

Práticas digitais na escola kaiowá e guarani Nandejara: diálogo multi/interculturais

Digital practices at the kaiowá and guarani Nandejara schools: multi/intercultural dialogue

José Francisco Sarmiento¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v0i31.433>

Resumo: 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 colonização e, desde os primeiros contatos, mantém uma relação de apropriação e ressignificação de tecnologias apresentadas pelo seu entorno. Nos últimos anos, surgiu a tecnologia digital, em especial no espaço escolar, 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'ýikue, busca mostrar como esta relação se dá, principalmente no que diz respeito à questão da identidade nos ambientes virtuais, como na internet, proporcionada pela interação com esses suportes digitais.

Palavras-chave: inclusão digital; escola indígena; multi/interculturalidade.

Abstract: The Kaiowá and Guarani, among the autochthonous people, are the largest nation in the State of Mato Grosso do Sul, located in the Brazilian midwest. Throughout their history, these people have outlined a constant relationship with the technologies imposed by colonization and, since the first contacts, they have maintained a relation of technologies appropriation and ressignification presented by their surroundings. In the last years, digital technology has emerged, specially in the school space, represented by tools such as camcorders, digital cameras, computers and the internet. This research, which has as a spatial area the Kaiowá and Guarani Nandejara school, located in the Te'ýikue village, intends to show how this relationship occurs,

¹ Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sobre o autor:

Graduado e mestre em Design. Doutor em Educação. Professor na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) desde 1997. **E-mail:** josefsarmiento@gmail.com

especially in concerning the issue of identity in virtual environments, such as on the internet, provided by interaction with these digital media.

Key words: digital inclusion; indigenous school; multi/interculturality.

1 OS KAIOWÁ E GUARANI E A ESCOLA DIFERENCIADA

Os Kaiowá e Guarani têm-se se constituído, ao longo dos anos, em povos que insistem em resistir. Povos que há anos vêm 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).

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 e seus modos de ensino/aprendizagem, tem sido um grande desafio. Muitos debates sobre educação indígena têm ocorrido entre esses povos e pessoas interessadas nessa 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 dessa escola diferenciada². As relações de poder impostas pelas regras do Estado

² “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; VINHA, 2007).

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 Nascimento e Vieira (2011) 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; VIEIRA, 2011, p. 9).

Normalmente se fala 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. 8) afirma que: “é importante destacar que cada povo indígena interpretará e atribuirá dimensões específicas a este conceito [educação], em função de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento do entorno regional³ donde decorrem, em grande parte, hoje, suas expectativas de futuro”. O pano de fundo dessa 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. 7). Apesar dos avanços que surgiram na última década, a questão de Brand permanece atual.

Para Melià (1979) “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”.

A apropriação dessas ferramentas (no caso a escola) tem sido um fator importante para que esses povos continuem a existir e consigam manter suas

³ “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. 8).

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).

O tema de apropriação e negociação não se dá somente com o entorno, mas com o que o entorno “oferece”. Observa-se que historicamente os Kaiowá e Guaraní tiveram a habilidade de conviver com essa fronteira sem deixar de lado sua relação com a terra, sua espiritualidade e sua língua.

2 PRÁTICAS DIGITAIS E FRONTEIRAS VIRTUAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE IDENTIDADE

O uso das novas tecnologias digitais, em especial da mídia internet, nas escolas das populações autóctones 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 e existe uma interação.

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 algum modo é negociada, pois existe uma interação. O usuário é mais que um mero espectador, pois se apropria dos elementos culturais expostos nesse ambiente. Tal ideia vai ao encontro dos apontamentos de Canclini (1998, p. XXXXIII): “A fluidez das comunicações facilita-nos apropriarmo-nos de elementos de muitas culturas, mas isto não implica que as aceitemos indiscriminadamente”.

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 e textos, pois existe uma palatável sensação de democracia midiática. Estamos ali e mais em algum lugar, mas não são os corpos que ocupam tais espaços. Contrariando as leis da física, o sujeito pensante se desloca de suas condições identitárias (ao se criar um avatar pode-se ser quem quiser) - se achar conveniente - de maneira diferente do mundo físico. Assim como em toda negociação de fronteiras, o usuário pode assumir momentaneamente outra identidade - com a diferença de que, na fronteira física, o indivíduo é representado fisicamente, ou seja, ele não tem como se desvincular de seu fenótipo. 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 ventres da criação da realidade (LÉVY, 1996).

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. Esse espaço virtual permite a nossa presença sem estarmos lá.

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. 47).

Verifica-se, nesse sentido, um “ambiente intersticial” segundo Canevac-ci (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 Guarani estão inseridos, indicando um forte questionamento das relações de poder imposta pela colonialidade. Mas o mesmo autor nos alerta para o fato 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” (BHABHA, 2003, 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 esse 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” (CANCLINI, 1998, 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” (CANCLINI, 1998, p. XXXIII). Ou seja, no processo de relações identitárias, negociado na virtualidade, a hibridação do sujeito se tornou mais rápida.

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 pelo uso de artefatos tecnológicos.

3 A ESCOLA MUNICIPAL ÑANDEJARA: E SUAS PRÁTICAS DIGITAIS

A escola *Ñandejara* foi criada em 1997 com a implantação da educação escolar indígena na reserva *Te'ýikue*, 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 à 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 se adentra à escola: logo na entrada se leem mensagens em Guarani e percebem-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 o fato de a escola estar a 30 minutos de Caarapó, MS, embora a sensação seja de se estar em um lugar muito distante.

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



Figura 1 – Escola Nandejara, na aldeia Te'yikue
Fonte: Acervo NEPI/ 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 (2014, p. 27) 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.

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 (2014, p. 28):

[...] 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.



Figura 2 – Alunos no pátio da escola *Ñandejara*, na aldeia *Te`ýikue* 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 de que participei, a fim de discutir diversos projetos, sempre havia o cuidado de introduzir conteúdos tradicionais para maior aproximação com a comunidade.



Figura 3 – Computador do Ponto de Cultura *Teko Arandu*

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

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, o 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 esse “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.

De acordo com o professor Kaiowá, Eliel Benites (2014), no princípio as tecnologias digitais chegaram para a aldeia “com objetivo de mostrar a realidade da vida cotidiana do Guarani e Kaiowá”.

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 nessa rede social⁴, 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 4 - Alunos e professores na sala do Ponto de Cultura *Teko Arandu* na escola *Ñandejara*

Fonte: Acervo NEPPI/ UCDB.

As tecnologias digitais, no caso da aldeia *Te'yíkue*, 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.

Um dos técnicos de informática e professor Elivelto de Souza, comenta que: “os alunos se concentravam muito em suas pesquisas e perceberam que fazer as anotações, os ajudavam em uma segunda pesquisa, até que uma

⁴ <<https://pt-br.facebook.com/nandearapolo>>

hora saberiam fazer o caminho sozinho”. Era como se fossem autodidatas: Eivelto fornecia os princípios básicos e eles seguiam adiante, sempre como muita empolgação.

A fala de Rosa⁵, estudante do nono ano, confirma a colocação de Eivelto 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.

A escola *Nandejara* sempre se destacou como uma escola intercultural, por nunca perder o foco do 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.

Eliel Benites (2014, p. 55) 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 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.

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 os quais conversei, a questão da identidade está sacramentada, no sentido de que, no momento em que utili-

⁵ A fim de preservar a identidade dos estudantes, adotarei nomes de flores como codinomes dos estudantes.

zam esses espaços de negociação, os professores assumem papéis diferentes, assim como acontece 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 Castelão⁶ confidencia 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, garantindo-lhes 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 intempéries, 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

⁶ Depoimento dado a este trabalho na aldeia Te`ýkue em 24 de março de 2011.

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 cidades, estar nos palcos na participação política, estar em todos 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 das 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 impedem se afirmar como Kaiowá e Guarani.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste 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 *Nandejara*.

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.

No ambiente escolar da aldeia *Te'yíkué*, percebe-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 “ressignificam” suas identidades, a partir da resignificação dos usos das tecnologias que lhe são apresentadas. Esse sujeito que

se relaciona com a cultura diferente, começa a fazer parte dela ao se apropriar de seus conhecimentos, tornando-se outro sujeito nos momentos de negociação, um sujeito híbrido. Hibridizar 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 eles lidam com naturalidade a respeito desse trânsito entre o interno e o externo, entre o real e o virtual. Hoje, somos, na grande maioria, sujeitos cíbridos⁷, 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 afirmar 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.

REFERÊNCIAS

BAHBHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da Aldeia Te'yíkie*. 2014. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

BRAND, Antônio. Autonomia e globalização: temas fundamentais no debate sobre educação escolar indígena no contexto do Mercosul. *Série-Estudos*, Campo Grande, MS, n. 7, p. 7-20, abr. 1998.

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

⁷ Quem cunhou o termo “cíbrido” foi Peter Anders, professor do Instituto de Tecnologia da Escola de Arquitetura de Nova Jersey: <<http://www.mindspace.net/>>.

CANEVACCI, Máximo. *Gemação diaspórica e subjetividade sincrética*. Palestra proferida no Seminário Internacional Gemas da Terra: imaginação estética e hospitalidade. São Paulo, mar. 2005.

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

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

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

_____. Educação indígena na escola. *Caderno Cedes*, Campinas, ano XIX, n. 49, dez. 1999.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação. *Cadernos ANPAE*, Porto Alegre, n. 4, 2007. 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. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (ANPUH), 26., São Paulo, julho 2011. *Anais...* São Paulo: ANPUH, 2011.

RAMIRES, Devanildo. *Ponto de cultura Teko Arandu*. Campo Grande, MS: [s.l.], 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Org.). *Identidade e diferença*. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.