferiorizar assumindo posições estigmatizadas por não estarem preparados para se perceberem como apenas diferentes e não como inferiores ou atrasados, como ouvem em discursos etnocêntricos. A escola urbana por sua vez, aparentemente não consegue promover a interculturalidade, valorizando saberes outros, pois só assim as diferenças não seriam negadas ou vistas como obstáculos, mas sim como recursos de transformações relevantes dentro do ambiente escolar quando este é sensível e consciente das particularidades socioculturais do estudante indígena, proporcionando assim, um ambiente mais acolhedor e intercultural.

O que se percebe, de um modo geral, é que a escola na cidade é toda 'alienígena' em suas práticas pedagógicas, pois, aparentemente não se preocupa em contemplar os interesses dos estudantes indígenas, monopolizando o currículo com conteúdos homogêneos e avaliações que não conseguem mensurar de uma maneira real, o aprendizado do estudante indígena. Além disso, o posicionamento simplista em pensar que por serem bilíngues não haverá mais barreiras na comunicação, tem isolado ainda mais estes estudantes indígenas dentro do ambiente escolar na cidade. Para atenuar esta dificuldade, surgiu durante a pesquisa, a ideia de contratação de um professor indígena para mediar esta comunicação dentro da sala de aula,

auxiliando estudantes e professores para uma comunicação eficaz. Por hora, ao que tudo indica, recai sobre o jovem guarani a responsabilidade do domínio da língua portuguesa para um melhor 'aprendizado' e diálogo em sala de aula, embora os professores não indígenas percebam também suas limitações e dificuldades por desconhecerem o idioma materno de seus alunos indígenas, como eles mesmos relataram.

Torna-se também visível a falta de formação adequada dos professores na escola da cidade, bem como uma orientação político-pedagógica adequada, pois existe apenas um currículo comum a todos, considerando a escola como monocultural no espaço e no tempo, sem questionar se o conteúdo dado em sala de aula interessa a todos os estudantes. Desta forma, o conhecimento que o estudante indígena traz da aldeia para a escola na cidade, não é incorporado (e por vezes, sequer mencionado) dentro do que é ensinado em sala de aula. Assim, a educação escolarizada é empobrecida pela falta da troca de conhecimentos outros, que muito agregaria na formação de todos os alunos, quer indígenas ou não.

A migração de jovens indígenas para a cidade com o intuito de concluir o ensino médio, uma vez que ainda é limitado o número de escolas indígenas que ofertam esta etapa escolar, enfrenta ainda a ausência de políticas de acessibilidade e permanência na escola.

Na comunidade Cerrito, por exemplo, o acesso ao ensino médio é viabilizado pela prefeitura municipal que disponibiliza o ônibus escolar, porém, este nem sempre está disponível, por questões mecânicas ou pelas chuvas, que tornam as estradas intransitáveis. Isso reflete diretamente na frequência dos estudantes indígenas na escola da cidade, trazendo prejuízos para eles. Além disso, não há outras opções para o estudante indígena senão o período noturno, mesmo que as escolas estaduais ofereçam o ensino médio em outros períodos (o que seria desejável para algumas famílias). Uma delas, a Escola Estadual 13 de Maio, oferece esta etapa no período integral, o que não é uma opção para os estudantes indígenas, pois não dispõem do transporte escolar para isso. Soma-se a isso, as dificuldades materiais das famílias quando não conseguem suprir itens básicos, como roupas e calçados 'adequados' para que seus filhos frequentem a escola dos *karaí*, ocasionando assim, atitudes preconceituosas por parte dos alunos não indígenas e por vezes, a evasão escolar do estudante indígena.

Em meio a todos estes cenários presentes na realidade do preparo acadêmico do jovem indígena, está não apenas a percepção que ele tem de si mesmo, como concomitantemente, segue em curso a construção da sua identidade, sem anular sua biografia individual, pois cada pessoa desenvolve características históricas que a difere de seus iguais, mesmo compartilhando valores e práticas que os ‘unificam’ como etnia. Sua percepção identitária, não passa incólume diante das negociações exigidas nessa interação fora da comunidade familiar, podendo trazer sofrimento ao mudar referências identitárias antes tão claras na comunidade de origem. Apesar disso, mesmo estando no *karaí mbytepe*, é possível para o jovem estudante indígena, com o envolvimento de todos, família, escola e comunidade, ter uma clara e firme identificação étnica (não sem alterações) mas sem perder sua essência, como dito pelo professor João Benites:

Você pode ter o que for na vida, você pode ter uma casa boa, pode ter um carro bom, pode ter tudo, mas não deixa de você que você é índio guarani ou seja kaiowá né. Porque você tem que entender que você é daquele povo ali, você segue daquela pessoa, não podemos esquecer isso, mais só que a escola tem que tá contando isso também né, porque o mundo não indígena não vai falar isso (RIQUELME J., 2021).

REFERÊNCIAS

Referencial documental

ACERVO ISA, CEDI. **Povos Indígenas no Brasil**, Diário Oficial. Brasília, 28 de agosto de 1991. Disponível em <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/OTD00017.pdf>. Acesso em 05/06/2021.

ACERVO ISA, CEDI **Povos Indígenas no Brasil**. Diário Oficial, pg. 17.790, em 10 de setembro de 1991. Disponível em <https://documentacao.socioambiental.org/documentos/OTD00017.pdf>. Acesso em 05/06/2021.

ACERVO ISA. **Situação dos Índios da Região Meridional do Estado do Mato Grosso do Sul**, [s.d]. Disponível em <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GID00222.pdf>. Acesso em 05/06/2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. p. 27834-27841. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf. Acesso em 10/05/2021.

Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf. Acesso em 17/08/2022.

IBGE. **Cidades e Estados**. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ms/> Acesso em 24/01/2022.

IBGE 2010. **Estudos especiais. Brasil Indígena, língua falada**. Disponível em <https://indigenas.ibge.gov.br/estudos-especiais-3/o-brasil-indigena/lingua-falada>. Acesso em 29/05/2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2007. 213 p. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_sobre_educacao_escolar_indigena_no_brasil.pdf. Acesso em 17/08/2022.

ISA (Instituto Socioambiental). **Povos indígenas no Brasil**. Disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1. Acesso em 23/02/2022.

ISA (Instituto Socioambiental). **Terras indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/es/terras-indigenas/3647>. Acesso em 20/12/2021.

MUSEU DAS CULTURAS (UCDB). **Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul**. Disponível em <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriald=23>. Acesso em 23/02/2022.

PROPOSTA PEDAGÓGICA. **Escola Municipal Indígena Mbo'ero Tava Okara Rendy**. Aldeia Cerrito. Eldorado, MS. 2016.

SECIC MS - Secretaria de Estado de Cidadania e Cultura. **Comunidades Indígenas**. Disponível em: <https://www.secic.ms.gov.br/comunidades-indigenas-2/>. Acesso em 24/01/2022.

Fontes Orais

BENITES, Josemar. Depoimento [16 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

CÁCERES, Edimar Fernandes. Depoimento [11 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

CÁCERES, Ismael. Depoimento [06 jul.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

CUNHA, Marina Alves Lima. Depoimento [19 jul.2022]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes, na cidade de Eldorado, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

DELGADO, Rosalina Afonso. Depoimento [13 jun.2019]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

FERNANDES, Rumilda G. Depoimento [22 jul.2022]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes, na cidade de Eldorado, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

FERNANDES, Vanoíria Martins. Depoimento [12 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

GOMES, Salvadora Martins. Depoimento [11 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

MARTINS, Rosilene. Depoimento [12 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

MARTINS, Sandra. Depoimento [19 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

MONTANIA, Camila Riquelme. Depoimento [20 jul.2022]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

NUNES, Kenedi Samaniego. Depoimento [22 jul.2022]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

RIQUELME, Ana Cristina. Depoimento [15 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

RIQUELME, João Benites. Depoimento [14 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

SILVA, Ana Maria. Depoimento [21 jul.2022]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes, na cidade de Eldorado, 2022. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

VERA, Andreia Benites. Depoimento [18 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

VILHARVA, Sula Mazareli. Depoimento [11 jan.2021]. [Entrevista cedida a] Mirta Elizabeth Melgarejo Fernandes. Aldeia Cerrito, Eldorado, 2021. Arquivo de áudio digital. Entrevista concedida no âmbito do projeto de mestrado desenvolvido por Mirta E.M. Fernandes do Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET) da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Referencial Bibliográfico

ALVES, L.R.G., PRETTO, N. **Escola**: espaço para a produção de conhecimento. Ed. Comunicação e Educação, (16), 29-35, 1999.

APARICIO, Jesús María & Delgado, María Ángeles. **La Educación Intercultural en la Formación Universitaria Europea y Latinoamérica**. Segovia: ITAMUT- FIFIED, 2014.

ATHIAS, Renato. **A Noção de Identidade Étnica na Antropologia Brasileira**: de Roquete Pinto à Roberto Cardoso de Oliveira. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi / Zigmunt Bauman; tradução, Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. Campo Grande, 2014, 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BENITES, Tonico. **A Escola na Ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional – PPGAS. Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2009. 105 pgs.

BENITES, Tonico. **Recuperação dos territórios tradicionais guarani-kaiowá**. Crônica das táticas e estratégias, *Journal de la Société des américanistes*, 100-2 | 2014, 229-240. Disponível em <https://journals.openedition.org/jsa/14022#ftn2>. Acesso em 10/06/2021.

BENITES, Tonico. **Trajetória de luta árdua da articulação das lideranças Guarani e Kaiowá para recuperar os seus territórios tradicionais tekoha guasu**. Revista de Antropologia da UFSCar, v. 4, n. 2, p. 165-174, jul-dez., 2012.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BONIN, I. T. **Educação escolar indígena e docência**: princípios e normas na legislação em vigor. In: Bergamaschi, M. A. et al (Orgs.) Povos indígenas e educação. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction**, Paris: Ed. Minuit, 1979.

BRAND, Antonio Jacó. **O Impacto da Perda da Terra sobre a Tradição Kaiowá/Guarani**: os difíceis caminhos da palavra. Tese. Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS. 1997. 382 p.

BRAND, Antonio Jacó; MENDONÇA, Oliveira Calderoni, APARECIDA, Valéria. **Território e saberes tradicionais**: articulações possíveis no espaço escolar indígena *Práxis Educativa* (Brasil), vol. 7, diciembre, 2012, pp. 133-153 Universidade Estadual de Ponta Grossa Paraná, Brasil.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e Etnia**: construção da pessoa e resistência cultural. Campinas, outono de 1982, verão de 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues **Identidade e Etnia**. Editora Brasiliense, São Paulo 1986, 173 pp.

CALLEFI, Paula. **O que é ser índio hoje?** – a questão indígena na América Latina/Brasil no início do século XXI. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **As Culturas Populares no Capitalismo**. Tradução de Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo, Pioneira, 1976.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto **Identidade, etnicidade e nacionalidade no Mercosul**. Política Comparada: Revista Brasileira de Políticas Comparadas, 1, 2, 1997.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto **Os (Des) Caminhos da Identidade**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 15, n. 42, pp. 7-21, fev 2000.

CARVALHO, Fabíola & CARVALHO, Fábio de Almeida. **A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima**, 2008. In: MATO, Daniel (coord.) **Diversidad Cultural e interculturalidad em educación superior**. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC). Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 157-166.

CHAMORRO, Graciela; COMBÈS, Isabelle (Orgs.). **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura, transformações sociais**. Dourados: Ed. UFGD, 2015, 934 pp.

CIAMPA, Antonio da Costa. **Identidade**. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (pp. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

CIARAMELLO, P. R. **Escolarização indígena, cultura e educação**. Educação, Sociedade & Culturas, (41), 109–125. <https://doi.org/10.34626/esc.vi41.294>. Disponível em: <https://www.up.pt/revistas/index.php/esc-ciee/article/view/294>. Acesso em 26/08/2022.

CUCHE, Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999, 256 pgs.

D' ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do Território**. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. pp. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. **Revista Nera**, ano 8, nº 6. Presidente Prudente, janeiro/junho de 2005, p. 24-34.

FERRAO-CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, 37 (13), 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Gilberto. **Casa grande e Senzala**. 20ª edição, Rio de Janeiro: Brasil América, 1980.

GAUTHIER, J. **Problematizando uma hibridização: significação e ressignificação do uso da Ayahuasca, ou: quem está colonizando quem?** Joaçaba: Visão Global, v. 13, n. 1, p. 189- 218, jan./jun. 2010.

GERHARDT, Tatiana E.; SILVEIRA, Denise T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. 120 p.

GRANDO, Beleni S. **Educação Escolar Indígena e o Processo de “integração” dos Povos Indígenas à Sociedade Brasileira: um Movimento Histórico de Luta e Resistência Cultural**. Universidade do Estado de Mato Grosso/UFSC1, 2000. Disponível em https://anped.org.br/sites/default/files/gt_06_15.pdf. Acesso em 28 fev.de 2022.

GROSJEAN, F. **Life with Two Languages: An introduction to Bilingualism**. Cambridge: Harvard University Press, 1982.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural e Diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n.24, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na Pós-modernidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
HISSA, Cássio Eduardo Viana; MELO, Adriana Ferreira. **O lugar e a cidade: conceitos do mundo contemporâneo**. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008, p. 293-308.

HORNBERGER, N. H. **Quechua Language Shift, Maintenance, and Revitalization in the Andes: the case for language planning**. International Journal of the Sociology of Language, 167, 2004, p.9-67.

KNAPP, Cássio. **Educação escolar indígena: o ensino bilingue e os Guarani e Kaiowá**. 1ª Edição. Curitiba, PR: Editora CRV, 2020, 360 pg.

KUSCH, R. **Obras Completas**, Tomo II. El pensamiento indígena y popular en América, Santa Fé: Editorial Fundación Ross.

LARAIA, Roque de Barros. **Anuário Antropológico**. Identidade e Etnia. Editora Universidade de Brasília/Tempo Brasileiro, 1988, pgs. 207-212.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Reconsiderando poder tutelar e formação do Estado no Brasil: notas a partir da criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais**. In: ROCHA, Carlos Augusto da (org.). **Memória do SPI: texto, imagens e documentos sobre o Serviço de Proteção aos Índios (1910-1967)**. Rio de Janeiro: Museu do Índio-FUNAI, p. 201-211, 2011.

LIMA, C. M. do S. **Surdez, Bilinguismo e Inclusão: entre o dito, o pretendido e o feito**. Campinas/SP: IEL/Unicamp. 2004. (Tese de Doutorado).

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado: pedagogia da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUCIANO, Gersem J. S. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. **Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira**. Revista Currículo sem Fronteiras. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Brasil; vol.10, n.1, pp. 33-48. Jan/Jun 2010. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/3.pdf>. Acesso em 16/12/2020.

MARCILINO, Ozirlei Teresa. **Educação escolar indígena e interculturalidade: possibilidades de uma práxis inclusiva**, 2014.

MARTINS, Daniel Valério. **Conceitos de Contatos Culturais e de Intervenção Social que incidem na Sociedade Latinoamericana do Século XXI: Intra, Multi, Inter, Trans e Sobreculturalidade**. Revista Pluri. Número Zero: Percursos. São Paulo, v. 1, n. 1, p. 55-66, jul./dez. 2018.

MELIÀ, Bartomeu. GRÜNBERG, Georg, GRÜNBERG, Friedl. **Los Paï-Tavyterã-Etnografia guarani del Paraguay contemporâneo**. Assunção: Centro de Estudios Antropológicos, Universidade Católica "N.S. de la Asunción", 1976.

MELIÀ, Bartomeu **Bilinguismo e Escrita**. In: D'ANGELIS, Wilmar da Rocha; VEIGA, Juracilda (org.). **Leitura e escrita em escolas indígenas: encontro de educação indígena no 10º COLE – 1995**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1997.

MENDONÇA, Sônia Regina. **O ruralismo brasileiro (1888-1931)**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MOERMAN, M. Talking Culture - Ethnography and Conversation Analysis. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1988.

MONTES, Maria Lúcia. Raça e Identidade: entre o espelho, a invenção e a ideologia. In: SCHWARCZ, L. M. & QUEIROZ, Renato Silva (Orgs.) **Raça e Diversidade**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais: o olhar transdisciplinar**. 3 ed. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA, A. H. A. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Revista Currículo sem Fronteiras. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP/Brasil; vol.10, n.1, pp. 113-132. Jan/Jun 2010. Disponível em <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2010/vol10/no1/8.pdf>. Acesso em 18/03/2021.

NEUMANN, Eduardo. **Documentos escritos por indígenas: as duas mensagens de Hilário Yrama (1757)**. Corpus. Archivos virtuales de la alteridade americana. Dossier Fuentes indigenas en la sudamerica colonial y republicana. Vol 3, N. 1, Enero/Junio 2013.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. **Ação indigenista e utopia milenarista – As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna**. In: ALBERT, B. & RAMOS, Alcida Rita. (Orgs.) **Pacificando o Branco: Cosmologias no contato no norte-amazônico**. São Paulo: UNESP, 2002. Pg. 277-303.

PARO, Vitor Henrique. **Parem de preparar para o trabalho!!!** Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. MONTEIRO, Mariângela da Silva. **Ressignificando a educação: a educação inclusiva para seres humanos especiais**. Disponível em: <https://www.vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Parem-de-preparar-para-o-trabalho-1.pdf>. Acesso em 20/08/2022.

PIDNER, F. S. **Diálogos entre ciência e saberes locais: dificuldades e perspectivas 2010**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010, 142 pgs. QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Editora CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em 13/05/2022.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o letrao ainda um dos nossos?”**. Campo Grande, 2002, 185p. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco.

SANTOS, Milton. **O dinheiro e o território**. In: Território-Territórios. Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002. p. 9-15.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52, 1993 (editado em nov. 1994).

SCHADEN, Egon **Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani**. São Paulo, EDUSP, 1974 [1954].

SCHEEFFER, Fernando. **Psicologia social**. Centro Universitário Leonardo da Vinci. Indaial: Uniasselvi, 2013. 192 p.; il. ISBN 978-85-7830-747-9 1.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Vozes Infantis: as culturas das crianças escolares como elementos de (dê)s encontros com as culturas das crianças Sateré-Mawé**. Manaus: Editora Valer, Fapeam, 2011.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Um olhar sobre a presença das populações nativas na invenção do Brasil**. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995, p. 407-423.

SOUZA, Osvaldo Rodrigues. **História do Brasil**. Vol. 2, 19ª edição, São Paulo: Ática, 1992.

STREY, M. N. et al. **Psicologia social contemporânea**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

SWAIN, Merrill.; CUMMINS, Jim. **Bilingualism in Education: aspects of theory research and practice**. Editora Longman, 1986. Trad. Wilmar R. D'Angelis. Unicamp, SP, 1998.

VELAZQUEZ, Pedro Pablo. **O Ensino de Língua Guarani e Portuguesa em comunidades indígenas no Paraná**. RELVA, Juara/MT/Brasil, v. 8, n. 1, p. 55-70, jan./jun. 2021.

VIEIRA, C. M. N.; NASCIMENTO, A. C. **Educação escolar e os índios na cidade: experiências interculturais nas práticas de ensino das escolas urbanas**. Revista Pedagógica, Chapecó, v. 21, p. 174-193, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v21i0.4770>

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem**. São Paulo: Cosac- Naify, 2002

WONSOSKI, Wanessa. **O Conceito de Identidade em Antonio da Costa Ciampa, Zygmunt Bauman e Stuart Hall**. Universidade Estadual de Maringá/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes /Maringá, PR, 2015.

ANEXOS

ANEXO I

Roteiro de entrevista utilizado com os estudantes indígenas da aldeia Cerrito

- 1- Você estuda/estudou na escola da cidade? Qual?
- 2- Antes de ir para a escola na cidade, como você imaginava que seria lá?
- 3- Poderia me dizer qual o motivo de você ir para a escola?
- 4- Se você não fosse para a escola, o que aconteceria?
- 5- O que você mais gosta da escola?
- 6- E o que você não gostava?
- 7- O que foi mais difícil enfrentar na escola da cidade?
- 8- E o que foi mais fácil?
- 9- Como os outros alunos te tratavam na escola?
- 10- E os professores? Como te tratavam?
- 11- Tem alguma coisa que poderia ser feita na escola da comunidade que ajudaria os alunos quando mudassem para a escola na cidade?
- 12- O que você acha da condução para ir à escola na cidade?
- 13- O que você 'ganha' por terminar os estudos? Qual é a vantagem nisso?
- 14- Na sua opinião qual é a coisa mais importante que estudar oferece?
- 15- Qual foi o motivo da sua desistência?
- 16- O que teria ajudado a não desistir para poder concluir o ensino médio?

ANEXO II

Roteiro de entrevista utilizado na entrevista com os pais de alunos

- 1- Quantos filhos o Sr/Sra tem?
- 2- Quantos estão na escola? Quantos estudam ou estudaram na escola da cidade?
- 3- Qual o motivo de vocês enviarem seu filho(a) para a escola na cidade?
- 4- Se ele não fosse o que aconteceria?
- 5- Qual a maior dificuldade quando o filho(a) está na escola da cidade?
- 6- O que seu filho(a) fala ou acha da escola da cidade?
- 7- O seu filho(a) desistiu? Por quê?
- 8- O que o Sr/Sra acha que foi (é) mais difícil para ele na escola?
- 9- Seu filho(a) mudou depois que foi para a escola na cidade? Como?
- 10- Qual seria a coisa mais importante que a escola (ou conclusão dos estudos) daria para seu filho(a)? (trabalho, conhecimento etc.).
- 11- O que poderia ser feito aqui na escola da comunidade para ajudar seu (sua) filho(a) na escola da cidade?

ANEXO III

Roteiro de entrevista utilizado com professores indígenas.

- 1) Antes de ir pra escola na cidade, o que você achava que enfrentaria lá?
- 2) O que foi mais difícil depois que você começou a frequentar a escola na cidade?
- 3) Como você se sentia na escola da cidade? Como os professores e os outros colegas te tratavam na escola?
- 4) Quando você foi para cidade você sentiu que deveria mudar seu jeito Guarani de ser?
- 5) Você percebeu alguma iniciativa da escola em oferecer algum ensino diferenciado considerando a diversidade de alunos presentes?
- 6) A escola indígena poderia ajudar o aluno antes dele ir para a escola na cidade? E de que maneira isso poderia ser feito?
- 7) Na sua visão por que alguns jovens têm desistido da escola? Por que eles desanimam da escola?
- 8) Muitas vezes o jovem não tem motivação para ir à escola, como a escola juntamente com as famílias ajudarem a estimular o jovem a continuar e terminar seus estudos? O que poderia ser feito?
- 9) A prefeitura (e outros órgãos públicos) teria como ajudar esse jovem estudante indígena aqui na escola, antes de estudar na cidade? Ou mesmo lá na cidade, teria alguma coisa que eles poderiam fazer pelo estudante indígena?
- 10) Os professores da cidade precisam de alguma formação? Uma vez que eles têm alunos indígenas e não indígenas na sala?
- 11) Na sua opinião qual é a melhor coisa que estudar proporciona? O que de mais importante a pessoa ganha quando estuda?

ANEXO IV

Roteiro de entrevista utilizado com professores não indígenas.

- 1- O Sr/Sra já deu aulas para alunos indígenas? (no ensino fundamental? ensino médio?)
- 2- Teve alguma dificuldade com esses alunos? Quais?
- 3- Na sua percepção, qual foi a maior dificuldade para os estudantes indígenas?
- 4- Como era a interação deles com os colegas na sala de aula?
- 5- E com você?
- 6- Como era o desempenho deles nas atividades em sala de aula?
- 7- Na sua opinião, qual seria o motivo principal para a desistência de alguns deles?
- 8- O que poderia ser feito para minimizar a desistência escolar por parte de alguns estudantes indígenas?
- 9- O que o Sr/Sra entende por interculturalidade?
- 10- Na sua opinião o currículo escolar contempla a diversidade cultural, valorizando outros saberes? Como?
- 11- O professor não indígena está preparado para lidar com a interculturalidade?
- 12- Já presenciou alguma cena de preconceito ou discriminação com o estudante indígena?