

(CO)EXISTÊNCIA ENTRE NAÇÃO E ETNIAS: UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (RE)PENSADO PARA A COMUNIDADE ÍNDIGENA

Luana Vitoriano-Gonçalves¹

Resumo: Este artigo investiga os modos como a população étnica Avá-Guarani percebe sua própria comunidade e as relações de saber e de poder que integram nação-escola-comunidade. Para isso, apresenta como corpus de pesquisa o Projeto Político Pedagógico (2017), do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é, redigido por professores (indígenas e não indígenas) integrados à realidade cultural da terra indígena Tekoha Añetete. Nesta conjuntura, tornam-se relevantes as perspectivas teóricas de Foucault (2012a; 2012b), Almeida; Gomes; Bracht (2016) e Bauman (1999). Os resultados da investigação das séries enunciativas do PPP (2017) visibilizam a educação a partir de três movimentos discursivos: "preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas"; "manutenção da cultura integrada" e "promoção da autodeterminação".

Palavras-chave: Discurso. Interculturalidade. Diversidade.

(CO)EXISTENCE BETWEEN NATION AND ETHNICITIES: A POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT (RE)THOUGHT FOR THE INDIGENOUS COMMUNITY

Abstract: This article investigates the ways in which the Avá-Guarani ethnic population views their own community and the relations of knowledge and power that integrate nation-school-community. To achieve this, it presents as a research corpus the Political Pedagogical Project (2017) of the Kuaa Mbo'é Indigenous State School, drafted by both indigenous and non-indigenous teachers integrated into the cultural reality of the indigenous land Tekoha Añetete. In this context, the theoretical perspectives of Foucault (2012a; 2012b), Almeida; Gomes; Bracht (2016), and Bauman (1999) become relevant. The results of the investigation of the enunciative series of the PPP (2017) perceive education through three discursive movements: "preservation of the knowledge and sociocultural practices of indigenous communities"; "maintenance of integrated culture" and "promotion of self-determination".

Keywords: Discourse. Interculturality. Diversity.

¹ Professora Doutora em Letras (UEM), pós-doutorado em andamento (UFPR), sob a supervisão da Profa. Dra. Maria Cleci Venturini, integrante do grupo de estudos GPTD – Estudos do Texto e do Discurso: entrelaçamentos teóricos e metodológicos e membro do Laboratório de Estudos Linguísticos e Literários, LABELL (UNICENTRO). Docente na área de Redação e Literatura em Maringá, PR. Contato: ls.vitoriano@gmail.com

Introdução

Os discursos e práticas discursivas de uma cultura ocupam “um lugar intermediário entre as palavras e as coisas; entre, por um lado, o modo em que falamos delas e as pensamos e, por outro, a maneira em que as percebemos e estão dispostas entre si” (Castro, 2014, p.54).

Diversidade, etnias, nação, direitos humanos, autodeterminação, poderes, terras e línguas, todos esses aspectos constituem um país, as relações de saber e de poder (co) existem gerando subjetivações e resistência. Sabemos, portanto, que o poder é o motivo pelo quê e pelo qual se luta (Foucault, 2012b), nem que seja, simplesmente, o poder do reconhecimento e/ou do pertencimento.

O governo se apropria de uma série de estratégias, técnicas e tecnologias de poder para se manter forte e “indestrutível”, no entanto, por outro lado, algumas Organizações não governamentais, como a ONU, investem tempo e dinheiro na defesa das populações minoritárias, e na criação de Leis e Pactos que amenizem a guerra política em busca do poder. Outra forma (bio)política de modificação e apropriação dos discursos é a educação e seus sistemas.

A Educação Escolar Indígena (Doravante, EEI) no Brasil tem sua história atravessada por uma série de embates de cunho político, isso porque “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (Foucault, 2012b, p.41). Desde a colonização, diversas foram as instituições responsabilizadas para implementação do ensino nesse contexto de diversidade cultural.

No período colonial, a catequização foi o instrumento educacional implantado nas comunidades indígenas com a finalidade clara de intervencionismo cultural e lingüís-

tico (Oliveira; Freire, 2006). Em 1910, já na fase Republicana, com a formulação de Políticas indigenistas, foi criado, em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), assistencialismo aos indígenas do país, que adota a concepção de “Estado laico” e pretende afastar a Igreja do processo de ensino e aprendizagem das populações indígenas. Desse modo, a SPI objetivava “civilizar” e transformar o sujeito indígena em um “trabalhador nacional”.

Para isso, seriam empregados métodos e técnicas educacionais controlando esse processo, baseado em mecanismos de nacionalização dos povos indígenas. Os regulamentos e regimentos do SPI estiveram voltados para o controle dos processos econômicos envolvendo os índios, estabelecendo uma tipologia para disciplinar as atividades a serem desenvolvidas nas áreas. Era uma classificação que definia o modo de proceder e as intervenções a serem adotadas, disciplinando a expansão da cidadania (FUNAI, online, 2024).

De 1967 até 1991, a EEI deixa de ser responsabilidade do SPI e passa a ser da FUNAI, contudo, continuou “tendo como objetivo a assimilação gradativa e a integração dos povos indígenas à sociedade nacional” (Rosa, 2015, p. 176). De 1991 em diante, o Ministério da Educação (MEC) assumiu os encargos da EEI, e solicitou aos estados e municípios o desenvolvimento de Políticas Públicas (PP) para atender às demandas de contextos culturais específicos (Rosa, 2015, p. 176).

Embora, na atualidade, haja direitos legais garantindo os direitos indígenas, historicamente, na formação do Estado brasileiro, nestes mais de 500 anos, a escola esteve presente nas comunidades indígenas com o intento de aniquilar culturalmente esses povos, conforme elucidado o seguinte comentário de Guimarães (2007): Tivemos um grande período de tempo em que a escola foi implantada numa comunidade indígena para anular a diversidade cultural, para negar valor a essas

culturas; [...] A escola indígena no Brasil tem essa longa história de ser uma escola violenta, de uma escola de um espaço de violência simbólica muito grande. [...] O índio tinha que abandonar sua própria identidade e interagir com a sociedade nacional. Hoje, as escolas e a formação de professores indígenas estão intimamente ligadas à garantia de direitos (Rosa, 2015, p. 173 – grifos nossos).

Essa modificação na estrutura e no regime de olhar governamental sobre a EEI é marcada no ano de 2005 com a Emenda Constitucional nº 48, que institui o Plano Nacional de Cultura (PNC) e, também, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais (SNIIC), que entram em vigor no ano de 2010 com 53 metas a serem cumpridas até 2020. O PNC apresenta como eixos norteadores as concepções de cultura como: “expressão simbólica”; “direito de cidadania”; e “potencial para o desenvolvimento econômico”.

Assim, após 22 anos da promulgação da Constituição de 1988, o poder governamental cria o PNC para esmiuçar a questão cultural, que apresenta como objetivo “o desenvolvimento de programas, projetos e ações culturais que garantam a valorização, o reconhecimento, a promoção e a preservação da diversidade cultural existente no Brasil” (Brasil, online, 2024). Com esse Plano, a unidade fala sobre e em prol da diferença.

Pouco tempo depois, em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) “passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal” (PNE/MEC, online, 2024), cujas metas estão articuladas a fim de transpor barreiras para facilitar: o

2 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é “responsável por regulamentar a estrutura e o funcionamento do sistema de educação do país, a lei definiu os objetivos a serem atingidos e reforçou o caráter federativo da educação brasileira” (Brasil, online, 2024).

acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino; minimizar as desigualdades públicas educacionais em todos os territórios enfocando as singularidades das populações étnicas; fomentar a formação para o trabalho e o exercício da cidadania (PNE/MEC, online, 2024).

Delinea-se, assim, ao menos nas regras jurídicas, uma mudança na forma de tratar a escola e as funções da educação. Nesse sentido, transcorre o deslocamento da escola como instrumento essencial do poder disciplinar, pois as instituições escolares apresentavam como foco: estabelecer uma fábrica da ordem que visava o “desenvolvimento de uma sociedade de produtores, possibilitando aos seus frequentadores uma formação ‘sólida’ (vinculada ao trabalho e sua ética) e que atendesse aos objetivos previamente planejados pelo Estado” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.48). Deste modo, elaborava-se a constituição de uma escola que pudesse se consolidar “num tempo-espaço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade.” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.51).

Essa mudança de perspectiva da educação escolar foi sendo traçada em decorrência das mudanças globais. O movimento da modernidade sólida para a modernidade líquida esclarece as alterações da aplicação do poder nos sistemas educacionais. Se antes, a solidez atuava por meio dos poderes soberanos/disciplinares – com o auxílio das instituições sociais que promoviam o enrijecimento da noção de “estabilização”, criando e mantendo rotinas e deliberando o “certo e o errado” – no mundo moderno-líquido o foco não é mais o que deve ou não ser feito, ou o que já foi feito, mas sim tudo aquilo que ainda pode ser feito (Bauman, 1999). Sai de cena a ideia de “estabilidade” e ocupa espaço a “flexibilidade”.

Embora ainda hoje os Estados exerçam algum grau de soberania (inclusive seu direito de incluir/excluir), reconfigurando-a conforme as forças do mercado, não existem mais entusiastas ao nosso redor impressionados com o sonho de uma engenharia social total, a partir dos esforços concentrados nas mãos de um Estado ordenador. Ao contrário, os gestores de hoje estão conciliados com a incurável desordem do mundo globalizado e os indivíduos parecem estar bastante ocupados perseguindo as sedutoras tentações do consumo, sem muito tempo ou estômago para refletir sobre os perigos ou impasses desse tipo de sociedade (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.50).

Nessa conjuntura, “a sociedade de consumo ‘aprendeu’ a prosperar e lucrar com a diferença, de modo que também se desenvolve uma tendência de somente diferir aquilo que beneficia o mercado” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.53). A educação, por sua vez, compilou toda essa “aprendizagem” e passou a ser espaço para a promoção da “diversidade assessorada”, tendo em vista que “somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repleto de necessidades descoordenadas, possibilidades autoprocadoras e eleições automultiplicadoras” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.52).

As PP, a EEI e os próprios sujeitos indígenas passaram a tomar a escola como uma condição de possibilidade para a (re) construção de seus caminhos, como uma potência para a constituição de forças e de resistências, de modo que o ensino e a aprendizagem fornecidos nas escolas indígenas deixaram de ter, fundamental e exclusivamente, a transmissão dos conhecimentos ocidentais, e passou a explorar, preservar e difundir cada vez mais os saberes da cultura e das línguas indígenas.

A partir de todas essas transformações e novas formas de ver e de dizer a educação e as culturas indígenas é que, na atualidade,

é possível localizar escolas com Projetos Políticos Pedagógicos específicos que contemplam as singularidades dos contextos para os quais são formulados, sendo elaborados em conjunto com professores indígenas e não indígenas, com a comunidade e as lideranças indígenas. Busca-se, dessa forma, uma educação escolar que traga para o cume de suas formulações as temáticas defendidas pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que dizem respeito à diversidade, à etnicidade e à autodeterminação.

O Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e, situado na comunidade indígena Tekoha Añetete, forneceu-nos o seu PPP (2017) para analisarmos o regime de olhar que a própria educação escolar indígena Avá-Guarani tece sobre questões afetas à diversidade, às relações de saber e de poder entre nação e etnias, e às condições de possibilidades da autodeterminação dos povos indígenas brasileiros.

Assim, embasamo-nos nesse documento para investigar as condições de (co) existência entre nação e etnia, a partir dos discursos inscritos no arquivo preparado em conjunto com professores indígenas e líderes da comunidade Tekoha Añetete, tendo em vista que ele apresenta um registro sobre a história e a memória que sustentam o colégio indígena, criando um panorama sobre os projetos desenvolvidos da/para a EEI.

É válido destacar que nos atentamos à história geral, que ao contrário da história global (Foucault, 2012a), não pretende somente discorrer sobre os fatos dados, mas também buscar o que está além do dito, as posições sujeito impressas nas (in)visibilidades da memória, e que visa uma análise discursiva sobre qual “sistema vertical podem formar; qual é, de umas às outras, o jogo de correlações e das dominâncias; de que efeito podem ser as defasagens, as temporalidades diferentes, as diversas permanências”

(Foucault, 2012a, p.11-12). Deste modo, inicialmente, apresentamos alguns fatos sobre a criação da escola, para em seguida, investigarmos os dizeres de si e os movimentos de leitura possíveis sobre as posições sujeito assumidas pela comunidade indígena por meio do PPP escolar.

O Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é

A escola foi criada no ano de 2006, devido às demandas da comunidade Tekoha Añetete composta por aproximadamente 320 sujeitos, localizada em São Miguel do Iguçu. Em 1997, essa população migrou para Diamante D'Oeste, tendo em vista a necessidade de um espaço mais amplo para acomodação das famílias.

Assentados na Fazenda Padroeira, os sujeitos indígenas desta comunidade foram contemplados pelas instâncias governamentais com a construção de: posto de saúde, casa de cultura e casa de reza. Inicialmente, a casa de cultura era utilizada para o ensino e a aprendizagem de línguas para as crianças e jovens da comunidade; porém, em virtude da ilegitimidade dessa educação, a comunidade buscou seus direitos para a construção e legitimação de uma escola (PPP, 2017). A partir dessa reivindicação, a Terra Indígena Tekoha Añetete conquista a construção e solidificação do Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'é. Vejamos como essas alterações ocorreram nessa comunidade:

O PPP redigido no ano de 2017, sob a Direção de Jairo Bortolini, faz o resgate histórico e, também, aborda o modo como a comunidade Tekoha Añetete, de etnia Avá-Guarani, e a instituição de ensino ponderam as seguintes tônicas: i. a interrelação entre povos indígenas e não indígenas; ii. a escola como local produtivo para constituição de novos conhecimentos e preservação de saberes étnicos; iii. o vínculo necessário entre cultura, escola e tecnologia como forma de

concatenação de uma educação escolar plural, multicultural atenta às urgências globais.

A fim de compreender as práticas de si do Colégio Indígena, posto que a escrita e "o escritor constitui[em] a sua própria identidade mediante essa recoleção das coisas ditas" (Foucault, 1992, p.144), e os modos como o PPP, organizado pela comunidade Tekoha Añetete e a escola, trazem para o nível da enunciabilidade seus próprios regimes de verdade e suas formas de ver e de dizer a nacionalidade, a etnicidade e a diversidade expomos as séries enunciativas a seguir:

(SE₁₃) 1.4 Os saberes e as práticas socioculturais produzidos pelas comunidades indígenas são parte[s] integrante[s] dos conteúdos de aprendizagem e de formação.

(SE₁₄) 1.5 A prática pedagógica tradicional indígena integra, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada

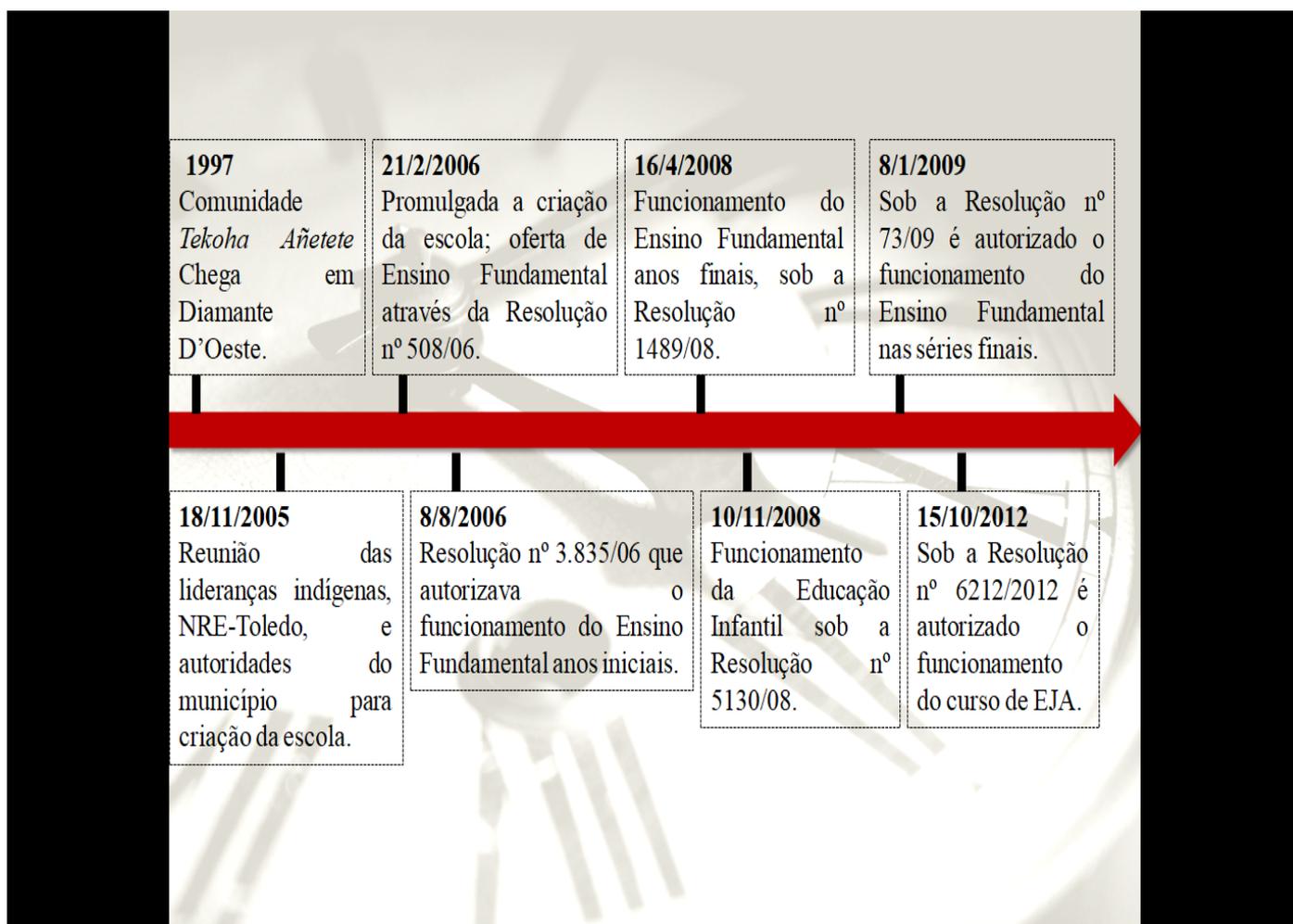
(SE₁₅) 2.1 A escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação.

(SE₁₆) 2.2 É um dos lugares onde a relação entre os conhecimentos próprios e os conhecimentos das demais culturas deve se articular.

(SE₁₇) 2.3 constituindo uma possibilidade de informação e divulgação para a sociedade nacional de saberes importantes até então desconhecidos desta.

(SE₁₈) 2.4 Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e mo-

Fluxograma 1 - Tekoha Añetete e o Colégio Kuaa Mbo'é



Fonte: PPP, 2017.

mentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem.

(SE19) 2.5 São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas.

(SE20) 2.6 A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros.

(SE21) 3.1 A escola contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas trans-

formações surgem dos pressupostos que sustentam os modos de vida. Sabemos que os modos de vida também são vivenciados pela escola. São variantes de diversos matizes, que se multiplicam a cada dia e esses acontecimentos não podem ser desprezados.

(SE22) 3.2 As ações educativas vinculadas às práticas sociais compõem o rol de compromissos da educação formal.

(SE23) 3.3 Por ser comunitária, a educação escolar indígena deve estar articulada aos anseios da comunidade e seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural.

(SE24) 3.4 O cotidiano escolar exerce um papel expressivo na formação cognitiva, afetiva, social, política e cultural dos alunos que passam parte de suas vidas nesse ambiente pedagógico e educativo.

(SE25) 3.5 Professor deve respeitar e ao mesmo tempo aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para contextualizar com a realidade do aluno.

(SE26) 3.6 Nos dias de hoje a educação escolar indígena tem que romper com o paradigma da integração e homogeneização das culturas indígenas através do sistema de ensino.

(SE27) 3.7 A escola deve respeitar os saberes dos educandos e considerar a diversidade cultural presente nas turmas ao planejar as atividades pedagógicas e metodologias de ensino.

(SE28) 3.8 Queremos uma escola que atue através do diálogo entre os conhecimentos tradicionais do povo Guarani e os conhecimentos dos juruás (não indígenas).

(SE29) 4.1 O uso de outras línguas deu-se a partir do contato com o não indígena onde teve a necessidade de aprender a língua Portuguesa para facilitar a comunicação.

(SE30) 4.2 A língua aprendida pela criança junto à família é a língua guarani e a aquisição da segunda língua dar-se-á após ser matriculado na Educação Infantil, porém não é um processo forçado.

(SE31) 4.3 Em nenhum momento a Língua Portuguesa é utilizada pelos membros do grupo quanto se comunicam entre si.

(SE32) 4.4 Procura-se afirmar e manter a língua e a cultura e a sua diversidade étnica, fazendo o aluno perceber a importância de se manter a oralidade e ter orgulho de ser indígena.

(SE33) 4.5 A língua é a expressão dessa relação, sendo importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico.

(SE34) 5.1 Apesar do povo guarani ser muito fiel a suas convicções e ritos espirituais, observa-se que as informações sobre os inúmeros aspectos que envolvem a cultura estão cada vez mais fragmentadas e dispersas.

(SE35) 5.2 Língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados a identidade étnica, as suas organizações sociais de trabalho, as relações humanas e manifestações artísticas, as concepções cosmológicas que orientam as visões de mundo.

(SE36) 5.3 A juventude guarani vem progressivamente se afastando dos índios mais velhos e conseqüentemente das minúcias e sentidos que envolvem a cultura.

(SE37) 5.4 O território é sempre a referência e a base de existência.

Nestas séries enunciativas, a nacionalidade fornece a possibilidade de (co)existência de etnias e culturas, contanto que estas não abalem as estruturas do que está solidificado como “nacional”, isto é, a diferença

não pode apresentar resistências no nível da ação, somente no nível da palavra (in)visibilizada em sua enunciabilidade.

Os movimentos entre etnicidade e nacionalidade promovem a interculturalidade, na qual a diferença e a unidade lutam para permanecerem potentes e “inocorríveis”, mas a inserção de novos saberes entre as culturas estabelece novas condições de possibilidade para ver e entender as práticas discursivas (des)estabilizadas na sociedade. De tal modo, o processo intercultural é inevitável na modernidade-líquida (Bauman, 2001), visto que a tendência da globalização é admitir (e a certo grau exigir) “a habilidade de abandonar hábitos do presente com rapidez” (Almeida; Gomes; Bracht, 2016, p.67), bem como a interculturalidade e aceitabilidade da (re)construção de (novas) posições sujeito, o que torna mais fácil e aceitável o processo de flexibilização social, educacional, política e econômica da contemporaneidade.

Essas (rel)ações e (re)construções não se configuram, necessariamente, como algo contraproducente, tendo em vista que nessa assimilação de outras posições sujeito, comunidade e escola indígena também sustentam a possibilidade de preservação e difusão étnica. O PPP foi construído para que o espaço escolar criasse condições de possibilidade para formar alunos e cidadãos em contextos de diversidade étnica e linguística. Nessa perspectiva, as séries enunciativas revelam três movimentos discursivos: “preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas”; “manutenção da cultura integrada”, “promoção da autodeterminação”. Os quadros de leitura e interpretação a seguir esclarecem as posições sujeitos, tal qual os movimentos discursivos (in)visibilizados no PPP:

Após as reflexões e movimentos de leitura e de interpretação delineados, percebemos que ser Guarani implica assumir para si posições sujeitos que ora estão circunscritas às ordens do discurso (Foucault, 2012b) daquilo que é nacional, ora estão correlatas ao regime de verdade do que se constitui como étnico.

Considerações finais

Neste artigo, visamos perceber os modos como as tônicas da nacionalidade, etnicidade e diversidade emergem na Educação Escolar indígena, especificamente, no Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Indígena Kuaa M’boe. Investigamos, assim, as condições de emergência e de (co)existência das nações e etnias a partir desta materialidade.

Com o documento do PPP, contemplamos as práticas de si da comunidade Tekoha Añetete – Colégio Kuaa Mbo’e, por meio de uma investigação linguístico-discursiva do que estava (in)visibilizado no nível da textualização. Desta maneira, percebemos as condições de possibilidades da educação como instância promotora da autodeterminação dos povos indígenas, bem como das relações de saberes e poderes entre nacional e étnico e as posições sujeito de “identidade étnica”, “identidade nacional” e “entrelugar” assumidas pelo discurso educacional indígena. Ressaltamos, ainda, os modos como a modernidade-líquida (Bauman, 2001) propicia a interculturalidade por meio dos movimentos de globalização.

Os movimentos discursivos (in)visibilizados no PPP sugerem que ser Guarani é estar rodeado de diferenças, ou ainda, consiste em ser a diferença, em se permitir defender aquilo a que se está vinculado culturalmente, ainda que suas características identitárias não sejam as almejadas pela falsa crença da homogeneidade da unidade.

Tabela 1 - Posições sujeito (in)visíveis no PPP

POSIÇÕES SUJEITO	IDENTIDADE ÉTNICA	IDENTIDADE NACIONAL	ENTRELUGAR
	(SE ₁₆) 2. 2 conhecimentos próprios.	(SE ₁₆) 2.2 conhecimentos das demais culturas.	(SE ₁₆) 2.2 divulgação para a sociedade nacional de [nossos] saberes.
	(SE ₂₈) 3.8 conhecimentos tradicionais.	(SE ₂₈) 3.8 educação formal.	(SE ₂₁) 3.1 transformações de caráter social, político e econômico.
	(SE ₃₄) 5.1 aspectos que envolvem a cultura.	(SE ₂₂) 3.2 conhecimento dos juruás.	(SE ₃₆) 5.3 A juventude guarani vem progressivamente se afastando dos índios mais velhos [e aproximando-se de não indígenas] facilitar a comunicação.
	(SE ₃₆) 5.3 minúcias e sentidos que envolvem a cultura.	(SE ₂₉) 4.1 aprender a língua portuguesa para facilitar a comunicação.	
(SE ₃₀) 4.2 aquisição da segunda língua.			

Fonte: Movimento de leitura e interpretação da autora.

Tabela 2 - Movimentos discursivos (in)visíveis no PPP

MOVIMENTOS DISCURSIVOS			
Preservação dos saberes e práticas socioculturais das comunidades indígenas	Manutenção da cultura integrada	Promoção da autodeterminação	Fonte de diversidade (enriquecimento cultural)
SÉRIES ENUNCIATIVAS			
(SE ₁₃) 1.4 Os saberes e as práticas socioculturais produzidos pelas comunidades indígenas são parte[s] integrante[s] dos conteúdos de aprendizagem e de formação;	(SE ₁₄) 1.5 A prática pedagógica tradicional indígena integrada, sobretudo, elementos relacionados entre si: o território, a língua a economia e o parentesco. São os quatro aspectos fundamentais da cultura integrada;	(SE ₂₁) 2.1 A escola tem sido assumida progressivamente pelos índios em seu movimento pela autodeterminação;	(SE ₂₇) 3.7 A escola deve respeitar os saberes dos educandos e considerar a diversidade cultural presente nas turmas ao planejar as atividades pedagógicas e metodologias de ensino;

<p>(SE₁₈) 2.4 Os momentos e atividades de ensino-aprendizagem combinam espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem;</p>	<p>(SE₂₃) 3.3 Por ser comunitária, a educação escolar indígena deve estar articulada aos anseios da comunidade a seus projetos de sustentabilidade territorial e cultural;</p>	<p>(SE₂₄) 3.4 O cotidiano escolar exerce um papel expressivo na formação cognitiva, afetiva, social, política e cultural dos alunos que passam parte de suas vidas nesse ambiente pedagógico e educativo;</p>	<p>(SE₂₈) 3.8 [...] fortaleça a autonomia política dos habitantes da Terra Indígena <i>Tekoha Añetete</i>, a autonomia do povo Guarani para pensar o futuro;</p>
<p>(SE₁₉) 2.5 São valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas;</p>	<p>(SE₃₀) 4.2 A língua aprendida pela criança junto à família é a língua guarani;</p>	<p>(SE₃₃) 4.5 A língua é a expressão dessa relação, sendo importante para a autoestima e a afirmação identitária do grupo étnico;</p>	<p>(SE₃₂) 4.4 Procura-se afirmar e manter a língua e a cultura e a sua diversidade étnica.</p>
<p>(SE₂₀) 2.6 A comunidade possui sua sabedoria para ser comunicada, transmitida e distribuída por seus membros;</p>	<p>(SE₃₁) 4.3 Em nenhum momento a Língua Portuguesa é utilizada pelos membros do grupo quanto se comunicam entre si.</p>	<p>(SE₃₃) 5.2 Língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados a identidade étnica, as suas organizações sociais de trabalho, as relações humanas e manifestações artísticas, as concepções cosmológicas que orientam as visões de mundo;</p>	
<p>(SE₂₅) 3.5 Professor deve respeitar e ao mesmo tempo aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos para contextualizar com a realidade do aluno;</p>		<p>(SE₃₇) 5.4 O território é sempre a referência e a base de existência</p>	
<p>(SE₃₂) 4.4 fazendo o aluno perceber a importância de se manter a oralidade e ter orgulho de ser indígena.</p>			

Fonte: Movimento de leitura e interpretação da autora.

Ser admite o permitir-se (co)existir e (re)conhecer que não há como se isolar da liquidez na época moderna (Bauman, 2001), mas há como manter e tentar preservar tradições e costumes aos quais gerações e mais gerações fidelizam-se com o conforto do sentimento de pertencimento. Ser é ter os olhos abertos para as transformações embutidas pelos (bio)poderes, pelas relações de saber e poder, resistir enquanto essa resistência implicar em guerras silenciosas, porque quando essas guerras de – e pelo poder – começa(re)m a fazer muito barulho, o ser acaba por “pesar menos” do que o permanecer vivo.

Referências

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. Bauman & a Educação. 2ª Edição. Coleção Pensadores & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização: as consequências humanas. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Assembleia Legislativa. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988: DOS ÍNDIOS. Brasília, Seção 8. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Educação básica. Lei de diretrizes e bases da educação completa 20 anos e continua atual. Brasília: MEC/LDB, 2016. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/43311-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao-completa-20-anos-e-continua-atual>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024

CASTRO, Edgardo. Introdução a Foucault. 1ª Edição. Tradução de Beatriz de Almeida Magalhães. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8ª Edição, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012a.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 22ª Edição, São Paulo: Edições Loyola, 2012b.

FUNAI. Fundação Nacional do Índio. Ministério da Justiça. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

NAÇÕES UNIDAS. Direitos humanos. Disponível em <<http://www.un.org/en/sections/issues-depth/human-rights/index.html>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PNE/MEC, online, 2024_____. Ministério da Educação. Plano Nacional da Educação - PNE. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.w

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Indígena Kuaa Mbo'e – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Diamante D'Oeste, 2017.

ROSA, Helena Alpini. Kuaa mbo'e= conhecer, ensinar: a experiência na formação de professores Guarani. Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE, v. 17, n. 34, p. 171-191, 2015. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/2924/1681>>. Acesso em: 05 de mar. de 2024.

Submissão: março de 2024.

Aceite: março de 2024.