

JOSÉ FRANCISCO SARMENTO NOGUEIRA

**RELAÇÕES MULTI/INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS
A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS:
Um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal *Ñandejara* na reserva
Te'yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande,MS
Maio de 2015**

JOSÉ FRANCISCO SARMENTO NOGUEIRA

**RELAÇÕES MULTI/INTERCULTURAIS E IDENTITÁRIAS
A PARTIR DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS:
Um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal *Ñandejara* na reserva
Te'yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação, da Universidade Católica Dom Bosco como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação sob a orientação do Prof^o Dr. Neimar Machado de Sousa.

Área de concentração: Educação

Orientador: Dr. Neimar Machado de Sousa



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande,MS
Maio de 2015**

*“RELAÇÕES MULTI/INTERCULTURAIS NO USO DE
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM OLHAR SOBRE O AMBIENTE
ESCOLAR KAIOWÁ E GUARANI NA RESERVA TE'YIKUE DO
MUNICÍPIO DE CAARAPÓ EM MATO GROSSO DO SUL”*

JOSÉ FRANCISCO SARMENTO NOGUEIRA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Nelmar Machado de Souza - UCDB/UFGD Nelmar M. Souza
Prof. Dr. Marcelo Marinho - UNILA marcelo marinho
Prof. Dr. José Ribamar Bessa Freire - UERJ José Ribamar Bessa Freire
Prof. Dr. Adir Casaro Nascimento - UCDB Adir Casaro Nascimento
Prof. Dr. Maria Cristina Lima Paniago - UCDB Maria Cristina L. Paniago

Campo Grande/MS, 26 de março de 2015.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

N778r Nogueira, José Francisco Sarmiento

Relações multi/interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais: um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal *Ñandejara* na reserva *Te'yikue* em Caarapó, no Mato Grosso do Sul/ José Francisco Sarmiento Nogueira; orientação Neimar Machado de Sousa.-- 2015.

161 f. + anexos

Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

1 Tecnologia digital 2. Educação indígena 3. Identidade
4. Multiculturalismo I. Sousa, Neimar Machado de. II. Título

CDD – 371.9781

A percepção do passado como continuidade e não como ruptura, está relacionado ao fato dos Kaiowá e Guarani ao serem desafiados a construir uma escola própria, no sentido de estar a serviço de suas comunidades, exigindo a total revisão da concepção de história, construída a partir das imposições do colonizador. O desafio de pensar uma escola voltada para dentro, que não pode ser dissociado da revisão de outros aspectos relevantes da vida destas comunidades, é que leva à percepção do passado enquanto continuidade, repensando com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado. Re-criando a sua história, superam o desenraizamento e o “bloqueio” dos caminhos da lembrança, dos marcos arrancados e rastros apagados pelo processo de confinamento e inserção no entorno regional.

Antônio Brand

Para Antônio Brand (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos:

À Universidade Católica Dom Bosco pelo apoio por meio do programa permanente de capacitação docente que permitiu a conclusão desse doutorado;

Ao Magnífico Reitor, Pe. José Marinoni;

Pró-Reitor da Pastoral, Ir. Gillianno Jose Mazzetto De Castro;

Ao Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, Emerson Pistori;

Ao Pró-Reitor administrativo, Ir. Altair M. Gonçalo da Silva, pela atenção e crédito que me foi dado. Serei eternamente agradecido;

À Pró-Reitora de Ensino e Desenvolvimento, Conceição Aparecida Galves Butera, pelo incentivo fraterno.

Ao diretor do NEPPI, Pe. Georg Lachnuit, por confiar em meu trabalho.

Aos professores do programa: José Licínio Backes, Maria Cristina Paniago, Mariluce Bittar (*in memoriam*), Regina Cestari e Ruth Pavan;

Aos companheiros de luta diária do NEPPI: Eva Ferreira e Leandro Skowronski, aos quais serei eternamente grato pela paciência nos momentos finais da construção dessa tese e, principalmente, pela parceria e amizade que extrapola o espaço do NEPPI, fazendo com que eu os considere membros de minha família;

À rosa Colman, querida amiga, e sempre atenta e incentivadora de meu trabalho.

A todos os bolsistas e estagiários do NEPPI, e em especial à Mariana Falcão pelas transcrições, e à estagiária do setor de comunicação Camila Barbieri pela paciência;

À ex-assessora de comunicação do NEPPI, Camila Emboava pela parceria;

Aos acadêmicos de todas as etnias que circulam pelo NEPPI e que nos permite sempre trocas culturais;

À secretária do Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Laura Urqui: secretária do Programa de Doutorado, Juliana Torres, pela atenção em todos os momentos;

À Rose do setor de cobrança e seus assistentes, pois obrigado seria pouco por tudo que fizeram por mim;

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade – GEPEIN, pelas valorosas e intensas reflexões em grupo, fundamentais para meu trabalho;

Aos amigos que fiz neste curso de uma forma muito especial a Andrea, Carlos, Maysa, Moema, João, Suzete e Cláudia, os quais nunca esquecerei;

A todos os componentes de minha banca Maria Cristina, Bessa, Adir e Marcelo, que aceitaram de bom grado o convite para essa empreitada;

À Adir Casaro, pela disponibilidade e atenção;

Ao Neimar Machado pelo aceite em me orientar;

À Maria Cristina Paniago pelo carinho de sempre quando precisei de seus conhecimentos;

Ao Marcelo Marinho, pela atenção sem limites na construção desse trabalho, a quem serei eternamente grato;

À Vera Maria Candau, pela atenção e abertura de caminhos de articulações entre o NEPPI e a PUC-Rio;

Ao Armando Barros (*in memorian*) um incentivador incontestado de minha vida de pesquisador;

Ao querido Leandro Konder (*in memorian*), pelos ensinamentos que levarei para toda vida;

Ao José Luis Mendes Ripper, por me mostrar com seu exemplo o que é ser docente;

Aos professores Kaiowá Eliel Benites, Devanildo Ramires, Elivelto de Souza, Lidio Cavanha, Edson Alencar e Renata Castelão pela atenção e reflexões sem os quais esse trabalho não existiria.

Às Crianças da escola *Ñandejara*, pelo olhar fraterno que me incentiva a persistir nesse caminho de luta pelo respeito dos povos tradicionais;

Aos meus avós José Xavier (*in memorian*) e Genésia de Oliveira Xavier (*in memorian*) pelo exemplo e amor;

À turma do “quintal”, meus irmãos Rômulo, Soraya e Sayonara, meus tios Fernando e Georgen, meu sobrinho João e meus primos Guilherme, Rafael, Clara, Fernanda e Marina. Às tias Márcia e Edna e ao Rosinei e Antônio. Sem vocês eu não seria quem sou, pois há em mim um pouco de cada um de vocês.

Ao meus pais Esmael Nogueira e Magali Sarmento Nogueira pela dedicação e apoio em tudo na minha vida;

À Nina pela inspiração;

À Jéssika por tudo.

NOGUEIRA, José F.S. *Relações multi/interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais: Um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal Nandejara na reserva Te'yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2015, 128 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Essa tese de doutorado intitulada “*Relações multi/interculturais e identitárias a partir do uso de tecnologias digitais: Um olhar sobre o ambiente da Escola Municipal Nandejara na reserva Te'yikue em Caarapó, no Mato Grosso do Sul*” está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena do Programa de Doutorado e Mestrado em Educação da UCDB. Os Kaiowá e Guarani, dentre os povos autóctones, são a maior nação do estado de Mato Grosso do Sul, localizado no Centro Oeste brasileiro. Esse povo tem traçado, ao longo de sua história, uma constante relação com as tecnologias impostas pela modernidade/colonialidade e, desde os primeiros contatos, mantém uma relação de apropriação e resignificação de tecnologias apresentadas pelo seu entorno. Nos últimos anos surgiu a tecnologia digital, representada por ferramentas como filmadoras digitais, máquina fotográfica digital, computadores e a internet. Essa pesquisa, que tem como recorte espacial a escola Kaiowá e Guarani *Nandejara* localizada na aldeia *Te'yikue*, analisa a relação multi/intercultural do uso dessas tecnologias digitais pelos alunos e professores da instituição e, para tal, apresenta os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer o processo histórico que levou os Guarani às condições atuais de subalternização e exclusão; b) Entender os conceitos de cultura e como ela revolucionou a maneira de pensar as relações sociais na modernidade; c) Apresentar os conceitos de multi/interculturalidade; d) Observar a relação da identidade cultural com o uso das tecnologias digitais. A tese utilizou o método qualitativo apoiado em trabalho de cunho etnográfico, conversas informais com professores que utilizam ferramentas digitais, além da revisão bibliográfica. O trabalho também considerou dados compilados em dois fatos educativos específicos sobre o universo digital, sediados na escola: o Fórum de Discussão sobre Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA) e o ponto permanente de cultura *Teko Arandu*. Os resultados da pesquisa indicam que o uso dessas tecnologias digitais nesse ambiente cria um sujeito híbrido. Aponta também o uso da internet como estratégia de defesa por meio da participação em um território hegemônico.

Palavras-chave: Multi/interculturalidade; Kaiowá e Guarani; Híbridismo, Tecnologias Digitais, Identidade.

NOGUEIRA, José F.S. *Multi/intercultural Relations and identities in the use of digital technologies: a look at the Nandejara's Municipal school environment on the Te'yikue Reserve in Caarapó, State of Mato Grosso do Sul*. Campo Grande, 2015, 128 f. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This doctoral thesis entitled “*Multi/intercultural Relations in the use of digital technologies: a look at the Nandejara's Municipal school environment on the Te'yikue Reserve in Caarapó, State of Mato Grosso do Sul*” is linked to the Cultural Diversity and Education Indigenous Line of Research the Doctoral and Master's Program in Education at “UCDB” [Dom Bosco Catholic University]. The *Kaiowá and Guarany* people are among the largest indigenous nations in the State of Mato Grosso do Sul located in the Brazilian Midwest. These people, throughout their history, have sought a constant relationship with the technologies imposed by modernity/coloniality and, since the first contacts, they have kept a relationship of appropriation and reframing of technologies presented in their surroundings. In recent years digital technology arose, represented by tools such as digital camcorders, digital cameras, computers and the internet. This research, which covers the “*Kaiowá and Guarani 'Nandejara'*” spatial area and is located in the *Te'yikue* village, and analyzes the multi / intercultural relationships with the use of these digital technologies by students and teachers of the institution and the study presents the following specific objectives: a) to observe the relationship of cultural identity through the use of digital technologies; b) to understand the concepts of culture and how it has revolutionized the way of thinking of social relations in modernity; c) to present the concepts of multi / interculturalism; To carry out this thesis, a qualitative method was used and supported by ethnographic work and informal conversations with teachers who use digital tools in addition to a bibliographical review. This study also considered data compiled in two specific educational facts in the digital world which took place in the school: the Discussion Forum on Digital Inclusion in the Villages (IFAD) and the permanent culture point of *Teko Arandu*. The research results indicate that the use of these digital technologies in this environment creates a hybrid subject. It also points out the use of the Internet as a defense strategy by means of participation in a hegemonic territory.

Keywords: Multi/interculturalism; Kaiowá and Guarani; Hybridity, Digital Technologies, Identity.

LISTA DE SIGLAS

ASCURI	Associação do Realizadores Indígenas
EAD	Educação à Distância
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
GETED	Grupo de Pesquisas e Estudos em Tecnologia Educacional e Educação a Distância
GESAC	Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão
FIDA	Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias
LABCOM	Laboratório de Comunicação
MINC	Ministério da Cultura
NEPPI	Núcleo de Estudo e Pesquisa das Populações Indígenas
PCI	Pontos de Cultura Indígena
PUC- RIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UFF	Universidade Federal Fluminense

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Relatório do FIDA	125
Anexo 2 - População Indígena no Brasil	154
Anexo 3 - Relato Histórico da formação das Reservas Indígenas no MS	155
Anexo 4 - Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e localização do domicílio, segundo a condição de falar língua indígena no domicílio e o tronco e a família linguística da primeira língua indígena.....	156
Anexo 5 - Fotos da Exposição da Oficina de Fotografia realizada na aldeia Te'ýikue ...	157

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa do estado do Mato Grosso do Sul	62
Figura 2	Status das terras Kaiowá	65
Figura 3	Localização do Município de Caarapó no Mato Grosso do Sul ...	68
Figura 4	Posto SPI na aldeia <i>Te'yikue</i>	69
Figura 5	Escola <i>Ñandejara</i> , na aldeia <i>Te'yikue</i>	95
Figura 6	Alunos no pátio da escola <i>Ñandejara</i>	96
Figura 7	Computador do Ponto de Cultura <i>Teko Arandu</i>	99
Figura 8	Alunos e professores na sala do Ponto de Cultura <i>Teko Arandu</i> ...	101
Figura 9	1ª Edição do Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA/ 2009).....	110
Figura 10	1ª Edição do Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA/ 2009).....	112
Figura 11	Oficina de fotografia no Ponto de Cultura <i>Teko Arandu</i>	112
Figura 12	Oficina de fotografia no Ponto de Cultura <i>Teko Arandu</i>	113

SUMÁRIO

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS	16
CAPÍTULO I: CULTURA E ALTERIDADE	31
1.1 - Encontro com o mulato?	31
1.2 - Paisagens outras: estranhamento	36
1.3 - Cultura	40
1.4 - Hegemonia	45
CAPTÍULO II: OS GUARANI	56
2.1 - Os Guarani e Eu	57
2.2 - Os Guarani	59
2.3 - Os Kaiowá e Guarani.....	60
2.4 - Os Kaiowá e Guarani no estado do Mato Grosso do Sul	62
2.5 - A aldeia <i>Te'yíkue</i>	69
CAPÍTULO III: AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	73
3.1 - Reflexão e crítica a respeito de um conhecimento institucionalizado	73
3.2 - A cultura como protagonista de uma revolução e a opção pelo multi/intercultural	77
3.3 -A escola e suas relações culturais	83
3.4 - Tecnologias digitais, virtualidade e identidade.....	87
3.5 - A escola municipal <i>Ñandejara</i> : inclusão e as práticas digitais	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS?	115
REFERÊNCIAS	119
ANEXOS	124

REFLEXÕES INTRODUTÓRIAS

*Todo relato é um relato de
viagem – uma prática
do espaço.*

Michel de Certeau

Quando fiz a minha entrevista de seleção para esse programa de doutorado, um professor me perguntou:

- José Francisco, o que um designer espera em um doutorado em educação?

Sem pestanejar respondi de pronto: ser feliz. E foi isso que busquei quando propus adquirir novos conhecimentos. É o propósito de ser feliz que me move na busca do conhecimento. Como parte dessa busca decidi me dedicar mais ao NEPPI¹ e abrir mão de outras atividades na UCDB² para trabalhar ao lado de Antônio Brand³.

¹ O NEPPI, criado em 1995, é um órgão de natureza executiva que tem por finalidade coordenar os vários Programas e Projetos de Pesquisa e Extensão voltados para as sociedades indígenas, bem como participar das discussões e encaminhamentos pertinentes a outras questões relacionadas às populações tradicionais do MS. As atividades realizadas envolvem pesquisadores com formação em diversas áreas do conhecimento, contribuindo para ampliar e difundir o conhecimento científico sobre estas, além de promover o intercâmbio com a comunidade acadêmica, os órgãos públicos e a sociedade civil. Assim, tanto no âmbito da pesquisa como a partir da proposição e implementação de ações de intervenção, o NEPPI busca além de um maior entendimento sobre estas sociedades, garantir o respeito à diversidade e a implementação de políticas públicas de fortalecimento da cidadania destas populações. Fonte: www.neppi.org/novo. Acesso em 28/02/2015.

² Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em Campo Grande no estado de Mato Grosso do Sul.

³ Antonio Brand, indigenista e historiador, dedicou sua vida à luta pela causa indígena. Em Brasília desempenhou imprescindível papel na batalha pelos artigos indígenas na Constituinte de 1987-88. Foi o

Parte dessa felicidade também encontrei no decorrer do doutorado ao ter contato com várias teorias e autores inéditos para mim. O contato com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais me abriu a mente e alma ao trazer reflexões capazes de me transportar para a esfera pessoal ao me perceber uma pessoa atravessada por histórias. Saio diferente de quando entrei no programa: mais maduro como ser humano e pesquisador. Sinto a conclusão desse ciclo como a celebração dos 18 anos de docência que completei em 2015. Percebo o mundo de maneira diferente, amadureci teoricamente e como homem.

A tese é o resultado de anos dedicados ao estudo de duas paixões: uma que me possibilita trabalhar com populações tradicionais e desfrutar de seus conhecimentos, tempo e cosmologia em um convívio gratificante que me permite conhecer culturas e lógicas diferentes da minha e outro que me permite maior compreensão das tecnologias por meio do seu uso e ensino.

Esse trabalho, portanto, trata do encontro desses dois mundos (o da cultura tradicional e o das tecnologias digitais) cujo resultado pretende-se apresentar aqui.

Primeiro encontro: Os Guarani e Eu⁴

Venho de um lugar onde a relação com os Guarani sempre foi muito próxima. Em Angra dos Reis e Paraty, municípios do estado do Rio de Janeiro, existem comunidades Guarani, por isso sempre foi comum vê-los de casa em casa vendendo artesanato, bananas, goiabas, inhames e cará, dentre outras coisas. Minha avó sempre os acolhia para dar água e conversar. Minha mãe gostava de me provocar dizendo que eu era filho de “indígena” e que um dia a minha mãe verdadeira viria me buscar. Confesso que, às vezes, quando eles surgiam eu corria com medo de me levarem.

O tempo passou e a brincadeira também, mas a proximidade com eles não. Em minha adolescência gostava de estar entre eles, tinham para mim um mistério que eu não sabia o que era, mas que me fazia bem. Um professor de história do colégio que eu

fundador do Conselho Indigenista Missionário - CIMI no Mato Grosso do Sul e secretário executivo da organização, entre as décadas de 1980 e 1990. Desde 1997 coordenava o NEPPI (núcleo fundado por ele) e lecionava no curso de História e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UCDB.

⁴ Referência aos Guarani *M byá* de Paraty (RJ).

estudava em Angra, por vezes nos levava até a aldeia *M'byá* do Bracuy, distrito de Angra dos Reis. Era sempre uma visita com muita hospitalidade e muitos sorrisos.

Anos mais tarde, já em Campo Grande no Mato Grosso do Sul, recebi de presente de uma amiga arquiteta o livro: “Os Kadiwéu” escrito por Darcy Ribeiro. A obra, resultado das andanças do antropólogo por aqui nos anos cinquenta, é recheado de belas ilustrações dos grafismos das cerâmicas e pintura corporal da etnia Kadiwéu. Aquelas imagens marcariam definitivamente meu olhar sobre a cultura e arte das diversas etnias que vivem no Brasil. Quando li o livro falei surpreso para um amigo designer que ali havia Design. E não tirei mais isso da cabeça.

Essa paixão ficou adormecida por alguns anos até que, em meados de 2001, conheci a antropóloga Kátia Vietta, que na época era pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI/UCDB). Um amigo em comum, o Marcelo Marinho nos apresentou para que eu fizesse uma capa de vídeo cassete para um filme produzido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), chamado “Em busca de uma terra sem Males” - dirigido por um outro amigo, Celito Espíndola. Na época eu coordenava a Agência Experimental de Publicidade & Propaganda que funcionava no Laboratório de Comunicação LABCOM da Universidade Católica Dom Bosco.

Entre algumas conversas surgiu o assunto do livro do Darcy Ribeiro. Kátia, percebendo meu interesse e empolgação com o tema, me incentivou a fazer um mestrado sobre o assunto na área de Design. Fui amadurecendo a ideia e logo após em um evento na Universidade - para o qual eu havia produzido a identidade visual gráfica (I Seminário Internacional: fronteiras étnico-culturais, fronteiras da exclusão) - fui apresentado ao professor Armando Martins de Barros, da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Desse encontro surgiu uma boa parceria e amizade. No ano seguinte já estava no Rio de Janeiro fazendo meu mestrado em Design na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) tendo Armando como meu co-orientador. Ele foi a pessoa que me apresentou a comunidade de Paraty Mirim (dos Guarani *M'byá*), com a qual ele já trabalhava há onze anos. Com os *M'byá*, aprendi muito sobre arte, cultura, modo de fazer, de pensar, de “prestar atenção”, de ouvir, de entender que a natureza tem respostas para muitas perguntas. Junto a essa comunidade, desenvolvi meu trabalho de mestrado.

A relação com os *Guarani M'byá* me deu a oportunidade de entender a partir da explicação deles como “surgiam” os grafismos, como era a trajetória de criação das cestarias, mas com um olhar de designer, pensando sempre: “aí tem design”. Fiquei muito feliz em confirmar a impressão que havia tido anteriormente, mais precisamente há 14 anos (com o livro do Darcy Ribeiro), de que ali realmente havia Design.

Em minha dissertação, tento mostrar que o processo de Design que é ensinado em nossas universidades, tem muito a ver como o processo de criação dos artefatos das populações tradicionais. Mostro que existe um projeto também, mas a partir de um outro referencial, de uma outra lógica. A proposta era ter a possibilidade de fazer com que esses conhecimentos pudessem ser ensinado em escolas de Design, possibilitando uma troca de conhecimentos em um processo intercultural de ensino.

Depois de uma conversa com meu orientador do mestrado, José Luís Mendes Ripper, e com o designer Roberto Verschleisser⁵, também orientando de Ripper (de doutorado), resolvemos nomear o trabalho de: “Etnodesign: um estudo do grafismo das cestarias dos *M'byá* Guarani de Paraty- Mirim (RJ)”.

Antes de defender minha dissertação, vim a Campo Grande mostrar o trabalho ao Antônio Brand, (pois eu já estava vinculado ao NEPPI), e ele colaborou com algumas orientações a respeito do capítulo em que eu tratava a questão de cultura, fronteiras e identidade. Depois da conclusão do meu mestrado, retornei para Campo Grande e assumi a coordenação de produção na Educação à Distância - EAD/UCDB, setor no qual desenvolvia a produção de todo material didático, tanto audiovisual e impresso. Paralelamente a essa atividade, desenvolvia eventuais trabalhos para o NEPPI, razão pela qual o Brand me convidou para colaborar de maneira mais efetiva com o núcleo.

Dois anos depois acabei me transferindo totalmente para o NEPPI, com o desafio de implantar área de Comunicação, Design e Redes Sociais. A intenção era dar mais visibilidade ao núcleo e reforçar a interlocução com as comunidades por meio das tecnologias digitais.

⁵ Roberto foi orientado por Beta Ribeiro em sua dissertação de mestrado nos anos 70. O trabalho aborda canoas caiçaras pois o pesquisador sempre foi um grande admirador de cultura material de povos tradicionais.

Segundo encontro: eu e mundo digital

Em 1990, quando entrei no curso de Design da PUC-Rio, possuía muito pouco conhecimento a respeito do que denominamos hoje de “Tecnologias Computacionais”. Foi no ambiente dos laboratórios de informática da PUC que pude ter meus primeiros contatos com computadores e em pouco tempo com a internet, que naquele momento ainda não era uma ferramenta acessível. No Brasil, a internet ainda era restrita a ambientes universitários por meio de parcerias com algumas universidades americanas. Recordo-me que eu estagiava no laboratório de computação gráfica, no qual desenvolvia projetos de animação para quiosques multimídia⁶, quando um professor conseguiu uma parceria com a Universidade da Califórnia (UCLA), para que pudéssemos fazer um contato pela rede de computadores com os estudantes de lá. Tudo era novidade e ficamos ali, eu e uns dez bolsistas em volta daquele computador, esperando uma resposta via chat: “*I’m fine!!*”, vinda da Califórnia (USA). O tempo se alongou e deve ter demorado uns dez minutos para obtermos a resposta do nosso: “*How are you?*”. Após a resposta do outro lado, pudemos comemorar nossa conquista!

A partir de então, foi tudo muito rápido. Para se ter uma ideia, em 1993 surgiu o *Yahoo*, o primeiro site de busca. Entre 1994 e 1995 o governo brasileiro homologou a internet no Brasil comercialmente, só então ela saiu do ambiente universitário. Em 1995, já em Campo Grande (MS), abri um escritório de Design na mesma época em que o primeiro bom navegador surgia, o *Netscape*.

Ao entrar na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em 1997, comecei a lecionar “Introdução à Informática”, uma disciplina que era oferecida em todos os cursos, com o objetivo de mostrar aos acadêmicos o que era aquela recente ferramenta digital chamada computador. A intenção era apresentar a rede misteriosa chamada internet e demonstrar como melhor utilizá-la em produções acadêmicas, mais especificamente na produção de texto, utilizando o editor de texto *Word*.

Ao retornar de meu mestrado em 2005, fui convidado para colaborar na formatação da educação a distância da UCDB, minha função era a de criar a identidade visual para o Ensino à Distância (EAD), assim como trabalhar o design instrucional na

⁶ Eu e os demais estagiários do Núcleo de computação gráfica da PUC fomos premiados internacionalmente pela produção do primeiro quiosque digital com tela *touch screen* do Brasil, feito para o Museu da República nos anos 90.

web. Logo depois criamos a coordenação de produção onde assumi também a direção e produção dos projetos audiovisuais.

Continuei meu trabalho como designer e docente, sempre utilizando programas de computação gráfica e editoração ao mesmo tempo em que começo a introduzir esses conhecimentos nos cursos de Comunicação e Design da Universidade, colaborando na criação de disciplinas e ementas sobre esse universo - relação que mantenho até hoje.

Terceiro encontro: “os dois mundos” ou o porquê desta tese?

Essa tese é fruto de anos de encontros com mundos distintos. O primeiro encontro foi com os *M'byá* e o segundo encontro foi com as tecnologias digitais. Sempre tive fascínio pelos dois mundos: gosto tanto de tecnologia digital quanto de ficar dias em uma comunidade tradicional. Tenho em mim essa ambivalência. Aliás, todos nós temos, pois construímos nossa identidade a partir de nossas relações sociais. Este trabalho é fruto dessas paixões e de uma interlocução com esses dois mundos. O motivo, a válvula propulsora para fazer essa tese, para além da felicidade que me toma ao chegar à aldeia, e ao destrinchar os labirintos do uso das tecnologias digitais é a possibilidade de colaborar para uma discussão a respeito dessas tecnologias e seu convívio com povos tradicionais. Esse tem sido meu desafio nesses últimos anos: não estou em busca de soluções, de respostas ou de certezas, mas tenho buscado pensar sobre este assunto, discutindo, observando, lendo a respeito, para pensarmos juntos. Uma das coisas mais importantes para mim nesse trabalho é a possibilidade de tomar como referencial teórico os estudos de professores Kaiowá e Guarani que concluíram o mestrado em educação na Universidade Católica Dom Bosco (como Elda Vasques, Eliane Gonçalves de Lima e Eliel Benites). Sem essa felicidade não poderia resistir às perdas que tive durante este processo, de pessoas fundamentais para o que sou hoje como pesquisador e professor (como Antônio Brand e Armando Martins).

Proponho nesse trabalho o exercício de pensar, ato coletivo embora alguns considerem como sendo solitário. Quando pensamos, pensamos em algo que lemos, que vimos e ouvimos, este algo é sempre de um outro, e este é nossa companhia. Gosto muito de uma frase que ouvi da filósofa Hannah Arendt: “estar em solidão significa estar consigo mesmo; e, portanto, o ato de pensar, embora possa ser a mais solitária das atividades,

nunca é realizado inteiramente sem um parceiro e sem companhia”. Tive muitos companheiros neste processo de pensar a tese, construí-la primeiro em minha imaginação e depois colocá-la no papel. Esses colaboradores estão nos textos que li, nas conversas que tive, nos vídeos que assisti a respeito do tema, ou dos filmes produzidos pelos *Kaiowá, Xavante, Assurini, Terena, Bororo entre outros*. Da interlocução com meus amigos *Suruí* e os amigos do alto Rio Negro, em especial dos professores *Baniwa*. O meu recorte espacial é *Te'yikue*, mas o meu referencial temporal são todos os povos com que dialogo pessoal e virtualmente.

Um dos frutos de meu trabalho de comunicação no NEPPI foi a criação e organização de conexões entre diversos acadêmicos de povos diversos interessados pelo assunto, por meio das redes sociais ou “redes de mídias”, canal do *Youtube* e outros espaços midiáticos proporcionados pela rede mundial de computadores.

Dessas ações e diálogos junto a algumas comunidades foi criado o Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias – FIDA⁷, que será discutido mais detalhadamente no desenvolvimento da tese. Trata-se de um evento que me trouxe algumas reflexões importantes sobre o uso de tecnologias digitais nas aldeias.

A discussão que essa pesquisa propõe está apoiada justamente nas dúvidas que emergem ao se pensar a apropriação e relação por parte dos professores e alunos *Kaiowá* e *Guarani* das tecnologias digitais no ambiente escolar, no seu entorno e nos fatos que marcaram e marcam este espaço como o FIDA (anexo nº 1) e o Ponto de Cultura Indígena (PCI). Tais dúvidas surgem quando se entende que está se trazendo para dentro desse ambiente da escola *Kaiowá* e *Guarani* uma tecnologia, até pouco tempo alheia ao cotidiano desta comunidade, uma tecnologia de outra cultura. É interessante analisar como esses povos têm lidado com essas ferramentas digitais. Por isso, nomeio este encontro como ‘de dois mundos’, o da tecnologia digital com a tecnologia tradicional, ou seja, a relação entre uma tecnologia baseada no fazer com as próprias mãos, no processo de bricolagem, com o tatear (como é o caso das populações tradicionais, das tecnologias empregadas na construção de seus artefatos) com uma tecnologia em que se emprega outra lógica, a lógica digital e da virtualidade.

⁷ Fórum organizado pelo NEPPI em parceria com o designer e realizador de audiovisual Gilmar Galache da etnia Terena e o professor *Kaiowá* Eliel Benites

Muitas perguntas surgem a partir da problematização desse encontro, como por exemplo: como se estabelece a relação com as tecnologias digitais e quais as percepções que se tem do uso por parte de alunos e professores? Como os kaiowá e Guarani lidam com a questão da apropriação desses objetos e os demais aspectos relacionados ao seu uso (como a própria linguagem digital)? Como negociam suas identidades nessas fronteiras? Entender esses processos relacionais é parte importante para o desenvolvimento do trabalho e, para tal, proponho os seguintes objetivos:

Objetivo Geral:

Analisar as relações multi/interculturais com as tecnologias digitais por parte dos professores e alunos no ambiente da escola *Ñandejara* na aldeia *Te'yikue*.

Objetivos específicos:

- Observar as relações de identidade que se manifestam no uso das tecnologias digitais no ambiente da escola *Ñandejara*.
- Entender os conceitos de cultura e como ela revolucionou a maneira de pensar as relações sociais na modernidade.
- Apresentar os conceitos de multi/interculturalidade;

Essa tese não é fruto apenas de um trabalho de quatro anos, tempo do doutorado, mas sim fruto de uma história de anos dedicados a esses dois mundos. Em 2005 eu fui convidado pelo professor Antônio Brand para conhecer a aldeia *Te'yikue*⁸ e fui com o grupo do NEPPI a uma reunião para discutir sobre vários projetos.

A minha experiência anterior em escola Guarani havia sido entre os Guarani *M'byá*, de Paraty Mirim (RJ), na escola estadual Guarani *Tava Mirim*, onde desenvolvi meu trabalho de mestrado. Naquela ocasião, havia feito um estudo sobre o grafismo das cestarias do *M'byá* e desde a minha primeira ida a essa escola já pude perceber o uso dos computadores e da máquina digital pelos professores, principalmente daqueles que lidavam com a gestão da escola. Embora o foco de minha pesquisa fosse o outro (analisar o

⁸ Reserva Kaiowá e Guarani localizada no município de Caarapó.

grafismo das cestarias), não pude deixar de observar e perceber a importância do uso de tecnologias digitais neste ambiente escolar. Acredito que a curiosidade de entender melhor esse processo, motivada por esse convívio, influenciou o trabalho que eu desenvolvi com as populações tradicionais após meu retorno ao Mato Grosso do Sul.

A fim de poder participar essa experiência acompanhei a criação, em Mato Grosso do Sul, do ponto de Cultura *Teko Arandu*⁹. Cuidei da gestão deste ponto nos momentos finais do projeto e depois o NEPPI assumiu a gestão de cinco pontos de cultura em cinco comunidades¹⁰ diferentes no estado de Mato Grosso do Sul. Atualmente sou responsável pela gestão desses pontos.

Esta tese, portanto, tem um histórico que extrapola o tempo de doutoramento pois alguns dos depoimentos são fruto de conversas constantes com os professores envolvidos com essas tecnologias na escola *Te'yikue*, em especial com Lídio Cavanha, Eliel Benites e Devanildo Ramires, que em alguns momentos antecede meu ingresso no doutorado.

Como contexto para o desenvolvimento da investigação este trabalho considero também dois espaços educativos sediados neste local. Um foi o primeiro Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA), que aconteceu no ambiente da escola Ñandejara e o ponto de cultura *Teko Arandu*, que funciona também como o laboratório de informática da escola.

Quando iniciei minhas primeiras conversas, com o Brand, sobre qual metodologia adotar, não conseguimos chegar a uma conclusão. Ele achava que devíamos ir caminhando, coletando falas, anotando observações, mas que o campo iria nos dizer qual o melhor caminho. Não adotei, portanto, uma metodologia única, ela foi sendo construída com o passar do tempo e de acordo com os eventos que surgiam. Sentia-me, por vezes,

⁹ É uma atividade desenvolvida pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas –Neppi, da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, com o apoio do Programa Cultura Viva do Ministério da Cultura, Programa Gesac, do Ministério das Comunicações e da Prefeitura Municipal de Caarapó-MS.

¹⁰ Foram contempladas com o PCI as seguintes terras: **Te'yikue**, localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, com uma população total de 4.481 habitantes, localizada a 20 km da sede do Município. **Porto Lindo**, conhecida, também, como Jakarey, com uma população total de 3.551 habitantes, localizada a 25 km da sede do município de Japorã. **Amambai** com população total de 7.113 habitantes, localiza-se a 4 km da sede do município de Amambai, na porção sul do Estado de Mato Grosso do Sul. **Panambi**, no Município de Douradina, com população total de 868, localizada a 8 km do município; **Buriti** com população total de 845 habitantes, localizada na porção Centro-Leste do Estado de Mato Grosso do Sul, inserida em terras do Município de Dois Irmãos do Buriti.

desconfortável em propor entrevistas, de tentar olhar os fatos como observador, beneficiando-me da oportunidade de compartilhar momentos tão importante para eles. Não me sentia bem ao propor ações aproveitáveis para a tese, ou para uma publicação, parecia que me aproveitava dessa acolhida exclusivamente para benefício próprio.

Quando comecei o doutorado, já havia o convívio de anos naquela comunidade, e sempre que íamos até lá, chegava com um olhar de parceiro em projetos, já sentindo um bom acolhimento pela *Te'yikue*. Essa sensação de estar sempre à vontade no espaço me impedia de me deslocar no espaço de pesquisador. Claro que este olhar estava também presente, mas em nossas idas, era tomado por uma sensação maior de parceiro, embora um pesquisador possa ser um parceiro, mas nem sempre isso acontece. Tudo era sempre tão familiar, pois via em muitos dos resultados dos projetos desenvolvidos pelo NEPPI, um pouco de nós e muito deles. Era difícil para mim esse deslocamento, me sentia parte de muitas ações, embora tivesse obviamente consciência que eu não fazia parte daquele mundo. Seria exagero dizer que eu estava observando o familiar, mas, ao mesmo tempo, tinha uma certa dificuldade de me deslocar e tentar enxergar os acontecimentos e as falas com um afastamento como somos doutrinados a ter na academia. Recorro a Maria Isabel Bujes (2002, p.15) que afiança que: “Tratava-se mais precisamente de buscar me colocar num outro ponto focal, de assumir um outro registro, sair em busca de novas perspectivas.” Por fazer parte do que eu via acontecer a respeito do uso das tecnologias digitais, resistia à pré-conceber ideias e não julgava fatos que se mostravam evidentes em minha frente, ficando muitas vezes angustiado por não conseguir, como resume Bujes: “(...) me educar para olhar de outra maneira aquilo que eu não podia ver senão com as velhas e confortáveis lentes” (2002, p. 15).

A intenção neste trabalho não é de esmiuçar a metodologia desenvolvida pelo professor Antônio Brand, no desenvolvimento de projetos de extensão e de pesquisa, mas destaco a existência da aproximação da extensão e da pesquisa, que consagrou essa metodologia como referência no meio de quem trabalha com populações autóctones, em trabalhos no campo.

Para mim sempre foi difícil pensar na construção de uma tese, apoiando-me em um padrão já estabelecido de pesquisa, com procedimentos metodológicos rígidos e metas de depoimentos e entrevistas. Acho complicado um afastamento, um distanciamento. Costa (2007) assegura que os procedimentos de pesquisa em que a produção de conhecimentos é

concebida como prática social já são familiares “em oposição a uma visão de ciência em que o rigor é assegurado por supostos e interessados atributos de neutralidade, objetividade e assepsia conceitual” (Costa, 2007, p. 14).

Algumas vezes quando discutíamos o ponto de cultura eu aproveitava para fazer algumas perguntas, em longas rodas de conversas, e anotava em meu caderno de anotações. Aproveitava a presença de alguns alunos e conversava sobre a relação do uso dos computadores e das redes sociais. Sempre tive a intenção de me aprofundar nessas conversas, principalmente com os professores. O pesquisador nunca está desconectado de si mesmo, ele é absorvido pelo que vê, sente e vivencia e pode até tentar parecer neutro, mas a própria linguagem o entrega e aparece nas entrelinhas de seus textos as frustrações, revoltas e paixões, mesmo que de maneira sutil. Sabe-se que a neutralidade é uma ilusão tão grande quanto a pretensão de achar que se encontrou a verdade em uma pesquisa, como destaca Costa: “o que estamos inclinados/as a reconhecer, hoje, e para isso tem crucial a crítica antifundacionista empreendida pelas reflexões pós-modernas, é que não existe a tal verdade verdadeira. Ela é sonho, pura ficção” (Costa, 2007, p.15).

Diante desses fatos aqui mencionados, afirmo que embora meu trabalho de campo esteja apoiado em diferentes processos metodológicos, essa tese está apoiada no método qualitativo. Embora o trabalho também esteja apoiado epistemologicamente nos estudos culturais, posso dizer que os autores dessa perspectiva teórica me provocaram no sentido de escrever uma tese com um rigor teórico que dialoga, mas não com um rigor teórico que amarra. Há de se ter uma coerência teórica, mas não princípios absolutos, como se deduz deste trecho dos escritos de Stuart Hall, sobre os estudos culturais.

“en el trabajo intelectual serio no hay “comienzos absolutos”, y se dan pocas continuidades sin fracturas. No resultan adecuados ni el interminable desenmarañamiento de la “tradicción”, tan querido en la historia de las ideas, ni el absolutismo de la “ruptura epistemológica”, que quiebra al pensamiento en partes “falsas” y “correctas”... (HALL, 2010, p.29)¹¹

¹¹ “Em um trabalho intelectual sério não há “princípios absolutos” e se dão poucas continuidade sem interrupções. Não é adequado, nem o interminável desenrolar da “tradição” tão amado na história das ideias, nem o absolutismo da “ruptura epistemológica” que quebra o pensamento em partes “falsa” e “correta” ...” (tradução minha)

Ou seja, os estudos culturais me libertaram das amarras do rigor imposto por formatos acadêmicos tradicionais e com isso pude dialogar com outros campos, sem perder de vista a coerência teórica. Nesse sentido, Corazza (2002) acrescenta ao dizer que:

(...) o aproveitamento de quaisquer campos discursivos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular de investigação e este aproveitar não possui qualquer sentido espúrio, escusamente utilitarista, pois a significação que se lhe dá é aquela de tratar os conhecimentos como ferramentas que, colocados na caixa de teorias das últimas décadas (como o marxismo, os estudos feministas, a psicanálise, a filosofia contemporânea, o pós-estruturalismo, pós-modernismo etc.) estão disponíveis para quem souber e puder usá-los (p. 118).

Trago alguns autores do movimento modernidade/colonialidade e pós-coloniais. Autores de outras perspectivas que dialogam com as ideias propostas neste trabalho.

Muito do que escrevi e as conclusões às quais cheguei são fruto de uma convivência contínua. São frutos de relatos que anotei, relatos dados de forma espontânea, sem ser necessariamente fruto de alguma pergunta. Os relatos são vivos, muitas vezes ditos como metáforas, enriquecem nosso cotidiano, nos levam a outros caminhos, a caminhos não pensados, diferente de uma resposta pensada, pronta, hermética. Vejamos o que pensa Certeau sobre este tema:

Na Atenas contemporânea, os transportes coletivos se chamam *metaphorai*. Para ir ao trabalho ou voltar para casa, toma-se uma “metáfora: um ônibus ou um trem.” Os relatos poderiam igualmente ter esse belo nome, ele diz, pois todo dia, eles atravessam e organizam lugares; eles os selecionam e os reúne num só conjunto; deles fazem frases e itinerários. São percursos de espaços. (CERTEAU, 2008,p.199)

Este trabalho tem muitos traços de relatos que ouvi nas inúmeras idas que acontece em nossas idas a Caarapó.

A dinâmica de idas a Caarapó, guiadas pelo Brand, configuravam mais trabalho **no** campo do que pesquisas **de** campo. Gostaria de acrescentar, ainda, a respeito da metodologia adotada, que identifico os professores Kaiowá pelo nome por considerá-los

praticamente como coautores desse trabalho. Quanto aos jovens, omiti propositalmente seus nomes, atribuindo-lhes nomes de flores como forma de preservá-los e homenageá-los.

Antônio Brand, mesmo ausente fisicamente nesta caminhada do pensar, foi a pessoa mais presente nos dias que passei escrevendo esta tese. Ele está presente em cada reflexão, pois foi a partir da observação do seu respeito e dedicação pelo povo Kaiowá e Guarani, que aprendi a questionar meu modo de pensar, percebendo que nossas verdades são relativas – aprendizado que levarei por toda a minha vida.

Como foi construída a tese e quem convidei para a obra

Esta tese foi pensada e organizada para que o leitor pudesse percorrer uma trajetória histórica balizada com aquilo que chamo de “encontros” e, ao final esse encontro ocorre também entre os Kaiowá e Guarani¹² com as tecnologias digitais na escola (*Ñandejara*) escolhida como recorte espacial dessa pesquisa. Mas o desafio foi articular historicamente esse encontro: quando a sociedade dominante se encontrou com esse povo originário e, ao se encontrar, o que aconteceu? Que sujeitos foram construídos identitariamente a partir desse encontro? Faço então um convite à reflexão sobre o contexto social, territorial e cultural dos Kaiowá e Guarani, a partir de um histórico de domínio hegemônico.

¹² Na grafia dos nomes indígenas adoto as normas da Convenção sobre a grafia dos nomes tribais, aprovada na 1ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada em 1953, que inclui as letras “k”, “y” e “w”, excluindo o uso do “c” e “q”, substituídos por “k”. Atento para o item 20 da norma que diz: “os nomes tribais escrever-se-ão com letra maiúscula, facultando-se o uso de minúscula no seu emprego adjetival. Já o item 22 da mesma norma diz respeito à flexão de número e gênero: “não terão flexão portuguesa de número ou gênero, quer no uso substantival, quer no adjetival”. Contraditoriamente à regra, mantive o uso do “~” em substituição ao “nh”, como forma de preservação do Guarani originário do Paraguai (como no caso da escola *Ñandejara*). Segundo Brand (1997, p.1), os Guarani contemporâneos são, convencionalmente, divididos em três subgrupos: os *Ñandéva/Chiripá*, os *Mbyá* e os *Kaiowá* que, no Paraguai, se autodenominam *Pãi-Tavyterã*. A palavra *Pãi*, segundo Melià e outros, não tem tradução, mas Tavyterã poderia ser traduzido como “*habitantes del poblado del centro de la tierra (tava-yvy-rã)*” (1976, p.217). No Brasil, alguns Kaiowá também se consideram como *Pãi-Tavyterã*. Na região da Grande Dourados temos a presença dos *Ñandeva/Chiripá*, especialmente nas reservas de Porto Lindo e Pirajuy e na aldeia de Cerrito. Há ainda a presença de grupos familiares *Ñandéva/Chiripá* em praticamente todas as demais Reservas onde predominam os *Kaiowá* e são os únicos que se autodenominam Guarani. **Portanto, nessa tese utilizo a expressão “Kaiowá e Guarani”, por tratar dos dois subgrupos presentes na Reserva *Te’yikue* (Kaiowá e Ñandeva) e de alunos e professores de um modo geral. Quando me dirijo a um professor *kaiowá*, usarei “*kaiowá*” ou “*Guarani Káiowá*”.**

A ideia dessa proposta é que, a partir de um contexto histórico e social, possamos conhecer melhor suas relações com as tecnologias apresentadas por seu entorno, neste trabalho, as digitais no ambiente escolar. Problematizar e contextualizar os Kaiowá e Guarani neste contexto histórico, a meu ver, foi muito importante para a construção dessa tese e acredito que sem esses capítulos históricos e conceituais, a questão das tecnologias digitais perderia o seu sentido restringindo o enfoque à questão da inclusão digital - como se essas relações com as tecnologias digitais não tivessem implícitas diversos fatores.

A intenção da organização dos capítulos da tese foi o de fazer com que o raciocínio seguisse o seguinte percurso: **Cultura – Estados Nação – Domínio Hegemônico, Preconceito e Exclusão – Guarani – Kaiowá – *Te'yikue* - Domínio Hegemônico do Conhecimento – Crítica, Rompimento e Revolução Cultural - Direito à Diferença - Escola Kaiowá Nandejara – Tecnologias Digitais – “Relações” de Identidade – Hibridismo.**

Então vejamos como foram organizados os capítulos nesse trabalho:

No **capítulo I** trago alguns conceitos/definições de Cultura e as imbricações que ela provoca nos sujeitos. Para uma introdução sobre etnocentrismo, identidade e alteridade, trago os antropólogos Everardo Rocha, Roque de Barros Laraia colaboram com conceitos introdutórios a respeito de cultura, pois mesmo se tratando de uma tese, penso que esses conceitos básicos podem ser importantes como introdução para o entendimento dos conceitos que se seguem com Stuart Hall, Eliel Benites, Terry Eagleton, Raymond Willians, Clifford Geertz e Manuela Carneiro. Esse tópico também apresenta um olhar a respeito do multiculturalismo como uma estratégia de poder hegemônico, na perspectiva de Zygmunt Bauman, apresentando o processo de imposição das regras de uma sociedade dominada por interesses econômicos e políticos dos Estados Nação, desde o período colonial até a modernidade. Para este tópico também utilizo contribuições de Edward Said.

No **capítulo II**, a proposta é construir um panorama sobre os Guarani, para tal eu divido este capítulo em cinco partes. Na primeira falo de minha relação pessoal com eles, depois apresento os Guarani no Brasil, suas trajetórias desde o processo colonizatório até os dias atuais, seus hábitos, sua cultura, sua cosmologia e a questão do território. Na sequência apresento os Kaiowá e Guarani, seguido das particularidades desses povos no estado de Mato Grosso do Sul, trazendo o contexto de uma história de exploração e sofrimento desses povos subalternizados, resultado do processo colonial e do latifúndio,

cuja expansão teve em grande parte participação da violência do estado brasileiro. E por fim, apresento a aldeia Te'í'kue. Para esses momentos, utilizo como referencial teórico as pesquisas de Antônio Brand, Bartomeu Melià, Rosa Colman, Branislava Susnik e Beatriz Landa

No **capítulo III**, retomo a questão da hegemonia, mas com foco na teoria do conhecimento, dos saberes e do ensino com olhar epistêmico. Esse tópico traz os primeiros movimentos questionadores desse *status quo*, ou seja, da condição de uma ciência que é tida como a ideal mesmo desprezando e subalternizando outros e encerro mostrando a busca por novos formatos surgidos a partir da verificação do esgotamento epistêmico hegemônico, com contribuições de: Silvia Duschatzky, Carlos Skliar, Homi Bhabha, Tomaz Tadeu da Silva, Friedrich Nietzsche, Silvio Gallo, Hannah Arendt, Santiago Cástro-Gomes e Boaventura de Souza Santos, dentre outros.

Ainda no capítulo III, proponho uma discussão sobre a revolução que a cultura tem provocado em várias áreas, em especial na educação. Procuro trabalhar os conceitos de multiculturalismo e interculturalismo a fim de entender as “reivindicações” de uma escola intercultural por meio de autores como: Reinaldo Mathias Fleuri, Eliel Benites, Maria Vera Candau, Peter McLaren e Stuart Hall. Finalmente abordo a escola intercultural com Adir Casaro Nascimento, Antonio Brand, José Licínio Backes, Bartomeu Melià. E para concluir este capítulo e a tese, chego à escola intercultural *Te'í'kue*, parte em que finalizo o trabalho com a questão da identidade a partir a partir da relações culturais que permeiam o uso de tecnologias digitais, no espaço dessa escola e em dois fatos que ocorreu e que ocorre, o FIDA e o ponto de cultura *Teko Arandu*. Embarcam neste capítulo: Pierre Lévy, Devanildo Ramires, Eliel Benites, Lídio Cavanha, Renata Castelão, Homi Bhabha, Nestor Garcia Canclini, Massimo Canevacci, Antônio Brand, Célio Turino, Eduardo Campos Pellanda, Daniel Boyarin e Maria Cristina Paniago.

CAPÍTULO I: CULTURA E ALTERIDADE

Descobrimos nossa identidade a partir da relação com o outro, a partir da diferença. E essa identidade também é construída na relação com nossa comunidade. É nessa relação de alteridade que nós construímos a relação com o outro. “A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 1997, p. 12).

Para tratar de etnocentrismo, identidade e fronteiras étnicas, trago para esse “pensar junto” alguns autores com informações e reflexões (sem provocações e outros com provocações acerca do assunto) mas, que de alguma forma, tenham uma relação com a coerência teórica pretendida.

1.1 - Encontro com o mulato?

Em 1986, saí de Angra dos Reis, litoral do estado do Rio de Janeiro, e fui para a capital continuar meus estudos, seguindo a trajetória usual de um filho de classe média do interior que precisa se deslocar em busca de melhores escolas. Morava no bairro da Tijuca e estudava em um rigoroso colégio em Vila Isabel, bairro vizinho à Tijuca. Durante muitos anos, esses espaços foram o cenário da minha história. Não foi fácil sair de uma cidade de cerca de 100 mil habitantes para uma metrópole com mais de dez milhões e

passei por uma fase difícil de adaptação. Nunca havia andado de ônibus nem cozinhava e, de repente, estava morando com mais seis rapazes mais velhos que eu, pois não consegui encontrar jovens da minha idade para dividir um apartamento (nesta época eu tinha 16 anos). Acabei morando em uma república cujos membros possuíam hábitos e costumes diferentes, além de variadas posições políticas e níveis sociais.

Eu costumava ir a pé ao Maracanã assistir aos jogos do Fluminense e ao Maracanãzinho ver os jogos de basquete. Perambulava pela UERJ¹³ para admirar as meninas que no futuro poderiam ser amigas de faculdade, ocasião na qual estranhava a arquitetura rígida (cheia de concreto) e as rampas da instituição. Tudo era novidade.

Vivia ali naquela rotina de zona norte carioca, longe do meu elemento natural: a água. Toda sexta-feira à noite voltava para Angra e domingo à noite estava de volta ao Rio. Nos finais de semana matava as saudades da família, dos amigos e, claro, do mar. Durante a semana, no Rio, era só estudo pois precisava “correr” atrás da diferença da escola em que eu estudei em Angra com a do Rio. Uma nova realidade me foi imposta com grande quantidade de conteúdo e maior rigidez.

Recordo-me que foi um ano de muitas novidades políticas (1985- 1986): o plano Sarney vigorava, a inflação estava nas alturas e a mensalidade assim como os aluguéis eram reajustados mensalmente. Em um determinado momento eu e mais dois amigos iniciamos um movimento de greve e resolvemos não assistir aula, e fazer uma manifestação na porta da escola, impedindo outros alunos a entrar e se juntar a causa, pois estávamos indignados com os aumentos acima dos indexadores da época (especialmente o aumento da mensalidade escolar). Fui advertido na escola, pelo diretor:

- “Meu filho, de onde você tirou essa ideia de fazer greve e não assistir às aulas?”

Em casa fui repreendido por minha mãe: “José, você está igual à família de seu pai, todos comunistas, você quer me matar de susto garoto!”. Ela ficou sabendo da greve por meio do programa de rádio “Sentinelas da Tupi” apresentado pela radialista Cidinha Campos – na época um ícone da moralidade e dos direitos do cidadão. Eu havia concedido uma entrevista ao vivo e minha mãe, que estava ouvindo a rádio enquanto cozinhava, me ligou na República desesperada. Ao ir para casa no final de semana fui premiado com um

¹³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

olhar e sorriso de orgulho de meu pai, que soltou uma frase emblemática: “tem que lutar pelos seus direitos meu filho”. O motivo do sorriso é que ele, no período da ditadura militar, fora perseguido e afastado de seu trabalho por conta de suas relações com o Sindicato dos Portuários.

Aos poucos a vida foi se ajeitando no Rio e no colégio também. Eu fazia parte do time de basquete da escola e estudava feito um louco para manter minhas notas. Foi um grande choque, que me rendeu muito aprendizado. O breve relato desse colégio é, na verdade, uma base histórica de minha realidade, na época a fim de contextualizar o episódio que narrarei a seguir.

Certo dia, cheguei para aula de Geografia na qual estudaríamos a mestiçagem brasileira, como ela era formada. O professor falava sobre o conceito de mulato, cafuzo e mameluco - na verdade era um tema que eu já havia estudado em meu antigo colégio de Angra. Pois bem, o professor escreveu no quadro:

Mulato – Branco (a) e negro (a). Vem de mula, pois são animais híbridos (cruzamento de cavalo com jumento). Tem o cabelo crespo e pele escura.

Cafuzo – Negro (a) e índio (a) . Têm cabelo liso e pele escura.

Mameluco – Branco (a) e índio (a). Moreno claro com cabelo liso.

Após teorizar sobre o assunto, dar vários exemplos e falar das maravilhas que era a miscigenação brasileira, ele propôs uma dinâmica: convidar alguns alunos para ir à frente da sala para que os alunos definissem o que cada um era a partir da cor da pele e do tipo de cabelo. Obviamente que eu, por ter uma fisionomia exótica (pele escura e cabelo liso), fui convidado a ficar lá na frente.

- “Pessoal, e o José Francisco é o quê?”, Indagou o professor.

E a turma em coro respondeu:

- Mulato!

- Não, não... ele tem o cabelo liso, ele é “cafuzo” - sentenciou uma menina loirinha lá do fundo.

- Não, não... vocês não viram, ele é “mameluco”, olha o cabelo de índio dele!!!
Afirmou um garoto gordinho de bochechas rosadas.

E eu ali, aquele garoto tímido de Angra, naquele paredão em silêncio esperando minha sentença. O professor, que ria diante daquele burburinho que tomou conta da sala de aula, retomou o controle e logo me perguntou:

- José, sua mãe é negra?

De pronto respondi que não.

- E seu pai?

Devolvi com a mesma resposta.

- Mas de onde vem essa cor? E de onde vem esse cabelo?

Então tratei de dar a ficha completa de minhas origens. A minha avó paterna era branca com o cabelo bem liso e meu avô paterno era negro. Meu pai tem a minha cor e um cabelo bem liso. Minha mãe é filha de uma mulher branca com o meu avô, um moreno escuro de cabelos ondulados e os olhos azuis. Esse avô, filho de uma negra (minha bisavó) com um nordestino pernambucano de olhos azuis de ascendência holandesa. E eu sou o único dos filhos que tem a pele mais escura e o cabelo liso.

O professor ficou me olhando e depois de pensar diante do silêncio da turma, sentenciou:

- Casos assim iremos ver mais adiante. Trata-se de miscigenação, mistura na qual nem sempre o resultado é exato como “um mais um é igual a dois”.

E antes que ele chamasse o próximo, eu aproveitei e perguntei para quê servia esta tabela - se ela não deveria ser maior. Ele respondeu:

- José, nós vamos ver isso mais na frente, por enquanto decore esses três.

E foi o que eu fiz. Na realidade, até esse episódio eu nunca tinha pensado exatamente no que eu era, se era branco, preto, mulato ou cafuzo. Na minha certidão constava que eu nascera branco. Cresci ouvindo, em tom de brincadeira da minha família, que eu era igual a urubu, que nasce branco e vai escurecendo aos poucos.

Eu havia crescido com essa história de ser negro na hora do humor, na hora do sarcasmo. Recordo-me que uma vez em um colégio de Angra um garoto sentenciou minha cor:

-Oi, bolo queimado!

Hoje dou risada. E fui crescendo assim. No Rio mais tarde achavam que era indiano, outros, mulato e negro na hora da “zoação”. Mas essa brincadeira tinha um tempo curto, pois nunca foi uma coisa que chegasse a me afetar. Algumas pessoas achavam que eu me aborreceria com a brincadeira, mas eu não ligava pois me orgulhava da minha origem. Eu gostava de ouvir as histórias que a irmã de meu pai contava sobre minha tataravó que foi uma escrava alforriada que se casou com seu ex-dono.

A origem africana pra mim nunca foi um problema e, com o passar do tempo, o orgulho dessas origens - tanto africanas, quanto européias, foram se solidificando. Um fato muito curioso e que sempre estranhei era a necessidade de as pessoas negarem a minha negritude, ou a minha identificação com a mesma (como se fosse uma vantagem ser “menos” negro). Um exemplo disso era eu dizer: “tenho orgulho de ser negro” e aí de imediato alguém dizia: “mas você não é negro, você pode ser tudo, mas negro não”, em tom de consolo, como se eu estivesse livre de um pecado, o de ser negro. Também sempre admirei a religião, a música e a cultura afro.

Embora essa admiração nunca tenha sido pauta das conversas em minha casa, hoje penso que ela surgiu em razão da negação das pessoas sobre esses temas, afinal a questão racial sempre foi um assunto velado em meu entorno familiar. Como sempre gostei do que as pessoas, de um modo geral, renegam e nunca tive simpatia com a unanimidade, acredito que essa admiração pela cultura afro se deva a esse fato. “Nasci para torcer para o América”, costume dizer com referência a este time para o qual uma minoria torce.

Essa pequena passagem na escola carioca foi, sem dúvida, minha primeira experiência de tentar “descobrir” quem eu sou, afinal nunca havia pensado no assunto. Mas acho que isso tem a ver com etnicidade. A questão da identidade surgiu mais tarde, quando eu fui passar férias em Angra e sempre minha mãe preparava pratos típicos, e eu ia pescar e andar de barco. Explico: uma vez estava com minhas primas e eu perguntei se elas já tinham colhido e pescado preguai¹⁴. Elas me olharam com uma interrogação do tamanho do mundo e, além de não saber o que era, nunca haviam colhido do fundo mar em dias de trovoadas (momento em que esse animal aparece em abundância). Então comecei a fazer um monte de perguntas acerca daquela cultura na qual eu fui formado, a cultura da beira do mar, a cultura caiçara. A minha identidade era a de um caiçara¹⁵. A partir de então comecei a gravar receitas de minha mãe, a fotografar e a pintar quadros com canoas além de iniciar um livro infantil que traz muitas informações sobre essa cultura.

Mas voltando aos *M'byá*, como já falei anteriormente, eu tinha um contato com os *M'byá* de Bracuy e de Paraty, no litoral do Rio de Janeiro. Sabia que eu não era eles, mas nunca me preocupei em saber “quem eu era”. Penso que a “criação” do termo

¹⁴ Preguai (*Strombus pugilis*) é um tipo de molusco marinho. Em algumas cidades do Brasil também é conhecido por “Preguai”.

¹⁵ Denominam-se caiçaras os habitantes tradicionais do litoral das regiões Sudeste e Sul do Brasil, formados a partir da miscigenação entre índios, brancos e negros e que vivem da pesca artesanal, da agricultura, da caça, do extrativismo vegetal, do artesanato e, mais recentemente, do ecoturismo.

identidade passa por aí. Ao nascer ninguém nos diz: “Olha meu filho, você é isso ou você é aquilo”. A gente se percebe com o tempo.

1.2 – Paisagens outras: estranhamento

O exemplo que eu trouxe de minha própria história está ligado intrinsicamente com o “entendimento” de quem eu sou a partir da relação com o outro. Naquele momento as pessoas me definiram a partir da cor de minha pele. Virei na escola o garoto que ninguém sabia quem era, apenas que era do interior e comunista’ (por conta da manifestação contra o aumento da mensalidade). A preocupação e a proposta daquela apreciação racial era o de saber onde eu me encaixava, dentro do modelo proposto de mestiçagem.

Quando pela primeira vez vi um Guarani *M’Byá*, sabia que não faziam parte de meu grupo, das pessoas que me cercavam. Vestiam-se diferente e, entre eles, falavam outra língua. Isso aconteceu quando eu tinha aproximadamente seis anos de idade, lá em Paraty (litoral do estado do Rio de Janeiro). Angra dos Reis é uma cidade que me permitiu desde sempre lidar com povos de diferentes etnias, característica marcante de cidades portuárias. Como filatélico na infância e adolescência, costumava ir ao porto, trocar selos com filipinos, japoneses, gregos, americanos e italianos.

Pois bem, essa percepção do mundo a partir de nossa realidade de cosmovisão, chama-se “etnocentrismo”. O Antropólogo Everardo Rocha (1991, p.7) tem uma boa definição para o termo:

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade etc.

É etnocêntrica a forma pela qual começamos a perceber nosso entorno, o nosso mundo. É por meio da diferença que nos entendemos e nos percebemos neste mundo. Ainda na definição de Rocha (1991, p. 15):

Aqueles que são diferentes do grupo do eu – os diversos ‘outros’ deste mundo – por não poderem dizer algo de si mesmos, acabam representados pela ótica etnocêntrica e segundo as dinâmicas ideológicas de determinados momentos.

Como sublinha Laraia (2006, p.73), “O ponto fundamental de referência não é a humanidade, mas o grupo. Daí a reação, ou pelo menos a estranheza, em relação aos estrangeiros”. Este estranhamento não chega a ser um problema e para alguns autores ele serve até como instrumento de defesa. Para Laraia (2006) a referência é o grupo, e não a humanidade. O seu espaço é o que o ajuda a defini-lo a partir do outro. A grande questão do etnocentrismo é que, a partir do que somos e do que pensamos, construímos um mundo com nossas verdades, - que na maioria das vezes nos coloca como centro das coisas e do pensamento.

Esse fenômeno etnocêntrico não é um privilégio apenas da cultura ocidental, trata-se de um fenômeno universal:

É comum a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão. As autodenominações de diferentes grupos refletem este ponto de vista. Os Cheyene, índios das planícies norte-americanas, se autodenominavam "os entes humanos"; os Akuáwa, grupo Tupi do Sul do Pará, consideram-se "os homens"; os esquimós também se denominam "os homens"; da mesma forma que os Navajo se intitulavam "o povo". Os australianos chamavam as roupas de "peles de fantasmas", pois não acreditavam que os ingleses fossem parte da humanidade; e os nossos Xavante acreditam que o seu território tribal está situado bem no centro do mundo. É comum assim a crença no povo eleito, predestinado por seres sobrenaturais para ser superior aos demais. Tais crenças contêm o germe do racismo, da intolerância, e, freqüentemente, são utilizadas para justificar a violência praticada contra os outros (LARAIA, 2006, p. 73).

A questão da defesa neste processo de estranhamento não é um fenômeno exclusivo do ocidente. Outros povos, com outras lógicas e diferentes cosmovisões, também adotam esse fenômeno etnocêntrico como estratégia de defesa. A respeito da ‘não exclusividade’, Laraia (2006), p.68 exemplifica: “Os Xamã Suruí (índios Tupi do Pará) defumam com seus grandes charutos rituais os primeiros visitantes da aldeia, a fim de purificá-los e torná-los inofensivos”.

A percepção que se tem do mundo, o conforto do *establishment* que aprendemos desde cedo, costuma provocar uma rejeição ao novo e insegurança, como diz Rocha (1991, p. 8-9): “Este choque gerador do etnocentrismo nasce, talvez, na constatação

das diferenças. A grosso modo, um mal-entendido sociológico. A diferença é ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural.”

Estamos ali, dentro de nossas conformações sociais, tranquilos, crentes de nossas verdades quando de repente surge o outro, o diferente. E mais grave ainda: o outro também sobrevive à sua maneira, gosta dela, também está no mundo e, ainda que diferente, também existe. Passamos então a vivenciar um conflito, estávamos acostumados a ver o mundo de nossa maneira, por meio de nossas conformações sociais quando um outro surge, conforme narra Rocha:

O monólogo etnocêntrico pode, pois, seguir um caminho lógico mais ou menos assim: Como aquele mundo de doidos pode funcionar? Espanto! Como é que eles fazem? Curiosidade perplexa? Eles só podem estar errados ou tudo o que eu sei está errado! Dúvida ameaçadora?! Não, a vida deles não presta, é selvagem, bárbara, primitiva! Decisão hostil! (ROCHA, 1991, p. 8-9).

O nosso mundo cai: o meu grupo não é o único. As certezas são postas em xeque e, como um instrumento de “defesa”, começa-se a diminuir o que o outro pensa, a desqualificá-lo e até ridicularizá-lo, como exemplifica Rocha (1991, p. 8-9): “O grupo do ‘eu’ faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do ‘outro’ fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível”. Segundo Laraia (2006), comportamentos etnocêntricos promovem apreciações negativas dos padrões culturais de povos diferentes e “práticas de outros sistemas culturais são catalogadas como absurdas, deprimentes e imorais” Laraia (2006, p.74).

Acreditamos tanto em nossas verdades, nos conceitos institucionalizados, nas relações que aprendemos desde sempre e em nossos códigos que quando nos deparamos com o “outro”, temos como primeiro sentimento o estranhamento. Para Bauman (2001, p.202): “O ‘nós’ do credo patriótico/nacionalista significa pessoas como nós, ‘eles’ significa pessoas que são diferentes de nós”. O “nós” tem a ver com o grupo, com a comunidade, embora existam diferenças entre as pessoas mesmo que elas compartilhem de um mesmo código, como continua o autor: “Não que ‘nós’ sejamos idênticos em tudo; há diferenças entre ‘nós’ ao lado das características comuns, mas as semelhanças diminuem, tornam difuso e neutralizam seu impacto”.

Mas o que nos compõe? De onde vêm essas marcas que nos atravessam, codificam e nos adestram? Com diz Nietzsche em sua obra “Humano demasiado humano”: “Seus princípios [da cultura] habituais e indiscutíveis, ou seja, devido a sua [sujeito que pertence a uma determinada cultura] crença comum. Ali se reforçam os costumes bons e valorosos, ali se aprende a subordinação do indivíduo, e a firmeza de caráter é primeiro dada e depois cultivada” (Nietzsche, 2005 p.142).

É interessante observar o encontro do pensamento deste filósofo alemão, com o depoimento de Eliel Benites¹⁶, um pensador e professor *Kaiowá*. Veja-se, conforme trecho abaixo retirado da introdução de sua dissertação de mestrado:

Vivi boa parte de minha infância com meus avós paternos, o que me possibilitou que eu recebesse uma educação tradicional. Aprendi, naquela época, como ser um bom homem, como caçar, pescar, ter roça, trazer as melhores lenhas todos os dias, saber rezar pelo menos alguns cantos para viagens ou para espantar as doenças; aprendi que era necessário repartir com outras pessoas os alimentos que conseguia, a cuidar dos irmãos e, principalmente, e ouvir os mais velhos, isto incluía os irmãos mais velhos, os pais e avós (BENITES, 2014, p. 13).

O modo como vemos o mundo, as apreciações morais e valorativas, os diversos comportamentos sociais são o “resultado da operação de uma determinada cultura” (Laraia, 2006, p.68). Então é a cultura que nos constrói como seres humanos? É ela que determina quem devemos ser e como agir? Qual a relação entre cultura e identidade? Passemos a algumas definições sobre o conceito de cultura, para que se possa continuar o exercício de pensar juntos.

¹⁶ O pensamento e as experiências de Eliel Benites devem ser frequentemente visitados neste trabalho. Eliel (liderança indígena) sempre foi um dos grandes interlocutores no meu aprendizado sobre a cultura Kaiowá. O conheço há pelo menos dez anos e ele sempre me tratou com muita consideração e amizade. Eliel é uma pessoa rara, um intelectual orgânico e acadêmico que soube e sabe de uma maneira muito perspicaz e inteligente, perceber os conhecimentos científicos e tradicional e fazer com que os dois dialoguem. Ele sempre possibilitou um diálogo sobre a tecnologias digitais na comunidade e concedeu uma entrevista para este trabalho. Em 2014 ele defendeu sua dissertação (BENITES, Eliel. OGUATA PYAHU (Uma nova caminhada no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena *Te'yikue*), orientado pela professora Adir Casaro Nascimento da UCDB (Universidade Católica Dom Bosco) e atualmente é professor da FAIND/UFGD.

1.3 - Cultura

O relato de Eliel Benites, transcrito anteriormente, é um depoimento que se articula com outras histórias que “buscam” na infância as formas de aprendizado, nem sempre de maneira consciente. É interessante perceber que, muitas vezes, só com a maturidade é possível notar a influência do meio (do qual se fez ou se faz parte) na construção da identidade. Reforçando a ideia desta construção, por meio da qual é possível se perceber diferente do outro, vejamos Laraia (2006. p. 68): “indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas”. Mas como definir este processo de aprendizado? Trata-se de um processo de aprendizado?

Vejamos a origem etimológica da palavra “cultura”, com Terry Eagleton 2005 (p. 10-11):

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger. Seu significado de “habitar” evoluiu do latim *colonus* para o contemporâneo “colonialismo”, de modo que títulos como Cultura e colonialismo são, de novo, um tanto tautológicos. Mas *colere* também desemboca, via o latim *cultus*, no termo religioso “cultura”, assim como a própria idéia de cultura vem na Idade Moderna a colocar-se no lugar de um sentido desvanecente de transcendência. Verdades culturais – trata-se de arte elevada ou das tradições de um povo – são algumas vezes verdades sagradas a serem protegidas e reverenciadas. A cultura, então, herda o manto imponente da autoria religiosa, mas também tem afinidades desconfortáveis com ocupação e invasão; e é entre esses dois pólos, positivo e negativo, que o conceito, nos dias de hoje, está localizado.

Eagleton considera que a comparação entre “cultura e colonialismo” é redundante. E alerta para as definições da origem religiosa da palavra, as quais o autor chama de “afinidades desconfortáveis”. Tais definições, ainda na Idade Média, acenderam os pavios de preconceito que resultaram em ocupação e invasão, uma vez que a ideia de “verdades culturais” foi fundamental no discurso dos colonizadores. Cabe sublinhar esta outra definição adotada por Eagleton:

“Cultura” é considerada uma das duas ou três palavras mais complexas da nossa língua, e ao termo que é por vezes considerado seu oposto – “natureza” – é comumente conferida a honra de ser o mais complexo de todos. No entanto, embora esteja atualmente em moda considerar a

natureza como um derivado da cultura, o conceito de cultura, etimologicamente falando, é um conceito derivado do de natureza. Um de seus significados originais é “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente. (...) Se cultura originalmente significa lavoura, cultivo agrícola, ela sugere tanto regulação como crescimento espontâneo. A cultura é o que podemos mudar, mas o material a ser alterado tem sua própria existência autônoma, a qual então lhe empresta algo da recalcitrância da natureza. Mas cultura também é uma questão de seguir regras, e isso também envolve uma interação entre o regulado e o não-regulado (EAGLETON, 2005, p. 9).

É importante perceber o interesse histórico do termo e sua “possível” origem relacionada à natureza. Segundo Eagleton (2005, p. 15), pode haver outros sentidos para a palavra cultura voltados para direções opostas “entre aquela parte de nós que se cultiva e refina e aquilo dentro de nós, seja lá o que for que constitui a matéria prima para esse refinamento”.

Percebe-se uma afinidade do termo cultura com o sentido de cultivar, mas partindo deste princípio, surgem algumas dúvidas: esse algo nos é cultivado? Ou seja, nos é imposto? Ou nós que o cultivamos? Ou ainda, somos autônomos neste processo? “Uma vez que a cultura seja entendida como *autocultura*, ela postula uma dualidade entre faculdades superiores e inferiores, vontade e desejo, razão e paixão, dualidade que ela, então, propõe-se imediatamente a superar” (EAGLETON, 2005, p.15). Somos “passivos” e “ativos” neste processo, somos mediadores de alguns referenciais culturais, mas nem tanto.

Nesse processo, como argumenta esse autor: “A natureza humana não é exatamente o mesmo que uma plantação de beterrabas, mas, como uma plantação, precisa ser cultivada” (EAGLETON, 2005, p.15). Logo, a palavra “cultura” nos transfere do natural para o espiritual, surgindo uma afinidade entre esses termos. No início, a palavra cultura detonava um processo material, depois foi metaforicamente transferido para as questões do espírito.

Mas essa mudança também gerou um problema, o cidadão urbano seria “cultural” ou “culturalizado” por saber cultivar seus ensinamentos e visão de mundo enfim, seriam sujeitos “cultos”, e aqueles que lavram a terra não? Estabelece-se o paradoxo de que este sujeito do campo não teria condições de “cultivar” a si mesmo (Eagleton, 2005). Pode estar nesta concepção a chave para uma questão muito recorrente nas definições de cultura e no fortalecimento do preconceito em relação aos camponeses e aos pouco letrados, como ressalta José Licínio Backes: “A cultura diz quem nós somos, o que não

devemos ser, o que devemos nos tornar, como devemos nos comportar, que lugares sociais podemos ocupar. A cultura associa, muitas vezes, a diferença com inferioridade” (BACKES, 2006, p. 431).

Ou seja, existe um conceito de superioridade implícito na pessoa tida como ‘civilizada’, ‘cultura’, que domina os códigos de boas maneiras e é letrada. Esse conceito de civilidade reforça a diferença e permite a criação dos estereótipos e verdades relacionadas a determinado povo, como diz Laraia:

São velhas e persistentes as teorias que atribuem capacidades específicas inatas a "raças" ou a outros grupos humanos. Muita gente ainda acredita que os nórdicos são mais inteligentes do que os negros; que os alemães têm mais habilidade para a mecânica; que os judeus são avaros e negociantes; que os norte-americanos são empreendedores e interesseiros; que os portugueses são muito trabalhadores e pouco inteligentes; que os japoneses são trabalhadores, traiçoeiros e cruéis; que os ciganos são nômades por instinto, e, finalmente, que os brasileiros herdaram a preguiça dos negros, a imprevidência dos índios e a luxúria dos portugueses (LARAIA, 2006, p. 17).

Tais ideias do antropólogo Roque de Barros Laraia, convergem com diversas histórias que ouvimos na infância e adolescência, estereótipos impregnados de preconceitos que se desdobram sob a forma de humor, de piadas e de imagens dos noticiários. Assim constroem-se estereótipos sobre o indivíduo marginal, vagabundo, malandro, trabalhador braçal, indígena, mestiço, mulheres, idosos e tantos outros, “os ‘ninguneados’ de que trata Octavio Paz” (TIRLONI e MARINHO, 2014, p. 255).

A partir de 1950, a antropologia tratou de redefinir alguns conceitos acerca de cultura, com Kroeber em (“*Anthropology*”, in *Scientific American*, p. 1.183) que dizia que as definições de Tylor eram consideradas “o maior feito da antropologia até a metade do Século XX”. Para Tylor (apud Laraia, 2006, p.25), o vocábulo inglês *culture* significava que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. Com essa definição, Tylor questiona o determinismo, sobretudo o biológico, que alicerçava algumas concepções de cultura, defendendo a possibilidade de um processo de aprendizado por aquisição (Laraia, 2006).

Pode-se perceber, até os dias de hoje, que a preocupação da antropologia em definir “cultura” passou por muitos estágios e processos. Por exemplo, em 1973, Clifford Geertz escreveu que o desafio mais importante da moderna teoria antropológica seria o de “diminuir a amplitude do conceito e transformá-lo num instrumento mais especializado e mais poderoso teoricamente”, como relembra Laraia (2006, p. 27).

Para Clifford Geertz (1973), cultura é um sistema de signos passíveis de interpretação, “a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais”. Neste contexto, percebe-se a possibilidade de dinamismo da cultura, uma vez que os acontecimentos sociais são dinâmicos. E neste caminho continua o autor: “os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles (os símbolos) podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1973, p. 24). Seguindo Geertz em seu raciocínio, podemos inferir que cultura é um fenômeno social, cuja gênese, conservação e transmissão estão a cargo dos atores sociais, como se deduz desta afirmação lançada por Clifford:

O conceito de cultura que eu defendo, (...) é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 1973, p. 15).

A questão do dinamismo da cultura é a principal marca de seu conceito nos dias atuais. Durante muito tempo acreditou-se que uma cultura ficava parada no tempo e, mesmo hoje, ainda ouve-se discursos a respeito das populações tradicionais em afirmativas de que não são mais povos originários, pois não preservam mais hábitos tradicionais como dormir em redes, andar pelado e caçar. Este discurso se baseia fundamentalmente em convenções **estáticas** de cultura - tema que será aprofundado no tópico das “fronteiras”.

Vários pensadores contemporâneos concordam com o dinamismo da cultura, dentre eles o sociólogo polonês Zygmunt Bauman vai além e assim conceitua o termo: “Cultura diz respeito a modificar coisas, tornando-as diferentes do que são e do que, de outra maneira, poderiam ser, e mantê-las dessa forma inventada, artificial” (BAUMAN, 2010, p. 203).

O que Bauman diz é bem significativo no sentido de se perceber que a cultura é inventada, artificial, construída: “A cultura, como o trabalho que inventa a ordem

artificial, exige distinções, ou seja, separar coisas e pessoas por meio de atos de segregação e discriminação.” (2010, p. 206). Assim, a cultura, segundo Bauman articula-se com a necessidade de manutenção de interesses “tradicionais”, os quais viabilizam a ordem e controle social de um determinado grupo:

A cultura tem a ver com a introdução e a manutenção de determinada ordem e com o combate a tudo que dela se afaste, como indicativo de descida ao caos. Tem a ver, então, com a substituição ou complementação da ordem natural (o estado das coisas sem interferência humana) por outra artificial, projetada. E a cultura não só promove, mas também avalia e ordena (Id., 2010, p. 203).

Por considerar a cultura, como algo construído e artificial, poderíamos fazer uma metáfora com o deserto. Se pensarmos a natureza como um deserto, intocável pela atividade humana, seria um lugar indiferente aos propósitos das pessoas, não haveria placas e nem cercas que separariam os ambientes. Seria um ambiente amorfo. “Em ambientes sujeitos à ação da cultura, entretanto, uma superfície uniforme e plana é dividida em áreas que reúnem algumas pessoas, mas repelem outras, ou em faixas destinadas só a veículos ou apropriadas unicamente a pedestres.” (2010, p.206).

Nesse mundo “interferido” pelos seres humanos, passa a valer a estrutura que os orienta: “As pessoas são classificadas em superiores e inferiores, agentes da autoridade e leigos, os que falam e os que escutam e devem tomar conhecimento do que é dito” (BAUMAN, 2010, p.206). O que se faz neste mundo “administrado” pelas pessoas, ditado pelas normas, regras, crenças etc. são regidas pelo que chamamos de cultura, como diz Zygmunt Bauman:

De modo similar, o tempo corre em fluxo uniforme por meio de sua divisão segundo determinadas atividades – por exemplo, hora do café, pausa para o cafezinho, hora do almoço, lanche e jantar. Em termos de espaço, a delimitação faz-se de acordo com composição e localização “físicas” de reuniões particulares – estar em um seminário, uma conferência, um festival de cerveja, um jantar ou uma reunião de negócios (Id., 2010, p.206).

Se para Bauman cultura é algo inventado pelo ser humano, logo pode-se dizer que é algo artificial. Podemos pensar também na criação do termo e de alguma forma da imposição de um conceito criado pelos colonizadores aos povos que aqui já viviam.

Considerando essa perspectiva, trago um outro olhar sobre este termo “cultura”, o da antropóloga Manuela Carneiro da Cunha pensando na questão da interferência que o estado impôs aos povos colonizados ao afirmar que a “cultura”, assim como outras categorias, foi adotada pelos povos colonizados: “Uma dessas categorias é ‘cultura’. Noções como ‘raça’, e mais tarde ‘cultura’, a par de outras como ‘trabalho’, ‘dinheiro’ e ‘higiene’, são todas elas bens (ou males) exportados” (CUNHA, 2009, p. 312). Para Manuela, esse termo é uma criação colonial, imposta aos povos que aqui vivem. Interessante pensar nisso, em relação a outros termos como, por exemplo, “identidade”. Vejamos o que pensa o antropólogo Eduardo Viveiro de Castro, em entrevista concedida à revista “Primeiros Estudos” (BARCELLOS, Larissa; LAMBERT, Cleber, 2012), na qual diz que: “Havia uma aula em nosso curso chamada “Identidade: isso pega?”. Concluímos que pegava, que identidade era uma doença que pega mesmo, muito contagiosa.” Em tom de ironia, mas como muito sentido, continua Viveiros: “E acho que os índios, como pegaram gripe, sarampo, varíola, vão pegar identidade (...) Mas espero que eles desenvolvam imunidade, como desenvolveram e estão desenvolvendo, à gripe, ao sarampo e a outras doenças de branco...” As provocações presentes na fala desses dois antropólogos nos fazem refletir a respeito de termos impostos pelos colonizadores, de alguma forma assimilados por estes povos, e que a academia consome um bom tempo tentando discutir, a partir do seu olhar hegemônico.

A seguir o convite é para pensar a respeito de qual configuração política levou a humanidade a perpetuar esse modelo de imposição, intransigência, arrogância e domínio de povos sobre outros? O que fez brotar esse acirramento em torno do diferente? Por que as minorias étnicas têm que viver em guetos? Essas são algumas das questões que buscaremos tratar nas próximas páginas.

1.4 – Hegemonia

O que se pretende destacar nesta etapa do trabalho de forma introdutória é a configuração econômica, social e cultural de um determinado período da história que resultou em um processo de dominação de algumas culturas sobre outras. A formação deste modelo de dominação tem intrínscio, obviamente, todos os interesses econômicos possíveis, mas este trabalho não pretende fazer um tratado sobre a configuração econômica do período. O intuito é fazer uma fotografia da configuração política e cultural sempre com foco na questão da **cultura** e da **diferença**.

Edward Said lança alguns importantes indícios para uma breve introdução a essa configuração, em pleno diálogo com o que vimos anteriormente sobre a intolerância com o “outro” e processo de dominação de culturas:

Com o tempo, a cultura vem a ser associada, muitas vezes de forma agressiva, à nação ou ao estado; isso ‘nos’ diferencia ‘deles’, quase sempre com algum grau de xenofobia. (...) Esses ‘retornos’ acompanham códigos rigorosos de conduta intelectual e moral, que se opõem à permissividade associada a filosofias relativamente liberais como o multiculturalismo e o hibridismo (SAID, 2011, p.12).

Esse período apresenta uma nova constituição social em termos de relação com os povos de um modo geral, a modernidade carimbou na sociedade o estigma da homogeneização cultural, a criação da “cultura nacional”. Said (2011) diz que o império é uma relação formal ou informal, em que um estado controla a soberania política de outra sociedade. Para o mesmo autor “Ele pode ser alcançado pela força, pela colaboração política, por dependência econômica, social ou cultural.” (2011, p. 42). Para este autor, o imperialismo é o processo de estabelecer ou manter um império.

Said (2011) ainda reforça que na modernidade, o colonialismo direto acabou em boa medida, já o imperialismo sobrevive onde sempre existiu, ou seja, em uma esfera que propõe uma cultura geral, assim “como algumas práticas políticas, ideológicas, econômicas e sociais” (SAID, 2011, p.42-43). Assim – como havia no passado - não haja uma dominação visível nas ruas, ela existe, pode estar camuflada, mas está posta: “não vemos quem nos bate, mas sentimos o peso da mão”. Podemos ler, neste trecho do mesmo autor, algo que nos faz pensar e nos identificar com os sujeitos colonizados:

A dominação e as injustiças do poder e da riqueza são fatos perenes da sociedade humana. Mas no quadro global de hoje pode-se também interpretá-las em relação ao imperialismo, sua história e suas novas formas. As nações contemporâneas da Àsia, América Latina e África são politicamente independentes, mas, sob muitos aspectos, continuam tão dominadas e dependentes quanto o eram na época em que viviam governadas diretamente pelas potências europeias. Nem o imperialismo, nem o colonialismo é um simples ato de acumulação e aquisição. Ambos são sustentados e talvez impelidos por potentes formações ideológicas que incluem a noção de que certos territórios e povos precisam e imploram pela dominação, bem como formas de conhecimento filiadas à dominação: o vocabulário da cultura imperial oitocentista clássica está repleto de palavras e conceitos como “raças servis” ou “inferiores”, “povos subordinados”, “dependência”, “expansão” e “autoridade”. E as ideias sobre a cultura eram explicitadas, reforçadas, criticadas ou rejeitadas a partir das experiências imperiais (SAID, 2011, p.43).

A modernidade carimbou então na história das sociedades o estigma da homogeneização cultural, a criação da “cultura nacional”. E o instrumento foi a criação do conceito de “Nação” de “Estado Nacional”. A estratégia utilizada para a homogeneização de um pensamento foi a ideia de “cultura nacional”. Podemos ver com Stuart Hall algumas considerações sobre este tema:

As culturas nacionais são uma forma distintivamente moderna. A lealdade e a identificação que, numa era pré-moderna ou em sociedades mais tradicionais, eram dadas á tribo, ao povo, á religião e a região, foram transferidas, gradualmente, nas sociedades ocidentais, á cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinada, sob aquilo que Gellner chama de “teto político” do estado-nação, que se tornou, assim, uma fonte poderosa de significados para as identidades culturais modernas (HALL, 2004, p. 49).

A construção de nação, para Bauman (2003), significava a busca do princípio “um Estado, uma Nação” e, portanto, em última análise, a negação da diversificação étnica entre os súditos. “A perspectiva da “Nação Estado” culturalmente unificada e homogênea, as diferenças de língua ou costume encontradas no território da jurisdição do Estado não passavam de relíquias quase extintas do passado” (BAUMAN, 2003, p. 83). O Estado deveria ser legitimado e unificado politicamente por meio do compartilhamento da nacionalidade. “invocação das raízes comuns e de um caráter comum deveria ser importante instrumento de mobilização ideológica” (p. 83) resultando na produção da lealdade e obediência à pátria. Este processo de patriotismo articula-se com o projeto de nação e decorre de um propósito, como se deduz de Zygmunt Bauman:

Recordemos que o propósito de tudo isso foi enfraquecer ou romper o controle sob o qual as “comunidades” (tradições, costumes, dialetos, calendários, lealdades locais) mantinham os potenciais patriotas da nação una e indivisível. A ideia que orientou todos os esforços do Estado-nação moderno foi a de impor um tipo de lealdade sobre o mosaico de “particularismos” locais, comunitários. Em termos de política prática, isso significou o desmantelamento, ou o desempoderamento legal, de todos os *pouvoirs intermédiaires*; o fim da autonomia de qualquer unidade menor que o Estado-nação, que, contudo, pretendesse ser mais que executora da vontade deste e assumisse mais poder do que o que lhe fora delegado (BAUMAN, 2012, p. 83).

Podemos ver nesta mesma obra (2012) que a proclamação da cultura como “sistema” se deu pela promoção do estado da “cultura nacional”. Assim, a criação do

“Estado Nação” é fruto de um processo de “culturalização” de outros povos a partir de um olhar etnocêntrico e hegemônico.

O processo funcionava a partir da eliminação “todos os resíduos de costumes e hábitos que não se encaixassem no modelo unificado, destinado a se tornar obrigatório na área sob a soberania do Estado, agora identificada como território nacional” (p. 59).

“Os ‘outros’ dentro deste ‘Estado’ são chamados então de minorias, uma ‘minorias étnica’ sem que lhes seja pedido seu consentimento” (2003, p. 82). Para tanto um código, um dispositivo garante a “sobreposição” de estruturas da realidade social e do comportamento regulado” (BAUMAN, 2010, p.207). Tal dispositivo chama-se código cultural. É interessante perceber que essa “criação” dialoga com a reflexão do mesmo autor em trechos anteriores que definem cultura com algo “artificial”, ou seja, criado pelas pessoas.

Institui-se então uma pressão para poder se conformar às normas impostas pelo treinamento cultural e uma das ferramentas dessa pressão é o descrédito e a diminuição do caráter valorativo de outras culturas. Cria-se então um ambiente em que a “outra” cultura é taxada de vulgar, ameaçadora, menor, mesmo que saibamos que existem outras lógicas, outras formas de viver, “as mesmas podem ser retratadas como algo que é impossível para pessoas distintas” (p. 213). O ambiente de segregação e preconceito está formado, a configuração e a “ideia” do diferente estão postas. “O que testemunhamos aqui são graus variáveis de xenofobia (aversão ao estrangeiro) ou de heterofobia (aversão ao diferente) como métodos para defender alguma ordem contra a ambivalência” (p. 213).

Com as distinções entre “nós” e “eles”, “aqui” e “lá”, “dentro” e “fora”, “nativo” e “estrangeiro”, frequentemente assistimos à delimitação de um território para o qual se reivindica regra exclusiva e a intenção de oferecer segurança contra toda competição em nome de uma cultura estabelecida e sem problemas. A tolerância cultural costuma ser exercitada a distância (BAUMAN, 2010, p. 213).

Este processo de segregação atingiu um nível tão acentuado em termos de seleção de pertencimento aos espaços possíveis, que é muito difícil haver uma mudança. Para as pessoas declaradas como “minorias étnicas” o dilema enfrentado torna-se difícil de resolver para Bauman (2003). O autor ainda faz um questionamento pertinente, que nos faz pensar em situações que veremos mais a frente neste trabalho.

Interessante perceber que esta constituição normativa do ser e do saber imposta pela modernidade, criou uma lógica binária do ser, ou seja se “eu” faço parte deste modelo, logo não sou o “outro”. Esse “outro” é sempre alguém que não se “adequou” a este modelo, ou simplesmente nasceu pertencendo a este mundo dos “outros”, dos excluídos. A alteridade nos mostra que vemos o mundo a partir do outro, nos percebemos no mundo por meio da presença do outro, mas nesse caso, não apenas nos vemos a partir do outro, como também, percebemos que o outro não faz parte de um modelo idealizado pela modernidade, ou seja, temos uma relação binária sempre: “branco/negro” “hetero/homo” “civilizado/selvagem”. Neste sentido Duschatzky e Skliar (2003, p. 123) contribuem com este trabalho afirmando que:

A Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.

Esse modelo binário gerou de alguma forma o preconceito não apenas por aquele diferente de mim, mas principalmente, por esses atores que estão no lado “oposto” da binaridade, o “secundário” dentro desta lógica. “Dispara-se” o preconceito contra este “outro” fora de um padrão construído a partir da premissa de que tudo que é de fora é melhor e que normalmente é compartilhado com um louvor sempre repetido por aqui quando ouvimos comumente: “ah isso é coisa de primeiro mundo”, “se fosse nos Estados Unidos ou na Europa isso não aconteceria”, “isso só acontece aqui”, “também com esse povo daqui não dá, né?” Como se estas pessoas estivessem por aqui de passagem, quando não estão. E assim passam a vida inteira se projetando em algo que nunca irão alcançar.

Pois bem, alguns acabam reforçando essa condição de “terceiro mundista” acreditando piamente que não fazem parte “disso”, criando um distanciamento ainda maior dos sujeitos “outros” que não fazem parte deste “primeiro mundo” idealizado ao que ele acredita pertencer. Essa herança colonial de projeção pôde vista no Rio de Janeiro do séc. XVIII, por meio das vestimentas rebuscadas próprias para o uso em lugares onde a temperatura era mais baixa, incompatível com o calor dos trópicos e a influência de uma arquitetura parisiense em uma cidade de quarenta graus. Trata-se da imitação do ser idealizado, do pensamento a se seguir, do sujeito letrado e racional. Poderíamos trazer pra

este tema o conceito de mímica desenvolvido por Bhabha (2007) “A mímica colonial é o desejo de um outro reformado, reconhecível, como sujeito de uma diferença que é quase a mesma, mas não exatamente”(p.127). Para este autor esse discurso é construído apoiado em uma certa *ambivalência*; “para ser eficaz, a mímica deve produzir continuamente seu deslizamento, seu excesso, sua diferença.” (p.127) Para ele “a mímica emerge como a representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa” (Id.,131).

Esse sujeito que exclui e ao mesmo tempo se projeta em alguém que ele nunca vai ser, possui um conflito identitário. Bhabha (2007) diz que estes sujeitos têm em comum é um discurso em que o excesso ou deslizamento produzido pela ambivalência da mímica: “(*quase o mesmo, mas não exatamente*): não apenas ‘rompe’ o discurso, mas se transforma em uma incerteza que fixa o sujeito colonial como uma presença ‘parcial’. Por ‘parcial’ entendo tanto ‘incompleto’ como ‘virtual’.” Bhabha (2007), p.131. É quase um branco, mas não é um branco. É quase um europeu, mas não é um europeu. Quase o mesmo, mas só que não. É um arremedo.

Na área de educação e no meio científico brasileiro essa projeção não é diferente, certa vez li uma entrevista do geógrafo brasileiro Milton Santos na qual ele dizia que: “um dos problemas dos intelectuais brasileiros é que eles não lêem os intelectuais brasileiros, e quando lêem é porque este intelectual conseguiu alguma projeção lá fora”, Milton tinha razão. Este pensamento de idolatria, de achar que esta cultura “outra”, uma cultura mais “refinada”, uma cultura que nos “eleva” como sujeitos, esse “verdadeiro” “capital cultural” reflete inclusive no modo de como olhamos a nossa cultura, como pensamos a escola e seu conteúdo. Vejamos o que escreve Tomaz Tadeu da Silva, em um trecho do seu livro que trata sobre currículos: “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”:

A cultura que tem prestígio e valor social é justamente a cultura das classes dominantes: seus valores, seus gostos, seus costumes, seus hábitos, seus modos de se comportar, de agir. Na medida em que essa cultura tem valor em termos sociais; na medida em que ela vale alguma coisa; na medida em que ela faz com que a pessoa que a possui obtenha vantagens materiais e simbólicas, ela se constitui como capital cultural (SILVA, 2007, p.34).

Neste sentido não é difícil entender o por quê de ser tão “interessante” e “importante” estudar todos os ‘ismos’ das histórias da arte europeia e nenhuma linha sobre

a arte ‘*Baniwa*¹⁷, por exemplo. Esse capital cultural se explicita neste contexto do ensino de História da Arte nas Universidades do Brasil, nas quais a reprodução de um capital cultural é “esculpido” com as mãos e mentes dos que dominam, criando um hiato cultural que exclui os que estão à margem. Ainda nos apoiando no pensamento de Tomaz Tadeu, podemos entender as três formas sob as quais este capital cultural se apresenta:

Esse capital cultural pode existir em diversos estados. Ela pode se manifestar em estado objeto ativo: obras de arte, obras literárias, as obras teatrais etc. A cultura pode existir também sob a forma de títulos, certificados e diplomas: é o capital cultural institucionalizado. Finalmente, o capital cultural manifesta-se de forma incorporada, introjetada, internalizada. Nesta a última forma ele se confunde com o *habitus*, precisamente o termo utilizado por Bourdieu e Passeron para se referir às estruturas sociais e culturais que se tornam internalizadas (SILVA, 2007, p.34).

Como esse capital cultural se apresenta diante de uma realidade científica formatada, hegemônica, não vou, obviamente, me estender sobre currículo e capital cultural, pois não se trata do tema desta tese. Apenas fiz esta referência para mostrar um exemplo dessa ideia de cultura “formatada”, “formalizada” e “institucionalizada” “hegemônica”. Não estou dizendo de forma alguma que a contribuição destes conhecimentos “de fora” não foram e não são importantes para nós, mas a grande questão é: será que não podemos “olhar para dentro” também e valorizar o que temos? Penso que uma coisa não precisa estar desassociada da outra. Basta olhar ao lado para percebemos este distanciamento da valorização do que é nosso. Percebe-se nitidamente essa “incorporação” no nosso cotidiano.

É interessante observar que esse processo de incorporação faz parte de uma trajetória histórica de implementação da Teoria do Conhecimento que foi reproduzido nos países colonizados¹⁸. A partir do momento em que Descartes propõe a ‘formatação’ do conhecimento e uma receita com a pretensa intenção de ser universal, ou seja, desde o seu

¹⁷ Os Baniwa fazem parte de um complexo cultural de 22 povos indígenas diferentes, de língua aruak, que vivem na fronteira do Brasil com a Colômbia e Venezuela, em aldeias localizadas às margens do Rio Içana e seus afluentes Cuiari, Aiairi e Cubate, além de comunidades no alto Rio Negro/Guainía e nos centros urbanos rionegrinos de S. Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel e Barcelos (AM). Fonte: www.artebaniwa.org.br.

¹⁸ Vimos na primeira parte deste trabalho esse domínio hegemônico em um contexto geral, em um projeto mais abrangente de domínio, como um projeto da modernidade. A partir daqui tratarei do mesmo tema, mas com o foco na teoria do conhecimento e depois apoiado em alguns autores da modernidade/colonialidade, que consideram a modernidade a continuação da colonização, que nome à qual nomeiam de colonialidade.

“início” por assim dizer, o conhecimento foi de alguma forma pensado em um modelo único, em uma forma, um só caminho a ser seguido. Esse “padrão”, ou melhor, esta tentativa de padronizar o conhecimento e, por conseguinte, o pensamento científico, caminha ao lado da modernidade como nos relata Sílvio Gallo, é um “projeto” da modernidade:

Sabemos que o projeto moderno constituiu-se em torno da construção de um método ‘universal’ para a produção do conhecimento. Em termos filosóficos, essa busca se inicia com Descartes e com a defesa da universalização do método matemático e termina (se é que terminou...) com Husserl e a proposta do método fenomenológico, manifestamente querendo superar os problemas do cartesianismo, que o impediram de lograr êxito em seu intento, buscando fazer da filosofia uma ciência de rigor. Nesse contexto, assistimos à emergência e à consolidação da lógica disciplinar, implicando num determinado modelo de produção dos saberes e numa certa lógica da pesquisa. Parece-me que um dos pontos centrais de tal lógica disciplinar é a busca, a um só tempo, de uma objetividade e de uma universalidade do conhecimento, para que o mesmo possa ser reconhecido como válido e verdadeiro (GALLO, 2006, p.556).

O que é ser moderno? Qual é o conhecimento “real”? O que é ciência? O que é ser feliz? O que é estar na moda? Você está a frente de seu tempo? São perguntas da modernidade às quais os países tidos como periféricos ficam “desesperados” para responder.

Essa dominação cultural imposta pela modernidade que dita as regras sociais que devemos seguir e regulam nossa relação com o outro e o mundo, monitorando o nosso comportamento para que possamos atender suas demandas. Nos “induzem”, ou melhor, criam um ambiente cultural que provoca a exclusão daqueles que não se enquadram em um perfil imaginado pelos que dominam. Questionamos realmente esta realidade? Procuramos obter respostas e soluções sobre essa opressão que é imposta a esses povos periféricos? Veja a contribuição de Castro-Gómez para esse debate: “O que queremos dizer quando falamos sobre ‘projeto da modernidade’? Em primeiro lugar, nos referimos a intenção dramática de submeter a vida a um controle absoluto do homem sob a orientação de um conhecimento tido como certo” (Castro-Gómez, 2005, p.19).

É interessante (ou seria trágico?) perceber que o “projeto da modernidade” referido por Castro-Gómez, é um projeto de castração de ideias e um monitoramento de pensamento. Para ser moderno o sujeito tem que se enquadrar em um padrão estabelecido

por um poder que não se vê, mas se faz presente desde o momento em que os sujeitos destas populações (oprimidas) começam seus processos de alfabetização. Vejamos novamente com Castro-Gómez essa realidade.

Para ser civilizados, para entrar e formar parte da modernidade, para ser cidadão colombiano, brasileiro ou venezuelano, os indivíduos não só deviam saber se comportar corretamente e saber ler e escrever, como também adequar sua linguagem a uma série de normas. A submissão à ordem e à norma conduz o indivíduo a substituir o fluxo heterogêneo e espontâneo da vida pela adoção de uma continuidade arbitrariamente construída desde a alfabetização (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.149).

Nesse processo de dominação e de exploração dos países hegemônicos, criou-se nos países periféricos, fórmulas e formas nas quais estes sujeitos tinham que de alguma forma se enquadrar, tinham que se tornar “cidadãos” desse novo mundo criado pela modernidade e para que ele se tornasse aquilo que ele não era, criou-se entre outras normas, a constituição, um documento “legal” que regulamenta o direito deste sujeito, agora cidadão, de “ser”, de “existir”. Ainda em Castro-Gómez, podemos perceber a construção dessa idéia.

A formação do cidadão como “sujeito de direito” só é possível dentro do marco da escritura disciplinaria e, neste caso, dentro do espaço de legalidade definido pela constituição. A função jurídico-política das constituições é, precisamente, inventar a cidadania, é dizer, criar um campo de identidades homogêneas que fizeram viável o projeto moderno da governabilidade. A constituição venezuelana de 1839 declara, por exemplo, que só podem ser cidadãos os homens, casados, maiores de 25 anos que saibam ler e escrever, donos de propriedades de raiz e que pratiquem uma profissão que gere renda anual não inferior a 400 pesos. A aquisição da cidadania é, então, uma peneira pela qual só passaram aquelas pessoas cujo perfil se ajustasse ao perfil de sujeito requerido pelo projeto de modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual. Os indivíduos que não cumprem esses -requisitos (mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes) ficaram por fora da ‘cidade letrada’, reclusos em um ambiente de ilegalidade, submetidos aos castigos e à terapia por parte da mesma lei que os exclui. (CASTRO-GÓMEZ, 2005, p.149).

Ao incidir sobre outras formas de conhecimento, essa “destruição criadora” traduziu-se em epistemicídio. A morte de conhecimentos alternativos acarretou a liquidação ou a subalternização dos grupos sociais cujas práticas assentavam em tais

conhecimentos. Este processo histórico, que foi violento na Europa, foi muito mais nas outras regiões do mundo sujeitas ao colonialismo europeu. Historicamente, os países que sempre estiveram na periferia do mundo, como os da África e América Latina que sofreram com os rudes processos de colonização, ainda sentem os ecos desse processo por meio da colonialidade, que é a continuidade e garantia do processo de dominação e exploração desses povos, pelas culturas hegemônicas.

Trata-se de um contínuo processo de relação patriarcal, no qual os mais abastados ditam as regras de acordo com seus interesses: como e o que devemos fazer em nosso dia-dia, como devemos educar em nossas escolas, como temos que nos vestir, falar, se comportar, agir, pensar etc

Esse controle, que muitas vezes é imperceptível, acentuou as diferenças sociais entre esses pólos, onde a relação de “benefícios” sempre privilegiou os mais ricos e os que estavam dentro deste padrão determinado. Tudo que não está “dentro” deste perfil hegemônico, conformado com este “panorama” epistemológico, acaba sendo desmerecido, desacreditado e marginalizado.

Um conhecimento fármaco a partir de então pode ser denominado como bruxaria, feitiço etc. Uma língua ágrafa se torna dialeto. E assim outros conhecimentos e tradições vão sendo colocados de “lado” ou rotulados em nome de um conhecimento “certo” “ideal”. Podemos dizer que a modernidade “vendeu” a ideia de que este conhecimento tem o “modelo” da correção.

Para Bauman (2003) a idéia de nação significava a busca de um princípio de “um Estado, uma Nação”, logo, aos súditos era negada a diversificação étnica. Havia a perspectiva de uma “Nação Estado” unificada e homogênea culturalmente, logo as diferenças de línguas e ou costume encontrados no território da jurisdição do Estado não passavam de relíquias quase extintas do passado.

Nesse sentido o mesmo autor nos traz que as línguas agora são redefinidas como dialetos tribais ou locais, e substituídos por uma língua nacional padrão. Tradições e hábitos agora são redefinidos como menores, sem grande importância e destinados a serem substituídos por uma narrativa histórica padrão e por um calendário padrão de rituais de memória (BAUMAN, 2003):

“Local” e “tribal” significavam atraso; o esclarecimento significava progresso, e o progresso significava a elevação do mosaico dos modos de vida a um nível superior e comum a todos. Na prática, significava homogeneidade nacional — e dentro das fronteiras do Estado só havia lugar para uma língua, uma cultura, uma memória histórica e um sentimento patriótico (Id., 2003, p. 83-84).

Havia duas faces para a construção de nação: a nacionalista e a liberal. A proposta do nacionalismo era de educar e converter. Se o método do convencimento e doutrinação não funcionasse, ou se seus resultados demorassem recorria a coação. A autonomia local ou étnica era considerada crime, “os líderes da resistência étnica eram proclamados rebeldes ou terroristas, e postos na cadeia ou decapitados, falar “dialetos” em lugares ou cerimônias públicas estava sujeito à penalização.” (Ibid., 2003, pg. 84).

A proposta liberal era totalmente diferente na nacionalista. Era amigável e benévola. Não via com bons olhos a coação e a crueldade. Não forçava as pessoas a agir contra a sua vontade e, acima de tudo, se recusava a permitir que os outros fizessem o que eles próprios (liberais) detestavam: impor a conversão não desejada pela força ou impedir a conversão, se desejada, também pelo recurso da força (BAUMAN, 2003).

Segundo o sociólogo polonês (2003), para a comunidade não havia mais um lugar, principalmente para uma comunidade autônoma e capaz de se auto-governar, nem na nação dos nacionalistas, nem na república liberal. A escolha entre as duas não fazia diferença para as comunidades, pois tanto um quanto o outro compartilhavam do mesmo propósito, embora tivessem estratégias diferentes. As duas propostas viam o desaparecimento de *les pouvoirs intermédiaires* - poderes intermediários (tradução minha)- referência a Montesquieu – ou seja, o desaparecimento de um poder intermediário. A perspectiva dessas comunidades era assimilar ou perecer. No entendimento de Bauman (2003, p.85):

A primeira significava a aniquilação da diferença, e a segunda a aniquilação do diferente, mas nenhuma delas deixava espaço para a sobrevivência da comunidade. O propósito das pressões pela assimilação era despojar os “outros” de sua “alteridade:” torná-los indistinguíveis do resto do corpo da nação, digeri-los completamente e dissolver sua idiosincrasia no composto uniforme da identidade nacional. O estratagema da exclusão e/ou eliminação das partes supostamente indigeríveis e insolúveis da população tinha uma dupla função.

É interessante perceber que ambas “propostas” desconsideram a diferença, o que é um descaso. Enquanto um eliminava radicalmente a diferença, o segundo assimilava e aos poucos transformava “todos” em um “só”, ou “eles” em “nós”.

Se fizermos um panorama dos escritos e das práticas a respeito das relações sociais com os considerados “diferentes” ou as “minorias étnicas” na atualidade, podemos perceber um discurso sobre pluralismo étnico. Na trajetória do exercício do pensar proposto nesse trabalho, tal tema é um dos fios condutores para a nossa percepção de como chegamos até aqui e de como chegaremos às questões propostas no trabalho.

É impossível ler as linhas acima, acerca das condições das diferenças e das tensões provocadas sem fazer uma conexão com a realidade brasileira. Se formos adiante, vemos muito nitidamente uma outra problemática: a dos povos autóctones. Vemos o Estado brasileiro colocando em prática o discurso liberal em sua filosofia de governo, desrespeitando de forma violenta o direito de diversos povos que já habitavam essas terras quando foram violentamente invadidas.

Vejamos agora um pouco da história de um desses povos, os Guarani, em específico, os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul. Povos que tem desde a colonização negociado com o diferente e se apropriado das tecnologias que lhes foram apresentadas, sem perder a identidade.

CAPÍTULO II: OS GUARANI

2.1 – Os Guarani e Eu

Para a continuidade das ideias, retorno à minha história pessoal. Em 2004, voltei ao Rio de Janeiro para fazer meu mestrado em Design na PUC-Rio e meu trabalho foi desenvolvido em uma comunidade Guarani *M'byá*, localizada próximo à cidade de Paraty (RJ). Foram dois anos de um convívio assíduo, de muito aprendizado com a comunidade em Paraty Mirim. Naquele momento estava interessado em articular uma conexão entre o artesanato Guarani e o Design. Surgiu na pesquisa o termo **Etnodesign**, que é uma proposta de reconhecimento por parte das escolas de Design (só que com outra lógica projetual, sem deixar de ser um projeto de design). Naquele momento defini assim em minha dissertação: “objetivo maior proposto é o de afirmar o Etnodesign como um ramo de estudo do Design, capaz de reduzir as fronteiras interétnicas no meio cultural e social em que o Design está inserido” (SARMENTO, 2005, p.160).

Foi interesse também da mesma dissertação, o reconhecimento dos significados simbólicos de seus artefatos por meio da interpretação de seus símbolos gráficos. Meu objetivo era que as escolas de design também olhassem para dentro, olhassem outras origens epistêmicas e não só os métodos projetuais eurocêntricos para, a partir daí, mostrar aos alunos a riqueza cosmológica desses materiais capazes de expressar as crenças, histórias e fragmentos da cultura do povo Guarani (SARMENTO, 2005). Aquela dissertação foi então a minha primeira experiência de campo com a nação Guarani.

No mesmo ano (2005) comecei as minhas primeiras viagens a Caarapó, em Mato Grosso do Sul, com o professor Antônio Brand e a equipe do NEPPI, iniciando convívio com os Kaiowá e Guarani. Repetindo um pouco do que já escrevi no início da tese, sublinho que foi uma experiência totalmente diferente, como tem sido a cada vez que tenho a oportunidade de conviver com outros povos. É evidente que a comparação com os *M'byá* seria inevitável, mas a constatação dessas diferenças me fez acreditar ainda mais na originalidade de cada povo, da diferença de sua essência, da particularidade da maneira com que vêem o mundo, além de como negociam suas fronteiras e dialogam com o seu entorno. Tais observações acrescentam como pesquisador e como ser humano.

Neste segundo capítulo, pretendo tratar brevemente da origem e da realidade atual a respeito da questão fundiária. Imagino ser importante em nosso exercício de pensar, conhecer um pouco a respeito da realidade desses povos.

Quando um projeto de pesquisa se propõe a conhecer (investigar) melhor os hábitos, os costumes, enfim, a cultura de um determinado povo, sente-se após o início dessa investigação a necessidade de conhecer melhor a origem e a história da população. Nesse trabalho não foi diferente: quanto mais se investigava e se convivia com o povo Kaiowá e Guarani, o desejo de me aprofundar no conhecimento de suas origens aumentava. Era evidente que o trabalho pedia esse aprofundamento histórico/ cultural e foi assim que este capítulo surgiu, para facilitar o entendimento de certas questões a respeito deste povo e mais adiante de minha tese.

A partir do entendimento adquirido nesses anos (por meio do convívio e de leituras), pude desenvolver a pesquisa de forma mais límpida e possibilitando também ao leitor deste trabalho uma melhor compreensão de certos procedimentos sociais e culturais praticados por estes povos, além de trazer um pouco de sua realidade no estado de Mato Grosso do Sul.

Este capítulo inicia-se com o subitem: Os Guarani, no qual apresento uma pequena introdução sobre essa nação. Logo depois contextualizo “Os Guarani e kaiowá” e sua subdivisão em três grupos (*Kaiowá*, *M'byá* e *Ñandeva*), seus hábitos, mitos e crenças. Chegamos então aos Kaiowá e Guarani com aprofundamento no conhecimento deste povo, que serve como referência para esta pesquisa. Por fim tratamos dos Kaiowá e Guarani em Caarapó na aldeia *Te'yíkue* no estado de Mato Grosso do Sul, sua saga em busca de terras, um pouco de suas crenças e cultura.

2.2 – Os Guarani

Os Guarani formam um conjunto de populações de matriz cultural Tupi, mais especificamente vinculados aos povos Tupi Guarani. A gênese da cultura dos Guarani está situada em algum lugar da bacia dos rios Madeira-Guaporé, no sudoeste da Amazônia. “Em processo de contínuo crescimento demográfico e de ocupação territorial, expandiram-se para o sul, conquistando paulatinamente uma vasta área composta por partes do Brasil, do Paraguai, do Uruguai e da Argentina” (NOELLI, 1999, p. 247).

Na época, os Guarani habitavam a região litorânea no sul do Brasil entre o Rio Grande do sul e Cananéia (SP) e as regiões entre os rios Uruguai, Iguazu, Paraná (a leste do rio Paraná), Mato Grosso do Sul, oeste de São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Paraguai, norte da Argentina e Uruguai.

Para Melià (1976), a grande nação Guarani, que à época da conquista conglomerava diversos povos, teve seu projeto histórico interrompido com a chegada dos colonizadores espanhóis, sendo a eles subordinados. Em 1537 (data da chegada dos conquistadores espanhóis a *Assunción*), parte dos povos Guarani viram-se frente à frente com os *karai* (denominação atribuída aos não-índios) e, conseqüentemente, frente a todo o projeto colonial da coroa espanhola, com missionários sedentos de almas e soldados venturosos em busca de glória e riqueza.

Na interpretação de Susnik (1982, p. 36), os Guarani, quando os espanhóis aqui aportaram, no século XVI, estariam migrando porque seu habitat original “[...] *no representaba ventajas potenciales para el cultivo por rozado, de donde las primeiras tendencias del ogwata expansivo hacia el sureste rumbo a los rios Amaby e Yguatemi*”. Para Nimuendaju (1987), estariam em busca da “Terra sem Mal”, ideia também apoiada por Melià (1976), por considerar que o Chaco, a ser atravessado pelos Itatim, não apresentava características próprias das terras buscadas pelos Guarani, na sua expansão pelas bacias do Paraguai, Paraná e Uruguai. Segundo pesquisas mais recentes, a expansão guarani em direção a estas bacias estava ligada ao aumento demográfico e, conseqüentemente, à necessidade de novos espaços, pois a sua capacidade de manejo agroflorestal, que haviam adquirido, permitia-lhes dominar e incorporar novas áreas (BRAND, 1998, p. 17).

Já no século XVII grande parte da nação Guarani se encontrava submetida às reduções jesuíticas. Foram localizadas reduções nas margens dos rios paranaenses de Paranapanema, Pirapó, Piquiri, Tibaji e Ivaí. Na época, na área do atual estado do Paraná, foram fundadas as missões jesuíticas de nossa senhora do Loreto, Santo Inácio, São Francisco Xavier, Encarnação, São Pedro e Santa Maria. Considerável a fração de reduções também coube ao Rio Grande do Sul: São Borja, São Nicolau, São Luiz Gonzaga, São Lourenço, São Miguel, São João Batista e Santo Ângelo foram as mais representativas do domínio jesuítico na região (SIMÃO, 2003).

O séc. XIX consolidou a ocupação do Brasil meridional. A migração europeia ocupou o sudoeste e sul do país. Levas de migrantes alemães, italianos e poloneses bem como árabes e orientais, deixaram seus países de origem pelas mais diversas razões, por perseguições políticas e religiosas ou pela esperança de melhor qualidade de vida no continente americano.

Neste contexto, os Guarani foram mais uma vez expulsos de seus territórios tradicionais. Inicialmente circunscritos a determinadas áreas de florestas, foram empurrados para o interior, perseguidos e reduzidos a pequenos grupos.

Hoje, os Guarani é um dos mais numerosos grupos indígenas sul-americanos e se distribuem por Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. No Brasil, a população Guarani é superior a quarenta mil pessoas. Segundo o último Censo, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população indígena no Mato Grosso do Sul totaliza 77.025 (anexo nº 2), representando a segunda maior população indígena do Brasil, ficando abaixo apenas do estado do Amazonas (com 183.514 indígenas). Na aldeia *Te'yikue* existem em torno 4.500 habitantes.

2.3 – Os Kaiowá e Guarani

Os Guarani se dividem em três subgrupos: os *Ñandéva/ Chiripá*, os *Mbyá* e os *Kaiowá*. Segundo Antonio Brand, Kaiowá é sua denominação no Brasil e *Pãi-Tavyterã* no Paraguai.

Os Guarani-Kaiowá são historicamente identificados com os Kaaguá-Monteses (mais conhecidos como povo do mato), e se encontravam em parcelas do atual território paraguaio e brasileiro.

Melià (1976, apud CUNHA, 1992) disse que os Kaaguá são todos os indígenas que politicamente não foram “reduzidos” sendo, contudo, “infiéis” e culturalmente “bárbaros”. Os Kaaguá são “selvagens” ou “silvestres” (MELIÀ et al., 1976). Segundo o mesmo autor, já nos fins do século XVII, teve-se informações suficientes que mostram que estão construídas de modo diferenciado as três parcialidades guarani atuais do Paraguai oriental: os *Mbyá*, os *Chiripá* e os *Pãi*, mas sempre debaixo da denominação Kaaguá ou Montesés. Os *Pãi-Tavyterã* apareceram no mundo colonial, em 1759/ 60.

Bartomeu Melià menciona a seguinte informação do historiador Antônio Brand: “Los Guaraníes que en el Paraguay se autodenominam Pãi-Tavyterã y, como tales, son ya conocidos em la conversación común; em el Brasil mantienen el nombre de Kaiowá, que remite a sus tempos de “monteses”, como habitantes de la selva” (MELIÀ, 2011, p. 40).

Em termos de localização Brand (1993) diz que o território deste subgrupo está localizado na região oriental do Paraguai e na região da Grande Dourados, no Brasil¹⁹.

A terra indígena mais populosa no país é a *Yanomami*, com 25,7 mil habitantes (5% do total) distribuídos entre o Amazonas e Roraima. Já a etnia *Tikúna* (AM) é mais numerosa, com 46 mil indivíduos, sendo 39,3 mil na terra indígena e os demais fora. Em seguida, vem a etnia Guarani Kaiowá, com 43 mil pessoas, dos quais 35 mil estão na terra indígena e 8,1 mil vivem fora (IBGE, 2010).

Os Guarani são frequentemente designados pelo termo *Ñandeva*. Tal confusão decorre do fato de que, quando perguntaram aos Guarani o que eles eram, eles responderam “*Ñandeva*” cujo significado é “a própria pessoa” ou “nós mesmos”.

Para eles, as terras do leste foram habitadas por seus antepassados constituindo seus *Tekoha* – lugar onde é possível manifestar sua verdadeira maneira de ser. A escolha do local para a fundação de uma aldeia Guarani obedece a preceitos tradicionais e a condições físicas (geográficas e ecológicas) para um *Tekoha*: água limpa, área de mato, certo isolamento e terra boa para plantar.

¹⁹ A região da Grande Dourados abrange toda a região Sul do estado do Mato Grosso do Sul, a partir dos municípios de Rio Brilhante, Dourados e Antônio João, até Mundo Novo e Sete Quedas, ou seja, onde se localizam as comunidades guarani. uma área de 358.158,70 Km², correspondente a 18% da Região Centro-Oeste, da qual faz parte, e 4% em relação ao território nacional. O estado do Mato Grosso do Sul tem uma população de 2.449.341 habitantes (Fonte: IBGE, 2010).

Segundo os Guarani *Ñandeva*, o motivo pelo qual migraram eram as revelações, não porque o mundo fosse acabar, mas sim porque previam que aquele local não era o ideal para habitarem. Previam eles que, como infelizmente o tempo confirmou, chegariam pessoas em busca das terras que ocupavam ou qualquer outra coisa que atrairia desgraça a seu povo. Por esse motivo, os Guarani estavam e sempre estarão em busca da “terra sem males”.

2.4 – Os Kaiowá e Guarani no estado do Mato Grosso do Sul

A localização geográfica do Mato Grosso do Sul contribuiu muito para o seu desenvolvimento econômico, visto a proximidade dos grandes centros consumidores do país, como Minas Gerais, São Paulo, Paraná e mesmo latino-americanos, uma vez que se situa na rota de mercados potenciais de toda a zona ocidental da América do Sul e costa do Pacífico. Faz fronteira com as repúblicas da Bolívia e do Paraguai, e liga-se à Argentina pela Bacia do Prata, tendo por aí acesso ao Oceano Atlântico.

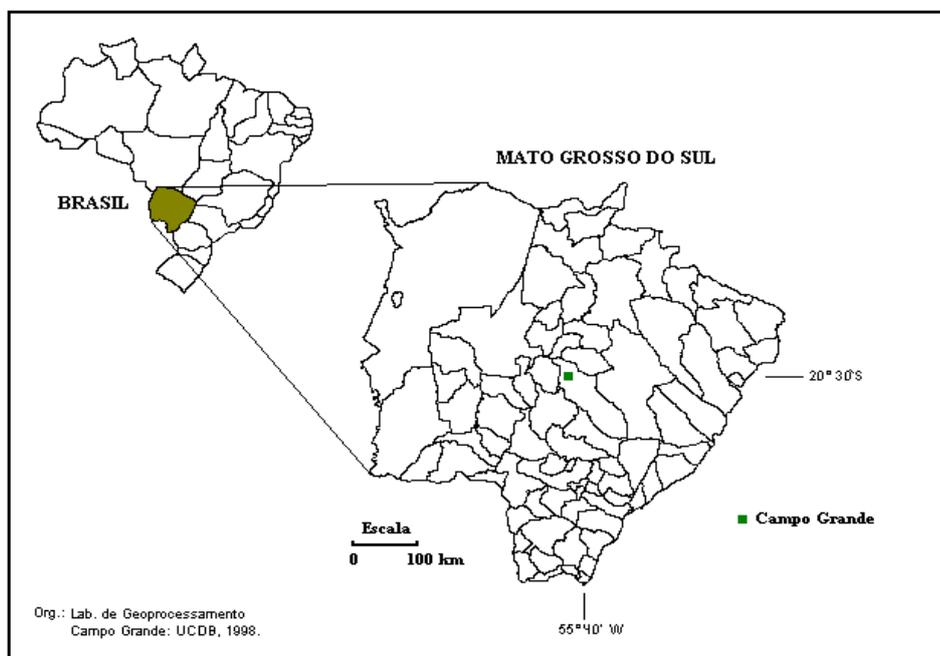


Figura 1 - Mapa do estado do Mato Grosso do Sul
Fonte: Programa Kaiowá-NEPPI-UCDB.

Segundo Brand (1997), a partir da década de 1890 a Companhia Matte Laranjeiras se instalou no território ocupado pelos Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul, e iniciou o processo de ocupação do território, por diversas e sucessivas frentes de expansão e ocupação não-indígena. Ainda segundo o autor:

O impacto dessas frentes de expansão e ocupação não-indígena. O impacto destas frentes sobre os Kaiowá\Guarani foi diversificado. O trabalho na colheita da erva foi responsável pelo deslocamento de inúmeras aldeias em função da exploração de novos ervais. Mas, a Cia Matte Larangeiras não estava interessada, naquele momento, na disputa pela propriedade da terra. A seguir veio a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAN), a partir de 1943, que loteou, em definitivo, a terra de várias aldeias kaiowá (BRAND, 1997, p. 5).

Brand (1997) relembra que a partir da década de 1950, ocorre o desmatamento sistemático da região, pois se iniciou a implantação das fazendas de gado. Dezenas de povoados tradicionais se dispersaram por conta dessa atividade, em um processo caracterizado pelos informantes por meio do conceito de “esparramo” (sarambipa²⁰). No que se refere à situação desse povo no Paraguai, Brand (1993, p.3) afirma:

(...) em 1960, em especial no final dessa década, que o território P\K sofre profundas transformações pela ação de fazendeiros e granjeiros, que vão implantar uma agropecuária moderna. No Paraguai temos ainda a implementação de algumas iniciativas colonizadoras mediante a transferência de colonos. Mas é a mecanização imposta pelos grandes fazendeiros que possibilitará o rápido e total desmatamento. A valorização das terras mecanizadas “exigirá” a exploração de toda a região.

Nessa perspectiva de perda de terra, Brand (1997) diz que, finalmente, veio a fase de conclusão do confinamento compulsório²¹ dentro das reservas de terra que o governo lhes demarcou entre os anos de 1915 e 1928²², “que coincidiu com a implantação

²⁰ Processo de dispersão das comunidades e famílias extensas, provocado pela perda de terra e pela implantação das fazendas de gado e correspondente desmatamento do território tradicional.

²¹ Processo de concentração da população guarani\kaiowá dentro das Reservas demarcadas até 1928, após a destruição de suas aldeias e\ou conclusão do processo de implantação das fazendas de gado e correspondente desmatamento do território nacional.

²² O termo “reserva” designa exatamente as oito extensões de terra demarcadas pelo Governo brasileiro entre os anos de 1915 e 1928 sem ter em conta, em vários casos, critérios antropológicos. O termo “áreas indígenas” é reservado para designar aquelas terras de posse tradicional, onde estavam ou estão localizadas as aldeias kaiowá\guarani. Essa distinção encontra apoio na própria Lei 6001 – Estatuto do Índio, de 1973.

de usinas de álcool em toda a região. Coincidiu também, contraditoriamente, com o início da efetiva quebra do confinamento mediante a recuperação de algumas áreas indígenas perdidas.” (BRAND,1997, p. 5).

Ainda segundo Brand (1997), a demarcação dessas porções de terra dentro do território Kaiowá e Guarani, com a função de serem pólos de concentração indígena gerou dois conceitos que perpassam e condicionam as análises da problemática Kaiowá\Guarani: o de índio aldeado e o de índio desaldeado. Nesta perspectiva Brand lança a seguinte asserção:

A expressão aldeado é utilizada para caracterizar e distinguir, historicamente aquelas comunidades ou famílias que já foram submetidas ao processo de confinamento, em oposição àquelas que ainda resistiam a este processo, ou seja, os desaldeados. Estes eram, portanto, consideradas desaldeadas em oposição às aldeadas, ou seja, em oposição às já confinadas (BRAND, 1997, p. 5).

Para Brand (1993), essa nova configuração econômica irá impor um rápido e total confinamento²³ dos Kaiowá e Guarani em pequenas áreas de terra, localizadas em meio às fazendas modernas. O desmatamento é inevitável para dar lugar a pastos e grandes plantações de soja. A esse respeito, Colman (2007, p.17) alerta:

Esta problemática da terra, dos confinamentos, tem em muito dificultado a sobrevivência do Kaiowá, a terra é um elemento essencial na vida dessas pessoas, Para os Kaiowá e Guarani, *tekoha*²⁴ é imprescindível para sua sobrevivência física e de modo especial, também, cultural, dado que, para os Kaiowá e Guarani, o *tekoha* significa espaço, lugar (*ha*), possível para o modo de ser e de viver (*teko*). Tal é a importância deste conceito que numa mesma palavra aglutinam dois conceitos: vida e lugar. Devido às agressões ao meio ambiente e ao processo de espoliação de suas terras, os Kaiowá e Guarani têm encontrado crescentes dificuldades para esta sobrevivência (COLMAN, 2007, p.17).

²³ Por confinamento entende-se aqui o processo histórico que se seguiu a demarcação das reservas pelo SPI, de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais.

²⁴ Tekoha é a denominação convencional para se referir à aldeia ou ao lugar onde moram. Usam por exemplo, *che reho* ou *che teoha*, para designar minha aldeia.

A criação dessas reservas carrega consigo a arbitrariedade do governo, ao deslocar populações inteiras para lugares sem nenhuma relação histórica com essas pessoas. Além disso, as áreas escolhidas para as reservas seguiam os critérios do Serviço de Proteção ao Índio - SPI, sem considerar as formas próprias dos Kaiowá e Guarani se organizarem como sociedade.

Esse trabalho traz na íntegra um breve histórico descrito pela geógrafa Rosa Colman a respeito do processo de criação das reservas indígenas no Mato Grosso do Sul, processo de 1915 a 1928 (anexo nº 3). A criação das reservas provocou um deslocamento para dentro de si mesmas, localizadas no entorno dos postos do SPI. Era essa a maneira encontrada para criar os espaços vazios em uma região densamente ocupada por aldeias Kaiowá e Guarani.

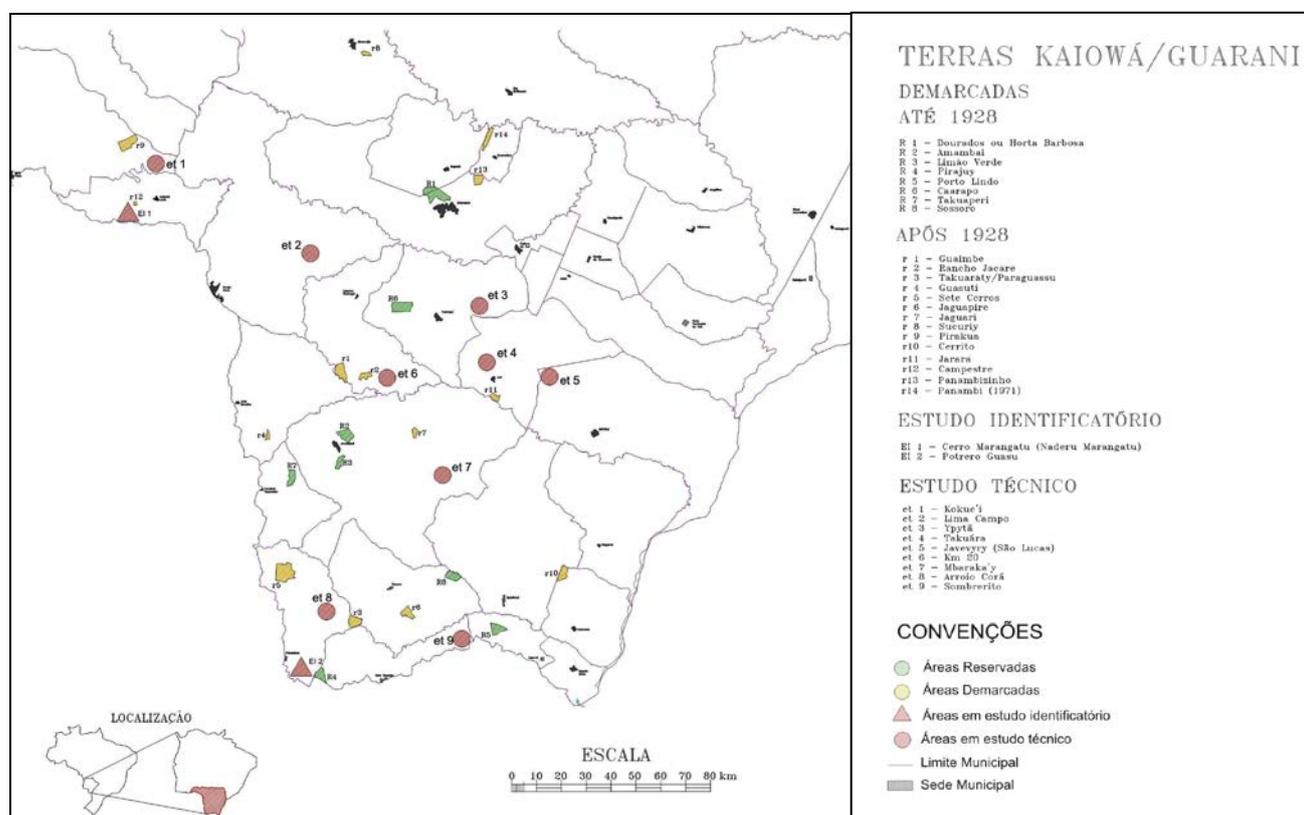


Figura 2 - Status das terras Kaiowá
Fonte: Programa Kaiowá-NEPPI-UCDB.

“E foi esse processo de transferência arbitrária para as áreas reservadas que caracterizou o confinamento compulsório que marca a situação dos índios Kaiowá e Guarani hoje e que está na raiz dos seus impasses” (COLMAN, 2007, p.28). Vejamos o que diz Beatriz Landa sobre a consequência desse confinamento:

Atualmente todas estas oito reservas apresentam superpopulação, esgotamento de recursos ambientais, desmatamento generalizado, perda de prestígio dos *tekoharuvicha* que vem perdendo prestígio, a não vivência de grande parte da população que sempre viveu nas reservas e que não viveram o *oguata* (caminhar, peregrinar), o assalariamento, e a preferência pelas reservas por parte dos mais jovens que nunca viveram de outro jeito, criando uma situação na qual os antigos costumes, como os rituais, cantos e danças, estão sendo quase que inviabilizados, tanto pelas mudanças causadas pela dinâmica da própria população no seu transcurso histórico, como pelo contato interétnico com a sociedade nacional (LANDA, 2005, p. 20).

Segundo Brand (1997), os Kaiowá e Guarani sempre tiveram uma diversidade de alternativas de sobrevivência, tais como agricultura, a caça, a pesca e a coleta. Mas, com o processo de confinamento em pequenas áreas, os extensos desmatamentos, as queimadas, a sobrevivência se tornou praticamente impossível. Como opção restam a agricultura e outras opções como os trabalhos em fazendas e mais recentemente, surgiu o trabalho nas destilarias de álcool e açúcar, como uma alternativa de sobrevivência.

Para Rosa Colman (2007), o território, sob a ótica das populações indígenas, pode ser considerado como suporte da “vida social ligada a um sistema de crenças e conhecimentos”, o que leva Alcida Ramos (1986, p.13) a afirmar que “para as sociedades indígenas a terra é muito mais que simples meio de subsistência”. É o espaço que torna possível a produção de relações “sociais e simbólicas”, que permitem vivenciar a inter-relação entre os homens, a natureza e a sobrenatureza. Sua relevância não se restringe aos recursos naturais, mas tão importante quanto estes, é um “recurso sociocultural”. Melià (apud Brand, 1997, p. 2), referindo-se ao território tradicional guarani, conclui que o mapa cultural se “superpone a un mapa ecológico que si no es del todo homogeneo, tampoco quiebra ciertas constantes ambientales”.

Vejamos o significativo relato da professora Kaiowá Elda Vasques Aquino, a respeito do impacto dessas reservas sobre o modo de ser Kaiowá, em sua dissertação de mestrado:

Nunca esqueci essa história tão triste e dolorosa pela qual meu avô passou. E assim continuo a escrever a minha história, que ele começou no passado. Desestruturando totalmente o jeito de ser e de viver dos Guarani/Kaiowá, agora os colonizadores da vez foram os ervateiros. Por essa razão as reservas tinham que ser criadas, para compensar o que lhes fora tirado, tomando conta do espaço que era nosso, tentando acabar com nosso jeito de viver, tentando apagar o jeito tradicional do indígena. Muitos foram mortos pelos próprios grupos que ficavam a favor dos não índios. Outros, os mais idosos, morreram de desgosto, porque não se

habituarão a viver daquele jeito, no cercado. Então, Deus teve pena e levou-os para viver junto.

Assim, foi desarticulado o jeito de viver dos Guarani/Kaiowá que foram se sujeitando à exploração da mão-de-obra pelos senhores das grandes fazendas. Tinham aqueles que não queriam e fugiam ou então procuravam as fazendas para se refugiar e assim começaram a trabalhar nas fazendas que os acolhiam como forma de agradecimento. Mais tarde os índios se deram conta de que precisava sair dessa vida escravizada na qual foi submetidos e por isso fugiam do lugar que se encontravam, ou tinham que ir para as reservas demarcadas como espaço destinado aos indígenas Guarani/Kaiowá, para não incomodar os não índios. Eles não aceitaram essa decisão até porque estavam acostumados a viver naquele lugar e quando tinham vontade mudavam de lugar, onde os espíritos dos ancestrais os acompanhavam, protegiam e davam forças para vencer as lutas. Para eles não existiam e não existem fronteiras, porque “Paikuara” (deus sol) deu espaço suficiente para todos morarem e ocuparem por onde dava vontade, mas como as regras da sociedade não-índia são diferentes, que tivemos que nos ajustar aos moldes da sociedade envolvente (AQUINO, 2012, p. 33-34).

As populações indígenas concebem conceitos distintos de natureza, sendo que, ao contrário do pensamento ocidental, entendem haver “interligação orgânica entre o mundo natural, o sobrenatural e a organização social” (DIEGUES e ARRUDA, 2001, p.32). Suas cosmologias explicitam como esses diversos níveis se articulam e interagem. Segundo Giannini (1992, p. 145), na visão de mundo dessas populações, “natureza e sociedade representam uma oposição que se inter-relaciona através de metáforas e símbolos, mitos e cerimoniais e mesmo comportamentos dos mais cotidianos...”. Pessoas, plantas e animais, integram o mesmo mundo, distinguindo-se dos primeiros, em muitos casos, apenas “pela diversidade de aparências e pela falta de linguagem”, podendo, inclusive, em alguns casos, humanos tornarem-se animais e vice-versa (DIEGUES E ARRUDA, 2001, p. 32)²⁵.

Rosa Colman e José Sarmiento (2013), em um trabalho sobre recursos, cultural material e território, afirmam que este processo de confinamento gerou inúmeras mudanças no cotidiano indígena, em especial, criou desafios novos para a sua sustentabilidade e para sua organização social, sendo apontado por pesquisadores e representantes indígenas, como causa de inúmeros problemas hoje vivenciados por essa população.

²⁵ Carneiro (1987, p. 56) refere-se a um mito *kuikuro*, segundo o qual, “em tempos pregressos, as árvores eram gente”, falando em aldeia habitada por um “povo das árvores”, sendo que as árvores têm participação importante na geração dos heróis da cultura *kuikuro*. Referindo-se aos *Achuar*, Descola (1988, p. 132) afirma que “em los tiempos míticos”, ao perder sua forma humana, os seres da natureza perdem “*ipso facto*” a fala e a capacidade de expressar-se através do “lenguaje articulado”. Mas, segue ele, para os *Achuar* conservam “*ciertos atributos de su estado anterior*”.

O confinamento e a superpopulação verificada no interior das reservas demarcadas reduziu o espaço disponível, provocando escassez de recursos naturais importantes para a qualidade de vida dessa população indígena. Precarizou, profundamente, a sua sustentabilidade, transformando povos que, durante séculos, produziram alimentos não só suficientes, mas abundantes, como atesta a documentação histórica, dependentes das políticas de segurança alimentar do Governo Federal. No entanto, ao analisar as consequências desse processo histórico para a vida dos Guarani e Kaiowá, as pesquisas centram-se mais na economia indígena e no aumento da dependência das políticas de segurança alimentar do governo. Porém, o confinamento, em especial o comprometimento dos recursos naturais criou problemas novos e deixou consequências em outras dimensões da vida indígena, menos estudadas, mas, que nos parecem igualmente relevantes na perspectiva da sua sustentabilidade, entendida aqui como o fortalecimento da identidade sócio-cultural dessa população indígena (COLMAN e SARMENTO, 2013, p. 64).

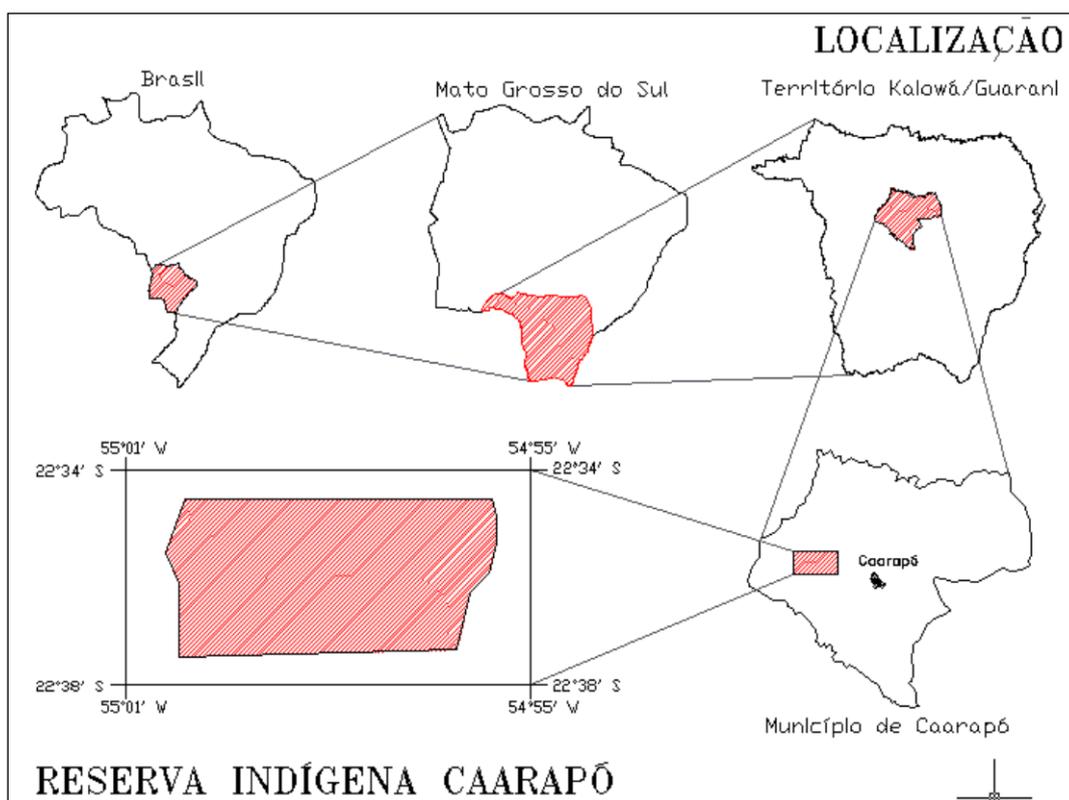


Figura 3 - Localização do Município de Caarapó no Mato Grosso do Sul
Fonte: Smaniotto, C. R. 2004.

Como bem citou Melià (2011) uma passagem de Antônio Brand sobre a questão da terra: “*El confinamento de la tierra es también un confinamento de la palabra (Brand, 1997)*”(MELIÀ, 2011, p. 41).

2.5 – A aldeia Te’ýikue

A aldeia Te’ýikue localiza-se no estado de Mato Grosso do Sul, no município de Caarapó. Entre 1915 a 1928, no complicado contexto dos territórios demarcados, foram definidas as terras da Reserva Indígena *Te’ýikue*. Ela foi demarcada em 20 de novembro de 1924, pelo Decreto da Presidência da República, com 3.600 ha, um retângulo de quatro quilômetros por nove, e denominada de Posto Indígena José Bonifácio, apresentando, atualmente, uma área de 3.594 ha (SMANIOTO et al., 2009) com aproximadamente 4.500 habitantes.



Figura 4 - Posto SPI na aldeia Te’ýikue (2012)

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

Segundo o professor Kaiowá Eliel Benites : “a palavra *Te’yíkue* significa *te’yí* (gente, homem) e *kue* como sufixo da palavra para designar o passado, ou aquilo que já foi; assim, o termo *Te’yíkue* foi sendo traduzido como aldeia antiga” (BENITES, 2013, p.42). Esse autor assim discorre sobre o processo histórico da aldeia:

Segundo o que os mais velhos contam, no início, este lugar sempre foi *Tekoha* ou aldeia, onde existia uma *óga pysy* ou *ogajekutu* - como é nomeada a grande casa comunal que, hoje, tem uma função política e religiosa - onde o rezador morava e sempre rezava, entoando o *porahéi* (canto tradicional). Em certo momento veio uma epidemia que dizimou todos os moradores desta aldeia. Outra versão afirma que um *Ñanderu* (“nosso pai”, cacique ou rezador) rival mandou um feitiço do mal para aquele cacique, como forma de teste, porque havia disputa entre os dois. Em tal circunstância, um dos caciques não era muito preparado e deixou escapar o feitiço do controle, espalhando doença em toda aldeia por muito tempo e, conseqüentemente, dizimando a população. Muito tempo se passou e ninguém se atrevia a entrar nessa aldeia com medo da doença e, por isto, o lugar foi chamado de “lugar onde o *Te’yí* morou”. Passaram-se vários anos para retornar outros moradores e repovoar o lugar (BENITES, 2013, p. 42).

É interessante perceber, na narrativa desse professor/pesquisador Kaiowá, a presença da espiritualidade. “A visão indígena dos Kaiowá e Guarani caracteriza-se pelo olhar espiritual sobre o mundo” (BENITES, 2013, p.64). Na vida dos Kaiowá esse aspecto está presente na formação e no nome da própria aldeia.

Benites (2003) afirma que naquela época a aldeia era pouco povoada, havia uma mata fechada e fartura de caça, pesca e frutas nativas. Os mais antigos contam que usavam o fogo para preparar as roças de coivara, na forma tradicional do preparo da terra para fazer o plantio. Assim, as plantas daninhas demoravam mais para nascerem, as pessoas eram unidas e todos trabalhavam coletivamente. Os pais ensinavam os meninos e a mães as meninas. Continua o professor nascido e criado em *Te’yíkue*:

Em todos os lugares/*tekoha* próximos, como *Takuara*, *Javevyry*, *Ypytã*, *Javorai*, *Pindo Roky*, *Piratiy*, *Joha*, quando havia festas, convidavam as famílias destas aldeias para participar, que vinham para *Te’yíkue* e passavam semanas ou meses festejando, realizando o *jerosy* (cerimônia para o milho), *kunumi pepy* (cerimônia de perfuração dos lábios dos meninos), *mitã jehecha* (batismo de criança) (BENITES, 2013, p.43).

Há de se destacar o clima de harmonia nas lembranças do professor Eliel. Não quero aqui fazer nenhum tipo de comentário romântico sobre a aldeia *Te’yíkue* daquela época, mas cabe destacar a relação da natureza em suas lembranças, a importância da terra

como já foi mencionado neste mesmo capítulo, da convivência das famílias e a identidade Guarani permeada pela espiritualidade. Vejamos um depoimento transcrito no trabalho de mestrado de Benites:

Fernando Peralta²⁶, filho do antigo morador Zacaria Marque, conta que seu avô, João Pedro Marque, ajudou os engenheiros a delimitar a terra, fazendo picadas por onde passariam os pilares da demarcação física da terra. Lembra ainda que no *Tekoha Joha* (perto da atual *Te'yikue*), um paraguaio chamado Máximo Ricardo, capataz da Companhia Mate Laranjeira, na colheita de erva-mate, quando encerrou o trabalho, construiu uma pequena casa de alvenaria e se apossou do lugar. Do lado da fazenda havia uma grande casa comunal (*óga ppsy*), e o rezador que morava naquela casa se chamava *Joha*. O mesmo paraguaio começou a fazer picada, delimitando a área e, em seguida, começou a chamar a fazenda pelo nome de *Joha*. Posteriormente a esses fatos, vendeu a terra para outro paraguaio chamado Vito Marque que, por sua vez, vendeu para Bento Marque e, por fim, para Cota Marque. Quando vieram os engenheiros (como ele denominou), estes os registraram como donos daquela terra. Os indígenas que moravam naquele lugar, trabalharam no roçado, como chamavam a derrubada do mato. Com o tempo mandaram todos para a Reserva Indígena *Te'yikue* (BENITES, 2013, p.43).

No depoimento de Fernando Peralta, percebemos a violência e arbitrariedade desses processos de criação de reservas, dentre elas a *Te'yikue*. Ainda hoje os Gurani lutam para reconquistar outros trechos de terra que, de forma violenta, lhes foram subtraídas.

É preciso sublinhar a arbitrariedade das imposições de um projeto “Estado nação” que tentava e tenta a todo custo apagar tradições, descaracterizar princípios identitários e reafirmar o discurso da assimilação que repete que “não são mais índios” “já usam tênis” para, a partir desses pressupostos e “verdades” ditas repetidamente como um mantra, desqualificar suas lutas em busca de seus direitos fundamentais que foram e continuam sendo usurpados.

Nas próximas páginas veremos fatos importantes que vem acontecendo para romper com essa imposição, principalmente na área de Educação. A questão de uma escola intercultural, da escola “indígena”, o respeito a outras lógicas será debatida na discussão sobre a identidade, a questão das fronteiras e sua negociações, a partir da realidade Kaiowá e Guarani. Essa relação de identidade tem como pano de fundo a apropriação de

²⁶ Liderança Kaiowá.

tecnologias digitais na escola *Ñandejara*, palco de minhas experiências de pesquisa e ações.

Todos esses pontos são importantes para que possamos fazer uma “trama”, uma costura com a primeira parte do trabalho quando falamos sobre cultura.

CAPÍTULO III: AS RELAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

3.1 – Reflexão e crítica a respeito de um conhecimento institucionalizado

No final do século XIX, o modelo hegemônico de ciência começa seu esgotamento, tendo como um dos expoentes crítico desse formato (hegemônico), o filósofo alemão Friedrich Nietzsche. Ele põe em xeque os procedimentos de universalização e objetividade do conhecimento moderno. Gallo (2006) sublinha que Nietzsche - em um texto de sua juventude (1873), intitulado: “Acerca da verdade e da mentira no sentido extramoral”, coloca o conhecimento como uma invenção e a verdade como metáfora, com isso questionando a própria noção de fundamento e, portanto, a possibilidade de um conhecimento objetivo e universal.

Nietzsche se destaca com suas críticas sobre o que está definido como “conhecimento” em sua época, e reporta-se ao passado para elencar os motivos históricos que culminaram no estado da ciência em seu tempo. Nesse viés, vejamos um trecho de “A Gaia ciência”, obra de 1882, em que se pode ler os argumentos do filósofo alemão a respeito desse processo:

Nos últimos séculos se fez avançar a ciência, seja porque com ela e por ela se esperava compreender melhor a bondade e a sabedoria de Deus – o principal motivo na alma dos grandes ingleses (como Newton) – seja porque se acreditava na utilidade absoluta do conhecimento, sobretudo na união mais íntima entre a moral, a ciência e a felicidade – principal motivo na alma dos grandes franceses (como Voltaire) – seja porque se pensava possuir e amar na ciência uma coisa desinteressada, inofensiva, que se bastava a si própria e inteiramente inocente, na qual os maus instintos do homem não participavam de forma alguma – motivo principal na alma de Spinoza que, como pensador se achava divino: - portanto, três erros (NIETZSCHE, 2013, p. 106).

Ele critica a ingênua concepção da ciência baseada em princípios religiosos, que acreditava uma vida melhor e mais feliz ao acúmulo de conhecimento, uma crença na bondade intrínseca do homem, acreditando que todo saber só pudesse resultar em bons efeitos, sem acreditar no uso desse conhecimento como ferramenta de exploração, domínio e morte.

É interessante notar que por meio das críticas que Nietzsche faz ao conhecimento científico de seu tempo, ele nos desafia a olhar outros horizontes e perspectiva, e a construir outras possibilidades. Vejamos como Gallo (2006) define essas ideias e desafios propostos pelo pensador germânico:

O desafio nietzschiano aos ‘homens de conhecimento’ é o desafio da multiplicidade. Quando, em nome de uma suposta objetividade, abrimos mão dos afetos de cada um dos sujeitos humanos encarnados que conhecem, nada mais fazemos do que ‘castrar’ o intelecto. Para além de qualquer objetividade, para além de qualquer ‘vontade de verdade’, é a multiplicidade de olhares, a multiplicidade de afetos sobre um mesmo objeto (isto é, um perspectivismo) que pode possibilitar-nos um conhecimento mais completo desse objeto (GALLO, 2006, p. 561).

Essa “convocação” ao novo, em confluência com as críticas endereçadas aos “desinteressados na observação aos que crêem no mito da objetividade”, é um convite à multiplicidade. Para Santos (2005) essa crise epistêmica tem uma resposta que passa por um duplo processo de debate interno no próprio campo da ciência e de abertura de um “diálogo entre formas de conhecimento e de saber que permita a emergência de ecologias de saberes em que a ciência possa dialogar e articular-se com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimentos” (p. 24). Ainda segundo o autor:

Essa resposta implica, tanto a necessidade de uma crítica ao relativismo, como a procura de um universalismo que não se limite à imposição universal de um particularismo qualquer, seja ele ocidental ou outro. Ou seja, uma luta contra o monoculturalismo autoritário que não reconhece a existência de outras culturas deve ir de par com a luta contra o relativismo, não menos autoritário que, ao afirmar a igualdade das culturas, as encerra num «absolutismo do particular» que torna impossível o diálogo crítico e a mobilização solidária para além do que separa os diferentes grupos e colectivos sociais. Uma tal política passa pela aposta num multiculturalismo progressista que saiba reconhecer as diferenças culturais e de conhecimento, e construa de modo democrático as hierarquias entre elas (SANTOS 2005, p. 24).

É importante estar atento à observação de Santos e ainda pensar também no cuidado de não construir outra lógica monocultural, a partir das culturas locais, afinal a interrelação entre esses conhecimentos é que nos leva a uma nova possibilidade de convívio e respeito entre os conhecimentos diversos com lógicas diferentes. Para tanto, ressalta o autor: “os ‘outros’ conhecimentos e a sua ligação ao universo monocultural da ciência, o conhecimento local é normalmente representado como estando, de uma ou outra maneira, em oposição ao conhecimento moderno” (Id., p.32).

No campo da educação, Gallo (2006) classifica o novo movimento como: uma atitude a um novo tipo de trânsito entre os campos disciplinares. A “polícia disciplinar”, citada por Foucault, não consegue controlar os processos de escape, de fuga da proliferação dos saberes. Veja o que Gallo (2006) nos revela a respeito desse pensamento único que rege, de alguma forma, a maneira de pensarmos unilateralmente, sob uma única perspectiva:

Penso que uma análise histórica dos processos humanos de produção dos saberes mostra-nos que, nos interstícios dos saberes ‘oficiais’, são sempre produzidos **saberes múltiplos**, que escapam ao processo, que não se tornam hegemônicos. Às vezes, esses saberes menores são deliberadamente perseguidos, apagados, quando não podem ser capturados pela teia ‘oficial’. Noutras vezes, são deixados ao léu, para que pereçam por si mesmos. A história da ciência, a história da filosofia, a história do pensamento, de forma geral, é sempre a história dos saberes hegemônicos; mas isso não significa, de forma alguma, que sejam únicos (GALLO, 2006, p.561 grifo meu).

Tais reflexões convergem para a perspectiva teórica do Multiculturalismo Crítico²⁷ que afirma ser necessário buscar novas formas de pensar, de fazer ciência, sem

²⁷ Este tema será melhor discutido mais adiante

desprezar os conhecimentos hegemônicos até hoje disseminados. Um pensamento crítico sobre um único olhar a respeito de todas as maneiras de entender as manifestações que a natureza apresenta, uma lente multifocal em que a multiplicidade possa ser vista sem desfoque. Pode-se assim dizer que o que se almeja são outras verdades, perspectivas e lógicas de pensamento, outras vozes se manifestando, criando um ambiente no qual todos possam mostrar suas crenças e conhecimentos. “O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação” (SANTOS, 2005, p. 54).

E apoiado no pensamento de Santos, ressalto o seguinte trecho:

Pode-se afirmar que a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos. Consequentemente, é cada vez mais evidente que a reivindicação do caráter universal da ciência moderna é apenas uma forma de particularismo, cuja particularidade consiste em ter poder para definir como particulares, locais, contextuais e situacionais todos os conhecimentos que com ela rivalizam (Id., p.54).

Essas reflexões a respeito da possibilidade de olhar outras paisagens epistemológicas trazem à tona outros modos de pensar, outros conhecimentos, outras cosmologia, enfim, outras culturas. A ideia de uma sociedade pluricultural ganha força, conforme vemos a seguir.

3.2 - A cultura como protagonista de uma revolução e a opção pelo multi/intercultural

As mudanças surgidas no séc. XX, relativas ao ambiente global, modificaram radicalmente a maneira de pensar na nova configuração em que estamos inseridos. Essa “revolução cultural”, como chama Stuart Hall, deu visibilidade à “margem”, a novos protagonistas do pensamento. Tal revolução mexeu também com as estruturas sólidas, pautadas em superestruturas ideológicas que se multiplicam e aceleram. Em seu texto: “A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, Hall (1997) traça um panorama geral deste novo modelo de sociedade, baseado nos fundamentos da cultura: “No séc. XX vem ocorrendo uma revolução cultural no sentido substantivo, empírico e material da palavra. Sem sombra de dúvida, o domínio constituído pelas atividades, instituições e práticas expandiu-se para além do conhecido” (HALL, 1997, p. 2). Para esse autor, houve um aumento dos meios de produção, da circulação e a troca cultural que se expandiu em particular, por meio das tecnologias de comunicação e da revolução da informação.

Nessa nova configuração em que a cultura se torna protagonista das relações sociais, a antiga distinção que o marxismo clássico fazia entre a “base” econômica e a “superestrutura” ideológica não se sustenta na época em que a mídia é “ao mesmo tempo, uma parte crítica na infra-estrutura material das sociedades modernas”(p. 2), e, também, um dos principais meios de circulação de ideias e imagens. Hall (1997) acrescenta:

O impacto das revoluções culturais sobre as sociedades globais e a vida cotidiana local, no final do séc. XX, pode parecer significativo e tão abrangente que justifique a alegação de que a substantiva expansão da “cultura” que experimentamos, não tenha precedentes. Mas a menção do seu impacto na “vida interior” lembra-nos de outra fronteira que precisa ser mencionada. Isto relaciona-se à centralidade da cultura na constituição da subjetividade, da própria identidade, e da pessoa como um ator social (Id., 1997, p.6).

Essa acelerada velocidade de disseminação da diversidade, carregada pelas forças da globalização cultural - por meio de uma velocidade midiática nunca antes experimentada, deu origem a um novo quadro. Stuart Hall sublinha a questão da fronteira

cultural, a partir desse entendimento de negociação e diálogo. Surge um novo cenário no pensamento científico que trouxe à tona discussões ainda mais significativas em diversos campos do conhecimento.

No ambiente regido pelo discurso do “pluralismo cultural” muitos intelectuais contemporâneos gostam desse termo que tangencia as relações das identidades e diferença. No entanto, outros intelectuais criticam o termo, pois acreditam que exista um “filão acadêmico” na discussão a respeito do tema. Para Bauman (2003), os descendentes dos intelectuais modernos querem e procuram “mais espaço”. O engajamento com “o outro” ao invés de deixá-lo em liberdade, em deixá-lo em possibilidade de se expressar, ou de criar meios para que isso aconteça, reduz esse espaço ao invés de aumentá-lo. Esse discurso do pluralismo, para Bauman, mais limita, do que liberta. Há, portanto a criação um “novo” desprezo em relação à diferença que é teorizado como o “pluralismo cultural”, para este autor, a política que nos informam e defendem é a do “multiculturalismo”.

Para Bauman (2003), existe um postulado que orienta a tolerância liberal, e se chama **multiculturalismo**, pois o mesmo orienta a preocupação com o direito das comunidades a autoafirmação e o reconhecimento público de suas identidades. O mesmo autor alerta que o multiculturalismo funciona como força conservadora, pois seu efeito é uma transformação das desigualdades incapazes de obter aceitação pública em “diferenças culturais”. A estratégia liberal não dá conta das desigualdades ainda latentes por trás dessa “maquiagem” de aceitação do diferente chamada de multiculturalismo. Vejamos o complemento de Bauman a esse respeito:

A fealdade moral da privação é miraculosamente reencarnada na beleza estética da diversidade cultural. O que se perdeu de vista no processo foi que a demanda por reconhecimento fica desarmada se não for sustentada pela prática da redistribuição — e que a afirmação comunitária da especificidade cultural serve de pouco consolo para aqueles que, graças à cada vez maior desigualdade na divisão dos recursos, têm que aceitar as escolhas que lhes são impostas (BAUMAN, 2003, p. 98-99).

Segundo Bauman (2003) vivemos em uma verdadeira confusão em relação ao respeito à diferença. Por enquanto o “multiculturalismo” torna-se um joguete nas mãos da globalização, que não é limitada politicamente, e essas forças escapam das consequências devastadoras causadas em diversas comunidades, sendo a principal a questão das desigualdades entre sociedades e dentro das sociedades. O hábito de explicar a

desigualdade por uma inferioridade é antigo, ostensivo e arrogante. Nesse sistema a inferioridade é inata em certas raças, mas o discurso foi substituído por uma aparente representação de compassividade de condições humanas brutalmente desiguais como direito inalienável de toda comunidade a sua forma preferida de viver. Essa forma de relação com a diferença, na verdade, é uma estratégia de parecer que vivemos em uma sociedade ideal, onde há respeito ao diferente, mas para Bauman, podemos comparar este modelo culturalista com o velho racismo:

O novo culturalismo, como o velho racismo, tenta aplacar os escrúpulos morais e produzir a reconciliação com a desigualdade humana, seja como condição além da capacidade de intervenção humana (no caso do racismo), seja com o veto à violação dos sacrossantos Valores culturais pela interferência humana. A fórmula racista obsoleta de reconciliação com a desigualdade estava intimamente associada com a busca moderna da “ordem social perfeita”: a construção da ordem necessariamente envolve seleção, e era óbvio que “raças inferiores”, incapazes de atingir padrões humanos decentes, não teriam lugar em qualquer ordem que se aproximasse da perfeição (BAUMAN, 2003, p. 99).

As culturas comunitárias podem viver juntas quando a tolerância mútua se une à indiferença, mas raramente conversam entre si e, se o fazem, costumam fazer por meio de conflitos armados. “Num mundo de ‘multiculturalismo’, as culturas podem coexistir, mas é difícil que se beneficiem de uma vida compartilhada” (BAUMAN, 2003, p. 99).

Como vimos nos parágrafos acima, Bauman critica o multiculturalismo como um projeto hegemônico de tolerância da diferença, um projeto em que o sujeito é reconhecido como diferente, mas sempre está subordinado a uma cultura hegemônica. Trata-se de uma longa discussão que tem tomado o tempo de muitos pensadores e dividido opiniões no mundo acadêmico. Alguns autores são defensores de uma política **intercultural** e outros de uma política **multicultural**. Outros consideram uma parte da outra. Vejamos os argumentos de alguns autores que têm se prestado a discutir tais conceitos.

Segundo (FLEURI, 2003, p. 16), “ a perspectiva intercultural ganha força no cenário mundial, emergem políticas afirmativas de minorias étnicas, propostas de inclusão de pessoas portadoras de deficiência, de movimentos de gênero, de terceira idade”. Fleuri (2003) complementa que este quadro pressupõe, por meio dessas propostas, uma renovação dos paradigmas científicos e metodológicos.

Para Fleuri (2001), no campo da educação temos duas perspectivas que tratarão desta nova composição na qual o elemento cultural tem forte destaque quando se pensa em respeito à diferença. Para o autor podemos distinguir no campo da educação, a perspectiva multicultural da perspectiva intercultural de educação. “Tanto o multiculturalismo quanto o interculturalismo encontram-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa” (p. 52).

Em Fleuri (2001), a “*intencionalidade*” que motiva a relação entre grupos culturais diferentes é a primeira distinção entre a proposta de educação multicultural e a de educação intercultural. “A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto” (p.52). Esse educador, ao assumir uma perspectiva multicultural, considera como um fato a diversidade cultural, tomando consciência e procurando adaptar-lhe uma proposta educativa. “Adaptar-se, neste sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros” (p.52). No entanto, o autor ressalta que “o educador passa da perspectiva multicultural à intercultural quando constrói um *projeto educativo intencional* para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes” (p.52). Podemos perceber na fala de Fleuri que a perspectiva intercultural tem a intencionalidade de promover a relação com outro, ela não apenas tolera, mas se relaciona e promove o outro - apoiada na diversidade para que exista uma educação e uma sociedade inclusiva, diferente do multiculturalismo que se adapta, tolera e respeita o outro mas não leva em consideração seus conhecimentos. Ou seja, para Fleuri, o interculturalismo põe em prática as relações culturais como parte de um processo inevitável enquanto o outro (multiculturalismo) tem uma suposta proposta de solução que acaba velando a diferença. Ainda segundo o autor:

A segunda distinção entre educação multicultural e educação intercultural se refere aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na perspectiva multicultural, entende-se, de modo geral, as culturas diferentes como objetos de estudo, como matéria a ser aprendida. Ao contrário, **na perspectiva intercultural os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objeto de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade** (FLEURI, 2003, p. 52-53) Grifo meu.

De acordo com Candau (2012), na América Latina, sobretudo no Brasil, a questão multicultural apresenta uma configuração muito particular, pois o nosso continente

foi inventado sobre uma base multicultural muito forte que tem feito com que as “relações interétnicas sejam uma constante através de toda sua história”(p. 21). No que se refere aos povos originários vemos uma história multicultural dolorosa e trágica.

A eliminação física do outro ou sua escravização marcou a nossa formação histórica, que são maneiras violentas de negação da alteridade. Os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social e, nesse sentido, o debate multicultural na América Latina implica sujeitos históricos que foram massacrados ou que puderam resistir e continuam afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão (CANDAU, 2012).

Nessa perspectiva, Candau (2012) retoma uma frase de Sousa Santos (2001) que sintetiza de maneira especialmente oportuna essa tensão: "As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza".

Ancorado na Pedagogia Crítica, McLaren nos últimos anos vem trabalhando também questões hoje colocadas pela chamada perspectiva pós-moderna. Em relação ao multiculturalismo como projeto político, Vera Maria Candau empresta os conceitos de McLaren e enumera quatro grandes tendências - multiculturalismo conservador, multiculturalismo humanista liberal, multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico:

multiculturalismo que chama de conservador ou empresarial: visão colonial em relação aos colonizados. Esta posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores "diferentes", pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores.

multiculturalismo humanista liberal: igualdade intelectual entre diferentes etnias e grupos sociais, o que permite a todos competir na sociedade capitalista. Para que esta competição se possa dar, é necessário remover os obstáculos por meio de reformas orientadas a melhorar as condições econômicas e socioculturais das populações dominadas.

multiculturalismo liberal de esquerda: coloca a ênfase na diferença cultural e afirma que privilegiar a igualdade entre as raças/etnias pode abafar diferenças culturais importantes entre elas, assim como as diferenças de gênero, classe social e sexualidade.

multiculturalismo crítico: esta perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente. Entende as representações de raça, gênero e classe como produtos de lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados (Candau 2012 p. 36 - grifo meu).

Candau (2013) recorre a McLaren para afirmar que o modelo multiculturalista se recusa a ver a cultura como não-conflitiva e argumenta que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social.

Esta perspectiva parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser contextualizado a partir de uma agenda política de transformação, sem a qual corre o risco de se reduzir a outra forma de acomodação à ordem social vigente (CANDAU, 2013, p.7).

Nesse sentido, argumenta Candau, o processo é permanente, sempre inacabado, “marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas e os grupos envolvidos e não unicamente de uma coexistência pacífica num mesmo território” (p.45). Para que o multiculturalismo tenha a qualificação de intercultural essa seria a condição fundamental. A autora considera que o interculturalismo é um enfoque que afeta a educação em todas as suas dimensões, favorecendo uma dinâmica de crítica e autocrítica, “valorizando a interação e comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais” (Ibid., p.45).

Nessa perspectiva:

A educação intercultural se situa em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação da riqueza das diferenças culturais. Parte da afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes na nossa realidade e no plano internacional (CANDAU 2013, p.46).

Para Candau (2012), a interculturalidade aposta na relação entre grupos sociais e étnicos. Enfrenta a conflitividade inerente a essas relações. Favorece os processos de

negociação cultural, a construção de identidades de fronteira, híbridas, plurais e dinâmicas, nas diferentes dimensões da dinâmica social. Em seu texto a autora assegura que: “A abordagem intercultural que assumimos se aproxima do multiculturalismo crítico de McLaren” (1997; 2000).

Percebe-se nos trechos anteriores que são diversas as definições sobre multiculturalismo e interculturalismo. **O interculturalismo é a abordagem, e o multiculturalismo é o meio para conseguir por em prática esta abordagem.** Uma sociedade intercultural é o que se pensa, se idealiza, e o **multiculturalismo crítico é o caminho para se “chegar lá”**. Tem-se utilizado o termo multi/intercultural para o conceito de multiculturalismo crítico, com o qual esse trabalho se identifica.

O que se pretende adiante é entender como funcionam as relações de uma determinada escola Kaiowá e Guarani nessa perspectiva intercultural. Ela é intercultural? Que sujeitos são produzidos a partir das relações desses alunos com as práticas digitais oferecidas pela escola e/ou trazidas por eles de casa, como o celular?

3.3 – A escola e suas relações culturais

Os Kaiowá e Guarani tem-se constituído ao longo dos anos, em povos que insistem em resistir. Povos que há anos vem sendo massacrados pelo seu entorno, vizinhos pouco afeitos ao diálogo. Historicamente esses povos têm demonstrado que, por meio do diálogo, ou da tentativa dele, têm conseguido, apesar das dificuldades, enfrentar as mudanças provocadas pelas alterações ambientais da cultura dominante. Considerando a adoção de um pensamento crítico sobre a forma como as minorias étnicas conseguem dialogar com o diferente, vejamos a contribuição de Eliel Benites:

Com a mudança no panorama geral da realidade dos Kaiowá e Guarani, transformou-se, também, o foco e as perspectivas de vida baseados nos valores tradicionais. A organização interna foi se reajustando, nos aspectos político, social e religioso, através das demandas externas. Assim, as práticas tradicionais e organizações políticas se ritualizam nos limiares dos enfrentamentos com os poderes hegemônicos na efetivação dos direitos garantidos. Ritualizamos as nossas práticas tradicionais, tendo em vista demonstrar a nossa diferença frente à demanda externa (BENITES, 2014, p. 57).

Essa estratégia de defesa com o diferente ocorre não apenas pelo contato com o “outro” afinal esse diferente oprime, humilha e mata como aconteceu com Marçal de Souza²⁸ e tantas outras lideranças indígenas. Viu-se brevemente neste trabalho o histórico de opressão e violência que os Guarani sofreram e sofrem, ao administrar o convívio com o “outro”. Desde o período colonial esse povo teve que negociar com esse outro, aprender suas ferramentas, tecnologias, modo de ser, de saber e fazer. Um desses instrumentos impostos pela colonização e, posteriormente pela modernidade/colonialidade²⁹, é a própria escola.

Considerando a alteridade dos povos tradicionais percebemos as enormes estratégias desenvolvidas para que eles conseguissem administrar essa relação de alteridade, assimilando padrões diferentes da sua pedagogia, a começar pelo ensalamento³⁰, ou seja, a questão do espaço, da imposição de outra língua, do tempo em sala de aula, das vestimentas (uniforme) e da escrita, dentre diversos outros fatores. Como manter suas ações pedagógicas, diante de um quadro de imposição? Como aceitar algo tão diferente? Como conseguiram? E até que ponto esses povos mantiveram sua alteridade e sua identidade?

Segundo Backes (2012), a lógica da cultura hegemônica mais do que organiza a educação básica: “ela procura impor um padrão cultural, de modo que os sujeitos de outras culturas são levados a assumirem a cultura hegemônica com se essa representasse o único modelo de socialização desejável” (BACKES, 1999, p.5). E essa imposição funciona, conforme assegura Benites:

(...) a relação com as culturas dominantes e a interferência delas no processo de formação das identidades constrói um contexto cultural onde o sujeito indígena deixa de focar na sua cultura tradicional; mas como estratégia de sobrevivência, coloca em ação os valores da cultura tradicional, para negociar com as outras culturas (BENITES, 2014, p. 58).

²⁸ Liderança indígena Guarani do Mato Grosso do Sul assassinado em 1983.

²⁹ Neste ponto me identifico com os pensadores do movimento modernidade/colonialidade. Para esses pensadores a modernidade não é simplesmente a continuação da colonização, mas a assimilação da colonização pelos colonizados. Fazem parte deste grupo: Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, José David Saldívar, Lewis Gordon, Boaventura de Sousa Santos, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso e Marcelo Fernández Osco, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Walter D. Mignolo, Anibal Quijano, entre outros.

³⁰ Distribuição de salas; ação de acomodar pessoas em salas, comumente utilizado em instituições de ensino para distribuir turmas de um determinado curso ou distribuição de candidatos de um concurso nas respectivas salas de aula.

Para Melià (1999), essa estratégia do colonizador induziu os povos autóctones a sustentar sua alteridade por meio de estratégias próprias: “Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso diante de situações novas” (MELIÀ 1999, p.12).

A “construção” de uma escola diferenciada, que leve em consideração a cultura local, seus modos de ensino/aprendizagem, tem sido um grande desafio. Muitos debates sobre educação indígena têm ocorrido entre esses povos e pessoas interessadas nesta temática, pois os desafios não são poucos. É um processo longo, fruto de anos de imposição.

No Brasil, somente na constituição de 1988 há o reconhecimento desta escola diferenciada³¹. As relações de poder impostas pelas regras do Estado e as tensões dos dois lados são perceptíveis nessa construção. A questão da gestão desse espaço e a construção do currículo, dentre outras questões, são intensamente negociadas. Vejamos o que discorre a educadora Adir Casaro Nascimento a esse respeito:

Compreender as relações de uma cultura da escola com as tensões, fricções e dissensões dos significados produzidos pela cultura, que atravessa o espaço da escola, parece ser o desafio para as comunidades indígenas e os gestores de políticas educacionais para a configuração de um currículo, que busque superar as assimetrias geradas pela desigualdade e pelos preconceitos culturais, desconstruindo concepções binárias, desenvolvendo possibilidades emancipatórias no contexto de um espaço específico que é a escola (NASCIMENTO, 2011, p. 9).

Normalmente fala-se em escola “indígena”, generalizando o conceito de “indígena”, como se todos os povos do Brasil tivessem, ou almejassem ter a mesma escola. “Haveria que ver qual é a alteridade que cada povo indígena projeta e deseja para si mesmo” (MELIÀ, 1999, p.12). Uma escola do povo Bororo é diferente de uma do povo Xavante, assim como uma do povo Suruí possui particularidades que uma do povo Terena não tem. Brand (1998, p.1) afirma que: “é importante destacar que cada povo indígena interpretará e atribuirá dimensões específicas a este conceito [educação], em função de sua

³¹ “Todo esse processo de recuperação da diferença e, dentro da diferença, da diversidade dos povos indígenas, conhece um marco histórico com a promulgação da Carta Constitucional de 1988 quando os índios, pela primeira vez, são tratados como cidadãos com direito a terem direitos às suas diferenças.” NASCIMENTO E VINHA (2007).

cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento do entorno regional³² donde decorrem, em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro.” O pano de fundo desta problemática é certamente a questão da autonomia na construção e condução desse espaço de ensino e aprendizagem, denominado escola.

Para Brand (1998), a educação diferenciada indígena, pensada em uma tradição cultural própria, faz suscitar uma pergunta fundamental para o novo milênio: “Remete para a pergunta sobre os projetos de autonomia a partir dos quais são, certamente, definidos e constantemente redefinidos os objetivos e o papel que a escola terá dentro deste contexto” (BRAND, 1998, p.1). Apesar dos avanços que surgiram na última década, a questão de Brand permanece atual.

Segundo Melià (1999), os povos originários se sentiram acanhados para reivindicar esses direitos e quem saiu perdendo foram ambos: “A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos” (MELIÀ, 1999, p.12). Para esse pensador, a educação indígena, sobrevivente da educação convencional representada pela escola e pelos interesses do Estado, pode nos ajudar a construir um mundo melhor e a pedagogia desses povos pode ser um fator decisivo para um mundo melhor: “A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade”.

É interessante perceber a força da pedagogia tradicional desses povos, mesmo depois de anos de interferência em suas vidas e em seu cotidiano, pois têm mantido sua língua e seu modo de ser, conforme observa Melià: “Muitos dos que tentaram fazer a educação para o índio, constataam com amargor e desespero que o ‘índio não muda’ (MELIÀ, 1979, p 9).

A apropriação dessas ferramentas (no caso a escola) tem sido um fator importante para que esses povos continuem a existir e consigam manter suas tradições e seu modo de ser. “O índio perpetua o seu modo de ser, nos seus costumes, na sua visão do mundo, nas relações com os outros, na sua religião” (MELIÀ, 1979, p. 9).

³² “Entendo, aqui, por entorno regional aqueles setores da sociedade nacional que se situam e/ou têm interesses específicos junto às comunidades indígenas ou, ainda, que são objeto de interesse por parte das mesmas comunidades. Incluem-se aqui órgãos públicos, representantes do Estado, Igrejas, proprietários residentes neste entorno e outros. BALANDIER (1973 : 173) recorre a esta expressão para caracterizar o contexto regional dentro do qual se situam populações nativas dentro de uma situação de dominação colonial.” (BRAND, 1998,p.1).

Sobre o tema de apropriação e negociação, não só com o entorno, mas com o que o entorno “oferece”, observa-se que historicamente os Kaiowá e Guarani tiveram a habilidade de conviver com essa fronteira sem deixar de lado sua relação com a terra, sua espiritualidade e sua língua. Destaco a língua como elementantíssimo de composição da identidade dos Guarani. Segundo o Censo Indígena 2010, o total de indígenas, com 10 anos ou mais, que falam a língua Tupi Guarani é de 61.371 pessoas (anexo nº 4).

O que pretendo tratar adiante, que é justamente o tema dessa tese, é a relação surgida a partir do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar da escola Kaiowá *Ñandejara*, na comunidade *Te'yikue*, localizada a 15 km do município de Caarapó. Para nos ajudar a discutir este tema, trago alguns autores para problematizar e auxiliam com reflexões sobre as identidades construídas a partir do uso das tecnologias.

3.4 – Tecnologias digitais, virtualidade e identidade

Com o processo de inclusão digital na reserva *Te'yikue*, uma nova janela se abriu para o mundo. O uso das novas tecnologias digitais, em especial a mídia internet, apresentou uma nova fronteira, não aquela que os separa da cidade ou de um latifúndio, mas uma fronteira com o mundo, em um meio fluido, onde o usuário participa. Essa fronteira midiática em nada se parece com a passividade diante de uma televisão, que apenas mostra um outro lado, já determinado por seus interesses.

É a televisão, e não o virtual, que estabelece a impossibilidade de agir e o sentimento de irrealidade resultante. De fato, a televisão faz com que eu compartilhe o mesmo olho, o mesmo ouvido que milhões de pessoas. E a percepção compartilhada é geralmente um forte índice de realidade. Mas, ao mesmo tempo em que estabelecem uma percepção comum, as mídias não permitem a comunicação entre aqueles que percebem a mesma “realidade”. Temos o mesmo tímpano sem que possamos nos ouvir. Vemos o mesmo espetáculo sem que sejamos capazes de nos reconhecer. (LÉVY,1999, p. 230).

Essa nova fronteira permite de alguma forma a passagem para o outro lado, cuja negociação, assim como na fronteira física, não acontece de forma indiscriminada. Essa participação, de alguma forma é negociada, pois existe uma interação. O usuário é mais que um mero expectador, pois se apropria dos elementos culturais expostos nesse

ambiente. “É a televisão, e não o virtual, que estabelece a impossibilidade de agir e o sentimento de irrealidade resultante. De fato, a televisão faz com que eu compartilhe o mesmo olho, o mesmo ouvido que milhões de pessoas” (LÉVY,1999, p.230). Tal ideia vai ao encontro dos apontamentos de Canclini: “A fluidez das comunicações facilita-nos apropriarmos-nos de elementos de muitas culturas, mas isto não implica que as aceitemos indiscriminadamente” (CANCLINI, 1998, p. XXXXIII).

Na passagem de uma fronteira para outra, não há uma permissão para entrar ou sair, trata-se de um espaço no qual se pode escrever o que quiser, postar filmes, poemas, textos, pois existe uma palatável sensação de democracia midiática, conforme aponta Lévy: “O ciberespaço abriga negociações sobre significados, processos de reconhecimento mútuo dos indivíduos e dos grupos por *meio* da atividade de comunicação (harmonização e debate entre os participantes)” (LÉVY,1999,p.230-231). Estamos ali e mais em algum lugar, mas não são os corpos que ocupam tais espaços, contrariando as leis da física, e sim a mente, o sujeito pensante que se desloca de suas condições identitárias - se achar conveniente - de maneira diferente do mundo físico (ao se criar um avatar pode-se ser quem quiser). Assim como em toda negociação de fronteiras, o usuário pode assumir momentaneamente outra identidade - com a diferença de que na fronteira física você é representado fisicamente, ou seja, você não tem como se desvincular de seu fenótipo. No espaço virtual o que é representado são suas ideias. Não há um conflito ontológico na passagem para esse mundo. Há um desejo de poder estar nesses dois mundos que não se contrapõem, pois ali é permitida a sua presença, ou a presença de suas ideias. O virtual não se contrapõe ao real. Real e virtual se complementam numa espécie de jogos de espelhos em que ambos são distintos.

O virtual se configura como efetivação do real enquanto potência e como um dos principais vetres da criação da realidade (LÉVY, 1996). O mesmo autor definiu que a palavra virtual é utilizada pejorativamente no sentido de ilusão e oposto ao real enquanto efetuação material. “Tal distinção é grosseira, pois virtual apenas se opõe a atual e não a real. Virtual, do latim *virtualis*, é que existe em potência e tende a atualizar-se. O possível, nesse outro sentido proposto, é exatamente como o real, mas falta-lhe a existência” (LÉVY, 1996, p. 15-16).

A cultura, tomada no seu sentido de virtualidade, adquire aqui uma feição de cibercultura ou de virtualidade. A virtualidade, é importante que se diga, consiste numa

terminologia aristotélica, como potencialidade. Este espaço virtual permite a nossa presença sem estarmos lá.

A grande maioria dos alunos utiliza os computadores do Ponto de Cultura para navegar na internet. Estão sempre conectados. Só que estes usuários não estão, de forma alguma, substituindo sua realidade por uma outra, como reforça Lévy (1999, p.218) “Uma das ideias mais errôneas, e talvez a que tem vida mais longa, representa a substituição pura e simples do antigo pelo novo, do natural pelo técnico ou do virtual pelo real.”

O panorama dessa realidade virtual é “espantoso” e não conseguimos mais definir, ou melhor, não sabemos quanto tempo passamos em um ou em outro espaço e em que espaço nos encontramos, se no digital (virtual) ou no analógico (real). Segundo Lévy (1996) os elementos são “nômades e dispersos”, ou seja, trabalha-se com o conceito de ausência. Esta argumentação é reforçada pela consideração do hipertexto como algo “desterritorializado”, que, embora exija suportes físicos, não possui, de fato, “um lugar”.

Quando uma pessoa, uma coletividade, um ato, uma informação se virtualizam, eles se tornam “não-presentes”, se desterritorializam. Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário. É verdade que não são totalmente independentes do espaço-tempo de referência, uma vez que devem sempre se inserir em suportes físicos e se atualizar aqui ou alhures, agora ou mais tarde. No entanto, a virtualização lhes fez tomar a tangente (LÉVY, 1996, p.21).

Lévy argumenta que a virtualização amplia a variabilidade de espaços e temporalidades. Segundo ele, novos meios de comunicação estabelecem modalidades diversificadas de tempo e espaço que diferenciam aqueles que estão envolvidos, entre si, e também em relação aos que se situam fora do novo sistema.

Não é preciso acrescentar o fascínio que as tecnologias digitais exercem sobre os mais jovens em qualquer sociedade. Justamente por conta desta atração, tais ferramentas constituem-se em estratégias educativas que não podem ser negligenciadas. Assim, ações voltadas para esse segmento poderão ter importante impacto sobre o futuro desses povos. A internet vem modificando “hábitos e costumes” e gerando “novas representações sociais” (MACHADO, 2008, p. 117).

Lévy (1999) observa que, diferentemente da escrita e dos meios de comunicação convencionais, a internet “reflete uma universalidade sem totalidade”. Ela

comporta, segundo este autor, por isso mesmo a diversidade. Cabe perguntar se a experiência em foco confirma essa pretensão ou possibilidade de se constituir em meio mais adequado à afirmação das diferenças culturais e, por isso, um meio de comunicação eficaz na perspectiva dos Kaiowá e Guarani. Voltando ao foco desse trabalho que é a relação dessa nova realidade digital, com suas ferramentas e recursos na comunidades *Te'yikue*, vejamos o que diz o antropólogo italiano Máximo Canevacci³³ a respeito desse tema em uma reflexão que nos ajuda a pensar:

Neste contexto de rápida mudança pelo qual passam essas comunidades, com crescimento demográfico e educação autônoma, as novas tecnologias digitais são uma representação muito viva da mudança contínua nos hábitos cotidianos e na forma de eles entenderem o mundo. Ninguém pode ficar parado se deseja acompanhar esse processo, o que é um desafio radical para antropólogos e deveria sê-lo para os missionários (Canevacci, 2011, p. 32).

É interessante perceber que a entrada desses recursos nas populações tradicionais tem proporcionado um espaço de expressão que a mídia oficial não permite. Seguindo o pensamento de Lévy quando diz que: No espetáculo, a única participação possível é o imaginário. Ora, o ciberespaço propõe *um estilo de comunicação não midiática por construção*, já que é comunitário, transversal e recíproco (LÉVY, 1999, p. 230).

A internet e o uso das ferramentas audiovisuais propiciam um canal de expressão, no qual podem manifestar suas riquezas culturais, sua luta a favor de suas terras e evidenciar suas tradições. Nesse novo quadro de possibilidades, essa população tem percorrido a fronteira com a linguagem digital em comunhão com sua cultura ágrafa, uma vez que tais artefatos se transformam em novos códigos de linguagem. Ainda na entrevista de Canevacci destaca-se: “Esta produção cria novas fronteiras de linguagem icônica e digital, com foto, vídeo e o uso da internet, cada vez mais comum, pela população indígena. O uso das novas tecnologias permite uma nova subjetividade, dando fim ao monopólio obsoleto da escrita acadêmica”.

A relação dos povos tradicionais com os objetos digitais (incluindo os Kaiowá) é semelhante a de qualquer outro objeto que, como todo novo manuseio, necessita de um aprendizado. O utensílio em si é apenas uma coisa - é nossa ação sobre ele que o promove a algo útil. Uma pedra é apenas uma pedra, mas partir de minha ação sobre esta pedra,

³³ Entrevista concedida para a matéria ‘A cidadania transitiva no contexto da comunicação digital’ do portal UOL (2011).

posso transformá-la em um peso para porta ou uma arma. Desde sempre foi assim: o homem cria a função das coisas, que são inertes, mesmo as que já foram feitas para serem algo. Um carro é apenas um conjunto de metais, tecidos, plásticos e motor, configurados de maneira que possamos entrar e fazer uso dele, mas, enquanto não damos a *start* para seu funcionamento ou uso, ele será apenas uma coisa, algo inerte. Damos a ele o *status* de “carro” a partir do momento que proporcionamos a ele a essência de seu uso. O que faz ele ser realmente um carro é o uso. E assim funciona a nossa vida cotidiana.

Segundo Pierre Lévy (1999), a tecnologia não é um ator autônomo, separado da sociedade e da cultura. O seu ambiente material é inseparável de seu ambiente humano, assim como os signos são inseparáveis das imagens por meio dos quais os objetos técnicos são concebidos, nem tão pouco dos humanos que os inventam, produzem e utilizam. Logo as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura. “Mas a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica (artefatos eficazes) só pode ser conceitual” (p.22). Tal conceito se dá por conta de nossa ação sobre a técnica. Podemos chamar esta ação de intenção, a partir deste movimento de uso, esta técnica já está impregnada de interesses, projetos etc. como assegura Pierre:

Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade. Portanto, qualquer atribuição de um sentido único à técnica só pode ser dúbia. A ambivalência ou a multiplicidade das significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes no caso do digital (LÉVY, 1999, p.24).

Essa brevíssima abordagem sobre tecnologia, em especial em relação à técnica e o uso que se faz dela nos remete de imediato ao uso constante de tecnologias digitais que invadem a cada segundo o nosso cotidiano. E o ambiente escolar não está alheio à chegada de instrumentos tecnológicos. Assim como um dia chegou o livro didático seriado, o retroprojeto, o videocassete, e o DVD dentre outros recursos, agora chegaram os objetos digitais. Quer seja seu uso em sala de aula, como ferramenta no uso recreativo ou ainda em outro ambiente que não o de sala de aula, como os grupos nas redes sociais, a utilização e manuseio dessas ferramentas cria uma nova linguagem, pensando principalmente nos recursos visuais que esses instrumentos possibilitam. E a escola *Ñandejara* não está fora desse processo.

Considerando as diferentes possibilidades de linguagens, encontramos o registro de um outro olhar, de uma outra forma de representação por meio de recursos audiovisuais, como pode-se ler no relato experienciado por Máximo Canevacci:

Lembro que a primeira vez que fui convidado a participar do ritual da furação de orelhas em Sangradouro (que marca a entrada do jovem na vida adulta para os Xavantes), cheguei com meus equipamentos e fui filmado por três jovens. Para mim foi um choque traumático, depois salutar e enfim foi como sair da uma doença. O resultado final é ainda mais interessante: o meu vídeo e o de Divino Tserewahu, que me filmou e ao ritual, são bem diferentes, e sem nenhuma reticência é muito mais significativa a filmagem dele, que conta com elementos mais dramáticos, panoramas fortes, traços lúdicos, críticas aos velhos, coisas impossíveis de serem comunicadas por mim (Canevacci, 2011, p. 35).

A técnica, mesmo a mais moderna, é toda constituída de bricolagem, reutilização e desvio. Não é possível utilizar sem interpretar e metamorfosear. Nenhuma técnica é estável, mas tem os sentidos que a ela são dados por mutiplas coalisões sociais Lévy (1999). Assim sendo essas comunidades inseridas no contexto das produções midiáticas caminham por um “campo de novas tecnologias intelectuais, aberto, conflituoso e parcialmente indeterminado” (LÉVY, 1999, p. 9). Essa técnica irá permitir um novo uso e resignificação desses objetos, a partir de outros olhares e subversão de seu uso.

Lévy lembra que Gutenberg não podia prever o que a impressão influenciaria no desenvolvimento da ciência moderna, no sucesso da Reforma ou na evolução política do Ocidente, por meio do jornal e do livro. Foi preciso que atores humanos se coligassem, se arrissem e explorassem, como acontece agora com o uso das tecnologias digitais e novas mídias. A partir dos projetos e processos de inclusão digital presentes nas comunidades, em especial os jovens, dá-se novos sentidos às mídias, como veremos mais adiante.

O artifício da conexão e de apropriação de novas mídias, tem possibilitado uma maior intersecção cultural. O processo intercultural é fruto da nova configuração geográfica mundial, na qual os espaços entre culturas diferentes se aproximam com a internet. Essa conexão, o contato com o outro, acontece em uma nova esfera, em outro espaço, assim como a relação entre a diversidade e a diferença.

Para pensarmos essa relação cabe trazer aqui a distinção de Bhabha (2003) entres os conceitos de diversidade e de diferença. Para esse autor, diversidade tem a cultura como “objeto de conhecimento empírico” ou como “reconhecimento de conteúdos e

costumes culturais pré-dados” e, portanto, o reconhecimento da diversidade cultural não questiona as relações de poder constituídas.

No entanto, a diferença diz respeito ao “processo de enunciação da cultura como “conhecível”, “legítimo”, como um “processo de significação” (BHABHA, 2003, p. 63), ou de afirmação da diferença/identidade, ou, ainda, a modos próprios de “cada grupo social ver e interagir com a realidade” (FLEURI, 2001, p. 139).

As tecnologias digitais, em especial a internet, possibilitaram a criação de um novo espaço, que permitiu mostrar as diferenças como sujeitos coletivos que se afirmam como diferentes, frente a um outro, no caso, com entorno regional que historicamente buscou negar essa diferença, privando-lhes o reconhecimento da diversidade cultural. Surge então um novo lugar de negociação dessa identidade a partir da diferença. Verifica-se, nesse sentido, um “ambiente intersticial” segundo Canevacci (2005). Para esse autor, “a passagem intersticial entre identificações fixas abre as possibilidades de uma hibridez cultural que aceita a diferença sem hierarquia acatada ou imposta” (CANEVACCI, 2005, p. 3).

A identidade, na perspectiva de Hall (1997), de Silva (2000), de Bhabha (2003) e outros não tem a ver com essências, mas sim com um conceito estratégico e posicional e é sempre uma construção ou ainda um processo nunca completado de afirmar o que é frente aos outros diferentes (HALL, 1997). É, portanto, sempre relacional. No caso, tratamos os povos autóctones como sujeitos coletivos que se afirmam como diferentes frente ao colonizador, que historicamente os enxergava como “uma população de tipos degenerados, com base na origem racial”, para “justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2003, p. 111).

Essa é uma afirmação relevante, tendo em vista o contexto regional em que os Kaiowá e Guaraní estão inseridos, indicando um forte questionamento das relações de poder imposta pela colonialidade. Mas o mesmo autor nos alerta de que a articulação social da diferença, da perspectiva das minorias (no caso os povos indígenas), “é uma negociação complexa em andamento, que procura conferir autoridade aos hibridismos culturais que emergem em momentos de transformação histórica” (Ipid; p. 21).

Para (CANCLINI, 1998, p. XXIX) “a palavra hibridação parece mais dúctil para nomear não só as combinações com elementos étnicos ou religiosos, mas também a de produtos das tecnologias avançadas e processos sociais modernos ou pós-modernos.” Para

este autor a hibridação, “de certo modo, tornou-se mais fácil e multiplicou-se quando não depende dos tempos longos, da paciência artesanal ou erudita e, sim, da habilidade para gerar hipertextos e rápidas edições audiovisuais ou eletrônicas” (p.XXXIII). Há dez anos, para se conhecer lugares ou obter informações sobre outros locais, demorava-se um tempo que hoje já não conseguimos imaginar “agora se trata de renovar periodicamente o equipamento de computador e ter um bom servidor de internet” (p. XXXIII). Ou seja, no processo de relações identitárias, negociado na virtualidade, a hibridação do sujeito se tornou mais rápida.

É importante pensar que a hibridez está relacionada proporcionalmente à velocidade com que se entra e sai da virtualidade. É claro que aqui estou tratando da hibridização do sujeito, ao se conectar e participar de alguma forma da troca de códigos culturais, por meio da internet. Seria incoerente pensar que essa hibridização não aconteça o tempo todo, pois a simples conexão que essa mídia proporciona, já nos faz interagir com um outro meio e espaço diferente do nosso. Canclini (1998) nos conta que o crítico literário e pensador peruano Cortejo Polar contribui para esse pensamento, ao dizer que assim como “entra e sai da modernidade” também se poderia entender de modo histórico as variações e os conflitos da metáfora de que nos ocupamos se falássemos de “entrar e sair da hibridez” (Cornejo Polar, 1997, apud CANCLINI, 1998, p. XXV). Tal espaço é transitório. O sujeito não deixa de ser o que é, mas naquele momento ele é o que é em sua essência e mais alguma coisa. É nessa negociação identitária que o sujeito entende quem ele é. Dentro dessa perspectiva intercultural, vejamos a seguir, uma breve introdução temporal e espacial a respeito da escola *Ñandejara*, com depoimentos e observações colhidos durante esses anos de convívio, a fim de demonstrar, com exemplos práticos, como acontece esse processo de multi/interculturalização por meio do uso de artefatos tecnológicos.

3.5 – A escola municipal *Ñandejara* : inclusão e as práticas digitais

A escola *Ñandejara* foi criada em 1997 com a implantação da educação escolar indígena na reserva *Te'yikue*, no município de Caarapó, na qual se constituíram as primeiras salas de alfabetização na língua materna. A proposta da instituição é oferecer uma prática pedagógica própria, diferente do sistema tradicional com professores indígenas e a participação da comunidade.

Ao chegar na escola, por conta de sua arquitetura, não percebemos que estamos em uma escola intercultural, pois a sua construção em nada se diferencia de uma escola da cidade. A surpresa acontece quando você adentra a escola: logo na entrada se lê mensagens em Guarani, percebe-se vários grafismos Kaiowá e Guarani. Ouve-se um “zum, zum, zum” ao fundo das falas das crianças em guarani e português. É como se atravessássemos um portal. O que mais impressiona é que a escola está a 30 minutos de Caarapó (MS), mas a sensação é de se estar em um lugar muito distante.

A reserva tem suas casas camufladas pela vegetação então, até chegar à escola, não é muito perceptível a quantidade de casa que a cercam, reforçando uma sensação de isolamento geográfico do estabelecimento com relação à comunidade. Mas trata-se apenas de uma sensação. A escola não desloca em relação ao tempo e ao espaço.



Figura 5- Escola *Nandejara*, na aldeia *T'èyikue*
Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

O ambiente conta com espaços alternativos de educação como viveiro de mudas, unidades experimentais, práticas de artesanato e outros espaços menos reguladores para o desenvolvimento de projetos extracurriculares, como detalha o professor Eliel Benites, em sua dissertação:

Esse desenho escolar foi construído a partir da compreensão de que cada forma de efetivar a educação tem seu próprio espaço específico; por exemplo, quando se discute a questão da terra, temos o espaço de Unidades Experimentais; para questão da espiritualidade, temos a casa de reza; para a questão da leitura e escrita, temos a sala de aula, sendo que, para cada uma dessas atividades, temos professores específicos. Essa nova perspectiva de rearranjo da escola foi sendo constituído a partir de muitas negociações internas e externas, no sentido de quebrar o modelo disciplinar da escola e do currículo, tomando uma nova configuração a partir de múltiplas visões da comunidade escolar e da aldeia (BENITES, 2014, p. 27).

Na proposta particular de uma escola fora do molde tradicional de ensalamento, destaca-se o projeto chamado de “Unidades Experimentais” que realiza práticas supervisionadas de cultivo de hortaliças e criação de pequenos animais com os alunos do 4º ao 9º ano do ensino fundamental. O espaço que produz hortaliças, frutas, sementes tradicionais, plantas medicinais e mudas de árvores nativas, dentre outros, tem como objetivo, segundo o professor Benites:

(...) estimular a produção de alimentos, utilizando tecnologia se metodologias tradicionais kaiowá e guarani e inserindo novas tecnologias para a construção de habilidades e competências que contribuirão para a construção de sustentabilidade e de formas de compreender o valor da terra dentro do conceito tradicional (BENITES, 2014, p. 28).



Figura 6 – Alunos no pátio da escola *Ñandejara*, na aldeia *T'èyikue* durante o intervalo.
Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

É, portanto, evidente nesse ambiente escolar a busca por uma educação diferenciada. Eliel Benites e outros professores fazem parte de um longo processo de formação e conscientização da necessidade de se efetivar práticas tradicionais no currículo da escola. O que sempre me chamou atenção nas conversas com os professores, era a preocupação com a efetiva construção de uma escola diferenciada. Em todas as rodas que participei, a fim de discutir diversos projetos, sempre havia o cuidado de introduzir conteúdos tradicionais para maior aproximação com a comunidade.

Nesse meio intercultural o aluno pesquisa sobre os tipos de semente específico para aquele solo na internet, no laboratório de informática onde funciona o ponto de cultura, e semeia a terra no dia seguinte pela manhã, realizando interconexões entre conhecimento tradicional e tecnologias digitais, criando uma rica e intercultural proposta pedagógica.

Muito se tem falado sobre as várias possibilidades que as tecnologias digitais proporcionam, independente do acesso ao ciberespaço, como o “simples” uso de uma máquina digital, ou de um celular para falar ou mandar mensagem, ou ainda em um *smartphone*, que tem todos esses recursos em um só aparelho. Todavia, o maior debate em torno do uso dessas tecnologias ainda gira em torno do uso da internet e, por conseguinte, do acesso e compartilhamento das informações disponíveis na rede mundial de computadores.

Durante as rodas de conversas com os professores para discutir possibilidades educacionais fora da sala de aula, surgiu o assunto inclusão digital e a necessidade de ter uma sala de informática, que fosse mais que um laboratório de informática se tornando um espaço de movimento cultura e uma janela para outras fronteiras.

O maior desafio para implantação do Ponto de Cultura *Teko Arandu*, era então o de permitir que essa população tivesse a condição de se incluir digitalmente. Digo desafio por conta das condições impostas pelo entorno dessa comunidade associada à total falta de apoio dos gestores municipais e estaduais da educação em relação às condições de acesso à internet.

Nas reuniões de planejamento da implantação do Ponto de Cultura, constatou-se que a inclusão digital de uma população etnicamente diferenciada deveria ser igualmente particular. No caso dos Kaiowá e Guarani não poderia, evidentemente, ser

somente a chegada e a apresentação de equipamentos digitais. Um ponto de cultura que promovesse essa inclusão precisaria ser, na opinião dos professores dessa escola, uma ferramenta e um ponto a favor no combate à exclusão digital. Um espaço cujo uso extrapolasse os fins pedagógicos, se consagrando como um ambiente de evidenciação do preconceito e da violência que eles sofrida - principalmente no que se refere à questão fundiária.

Eliel afirma, em conversa sobre o assunto durante visita à Caarapó realizada em 2011, que seus alunos pretendem apropriar-se da internet para “divulgar a sua arte, língua, danças, reza no site, no blog, no *YouTube* e por e-mail”. Nessa perspectiva, a inclusão digital seria um meio de divulgação de sua cultura, suas necessidades além de funcionar como um canal de denúncias das arbitrariedades às quais frequentemente os povos tradicionais são submetidos. Tal espaço midiático possui um valor imensurável se levarmos em consideração o tratamento superficial dispensado pelos meios de comunicação convencionais aos “índios”. Não existe uma preocupação, especialmente por parte da imprensa, em contextualizar historicamente os problemas por eles enfrentados. Um exemplo disso é o uso do termo “invasão” ao invés de “retomada de terra” pela mídia.

A execução de um projeto como esse expressou o plano inicial, tal como proposto por Turino³⁴ (2009, p. 7), de “des-silenciar” o Brasil profundo. Em sua exposição, Turino³⁵ (2009) afirmou que o propósito de um ponto de cultura é oferecer ferramentas que possibilitem aos silenciados, no caso os Kaiowá, serem vistos e ouvidos.

De acordo com o professor Kaiowá, Eliel Benites (2009), no princípio as tecnologias digitais chegaram para a aldeia “com objetivo de mostrar a realidade da vida cotidiana do Guarani e Kaiowá”.

³⁴ Célio Roberto Turino de Miranda, mais conhecido como Célio Turino é m historiador, escritor e servidor público brasileiro. Ocupou diversos cargos públicos e foi o criador do programa *Cultura Viva*, que viabilizou a criação de mais de 2.500 pontos de cultura no Brasil durante o período em que ocupou o cargo de Secretário no Ministério da Cultura (2004 a 2010).



Figura 7 – Computador do Ponto de Cultura *Teko Arandu*.

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

Particpei, como membro do NEPPI, da implantação do Ponto de Cultura *Teko Arandu* que ocupa uma sala na escola *Ñandejara* e esse espaço foi o palco de da maioria de minhas observações – as quais pretendo trazer para discutir formas e conteúdos desenvolvidos pelos professores indígenas com a incorporação da internet e outras tecnologias de informação em seu cotidiano. Eu era um observador do processo de implantação, mas participei das discussões acerca do projeto, coordenado pelo professor doutor Neimar Machado (orientador desta tese). Também promovi a inserção do NEPPI na internet e nas redes sociais por meio da criação de um site do Núcleo e fanpage no Facebook.

A experiência do Ponto de Cultura³⁶ na aldeia *Te'yikue* teve início com a inscrição do projeto em um edital do programa Cultura Viva, do Ministério da Cultura, em 2005, sendo que a execução iniciou-se em fevereiro de 2008 com os primeiros financiamentos. A proposta do Ponto de Cultura *Teko Arandu* – “lugar de cultura sábia” ou “modo inteligente de viver”, na língua guarani – foi dividida em metas anuais e ações nominadas de pré-produção, produção, aquisição de kit multimídia, operacionalização, capacitação e divulgação.

³⁶ Existem 2.300 pontos de cultura no Brasil, sendo que 250 estão no Centro-Oeste e 40 deles no Mato Grosso do Sul. No estado, uma minoria deles são indígenas (apenas seis), tanto em áreas próprias desses povos como aqueles que têm como público-alvo populações indígenas.

A implementação do ponto de cultura tinha como pano de fundo a inclusão digital, afinal havia tempo que a escola havia solicitado auxílio para pôr em prática tal desafio. Devanildo Ramires (2009, p. 4), técnico Kaiowá, que atua no Ponto de Cultura, entende que “para os Kaiowá, a inclusão digital é uma nova arma para se defender, já que no passado as lutas eram de maneira diferente e hoje não dão mais certo”. Ele afirma que, mediante a incorporação das novas mídias, “pode-se mostrar ao mundo que existem as diferenças – um povo cheio de esperança, tentando sustentar a sua cultura sufocada pela sociedade individualista” (declaração verbal). O mesmo representante Kaiowá afirma que “apossar-se” das mídias como jornal, revista, rádio, telejornais e outros significa explorá-las para a “razão de tudo”, que é a “demarcação das terras indígenas”, apontada como vilã para o progresso do estado. O professor kaiowá Devanildo falou muito sobre o uso da internet como forma de acompanhar os acontecimentos sobre a luta por terra pelos noticiários. Segundo o professor houve uma mudança muito grande nesse sentido, pois agora as informações não são apenas “da televisão” (leia-se versão da imprensa) e por isso é importante ressaltar e perceber a entrada em uma “era da informação”.

Desde que começaram os primeiros movimentos a respeito da inclusão digital nas comunidades, sempre pairou no ar uma dúvida: como seria tal relação? Estamos na idade da mídia, na era digital, na qual grande parte das relações interpessoais passou a ser intermediada pelos meios digitais. As sociedades ocidental e oriental experimentam novas modalidades de relações pessoais com as redes sociais, que a cada dia ganha mais seguidores e modalidades. Canais na *web* são criados, álbuns de fotos são socializados com o mundo, relações amorosas iniciam-se e concretizam-se na rede mundial de computadores. Reuniões internacionais agora podem ser realizadas por videoconferência, filmes são criados, editados e disponibilizados para o mundo. E este “universo paralelo” cria, a cada instante, “celebridades” nos canais *web* com o prazo de validade cada vez mais curto. Não conseguimos mais acompanhar a velocidade com que os novos processadores, memórias e demais periféricos chegam ao mercado e se tornam obsoletos. Máquinas fotográficas, digitais, computadores, *tablets*, *smartphones* cada vez mais sofisticados nos fazem mergulhar de vez no mundo digital.

Uma das questões que sempre me chamou a atenção no uso da internet pelos alunos da *Ñandejara* foi o seu uso para coleta de informações e pesquisas. É bem verdade que, na época de algumas de minhas anotações de campo, o Facebook ainda não havia se

tornado um fenômeno e hoje a escola possui um perfil nesta rede social³⁷, no entanto, isso não torna menos particular o uso da *web* por jovens quase que exclusivamente como reforço do conhecimento e do conteúdo aprendido em sala de aula.



Figura 8– Alunos e professores na sala do Ponto de Cultura *Teko Arandu* na escola *Ñandejara*.
Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

É importante ressaltar que lidamos com pessoas que integram um povo portador de uma cultura que, até algumas décadas atrás, vivia em relativo isolamento geográfico (fato considerado pela antropologia da época como importante para a preservação da identidade desses sujeitos etnicamente diferenciados). Pellanda (2000), sem ter em conta situações específicas como desses povos, reconhece que essa nova cultura ou cibercultura tem um “alcance muito profundo na construção da sociedade e dos sujeitos devido às formas de relação dos seres humanos com esses dispositivos” (PELLANDA, 2000, p. 9). Veja o que essas autoras pensam a este respeito (Lopes; Santos, 2012, p.100).

Acreditamos que as tecnologias, tal como a Internet e as redes sociais, oferecem possibilidades de transformação em nossas relações com os outros e que a conectividade que elas proporcionam é central no nosso dia a dia. Novas maneiras de estar juntos emergem nos ambientes virtuais, propiciando diferentes

³⁷ <https://pt-br.facebook.com/nandearapolo>

possibilidades de produzirmos conhecimentos que sejam pertinentes e adequados à realidade contemporânea na qual estamos inseridos.

As tecnologia digitais, no caso da aldeia *Te'yikue*, possibilitaram a ampliação da interatividade com o seu entorno tendo possibilitado aos Kaiowá, especialmente aos mais jovens, manter um intercâmbio real com outros parentes que vivem em aldeias distantes, inclusive no Paraguai e Argentina.

Trago a seguir alguns relatos colhidos em conversas informais e extraídos de artigos produzidos pelos professores, além de declarações coletadas em um evento organizado pelo NEPPI em parceria com a escola, que foi o FIDA.

Comecei a frequentar o Ponto de Cultura na perspectiva de ajudar na interlocução entre NEPPI e professores, afinal precisávamos ouvir as necessidades do Ponto e juntos pensarmos em soluções. Em minhas primeiras idas (nos meses finais de 2010), o que mais me chamou a atenção foi a concentração e facilidade por parte dos alunos nos manuseios dos computadores. Faziam pesquisas com muita agilidade sempre acompanhados de cadernos com anotações. Percebi que anotavam os caminhos e como chegavam até o seus objetivos, ao ponto de um dos técnicos do Ponto, Elivelto de Souza, comentar que: “os alunos se concentravam muito em suas pesquisas e perceberam que fazer as anotações, os ajudavam em uma segunda pesquisa, até que uma hora sabiam fazer o caminho sozinho”. Era como se fossem autodidatas: Elivelto fornecia os princípios básicos e eles seguiam adiante, sempre como muita empolgação.

A fala de Rosa³⁸, estudante do nono, confirma a colocação de Elivelto quando diz: “depois que a gente aprende o início, fica tudo mais fácil. Agora já até ajudo meus amigos”. Para a mesma aluna, a internet é um lugar propício para se fazer pesquisas: “A internet é boa para fazer pesquisas para a escola, às vezes vemos aqui o que o professor pede, vemos a imagens do que o professor falou”. A internet possibilitou aos alunos que a utilizam encontrar conteúdos e imagens. Essa questão foi muito evidenciada pelos alunos, a possibilidade imagética da internet, a facilidade de se encontrar imagens a respeito do conteúdo fornecido em sala de aula. Interessante também é a dinâmica que os professores propõem aos alunos de ir ao ponto com eles para pesquisas conjuntas, complementando o que foi visto em sala de aula.

³⁸ A fim de preservar a identidade dos estudantes, adotarei nomes de flores como codinomes dos estudantes.

A escola *Ñandejara* sempre se destacou como uma escola intercultural, por nunca perder de foco o objetivo de ser uma escola diferenciada. Essa particularidade é constante no discurso dos professores envolvidos com a gestão da escola e de um grupo em especial que quer algo mais, que teme que a escola caia no lugar comum, ou seja, que fique como uma escola da cidade, sem diferencial ou identidade própria. Para tanto, os professores promovem encontros, seminários e fóruns para discutir esses itens.

Destaco nesse processo de coleta de dados, a participação ativa do professor Eliel Benites, um dos grandes colaboradores deste trabalho. Eliel é um professor que se interessa por tudo. Se envolve com questões relacionadas à terra, como os viveiros e as unidades experimentais, pela orquestra de violões e por tecnologias digitais. Foi uma das pessoas que mais se preocupou em levar aos alunos os saberes tradicionais lhes apresentando rezas e costumes com a presença de um rezador em guarani, às vezes na própria casa de reza.

Em uma de nossas conversas, Eliel deixou evidente a preocupação de se discutir a relação dos alunos com a internet, a preocupação com o controle a respeito da uma entrada em um novo mundo “em um novo espaço, um novo mundo né? Um novo espaço e isso tem que ser é discutido. Também verificar até que ponto é positivo e negativo”, apontou Benites.

Devanildo é maior usuário das tecnologias digitais na aldeia *Te'yikue* pois, além de professor, é também o técnico responsável pelo Ponto de Cultura *Teko Arandu*. Devanildo, usa todos os recursos que os computadores disponibilizam como também tem grandes habilidades com o manuseio das filmadoras e é muito bom na edição de vídeos. Para ele os recursos disponíveis são importantes, mas seu uso requer cuidados: “a gente tem que sempre discutir como está sendo usada a internet. Quando o professor não está junto temos que saber o que estão fazendo. Na internet tem muita coisa ruim também, então sempre temos que conversar com eles pra saber o que estão fazendo”, enfatizou o professor. Devanildo conta que é importante que os alunos saibam que ali é um lugar de estudo e que pode sim entrar nas redes sociais fora do horário de aula, desde que tomem cuidado com as “pegadinhas” da internet como acesso a conteúdo impróprio à faixa etária do aluno ou o excesso de horas dedicadas à navegação.

Diferente do que acontece com a maioria dos jovens que não se opõem ao novo, os professores da aldeia apresentaram certa resistência inicial ao uso dos

computadores. Logo no início esse estranhamento foi reduzindo diante das necessidades práticas impostas pelo entorno – como a Secretaria de Educação que exigia o registro de ponto por meio de uma plataforma online.

Muitos perceberam também a facilidade para pesquisas, como relatou a professora Renata Castelão: “no início todo mundo queria usar, sabiam das necessidades, mas nem todos estavam dispostos a aprender. Com o passar do tempo todo mundo viu que era importante e que estavam ficando para trás” (declaração verbal em 08/ 2012).

Para Devanildo “muitos professores achavam que era muito difícil, que isso era coisa para jovem. Depois viram as facilidades, mas acho que ainda falta saber usar mais em sala de aula pois ainda é muito usado para pesquisa”. O professor kaiowá Lídio Cavanha complementa a fala de Devanildo: “Temos que encontrar uma maneira pros professores usarem mais em sala, para preparar aula, né? Como mais imagens, mais exemplos, isso prende o aluno, o aluno gosta dessas coisas”. O aluno Cravo, do sétimo ano conta timidamente que: “gosta muito quando ver as imagens das coisas que o professor falou, nós vimos um bicho que não tem aqui não, ele tem bico de pato, mas não é pato, muito esquisito, mas esqueci o nome”. Cavanha sublinha que: “o uso da internet tem ajudado muito alunos e professores nos conteúdos e essas coisas animam os alunos”.

Não é difícil observar o uso frequente desses artefatos digitais como celular, máquina fotográfica e computadores na escola *Ñandejara*, como assegura o professor Eliel Benites:

Essas culturas digitais, essas tecnologias que estão na aldeia né, elas são muito presente pelas nova geração... a gente percebe que os mais jovem estão utilizando mais, mas ao mesmo tempo os rezadores também estão começando a utilizar o celular, o celular né, ligação né, e os jovens estão realmente utilizando isso aí, essa tecnologia” (informação verbal).

Observa-se que o uso é contínuo no ambiente da aldeia, mas no ambiente escolar a coordenação tem evitado que os alunos utilizem em sala de aula, como ressalta diretor da escola Lídio Cavanha: “aqui não estamos deixando usar não, distrai muito o aluno e em sala não é certo, né? Se deixar a garotada não larga o celular”(informação verbal)³⁹. Existe uma busca entre os professores para saber como lidar com essas novas

³⁹ Lídio Cavanha era diretor da escola na época desse depoimento e atualmente encontra-se afastado para concluir seu mestrado em educação na UCDB.

ferramentas. “ não sabemos como vai ser lá na frente, né? Está sendo tudo muito rápido, se a gente não parar pra pensar nisso tudo, pode ficar ruim, né?” conclui o professor.

Uma das sugestões dos professores, com relação à divulgação do Ponto de Cultura que acabou fazendo parte do projeto, foi a construção de um site⁴⁰ bilíngue. Foi a primeira experiência que se tem conhecimento de um site em Português e Guarani. A tradução foi feita pelos próprios professores e demandou um tempo considerável, mas o resultado compensou, pois vários usuários da língua guarani de outras aldeias e do Paraguai, se manifestaram por meio de comentários positivos no site. “Foi muito bom ver o site na nossa língua, é mais fácil de se expressar. E o pessoal que entrou gostou muito. Agora tem que colocar conteúdo, sempre tem que ter alguma coisa, senão morre”, disse o professor Devanildo.

Ter um site bilíngue não é apenas uma conquista dos professores, mas também a solidificação das várias possibilidades de expressão que a internet possibilita, confirmando a teoria de que esse ambiente é um espaço democrático. Isso não aconteceu só com o site, no canal do *YouTube* também existem algumas postagens de notícias feitas pelos próprios professores, em guarani no canal do Ponto⁴¹. Outra rede social utilizada pelo Ponto foi o Twitter⁴².

No início da tese falou-se sobre a questão da cultura e suas negociações com as fronteiras, que perpassam pela questão da identidade, sempre posta em xeque quando se referem aos povos tradicionais. O discurso construído de assimilação com o intuito de desqualificar e eliminar uma “identidade pura” sempre foi e continua sendo imposto pela sociedade dominante. Não é difícil ouvirmos frases como: “mas eles são índios? Mas como eles usam computadores, tem Facebook e são índios?” “eu não entendo, eles estão na universidade e são índios?” “Ah, nem em rede eles dormem mais!”. Toda essa discussão a respeito do sujeito que negocia sua identidade o tempo todo, sem perder de vista o seu ser Kaiowá e Guarani, está diante de uma nova fronteira a “fronteira virtual”, negociando a multiplicidade de identidade que uma pessoa pode assumir. Sobre essa questão, em seu trabalho de mestrado, Eliel Benites afirma ser uma estratégia de sobrevivência:

A nossa identidade Kaiowá e Guarani se constrói a partir do relacionamento com o contexto, em contínua redefinição nas relações

⁴⁰ www.tekoarandu.org

⁴¹ <https://www.youtube.com/user/tekoarandu>

⁴² @tekoarandu

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).

Com relação à identidade, Devanildo nos conta que: “eu sei dentro de mim o que é ser Kaiowá. Na internet eu posso estar em dois mundos, mas não deixo de ser eu”. O que chama mais atenção nos depoimentos sobre identidade, é que para os professores com quem conversei, a questão da identidade está sacramentada, no sentido de que no momento em que utilizam estes espaços de negociação, os professores assumem papéis diferentes, assim como acontecem quando vão à cidade ou estão na universidade. Eles podem ser aquele sujeito que o meio em que estão naquele momento pede, mas nunca deixam de ser Kaiowá.

Segundo Devanildo Ramires (2009): “Hoje, percebemos a cultura como algo dinâmico, que não se perde, mas que é constantemente reinventado na interação com o entorno, recomposto e investido de novos significados”.

Essas falas corroboram com o que pensa a maioria dos autores utilizados neste trabalho em relação à identidade e a negociação nas fronteiras. A professora Kaiowá Renata Castelão confia que:

Sempre usamos outras tecnologias que o não índio trouxe e nós nunca deixamos de ser o que somos. Temos nossa reza, nosso jeito de ser, nunca deixamos de falar a nossa língua e eu não acho que usar essas tecnologias pode ser ruim, mas temos que saber usar, né? Vê como o professor pode usar, né? Temos que conversar mais, discutir mais.

Interessante perceber que nas relações de fronteiras no caso dos kaiowá e Guarani existe também o questionamento, a reflexão a respeito de tudo, e essa reflexão passa pela questão da espiritualidade, do jeito de ser Kaiowá e Guarani. Sempre me impressionou que eles nunca se desconectam do tema da espiritualidade e da língua, a impressão que se tem, é que a essência espiritual kaiowá e Guarani é que os mantém com

os pés no chão, lhes garantindo algumas certezas identitárias nas relações com o outro. Ainda sobre a questão da identidade, Eliel traz alguns apontamentos pertinentes:

Eu vejo que o sujeito Guarani Kaiowá, e eu sempre falo a partir da minha realidade, posso dizer indígena, né? Porque generalizam muito, mas posso dizer que o sujeito Guarani Kaiowá é um sujeito que resistiu e resiste até hoje a todas as interpéries, vamos dizer assim dizer, sociais com relação social externa e historicamente no processo de colonização e tudo mais. E sempre teve sua estratégia de resistência, ou seja, uma das coisas importantes é a adaptação e estar em contexto diferente, né? E com num processo histórico diferente, eles continuam ainda sendo indígena mesmo com toda essa mudança que ocorreu. Então isso é uma característica do Kaiowá Guarani e isso também hoje acontece por exemplo utilizando todas as tecnologias vivendo num outro contexto né? Vivendo nas reservas, nas aldeias, nas aldeias urbanas...vivendo em todos os lugares que conhecemos hoje.

E com dificuldades nos acampamentos, nas reserva, na aldeia sendo professor, sendo rezador, sendo jovem, sendo tudo que a gente conhece, mesmo assim continua sendo Kaiowá Guarani. Alguns falam um pouco mais a língua guarani outros menos, mesmo assim é Kaiowá Guarani. É interessante a gente ter em mente que hoje a gente tem um estereótipo que o indígena tem que ser estar no mato, aquela selvageria.

E hoje o ser indígena está entre nós, ou seja, pode estar dentro na universidade, pode estar dentro das grandes cidade, estar nos palcos na participação política, estar em todo os ambientes que conhecemos hoje e é Kaiowá Guarani. Então utilizando todas as ferramentas tecnológicas é também indígena. Ele pode utilizar os conhecimentos teórico, técnico, utilizar os conhecimentos da tecnologia da novas tecnologias, estar nos espaços científicos, estar nas aldeias... estão em todos os lugares e também são indígenas.

Hoje, muitas vezes, esse estereótipo que colocamos uma referência na nossa mente para que seguindo essas referências é que tem que ser indígena, e não é. Indígena é aquilo que nós conhecemos de indígena e hoje então isso é muito importante porque muitas pessoas criticam só porque indígena coloca roupa melhor ou aquele que tá no meio acadêmico, ou outro que está na política ou em outros espaços não é mais indígena - falando bem o português ou outras línguas já não é mais indígena, mas não é sempre, tem uma carga, uma trajetória.

E isso é que faz com que exista essa diversidade que está presente hoje no que conhecemos, talvez essa característica de estar nos espaços diferentes. Ou seja, ser diferente na sua diversidade, dentro dessa diversidade há uma diferença que pode ser talvez uma característica (declaração verbal).

No depoimento acima, percebemos a histórica relação de negociação com o seu entorno. Nas questões dessas tecnologias digitais, não está sendo diferente, todas as

dificuldades que eles passaram e que passam, não os deixaram de se afirmar como Kaiowá e Guarani.

Para Eliel⁴³, uma outra ferramenta que pode ser muito utilizada é a filmadora. O professor foi um dos precursores no uso desse recurso na aldeia junto com Devanildo. Eliel afirma que “com uma câmera na mão, você pode estar mostrando a vida na aldeia” e Devanildo nos lembra que: “a audiovisual é o modo que mais se aproxima da oralidade, a diferença é que o contador das histórias não está ali, mas se o mais velho morrer, a história tá ali gravado, né?”. Lídio concorda com Devanildo quando afirma que: “O audiovisual ajuda a contar histórias que os mais velhos contavam quando a gente era criança, hoje em dia como eles não ouvem os mais velhos, o vídeo ajuda a prender a atenção deles, e aí a gente consegue contar as histórias.” Sobre este mesmo tema Elivelton diz que: “Até os rezadores apoiam a gente, no início achavam estranho filmar eles, mas depois viram que era importante, pra preservar, né?”

Muitos já perceberam a importância desses objetos como ferramenta de perpetuação, disseminação e arquivamento de seus conhecimentos, como evidencia a jovem Gardênia, de 15 anos (informação verbal):

A internet é importante para conhecer [um] mundo distante, [os] outros estados, países, que existem; outros indígenas. Antigamente, os documentos [eram escritos] no papel para [se] arquivar[em], não era resistente. Com a chegada do *pen drive* pode[-se] guardar uma história; a filmadora é um novo livro de recordações. Podemos parar o tempo para refletir, repensar, ver os detalhes que passaram despercebidos sobre um povo. Na máquina fotográfica, [a gente] se revê na história, numa projeção em data show. Inclusão digital é se incluir na diversidade.

A filmadora foi sem dúvida um dos instrumentos mais utilizados pelo Ponto, muito devido a articulação do professor Devanildo com as redes sociais, criando canal no *YouTube* e por conseguinte produzindo conteúdo para o mesmo.

Um ano após a criação do Ponto de Cultura começaram a surgir algumas questões importantes para a continuidade do projeto, como a questão do direito autoral, principalmente em relação aos filmes produzidos, a questão da sustentabilidade das iniciativas relacionadas ao audiovisual, o uso da internet pelos alunos, enfim várias questões relacionado ao uso dessas tecnologias digitais.

⁴³ O professor fez um curso de 30 dias sobre produção audiovisual com o cineasta quéchua Ivan Molina em La Paz, Bolívia.

Então foi criado o FIDA – Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias, cuja sede deste primeiro encontro foi justamente a aldeia *Te'yikue* e debateu temas como a importância e dificuldades do movimento audiovisual indígena, o uso do audiovisual como interlocutor entre jovens e anciãos da comunidade e o filme como ferramenta pedagógica. Ao final do evento foi formulado um Termo de compromisso dos realizadores, que se comprometeram a pôr em prática os objetivos ali definidos (fomentar a produção de diferentes etnias, aumentar o diálogo com os rezadores e anciãos para fortalecimento da identidade além e buscar apoio para viabilização financeira das produções).

Um dos organizadores foi o terena Gilmar Galache, então bolsista do NEPPI e acadêmico de Design na UCDB que possui uma trajetória de realização de filmes e de participação em oficinas audiovisuais.

O FIDA aconteceu de 2 a 4 de dezembro de 2009 e um dos maiores frutos do evento foi a criação da Associação dos Realizadores Indígenas – ASCURI (Associação dos Realizadores Indígenas). O NEPPI auxiliou na organização das três primeiras edições do FIDA, mas hoje, sua organização é feita pela própria Associação. Como citei anteriormente, a ideia inicial do evento era justamente fazer uma reflexão crítica sobre o uso desses recursos, em especial do audiovisual, além de discutir linguagens estéticas e alternativas de sustentabilidade dos projetos nesta área (como oficinas e projetos para arrecadação de recursos visando a compra de equipamentos e produção dos filmes).



Figura 9 - 1ª Edição do Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA/ 2009).
Fonte: Acervo NEPI/ UCDB.

O audiovisual, no olhar desses realizadores, sempre teve uma conexão com sua realidade cultural e nunca esteve desconectado de sua maneira de ser. O que sempre os fez acreditar nisso é a oralidade que o audiovisual permite. Muitos realizadores, em especial Eliel Benites e Devanildo, sempre perceberam a força dessa ferramenta para registrar depoimentos dos mais velhos, com forma de “armazenar” esses conhecimentos para os mais novos. Vejamos o depoimento de Eliel Benites durante o fórum:

É um novo mundo, né ? Um novo espaço...e isso tem que ser discutido também,tem que verificar até que ponto é positivo e negativo. Uma coisa que eu vejo de positivo é o que aquelas gerações mais velhas que estão morrendo né? eles estão né? os mais velhos estão começando a registrar a partir da escola. Mas eu acho que precisa intensificar mais esse processo de registro né? de guardar os conhecimentos porque o único mecanismo que liga entre os mais velhos e o jovem é a tecnologia. Por exemplo, o vídeo é uma coisa muito importante, as gravações, né? Nesse processo dos mais jovens registrar os conhecimentos tradicionais ele vivenciam um momento tradicional, seus conhecimentos, o universo se constitui como um universo da pedagogia tradicional isso é muito importante. Então vamos utilizar as ferramentas das tecnologias pra registrar, mas ao mesmo tempo está aprendendo, ou seja, tá revivendo os conhecimentos tradicionais (declaração verbal).

Após destacar que o vídeo – e as demais tecnologias associadas – tem uma “grande capacidade de invadir a privacidade indígena” porque são “tecnologias fortes e novas”, Eliel reconhece que “precisamos pensar bem o que nós [povos tradicionais] queremos com isso” O que ganhamos com essas tecnologias?” E lembra que mesmo projetos “bem intencionados” podem contribuir para desvalorizar a cultura e o modo de vida indígena. Eliel continua: “A preocupação não é só saber as técnicas, mas saber usar e fazer um movimento do audiovisual indígena. Nesse fórum vamos pensar para onde estamos caminhando com a utilização das novas tecnologias”.

Durante os três dias do FIDA foram feitas algumas dinâmicas com o professor de cinema boliviano da etnia *Quéchua*, Iván Molina, que já conhecia alguns participantes do Fórum, como Eliel Benites que já participara de um curso promovido pelo cineasta. A maioria dessas dinâmicas estavam apoiadas na construção de um empoderamento por meio do audiovisual, tendo como tela de exibição a internet. Nas oficinas técnicas ministradas durante o evento, Ivan sempre enfatizou a construção de um cinema, um espaço de exibição de produções audiovisuais nas comunidades, para expressar a essência estética de cada etnia envolvida com o processo cinematográfico.

O maior legado do FIDA, além das profundas reflexões sobre o uso do audiovisual e da inclusão digital nas aldeias, foi a criação da ASCURI. Depois do terceiro FIDA, promovido pelo NEPPI, o grupo caminhou sozinho na realização de outros fóruns e continuam se articulando, demonstrando uma autonomia muito importante para a continuidade do projeto.

Nas rodas de conversas do Ponto de Cultura da *Te'yikue*, surgiu a necessidade de se fazer uma oficina de fotografia. O objetivo principal da oficina era proporcionar aos alunos um melhor uso dos equipamentos disponíveis, incluindo câmeras de celulares. Uma das questões levantadas durante a oficina, em reunião com alguns professores da aldeia, foi se pensar em um formato que ensinasse as técnicas de luz, foco e enquadramento, porém sem apelo muito técnico, para que os alunos pudessem se expressar de uma maneira livre, sem estarem presos a uma estética consolidada e determinada. A idéia era de deixar que os alunos se expressassem como quisessem, desde que se aproveitando da melhor forma da máquina fotográfica. Outro pedido dos professores foi mostrar aos alunos da oficina a história da fotografia, ou seja, como surgiu, a evolução dos equipamentos, como era a

fotografia antes da era digital dentre outros temas que lhes mostrassem a origem da fotografia.

Figura 10 - 1ª Edição do Fórum de Discussão sobre a Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA/ 2009).

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.



Figura 11 – Oficina de fotografia no Ponto de Cultura *Teko Arandu* ministrada em 2011.

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

Fiquei responsável pela oficina e preparei um material focado na história e nas questões relacionadas ao melhor aproveitamento de luz. Levei máquinas de épocas diferentes para que os alunos percebessem a evolução dos equipamentos e a maior atração foi uma *Rolleiflex* dos anos cinquenta do meu acervo pessoal. Se inscreveram na oficina 13 alunos, de idades e turmas diferentes. O curso, com carga horária de 12 horas, foi dividido em dois dias.

No primeiro dia, pela manhã, trabalhamos o conteúdo teórico no Ponto de Cultura. À tarde, analisamos as possibilidades de uso dos equipamentos disponíveis e alguns alunos trouxeram máquinas fotográficas digitais e analógicas além de celulares. No segundo dia pela manhã, inciamos alguns testes práticos com padrões diferentes de incidência de luz, a fim de demonstrar como o bom uso da luz pode ajudar na captação da imagem. Após o término da parte prática, as fotos foram projetadas no telão para uma análise conjunta dos erros e acertos, especialmente quanto ao aproveitamento da luz natural. Também deixamos na aldeia quatro máquinas fotográficas, sendo duas digitais e duas analógicas, para uso pelos alunos em fotos a respeito de temas pré-definidos por eles, como o quintal, o pátio da escola e a natureza.



Figura 12 – Oficina de fotografia no Ponto de Cultura *Teko Arandu* ministrada em 2011.
Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

Quinze dias depois nos reunimos para avaliarmos as fotos tiradas após o término do curso, a fim de se perceber os problemas de determinadas fotos. Depois votamos nas fotos que fariam parte da exposição (anexo nº 5) e assim foi feito.

Para mim, um dos fatos mais interessante da oficina foi a atenção, o envolvimento dos alunos, as perguntas pertinentes e a alegria de trabalhar o dia inteiro, perceptível pelos sorrisos. Uma aluna de 12 anos, que vou chamar de Margarida, comentou durante a avaliação da oficina: “Agora entendi porque minhas fotos ficavam escuras lá na represa, eu ficava sempre na frente do sol. Agora quando a professora pedir foto de lá, ou do viveiro, vai ficar melhor”.

Esse prazer de fazer uma foto melhor, a partir do simples uso correto do equipamento, foi um destaque unânime entre os acadêmicos. Em relação às fotos tiradas pelos alunos, o que mais me surpreendeu foi a capacidade que eles tiveram de transportar para as fotografias sua alegria e modo de viver. Um menino de 14 anos, ao qual nomearei de Crisântemo, disse que: “Os outros alunos queriam posar para a foto da exposição e muitos disseram que se arrependeram de não fazer, aí eu fiquei ensinando professor”.

A exposição foi montada no Ponto de Cultura e todos os participantes davam risadas ao se ver e teciam elogios aos fotógrafos envaidecidos. Esse jeito de ser, de sorrir, de ver na felicidade do outro a sua felicidade, é sempre tocante entre os Kaiowá e Guarani. Em relação à oficina de fotografia não foi diferente, fiquei supreso com a capacidade de um ajudar o outro, sem vaidades, de prestar a atenção nos mínimos detalhes, de querer acertar, de buscar melhorar, seguindo sempre o princípio Kaiowá e Guarani: vai ser importante pra mim? Então eu vou aprender.

Todas as experiências vivenciadas junto aos Kaiowá e Guarani em relação ao uso de tecnologias digitais me mostrou uma coisa em comum: a tranquilidade com que lidam com essas ferramentas. Posso falar disso, por conta de minhas experiências no ensino da maioria desses instrumentos na universidade. É bem verdade que esse desprendimento é muito comum entre os jovens, mas existe também uma obstinação por parte dos professores da aldeia em querer muito aprender, principalmente quando eles percebem que a utilização pode ser importante para sua interlocução com o mundo exterior. Isso me faz acreditar que a facilidade de negociar com o externo, sem perder de vista o seu interior, é o grande segredo da preservação da identidade desse povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS?

Ao terminar esse trabalho, percebi que uma tese não se acaba quando se termina a impressão para a banca, ou melhor, as ideias provocadas por uma tese nunca terminam. Esse pode ser o último tema tratado no trabalho, que exige um início, meio e fim. Por formalidades acadêmicas, temos que considerar a conclusão como último momento do trabalho, no entanto, não considero esse item como último ou final dessa tese e sim o princípio de um processo interminável de reflexões e possibilidades.

Nesse trabalho busquei observar e analisar, a partir das falas dos professores e alunos Kaiowá e Guarani além de minhas observações e leituras a relação entre identidade e cultura e o uso das tecnologias digitais considerando o recorte espacial da escola *Ñandejara*.

Para isso, procurei apresentar conceitos básicos de alteridade e cultura para, posteriormente, me aprofundar a respeito dos conceitos de cultura. Tratei do processo histórico de colonização ao qual os povos originários foram (e continuam sendo) submetidos. Tentei discutir a questão dos Estados Nação e hegemonia para entender em que momento da história tais povos foram subjugados e colocados à margem de uma sociedade dominante que os oprime até hoje. Na sequência problematizei o termo multiculturalismo.

No segundo capítulo fiz um apanhado geral a respeito dos Guarani, apresentando superficialmente seus três sub-grupos com aprofundamento a respeito dos

Kaiowá e Guarani, devido à predominância dessas etnias na comunidade *Te'yikue*, inclusive do grupo de professores (de maioria Kaiowá também). Nessa etapa mostrei um pouco da realidade histórica do Kaiowá no Mato Grosso do Sul, sua jornada e luta pela reconquista de suas terras, decorrente de tamanha arbitrariedade sofrida por esse povo.

No terceiro momento, tratei da questão da hegemonia do conhecimento e da crítica e rompimento do pensamento homogêneo sacramentado. Logo depois, apresentei a revolução que a cultura vem promovendo na área do conhecimento, trazendo de volta o multiculturalismo, porém apoiado na interculturalidade e no multiculturalismo crítico. Traço um breve panorama das relações culturais na escola e a busca por uma escola intercultural. Para concluir, mas não finalizar, trouxe para discussão as relações culturais ocorridas na Escola *Ñandejara* a partir do uso das tecnologias digitais por parte de alunos e professores.

A trajetória de investigação relatada resumidamente acima, me ajudou a entender melhor os “porquês” das perguntas que sempre fiz ao me relacionar com os povos tradicionais. Uma delas diz respeito à identidade. Sempre fiquei impressionado com a facilidade com que lidavam com o mundo externo sem descaracterizar seu convívio na aldeia. Percebi o quanto foi importante buscar conhecimentos teóricos para problematizar e contextualizar a introdução de tecnologias de uma outra sociedade nas comunidades Kaiowá e Guarani. Essa busca foi importante para perceber como esse povo lida com o novo, com o diferente, com o outro. A introdução de tecnologias exógenas vem ocorrendo há muitos séculos, desde que esses povos tiveram seus primeiros contatos e sempre se apropriaram delas, mantendo sua identidade e seu modo de ser.

No ambiente escolar da aldeia *Te'yikue*, vê-se o tempo todo a facilidade com que os Kaiowá e Guarani negociam com seu entorno tanto fisicamente quanto virtualmente. Como se apropriam de tecnologias que lhes são apresentadas e como resignificam suas identidades, a partir da resignificação dos usos das tecnologias que lhes são apresentadas. Esse sujeito que se relaciona com a cultura diferente, começa a fazer parte dela ao se apropriar de seus conhecimentos, tornando-se um outro sujeito nos momentos de negociação, um sujeito híbrido. Híbridizar, não é deixar de ser quem você é, mas é negociar com seu entorno, sem perder de vista quem você é. A identidade é construída na negociação com o outro.

A partir das falas dos professores pude perceber que os mesmos lidam com naturalidade a respeito deste trânsito entre o interno e o externo, entre o real e o virtual.

Hoje somos na grande sujeitos híbridos⁴⁴, no sentido que não sabemos mais se estamos ON ou OFF, conectados ou não, quando pensamos em nosso trânsito no espaço virtual.

Projetos Culturais e Tecnologias da Informação constituem-se potencialmente em ferramentas contra o preconceito e a favor da afirmação cultural, que podem fortalecer as demandas por territórios. Entre os recursos potenciais que se consideram elementos de inclusão digital, aparecem como relevantes, o acesso à internet e os demais instrumentos audiovisuais que favorecem intercâmbios, registros e divulgação de mensagens consideradas importantes pelos povos autóctones.

A construção de uma autonomia a respeito do uso das novas tecnologias digitais, no ambiente das comunidades Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, ainda está em processo de construção. Não se pode dizer que se trata de uma realidade, mas de um esboço com poucos usuários (na maioria professores e alunos no âmbito da escola). A partir desse espaço escolar, algumas reflexões estão sendo realizadas, não podendo afirmar obviamente que seja uma realidade a inclusão digital nas aldeias.

A questão da inclusão e toda articulação em rede digital imaginada, depende não somente de equipamentos para seu manuseio, mas também da contínua formação de professores capacitados para o uso dessas ferramentas como suporte pedagógico, infraestrutura em torno de redes de banda larga, suporte técnico e aquisição regular de novos equipamentos tendo em vista a velocidade da obsolescência.

A experiência de inclusão digital, em desenvolvimento com os Kaiowá e Guarani, constituiu-se, portanto, em um laboratório tendo em vista a situação de outras aldeias do Mato Grosso do Sul que seguem excluídas do acesso à informática, reproduzindo o processo de exclusão territorial dos bens materiais imposto no decorrer do processo de colonização.

A inclusão digital, na escola *Ñandejara*, proporcionou um intercâmbio maior de saberes por meio de vídeos online e interações por meio de redes sociais com outras comunidades. Essa grande rede só será possível a partir do momento em que as parafernalias tecnológicas, que permitem essa inclusão, sejam uma realidade permanente nas comunidades, principalmente nas escolas. Para tal, ainda falta um longo caminho que

⁴⁴ Quem cunhou o termo “híbrido” foi Peter Anders, professor do Instituto de Tecnologia da Escola de Arquitetura de Nova Jersey: <http://www.mindspace.net/>

se inicia baseado nas pequenas experiências como esta da Aldeia *Te'yikue*, por meio de uma bela caminhada.

Chego ao final da tese com poucas certezas, mais do que conclusões, objetivei trazer para a discussão questões complexas que nos faz rever antigos conceitos acerca de cultura, identidade, diferença e fronteira. Fecho esse ciclo de investigação ciente de que a inclusão digital e a apropriação das tecnologias digitais, por parte dos Kaiowá e Guarani, colocam a escola como referência nas relações multi/interculturais em um espaço escolar diferenciado. O brilhante grupo de professores da *Ñandejara*, por meio de suas reflexões e diálogos constantes, promove uma gestão participativa que lhes permite ousar, tornando esse ambiente escolar em um espaço que dialoga com o diferente, se apropria, deglode e propõe aos seus alunos uma maneira Kaiowá e Guarani de se pensar educação escolar diferenciada e intrecultural em uma verdadeira antropofagia epistemológica.

A criação de novos sujeitos identitários, aqui chamados de híbridos, torna esse espaço escolar ainda mais interessante, no sentido de se ver transitar as identidades adquiridas durante essas interlocuções com o mundo exterior, com seu entorno físico e agora virtual, por meio do manuseio de tecnologias digitais. Este trânsito promove também uma identidade transitória, fluida, mas sem perder sua identidade Kaiowá e Guarani, seu modo de ser, seu *ore reko*.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Elda Vasques. *Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai*. 2012. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2012.

BACKES, José Licínio. *Os estudos étnico-raciais e os impactos na educação básica*. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

_____. *Articulando raça e classe para a construção da identidade afrodescendente*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n 95.

BAHBHA, Homi K. *O local da Cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2997.

BARCELLOS, Larissa e LAMBERT, Cleber. *Entrevista com Eduardo Viveiros de Castro*. Primeiros Estudos, São Paulo, n. 2, p. 251-267, 2012.

BAUMAN, Zygmunt e MAY, Tim. *Aprendendo a pensar com a Sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2010.

_____. *Comunidade - A busca por segurança no mundo atual*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.

_____. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

_____. *Identidade: Entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

_____. *Modernidade Líquida*. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

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

BOAVENTURA, de Souza Santos. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 3ª Ed. São Paulo: Graal, 1989.

_____. *Autonomia e globalização, temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do mercosul*. Disponível em: http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/Publicacao_6963_em_13_05_2009_12_26_06.pdf. Acesso em 9 de novembro de 2014.

BRAND, Antonio. *Autonomia e globalização: temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul*. Série Estudos. Campo Grande, nº 7, 1998.

_____. *O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá*. 1993. 274f. Dissertação (Mestrado em História). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), 1993.

_____. *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: Os Difíceis Caminhos da Palavra*. 1997. 382 f. Tese (Doutorado em História). Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Descaminhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANEVACCI, Máximo. In palestra: *Gemação diaspórica e subjetividade sincrética. Seminário internacional gemas da terra: imaginação estética e hospitalidade*. São Paulo: Março de 2005.

_____. *A cidadania transitiva no contexto da comunicação digital*. Entrevista especial com Massimo Canevacci Em http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_canal=41&cod_noticia=18663. Acesso em 10 de Agosto de 2011.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*, in _____ (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. *Ciencias sociales, violencia epistemológica y El problema de La "invención Del outro*, in *La colonialidad Del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (org) Buenos Aires: Clacso, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de fazer*. 14ª Edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. *Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos*. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-132.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Novos olhares na pesquisa em educação*. In: Caminhos investigativos I: 3.ed. Rio de Janeiro: Iamparina editora, 2007. p. 14-23.

COLL, Agustí Nicolau. *As Culturas não são Disciplinas: Existe o Transcultural?* Encontro Catalisador do Projeto “A Evolução Transdisciplinar na Educação” (Guarujá, SP). Educação e Transdisciplinaridade, II, coordenação executiva do CETRANS. São Paulo: TRIOM, 2002.

COLMAN, Rosa Sebastiana; NOGUEIRA, José Francisco Sarmiento. *Território, recursos naturais e cultura material entre os Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul: as consequências do confinamento sobre a produção e reprodução dos conhecimentos tradicionais e da cultura material*. População Indígena: mobilidade espacial. Campinas: Núcleo de Estudos da População – Nepo. Por dentro do Estado de São Paulo, Volume 8, 2013.

COLMAN, Rosa Sebastiana. *Território e sustentabilidade: os Guarani e o Kaiowá de Yvy Katu*. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2007.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CUNHA, _____. *História dos Índios no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

DIEGUES, Antônio Carlos e ARRUDA, Rinaldo S.V. (org). 2001. *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; S. Paulo: USP.

EAGLETON, Terry. *A idéia de Cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 16, p. 45-62, 2001.

GALLO, Sílvio. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 551-565.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Da diáspora – identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: MG, 2003.

_____. *Quem precisa de identidade?* In: Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais, (Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward (org), 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. *El surgimiento de los estudios culturales y la crisis de las humanidades* In: *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*, Popayán: Enviñón editores, 2010.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Indígena*. 2010. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_gerais_indigenas/

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 20ª Edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. *O que é virtual?* São Paulo: 34, 1996.

_____. *A Inteligência Coletiva. Por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo:34, 1999.

LIMA, Eliane Gonçalves de. *A pedagogia Terena e a criança do PIN Nioaque: as relações entre família, comunidade e escola*. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2008.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago; SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. “Conectar-se e cair na rede?” – concepções de alunos universitários indígenas sobre o uso das tecnologias e de redes sociais. *Revista Contrapontos - Eletrônica*, Vol. 12 - n. 1 - p. 97-103 / jan-abr 2012

MACHADO, Glauci José Couri. *Educação e Ciberespaço*. Disponível em www.educacaoeciberespaco.net Acesso em 10/01/2008.

MELIÀ, Bartomeu. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola: 1979 .

_____. *Educação indígena na escola*. Caderno Cedes, ano XIX, Dezembro de 1999.

_____. *Mundo Guaraní*. Asunción: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. *Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação*. Disponível em http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. *A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Escala, 2013.

_____. *Humano demasiado humano. Um livro para espíritos livres*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NOELLI, Francisco Silva. *A ocupação humana na região sul do Brasil: arqueologia, debates e perspectivas – 1872 – 2.000*. Revista USP, Antes de Cabral: Arqueologia Brasileira 1. São Paulo, USP, 1999.

RAMIRES, Devanildo. *Ponto de Cultura Teko Arandu*. UCDB: Campo Grande, 2009.

ROCHA, Everardo P. Guimarães Rocha. *O que é etnocentrismo?* 8ª Edição. São Paulo: Brasiliense, 1991.

SAID, Edward W. *Cultura e Imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SARMENTO, José Francisco. *Cultura digital entre os kaiowá: conjunção de intermedialidade de um ponto de cultura em uma escola Guarani no Centro Oeste do Brasil*. In: I Congresso internacional América Latina e Interculturalidad. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino Americana -UNILA, 2013.

_____. *Etnodesign: um estudo do grafismo das cestarias dos M'byá Guarani de Paraty Mirim (RJ)*. Rio de Janeiro, 2005. Dissertação de Mestrado – Departamento de Artes & Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SIMÃO, Lucieni. *Historiografia do Contato: Demografia Indígena e deslocamento através do Território Nacional. Relatório de pesquisas FAPERJ, p.134 ,2001*. In: GUIMARAENS, Dinah. Museu de Arte e Origens – mapa das culturas vivas guaranis. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade da diferença*. In Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais (Tomaz Tadeu da Silva, Stuart Hall, Kathryn Woodward (org), Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVA, Tomaz Tadeu da . *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SUSNIK, Branislava *Os Aborígenes do Paraguai II*. Etnohistória dos Guaranis. Época Colonial. Assunção: Museu Etnográfico “A.B”, 1982.

TIRLONI, Larissa Paula e MARINHO, Marcelo. *Carolina Maria de Jesus e a autorrepresentação literária da exclusão social na América Latina: olhares reversos aos de Eduardo Galeano e Octavio Paz*. *Estud. Lit. Bras. Contemp.* [online]. 2014.

TURINO, Célio. *Ponto de cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

ANEXOS

ANEXO 1 – Relatório do FIDA. Fonte: NEPPI/ UCDB.



Relatório do primeiro encontro
Report of first meeting

02 a 04 de Dez. 2010
Caarapó - MS

FIDA
Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Organização

 Rede de Saberes
Permanência de indígenas no ensino superior

 **NEPPI**
núcleos de estudos e pesquisas das populações indígenas

Apoio

 **FORDFOUNDATION**



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

Objetivo do evento

Proporcionar um espaço de reflexão sobre o uso dos recursos audiovisuais e das novas mídias por parte das comunidades e aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul, incluindo a discussão sobre projetos prioritários, recursos e uma política de socializar as produções indígenas.

Objetivos específicos

- Com a participação de produtores indígenas ou, também chamados, realizadores, lideranças políticas e religiosas, professores e agentes de saúde, entre outros, discutir formas de ampliação do processo de uso e criação audiovisual, com destaque para as possibilidades de investigação e registro de rituais, conhecimentos, cantos, histórias, cultura material e imaterial, e práticas cotidianas dos Povos Indígenas.

Purpose of event

Provide a space for reflection on the use of audiovisual aids and new media by communities and indigenous villages in Mato Grosso do Sul, including discussion of priority projects, resources and a policy of socializing the indigenous productions.

Specific Objectives

- With the participation of indigenous producers, or also called, filmmakers, political and religious leaders, teachers and health workers, among others, discuss ways of extending the use and audiovisual creation, highlighting the possibilities for research and record rituals, knowledge, songs, stories, tangible and intangible culture, and daily practices of Indigenous Peoples.

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

Objetivo do evento

Proporcionar um espaço de reflexão sobre o uso dos recursos audiovisuais e das novas mídias por parte das comunidades e aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul, incluindo a discussão sobre projetos prioritários, recursos e uma política de socializar as produções indígenas.

Objetivos específicos

- Com a participação de produtores indígenas ou, também chamados, realizadores, lideranças políticas e religiosas, professores e agentes de saúde, entre outros, discutir formas de ampliação do processo de uso e criação audiovisual, com destaque para as possibilidades de investigação e registro de rituais, conhecimentos, cantos, histórias, cultura material e imaterial, e práticas cotidianas dos Povos Indígenas.

Purpose of event

Provide a space for reflection on the use of audiovisual aids and new media by communities and indigenous villages in Mato Grosso do Sul, including discussion of priority projects, resources and a policy of socializing the indigenous productions.

Specific Objectives

- With the participation of indigenous producers, or also called, filmmakers, political and religious leaders, teachers and health workers, among others, discuss ways of extending the use and audiovisual creation, highlighting the possibilities for research and record rituals, knowledge, songs, stories, tangible and intangible culture, and daily practices of Indigenous Peoples.

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

- Avançar a discussão do audiovisual, sobre a participação dos povos indígenas, desde a pré até pós-produção, levando em consideração a autonomia integral durante todo esse processo.
 - Mostrar experiências bem sucedidas de uso dessas novas tecnologias, em especial das possibilidades em fortalecer elos entre povos, de fortalecer canais de diálogo entre quem sabe e viveu a cultura e quem tem o conhecimento tecnológico e, ainda, qualificar melhor a comunicação com o entorno regional e nacional.
 - Avaliar os meios de difusão e distribuição desse material dentro de cada comunidade, entre outros povos e no entorno regional. Discutir a "TV Comunitária Indígena", sua montagem e funcionamento, incluindo a veiculação de filmes produzidos por outros povos.
- *Further discussion of the visual, on the participation of indigenous peoples, from pre to post-production, taking into account the full autonomy throughout this process.*
 - *Show the successful experiences of using these new technologies, particularly the opportunities to strengthen links between people, strengthen channels of dialogue between those who know and live the culture and who has the technological knowledge and also qualify better communication with the surrounding regional and national levels.*
 - *Evaluate the means of dissemination and distribution of this material within each community, among other nations and regional environment. Discuss the "Indigenous Community TV," its installation and operation, including the broadcasting of films produced by other people.*

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION

**FIDA**

Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

*Report of
first meeting*

- Discutir a inclusão digital nas aldeias, no sentido de entender seus impactos e possibilitar um uso democrático e saudável.
- *Discuss Digital Inclusion in the villages in order to understand their impacts and provide a healthy and democratic use.*



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

O encontro

O encontro realizou-se na aldeia Te'ÿikue, município de Caarapó (MS), entre os dias 2 e 4 de Dezembro de 2010, contando com a presença de realizadores indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul e os palestrantes convidados Divino Tserewahu, cineasta da etnia Xavante (MT) e Ivan Molina, cineasta da etnia Quechua (Bolívia). Houve exposição de experiências, projeção de filmes seguidos de debates com os realizadores sobre assuntos propostos. Também participaram das discussões lideranças políticas e tradicionais, professores e demais segmentos indígenas.

The meeting

The meeting was held in the village Te'ÿikue, Caarapó municipality (MS), between 2 and 4 December 2010, with the presence of the indigenous of the state of Mato Grosso do Sul and the Divine Tserewahu guest speakers, filmmaker ethnic Xavante (MT) and Ivan Molina, director of ethnic Quechua (Bolivia). There was exposure experiments, film screenings followed by discussions with the filmmakers on topics proposed. Also participated in the discussions the political leaders and traditional indigenous teachers and other segments



Organização



Apoio



FORD FOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro

Report of first meeting



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro
Report of first meeting



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro
Report of first meeting



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

TEMAS PROPOSTOS

O MOVIMENTO AUDIOVISUAL INDÍGENA

Iniciado com apresentação dos participantes e discussões acerca da importância e articulação do movimento audiovisual indígena, o FIDA levantou, ao decorrer do encontro, questões diversas que possibilitaram a troca de experiências. A fala do professor Kaiowá, Eliel Benites, da aldeia Te'yikue norteou o debate. "A preocupação não é só saber as técnicas, mas saber usar e fazer um movimento do audiovisual indígena. Nesse fórum vamos pensar para onde estamos caminhando com a utilização das novas tecnologias".

Também foi discutida a percepção das comunidades indígenas em relação ao movimento. A expectativa de conhecer melhor e aprender com as novas tecnologias e a falta de recursos materiais nas aldeias foram os fatores mais lembrados pelos realizadores. Porém, todos estiveram ali justamente

ISSUES RAISED

AUDIOVISUAL INDIGENOUS MOVEMENT

Beginning with introduction of participants and discussions about the importance of coordinating the movement and indigenous audiovisual, IFAD raised, over the course of the meeting, several issues that allowed the exchange of experiences. The speech teacher Kaiowá, Eliel Benites, the village Te'yikue guided the debate. "The concern is not just about knowing the techniques, but learn to use and an indigenous movement of the audiovisual. In this forum we think where we are walking with the use of new technologies".

Also discussed was the perception of indigenous communities in relation to the movement. We expect to know better and learn new technologies and the lack of material resources in the villages were the factors most remembered by the

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

com o objetivo de encontrar e viabilizar formas de transformar esta realidade, respondendo então à expectativa de suas comunidades. "Faz quatro anos que trabalho com cinema. É uma conquista muito grande estar aqui e discutir a continuidade das novas mídias nas aldeias. Isso deve partir de dentro para fora, mostrar o que a comunidade quer. É uma grande responsabilidade participar desse movimento, temos que levar muito a sério", disse o acadêmico de Design, Gilmar Galache.

A partir da análise da realidade de cada comunidade os participantes do FIDA foram traçando um roteiro com questões mais relevantes a serem consideradas durante os três dias de encontro. "Os Kaiowá Guarani estão a frente dos Terena na questão do vídeo. Nos falta equipamento na aldeia. Primeiro não teve impacto nenhum. Da segunda vez eu já passei o vídeo que eu fiz para a escola assistir. Os jovens se interessam e isso é alternativa para eles não irem para o caminho ruim".

filmmakers. However, all were there just for the purpose of finding ways to enable and transform this situation, then responding to the expectations of their communities. "Four years ago I work with film. It is a great achievement to be here and discuss the continuity of new media in the villages. This should start from the inside out to show what the community wants. It is a great responsibility to participate in this movement, we must take very seriously", said Academy of Design, Gilmar Galache.

From the analysis of the reality of each community IFAD participants were plotting a route with the most relevant issues to consider during the three-day meeting. "The Guarani Kaiowá Terena are ahead of the issue of video. We lack equipment in the village. First had no impact at all. The second time I've been the video I made to attend school. Young people are interested and that is an alternative for them not to go for the bad path. "

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro
Report of first meeting



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

AUDIOVISUAL COMO INTERLOCUTOR ENTRE JOVENS, ANCIÃOS E COMUNIDADE

“Quando morre um ancião, morre muita coisa com eles. Não temos câmera, mas a gente registra escrevendo. Quando convidamos os anciãos eles se sentem valorizados” Danieli (Aldeia Buriti/etnia Terena – estudante de Administração - UEMS).

Proposta pelo cineasta e indígena Boliviano Ivan Molina, uma dinâmica em que os realizadores apontaram as características do jovem e do ancião indígena permitiu aos realizadores descobrir que estar presente nas reuniões das comunidades, priorizando o diálogo com os mais velhos é fundamental para o movimento audiovisual. Como disse Eliane: “Os mais velhos são biblioteca. Se o jovem não for lá ouvir e registrar ele vai morrer e vai morrer uma biblioteca com as histórias”. Entre as formas de avançar pensadas pelos realizadores, que

AUDIOVISUAL AN INTERFACE BETWEEN YOUNG, ELDERLY AND COMMUNITY

“When an elder dies, dies a lot with them. We have no camera, but we write records. When we invite the elders they feel valued “ (Village Buriti / ethnicity Terena - Student Administration - UEMS).

Proposed by the Bolivian and Indian filmmaker Ivan Molina, a dynamic in which the filmmakers showed the characteristics of the young and the old Indian filmmakers find that allowed to attend meetings of the communities, giving priority to dialogue with older people is fundamental to the audiovisual movement. As Eliane said: “Older people are library. If the young person is not there to hear and record it will die and will die a library of stories”. Among the forms of thought move by the filmmakers, who met in small groups, is the return of

Organização



Apoio



FORD FOUNDATION



FIDA

Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

*Report of
first meeting*

se reuniram em pequenos grupos, está o retorno das produções para as comunidades, parceria com as escolas estimulando os alunos a buscarem história do passado e conquistar a confiança antes de gravar, porque a gravação tem que ser o resultado da confiança.

production to the communities, partnership with schools encouraging students to look past history and gain confidence before recording, because recording has to be the result of trust.



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

GRUPOS DE DISCUSSÃO

Grupo 1

TERENA

Sidvaldo Júlio Raimundo, Gilmar Marcos Galache (Cachoeirinha- Miranda), Célio da Silva Reginaldo (Água Azul-Buriti) e Danieli Fernandes Alcântara (Buriti-Dois Irmãos do Buriti).

Formas de avançar:

- Estar presentes nas reuniões com comunidade e adquirir experiência,
- Fazer parceria com escola e pedir que os alunos busquem a histórias do passado,
- Pedir conselho dos anciãos para decidir as questões da comunidade,
- Quando as pessoas não gostam que filme ou fotografe, devemos fazer resumo escrito do que as pessoas falam ou gravar o áudio,
- Sempre mostrar tudo que fizemos para a comunidade.

DISCUSSION GROUPS

Group 1

TERENA

Sidvaldo Júlio Raimundo, Gilmar Marcos Galache (Cachoeirinha-Miranda), Celio da Silva Reginaldo (Blue Water-Buriti) and Danieli Fernandes Alcântara (Buriti-Two Brothers).

Ways forward:

- Be present at meetings with community and gain experience,
- Partnering with school and ask students to seek the stories of the past,
- Ask for advice from the elders to decide the issues of community,
- When people do not like to film or photograph, we make written summary of what people say or record audio,
- Always show all we do for the community.
- Response group questions proposed by others:

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

Resposta do grupo as questões propostas pelos demais:

Como dialogar e investigar a história? (José Sarmento)

- Os jovens devem visitar os anciãos com uma pauta do que ele quer descobrir ali,
- Os professores devem incentivar os alunos a pesquisar sobre a comunidade.

“A imprensa que não conhece a realidade das pessoas e acham que as pessoas vão falar em pouco tempo. Acho que vocês têm que pensar a forma de aproximação para obter melhor as informações”

(José Sarmento).

Na aldeia tem pessoas que não gostam porque pensam que você vai ganhar dinheiro com a imagem dele. Foi comércio, muitas pessoas ganharam com a imagem do índio. Os mais antigos não estão acostumados e ficam inibidos com isso. Muito aparelho perto do rezador, muita luz, muita gente incomoda ele não fica à vontade.

How to discuss and investigate the story? (José Sarmento)

Young people should visit the elders with an agenda of what he wants out there,

- *Teachers should encourage students to research the community.*

“The press does not know the reality of people and think that people will talk soon. I think you have to think how to best approach to get information”

(José Sarmento).

In the village there are people who do not like because they think you will make money with his image. It was trade, many people took advantage of the image of the Indian. The oldest are not used and are inhibited by it. Very close to the unit rezador, bright light, it bothers many people is not comfortable.

Solutions:

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro

Report of first meeting

Soluções:

- Dialogar sem filmar antes e deixar uma cópia da fotografia para a pessoa fotografada,
- Conquistar a confiança antes de gravar, porque a gravação tem que ser o resultado da confiança. Não adianta assinar autorização,
- Tem que ter retorno para as pessoas, Não pode ter partido político no trabalho de produção. Se tiver partido político as pessoas já não confiam mais,
- Falar com as lideranças antes de tudo, pedir autorização,
- Você não ser dono da comunidade, mas a comunidade usar você como ferramenta. Fazer aos poucos essa integração de você como cineasta, mas como parte da comunidade também.

- *Dialogue before filming and leave without a copy of the photograph to the person photographed,*
- *Building trust before recording, because recording has to be the result of the trust. No use to sign authorization*
- *There must be returned to people,*
- *No political party can have in production work. If you have a political party the people have no faith,*
- *Talk to the leaders first of all, ask permission,*
- *You will not own the community, but the community as a tool you use. Do this gradually*
- *integrate you as a filmmaker, but as part of the community as well.*

Organização



Apoio



FORD FOUNDATION

**FIDA**

Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

*Report of
first meeting*



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION

 FIDA Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias <i>Discussion forum on digital inclusion in the villages</i>		Relatório do primeiro encontro <i>Report of first meeting</i>
<p>Grupo 2 GUARANI</p> <p>Abrísio, Fábio, Kiki (Panambizinho), Eliane (Jaguapiru) e Jaqueline (Bororo).</p> <p>como é o relacionamento atual entre jovens e mais velhos? Não é bom, porque eles criticam os jovens, dizem que são parecidos com os brancos, usamos roupas dos brancos, falamos língua dos brancos.</p> <p>Como melhorar o relacionamento? Fazer trabalho coletivo nas escolas, ganhar confiança; Partir da educação escolar, através da pesquisas nas escolas indo na casa dos mais velhos. Professor fazer um planejamento de buscar informações que não conhecem; Conviver, dialogar, treinar, comprometer-se com a comunidade, tomar mate junto com os anciãos ao amanhecer; Aprender o batismo do milho, da criança, da menina moça, aprender rezas, entre outras; No início, dialogar sem anotar nada como maneira de ganhar a confiança;</p>	<p>Group 2 GUARANI</p> <p>Abrísio, Fábio, Kiki (Panambizinho), Eliane (Jaguapiru) e Jaqueline (Bororo).</p> <p>as is the current relationship between young and older? Not good, because they criticize the young people say they are like white people, we wear white, talked the language of whites.</p> <p>How to improve the relationship? Make collective work in schools, build confidence; Start of school education through research in schools going in the house of elders. Teacher planning to do a search for information that do not know; Living, talk, train, engage with the community, drinking mate with the elders at dawn; Learn the baptism of corn, child, young girl, learning prayers, among others; In the beginning, without noting any dialogue as a way to gain the trust;</p>	
Organização  	Apoio 	FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro

Report of first meeting

Dialogar na língua indígena e ter muita paciência;

"Se atentar a detalhes como os óculos escuros, por exemplo. Tem que estar sem óculos escuros para falar com as pessoas, pois isso provoca um distanciamento. Desligar celular durante a conversa, pois é uma interferência, quebras as relações entre as pessoas. Isso é respeito que se deve ter não só com os anciãos, mas entre todos" (Iván Molina);

Fazer planejamento semanal da produção, para divisão das tarefas;

"Quando a gente começou esse trabalho de vídeo foi difícil, teve gente que chegou a chorar e querer desistir. Porque tivemos que provar para as pessoas que o trabalho é bom" (representante da AJI).

Resposta do grupo as questões propostas pelos demais:

Têm razão os anciãos quando dizem que os jovens vestem como branco, ouvem música de branco, falam a língua do branco? (Iván Molina)

Resposta:

Não custa nada você não ser como o velho não gosta (Gilmar).

Ir sem os acessórios que os velhos não gostam quando for conversar com eles.

Dialogue in the indigenous language and have lots of patience;

"If you pay attention to details such as sunglasses, for example. You need to be without sunglasses to talk to people because it causes a gap. Turn off cell phone during the conversation, it is an interference, breaks relations between people. This is about who should have not only the elders but also among all " (Iván Molina);

Do weekly planning of production for the division of labor;

"When we started this video work was difficult, there were people who came to cry and want to give up. Because we had to prove to people that work is good "(representative of the AJI).

Response group questions proposed by others:

The elders are right when they say that young people like white dress, white listen to music, speak the language of white? (Iván Molina)

answer:

It costs nothing unless you do not like how the old (Gilmar).

Go without the accessories that old people do not like it when you chat with them.

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

"Tudo está relacionado à adaptação. As influências do branco são muito fortes, mas temos que começar a ter interculturalidade. Ouvir música do branco, mas ouvir a nossa também. Ver filme de americano, mas ver o nosso filme também" (Devanildo).

"Temos dois tipo de língua Guarani, a cotidiana que é misturado com português. Mas quando a gente conversa com rezador temos que usar pelo menos 80% de língua Guarani" (Eliel).

- "Tem que ter atenção total no momento da gravação, não pode brincar enquanto o rezador está falando. Tem que ser maduro nesse momento" (Eliel).

- "O jovem tem que pensar como ser hoje, mas com o conhecimento dos antigos. A diferença é o mais forte que temos. Temos que ter a diferença" (Iván Molina).

"Everything is related to adaptation. The influences of white are very strong, but we have to start having interculturalism. Listening to music from white, but listen to ours. See American film, but to see our film as well" (Devanildo).

"We have two kind of Guarani language, the everyday that is mixed with Portuguese. But when we talk with rezador have to use at least 80% of the Guarani language" (Eliel).

"You have to have full attention at the time of recording, can not play while rezador're talking about. It has to be mature at that time" (Eliel).

"The young have to think how to be today, but with the knowledge of the ancients. The difference is the strongest we have. We have to difference" (Iván Molina).

Organização



Apoio



FORD FOUNDATION



FIDA

Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro

Report of first meeting



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION

 FIDA Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias <i>Discussion forum on digital inclusion in the villages</i>		Relatório do primeiro encontro <i>Report of first meeting</i>
<p>Grupo 3</p> <p>GUARANI</p> <p>Tatiana, Eliel, Devanildo (Te'yikue), Marlinho (Bororo) e Djalma (Amambai).</p> <p>Como era antigamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os jovens participavam mais com os pais e com isso aprendiam. <p>Como é hoje e como deve ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os pais não ensinam mais. - Temos que participar das reuniões, da Aty Guassu <p>"Se nós não procurarmos eles, eles não vão nos ensinar" (Marlene).</p> <p>"É como quando você procura um namorado ou namorada, você tem que dar tudo de si. Agora, vocês tem que dar tudo para sua cultura".(Ivan Molina)</p> <p>"Você não tem que escutar o mais velho para escrever, gravar e guardar, mas para usar para viver melhor".(Ivan Molina)</p>	<p>Group 3</p> <p>GUARANI</p> <p><i>Tatiana, Eliel, Devanildo (Te'yikue), Marlinho (Bororo) e Djalma (Amambai).</i></p> <p>As it was previously:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Young people participating more with parents and learn about it.</i> <p>How is today and how it should be:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Parents no longer teach.</i> - <i>We have to participate in meetings of Aty Guassu</i> <p><i>"If we do not seek them, they will not teach us" (Marlene).</i></p> <p><i>"It's like when you're looking for a boyfriend or girlfriend, you have to give all of you. Now, you have to give everything to their culture." (Ivan Molina)</i></p> <p><i>"You do not have to listen to the oldest to write, record and save, but use to live better." (Ivan Molina)</i></p>	
Organização   Apoio  FORDFOUNDATION		



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

Nas aldeias é possível perceber um certo distanciamento entre os mais velhos e a juventude, por isso eles foram caracterizados pela turma como diferentes.

A foto acima mostra o momento descontraído da dinâmica, no qual o jovem está longe do mais velho. Porém, a foto abaixo mostra a sequência da brincadeira, na qual ancião e jovem indígena representados andam juntos.

In the villages you can see a certain distance between the elders and youth, so they were characterized by the class as different.

The photo above shows the dynamics of relaxing moment in which the young man is far from the oldest. But the photo below shows the sequence of play, which represented indigenous elder and younger go together.

O FILME COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

"Na Amazônia eles tem mais dificuldades que nós, por causa das distâncias. No Nordeste já é mais adiantado, mas lá as novas mídias estão separadas da educação. Aqui a escola está presente na produção audiovisual. Depois do Ava Marandu ficou parado, veio muito recurso, muito dinheiro, mas depois ficou parado nas aldeias sem estrutura. Temos que discutir isso. Aos poucos os próprios patrícios devem ir assumindo a organização dos projetos. Temos que participar mais". Devanildo Ramires (Te'yikue).

Devanildo e Eliel, professores da aldeia Te'yikue, em Caarapó, contribuíram nas discussões destacando a importância da relação do movimento audiovisual com a escola indígena. Além de ser um canal privilegiado para favorecer a educação, a escola se constitui em um meio de conferir credibilidade aos projetos.

THE FILM AS TEACHING TOOL

"In the Amazon they have a harder time than us, because of the distances. In the Northeast is already more advanced, but there are separate new media education. Here the school is present in audiovisual production. After Ava Marandu stood, came a lot of resources, big money, but then stood in the villages without structure. We have to discuss it. Gradually the patricians themselves should go assuming the organization of projects. We have to participate more." Devaildo Ramires (Te'yikue).

Devanildo and Eliel, teachers of the village Te'yikue in Caarapó contributed in highlighting the importance of discussions regarding the audiovisual movement with indigenous school. Besides being a channel for promoting education, the school constitutes a means of giving credibility to the projects.

Organização



Apoio



FORD FOUNDATION

**FIDA**

Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

*Report of
first meeting*



Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

DOCUMENTO FINAL

As discussões e decisões tomadas durante o FIDA geraram o seguinte documento.

Termo de compromisso dos realizadores indígenas de Mato Grosso do Sul

Reunidos entre 2 e 4 de Dezembro de 2010, na aldeia Te'yikue, no município de Caarapó, no Estado de Mato Grosso do Sul, realizadores indígenas das etnias Guarani Kaiowá e Terena, das aldeias Cachoeirinha (Miranda), Água Azul e Buriti (Dois Irmãos do Buriti), Panambizinho, Bororo e Jaguapiru (Dourados), Te'yikue (Caarapó) e Amambai (Amambai), discutiram a importância do audiovisual no contexto indígena e elencaram algumas estratégias de construção de uma base para as produções de audiovisual indígena.

Ficou firmado o compromisso de promover articulação entre os realizadores de diferentes etnias de MS e dialogar com os rezadores e anciãos das suas comunidades, fortalecendo a identidade indígena. Os realizadores presentes no Fórum de Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA) se comprometeram a executar as propostas levantadas e ao mesmo tempo buscar apoio dos

FINAL DOCUMENT

The discussions and decisions made during the IFAD generated the following document.

Term commitment of the indigenous of Mato Grosso do Sul

Gathered between 2 and 4 December 2010 in the village Te'yikue in Caarapó municipality in the state of Mato Grosso do Sul, the indigenous ethnic groups of Guarani and Terena Kaiowá, villages Cachoeirinha (Miranda), Blue Water and Buriti (two Brothers Buriti) Panambizinho Bororo and Jaguapiru (Golden), Te'yikue (Caarapó) and Amambai (Amambai), discussed the importance of media in an indigenous context, and lists some strategies for building a base for indigenous production of audiovisual.

It was signed the commitment to promote coordination between filmmakers from different ethnic groups DM and prayers and talk to the elders of their communities, strengthening indigenous identity. The filmmakers present at the Digital Inclusion Forum in the Villages (IFAD) has pledged to implement the proposals put forward at the same time seek the support of governments and other

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

*Report of
first meeting*

governos e outros parceiros, no sentido de apoiar financeiramente.

À partir da criação da Associação Cultural de Realizadores Indígenas (ACURI), ficou firmado um compromisso que tem por objetivo fortalecer a identidade e contribuir para que a sociedade não-indígena tenha uma nova percepção sobre os povos indígenas, desconstruindo uma imagem historicamente estereotipada.

Aldeia Te'yikue, Caarapó – MS, 4 de Dezembro de 2010.

other partners to support financially.

From the creation of the Cultural Association of Indigenous Filmmakers (Acura), was agreed on a compromise that aims to strengthen the identity and contribute to the non-indigenous society has a new perception about indigenous peoples, historically deconstructing a stereotypical image.

Village Te'yikue, Caarapó - MS, December 4, 2010.



Organização



Apoio



FORD FOUNDATION



Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do
primeiro encontro

Report of
first meeting

Realizadores indígenas de MS:

Danieli Alcântara (Aldeia Buriti)
Sdivaldo Júlio (Aldeia Cachoeirinha)
Marlinho (Aldeia Guyraroka – Juti)
Ademilson (Aldeia Panambizinho)
Abrísio Silva (Aldeia Panambizinho)
Fábio Conciánza (Aldeia Panambizinho)
Gilmar Marcos Galache (Campo Grande)
Eliel Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Tatiane Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Marlene Adiala (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Alexson da Silva (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Jaqueline Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Djalma Benites (Aldeia Amambai – Amambai)
Djalma Benites (Aldeia Amambai – Amambai)
Eliane da Silva (Aldeia Jaquapiru – Dourados)
Jaqueline Gonçalves (Aldeia Bororo – Dourados)
Célio da Silva Reginaldo (Aldeia Água Azul – Dois Irmãos do Buriti)

Demais participantes do FIDA:

Antonio Brand – UCDB
Ñanderu Lídio Sanches – Te'yikue
Ñanderu Florencio Barbosa – Te'yikue
Ñanderu Emiliano – Te'yikue
José Francisco Sarmento – UCDB
Renata Castelão – Te'yikue Caarapó
Nataly Guimarães Foschaches – USAL
Caroline Hermínio Maldonado – UCDB

The indigenous filmmakers MS:

Danieli Alcântara (Aldeia Buriti)
Sdivaldo Júlio (Aldeia Cachoeirinha)
Marlinho (Aldeia Guyraroka – Juti)
Ademilson (Aldeia Panambizinho)
Abrísio Silva (Aldeia Panambizinho)
Fábio Conciánza (Aldeia Panambizinho)
Gilmar Marcos Galache (Campo Grande)
Eliel Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Tatiane Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Marlene Adiala (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Alexson da Silva (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Jaqueline Benites (Aldeia Te'yikue – Caarapó)
Djalma Benites (Aldeia Amambai – Amambai)
Djalma Benites (Aldeia Amambai – Amambai)
Eliane da Silva (Aldeia Jaquapiru – Dourados)
Jaqueline Gonçalves (Aldeia Bororo – Dourados)
Célio da Silva Reginaldo (Aldeia Água Azul – Dois Irmãos do Buriti)

Other participants of IFAD:

Antonio Brand – UCDB
Ñanderu Lídio Sanches – Te'yikue
Ñanderu Florencio Barbosa – Te'yikue
Ñanderu Emiliano – Te'yikue
José Francisco Sarmento – UCDB
Renata Castelão – Te'yikue Caarapó
Nataly Guimarães Foschaches – USAL
Caroline Hermínio Maldonado – UCDB

Organização



Apoio



FORDFOUNDATION



FIDA
Forum de discussão sobre inclusão digital nas aldeias
Discussion forum on digital inclusion in the villages

Relatório do primeiro encontro
Report of first meeting

Organização do Evento
NEPPI
Projeto Rede de Saberes
Eva Maria Ferreira
Gilmar Galache
José Francisco Sarmento

Relatório
Caroline Maldonado
Nataly Foschaches
José Francisco Sarmento

Design Gráfico
Área de comunicação e design NEPPI
José Francisco Sarmento
Marca FIDA: Gilmar Galache

Tradução
Área de comunicação e design NEPPI
José Francisco Sarmento

Revisão dos textos (português/inglês)
Jéssika Machado

Coordenação Rede de Saberes
Antônio Brand

Organização do Evento
Projeto Rede de Saberes
Eva Maria Ferreira
Gilmar Galache
José Francisco Sarmento

Report
Caroline Maldonado
Nataly Foschaches
José Francisco Sarmento

Graphic Design
Área de comunicação e design NEPPI
José Francisco Sarmento

Translation
Área de comunicação e design NEPPI
José Francisco Sarmento
Brand FIDA: Gilmar Galache

Revision of the texts (English / Portuguese)
Jéssika Machado

Coordination of Knowledge Network
Antônio Brand

Organização




Apoio



FORDFOUNDATION

ANEXO 2 – População Indígena no Brasil. Fonte: Censo 2010/ IBGE.



Tabela 2.1 - Pessoas indígenas, por sexo e localização do domicílio, segundo as Grandes Regiões e as Unidades da Federação - 2010

(continua)

Grandes Regiões e Unidades da Federação	Pessoas indígenas				
	Total	Localização do domicílio			
		Terras indígenas			Fora de terras indígenas
		Total	Condição de indígena		
	Declararam-se indígenas		Não se declararam, mas se consideravam indígenas		
Brasil	896 917	517 383	438 429	78 954	379 534
Norte	342 836	251 891	214 928	36 963	90 945
Rondônia	13 076	9 217	8 156	1 061	3 859
Acre	17 578	13 308	11 651	1 657	4 270
Amazonas	183 514	129 529	114 695	14 834	53 985
Roraima	55 922	46 505	40 220	6 285	9 417
Pará	51 217	35 816	23 680	12 136	15 401
Amapá	7 411	5 956	5 953	3	1 455
Tocantins	14 118	11 560	10 573	987	2 558
Nordeste	232 739	106 142	82 094	24 048	126 597
Maranhão	38 831	29 621	26 062	3 559	9 210
Piauí	2 944	-	-	-	2 944
Ceará	20 697	2 988	1 627	1 361	17 709
Rio Grande do Norte	2 597	-	-	-	2 597
Paraíba	25 043	18 296	12 402	5 894	6 747
Pernambuco	60 995	31 836	24 125	7 711	29 159
Alagoas	16 291	6 268	4 486	1 782	10 023
Sergipe	5 221	316	314	2	4 905
Bahia	60 120	16 817	13 078	3 739	43 303
Sudeste	99 137	15 904	14 727	1 177	83 233
Minas Gerais	31 677	9 682	9 117	565	21 995
Espírito Santo	9 585	3 005	2 580	425	6 580
Rio de Janeiro	15 894	450	450	-	15 444
São Paulo	41 981	2 767	2 580	187	39 214
Sul	78 773	39 427	35 599	3 828	39 346
Paraná	26 559	11 934	11 290	644	14 625
Santa Catarina	18 213	9 227	7 055	2 172	8 986
Rio Grande do Sul	34 001	18 266	17 254	1 012	15 735
Centro-Oeste	143 432	104 019	91 081	12 938	39 413
Mato Grosso do Sul	77 025	61 158	57 428	3 730	15 867
Mato Grosso	51 696	42 525	33 367	9 158	9 171
Goiás	8 583	336	286	50	8 247
Distrito Federal	6 128	-	-	-	6 128

ANEXO 3 – Relato Histórico da formação das Reservas Indígenas no Mato Grosso do Sul

A primeira área reservada foi, em 1915, a reserva de Amambaí (Decreto nº 401 de 10.05.1915) ou Posto Indígena Benjamim Constant, com 3.600 ha, mas que, posteriormente, em 1926, foi reduzida para 2.429 ha. Sua população atual é de 6.663 pessoas¹⁹. Esta área está à 5 km da sede do município de Amambaí.

Em 1917 foi reservada a segunda terra, a de Dourados (Decreto nº 404 de 03.09.1917) ou Posto Indígena Horta Barbosa, com 3.600 ha, atualmente tem apenas 3.475 ha, localizado em Dourados, a 2 km da sede do município. A sua população atual é de 10.205 pessoas.

Em seguida, em 1924, foi criada a reserva de Caarapó (Decreto nº 684 de 20.11.1924) ou Posto Indígena José Bonifácio, com 3.750 ha. Atualmente esta área soma um total de 3.594 ha, em Caarapó, e uma população de 3.838, localizada à 20 km da sede do Município.

No ano de 1928 foram criadas mais 5 reservas. Uma, como uma forma de compensação pela área reduzida da reserva de Amambaí, a reserva de Limão Verde (Decreto nº 835 de 14.11.1928), com 900 ha, o tamanho de um lote. Atualmente, a população de 1.175 pessoas conta com uma área de 668 ha, e a Terra Indígena está localizada à 7 km da sede do município, também, em Amambaí.

Depois, no mesmo ano, foi a vez da reserva de Taquaperi (Decreto nº 835 de 14.11.1928) ou Posto Indígena de Cerro Perón, com 2000 ha. Há, inexplicavelmente, uma redução de 1.600 ha, comparando com as três primeiras. Atualmente, os 2.728 moradores contam com um total de 1.886 ha, no atual município de Coronel Sapucaia. A reserva está localizada entre Amambaí e Coronel Sapucaia, a 15 km da sede do município.

Também foi criada, nesse período, a reserva de Sassoró (Decreto nº 835 de 14.11.1928) ou posto indígena Sassoró, com 2.000 ha. Hoje a área é de 1.923 ha, conta com uma população de 2.076 pessoas, no município de Tacuru. A reserva Sassoró, também, conhecida como Ramada, fica à 40 km da sede do município.

No mesmo período, foi criada a reserva de Porto Lindo (Decreto nº 835 de 14.11.1928) ou Posto Indígena do Jacaré, com 2.000 ha. Atualmente conta com uma população de 3.687 pessoas, ocupando apenas 1.650 ha, no município de Japorã e localizada a 25 km da sede do município. Os moradores desta reserva estão em processo de ampliação da área, com a retomada de Yvy Katu, como se verá no segundo capítulo deste estudo.

Finalmente, ainda em 1928, a 8ª área demarcada foi a reserva de Pirajuí (Decreto nº 835 de 14.11.1928) ou posto indígena de Pirajuí, também com 2.000 ha. Hoje estão com uma área de 1.923 ha, e uma população de 2.551, no município de Paranhos. Ela fica a 15 km da sede do município (COLMAN, 2007, p.28).

ANEXO 4 – Tabela das Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e localização do domicílio, segundo a condição de falar língua indígena no domicílio e o tronco e a família linguística da primeira língua indígena. Fonte: IBGE



Tabela 1.11 - Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e localização do domicílio, segundo a condição de falar língua indígena no domicílio e o tronco e a família linguística da primeira língua indígena - Brasil - 2010

(continua)

Condição de falar língua indígena no domicílio, tronco e família linguística da primeira língua indígena	Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade								
	Total (1)	Localização do domicílio (1)		Condição de alfabetização					
				Alfabetizadas			Não alfabetizadas		
		Terras indígenas	Fora de terras indígenas	Total	Localização do domicílio		Total	Localização do domicílio	
Terras indígenas	Fora de terras indígenas				Terras indígenas	Fora de terras indígenas			
Total (2)	677 570	356 164	321 406	525 107	248 153	276 954	152 368	107 916	44 452
Falavam (3)	241 331	202 094	39 237	162 389	131 690	30 699	78 895	70 357	8 538
Macro-Jê	51 614	46 066	5 548	36 123	31 566	4 557	15 478	14 487	991
Boróro	916	851	65	795	736	59	121	115	6
Guató	35	26	9	27	21	6	8	5	3
Jê	42 793	38 577	4 216	29 501	26 060	3 441	13 279	12 504	775
Karajá	2 743	2 525	218	2 014	1 825	189	729	700	29
Krenák	238	170	68	224	156	68	14	14	-
Maxakali	2 331	1 491	840	1 537	858	679	794	633	161
Ofayé	10	10	-	6	6	-	4	4	-
Rikbaktsa	26	10	16	20	7	13	6	3	3
Yatê	1 828	1 718	110	1 404	1 308	96	424	410	14
Macro-Jê não especificado	694	688	6	595	589	6	99	99	-
Tupi	76 295	62 504	13 791	55 180	44 321	10 859	21 107	18 175	2 932
Arikém	191	188	3	149	146	3	42	42	-
Awetí	49	47	2	22	21	1	27	26	1
Jurúna	297	226	71	224	164	60	73	62	11
Mawé	7 170	6 449	721	5 912	5 293	619	1 258	1 156	102
Mondé	2 642	2 450	192	1 837	1 676	161	805	774	31
Mundurukú	3 826	2 832	994	2 787	2 012	775	1 039	820	219
Puruborá	2	-	2	2	-	2	-	-	-
Ramaráma	22	2	20	19	2	17	3	-	3
Tupari	401	349	52	320	277	43	81	72	9
Tupi-Guarani	61 371	49 738	11 633	43 657	34 569	9 088	17 706	15 161	2 545
Tupi não especificado	324	223	101	251	161	90	73	62	11

ANEXO 5 – Fotos da Exposição da Oficina de Fotografia realizada na Aldeia *Te'yikue* em 2011. Fonte: NEPPI/ UCDB.









