

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**INTERNETNICIDADE:**

**Caminhos das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação entre  
Povos Indígenas**

Mestrando: **Orivaldo Nunes Junior**

Orientadora: **Gilka Girardello**

*Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-  
Graduação em Educação da  
Universidade Federal de  
Santa Catarina como  
requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre  
em Educação.*

**Ilha de Santa Catarina, Verão de 2009.**

## **Agradecimentos**

A vida pode ser dividida em etapas, e em cada etapa, é certo, temos pessoas que nos apoiam, outras nem tanto; mas todas elas findam fazendo parte de nossa vida como se fosse de nossa própria família.

Deste modo, gostaria de agradecer aqui não nomeando pessoas, mas as famílias que constituí nestes anos que neste trabalho busquei relatar. Peço ao leitor que se identificar com uma ou outra família, não se acanhe em compreender: é você também o responsável pelo que vivi intensamente, e agradeço-o incomensuravelmente.

À família Lemos Nunes, que me pôs nesse mundo cheio de aventuras com uma coragem e vontade de viver herdada de gerações, e por me ensinar que viver com medo é viver pela metade.

À família Universidade Federal de Santa Catarina, quem nos ensina a dura lição de viver no mundo não simplesmente, mas observando-o e, principalmente, desejando melhorá-lo.

À família Guarani que me adotou como filho, sobrinho, neto, e tanto me ensinou e, por que não dizer, me reeducou, rebatizou, acreditando que o mundo pode ser melhor de se viver se os não-índios conseguissem compreender parte da sabedoria milenar indígena.

À família indigenista e antropológica que sempre me proporcionou reflexões que forçaram-me a traduzir em palavras o que se aquietava no coração.

À família poesia, que sempre me ajudou a encontrar as palavras.

### **Dedicatória**

Dedico esta dissertação à memória do intelectual e guerreiro Guarani Alberto Ortega, que saíra da Argentina pesquisando sua cultura em seus mistérios filosóficos, vindo ao Brasil e tendo de interromper sua pesquisa pelo acidente na BR 101 que levou sua vida na Aldeia Garuva, norte de Santa Catarina, em 2008.

Também à memória de Alessandra Pinheiro, que deixou muitas saudades e a imagem de seu sorriso eterno, em 2006.

## **Resumo**

Cunhando o conceito de Internetnicidade, o trabalho discute o uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação por povos indígenas, principalmente o Guarani do sul e sudeste do Brasil, em suas particularidades étnicas, que tem usufruído das NTICs para promover sua cultura e tradição, língua e direitos, tanto dentro das aldeias como para além delas, até onde as redes de computadores alcançam. Para executar estas ações, fazemos uma aproximação entre os intelectuais indígenas e os guerreiros tradicionais, que têm estudado o mundo não-indígenas para melhor lidar com ele, muitas vezes utilizando as escolas indígenas para impulsionar este processo.

## Sumário

<i>Introdução</i> .....	6
<i>Capítulo 1 - Primeiros passos no caminho aos povos indígenas</i> .....	8
<i>Capítulo 2 – Caminhando no cotidiano de uma comunidade indígena Guarani</i> .....	22
<i>I – Algumas técnicas indígenas de comunicação, ontem e hoje</i> .....	30
<i>II – No caminho do Cyberzapatismo: o grito indígena ecoado via internet</i> .....	38
<i>III – Encaminhamentos ativistas no Movimento Indígena</i> .....	45
<i>IV - A caminho da tecnologia “que fala minha língua”</i> .....	55
<i>Capítulo 3 – A escola no meio do caminho, ou o caminho no meio da escola</i> .....	60
<i>I – Dificuldades em compreender o Diferenciado</i> .....	68
<i>II- Educação Tradicional Indígena</i> .....	71
<i>III- Educação Escolar Indígena</i> .....	74
<i>IV- De guerreiros autônomos na sociedade contra o estado a professores contratados pelo estado</i> .....	78
<i>Capítulo 4- Novos caminhos à sustentabilidade na informação e na comunicação</i> ...	86
<i>Considerações Finais</i> .....	96
<i>Referências Bibliográficas</i> .....	102
<i>Anexo I</i> .....	106

Um índio  
*Caetano Veloso*

Um índio descerá de uma estrela colorida brilhante.  
De uma estrela que virá numa velocidade estonteante  
E pousará no coração do hemisfério sul  
Na América num claro instante.  
Depois de exterminada a última nação indígena  
E o espírito dos pássaros das fontes de água límpida.  
Mais avançado que a mais avançada  
Das mais avançadas das tecnologias.

Virá impávido que nem Muhamed Ali,  
Apaixonadamente como Peri,  
Tranqüilo e infalível como Bruce Lee,  
O axé do afoxé, Filhos de Gandhi.  
Virá que eu vi.

Um índio preservado em pleno corpo físico,  
Em todo sólido , todo gás e todo líquido,  
Em átomos, palavras, alma, cor,  
Em gesto, em cheiro, em sombra,  
Em luz, em som magnífico.

Num ponto equidistante entre o Atlântico e o Pacífico  
Do objeto, sim, resplandecente descerá o índio,  
E as coisas que ele dirá , fará não sei dizer,  
Assim, de um modo explícito.

E aquilo que nesse momento se revelará aos povos  
Surpreenderá a todos não por ser exótico,  
Mas pelo fato de poder ter sempre  
Estado oculto quando terá sido o óbvio.

## Introdução

O guerreiro indígena é hoje, antes de tudo, um intelectual.

Gostaria de iniciar este trabalho com esta colocação, parafraseando Euclides da Cunha, que disse em sua obra sobre Canudos, “Os Sertões”, que “o sertanejo é, antes de tudo, um forte”.

A atividade do guerreiro indígena, antigamente, era defender sua comunidade dos ataques de guerreiros de outras etnias, e após 1500, dos invasores e caçadores de indígenas para a escravidão. Atualmente, a atividade do guerreiro continua similar, porém ele não utiliza mais conhecimentos bélicos, arco e flechas, bordunas, armadilhas; mas, antes de tudo, a inteligência, o discurso e, cada vez mais, as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs).

Este é o assunto de que trataremos nesta dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no qual ingressei em 2007, junto à Linha de Pesquisa “Educação e Comunicação”.

A palavra chave aqui é a junção dos conceitos *etnia* e *internet*, mesclados ao pós-fixo *dade*. De trás à frente, *dade* seria o conceito buscado na filosofia para designar a “característica” de algo ou alguém.

Já *internet*, é a palavra da língua inglesa que designa a “rede mundial de computadores”, ou “rede entre” computadores. Assim, *internet* “é um conglomerado de redes em escala mundial de milhões de computadores interligados pelo Protocolo de Internet que permite o acesso a informações e todo tipo de transferência de dados. A *internet* é a principal das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs). (...) Segundo dados de 2007, a *internet* é usada por 16,9% da população mundial<sup>1</sup> (em torno de 1,1 bilhão de pessoas).”<sup>2</sup>

Abordando também o conceito de *etnia*, definição complexa que há décadas vem sendo discutida pela Sociologia e pela Antropologia (Weber, Geertz, Sahlins, entre outros), não ousaremos aqui adentrar a polêmica, mas utilizá-lo, como se usa uma

---

<sup>1</sup> Informações de INTERNET USAGE STATISTICS, Usage and Population Statistics (www.internetworldstats.com/stats.htm)

<sup>2</sup> Retirado de [www.pt.wikipedia.org/wiki/internet](http://www.pt.wikipedia.org/wiki/internet). Para definição deste conceito buscamos o sítio “Wikipédia, a enciclopédia livre”, por ele apresentar uma construção de conceito feita por mais de um bilhão de mãos, já que neste sítio podem ser alterados os conteúdos por qualquer usuário, essa nos parece uma definição mais democrática e consensual.

“ferramenta” (aos moldes de Wittgenstein, nas *Investigações Filosóficas*, Os Pensadores, 1975). Para tanto, buscamos o conceito de *etnia* segundo Fredrik Barth, um autor considerado paradigmático nas questões relativas à etnia, etnicidade e identidade étnica, organizador de um estudo publicado em 1969, intitulado *Os grupos étnicos e suas fronteiras*. Nele, Barth aponta que é etnia “a característica de auto-atribuição e do reconhecimento pelos outros, que define o pertencimento de alguém a determinado grupo étnico”<sup>3</sup>.

Sendo assim, fixaremos-nos neste uso do conceito de *etnia* e *internet* para construir o conceito título do nosso trabalho: a *INTERNETNICIDADE*, ou “aquilo que é característico de uso da rede de computadores por etnias, entre si, ou seja, entre os membros de um mesmo povo; ou entre povos, isto é, inter-etnias”.

O caminho que trilharemos ao longo do texto por vezes pode ser visto como uma linha reta; mais à frente, perceberemos que toma a forma de teia, entrecruzando linhas (ou temas), compondo um “emaranhado” de idéias desenvolvidas ao longo de estudos em filosofia, antropologia, sociologia, etnologia, educação, mesclados com uma particular experiência de campo, de profunda imersão no cotidiano de povos indígenas, principalmente o Guarani do sul e sudeste do Brasil.

Nas páginas seguintes, as portas estão abertas ao leitor, tanto para entrar no relato de experiências e reflexões que ficaram muitos anos quietas, quanto para sair e acompanhar os caminhos percorridos nestes breves, mas profundos, anos.

---

<sup>3</sup>BARTH, F. *Grupos étnicos e suas fronteiras*, 1976, p 11.

## Capítulo 1 - Primeiros passos no caminho aos povos indígenas

O ano era 2000, virada do milênio, mês de setembro, quando fui informado por amigos de que uma aldeia indígena havia sido formada próximo a Florianópolis, ao sul do estado de Santa Catarina, no município de Imaruí, e de que não-índios poderiam visitá-la para “interagir” com a cultura nativa. Nessa época já completava mais de um ano e meio que eu havia saído de minha cidade natal, Criciúma, também no sul do estado, para cursar Filosofia na UFSC, e passava a me interessar por estudar outras formas de pensamento diferentes da ocidental, compartilhando com os demais uma quase completa inconsciência do que era uma comunidade e/ou uma cultura indígena.

Um dia me chegou a proposta de ir até a aldeia, que se chama Tekoá Marangatu, no citado município ao sul, com um grupo de amigos, professores e estudantes da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, e estudantes de Biologia da UFSC, para uma visita de dois dias. No caminho foram repassadas informações essenciais para entrar na aldeia, cujos moradores eram do povo indígena Guarani, falavam pouco o português e... usavam roupas!

Ao chegar na aldeia, confesso, não recordava de ter tido anteriormente aquela sensação de estar em um local tão tranquilo e pacífico. Fomos recebidos na entrada da aldeia pelo cacique da época, o Senhor Augusto da Silva, que trajava roupas ocidentais, o que chocou os olhares dos desinformados visitantes, incluindo a mim, e... trazia no pulso um relógio digital.

Seu Augusto logo chamou o representante que iria ciceronear o grupo. Ele falava perfeitamente o português, e iria nos apresentar a aldeia. Seu nome era Leonardo Werá Tupã.

Caminhando pela estrada desde o início da aldeia até seu interior, vimos casas de madeira em estilo ocidental, nada lembrando o que em nosso imaginário seria a tradição indígena. As poucas roças de milho, feijão e batata doce se espalhavam ao longo da estrada. Passamos ao lado de uma cachoeira esplêndida de águas límpidas em que crianças Guarani tomavam banho semi-nuas, sem qualquer vergonha, sorrindo até perceber a chegada dos não-índios, retirando-se da água e dirigindo-se a suas casas ao sentir o incômodo de nossos olhares e o excesso de nossas vozes inquietas. À beira da cachoeira foram repassadas a todos as regras da visita: até ali seria permitido



permanecer; daquele ponto em diante, seguindo a estrada, era expressamente proibido passar para evitar o incômodo da comunidade, que gostaria de “ter garantida sua privacidade”, como afirmou Werá Tupã. Montamos nosso acampamento com barracas espalhadas pela grama e “ocupamos” a beira da cachoeira. Ali os não-índios coordenadores do grupo agilizaram a produção das refeições, convidando sempre os Guarani transeuntes a juntarem-se à alimentação.

Werá Tupã respondia pacientemente, enquanto pitava seu cachimbo, ao bombardeio de questões vindas da insaciável curiosidade dos não-índios. “Quantas pessoas moram na aldeia?”, dizia um. “Como fazem para sobreviver?”, levantava outro. “Há quanto tempo estão aqui?”, mais um. “Somos em média de 100 pessoas entre crianças e adultos, vivemos basicamente da venda de artesanato e... estamos aqui há séculos!”, respondia sorrindo o porta-voz da comunidade, deixando os visitantes impressionados.

Lembro que fiquei “meio de lado” em relação ao grupo, incomodado com o excesso de questões, mas não com menos curiosidade e vontade de perguntar. Nos momentos em que pude “colar” em Werá Tupã, pedia que ele comentasse um pouco as necessidades que passavam ali. Ele respondia com segurança que as necessidades vinham da falta de espaço, de terra para viverem tranquilos, sem a interferência dos não-índios. Sentia-me culpado por estar ali, afirmei a ele, por estar interferindo na aldeia com a minha presença. Ele sorriu e comentou: “o que buscamos com este contato com vocês é formar aliados, apoiadores, que um dia possam trabalhar a nosso favor, divulgando nossa causa e nos auxiliando para que os Direitos Indígenas sejam garantidos”.

Daquela momento em diante passei a compreender que estava na frente de um guerreiro do povo Guarani. Diferentemente do que havia imaginado ao ser convidado para fazer parte do grupo – que encontraria, talvez, indígenas nus pela comunidade, que mal falavam português, e que viviam armados com arcos e flechas para se defender do invasor – o que vi foram guerreiros, sim, mas guerreiros armados com seus cachimbos e sua intelectualidade.

Logo após a visita, retornei à rotina da Universidade, e ao curso de Filosofia, que não seria mais o mesmo para mim. Pelos corredores, aquela semana encontrei cartazes convidando para uma palestra no Museu Universitário da UFSC, organizada pelos antropólogos do Setor de Etnologia, justamente falando sobre o povo indígena

Guarani e sua nova comunidade em Santa Catarina: a Aldeia Guarani de Imaruí, chamada Tekoá Marangatu.

Naquela palestra aprendi os primeiros conceitos da Antropologia sobre povos indígenas e passei realmente a me interessar por estudar a cultura e o pensamento indígena, sem saber como ou se seria possível. Ao final do evento, permaneci na sala até conseguir conversar com os palestrantes, foi quando tive a oportunidade de conhecer os antropólogos Aldo Litaiff, Maria Dorothea Post Darella e Deise Lucy Montardo. Meu encantamento foi automático, se assim pode-se dizer, pelo tema proposto pelos também chamados etnólogos, mais especificamente Aldo Litaiff, com quem mais conversei, que também vinha de uma formação em Filosofia e tinha doutorado em Mitologia Guarani.

Neste mesmo evento descobri uma estudante de Biologia da UFSC que também havia participado da visita a Tekoá Marangatu, chamada Mariana Gama Semeghini, com quem passei a ter contato freqüente para estudar aspectos da cultura Guarani. Com o convite de Litaiff, que fazia pesquisas sobre pensamento Guarani, passei a freqüentar o Museu Universitário e a receber indicações de textos filosóficos e antropológicos para aprofundar a pesquisa e o contato com as aldeias.

No ano seguinte, com o final das férias de verão, passei a freqüentar mais assiduamente o Museu, e a manter conversas mais profundas com Litaiff, recebendo mais indicações de leituras. Naquela época, o Setor de Etnologia precisava de um bolsista para auxiliar no atendimento da sala, numa chamada Bolsa de Treinamento, cedida pela Coordenação de Auxílio ao Estudante. Como já estava trabalhando como bolsista de treinamento em outro setor da UFSC, fui convidado por Litaiff e precisei apenas transferir a bolsa de local.

Iniciar aquele ano foi maior alegria por, finalmente, eu encontrar um caminho dentro do curso de Filosofia com o qual me identificava, unindo pesquisas com Antropologia e Etnologia Indígena, e ainda poder trabalhar e estudar cotidianamente aqueles temas, tendo livros e o contato com especialistas à disposição. Em muito breve, já discutíamos formas de projetos para auxiliar o estabelecimento da comunidade de Imaruí, com incentivo a agricultura e reflorestamento. Aí estabeleceu-se a parceria com Mariana Gama Semeghini, que no momento pesquisava para seu trabalho de conclusão de curso e era responsável pela assessoria ao programa, financiado pelo

PROEXTENSÃO<sup>4</sup>. Ao mesmo tempo, Maria Dorothea Post Darella elaborava um projeto para discutir com as comunidades Guarani e a Secretaria Estadual de Educação a implementação das escolas indígenas nas aldeias. A parceria era composta por Ministério da Educação e Comissão de Apoio aos Povos Indígenas/CAPI, uma ONG composta por antropólogos e especialistas das mais variadas áreas de trabalhos com comunidades indígenas e ligados à UFSC, na qual entrei como membro. Como primeira atividade, fui apresentado com o pedido de Maria Dorothea para que eu fosse convidar as Aldeias Guarani do Norte de Santa Catarina e litoral do Paraná a participarem do Encontro sobre Educação Escolar Indígena Guarani, no Hotel Morro das Pedras, Florianópolis. Esta viagem em que fui acompanhado do liderança indígena Guarani Maurício da Silva Gonsalves, que no período morava em Marangatu, deu-me a oportunidade de experienciar o modo de chegada em uma aldeia e a participação, mesmo que rápida, em seu cotidiano sem a presença de outros não-índios, o que tende a mudar a forma de recepção, deixando-a mais ritualizada quando apenas estão entre Guarani, seguindo as regras da tradição indígena, com longos cumprimentos e saudações na língua nativa.

Lembro-me que, no caminho, num carro alugado, eu mal conseguia falar com Mauricio, por vergonha ou mesmo inexperiência de como lidar com “o indígena”. Ele foi quem puxava as conversas, perguntando coisas sobre mim, deixando-me à vontade para também perguntar coisas a ele. Chegando próximo ao litoral do Paraná, ele comentou que, caso precisasse, ele poderia dirigir o carro alugado. Perguntei-lhe se sabia dirigir, incrédulo. Foi quando contou-me sua história de vida: havia morado cinco anos em Brasília trabalhando para o CAPOIB – Conselho de Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Brasil; lá era secretário, aprendeu a dirigir e tirou carteira de motorista. Relatou que, na ocasião, havia viajado a vários países da Europa para solicitar recursos.

Meu queixo caía ao ouvir aquilo. Por quê? Pura e extrema falta de informação do que eram as culturas indígenas. Pois, apesar de interessado, eu tinha em minha formação escolar e cultural, aquela imagem do “índio genérico”, ou seja, aquele que vive no mato, caçando e fugindo a cada vez que faz contato com a “civilização”.

---

<sup>4</sup> “Projeto 'Sem Tekoa não há Teko', Sem terra não há cultura: estudo e desenvolvimento auto-sustentável de comunidades indígenas mbya-guarani do litoral do estado de Santa Catarina.”, coordenado por Aldo Litaiff para a Aldeia Marangatu em Imarui, e financiado pelo PROEXTENSÃO/2002, da Pro-reitoria de Extensão, sendo refinanciado no PROEXTENSÃO/2003, porém direcionado à Aldeia de Morro dos Cavalos, Palhoça.

Mauricio ria de mim ao perceber meus preconceitos, porém os respeitava e, percebia eu, dava o devido tempo a que minha nova “imagem de índio” se formasse, no que ele estava completamente disposto a auxiliar. Explicou-me sua função de liderança nas aldeias, o que fazia e como, para quem trabalhava, afirmando com orgulho: “trabalho para minha cultura e meu povo”. Aquelas palavras, assim como as de Werá Tupã em Imaruí, iriam marcar minha história de vida recente, esta que, neste momento, tenho oportunidade de registrar.

A bolsa de treinamento no Setor de Etnologia do Museu Universitário, com orientação de Litaiff, deu-me a chance de visitar muitas vezes a Aldeia Marangatu. Ali pude fazer maior contato com Werá Tupã e sanar muitas dúvidas e preconceitos, construindo uma outra percepção sobre os povos indígenas. Tenho recordações das tardes de conversa balanceadas com o silêncio ensinador. Por vezes acreditei que doses homeopáticas de lições eram repassadas rapidamente por meio de uma linguagem milenar, traduzida parcamente ao português, escondendo toda a sabedoria nas entrelinhas, e que davam-me a chance de dormir, acordar e meditar em silêncio à beira da cachoeira, adquirindo o hábito do cachimbo, chamado **petynguaá**<sup>5</sup>, em Guarani, e processando parte possível das informações que conseguia.

O retorno à Universidade era sempre instigante. As conversas de orientação com Litaiff eram aclaradoras e sempre acompanhadas de mais questões a pensar. Uma época de construção. Conhecer a tese de Litaiff e suas propostas sobre o Pragmatismo na Antropologia e na análise do pensamento Guarani foram essenciais para melhorar as visitas a Marangatu. Litaiff percebeu meu interesse em conhecer a língua Guarani e propôs que utilizasse o *Léxico Guarani*, de Roberto Dooley. De mão no dicionário, as visitas à aldeia passaram a ser mais complexas para mim, pela iniciativa de tentar participar do cotidiano da comunidade, buscando compreender palavras faladas. Assim, utilizava os momentos de trabalho coletivo, os mutirões, do Guarani **puxiro**, limpar a casa, memorizando palavras ouvidas a fim de pesquisá-las depois no dicionário.

O contato com uma das pessoas mais influentes da comunidade, o Senhor Timóteo de Oliveira, considerado xamã da Aldeia, foi da mesma forma essencial, pois ele representava um mestre em silêncio que, muito aos poucos, depositava-me confiança e conselhos que pareciam profecias do que viria a ocorrer num futuro próximo.

---

<sup>5</sup> Os termos em Guarani utilizados aqui seguem a grafia de Robert Dooley, em *Léxico Guarani, Dialeto Mbya*, 2006, in [www.sil.org](http://www.sil.org), mesclado ao uso proposto por alguns Guarani quando a leitura é indicada para leigos, ou seja, acentuando para facilitar a leitura.

Lembro-me claramente das conversas em que Seu Timóteo fumava seu **petyngué** à beira da fogueira em sua casa de barro, que também funcionava como Casa de Rezas, o **Opy**, de sua família. Ali, em 2002, relatou-me pela primeira vez sua visão profética sobre o que ocorreria no mundo. Com seu português característico dos Guarani que pouco têm contato com as cidades e com não-índios, relatou que muito em breve ondas gigantes ocupariam praias e, tristemente, trariam muitas mortes aos não-índios que não respeitavam a natureza. “Isso acontece porque pessoas não respeitam a vida, querem dominar tudo, ser dono de tudo, mas só **Nhanderu** é dono, foi ele quem criou, é dele”.

**Nhanderu** é o conceito mais presente nos discursos Guarani, tanto na língua Guarani falada no litoral, o **mbyá**; ou **Nhandejara**, como no Guarani do centro-oeste brasileiro, considerado Kaiowá. **Nhande** é o pronome pessoal traduzido ao português como “nosso”. **Ru** é o radical de “pai”. **Nhanderu**, ou literalmente, “nosso pai”, foi das primeiras palavras que aprendi, cuja dimensão é das mais complexas de compreender.

Seu Timóteo comentava que por muito tempo **Nhanderu** ficou esperando o não-índio acostumar-se com a terra e viver nela em paz, mas que o prazo havia, de certa forma, expirado, e que agora ele iria ser “cobrado” pelo estrago feito. “A terra não é de ninguém, **Nhanderu** emprestou para nós viver nela, mas temos que devolver depois, tudo como tava antes”, explicava. “Mas o branco não pensa assim, ele não acredita em **Nhanderu**, e por isso acha que é o dono e pode colocar cerca e acabar com tudo que tem dentro da cerca”, concluía.

No Setor de Etnologia da UFSC, pude fazer leituras de textos e obras que minha formação em Filosofia não tinha me apresentado. Aí comecei a compreender a metodologia de pesquisa bibliográfica em antropologia e etnologia. Com leituras que iam desde *As Mitológicas* do francês Lévi-Strauss, até *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani* do catarinense Egon Schaden, em meio a leituras cotidianas do meu curso, como Immanuel Kant e Friedrich Nietzsche, tive a chance de fazer paralelos e analisar possibilidades de compreensão do pensamento Guarani, livremente e incentivado por Litaiff, que se tornara amigo, confidente e, de certo modo, pela distância que estudantes jovens do interior têm de sua família, um pai.

Certa vez, Litaiff apresentou-me um dos textos mais complexos já escritos sobre os Guarani, pelas mãos de Leon Cadogan, etnólogo paraguaio que compreendia como ninguém à sua época os meandros da cultura do mais numeroso povo indígena da

América do Sul. Na obra clássica *Ayvu Rapita*<sup>6</sup> estavam os maiores segredos do pensamento Guarani e entrar naquele universo era um desafio gigante no qual, mesclando coragem e humildade de iniciante, mergulhei de cabeça.

Nas visitas à aldeia Marangatu, pude desvendar os mistérios da metodologia de pesquisa de campo em etnologia indígena, por meio de entrevistas informais e observação participante, à beira da fogueira, sombreadas por nuvens de fumaça de cachimbo, em que ouvia atentamente as falas, tentando apreender o máximo possível de conceitos da língua Guarani, remetendo à bibliografia que trazia na memória. Nesta busca por uma metodologia que pudesse aplicar a contento dos objetivos de minha pesquisa de então em Filosofia, percebi que poderia utilizar ao ouvir as falas, uma mesma metodologia que fora refinada em função de minha relação com textos clássicos da Filosofia. Não havia como ler Aristóteles sem a concentração necessária para imaginar-me como se tivesse sido educado na época em que sua obra foi escrita, no mesmo local, com o mesmo contexto. Assim, ao ouvir as falas durante as entrevistas informais, buscava, simultaneamente, um distanciamento para me aproximar de uma melhor compreensão do que ia sendo dito, e tornava-se cada vez mais pertinente uma imersão profunda, ou seja, tratar os discursos colhidos como se tivesse sido educado naquele contexto. A compreensão do conceito “contexto”<sup>7</sup> iria me fazer levá-lo, talvez, aos últimos limites. “Qual seria o contexto em que estavam aquelas pessoas da aldeia Marangatu?”, perguntava-me. E a resposta, ouvi da própria voz do Seu Timóteo, que parecia dizer sempre exatamente o que era preciso que eu ouvisse em doses homeopáticas.

Uma situação que se tornou clássica para minha história<sup>8</sup>, em que a compreensão do contexto foi essencial para a continuidade dos trabalhos de campo, foi

---

<sup>6</sup> CADOGAN, Léon, *Ayvu Rapita: textos míticos de los Mbya-guarani del Guairá*. Biblioteca Paraguaya de Antropología, 1992.

<sup>7</sup> Para Ludwig Wittgenstein, em *Investigações Filosóficas* (1975), o *contexto* é fundamental para se determinar o significado de uma palavra, e o ensino do significado é sempre um ensino relativo ao uso de algo. De acordo com o filósofo, um *signo* isolado é algo morto que só ganha vida no uso. Deve-se considerar que este conceito de uso está inserido no conceito de *jogos de linguagem*, pois o uso de uma palavra, e conseqüentemente seu significado, sempre estarão inseridos nestes *jogos*. Compreender junto aos Guarani o “seu” jogo de linguagem, isto é, adentrar em seu contexto, tornara-se obstinação para chegar-se a um fim na pesquisa que havia iniciado em Filosofia. Um dos resultados desta dedicação apoiada por Wittgenstein, foi poder homenagear o filósofo em 2005, com a publicação de uma novela filosófica chamada *O Palavreiro, brincando com palavras, descobrindo mundos* (Editora Sophos, 2005).

<sup>8</sup> Como estratégia de escrita utilizo-me do recurso da “*descrição densa*” de Clifford Geertz, que considera o papel da etnografia como a interpretação do fato descrito, procurando suas motivações e seus objetivos - seus significados. Não fazendo-se apenas uma descrição minuciosa, mas uma leitura, uma

em uma das visitas à aldeia Marangatu para entrega de mudas para o início da etapa de reflorestamento do projeto de auxílio à auto-subsistência. Ao chegar com o caminhão da UFSC, Seu Timóteo questionou-me sobre a entrega dos alimentos para o mutirão. Eu disse que não os havíamos adquirido ainda e que viriam na próxima semana, mas que poderíamos ir plantando. Seu Timóteo anunciara que ninguém plantaria uma muda sequer, pois o combinado seria um mutirão, e ele necessitava do alimento para fornecer às famílias que participariam da empreitada. Sem saber o que dizer, informei que ficaria na aldeia para auxiliar no plantio, mas ele me interrompeu dizendo com face séria que seria inútil, e que eu poderia retornar à cidade e que só voltasse com o alimento, caso quiséssemos que o projeto continuasse.

Confesso que aquele momento foi o mais tenso que havia vivido até então na aldeia. Porém, ao invés de tirar conclusões rápidas e responder com palavras de desculpas à comunidade, calei-me. Descarregamos as mudas do caminhão e, antes da partida de retorno, Seu Timóteo perguntou se poderíamos ir com o caminhão até o sítio de um vizinho que havia doado manivas de mandioca para a comunidade plantar. Aceitei, como uma forma de apaziguar os ânimos mas, para minha surpresa, o motorista da Universidade afirmou que seria impossível, por estar atrasado para retornar à UFSC. Seu Timóteo, irritado, esbravejava como nunca imaginei que seria possível mediante a calma que lhe havia associado à imagem. “Podem voltar pra cidade, vocês **jurua** nunca fazem o combinado. A gente já se acostumou com vocês!”, disse, apoiado pelos membros da comunidade ao seu redor. Silenciado, fui com o caminhão carregando pensamentos.

Na estrada de retorno, ouvia a voz do motorista reclamando que os índios ficam “folgados” quando nos relacionamos muito com eles e aconselhava que seria preciso manter pulso firme. Aquelas palavras não me agradaram, mas não havia como deixar de pensar naquela hipótese. O mundo se conflituava em minha cabeça, pois compreender tanto o contexto de Seu Timóteo era preciso e urgente, porém compreender o contexto do motorista também era necessário, para poder filtrar as palavras e seus significados e, assim, tocar em frente o projeto e a vida.

Na semana seguinte retornei com os alimentos para o mutirão e fui recebido normalmente, desembarcando do caminhão e perguntando se poderia ficar na aldeia. Seu Timóteo anunciava que agora sim poderia ficar, pois o **jurua** havia cumprido o

---

interpretação. (ver *Uma Descrição Densa: Por Uma Teoria Interpretativa da Cultura*, publicado no livro *A Interpretação Das Culturas*, 1973).

acordo. Meu alívio se resplandecia na face sorridente e na sensação de ter compreendido o contexto anterior em que Seu Timoteo se posicionara raivosamente, o que não continuara naquela nova visita, pois com os alimentos para o mutirão em mãos, montando outro contexto e abrindo portas à minha compreensão não somente dos Guarani, mas na experiência do contato dos mundos. Tanto eu quanto o motorista ainda éramos **juruá**, como na visita anterior, porém agora parecíamos diferentes e isso era denunciado por Seu Timóteo, pois estávamos em outro contexto.

**Juruá** é das primeiras palavras que se aprende em meio aos Guarani, pois é como chamam os não-índios. **Juru** é a boca, e **a** são os pelos do corpo, assim, **juruá** são aqueles que tem pelos ao redor da boca.

Minha permanência na aldeia naqueles dias foi de extremo silêncio no início, ouvindo somente eles falarem em Guarani, sem se preocuparem em traduzir para mim. Iniciamos o plantio de mudas ao longo da aldeia, em mutirão, com presença de jovens, adultos, velhos e crianças, cada qual trabalhando sem muito desgaste, mas administrando suas forças como se dividissem o fardo para não pesar a ninguém. Tudo fluía como se eu não estivesse ali, como se não fizesse a diferença, como se meu silêncio não os atrapalhasse, o que, para mim, era o momento perfeito que conseguia atingir: aproximar-me ao máximo do jeito Guarani de ser.

“**Japitá ju!**”, ouvi o Seu Augusto dizer de longe, assentando-se num barranco enquanto apoiava lentamente sua enxada ao chão, num dos momentos em que todos paravam para o descanso. Olhei-o e percebi que ele esperava alguma resposta observando-me. “**Japitá ju!**”, disse de novo. Sem nada compreender e para quebrar minha tensão que se instalara, sendo que todos passaram a esperar uma resposta minha, pronunciei misturando o que havia compreendido do que ele disse, como se repetisse alguma frase que ele tivera dito em português com sotaque guarani: “sim, já fiz tudo!”

O breve silêncio depois de minhas palavras foi interrompido por um coro de risadas dos presentes, alguns largando as enxadas e caindo no chão com as mãos na barriga de tanto rir. “Já fiz tudo!?”, repetiam às gargalhadas. Foi quando Seu Augusto explicou: “Eu disse **japitá ju**, que quer dizer, vamos fumar?”.

**Ja** é o auxiliar de conjugação ao pronome da 1ª pessoa do plural, **nhande** no guarani e “nós” no português. **Pitá** é o radical de fumar. **Ju**, neste contexto, pode ser “novamente”, pois tem variados significados de acordo com o contexto. O Seu Augusto sabia que eu carregava fumo e cachimbo, e estava pedindo-os para fumar enquanto



descansava. Percebi a necessidade de compreender o mais rápido possível a língua guarani.

De porte do *Léxico* e da obra de Cadogan que trazia o texto em guarani e espanhol, passei a dedicar-me a decorar palavras-chave, perguntando, nos momentos de visita à aldeia, sobre sua pronúncia correta.

Uma das parcerias que surgiram como que magicamente, como Mariana Semeghini, foi com o estudante de Agronomia da UFSC, Bruno Utermoehl. Certa vez em que um coral de crianças Guarani da aldeia Massiambu, em Palhoça, SC, foi apresentar-se na UFSC, fiquei de cicerone. No início da apresentação percebi que pessoas paravam para ver o coral que cantava em Guarani, outros para comprar artesanato, e havia aquele rapaz boquiaberto admirando o todo a sua frente. Encerrou-se a apresentação e ele permanecia imóvel. Aproximei-me dele e perguntei o que havia achado do espetáculo, e ele disse que estava encantado. Comentou que tinha interesses em conhecer melhor aquela cultura e, principalmente, sua agricultura. Perguntei qual curso fazia e, naquele momento, convidei-o a participar do projeto de auto-subsistência em Imarui, convite aceito na hora por ele. Marcamos uma reunião no Museu e ele compareceu na hora marcada para que eu o apresentasse ao coordenador Litaiff.

Utermoehl deu um grande diferencial ao andamento do projeto, com sua extrema sensibilidade e alegria de lidar com a terra e com os Guarani. Se transformou em parceiro de Seu Timóteo, e a equipe se ampliava. Aí tive a oportunidade de aprender sobre os segredos da agricultura, das luas e épocas de plantio, das histórias por trás de cada passo da roça e de, por conseqüência, compreender palavras essenciais da língua.

Os nomes de plantas, da terra, no mato, de ervas, tudo era explicado para que nós, os **juruaá**, não cometêssemos mais erros ao lidar com a comunidade. Para isso, além de nossa extrema atenção e silêncio, Seu Timóteo parecia controlar cada passo, com suas doses homeopáticas de informações. Íamos à roça preparar a terra junto do mutirão, aprendíamos como se faz a coivara, recolhendo todos os galhos de árvores e matos grandes do pedaço que se quer queimar, para que não criem chamas que superaqueçam a terra, e depois atear fogo, estrategicamente, controlando para que faça uma queima rápida, sapecando os matinhos pequenos que sobraram, levantando a fumaça que purifica como o cachimbo e se esvai rapidamente pelo ar. Um fogo como o solar que anuncia o amanhecer à terra, dando tempo de prepará-la para um novo ciclo de vida. Naqueles momentos também Cadogan e sua escritura dos mitos guarani foram essenciais a mim e a Utermoehl, que nos dedicávamos a compreender o melhor possível

os conceitos e personagens mitológicos para relacioná-los à prática do plantio na aldeia Marangatu.

Findo o ano de 2002, junto foi-se o primeiro projeto, executado em Imaruí. No ano seguinte o projeto foi aprovado novamente para ser executado na aldeia de Morro dos Cavalos<sup>9</sup>, à beira da BR 101, no km 235, em Palhoça, porém minha contribuição seria breve, limitada a acompanhar o desenvolvimento do projeto por Utermoehl, que se transformara no bolsista do projeto, e Mariana Semeghini. A mim cabia aceitar o presente de Litaiff como proposta daquele ano, e entrar como auxiliar de tradução do livro “Pragmatismo e Sociologia”<sup>10</sup>, de Emile Durkheim. Passamos o ano de 2003 traduzindo diretamente do original em francês do início do século XX ao português, um trabalho gratificante, pela oportunidade de discutir e compreender cada ponto proposto por Durkheim no início do século passado sobre a análise sociológica do mundo, tendo como contribuição as críticas de Nietzsche, William James e John Dewey, precursores do Pragmatismo. Aquela experiência de compreensão dos meandros da sociologia, criticada por um de seus criadores, numa obra sua que não era tão conhecida por ficar tempos perdida, sem tradução ao português, transformaria qualquer visita às aldeias em uma aventura ainda maior.

Pensar no outro, no membro de outra etnia, pensar em como funcionaria o pensamento do diferente de mim, passou por uma espécie de “filtro reverso”, daquele momento em diante. Compreender o outro não seria o fim do caminho, mas o meio. A partir de Durkheim, compartilhado comigo por Litaiff, visitas a outra cultura como a Guarani, eram visitas a um espelho translúcido imaginário. Todo momento na aldeia, ao invés de prestar atenção no que diziam suas palavras e seus corpos, passei a utilizar como combustível para gerar forças de compreender o que acontecia, na verdade, comigo. Minhas reações à incompreensão do que os indígenas diziam ou faziam me encantava mais, buscando compreender se havia lógica naquilo: se seu pensamento e seus corpos agem seguindo regras, estruturas, uma complexa lógica que a sociologia e antropologia tentam acessar, o que dizer do pensamento que trago em mim, em meu corpo... quais são as regras que me regem? Conhecer o outro seria olhar pelo espelho

---

<sup>9</sup> Para mais informações sobre a ocupação do litoral Catarinense e ocupação de Morro dos Cavalos, ver também Darella, 2004:137-139.

<sup>10</sup> DURKHEIM, Emile, “Pragmatismo e Sociologia”, publicado pela Editora da UFSC/Editora da UNISUL, em 2004.

translúcido, em que para ver além dele, teria de prestar muita atenção, pois minha imagem refletia fortemente ali, e necessário seria apagá-la o máximo possível.

Este filtro “instalado” para melhor compreender a mim, seria, e esta era a minha aposta, uma mais apropriada metodologia de pesquisa a usar para compreender o outro. Pois, ao contrário do motorista da UFSC que afirmava estarem os indígenas “folgados demais”, transferindo pré-conceitos de sua cultura e seu meio a outro contexto, poderia identificar qual o contexto em que surgiam minhas opiniões. Ou seja, poderia perceber quais as conclusões minhas que advinham de valores de *meu* contexto, limpando-as de preconceitos e repercebendo as cenas, os momentos, aclarando e transferindo-os de contexto até poder *conhecer* melhor o outro.

*Conhecer*, este foi um dos conceitos essenciais para minha formação em Filosofia. Levado ao seu radical, *co-nhecer* seria *co-nascer*, de *co-gênese*, ou seja, nascer junto. Buscava então, sem compreender direito o que eu fazia, confesso, “nascer junto” aos guarani e, para isso, teria de tentar ao máximo desaprender minha própria cultura, o que seria impossível, mas identificá-la e anulá-la em momentos desejados, isto sim parecia possível. Este foi o caminho que resolvi seguir e o melhor mecanismo que encontrei foi o silêncio.

Finalizada a tradução em Dezembro de 2003, encerrou-se também o prazo de bolsas que poderia ter junto à graduação na UFSC, isto é, era hora de me formar. Lembro-me que, ao encerrar esta etapa, fui sozinho à aldeia Marangatu, para conversar com Seu Timóteo e pedir sua avaliação pessoal sobre o desenvolvimento dos projetos nas aldeias. Foi quando ele se explicou, tendo a atenção completa de meus olhos baixos e ouvidos atentos, postura que aprendi nas rodas de conversa, indicando respeito.

“Vocês estão roubando dos índios, mais uma vez!”, relatava seu pensamento. “Vocês fazem projeto em nome da comunidade, pegam o dinheiro que é pra gastar com a comunidade e gastam tudo com vocês mesmo! Isso é certo?”, comentava, levando-me à reflexão. “Vocês **jurua** são muito espertos. Imagina se fosse a gente que fizesse projeto pra pegar dinheiro e ajudar vocês, só que ao invés de gastar o dinheiro com vocês a gente gasta com passagem da minha equipe, com alimento até chegar onde vocês tão, com salário pra cada um que trabalha. O que sobra pra vocês?”, questionava bravamente fumando seu **petyngua**. “O que sobra pra nós com o que vocês fazem?”, continuou. “Nada! Mas pra vocês tem muito. Vocês vêm até aqui, estudam, se formam e

depois pegam emprego porque se formaram com o que a gente aqui disse, o que a gente ensinou. Sempre foi assim. Será que sempre vai ser assim?”

Sem ter mais argumentos para convencer minha própria mente de que ele não estava certo, perguntei: “Mas como fazer diferente se tudo funciona assim? Tem que ter dinheiro para vir fazer o projeto na aldeia, se não fica impossível fazer!”. Foi quando Seu Timóteo, apoiado por Seu Narciso, morador da aldeia, disse: “Tem jeito sim, mas pra isso é preciso ter coragem”.

Aquelas palavras, conselhos, reclamações, abriram-me por completo, deixando marcas profundas de confusão. Como buscar a auto-subsistência numa comunidade sem errar? O desafio estava posto e, com o filtro reverso com que havia já me habituado a pensar, deixei de olhar a aldeia e seus problemas de auto-subsistência e passei a olhar os meus problemas de auto-subsistência na cidade, comparando os dois sistemas, um no qual havia nascido, e o outro, que havia aprendido na convivência nas comunidades Guarani.

Naquela época eu vivia numa casa dividida com amigos, em situação característica de estudante. A bolsa havia encerrado e, iniciando o ano de 2004, fazíamos livretos de poesia para vender pela universidade e em bares, buscando recursos para pagar o aluguel. A família ajudava com o que podia, pois faltava apenas elaborar a monografia para concluir o curso e retornar para casa, e esta era a esperança deles.

Foi neste difícil momento que as palavras de Seu Timóteo e a concordância de Seu Narciso ressoavam em minha cabeça. Um projeto de auto-subsistência para a comunidade, sem viver próximo a ela e acompanhar seu cotidiano, seria um projeto de subsistência do executor. Esta conclusão pareceu-me óbvia, mas até chegar ali fora um trajeto deveras complicado. Explico-me.

Eu vivera por anos em uma instituição, composta por uma estrutura que nos ensina a lidar cotidianamente com projetos, em que tudo é pensado e programado para ser gasto da mesma forma, com similares justificativas, objetivos semelhantes, mudando apenas o objeto. Esta espécie de ramo do mercado era crescente e quem a dominasse estaria na frente na corrida por emprego. Depois de compreender as críticas feitas pelos Guarani, para mim viver daquele sistema de projetos soava inapropriado. Passei, então, a pensar alternativas para aquele problema.

“O que está em jogo afinal?”, pensava eu. Se o “objeto” do projeto tiver condições de, ele mesmo, executar o projeto em seu contexto, o fará melhor que

ninguém e todo recurso poderá ser garantido na execução, sem desvios estruturais. “Mas como os Guarani da aldeia Marangatu poderiam tocar um projeto?”, questioneimei-me. Foi quando o filtro reverso funcionou novamente. Na cidade, na universidade, temos como executar o projeto por, primeiramente, aprender como escrevê-lo e, em seguida, ter o controle, a técnica, o mecanismo de gastos nas mãos, finalizando com a execução na comunidade, que é a etapa mais prazerosa. Porém, até chegar ali, era imprescindível o uso de uma tecnologia que não era uma enxada, nem foice ou pá, mas calculadoras e computadores. Guardar informações para prestação de contas e relatórios finais era tudo feito pelo computador, sem ele ficaria difícil administrar o projeto. E, naquela época, esta tecnologia ainda estava distante da Aldeia Marangatu.

Fiz mais uma visita à aldeia de Seu Timóteo, unicamente para comunicar-lhe uma decisão que havia tomado dentro de meu silêncio: iria abandonar aquela lógica. Mas não sabia qual caminho tomar. Desconfiado e com um sorriso entre o canudo de taquara do cachimbo e os dentes, ele me tranqüilizava: “Ah! Que bom. Mas fica tranqüilo que vai dar tudo certo. O caminho vai aparecer”. E dizendo aquilo calou-se, sem mais comentários, deixando mais uma vez a função de ensinar ao silêncio que já era meu companheiro.

Naquele ano surgiu uma proposta de colegas antropólogos de participar de um projeto similar ao de auto-subsistência, porém em outra aldeia Guarani. Lembro-me de que coloquei que participaria mediante algumas condições: que o projeto fosse elaborado junto da comunidade, pela comunidade, em que serviríamos como técnicos, auxiliares de administração, e que todas as decisões seriam tomadas pela comunidade. Por questões de organização, o projeto não foi aprovado, frustrando expectativas da aldeia. Mas o que se revelava, ao menos para mim, era o caminho que deveria ser seguido.

Mas não seriam apenas aquelas as conclusões para o ano, algumas ainda ficariam em aberto. Foi nessa época que estavam filmando o documentário *Guerreiros da Liberdade*<sup>11</sup>, do cineasta Charles Cesconetto, co-dirigido por Werá Tupã, com Bob na operação de som. Cesconetto havia me contatado para acompanhar a equipe, pois relatavam não conseguir imergir no cotidiano das comunidades Guarani do litoral de Santa Catarina, e se aproximar do objetivo das filmagens, que era deixar a relação fluida

---

<sup>11</sup> *Mbya Guarani, Guerreiros da Liberdade*, DOC TV Brasil, 2004, Direção Charles Cesconetto.

entre os Guarani e as filmadoras e microfones. Convidou-me para acompanhar as filmagens em Marangatu, o que aceitei com alegria.

Chegando na aldeia, Werá Tupã dirigiu-se à casa de seus parentes onde passaria as noites, e Charles, Bob e eu montaríamos acampamento à beira da cachoeira próximo à casa de Seu Timóteo. Montadas as barracas, fui preparar a fogueira para esquentar a água para o chimarrão. Foi quando Seu Timóteo se aproximou e conversou tranquilamente com a equipe, deixando Charles mais à vontade por perceber a melhora na relação. A noite caída, permanecemos preparando a janta à beira do fogo, quando ouvimos o início da reza cantada por Seu Timóteo, no interior de sua casa. relatei à equipe que aquelas melodias eram milenares, como havia me dito Werá Tupã. Foi quando Bob perguntou se seria interessante gravá-las em áudio. Charles logo percebeu que era o momento certo para o registro.

Bob calibrou a aparelhagem mirando o foco da lanterna ao equipamento, apagou a lâmpada e deixou-a de lado. Levantando-se da beira da fogueira, dirigiu-se lentamente para próximo da casa de reza e retornou logo em seguida. Comentou que a captação não estava boa e pegou a lanterna mais uma vez para calibrar. Terminado o processo, levantou-se mais uma vez e dirigiu-se para perto da casa. Charles e eu observávamos do acampamento Bob caminhar, quando um *flash* de luz circular, a uns dois metros acima da cumeeira, irradiou uma luz branca sobre a casa, transformando o pátio da casa em dia, denunciando a presença de Bob, e apagando-se rapidamente. Bob retornou aflito ao acampamento, perguntando onde estava a lanterna, e se havíamos sido nós quem a tinha acendido ou se batêramos uma foto com *flash*. Charles logo avisou que não, e devolveu a mesma pergunta, aflito: não havia sido Bob que levava a lanterna ou acendido *flash* da máquina fotográfica? Assustado, peguei a lanterna que estava no local em que Bob havia deixado, próximo à fogueira e avisei que não era ela, nem *flash* da máquina, que estava na barraca. Incomodados, pensaram que alguém, então, estaria sobre a casa com uma máquina fotográfica. Aquietei-me e propus que sentassem, ao que atenderam alertas.

Sem compreender o que havia ocorrido realmente, ou pelo menos não querendo acreditar, expliquei a eles que, talvez, não fosse certo gravar a reza sem pedir antes autorização. Concluímos que sim, já que os equipamentos poderiam ser intrusos naquele contexto. Decidimos dormir, assustados, levando ao sono o mistério da luz, que ficaria sem conclusão. Mas algo havíamos compreendido: não se deve gravar cerimônias indígenas, a não ser que os próprios indígenas lhe peçam!

## Capítulo 2 – Caminhando no cotidiano de uma comunidade indígena Guarani

Já no meio do ano de 2004, em visita ao Museu, fui informado de que o cacique da Aldeia Guarani de Morro dos Cavalos, na época o próprio Leonardo Werá Tupã, que havia se mudado de Marangatu, estava me chamando. Imediatamente fui até a aldeia saber do que se tratava. Fui recebido por ele na escola, onde relatou-me que eles estavam reestruturando o funcionamento das aulas e que iria ter início a disciplina de Informática na Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty. Ele estava me convidando para ser o professor.

Aceitei imediatamente, pois via ali uma oportunidade de aproximar-me de uma comunidade Guarani e de, enfim, tentar agarrar o caminho como ele se apresentava, mais uma vez, em doses homeopáticas, com tempo de adaptações. Em Setembro daquele ano já iniciava as primeiras aulas com turmas de várias idades. Elegi, entre as turmas da escola, uma que seria a experimental, com a qual iniciaria os temas ; se desse certo, aplicaria a metodologia com as demais. A turma escolhida foi a dos jovens, alguns sendo professores da escola, outros coordenadores, e membros da associação da comunidade. A orientação era sempre feita pelo então cacique Werá Tupã, o qual eu buscava sempre antes das atividades para discutir desde os objetivos até a metodologia a utilizar. Coloquei que seria interessante traduzir ao Guarani os termos e conceitos de informática, para garantir uma apropriação local da tecnologia e um respeito à cultura. Relatei que no Brasil, diferentemente de Portugal, chamávamos o controlador de cursor de *mouse*, palavra em inglês que os portugueses traduziram para *rato*. Ele apoiou minha proposta, mas lembrava que seria importante ensinar também os nomes utilizados fora da aldeia para que todos soubessem lidar com a máquina quando estivessem na cidade e necessitassem dialogar com não-índios.

Foi aí que passei a compreender e, principalmente, a me responsabilizar por promover na aldeia, em relação às novas tecnologias, a “estratégia Guarani”. Esta que poderíamos compreender com auxílio dos conceitos que Michel de Certeau propôs, em *A invenção do cotidiano*<sup>12</sup>, o par estratégia / tática.

---

<sup>12</sup> CERTEAU, M. de *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990 (1980). Tradução brasileira: *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

Talvez o conceito *tático* de de Certeau, à primeira vista, nos fizesse imaginar perfeitamente o modelo de sobrevivência de povos indígenas, diferenciando-se da dimensão *estratégica*.

Com o auxílio de Christian Pierre Kasper, que em sua tese *Habitar a Rua* (2006) analisa as *táticas* de sobrevivência de moradores de rua, buscamos compreender melhor o que diz de Certeau. Diz Kasper que “*estratégia e tática* opõem-se em vários pontos, o que podemos resumir ao dizer que a *estratégia* baseia-se na *previsão*, enquanto a *tática* recorre à *ocasião*”<sup>13</sup>. A diferença, em suma, está na relação com o tempo, como afirma de Certeau: “as *estratégias* apostam na resistência que o *estabelecimento de um lugar* oferece ao desgaste do tempo; as *táticas* apostam numa hábil *utilização do tempo*, das ocasiões que apresenta”<sup>14</sup>.

Aqui compreendemos os mais de 500 anos em que se estabeleceu a ocupação ibérica do território das milhares de etnias indígenas das Américas. Poderíamos perceber *estratégias* não-índias para garantir a expansão dos impérios e garantir fonte de matérias primas, e do lado oposto desta guerra as *táticas* indígenas para sobreviver. Porém, de Certeau nos coloca a proposta de pensarmos o contrário, o que podemos mesclar com nossa experiência de contato com o povo Guarani.

Kasper<sup>15</sup> explica que, tendo de Certeau definido a *estratégia* como “o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”, ele postula a existência de um “*próprio*” como condição expressa de seu exercício:

(...) toda racionalização “*estratégica*” procura em primeiro lugar distinguir de um “*ambiente*” um “*próprio*”, isto é, o lugar do poder e do querer próprios. Uma vez estabelecido, esse lugar fornece uma base de onde se pode gerir as relações com *uma exterioridade* de alvos ou ameaças (os clientes, os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos da pesquisa, etc.)<sup>16</sup>

É igualmente a instauração, continua Kasper, de um certo regime de visibilidade, o *próprio* constituindo

um lugar de onde a vista transforma as forças estranhas em objetos que se podem observar e medir, controlar portanto e ‘incluir’ na sua

<sup>13</sup> Christian Pierre Kasper, *HABITAR A RUA*, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2006, p. 30.

<sup>14</sup> CERTEAU, M., *A invenção do cotidiano*, 1, p. 102.

<sup>15</sup> KASPER, Christian Pierre, *HABITAR A RUA*, 2006, p. 28.

<sup>16</sup> CERTEAU, M., *A invenção do cotidiano*, 1, p. 99.



visão. Ver (longe) será igualmente prever, antecipar-se ao tempo pela leitura de um espaço.<sup>17</sup>

Deve-se acrescentar, explica Kasper, “que se trata de um ‘ver sem ser visto’. (...) A estratégia deve, com efeito, avançar mascarada, deve dissimular seus desígnios, a fim de escapar de eventuais estratégias adversas”<sup>18</sup>.

A estratégia só existe, como tal, a partir de uma antecipação da situação futura, e, portanto, do comportamento do adversário: o estrategista é aquele que sempre tem um lance antecipado. É baseado em tal previsão que se pode organizar-se a tempo, o que tem por efeito submeter a ação presente a uma decisão passada, decisão ela mesma tomada na base de um estado futuro *provável*<sup>19</sup>.

Já quanto ao conceito de *tática*, explica Kasper, que é “pela ausência de um ‘próprio’ que de Certeau define a *tática* em oposição à *estratégia*”<sup>20</sup>:

nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha<sup>21</sup>.

“Não tendo a possibilidade de elaborar planos”, continua Kasper, “nem de juntar forças, o agir tático desdobra-se num estado de exposição total”<sup>22</sup>. Como diz de Certeau “a tática é movimento dentro do campo de visão do inimigo”<sup>23</sup>.

É por aí que, pensamos, o “estrategista Guarani”, quando pede que sejam traduzidos os nomes das peças das máquinas de comunicação, pede que sejam também apresentados os nomes e conceitos na linguagem do outro, do “inimigo”, aquele de quem foi “abduzida” a tecnologia, mesmo que isto demonstre um risco de sua comunidade deixar de falar em sua língua materna. Mas a habilidade ganha nos mais de 500 anos de “convivência” do povo Guarani com a ocupação européia dá, de algum modo, ao “estrategista” a segurança de saber que seu povo possui o seu “próprio”, sendo este sua língua, tradição, religião, comunidade, e por mais que permeie sua tradição com a do “outro”, numa atividade de estratégia política que se apresenta necessária, perderá menos do que virá a ganhar no futuro.

<sup>17</sup> Ibid, p. 100.

<sup>18</sup> KASPER, Christian Pierre, *HABITAR A RUA*, 2006, p. 29.

<sup>19</sup> Ibid, p. 29.

<sup>20</sup> Ibid, p. 29.

<sup>21</sup> CERTEAU, M, *A invenção do cotidiano*, 1, p. 100.

<sup>22</sup> KASPER, Christian Pierre *HABITAR A RUA*, 2006, p. 29.

<sup>23</sup> CERTEAU, M, *A invenção do cotidiano*, 1, p. 100.

Seguir este caminho, o de observar como *estratégia* o sistema de ensino solicitado pelo cacique Guarani, possibilitou-me compreender as necessidades da comunidade, tanto de aprendizado das novas tecnologias de comunicação, quanto das demais disciplinas propostas pela Educação Escolar Indígena.

Deste modo, permaneci o ano de 2004, em seus últimos meses, experienciando práticas didáticas mesclando o português com meu parco conhecimento da língua Guarani enquanto apresentava o computador. Expliquei que aquele era um equipamento inventado para armazenar informações, entre outras funções que facilitariam encontrar dados. No esforço coletivo de traduzir o termo *computador* à língua Guarani, com muitas conversas entre eles e tempo para amadurecer as idéias, a partir do primeiro mês de aulas o equipamento passou a ser chamado de **Arandu Omoĩ Porãa**, ou *Guardador de Conhecimento*.

As traduções eram elaboradas pela turma que havia escolhido como experimental, e dela saíam os conceitos e didáticas que utilizaria nas demais turmas de crianças. Primeiramente eu apresentava aos jovens o contexto de invenção da máquina e seus equipamentos periféricos. Baseei minha apresentação em Armand Mattelart, especificamente em sua obra *A Comunicação-Mundo. História das Idéias e das Estratégias*<sup>24</sup>. Mattelart coloca os contextos em que surgiram as mais variadas tecnologias, desde o primeiro computador, sua lógica de cálculos e o seu uso para armazenamento de dados, estrategicamente aproveitado pelos governos para auxiliar em seus interesses de guerra; ao surgimento da rede mundial de computadores, a *internet*, quando era preciso repassar informações em códigos de um super-computador a outro, sem que fossem decodificados pelo inimigo.

Assim, o *mouse* virou **angujá**, “rato” em guarani; o teclado virou **omboparaa**, ou seja, “escrevedor”; o monitor, **ojexauka**, “o que se deixa ver”. Entre os *softwares*, *Windows* se transformou em **okē’i**, literalmente, “janela”. Como estudamos algum tempo com *software* livre, o Linux se transformou em **guyra’i**, tradução para “passarinho”, assim batizado por causa do pingüim símbolo do sistema operacional. A *internet* foi denominada de **nhandu kya**, a teia da aranha e o *e-mail* virou **ayu ogueraa**, o “levador de palavras”.

Os jovens adoravam ouvir as histórias dos equipamentos, pois assim, relatavam, conseguiriam compreender como funciona tanto o sistema quanto a cabeça do **jurua**.

---

<sup>24</sup> MATTELART, Armand. *A Comunicação-Mundo. História das Idéias e das Estratégias*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

Foi aí que percebi um caminho bom a seguir para fazer o movimento de filtro reverso, em que, auxiliando os jovens Guarani a compreender a cultura não-índia que os rodeia, eles poderiam me auxiliar a perceber características tanto da cultura Guarani quanto da minha própria.

Um exemplo disso foi uma tarde em que coloquei no chão da sala de informática um pedaço de cartolina e propus a eles que eu desenharia uma aldeia Guarani, um **tekoá**, em pleno funcionamento e que eles me ajudassem a completar. Desenhei primeiramente casas de barro, uma para cada família, sendo esta definida como pai, mãe e filhos, por vezes parentes em visita e avós que porventura morassem juntos, cada qual representado em estilo palito. Também desenhei a casa de rezas, o **Opy**, centro da aldeia, não necessariamente em sua geografia, mas o centro das atenções, mesmo por que algumas comunidades sofrem assédio de não-índios e escondem seus **Opy** ao final de caminhos das aldeias, impedindo a entrada de eventuais curiosos, resguardando o sagrado local dos Guarani a eles mesmos e a raros convidados.

Desenhei também um rio, ou córrego, de onde vem a água para abastecer a comunidade. Assim como caminhos internos na aldeia e outros que levam para a floresta, local de caça e coleta de alimentos. Não poderia faltar a roça, uma para cada casa ou família, e uma grande roça comunitária, encravada na floresta representada por árvores de várias espécies. Encerrada minha etapa do desenho, dividi a cartolina ao meio com um risco e pedi que desenhassem a cidade, **tetã** em Guarani.

Um de cada vez, foram cada qual fazendo o desenho do que lembravam. Estradas, casas, prédios, carros e mais carros, ônibus, mais estradas, postes e fios elétricos, raras árvores e rio poluído.

“Onde estão as pessoas?”, perguntei. “Ah, é meesmo!”, disse um, pegando o pincel atômico e desenhando muitas pessoas estilo palito pela ruas e casas. Outro, pegando o pincel, dizia, “é pouco, tem muito mais pessoas na cidade”, e desenhava.

“Está completa?”, perguntei. Depois de alguns segundos alguém dizia: “acho que sim!”. “Mas o que essas pessoas comem?”, questionava eu. Rapidamente um deles falou em supermercado e desenhou uma grande casa, explicando que ali os **jurua** compram comida. “Mas de onde vem a comida?”, mais uma vez questionei. Todos admiravam no chão o cartaz repleto de desenhos, tanto de um lado quanto do outro do risco. Pensaram e pensaram até que um solucionou o caso: “da roça!”. “E onde fica a roça na cidade?”, mais uma vez perguntei. Após alguns segundos: “Não tem roça na cidade”, respondeu outro. “Ela fica fora da cidade”, explicou, pegando o pincel para

desenhar, e pôs-se a fazê-lo. “Ela fica perto da casa do agricultor, no interior”, solucionou.

Ao buscar local para desenhar a casa do agricultor e sua roça, descobrimos todos que não havia mais espaço no lado reservado à cidade, o que foi rapidamente resolvido pelas rápidas pinceladas de um dos jovens para além do risco que dividia o cartaz ao meio. Feito um silêncio de missão cumprida, mas com algumas dúvidas no ar, fui o primeiro a denunciar, apontando o desenho: “Epa!? Mas por que você invadiu minha parte do desenho?”.

Aquele chamado fez as faces dos jovens ficarem sérias, eles perdendo-se por minutos em pensamentos, até que um deles ficou boquiaberto, pronunciando um longo “hummmnnn!”. Deixei que pensassem mais algum tempo e logo questionei por que haviam escolhido justamente fazer a roça da cidade no lugar onde estava a floresta que eu havia desenhado. Perguntei ainda se uma pequena roça de apenas um agricultor daria conta de abastecer toda uma cidade. Aos poucos via nos olhos deles o que chamei de “ficha caindo” e a expressão assustada de alguns: “**Nhamandu re!**”, algo como “por deus!”.

Na hora de sanar as dúvidas que pipocavam nas cabeças dos jovens e professores, contei com a presença do próprio cacique Werá Tupã que acompanhava silenciosamente a dinâmica e passou a explicar em guarani, o que foi traduzido para mim depois.

Dizia ele, em síntese: é por causa do sistema do **jurua** que sofremos estes 500 anos, eles precisam de muito espaço para viver dentro da cidade e de mais espaço ainda para plantar sua comida e para colocar as indústrias que fabricam o que precisam para viver na cidade. Como na terra deles, na Europa, já haviam consumido quase tudo, vieram para cá e para outros lugares do planeta para buscar material para suas fábricas e, assim, enriquecerem mais. Quem tem dinheiro e riquezas no sistema do **jurua** pode viver bem, já quem nada tem, sofre, e só resta a esses trabalhar para os que têm. Eles invadem mesmo a terra dos outros e, se for preciso, fazem guerras, como fizeram ao chegar aqui e como fazem em muitos lugares, que é o que mostram na televisão. Nós, indígenas, no passado não tínhamos como nos defender e, por isso, muitos de nós foram assassinados e eles conseguiram ocupar nosso território. Mas, atualmente, temos como nos defender pela própria Lei do sistema **jurua**. A Lei é o que nos protege hoje, ainda mais depois de 1988 com a Constituição Federal. Por isso temos que saber exatamente

como funciona este sistema para poder proteger “nosso território”, em Guarani **nhande yvy rupa**, ou o “berço da terra”, e “nosso sistema”, **nhande rekó**, literalmente.

Em um discurso complexo e permeado por referências ao deus **Nhanderu** e demais entidades divinas que protegem o seu povo, Werá Tupã, que é um dos líderes nacionais dos Guarani, via a oportunidade de falar sobre um assunto necessário, mas difícil de ser explicado.

Ao final da aula, pedi a eles que fossem até o computador e escrevessem algo, caso quisessem, sobre o que tínhamos aprendido juntos. Alguns arriscaram escrever com o que conheciam dos *softwares* de texto. Outros preferiram desenhar para exercitar habilidades com o **angujá**.

Naquela época, eu já dividia meus dias morando ainda em Florianópolis parte da semana e na Aldeia Morro dos Cavalos nos dias de aula. Ali eu ficava na casa de Werá Tupã, onde morava também um dos coordenadores Guarani da escola. Desde o primeiro momento que passei a ficar em sua casa, conversar com Werá Tupã era comum. Buscava conselhos com ele e sempre obtinha uma palestra sobre como desenvolver as aulas, mas com o professor raramente trocava alguma palavra.

Depois daquela aula, ele permanecia mais mudo ainda com minha presença, e eu, acompanhava-o no silêncio. Um dia em que Werá Tupã não estava, enquanto fumávamos cachimbo deitados em colchões no chão dentro da casa de madeira, como todos as noites em que ficava na aldeia, fui surpreendido pelo coordenador, que me fazia uma bateria de perguntas em um português envergonhado. Queria entender melhor como funcionava o sistema do **juruaá**. Contou-me que já havia vivido fora das aldeias, no norte do Rio Grande do Sul, em que trabalhava para um não-índio em uma plantação de hortaliças. Ali aprendeu um pouco do português, matemática para mexer com dinheiro e algumas coisas sobre como agiam os “brancos”. Mas, relatou, nunca tinha imaginado, apesar das dúvidas, como fora exatamente que aqueles não-índios tinham chegado lá no interior. “Meu pai”, dizia, “sempre comentava sobre os **juruaá**, que tínhamos que tomar cuidado com eles, mas nunca entendi por que meu pai tinha tanto receio. Mas agora imagino o que passaram meus avós e bisavós nas mãos dos **juruaá**. Antes achava que o branco talvez fosse violento por algo da própria espécie, como se tivesse nascido assim, como a onça que ataca a gente. Mas pela explicação de Werá Tupã, agora entendo que é o sistema deles que obriga a destruir a floresta e ocupar nosso território.”

Segurando o cachimbo com os dentes, como se lembrasse meu queixo de não cair naquele momento, prestei atenção em cada palavra dele em seu desabafo. Escolhendo palavras em português para me explicar o que sentia, ficamos horas, ele falando e eu ouvindo, à luz de velas que repúnhamos de tempo em tempo.

Relatou ele que, por alguns anos, não queria mais ser “índio”, estava cansado dos preconceitos que sofria. Chegou ao cúmulo, contou-me, de desviar do caminho na cidade quando via algum Guarani vindo na direção contrária. Depois de um tempo, já cansado de viver entre os “brancos”, sentiu enorme falta de seu pai e foi visitá-lo. Dele recebeu conselhos fundamentais para sua vida, e assim resolveu retornar à aldeia. Achava que a cultura do não-índio era melhor, de alguma forma, porque eles eram tantos e sempre tinham tantas coisas, e os Guarani não tinham nada e sempre passavam fome e necessidades. Foi então que entendi que éramos diferentes, dizia, que a cultura **juruá** não é melhor que a Guarani, mas é diferente. “Agora”, concluía, “comecei a entender a diferença”.

Neste momento consegui compreender que as ferramentas e equipamentos, objetos tecnológicos do universo não-indígena atraem a muitos; mas nem por isso é preciso transformar-se em não-indígena para acessá-los. As facilidades, principalmente em comunicação, auxiliam no cotidiano. Poder acessá-las no local e contexto em que se vive cotidianamente tende, quem sabe, a ser mais sadio do que sair dele para tentar encontrá-las. Esse é o caminho que seguiremos neste trabalho.

## I – Algumas técnicas indígenas de comunicação, ontem e hoje

Que criança ocidental não traz na memória a cena de desenhos animados em que, para se comunicarem, indígenas do deserto norte-americano faziam uma fogueira e, com um couro de animal, cobriam-na e descobriam-na para fazer os famosos “sinais de fumaça”? Quem visita o Peru, percorre as escadarias construídas pelos Incas há séculos, que ligavam as aldeias possibilitando a comunicação rápida entre elas. Mas esta circulação só era rápida se veloz fosse o *Chaski*, o mensageiro Inca. Cada Chaski ficava posicionado em uma comunidade, estrategicamente, e quando um Chaski de outra aldeia trazia as informações correndo, subindo e descendo as montanhas em grande altitude, repassava a linha com nós, em que cada nó tinha um significado, para o próximo Chaski que a levava à próxima comunidade. E assim a mensagem seguia de Chaski em Chaski, até que chegasse a seu destino.

Entre os Guarani funcionava um sistema similar ao do Chaski Inca, me relatou certa vez Werá Tupã. Os mensageiros percorriam correndo a distância entre as aldeias e sempre eram recebidos com honrarias. A informação que chegava, imediatamente após ouvida era repassada por outro mensageiro à aldeia vizinha, oralmente.

Foi assim na época da Confederação dos Tamoios entre 1556 e 1557, explicou ele, em que os Tamõi, que são chamados também de Xeramõi ou Xeamõi, o avô, ou o mais velho de uma aldeia, reuniram-se para um levante contra a ocupação crescente dos não-índios no litoral dos atuais São Paulo e Rio de Janeiro.

Muitos **jurua** que não conhecem a história dos Guarani dizem que os tamoios era um povo, mas não era bem assim. Os Tamoi se reuniram lá para conversar e decidiram se defender do **jurua** num só exército de guerreiros, por que sabiam que espalhados nas aldeias não iam poder vencer. Nessa época eles foram de aldeia em aldeia chamar todos os **kyre’yimbá**, os ninjas guarani, que foram até lá lutar contra os invasores. (Leonardo Werá Tupã, conversa em 2008).

Werá Tupã, como disse anteriormente, é um dos lideranças nacionais do Povo Guarani, e isso lhe trazia muitas responsabilidades. Na época em que decidi aceitar o convite da comunidade para morar na aldeia, para ficar mais tempo com eles e podermos fazer outros trabalhos juntos, Werá Tupã deixou de ser cacique pelo excesso de tempo que tinha de ficar fora da comunidade, em viagens representando seu povo, seja política ou culturalmente. O ex-cacique, Senhor Artur Benites, reassumiu o cargo.

Na época o Senhor Artur já tinha mais de 60 anos e surpreendia a todos por sua juventude, expressa no corpo, na agilidade e na alegria. A família de Senhor Artur é o que chama-se de família anfitriã, aquela que mora em maioria na aldeia, com responsabilidade por acolher visitantes e, por isso, também com responsabilidades de dar exemplo e manter a ordem na aldeia. Ele também era o curandeiro da aldeia, o habitante mais velho e também o rezador, aquele que puxa os cânticos sagrados no **Opy**, responsável também por repassar este conhecimento aos mais jovens.

O Seu Artur é um exemplo do uso de tecnologias de comunicação modernas por indígenas. Já em 2004 ele foi dos primeiros na Aldeia Morro dos Cavalos a adquirir um aparelho telefônico celular, que utilizava para fazer e receber ligações com a FUNAI e organizações apoiadoras. Alguns membros da comunidade deixavam o número do celular do Seu Artur como contato para recados em lojas e amigos, ou parentes de outras aldeias. Em outras aldeias o mesmo caso também era freqüente, em que o cacique era o único a ter celular e, também, funcionava como ponto de recados. Com a rápida popularização da telefonia celular, muito em breve outros membros da comunidade passaram a adquirir seus celulares, o que passou a ampliar a rede de contatos. Poderíamos dizer que antes da popularização dos telefones a rede de contatos era usada de forma externa, falando com FUNAI, como citado, ou com parentes de outras aldeias. Com o crescente número de celulares em uma aldeia, passou-se a fazer ligações de uma casa a outra para chamar a reuniões urgentes, ou para chamar alguém quando um visitante o procurava.

Esta lógica de uso da tecnologia telefônica sem fio, para os Guarani, de certa forma parecia “comum”. Várias vezes tive a oportunidade de assistir discursos, principalmente de mais velhos, comentando que a telecomunicação já era usada pelos antigos. A primeira dessas vezes que me recordo foi durante a mesa de povos indígenas no primeiro Fórum Social Mundial em Porto Alegre, em janeiro de 2001, em que o Senhor Dário Tupã, na época cacique da Aldeia Guarani de Canta Galo, localizada em Viamão, Rio Grande do Sul, dizia, segurando seu cachimbo, **petynguá**, que os Guarani se comunicavam pelo cachimbo. Quando algo iria acontecer ou uma notícia estaria vindo, o pajé já sabia através da fumaça do cachimbo. Aquela foi a primeira vez que ouvi a ligação entre a tecnologia e a tradição, dita por um Guarani.

À época que eu dava aulas de Informática na Escola Itaty de Morro dos Cavalos, percebi a crescente facilidade de acesso aos celulares pré-pagos. Alguns dos professores assalariados adquiriam celulares de modelos já com acesso à *internet*, porém pouco



compreendiam de que se tratava. Os *sms*, as “mensagens instantâneas”, também eram recentes e ainda não populares. Fui pego de surpresa certa vez, por um dos professores índios que trouxe o seu recém comprado pré-pago, e perguntava-me como funcionavam aqueles comandos. Confesso que entrei no ramo dos celulares via este processo. Pouco sabia como funcionavam, mas era o único que poderia auxiliar a compreender os conceitos técnicos, hoje comuns, mas deveras incompreensíveis nos anos 2004 e 2005.

Gravar números na memória do aparelho, chamar o número do telefone desejado na agenda memorizada, eram funções que passei a ter como professor de informática. Foi então que consultei os professores e coordenadores da escola e propus a mudança de nome da disciplina que ministrava, de “Informática” para “Comunicação e Informática”. Pois percebi que, a cada dia, falar das ferramentas (computador, celular, *internet*) tornava-se individualizar, compartimentar o conhecimento que poderia ser totalizado no conceito “comunicação”.

Em reunião com representante do Gerenciamento Escolar Regional, professores e coordenadores da escola indígena, anunciei a mudança, que na verdade de nada influenciaria no cotidiano, mas ampliaria para um futuro a função da disciplina, não limitando-a a apenas ensinar a mexer na máquina. O que propunha seria assumir o objetivo de incentivar nos estudantes a percepção do que se pode fazer em comunicação com aquelas ferramentas que estamos nos acostumando a usar. Nos acostumando, frisava eu, não apenas na aldeia, mas em outras aldeias e cidades, estamos vivendo uma época de ampliação das possibilidades de comunicação em curto tempo. Houve aprovação consensual para a mudança.

Após assumir a ampliação do foco das aulas, senti-me mais à vontade para trabalhar diretamente com *internet*, sendo que a máquina e seu funcionamento já eram assimilados com destreza tanto pelas crianças quanto pelos jovens.

Logo no início do ano de 2005, reiniciamos as aulas com aprendizado dos programas de escrever da *Microsoft Office*, o *Word*, em que alguns descobriam as teclas para escrever os caracteres em Guarani (como **ĩ**, **ũ**, **ỹ**), e outros já avançavam juntando imagens ao texto, como fotos ou desenhos elaborados por eles. Essa característica do modo de aprendizado que encontrei na Escola Itaty viria a ensinar muito a mim quanto à metodologia de ensino de informática e comunicação: respeitar o tempo de cada um e seu interesse no aprendizado.

No início das aulas em 2004, ainda pretendia uma formação similar a todos os estudantes das turmas, para que terminássemos o ano com o mesmo nível de

conhecimento para todos, respeitando as idades e as turmas, que eram compostas por uma classe de 1ª e 2ª séries, com cerca de 25 crianças, outra classe de 3ª e 4ª séries com cerca de 15 crianças; mais a classe dos jovens que faziam Ensino de Jovens e Adultos (EJA) isso somado aos professores da escola. Aos poucos, com muita presença no cotidiano da comunidade e, principalmente, observação junto às crianças, é que fui compreendendo o modo de aprendizado Guarani, que depois descobriria ser similar ao de outras etnias indígenas.

No cotidiano da aldeia, percebia que algumas crianças se destacavam no futebol jogado num campo improvisado próximo à BR 101; outras crianças que não jogavam tão bem, destacavam-se na fabricação de artesanato, enquanto outras despontavam-se no xamanismo, com dedicação aos aprendizados e conselhos dos mais velhos. Com isto, passei a compreender que respeitar o interesse de cada um pelas tecnologias seria um bom parâmetro para identificar até onde deveria ir o ensino da tecnologia “estrangeira” a cada um, sem querer obrigar, de certo modo, a que todos tenham a mesma compreensão do funcionamento da tecnologia. Este foi um passo fundamental para o bom funcionamento tanto da disciplina de Comunicação e Informática quanto da escola como um todo. Com cada criança aprendendo o que lhe interessava na máquina, seja desenho ou escrita, até a *internet*, tratei de incentivar cada um em seu interesse particular, buscando uma metodologia de atendimento individual em classes coletivas. Para dar conta disso, a atenção a cada um individualmente deveria ser intensa, com acompanhamento do desenvolvimento de cada criança em suas etapas de compreensão da tecnologia. Aulas após aulas, o desenvolvimento era flagrante, e etapas eram vencidas nas mais variadas velocidades.

Aconselhado pelos professores e pelos mais velhos, passei a respeitar também a metodologia tradicional, encontrada também em outras etnias indígenas, em que os mais velhos ensinam aos mais novos. Etnólogos como Litaiff<sup>25</sup> compreendem que esta metodologia de ensino já é referenciada pelos mitos de criação do sol e da lua para muitas etnias, inclusive entre os Guarani. Numa das etapas do mito Guarani da criação do mundo, **Kuaray**, o sol, acompanhado de **Jaxy**, o lua, percorrem a terra criando desde rios, árvores, frutos e tudo mais que nela existe hoje. Porém, ressalta o mito, **Kuaray** é o mais velho e mais “responsável” que **Jaxy**, o desastrado. Assim, **Kuaray** está a todo

---

<sup>25</sup> LITAIFF, A. *Les Fils du Soleil*, 1999.

momento ensinando a **Jaxy** como lidar no mundo até atingirem a morada celeste do pai criador, **Nhanderu**<sup>26</sup>.

Na classe de 1ª e 2ª séries, contava com o auxílio de um menino de 5 anos chamado Aládio Mariano, que demonstrava uma habilidade impressionante ao lidar tanto com o português quanto com a tecnologia. Aládio sempre era o primeiro a chegar nas aulas, momento em que eu aproveitava para solicitar sua ajuda, o que era comemorado por ele com enorme sorriso. As demais crianças chegavam e eu desejava boa aula a todos e passava as instruções do que faríamos naquele dia. Geralmente utilizava os cadernos de classe para que repassassem as lições ao computador. Aládio fazia suas tarefas em uma máquina com extrema rapidez e logo levantava-se, dando lugar para outra criança poder utilizar a máquina, e ia auxiliar os demais falando em Guarani os comandos dos programas.

Na turma da 3ª e 4ª séries, por vezes Aládio também ajudava, pois estava em seu horário de folga da escola, o que era muito bem vindo pelos demais estudantes que, apesar de mais velhos sendo ensinados por alguém mais novo, o consideravam por reconhecer nele a habilidade da inteligência fortemente expressa. Quando Aládio não estava, por vezes era sua irmã, chamada Noemi Mariano, que fazia o papel, por ser procurada pelos colegas. Já na turma dos jovens, uns repassavam aos outros, construindo a compreensão da tecnologia.

Vale relatar o que percebi com um dos coordenadores da escola à época, chamado Augustinho Moreira, que também era o presidente da Associação Indígena Mbya Guarani de Palhoça. Augustinho ia nas aulas como coordenador e não sentava nunca frente à máquina, mas observava cada passo do aprendizado em silêncio. Vez por outra eu solicitava a ele que sentasse para mexer no computador ou pesquisar na *internet*, mas ele relutava. Depois de algum tempo, presenciei Augustinho fora do horário de aula, sentado à máquina, pesquisando na *internet* formas de elaboração de projetos para captar recursos via Associação. Questionei-o sobre o que fazia, como havia aprendido a manusear a máquina e o *software* de navegação sem sentar-se ao menos uma vez durante as aulas, ou sem sequer ter perguntado sobre o funcionamento. Foi quando tive a oportunidade de compreender mais uma característica daquele povo, pelas palavras de Augustinho: “Eu não precisava sentar, só ficava olhando de longe as

---

<sup>26</sup> Como nosso objetivo aqui não é analisar a mitologia e sua relação com o aprendizado de tecnologias, uma pesquisa para a área da Antropologia, ficaremos com essas indicações recolhidas de Litaiff e Cadogan.

crianças mexendo e, de tanto ver já sabia como funcionava”. Augustinho passou a ser um grande aliado também no repasse da tecnologia às crianças explicando em Guarani os programas.

Com a estratégia de marcar cada etapa vencida na compreensão das tecnologias de comunicação na Escola Itaty, numa aula levei jornais de variados modelos e revistas. Apresentei cada modelo à turma dos jovens e expliquei como eram elaborados, utilizando imagens e textos escritos no computador. Comentei que os mesmos programas e equipamentos utilizados pelos jornalistas já eram dominados por todos ali, e assim propus que fizéssemos um jornal contando as notícias que quiséssem. Utilizando a mescla dos programas *Paint* e *Word*, eles escreveram e desenharam suas notícias, contando a alegria de dominar a tecnologia e de poder utilizá-la dali em diante, em português e em guarani. Outros escreveram sobre a aldeia, como era, onde se localizava. Houve quem apenas desenhasse um mapa da aldeia, sem textos.

Comentei que seria responsabilidade do editor recolher as notícias dos “jornalistas da aldeia” e colocá-las no formato de jornal. Para fazer este trabalho utilizei o *software* da *Corel*, o *Corel Draw*. Com a presença de alguns dos estudantes mais interessados em Artes Gráficas, elaboramos o pequeno jornal em formato de *folder*, em duas dobras, com três partes, intitulado “Jornal Itaty”. Com auxílio da Secretaria de Educação, repassei uma cópia impressa do jornal e solicitei que a duplicassem, o que foi feito numa tiragem de 30 cópias distribuídas pelos próprios estudantes/jornalistas na aldeia e aos visitantes.



Professores João Batista Gonçalves e o Professor e Escritor Adão Antunes, na escola Itaty em Morro dos Cavalos (foto: Clarissa Rocha de Melo), 2006.



Professor Marco Djekupé, na escola Itaty em Morro dos Cavalos (foto: Clarissa Rocha de Melo), 2006.

Em companhia de amigos estudantes da UFSC e ativistas do movimento *pró-software* livre, elaboramos a proposta de implantar o sistema Linux nos computadores da Escola Itaty.

Em meados de 2005, num final de semana, Moreno Saraiva Martins, estudante de Antropologia da UFSC, acompanhado de Matheus de Grandi, estudante de Geografia, Vinicius Anaissi, estudante de História, e um especialista em Linux, Nassor Paulino, foram até a aldeia e instalaram o Sistema Operacional Linux com a interface

*Debian GNU* nas máquinas da Escola. Com esta nova etapa aos estudantes da aldeia, começamos a apresentação dos *softwares* de desenho e escrita, explicando que se tratava de um Sistema Operacional que não precisava ser comprado, que havia sido construído em uma espécie de mutirão, como é o trabalho na comunidade, por especialistas do mundo todo.

A adaptação foi de extrema rapidez, e abriu novas portas para compreensão do mundo político por trás das mídias. Com essa nova realidade de utilização do Linux e seus *softwares* alternativos aos vendidos no mercado, tive exemplos para mostrar aos estudantes o quanto custava e como funcionava o mercado, caso alguém viesse a se interessar em adquirir um computador pessoal. Isso auxiliou também na compreensão da velocidade de evolução das tecnologias, considerando que são lançadas a cada ano novas versões tanto de *hardwares* como de *softwares*.

À época do processo de demarcação da Terra Indígena Guarani de Morro dos Cavalos, uma nova dimensão de uso das Tecnologias de Comunicação surgiu. A demarcação estava “emperrada” nos trâmites burocráticos previstos no Artigo 231 da Constituição Federal, no Decreto nº 1.775, de 08/01/1996, que dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das Terras Indígenas e na Portaria do Ministério da Justiça nº 14, de 09/01/1996, que regula a elaboração do relatório circunstanciado de identificação e delimitação de Terras Indígenas. Em reunião na comunidade, dispus-me a contribuir com a estratégia de iniciar a “Campanha para Demarcação da Terra Indígena Morro dos Cavalos”, elaborada entre lideranças, professores da Escola Itaty e apoiadores como Universidades, escolas parceiras da aldeia, Igrejas e Organizações não-Governamentais como CIMI (Conselho Indigenista Missionário), CAPI (Comissão de Apoio aos Povos Indígenas), CTI (Centro de Trabalho Indigenista). Esta campanha utilizou variadas mídias, como *folder* explicativo, cartão postal endereçado ao Ministério da Justiça, e um sítio na *internet*. Este sítio foi construído na própria Escola Itaty, numa articulação de que participei, com estudantes do curso de Comunicação e Informática, lideranças da comunidade, professores, ONG’s e os rapazes militantes do movimento pró-*software* livre.

Estes últimos deram enorme apoio à Campanha, pela experiência que tinham com o movimento *mídia independente*<sup>27</sup>. Aqui iniciaremos a contextualizar num âmbito

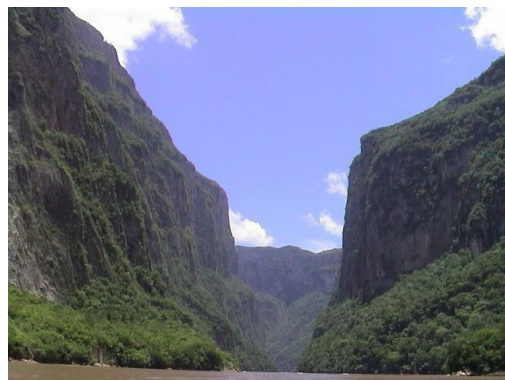
---

27

Ver [www.midiaindependente.org](http://www.midiaindependente.org)

internacional o histórico uso de novas tecnologias de comunicação (NTICs) por povos indígenas.

## II – No caminho do Cyberzapatismo: o grito indígena ecoado via *internet*



*La selva Lacandona, territorio zapatista, uno de los lugares que vió nacer el hacktivismo, el mensaje de los indígenas de Chiapas (Méjico) multiplexado por las redes de internet cuando ésta apenas había empezado a llegar a los hogares de los más afortunados. [(cc) by 2.0 Natares: flickr.com]<sup>28</sup>*

O ano era 1994, o mês Janeiro e o dia 1º; o local, montanhas de Chiapas, sul do México, América Latina. Foi aí que iniciou o que é registrado como primeiro uso das novas tecnologias de comunicação por povos indígenas. O povo era Maya, dado como dominado pelos espanhóis e já “abduzido” pela cultura ocidental. Porém, havia ainda um grito preso na garganta, faltava apenas uma ferramenta que o ecoasse além das montanhas para o mundo.

los comunicados de los indios de la Selva Lacandona atravesaban el planeta viajando de correo en correo, a través del enrutamiento de las redes sociales de personas que, cautivadas por el diseño poético de los cuentos mayas guerrilleros, reenviaban los comunicados a familiares y amigos. El resultado fue un firewall contra una posible invasión militar del gobierno mejicano a la zona de Chiapas, un firewall

<sup>28</sup> A imagem e o texto foram retirados de “EVhAck: *HACTIVISMO I: Desde Mururoa hasta Chiapas, Pasando por Tejas*”, in 10 Lecturas sobre HACTIVISMO, uma recopilação de artigos originalmente publicados na revista @rroba (desde Novembro de 2005 a Agosto de 2006) ([evhack.info@gmail.com](mailto:evhack.info@gmail.com)). Qualquer citação desta revista eletrônica vem com o pedido de referenciamento à liberdade de uso como COPYLEFT: “Creative Commons Atribución Compartir Igual 2.5: Se permite la copia, distribución, reproducción, préstamos y modificación total o parcial de este texto por cualquier medio, siempre y cuando se acredite la autoría orgianl y la obra resultante se distribuya bajo los términos de una licencia idéntica a esta. <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/es/legalcode.es>. VERSIÓN: versión 1.1 del Lunes 4 de Febrero del 2006. URL: <http://barandiaran.net/textos/evhack/cielito/>. PUBLICACIÓN: Publicado originalmente en la revista ARROBA.” P. 3.



construido por miles de miradas de ojos internacionales que esperaban el siguiente comunicado zapatista.<sup>29</sup>

O movimento inspirou-se em Emiliano Zapata, um dos responsáveis pela Revolução Mexicana do início do século XX, que tornou-se admirado por chegar à Cidade do México vindo vitorioso do sul, junto a Pancho Villa, vitorioso no norte, e ao invés de ocupar lugar de presidente ou algum cargo de poder, negou-se. A partir daquele momento seu nome estaria ligado a um movimento hoje resumido no título da obra de John Holloway<sup>30</sup>: Mudar o Mundo sem Tomar o Poder.

O Zapatismo, ou movimento neo-zapatista, foi a estratégia encontrada pelas etnias Mayas (Tzotziles, Tzeltales, Choles, Tojolabales, Mames e Zoques) para garantirem seu território e sua autonomia como povos indígenas mexicanos, já que o governo mexicano tinha objetivos de utilizar as terras indígenas do sul do México nos planos de desenvolvimento ligados aos interesses de criação da Área de Livre Comércio da América do Norte. Insurgindo-se em armas, paus e gritos, o EZLN (Exército Zapatista de Libertação Nacional), criado e organizado dez anos antes, era o responsável por dar os rumos ao levante. Iniciava-se um novo momento das guerrilhas latino-americanas, chamando atenção de todo o mundo por uma novidade: a guerrilha armada servia-se de sua maior estratégia ocupando um território virtual dominado pelo inimigo, iniciava-se a *infoguerra*.

...dividen la infoguerra em tres capas: la capa física (definida por la infraestructura de hardware y redes), la capa lógica o sintáctica (definida por los programas, protocolos y sistemas que corren sobre la capa física) y la capa semántica (de contenido). (...) Los Zapatistas, conscientes de su incapacidad de ganar batalla alguna en las capas físicas y lógicas, decidieron optar por la capa semántica (amplificando su mensaje a través de la red) como espacio de intervención política y hacking tecnopoético: la capa de la legitimidad y la dignidad histórica, la capa de la verdad em la que el gobierno mejicano apenas podía compilar ya más engaños entorno a la situación de abandono de los pueblos indígenas. Así fue como los Zapatistas decidieron atacar con bombas semánticas el ciberespacio.<sup>31</sup>

Seguido a esta estratégia do EZLN, de garantir seu território no sul do México divulgando a situação do andamento dos contra-ataques por meio de comunicados espalhados por *e-mail* ao mundo, surgiria o que, acreditamos, de Certeau classificaria como “táticas” de sobrevivência diretamente no território inimigo.

---

<sup>29</sup> Idem, p. 3-4.

<sup>30</sup> John Holloway é cientista político irlandês, escreveu em 2002 em parceria com Subcomandante Marcos a obra *Mudar o Mundo sem Tomar o Poder*, Boitempo Editora, 2003.

<sup>31</sup> EVhAck: *HACTIVISMO I: Desde Mururoa hasta Chiapas, Pasando por Tejas*”, in 10 Lecturas sobre HACTIVISMO, p. 3.

Em 1994, milhares de jovens do mundo re-experimentavam o ano de 1968, saindo às ruas de suas cidades, fosse na Europa, na Ásia, nas Américas, protestando contra os militares do governo mexicano porque simpatizavam com as propostas zapatistas de busca por autonomia e um modo de vida alternativo. Assim se consolidavam os objetivos de unir o uso das tecnologias de comunicação com uma nova proposta de organização política, sem hierarquias ou mandos; mas com co-mandos, isto é, mando juntos, ou, na explicação própria dos zapatistas, o mandar obedecendo, ou obedecer mandando. E isso era aparentemente possível se utilizassem a mídia, mas não aquela conhecida até então, a grande mídia corporativa, hierárquica e comercial, mas uma mídia independente, a Indymedia.

Indymedia es una extensa red de nodos locales, cada uno de los cuales se define como un Centro de Médios Independientes (CMI). Tal y como su propio nombre sugiere, cada CMI aglutina a activistas independientes y organizaciones alternativas de la zona ofreciendo una cobertura informativa no corporativa, no jerárquica y no comercial.<sup>32</sup>

Cinco anos depois da insurgência Zapatista em Chiapas, o mundo não seria mais o mesmo. A mobilização dos jovens ativistas de todo o mundo que veio a aprimorar o *hacktivismo*, um “híbrido entre hacking y activismo, un polémico espacio de intervención política y tácticas de subversión digital”<sup>33</sup>, rendeu aos historiadores contemporâneos dedicar páginas dos livros ao ano de 1999 e às ruas de Seattle, nos Estados Unidos da América. O CMI, segundo os autores da Revista @rroba,

Tuvo su punto de partida en un primer centro de medios que se creó en Seattle en el año 1999 durante las protestas que se llevaron a cabo contra la reunión que la Organización Mundial del Comercio celebró en dicha ciudad. Indymedia nació, por tanto, gracias al movimiento de resistencia global (mal llamado antiglobalización, cuando de los que se trata es, en este caso, de globalizar la libertad de expresión de los movimientos sociales).

O Brasil teve grande participação nesta etapa da história, sendo sede do principal movimento anti-globalização contra o Fórum Econômico Mundial, o Fórum Social Mundial, ocorrido pela primeira vez em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, no ano 2001.

Más allá de su representación en el ciberespacio, Indymedia actúa también como espacio físico y tecnológico de confluencia de periodistas y mediactivistas independientes durante las cumbres: salas con ordenadores reciclados y conexión a Internet desde la que

---

<sup>32</sup> “INDYMEDIA.ORG, La mayor red mediactivista contra la hegemonia informativa”, in 10 Lecturas sobre HACKTIVISMO, uma recopilação de artigos originalmente publicados na revista @rroba (desde Novembro de 2005 a Agosto de 2006) ([evhack.info@gmail.com](mailto:evhack.info@gmail.com)), p. 21.

<sup>33</sup> HACKTIVISMO I: Desde Mururoa hasta Chiapas, Pasando por Tejas, p. 3.

crônicas, imágenes, archivos de audio y vídeo son enviados al ciberespacio durante las protestas.<sup>34</sup>

Atualmente, a Indymedia é a rede de Centros de Mídias Independentes maior do mundo.

Cuenta con más de 170 nodos informativos em más de 50 países: una red libre y colaborativa de servidores de noticias que se enfrenta al reto técnico de resistir a los intentos de bloqueo y censura que los grandes poderes imponen sobre ella. Todo um proyecto media-hacktivista a escala planetaria en el que software libre, contrainformación y privacidad se unen para dar voz a los movimientos sociales.<sup>35</sup>

Um dos lemas desse movimento é “não odeie as mídias, converta-se nelas”. Este também parece ser o lema dos povos indígenas no Brasil e no mundo que têm utilizado fartamente os meios de comunicação alternativos.

Em qualquer rápida pesquisa na *internet* sobre computadores e povos indígenas, encontraremos muitos textos e documentos, sítios e blog's elaborados por e/ou para povos indígenas. O próprio EZLN mantém um sítio até hoje, informando ao mundo sobre suas atividades e eventos que organizam para atrair observadores internacionais à sua causa. Outros povos e organizações indígenas também seguem o mesmo caminho.

Em Janeiro de 2005 estive na Bolívia e no Peru, em viagem de férias, mas fui surpreendido logo ao chegar na fronteira do Brasil com a Bolívia por uma imensa greve nacional em que o povo boliviano reivindicava a não privatização das operadoras de distribuição de água na cidade vizinha a La Paz, El Alto, e convocaram um levante de que os mais assíduos participantes eram o Movimento dos Vecinos (vizinhos organizados nos bairros) e povos indígenas daquele país. Fiquei quatro dias parado na fronteira do lado boliviano e aproveitei para buscar informações na *internet* sobre o que ocorria. Foi quando descobri o sítio do Centro de Mídia Independente boliviano escrito em espanhol, aymara e quéchua, estas duas últimas sendo línguas indígenas. A mobilização sobre “el paro” (a greve) era coordenada pelo sítio do CMI que divulgava ao mundo o que ocorria no país. Percebendo que o sítio do CMI Brasil voltava sua atenção aos preparativos do Fórum Social Mundial que mais uma vez acontecia em Porto Alegre, RS, pus-me a agir como ativista e a postar no sítio de meu país as informações sobre o que ocorria na Bolívia. Esta foi uma experiência marcante para minha história particular, pois presenciava em tempo real uma mobilização nacional

---

<sup>34</sup> INDYMEDIA.ORG, La mayor red mediactivista contra la hegemonia informativa, p. 21.

<sup>35</sup> Idem, p.21.

num país vizinho ao Brasil em que a *internet* mais uma vez era usada a favor dos movimentos.

Foi lá também que fiz contato com os Guarani da Bolívia, os chamados Guarani Chiriguano, que participavam do “paro” e se reuniam junto aos demais movimentos na Universidade de Santa Cruz de la Sierra. Ali fiquei sabendo que as reivindicações ultrapassavam a questão das águas e viraram reivindicações políticas por autonomia dos departamentos (equivalentes aos estados brasileiros), em que pediam mudanças na constituição federal para que pudessem eleger seus próprios prefeitos (equivalentes aos governadores aqui), que eram indicados pelo presidente nacional. Em retorno ao Brasil, fiquei sabendo que pessoas que estavam no Fórum Social Mundial tinham acompanhado as informações da Bolívia pelo CMI Brasil e as divulgado pelo evento.

No Brasil temos várias organizações que utilizam a *internet*<sup>36</sup> para divulgar suas causas, por exemplo, a COIAB (Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira), que mantém seu sítio com as informações da sua região e é uma das mais fortes organizações indígenas das Américas. O CIR (Conselho Indígena de Roraima) também tem um sítio explicativo de suas atividades, que foi fundamental no processo de demarcação da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol em final de 2008.

De posse destes meios que estão à disposição de qualquer pessoa que acesse seu sítio na *internet*, desde que saiba os caminhos, imaginemos o que poderia fazer uma comunidade indígena que atravessava etapas do processo de demarcação com dificuldades, mas que contava com uma sala de informática conectada à rede na escola de sua aldeia. Foi neste momento que, na Escola Indígena Itaty, em Morro dos Cavalos, surgiu o sítio [www.terraguarani.org.br](http://www.terraguarani.org.br) (funcionando de 2005 a 2007).

Este sítio era elaborado durante as aulas de Comunicação e Informática da turma de jovens da aldeia de Morro dos Cavalos. Ali experienciamos a elaboração de páginas da *web* em *softwares* livres, alimentando-as com as novidades da Campanha para Demarcação. Com o auxílio dos amigos ativistas pró *softwares* livres, conseguimos um servidor gratuito para armazenar o sítio, ligado à mídia independente. A utilização deste meio foi farta, e também colocávamos no sítio [www.midiaindependente.org](http://www.midiaindependente.org) as notícias e novidades da Campanha. Também mantínhamos uma caixa de *e-mails* que utilizávamos para divulgar as notícias aos parceiros pró-demarcação. Esta experiência

---

<sup>36</sup> Se pode encontrar no Blog elaborado por Gláucia Paschoal denominado “Sites Indígenas, o Universo indígena na Internet” (<http://sitesindigenas.blogspot.com/>), criado para “divulgar os sites e blogs indígenas, servindo como fonte de pesquisa, conhecimento e fortalecimento deste meio de expressão para as comunidades indígenas que expressam sua cultura e o movimento político através da internet”.

passou a ser um grande contribuinte para a Demarcação da Terra Indígena Guarani de Morro dos Cavalos, que veio a ocorrer em Abril de 2008, com a publicação da Portaria Declaratória do Ministério da Justiça.

No início do ano 2006, em Fevereiro, fui convidado pelas lideranças da Aldeia Morro dos Cavalos a participar da Primeira Assembléia Continental do Povo Guarani, que ocorreu paralelamente ao Encontro em comemoração aos 250 anos da morte de Sepé Tiaraju<sup>37</sup>, em São Gabriel, Rio Grande do Sul. Naquela ocasião compareceram representantes indígenas de língua Guarani de todo o Brasil (Pará, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná Mato Grosso do Sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), também da Argentina (Misiones) e do Paraguai (pequena delegação do leste paraguaio).

Com cerca de mil pessoas, a Assembléia ocorreu debaixo de uma lona de circo, onde as delegações apresentavam as situações de suas regiões. Estavam presentes também antropólogos e estudantes, aos quais foi pedido pela coordenação que se responsabilizassem por elaborar anotações da Assembléia. Porém, toda reunião era falada na língua Guarani, em seus variados sub-dialetos como o Mbyá (mais presente no litoral do Brasil, e noroeste da Argentina e leste do Paraguai), Nhandeva (mais presente no Mato Grosso do Sul, interior sul e sudeste do Brasil) e Kaiowá (mais presente no Mato Grosso do Sul). As variações são poucas, classificadas por alguns Guarani, como Werá Tupã, como variações da mesma língua. Por vezes questionei-o sobre as diferenças e ele as comparava com o português falado no nordeste do Brasil, que é diferente do falado no sul. “É a mesma língua mas com sotaque diferente”, explicava.

Naquela Assembléia, a pedido da delegação de Santa Catarina, a qual acompanhei, levei um *notebook*. Logo no início da reunião me solicitaram que auxiliasse no registro do que era falado. Coloquei-me à disposição, e avisei que ainda não compreendia bem o guarani, mas que com ajuda poderia fazer. Rapidamente parceiros Guarani apareceram e nos responsabilizamos por elaborar a memória da reunião. Pude presenciar também, além da destreza de muitos Guarani com o computador, as dezenas de gravadores de mão com fita K7, MP3s e máquinas

---

<sup>37</sup> Sepé Tiaraju foi um dos líderes da revolta Guarani contra o tratado de Madri assinado em 1750 entre espanhóis e portugueses, que dava posse das terras em que estavam as missões jesuíticas portuguesas aos espanhóis. Ele lutou ao lado de jesuítas espanhóis da Companhia de Jesus, para defender os Sete Povos das Missões, e terminou morto em combate no dia 07 de fevereiro de 1756, junto de 1500 guerreiros Guarani missioneiros. (In Karam Brum, Ceres. *O mito de Sepé Tiaraju: etnografia de uma comemoração*. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 3, p. 5-20, set/dez 2007.

fotográficas digitais registrando os momentos e os familiares encontrados na Assembléia.

Em conversa com uma moça que registrava as falas com um gravador digital, perguntei de onde vinha. Ela comentou que era Guarani-Kaiowá de Mato Grosso do Sul, de uma Aldeia próxima à cidade de Eldorado, e que estava gravando as discussões para colocá-las na rádio da comunidade. Interessei-me pelo que acontecia por lá e pedi para que falasse mais sobre o que faziam em sua região. Ela disse que fazia parte de um grupo de jovens que utilizava computadores e a *internet*, além da rádio comunitária, para fortalecer a cultura e a língua Guarani-kaiowá. Mais tarde encontrei outra moça que também era de Mato Grosso do Sul que distribuía um jornal. Em conversa com ela descobri que havia outro grupo de jovens<sup>38</sup>, numa aldeia próxima a Dourados, a AJIndo - Associação de Jovens Indígenas de Dourados, que também utilizava computadores e a *internet*, e também elaboravam o jornal distribuído em toda a região para, além de fortalecer a cultura e sua língua dentro da aldeia, servir para sensibilizar a opinião dos não-índios sobre o modo de vida dentro da aldeia.

Assim como os zapatistas do sul do México, eles relatam em seu sítio: “Este blog é uma maneira de os jovens indígenas expressarem suas idéias, e é dedicado a todos os jovens da aldeia de Dourados!”.



---

<sup>38</sup> AJI – Ação de Jovens Indígena de Dourados, de Mato Grosso do Sul, centroeste do Brasil. (<http://ajindo.blogspot.com>).



### **III – Encaminhamentos ativistas no Movimento Indígena**

Após a Assembléia Continental Guarani, em retorno à Santa Catarina, na Aldeia Morro dos Cavalos, iniciaram as aulas na Escola Itaty em fevereiro de 2006. Retornei ao cotidiano das aulas de Comunicação e Informática, mas fui informado pela coordenação da escola de que havia um problema com a contratação para o professor desta disciplina naquele ano, sem que a Secretaria de Educação do Estado tivesse dado maiores explicações. Ao buscar informações junto à Secretaria, disseram-me que não poderiam mais ser contratados professores de Informática para escolas com menos de cem estudantes.

Assim, retornei à Aldeia Morro dos Cavalos e repassei a informação às lideranças e à coordenação da escola. O silêncio deles me chamou a atenção, acompanhei-o acendendo meu cachimbo. Até que uma das lideranças relatou que sabia da informação, mas não a havia repassado por temer que, por não ter mais emprego ali, eu viesse a abandonar a aldeia. “Para onde iria?”, perguntei. “Afinal, agora moro aqui!”. Minhas palavras foram recebidas com alegria e continuei a dar aulas voluntariamente e a experimentar a vivência cotidiana de uma comunidade, principalmente quanto a sua economia.

Foi neste ano que pude utilizar grande parte dos ensinamentos aprendidos com Seu Timóteo de Oliveira em Imaruí. O primeiro erro que não cometeria seria o do distanciamento, pois participando do cotidiano da comunidade, teria tempo de permanecer e ouvir com calma as demandas da comunidade e as formas de, a partir dela própria, buscar sanar os problemas. Assim, iniciamos a busca pela autonomia e auto-sustentabilidade em Morro dos Cavalos com a organização da Associação Indígena Mbya Guarani de Palhoça, cujo presidente era Augustinho Moreira. Fazia tempo que observava a vontade de Augustinho em buscar financiamento para a Associação trabalhar na comunidade, mas ainda faltava algo que, talvez, eu pudesse cobrir simplesmente estando ali, ao seu lado, como um assessor. Foi essa a função que passei a exercer a partir dali.

Como primeira experiência, organizamos a burocracia atrasada da Associação com idas e vindas ao cartório no município de Palhoça, elaborando novo estatuto e conferindo encargos junto ao contador. Tudo em dia, passamos à etapa de elaboração de



projeto e o financiador escolhido se chamava Projeto VIGISUS, coordenado pela FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), ligada ao Ministério da Saúde. Ajudei o presidente a compreender o funcionamento dos quesitos para preencher o projeto, que vinha em um disquete distribuído pelo VIGISUS, com arquivos de texto dividido em: introdução, objetivos, justificativas, tabela de gastos, entre outros. O projeto intitulado “Teko Mbaraete, fortalecimento da Aldeia Guarani de Morro dos Cavalos”, foi aprovado com recurso de R\$ 35.999,00. Na época percebi a dificuldade de uma comunidade indígena preencher aquelas informações, reclamações que depois tive a oportunidade de repassar aos coordenadores do VIGISUS pessoalmente, em reunião com demais comunidades vencedoras no sul do Brasil, na cidade de Londrina, Paraná. Lá foi apresentado às Associações das comunidades o modelo de prestação de contas (o que pareceu mais complicado que a própria elaboração do projeto!). Porém, em Morro dos Cavalos, com a experiência que alguns agora já tinham no manuseio do computador, aquela tornou-se uma atividade mais fácil de desenvolver.

No mesmo ano de 2006, porém no mês de Setembro, iniciou em Santa Catarina uma organização entre os caciques e lideranças das Aldeias Guarani. Fui convidado a participar da primeira reunião ocorrida na Aldeia Morro Alto, no município de São Francisco do Sul, norte do estado. Lá se reuniram representantes das aldeias do Litoral e foi apresentada a proposta de criação da que foi denominada “Comissão Catarinense Guarani Nhemongueta”. Fui convidado para acompanhar as reuniões e participar como secretário da Comissão Nhemongueta, o que aceitei com alegria, com a responsabilidade de agir nos âmbitos dos encaminhamentos documentais da organização junto a Clovis Brighenti, historiador e membro do CIMI – Conselho Indigenista Missionário.

Nas reuniões era comum a presença de um computador, para elaboração das memórias da reunião, máquinas fotográficas e gravadores digitais. Nessa época os celulares com gravadores e máquinas fotográficas já eram comuns, o que causava uma enxurrada de “jornalistas” indígenas registrando os momentos. Os registros eram comumente feitos para serem levados como retorno de informações das reuniões pelos caciques e lideranças às suas comunidades, ou ainda como forma de garantir que o que fora acordado não caísse no esquecimento.



Reunião da Comissão Catarinense Guarani Nhemonguetá na Aldeia Tiaraju, em Araquari, SC, Junho de 2008 (Foto: Orivaldo Nunes Jr.)



Reunião da Comissão Catarinense Guarani Nhemonguetá na Aldeia Tiaraju, em Araquari, SC, Junho de 2008 (Foto: Orivaldo Nunes Jr.)

No mesmo exemplo, historicamente, temos os indígenas que utilizavam as tecnologias áudio-visuais, em Brasília à época da Constituinte (anos 80), com gravadores em mãos para registrar as promessas dos políticos (marca registrada do Cacique Mário Juruna), mais tarde com filmadoras para registrar também o momento e a face de quem falava, trazendo as notícias para as comunidades e eternizando-as, não só em sua cultura, mas na cultura nacional brasileira.

Sabe-se que dois primeiros motivadores no Brasil para que indígenas utilizassem essas tecnologias áudios-visuais foram Vincent Carelli e Dominique T. Gallois, com seu projeto chamado “Vídeo nas Aldeias”. Este projeto nasceu em 1987, no CTI (Centro de Trabalho Indigenista), uma organização não-governamental fundada em 1979 por um grupo de antropólogos e de educadores que desejavam estender sua experiência inicial

de pesquisa etnológica na forma de programas de intervenção adequados às comunidades indígenas com as quais se relacionavam.

Segundo seus produtores, o projeto

foi idealizado no contexto do movimento de reafirmação étnica, ao qual assistimos entre povos indígenas no Brasil nas últimas décadas. Concebido como um programa de intervenção direta, parte da premissa de que as identidades indígenas são, hoje, mais disseminadas que exclusivas, construídas a partir de tradições fragmentadas e, sobretudo, a partir da assimilação de influências transculturais (Marcus, 1991). Por outro lado, a antropologia dos movimentos étnicos evidenciou que a forma mais eficiente de fortalecer a autonomia de um grupo é permitir que se reconheça, demarcando-se dos outros, numa identidade coletiva. Nesse processo dinâmico, a revisão da própria imagem e a seleção dos componentes culturais que a compõe resultam de um trabalho de adaptação constante. A cultura – que não é feita apenas de tradições – só existe como movimento, alimentado pelo contato com a alteridade.<sup>39</sup>

Neste caminho, os coordenadores do Projeto acreditavam que “os métodos audiovisuais representam certamente uma das modalidades melhor adaptadas ao diálogo entre povos que falam línguas tão diferenciadas quanto as etnias indígenas no Brasil. Por isso”, afirmam, “assumimos que as distâncias geográficas, históricas e culturais que as separam poderiam ser transpostas pela circulação de imagens, através das quais os diferentes grupos se reconheceriam para repensar e reorganizar tanto suas semelhanças quanto suas diferenças.”<sup>40</sup>

Quanto às qualidades de escolha do audiovisual para trabalhar com indígenas, apontam que “comparado com outros instrumentos de comunicação utilizados em programas de 'resgate' cultural, a inovação que o vídeo representa tem uma dupla vantagem: sua apreciação passa pela imagem, sua apropriação é coletiva.”<sup>41</sup>

A apreciação pela imagem vale pelas dificuldades de compreensão de diferentes línguas, pois “as imagens se impõem sozinhas”<sup>42</sup>, afirmam. Do fato de serem apreciadas coletivamente, explicam que é essencial, pois “o vídeo potencializa a transmissão participante, própria às sociedades de tradição oral. A difusão de imagens em vídeo nos pátios das aldeias favorece a continuidade na transmissão de símbolos próprios a cada

<sup>39</sup> GALLOIS, D. e CARELLI, V. *Vídeo e Diálogo Cultural – Experiência do Projeto Vídeo nas Aldeias*. In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul/set, 1995. P. 62.

<sup>40</sup> Idem, p. 63.

<sup>41</sup> Idem, p.63.

<sup>42</sup> Idem, p. 63.

cultura, na medida em que as imagens reiteradas por uns são também vistas e realimentadas por outros.”<sup>43</sup>

Ressaltam a relevância de serem respeitadas as sociedades orais, afirmando que

Nas sociedades sem escrita, os meios de comunicação não-verbais – a participação num ritual, ou numa sessão de vídeo – são determinantes pela sua capacidade evocativa. Nessas formas de transmissão, a recorrência a imagens culturalmente legíveis é suficiente para que todos, na assistência, possam compartilhar do argumento e posteriormente completá-lo. Uma narrativa, um ritual, etc., não precisam ser descritos exhaustivamente, pois é na forma participativa de sua retransmissão que tomam sentido.<sup>44</sup>

Deste modo, o computador e as novas tecnologias a ele agregados, como caixas de som, microfones, *webcam* e a internet, demonstraram-se meios de comunicação capazes de auxiliar comunidades isoladas da mídia. Assim, comentam Gallois e Carelli no texto “‘Índios eletrônicos’: uma rede indígena de comunicação”

Participar desta rede global de comunicação também é a expectativa dos índios. A abertura de novos espaços na mídia representa, para eles, um duplo desafio: o de viabilizar seu espaço e o de controlar a suas próprias vozes numa mídia que prefere difundir **falas sobre os índios**, em detrimento da **fala dos índios** (grifo no original)<sup>45</sup>.

Ainda segundo estes autores, os avanços tecnológicos sempre estiveram à disposição dos indígenas, e isto não necessariamente representa uma perda da identidade indígena. O problema se encontra na espoliação dos recursos de suas terras e na conseqüente marginalização dos povos indígenas. Somado a isso vem o preconceito dos brancos que constrói o índio genérico, aquele que viveria na selva, sem contato com o “homem branco” e, portanto, “puro”. As novas tecnologias serviriam apenas ao homem branco, moderno e, neste caso, o indígena não poderia ter acesso a essas tecnologias, pois perderia sua “indianidade”.

Porém, o que vemos é que a opção indígena pelas tecnologias, segundo relatos colhidos nas aldeias Guarani, não vem pelo gosto ou curiosidade, mas pela necessidade. Como disse Werá Tupã sobre o uso de telefones nas aldeias em relação com as práticas do passado.

---

<sup>43</sup> Idem, p. 64.

<sup>44</sup> Idem, p. 64.

<sup>45</sup> GALLOIS, Dominique. CARELLI, Vincent. *O índio eletrônico*, in Sexta Feira, n. 2. ([www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/](http://www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/))

Antigamente, antes de 1500, era na própria caminhada de uma aldeia a outra que as novidades chegavam. Sempre tinha alguém chegando e outro saindo de uma aldeia e indo para outra. Esse que levava a informação e assim chegava a todas as aldeias. Mas hoje isso acontece, só que é mais difícil, por que para ir de uma aldeia pra outra tem que passar pela cidade. Mas também hoje usamos o telefone, o celular, e assim ficamos sabendo sobre os parentes.

As novas tecnologias, portanto, por certo ponto de vista, trazem a mudança no cotidiano das comunidades, como o caso das TVs. Porém, não com menos velocidade, surge a resposta resistente, perceptível aos que acompanham o cotidiano além da mera visita a uma casa da aldeia. “Vocês têm televisão em casa?”, perguntam os visitantes que param para comprar artesanato. “Sim, temos!”, é a resposta, “e temos DVD também”.

Para choque de muitos não-indígenas, como acompanhei em Morro dos Cavalos, isto seria um suicídio cultural, porém, nas aldeias, ocorre uma releitura, uma adaptação da tecnologia ao cotidiano. Neste sentido trazemos os trabalhos significativos de Jesús Martín-Barbero, que em sua obra *Comunicação Massiva: Discurso e Poder* (1978), investigou a manipulação do discurso que através dos meios de comunicação de massa nos aponta a maneira que a ideologia nos impõe a lógica da dominação. Porém, em sua obra *Dos Meios às Mediações* (1987), soma a esse debate alguns fatores que ficaram de fora no conflito entre emissores e receptores. Estes últimos nem sempre são seduzidos sem resistência, no sentido de que as pessoas produzem, fora do esquema dos meios de massa e dos processos sociais, principalmente na América Latina onde a ruptura dos velhos modelos nos desvela a verdade cultural. Na América Latina, acredita Martín-Barbero, as massas ainda contêm o povo, e a massificação da cultura se confunde com a emergência de uma política dessas massas e, desta forma, assume a mestiçagem cultural.

O que observamos, neste sentido, é que primeiramente os canais de TV falam a língua do outro, a qual as crianças não compreendem e passam a aprender apenas na escola após a 3ª série. Assim como a programação que passa na TV, nem sempre é “solta”, sem controle, mas manipulada pelos pais que, com o auxílio de aparelhos de DVD, dirigem suas próprias micro-redes de transmissão de informações aos filhos, colocando filmes infantis, geralmente os que julgam ter cunho similar aos **caxos**



Contraditória e complementarmente, as culturas locais e regionais se revalorizam, exigindo a cada dia maior autodeterminação, direito de participar nas decisões econômicas e políticas, construir suas próprias imagens e contar-nos seus próprios relatos.<sup>47</sup>

Complementa Martín-Barbero que:

isto é visível especialmente na profunda reconfiguração por que passam as culturas tradicionais - rurais, indígenas e negras - pela intensificação de sua comunicação e interação com as outras culturas de cada país e do mundo. Desde dentro das comunidades, esses processos de comunicação são percebidos por sua vez como outra forma de ameaça à sobrevivência de suas culturas - a longa e densa experiência das armadilhas por meio das quais têm sido dominadas carrega de receio qualquer exposição ao outro - mas ao mesmo tempo a comunicação é vivida como uma possibilidade de romper a exclusão, como experiência de interação que, se comporta riscos, também abre novas figuras de futuro. Na verdade, a dinâmica das próprias comunidades ultrapassa hoje os marcos de compreensão elaborados por antropólogos e folcloristas: há nessas comunidades menos complacência nostálgica com as tradições e maior consciência da indispensável reelaboração simbólica que exige a construção do futuro.<sup>48</sup>

Outro exemplo de resposta resistente é a gravação de CDs e DVDs dos corais infantis, com músicas cantadas em Guarani, que possuem algumas faixas de discursos proferidos por anciãos e que servem como recado a outras comunidades da mesma etnia, de que ali na aldeia de onde partiu a iniciativa de utilizar a nova tecnologia, eles seguem mantendo a tradição. Outras etnias indígenas também tem gravado seus áudios e vídeos para distribuir internamente em suas aldeias, ou para fazerem-se conhecer no mundo não-índio.

Como afirmam Gallois e Carelli:

Para o grande público, os índios continuam sendo apreciados na medida em que são apresentados na forma de povos exóticos, que exercem fascínio pela sua distância. Ao abrir nossos trabalhos à voz desses povos, é preciso abandonar a perspectiva da distância para privilegiar a da aproximação: o do contato. Por que não fazê-lo dando prioridade à demanda de interação que esses povos colocam para nossa sociedade, privilegiando as suas questões?<sup>49</sup>

Como coloca Nestor Garcia Canclini, em sua obra *Culturas Híbridas*, escrevendo sobre Poderes Oblíquos que ferem a verticalidade histórica do poder nas mãos de elites sobre os povos, elites que resistem ao uso de ferramentas tecnológicas

<sup>47</sup> Martín-Barbero, Jesús: *Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura*. São Paulo: Loyola, 2004, (p. 357).

<sup>48</sup>

Idem, p.355-6.

<sup>49</sup> GALLOIS, D. e CARELLI, V. *Vídeo e Diálogo Cultural – Experiência do Projeto Vídeo nas Aldeias*. In Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul/set, 1995. P. 72.

pelos menos favorecidos: “uma questão se torna fundamental: na reorganização cultural do poder. Trata-se de analisar *quais são as conseqüências políticas ao passar de uma concepção vertical e bipolar para outra descentralizada, multideterminada, das relações sociopolíticas*”<sup>50</sup>

É compreensível que haja resistência a esse deslocamento. As representações maniqueístas e conspirativas do poder encontram parcial justificativa em alguns processos contemporâneos. Os países centrais usam as inovações tecnológicas para acentuar a assimetria e a desigualdade em relação aos dependentes. As classes hegemônicas aproveitam a transformação industrial para reduzir o trabalho dos operários, restringir o poder dos sindicatos, mercantilizar bens – entre eles, os educativos e culturais – que, depois de lutas históricas, se tinha chegado ao consenso de que eram serviços públicos. Aparentemente os grandes grupos concentradores de poder são os que subordinam a arte e a cultura ao mercado, os que disciplinam o trabalho e a vida cotidiana.<sup>51</sup>

Não poderíamos deixar de comentar aqui o caso lamentável ocorrido em 1 de Julho de 2008, no município de Eldorado do Sul, no Rio Grande do Sul, em que famílias Guarani Mbyá foram retiradas violentamente pela Brigada Militar do RS, de sua aldeia que ficava à margem da Estrada do Conde. Nesta ocasião o cacique Santiago Franco chamou estudantes da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) para registrarem o ocorrido. Como cita o documento elaborado pela Comissão de Terras do Rio Grande do Sul:

O relato de crianças e mulheres Mbyá e as cenas gravadas em vídeo desse episódio pela equipe do NIT - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais e do LAE - Laboratório de Arqueologia e Etnologia da UFRGS – são provas contundentes da violência perpetrada por agentes do Poder Público Estadual sobre os direitos originários garantidos pela Constituição Federal nos artigos 231 e 232, Convenção 169 da OIT e Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU. Os depoimentos e imagens gravadas são também provas do abuso de autoridade que ainda perdura nessas instituições. O episódio marcou profundamente as crianças, homens e mulheres Mbyá-Guarani, porque o cacique Santiago Franco foi algemado e contido dentro de uma viatura.<sup>52</sup>

O que ressaltaríamos neste caso, além da ilegal e deplorável ação da Polícia, como do Poder Judiciário Estadual do Rio Grande do Sul, foi o fato de o cacique Santiago Franco utilizar habilmente a mídia para registro dos fatos. Sendo que, percebe-se ao longo das imagens do vídeo divulgado pelos estudantes à pedido do cacique, logo

<sup>50</sup> CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas* - estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 346.

<sup>51</sup> Idem, p. 346.

<sup>52</sup> Ver Documento em Anexo I.



à chegada da câmera, Franco passa a narrar a ação no momento de sua execução, demonstrando ter completa consciência do poder que as imagens teriam se fossem bem manejadas com seu discurso denunciador.



Momento da prisão de Santiago Franco. (Fotos: equipe de estudantes da UFRGS), 2008.



Comunidade indígena observando assustada a ação policial (Fotos: equipe de estudantes da UFRGS), 2008.

## IV - A caminho da tecnologia “que fala minha língua”

Ainda no ano de 2006, em contato com o então mestrando em Antropologia Moreno Saraiva Martins (PPGAS/UFSC), começamos atividade em parceria com o projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha”, financiado como Ponto de Cultura<sup>53</sup> do Governo Federal brasileiro. O projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha” foi elaborado primeiramente para trabalhar em comunidades não-índias de Florianópolis, mas foi incluída uma parte do projeto para trabalhar nas aldeias Guarani da Grande Florianópolis.

Nesta oportunidade pudemos adquirir equipamentos como computadores e máquinas filmadoras, que foram utilizadas em oficinas de áudio e vídeo nas aldeias. Iniciamos o trabalho na Aldeia Guarani de Mbiguaçu<sup>54</sup>, junto aos estudantes, crianças e jovens, da Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Werá Tupã Poty Dja, que fica na aldeia. Com filmadora em mãos e a certeza de que não seria uma gravação comum, os estudantes saíram registrando o cotidiano da aldeia para depois editar as imagens e produzir um documentário. O sistema operacional utilizado foi *Software* livre, Linux, e o programa de edição de vídeo foi o Kino<sup>55</sup>, que estava em português. Foram elaborados documentários sobre o modo de construção de telhados de casas tradicionais guarani feitos de taquara. A equipe de estudantes filmou desde a colheita e a seleção das taquaras até a colocação no telhado. Um filme rápido, com cerca de 15 minutos, mas suficiente para despertar na comunidade indígena o desejo de elaborar filmagens dos mais diversos temas. Não foram divulgados estes filmes para fora da Aldeia Mbiguaçu. O mesmo ocorreu em Morro dos Cavalos, onde foram elaborados dois filmes, um longo, com cerca de 45 minutos, sobre a construção de uma casa tradicional, desde a coleta de troncos para alicerces, preparo do terreno, barreamento

---

<sup>53</sup> O Ponto de Cultura é a ação prioritária do Programa Cultura Viva e articula todas as demais ações do Programa Cultura Viva. Iniciativas desenvolvidas pela sociedade civil, que firmaram convênio com o Ministério da Cultura (MinC), por meio de seleção por editais públicos, tornam-se Ponto de Cultura e fica responsável por articular e impulsionar as ações que já existem nas comunidades. Atualmente existem mais de 650 Pontos de Cultura espalhados pelo país e, diante do desenvolvimento do Programa, o MinC decidiu criar mecanismos de articulação entre os diversos Pontos, as Redes de Pontos de Cultura e os Pontões de Cultura. (Esta informação foi retirada do site [www.cultura.gov.br/programas\\_e\\_acoes\\_/progr\\_ama\\_cultura\\_viva/pontos\\_de\\_cultura/index/php](http://www.cultura.gov.br/programas_e_acoes_/progr_ama_cultura_viva/pontos_de_cultura/index/php))

<sup>54</sup> A Aldeia Guarani Mbiguaçu fica à beira da BR 101, no município de Biguaçu, na grande Florianópolis, Santa Catarina.

<sup>55</sup> O Kino é um *software* editor não-linear de vídeo para GTK+. Trata-se de uma ferramenta para capturar, editar e exportar vídeo digital em vários formatos. A lista de formatos que o Kino inclui são: vídeo em DV, AVI, MPEG-1, MPEG-2, MPEG-4; áudio em WAV, Ogg Vorbis, MP3.

das paredes e telhado de taquara. Outro filme foi o registro da dança do Xondaro, a arte marcial Guarani citada anteriormente.

O que sempre desejamos como oficinairos foi que o grupo elaborasse uma adaptação da língua do sistema operacional Linux para o Guarani Mbya, falado nestas aldeias. Moreno Martins até iniciou o processo de tradução, em parceria com Werá Tupã, em Morro dos Cavalos, mas ele ficou incompleto. Os recursos do projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha” acabaram e não pudemos mais continuar as oficinas, mas os equipamentos foram doados para as duas comunidades em que trabalhamos.

O que concluímos desta atividade com jovens de mais de uma aldeia da etnia Guarani, é o início do interesse em manusear os equipamentos de registro audiovisual e o desejo de registro de temas relacionados à sua cultura. Salientamos que, diante do processo de proximidade com as cidades e da cultura não-indígena, por vezes esperávamos dos jovens das aldeias trabalhadas certo interesse em utilizar as ferramentas para registros de momentos que não tivessem a ver com a tradição, por isso o extremo interesse deles em guardar para o futuro o cotidiano cultural que vivem, buscando reforçá-lo e valorizá-lo.

Lembro-me de que, terminada a edição de um dos vídeos em Mbiguaçu, foi passado o arquivo para DVD e imediatamente os estudantes organizaram uma TV e um aparelho de DVD para assistir as imagens que estavam cansados de ver no computador. Ali, assistindo o vídeo no mesmo equipamento em que aparecem filmes e informações da cultura não-indígena, parece que ocorria então a finalização do processo. Como poderia dizer a antropologia em tempos de primeiros contatos: “finalizada a antropofagia e, enfim, dominadas as armas do inimigo”; ou como disse Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago*: “A transfiguração do Tabu em Totem. Antropofagia.”<sup>56</sup>

Outra experiência interessante foi em Morro dos Cavalos, onde instalamos um pequeno transmissor de rádio FM, de 1 Km de raio, no computador da associação da comunidade, para testar a possibilidade de instalação de rádio comunitária. Em conjunto com professores da Escola Itaty e jovens da aldeia, selecionamos uma lista de músicas do CD do Coral Tape Mirim, produzido pela comunidade naquele ano, junto com músicas de outras comunidades, e o deixamos tocar por dias. O sucesso foi tamanho que

---

<sup>56</sup> ANDRADE, Oswald de. *Manifesto Antropófago*, Revista de Antropofagia, Ano 1, No 1, maio de 1928.

impressionava ver os jovens andarem com seus MP3 Players no bolso enquanto caminhavam na mata para buscar lenha ou para verificar se haviam pego algum animal na armadilha de caça.

Lembro-me de que, enquanto instalava o aparelho em companhia de alguns rapazes e moças, saí com um aparelho de rádio pela aldeia para verificar o raio de captação. Chegando próximo a algumas residências, os moradores percebiam que eu chegara com um rádio com volume alto nas mãos, e que as vozes que cantavam as músicas falavam em Guarani. Alguns se impressionavam e vinha a pergunta: “tão falando em Guarani no rádio agora?”.

Deixava por alguns momentos eles ouvirem e depois explicava que era a rádio da própria aldeia. Muitos duvidavam e questionavam como poderia acontecer aquilo. Eu comentava sobre o aparelho que havíamos recém instalado e todos queriam ver de que se tratava. Ao serem apresentados ao micro-transmissor que cabe na palma da mão, ficavam mais admirados. Alguns, descrentes ainda, mexiam no aparelho de captação buscando outras emissoras. Percebendo que mudando a sintonia encontravam as conhecidas rádios e, retornando o *dial* para a rádio comunitária experimental, alguns logo perguntavam: “mas na cidade os **jurua** também conseguem ouvir nossa rádio?”. Aquela pergunta mais uma vez me chamou a atenção e respondi que não, o alcance era apenas num raio de 1 Km da aldeia. A compreensão era imediata por alguns, já outros não acreditavam como poderia funcionar aquilo.

A possibilidade de poder ocupar o “lugar” do não-índio, acredito, com a presença do Guarani com sua tradição, ao invés da estratégia sempre por eles utilizada de camuflagem (o fingir-se de não-índio para não ser incomodado), parecia pela primeira vez possível. Pois ocupar o rádio, em que poderiam enfim usar o espaço até então ocupado pelo outro, podendo falar na língua nativa, começava a sair do sonho e a tornar-se realidade. Para isso, o auxílio da tecnologia seria fundamental mais uma vez.

Por mais que percebamos desconfiados o contato entre esses “braços mecânico-eletró-digitaís” – as tecnologias de comunicação, computadores, transmissores de rádio, entre outros – e os Povos Indígenas, vemos que são habilmente apropriadas por eles. . Como propõe Eliete Pereira, em seu artigo “Ciborgues Indígen@as .br: entre a atuação nativa no ciberespaço e as (re)elaborações étnicas indígenas digitais”:

Para interpretar o sentido dessa experiência comunicativa étnica indígena no ciberespaço, propomos a metáfora do *ciborgue* (HARAWAY, 1984) enquanto imagem evocativa e provocativa capaz

de traduzir a relação simbiótica entre grupos/sujeitos indígenas e tecnologia, uma nova condição nativa contemporânea, atravessada por softwares e hardwares, sistemas informativos e fluxos comunicativos.<sup>57</sup>

Massimo di Felice também analisa este contexto:

as produções indígenas digitais no metaespaço *etnotecnodigitalscape* como “espaços híbridos onde cada elemento, o etno, o tecno e o digital, não atuam como elementos separados, mas, juntando-se aos outros, criam uma amálgama nova, plural e comunicativa” (Di Felice, 2005: p. 289).<sup>58</sup>

Cunhando o conceito “digitalnativo”, Massimo di Felice<sup>59</sup> propõe a sua análise de uma hibridação entre indígenas e tecnologias. Como explica ele, ao passo que o *digitalnativo* assume os contornos “de uma paisagem híbrida e deslocante que convida a uma heterogênese cognitiva e interpretativa, que quebrando as dicotomias primitivo/moderno, nativo/global, natureza/tecnologia, passado/futuro, oferece-nos as possibilidades de 'sconfinar' conceitos e idéias”<sup>60</sup>.

É nesse sentido que Pereira cunha seu conceito de “Ciborgues Indígen@s”, pois para ela

vê-se que da produção digital indígena, do *digitalnativo* à paisagem híbrida e deslocativa do *etnotecnodigitalscape*, há um processo convidativo para uma experiência evocativa do *ciborgue indígena* em que *sconfinar*, termo derivado do italiano *sconfini*, significa “ultrapassar barreiras”. Trata-se de uma reflexão metodológica e analítica que vai de encontro aos paradigmas e categorias binárias (humanos *versus* máquinas) elaborados nas ciências sociais. A imagem do ciborgue é provocativa e busca traduzir a experiência indígena nas paisagens híbridas e deslocativa da rede. O devir de um pós-humano integrado e atravessado por *softwares* e *hardwares*, sistemas informativos e fluxos comunicativos, entre linguagens, signos e circuitos conectados em rede.<sup>61</sup>

Não é de nosso interesse aqui entrar no debate sobre a *dicotomia* que o uso das tecnologias e humanos produz, tema que já foi muito bem elaborado por Di Felice e

<sup>57</sup> PEREIRA, Eliete da Silva, *Ciborgues Indígen@s .br: entre a atuação nativa no ciberespaço e as (re)elaborações étnicas indígenas digitais*. In [http://cencib.org/simposioabciber/PDFs?CC/Eliete\\_Pereira.pdf](http://cencib.org/simposioabciber/PDFs?CC/Eliete_Pereira.pdf). P. 2.

<sup>58</sup> Apud PEREIRA, Eliete. *Ciborgues Indígen@s .br: entre a atuação nativa no ciberespaço e as (re)elaborações étnicas indígenas digitais*, p. 15.

<sup>59</sup> DI FELICE, Massimo. O “digitalnativo”. In: LOPES, M. I. V. e BUONANNO, M. (org.) **Comunicação social e ética**. São Paulo: Intercom, 2005, pp. 285-302.

<sup>60</sup> Idem, 289.

<sup>61</sup> PEREIRA, Eliete da Silva, *Ciborgues Indígen@s .br: entre a atuação nativa no ciberespaço e as (re)elaborações étnicas indígenas digitais*. P. 15.

Pereira. Mas gostaríamos de enfatizar que esta relação tecnologia/humano tem se apresentado afinada, pelo menos ao que percebemos, entre os Povos Indígenas que acompanhamos. Tanto é que estes não escondem o interesse de ter as tecnologias traduzidas para suas línguas nativas, para melhor compreendê-las e manejá-las.

Um exemplo disso foi a própria rádio experimental em Morro dos Cavalos que, infelizmente, não pôde ter continuidade, devido ao fim do projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha”. Mas um dos professores indígenas à época, Senhor Adão Antunes, e isso vim a descobrir mais tarde, ficou encantado com o micro-transmissor e, impressionando-me mais uma vez, acessou a *internet* pela Escola Itaty e, via sítio do Mercado Livre ([www.mercadolivre.com.br](http://www.mercadolivre.com.br)), adquiriu um exemplar que chegou pelo correio. Quando fiquei sabendo da transação, pedi que explicasse exatamente como havia executado, e ele relatou que sempre ouvia falar daquele sítio, mas nunca tivera a coragem de ver como funcionava. Sentiu-se à vontade desta vez por que o preço do aparelho não era caro e assim, caso perdesse o dinheiro, não se incomodaria tanto. E quando viu que o aparelho chegou pelo correio, mal pode acreditar. “Mas **juruá** inventa coisa, né?”, dizia sorrindo.

### Capítulo 3 – A escola no meio do caminho, ou o caminho no meio da escola

No início do ano de 2007, o telefone toca na secretaria da Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, na Terra Indígena Guarani Morro dos Cavalos, a moça corre e atende o chamado:

- Alô?

Ninguém responde do outro lado e ela espera. No pequeno espaço da sala, mobiliado com uma mesa do Diretor da escola, um armário e um computador conectado à Internet, está também um dos professores Guarani, em frente ao computador, com uma mão ao **anguja** e outra no **omboparaa**.

- Ninguém responde! – diz ela. Percebe que algo estranho acontecera ao falar no telefone, um som comum reverberava por toda a sala. – Alô? Alô?

A reverberação era sua própria voz que saía das pequenas caixas de som conectadas ao computador. Assustando-se, ela desliga rapidamente o telefone criando um silêncio que é rompido pelas risadas das crianças e do professor ao redor da máquina.

- O que foi isso? – pergunta ela assustada.

Esta foi das primeiras experiências de conexão VoIP nesta Aldeia, que utilizando-se da tecnologia de um micro computador pertencente à Escola, com conexão à Internet cedida pela Secretaria de Educação, permitiu ao professor fazer ligações do computador para o telefone fixo, abrindo um novo leque de opções de comunicação à cultura oral indígena Guarani. Porém, esta experiência não pôde ser continuada, não porque os índios tivessem medo do alheio à sua cultura e tradição, nem por falta de vontade de experimentar coisas novas, mas pelo simples fato de não terem em mãos um microfone para responder ao “Alô?”.

Esta cena nos chamou a atenção por evidenciar que um simples e barato equipamento poderia trazer maiores possibilidades de uso das tecnologias de comunicação. O uso de um *software* Skype, de ligação por voz pelo computador, conectado à *internet* e com periféricos de áudio, permitiria a conexão oral entre uma

aldeia e outra, ou entre a aldeia e alguém na cidade, ou ainda entre pessoas em regiões e até países diferentes. Porém a máquina pertencia à Escola estadual, o que nos remete à reflexão sobre qual atenção o estado tem dado ao “diferenciado” ensino nas escolas indígenas que, antes de tudo, é garantido por lei.

Numa breve recapitulação sobre o princípio do processo de educação não-indígena nas Américas, observamos que ele teve seu início com a chegada dos primeiros religiosos que tentavam catequizar as almas indígenas, ensinando os costumes europeus, demonstrando além do etnocentrismo do velho continente, também a tentativa de evitar as mortes pelos arcabuzes, doenças e escravidão, nas mãos dos colonizadores que agiam em nome das coroas portuguesa e espanhola. Nos idos quinhentistas ocorreu a chegada dos Jesuítas nas Américas, o que é situado por Ferreira como sendo a primeira fase da história da educação escolar entre os povos indígenas (FERREIRA, 2001), perdurando até a expulsão dos Missionários<sup>62</sup>.

Segundo Melo<sup>63</sup> que cita Ferreira, temos que

as fases da educação escolar entre as populações indígenas, de acordo com Ferreira (2001) podem ser divididas: na criação do SPI – serviço de Proteção ao Índio – em 1910 e que se estende à política da FUNAI. Neste período, segundo a autora, o SPI teria o intuito de integrar as populações indígenas à sociedade envolvente por meio da catequese, baseada em ideais positivistas do início do século.

Continua Melo: “com a extinção do SPI e a criação da FUNAI nos fins da década de 1960 e 1970, o ensino bilíngüe passa a fazer parte das políticas de educação, bem como alguns programas de capacitação para professores indígenas. Como não havia programas educacionais bilíngües para tamanha variedade lingüística, a FUNAI recorre ao Summer Institute of Linguistics (SIL)”, que é uma Associação sediada nos Estados Unidos da América, de cunho missionário.

Numa breve recapitulação sobre o princípio do processo de educação escolar indígena na América Latina, trazemos o texto “Riscos e desafios educação intercultural

---

<sup>62</sup> Ver também no Anexo II, a *LEI Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001*, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Em seu artigo 9. EDUCAÇÃO INDÍGENA, 9.1 Diagnóstico.

<sup>63</sup> MELO, Clarissa Rocha de. *Corpos que falam em Silêncio, Escola, Corpo e Temporalidade entre os Guarani*, Dissertação Apresentada ao PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2008.



e bilingue na América Latina”<sup>64</sup>, de Anahy Gajardo, Giovanna Carrarini, José Marin, Pierre Dasen, da Université de Genève, Suíça.

Segundo estes autores, que analisam o processo de instalação da educação bilingue à educação intercultural bilingue, temos "foi no início dos anos 1960 que os governos latino-americanos começaram a estabelecer programas educativos especificamente destinado às populações autóctones. Desde então, eles foram sendo remodelados de acordo com os avanços da pesquisa pedagógica, segundo os contextos nacionais e regionais, as mudanças políticas, e a evolução das representações sobre a diversidade cultural e linguística (Albó, 1999 ; Baker, 1997 ; López, 2001 ; Otheguy & Otto, 1980). De qualquer modo, todos estes modelos têm um ponto em comum: quaisquer que sejam suas orientações pedagógicas ou políticas, eles todos atribuem um lugar especial às línguas autóctones ".

Deste modo, apontam que os primeiros processos educacionais para indígenas caracterizavam-se pela *Educação bilingue de transição*, entre as décadas de 60 e 70, buscando a assimilação dos autóctones por meio de uma transição utilizando línguas indígenas nos primeiros anos da educação passando gradualmente à língua espanhola.

E demonstrando que o sistema de educação escolar para indígenas no Brasil seguia modelos adotados em toda América Latina, temos, segundo os autores Anahy Gajardo, Giovanna Carrarini, José Marin, Pierre Dasen, que:

Estes projetos foram caracterizados pela presença decisiva de igrejas, essencialmente evangélicas, e da cooperação internacional. Um exemplo de programa educativo deste gênero é o do SIL (Summer Instituto of Linguistics). Fundado em 1940 nos Estados Unidos, o SIL é uma instituição religiosa evangélica que, sob cobertura acadêmica (o estudo das línguas indígenas e seu ensino por missionários linguístas) tem como propósito traduzir a Bíblia para todas as línguas do mundo, para melhor evangelizar os povos. O trabalho deste instituto na América Latina ocorreu principalmente nas regiões tropicais da floresta amazônica. Em vários casos, o SIL recebeu apoio dos governos, que viam nele um aliado para a assimilação dos povos indígenas.<sup>65</sup>

A próxima etapa citada por Gajardo (ibidem), é a *Educação bilingue de conservação*, em que se desenvolveu na América Latina, nas décadas de 70 a 80, um momento de levantes de indígenas organizados, que reivindicavam mais igualdade na participação no cotidiano da escola pelas comunidades, exigindo o fim da discriminação

<sup>64</sup> GAJARDO, Anahy, CARRARINI, Giovanna; MARÍN, José , DASEN, Pierre, *Enjeux et défis de l'éducation interculturelle et bilingue en Amérique Latine*, no sítio <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/GajardoEIB.pdf>.

<sup>65</sup> Idem, pdf.

linguística, desenvolvendo uma revalorização de suas línguas na escola, sem deixar de acessar a língua nacional que viria secundariamente.

Seguindo o raciocínio de Gajardo (ibidem), a etapa seguinte é marcada pela Educação bilingue e bicultural. Esta ênfase se desenvolveu no curso dos anos 80, elevando a discussão ao nível cultural, reconhecendo a tradição indígena e suas metodologias de ensino pela educação escolar.

Como última etapa, por volta dos anos 90, Gajardo (ibidem) assinalam a ênfase na Educação intercultural bilingue, que considera as culturas autóctones e seus contextos de interação com a cultura nacional e até mundial. Permanece como mais importante o ensino da cultura nativa, contendo aspectos vindos de outros horizontes culturais, não definindo as culturas como fixas mas dinâmicas.

No Brasil, com a criação da FUNAI em 1967, o ensino bilíngüe passa a fazer parte da pauta das políticas de educação, bem como a capacitação de indígenas para que pudessem estar atuando na própria aldeia, o que causou uma mudança significativa na educação destas populações (FERREIRA, 2001).

Seguindo os passos de Melo<sup>66</sup>, citando Capacla (1995) que utiliza o livro “*O debate sobre a educação indígena no Brasil*” como roteiro de pesquisa em relação à temática da Educação Indígena, encontramos um apanhado da produção bibliográfica produzida a partir da década de 70 sobre o tema da Educação Escolar Indígena:

- “Silvio Coelho dos Santos (1975), com “*Educação e Sociedades Tribais*”, em que o autor trabalhou com populações indígenas da região sul na década de 70 e apontou a dominação à qual estavam submetidas estas populações, retratando sua dependência em relação aos órgãos governamentais.

- Bartomeu Meliá (1978), com “*Educação para o indígena*”, no qual o autor pontua que as populações indígenas já possuem seu sistema educacional, ao qual a educação escolar não deveria se justapor. Em consonância com Silvio Coelho (1975), Meliá aprofunda a discussão sobre a língua na qual a educação deveria se dar.

- Eneida Corrêa de Assis (1981): “*Educação indígena: uma frente ideológica?*” no qual a autora demonstra as condições inadequadas de ensino às quais estavam submetidos alguns grupos indígenas do Norte do Amapá.

---

<sup>66</sup> MELO, C., *Corpos que falam em silêncio*, 2008.

- Aracy Lopes da Silva (1981) organiza o livro “*A Questão da Educação*”, retratando experiências alternativas de alfabetização em diferentes regiões do país, resultado do Encontro Nacional sobre Educação Indígena (1981).

- O Encontro Nacional sobre Educação Indígena, promovido pela Comissão Pró-índio de São Paulo em 1979.<sup>67</sup>

Melo conclui, apontando na mesma direção que Gajardo, em sua análise da América Latina:

Podemos observar a partir destes trabalhos a construção da educação escolar indígena nas décadas de 70 e 80, ressaltando o caráter ideológico da educação, a questão da autonomia das sociedades indígenas em relação aos órgãos governamentais e o debate em torno do Ensino Bilíngüe. Se no início a discussão levantada por Santos (1975) e Meliá (1979) girava em torno da necessidade ou não da escola e da alfabetização, atualmente, com as diversas situações de contato, as lideranças indígenas passam a colocar na sua pauta de reivindicações a Educação Escolar. Este foi um longo processo, e, como consequência dele, e das transformações das escolas indígenas, principalmente com a Constituição de 1988, - garantindo uma educação diferenciada, bilíngüe e na língua materna -, as populações indígenas passam a se apropriar da escola e a utilizá-la como um acesso às informações do mundo do não-índio.<sup>68</sup>

No Brasil, após a Carta Magna de 1988, deu-se a construção das seguintes bases Legais da Educação Escolar Indígena<sup>69</sup>, que vêm a fortalecer os processos de Educação diferenciada assegurando, inclusive, a forte presença da oralidade e defesa das metodologias de ensino autóctones, além de garantias quanto à terra, saúde, entre outros direitos:

- Constituição Federal de 1988: artigos: 210, 215, 231 e 232;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: artigos: 26, 32, 78 e 79;
- Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001): Capítulo sobre Educação Escolar Indígena;
- Parecer 14/99 - Conselho Nacional de Educação - 14 de setembro de 1999;
- Resolução 03/99 - Conselho Nacional de Educação - 10 de novembro de 1999.
- Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

---

<sup>67</sup> Idem.

<sup>68</sup> Ibidem.

<sup>69</sup> <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>

Após estes brevíssimos apontamentos sobre a construção da Educação Escolar Indígena nas Américas e no Brasil, passemos à especificidade étnica da qual partimos para nossas análises: a realidade Guarani.

Nas escolas em que mais trabalhamos – a saber: Escola Indígena de Ensino Fundamental Itaty, na Terra Indígena Morro dos Cavalos; e a Escola Indígena de Ensino Fundamental e Médio Werá Tupã Poty Dja, na Terra Indígena Mbiguaçu – encontramos a conexão de seus “parcos” computadores à *internet*.

Dizemos “parcos” por encontrar já nas escolas não-indígenas, por vezes, o sucateamento dos equipamentos. Não estamos insinuando que a atenção do governo às máquinas das escolas indígenas seja menor, mas o fato é que as escolas das aldeias ficam distantes da cidade, o que causa demora no envio de técnicos para conserto. Ou até mesmo quando as peças ou máquinas são levadas à cidade, ocorre a demora em seu retorno, por conta dos trâmites de corredores burocráticos do sistema estatal.

No caso dessas duas escolas, anteriormente à implementação do ensino de 5ª a 9ª séries, existia uma coordenação de indígenas que eram pouco assessorados por parte do estado na compreensão burocrática do funcionamento da educação diferenciada e bilíngue. Isto causava o quase abandono das escolas, que contavam apenas com a presença de um servidor administrativo que visitava as escolas uma vez por semana para coletar alguma assinatura da coordenação ou para trazer informações da Secretaria de Educação.

Com a implementação da 5ª a 9ª séries, a presença de um(a) diretor(a) é necessária por lei (a contragosto das comunidades, pois tal diretor tem de ser concursado e, portanto, não-indígena). O que poderia trazer melhorias para as escolas indígenas, sendo que a presença cotidiana de alguém que compreende o sistema burocrático estatal, torna-se um problema, por vezes, pois raramente o(a) diretor(a) conhece o funcionamento de uma escola indígena diferenciada e bilíngue. O abandono por parte da Secretaria de Educação a esta direção escolar também é comum, pelo simples fato de não haver na Secretaria uma equipe especializada. Ou ao menos um especialista em educação diferenciada a povo indígenas, como um antropólogo ou mesmo um indígena, por exemplo, que possa percorrer as escolas indígenas assessorando diretores, professores, secretários de educação, entre outros.

O que vimos na relação com as escolas destas aldeias, desde a época em que lecionávamos Comunicação e Informática, até a época do Projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha”, é que o Diretor fica na fricção entre duas culturas. Por lei a direção deveria seguir a indicação do que é acordado pela comunidade, respeitando a autonomia do povo em suas tomadas de decisão; e caso não tenha o caminho, deve encontrar a forma de se adaptar para que tudo funcione da melhor maneira que não venha a afetar negativamente o cotidiano da comunidade (respeitando a Convenção 169). Porém, o que vimos, e inclusive ouvimos repetidas vezes, foi o argumento de representantes do estado de que certas adaptações não seriam possíveis por não serem permitidas pelo “sistema”. Em reuniões cansativas, vi várias vezes lideranças Guarani perguntarem o que é este “sistema”, obtendo como resposta ser aquilo que coordena todo o funcionamento das escolas sob responsabilidade do estado. Certa vez, em reunião na Escola Itaty, com presença do Gerente Regional da Grande Florianópolis, ou seja, um responsável pelo “sistema”, foram apresentadas a ele as demandas de contratação diferenciada de professores e demais adaptações que aquela escola propunha há anos, e denunciado que o tal “sistema” não permitia o atendimento a elas. Como resposta positiva para resolução dos problemas, ouvimos do Gerente que, então, para solucionar o problema de uma vez por todas, iria dar ordem à sua secretária para criar, no “sistema”, uma pasta específica para as escolas indígenas.

Boquiabertos, os professores e lideranças da aldeia logo compreenderam que se tratava de um sistema no computador, um *software* que gerenciava as contratações e demais gastos. E neste *software*, as escolas indígenas estariam sendo regidas pelos mesmos comandos que as não-indígenas, descumprindo o que era garantido por lei.

Este é apenas um exemplo do que foi percebido na relação entre escolas diferenciadas e as demais escolas, tendo sido ouvidas por nós outras reclamações que, quem sabe, teriam fácil resolução.

O caso das tecnologias de comunicação passa por esse mesmo problema. A implementação de equipamentos atualizados e mais duráveis nas escolas, com os devidos periféricos de áudio, vídeo, com *softwares* adaptados à cultura, como os de voz, poderia trazer uma maior apropriação por parte dos estudantes (sem falar na linguagem dos sistemas operacionais, cuja tradução poderia ser promovida pelo próprio estado). Mas o que ocorre é um específico desleixo, não, talvez, por interesse de que assim seja, mas, quem sabe, pelo próprio histórico do país e pelo imaginário preconceituoso

presente em alguns técnicos que são deslocados, como “tapa-buracos”, para trabalhar com a educação indígena.

## I – Dificuldades em compreender o Diferenciado

**Aỹ ma nhama'ẽ rã mba'exa roĩ va'i roexa jave nhande va'e e'ỹ. Roguata avã joomeme, peteĩ tape rive ma axy ete'i. Ha'e rami teĩ nhande kuery ja guata mate rã. Ha'e rami jajogueroayu ma idypy porã.**

O fato mais marcante neste processo, para mim, foi uma ocasião em Julho de 2007, em que o professor da escola indígena da Aldeia Morro Alto, em São Francisco do Sul, norte de Santa Catarina, fora expulso da função de professor. A argumentação do Gerente Regional de Educação do norte é que, por ser cacique, o professor se ausentava muito das aulas e descumpria com seus horários. Denunciado o caso ao Ministério Público Federal, este consultou a Comissão Catarinense Guarani Nhemongueta sobre o que seria feito neste caso, já que se trataria de um cargo tradicional o de cacique, e seu ocupante teria de cumprir suas funções com a comunidade antes de com o estado.

Em reunião solicitada pela Comissão Nhemongueta com a Secretaria de Educação do Estado, o Gerente Regional responsável, o representante do Ministério Público Federal que assumiu o caso, e antropólogos, na Aldeia Mbiguaçu, foi pedido esclarecimento ao Gerente. Este, ao explicar-se, deu a perceber que tratava a escola da comunidade indígena como uma escola igual às demais sob sua responsabilidade. E, por conseqüência, tanto os estudantes quanto os professores recebiam a mesma atenção, sem que fossem respeitadas as especificidades garantidas em lei. Questionado sobre isso pelo Procurador da República presente, o gerente argumentou simplesmente dizendo: “ah, Procurador! Mas neste país quem dá atenção a todas as leis?”. Imediatamente o Procurador pediu ao Gerente que se retratasse, caso contrário abriria inquérito civil contra ele, porque ali estava representando o estado, para quem trabalha, e não deveria promover aquele senso comum preconceituoso erroneamente multiplicado.

Este fato embaraçoso relata a situação do acompanhamento da educação diferenciada indígena, mas daquela reunião até, ao menos, os dias atuais, já percebemos muitas mudanças. Estas, devidas não tanto à qualificação do pessoal técnico, mas mais ao acompanhamento das organizações indígenas e indigenistas, do Ministério Público Federal e pesquisadores, ao funcionamento das escolas indígenas.

Neste sentido, voltemo-nos à obra de David Buckingham que, em pesquisa no contexto das escolas de modelo europeu, fala da escola e a necessidade de sua invenção:

A imprensa exigia o aprendizado da alfabetização, e consequentemente a invenção de escolas, de modo a pôr em xeque a “exuberância” das crianças e a cultivar “a quietude, a imobilidade, a contemplação e a regulação das funções corporais.”<sup>70</sup>

Para um indígena, no caso mais específico de nossa análise, a um Guarani, de que vale a escola? Ou seja, se a escola foi uma exigência da alfabetização para a leitura de materiais da imprensa, a um indígena ela surge como exigência para lidar com o mundo da cultura envolvente e, principalmente, para defender-se dele. Assim, perguntamos, o que está fazendo a escola entre povos indígenas atualmente?

Poderíamos nos aproximar de uma resposta aproximando-nos ao conceito de escola como “fronteira”, segundo Antonela Tassinari, (*apud* Melo, 2008) que afirma que as escolas seriam “‘um local de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos neste processo, índios e não-índios’. A escola seria, portanto, ‘um espaço de encontro entre dois mundos, duas formas de saber, ou, ainda, múltiplas formas de conceber e pensar o mundo.’”<sup>71</sup>

Com auxílio de Canclini, em sua obra *Culturas Híbridas* temos que

As hibridações (...) nos levam a concluir que hoje todas as culturas são de fronteira. Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros. Assim as culturas perdem a relação exclusiva com seu território, mas ganham em comunicação e conhecimento.<sup>72</sup>

Não se esperaria que este espaço de encontro fosse menos conflituoso, ou um espaço de “negociação de conceitos”<sup>73</sup>, como descreve também Peter McLaren, em *Multiculturalismo Crítico*:

De particular importância é o conceito de “pedagogia de fronteira” de Giroux, que encoraja as educadoras a afirmarem e legitimarem

<sup>70</sup> Idem, p. 44.

<sup>71</sup> In MELO, C., *Corpos que falam em silêncio*, 2008, p. 95.

<sup>72</sup> CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997, p. 348.

<sup>73</sup> Para “Triangulação”, ver LITAIFF, Aldo, *Les Fils du Soleil*, 1999. “O processo de triangulação do sentido dos objetos e eventos se dá entre locutor e interlocutor (não entre ele e o mundo, como no empirismo, ou ele e sua mente, como no racionalismo), que procuram se comunicar a partir de um mundo compartilhado (assim os três vértices do triângulo é formado por locutor-interlocutor-objetos/eventos)”.



significados locais e constelações de significados que crescem de comunidades discursivas particulares (...) <sup>74</sup>

Os Guarani da Comissão Catarinense Nhemongueta têm chamado a escola de “embaixada”, por ser um local em que representantes do conhecimento do não-índio ocupam espaço dentro da Terra Indígena, financiados pelo governo.

Muitos poderiam perceber aqui uma espécie de vontade de separatismo <sup>75</sup> por parte de povos indígenas, o que é, por vezes, agraciado pela grande mídia e pelos governos poderosos por se tratar de um motivo clássico de revoluções e guerras. Mas o que dizemos aqui vai mais ao encontro do que os zapatistas disseram em 1º de janeiro, ao levantarem-se em armas no sul do México: “somos indígenas, somos zapatistas, somos mexicanos”.

Os povos indígenas contatados, em sua maioria, atualmente se reconhecem com a nacionalidade do país em que nascem (argentina, brasileira, venezuelana, peruana, boliviana), e isso não impede que se proclamem indígenas, ou seja, que vivam numa cultura diferenciada da nacional. Os Guarani, por exemplo, tiveram seu território dividido entre Argentina, Paraguay, Uruguay, Brasil e Bolívia. Mesmo com essa separação, eles mantêm sua “guaranidade”, unindo-se em Assembléias e encontros, não para exigir um território separado das nações envolventes, mas para, juntos, reivindicar cada qual a sua nação que cumpra os compromissos legais com seus povos. É neste contexto que a escola entra nas aldeias, sendo, muitas vezes, criticada, como no caso que iremos analisar agora, o dos Guarani.

Iniciaremos pela diferenciação entre **Educação Tradicional Indígena** e **Educação Escolar Indígena**, sendo esta diferenciação comumente utilizada em reuniões entre professores e lideranças Guarani. Trilhemos estes dois caminhos paralelos, à primeira impressão, que se entrecruzam em variados pontos perceptíveis nas denúncias dos indígenas.

---

<sup>74</sup> MCLAREN, P. *Multiculturalismo Crítico*, São Paulo, Cortez, 1997.

<sup>75</sup> Vide o caso da Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, em Roraima, sobre a qual foi levantada polêmica como assunto de segurança nacional.

## II- Educação Tradicional Indígena

Na **Educação Tradicional Guarani** percebemos que além dos “professores tradicionais”, ou seja, os mais velhos, também os fatos, assim como os momentos, o cotidiano, a mata, os perigos, o caminhar ao lado dos irmãos, etc. são portadores de ensinamentos apreendidos pelos educandos no ambiente em que estão inseridos.

O simples ato de entrar na mata para buscar lenha para fazer o almoço já se transforma numa aula imensa, com informações complexas que passam tanto pelas denominações e funções de plantas, quanto pelo domínio do medo dos perigos escondidos no verde das folhas das árvores. É preciso saber tanto cuidar de si quanto de quem está próximo. Assim, aprende-se o valor da comunidade. Um simples animal doméstico, um cachorro que acompanha na caminhada pela mata se transforma num guerreiro que vai à frente farejando o perigo de animais peçonhentos e avisa quem vem atrás. Todos ali são comunidade.

A educação que, a princípio, não tem paredes nem quadro e giz, ensina para a vida. As reflexões sobre os fatos são, e devem ser, cotidianas, pois em qualquer momento pode surgir um pensamento que dará a chave para compreender o significado de um problema. Num sonho, numa palavra ouvida a esmo, numa ação de outra pessoa observada, num conselho. Tudo pode trazer a chave do caminho a ser seguido.

Bergamaschi<sup>76</sup> faz apontamentos sobre este modo de educação que percebeu nas Aldeias Guarani do Cantagalo e Lomba do Pinheiro, na região da Grande Porto Alegre:

Predominam, entre os Guarani, duas formas de aprender. Uma está ligada ao esforço pessoal: é a busca, desencadeada pela curiosidade que se desenvolve na pessoa, desde pequena. A outra é revelação e se relaciona à primeira, pois, para receber a revelação das divindades, a pessoa também faz um esforço para viver de acordo com o *Nhande Reko*. Conhecimento, para os Guarani, é expresso por meio da palavra *Arandu*: *ara* significa tempo, dia; *ñendu* quer dizer sentir, experimentar. Nessa perspectiva, *Arandu* significa sentir o tempo, fazer o tempo agir na pessoa. As duas formas de aprender acima mencionadas estão ligadas ao tempo e, por isso, quanto mais velha, a tendência é ser a pessoa mais sábia e, conseqüentemente, mais respeitada por todos. "Os velhos são nossas bibliotecas", disse o professor Marcos, da aldeia Cantagalo, referindo-se às pesquisas que vêm realizando acerca dos saberes tradicionais, nas quais as pessoas velhas são suas fontes de consulta. Para os Guarani, o conhecimento

---

<sup>76</sup> BERGAMASCHI, Maria A., Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani Cad. CEDES vol.27 no.72 Campinas Mai/Aug. 2007.

está acontecendo na busca de cada um junto aos mais velhos e numa sábia escuta da revelação.<sup>77</sup>

Em minha estada em Morro dos Cavalos, obtive vários exemplos desse modo de educação. Um deles, que gostaria de citar, era a presença de um dos meninos mais serelepes da turma da 3ª e 4ª séries, que marcava sua presença em aulas assistindo-as pela janela da sala. Certa vez, relatou-me Augustinho Moreira, que à época era um dos coordenadores da escola, percebeu aquele menino inquieto freqüentar a casa de rezas, **Opy**, e permanecer silenciosamente por lá, irreconhecível. Um dia, relatou Augustinho, o menino chegou no **Opy** e sentou-se no chão como todos, esperou o início da reza conduzida pelos que estavam se iniciando no aprendizado do conhecimento xamânico e, sem que esperassem, no intervalo entre aprendizes, foi até o local em que se posiciona o rezador<sup>78</sup> e “puxou” cânticos tocando o **mbaracá**<sup>79</sup>, o violão de cinco cordas Guarani. Augustinho me relatava com felicidade o que vira no **Opy**, pois sentira a força do menino em sua reza e percebeu que parecia gostar mais de aprender a tradição do que freqüentar a escola.

Já outras crianças diziam gostar da escola, queriam aprender e gostavam dos professores, mas lembro que ressaltavam cansar<sup>80</sup> demasiadamente.

Em conversa com o cacique José Benite, da Aldeia Kuri’y, em Biguaçu, que é um dos lideranças que acompanha o processo de implementação da educação escolar nas aldeias Guarani de Santa Catarina desde o início da proposta, ele dizia:

O **jurua** parece que não entende de educação, pra eles educação é só escola, mas claro, porque eles vivem na cidade, em apartamento e casa sem espaço, e os pais também trabalham o dia inteiro e não ficam com os filhos, aí só sobra pra eles deixar pra alguém cuidar. Esse é o jeito deles, e eu respeito, mas na aldeia o jeito é diferente. Os pais ficam com a criança, junto, o tempo todo, quando tem que sair eles levam os filhos menores e deixam os maiores com alguém da comunidade, mas nunca abandonam. As vezes, quando o pai tem que viajar muito tempo, ele tem que ir pensando no filho a cada esquina, a cada encruzilhada que passa, pro espírito do filho seguir ele.

<sup>77</sup> Idem.

<sup>78</sup> Rezador, ou **Ywyrá'idja**, o “auxiliar do xamã”. Ver MARTINS, Moreno S. *Ywyrá'idja: do Xamanismo às Relações de Contato, Auxiliares Xamânicos e Assessores Políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)*, 2007.

<sup>79</sup> “A incorporação de elementos estrangeiros no âmbito musical está registrada já em Montoya (1876[1639]), e trata-se de uso do violão por alguns subgrupos guarani, com o nome Mbaraka. É importante entender como estes grupos usam estes elementos dentro do seu sistema cognitivo. As cinco cordas do violão guarani mbyá, por exemplo, estão relacionadas aos deuses principais do seu panteão”. In: MONTARDO, Deyse L. O., *Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani*, 2002. P.35.

<sup>80</sup> “O professor Adão Antunes conta que *para ensinar os guarani é preciso além de ser um bom professor, ter muito carinho e respeito pelas crianças*. E acrescenta: .quando vejo que estão cansadas, ou simplesmente não querem estudar, mando elas para casa, pois não adianta forçar que não é assim que eles aprendem.” In: MELO, Clarissa R., *Corpos que falam em silêncio*, 2008. p. 64.

Antigamente eles faziam marca nas árvores ou cuspiam no chão. E a criança aprende é junto com o pai, a mãe, os irmãos e os avós. Assim que é na aldeia, o que agente chama de educação tradicional Guarani. A escola serve só pra aprender a ler e escrever, no português, pra saber quando vai na cidade, e no guarani, pra registrar a cultura pra que não se perca.

### III- Educação Escolar Indígena

A **Educação Escolar Indígena**, a introdução das paredes, do quadro e giz nesta educação Guarani é novidade. As paredes da escola indígena não são problema, pois se pode assistir aulas da janela. Aprender a ler e a escrever na areia com os irmãos mais velhos que o sabem. A somar e calcular na mata. E ali está o momento da educação em que, com auxílio de Bergamaschi<sup>81</sup>, temos um exemplo das intimidades do processo:

As crianças chegam aos poucos. Meninas sentam de um lado da sala, meninos de outro. Algumas, menores, sentam-se em volta da mesa do professor. As mesas e cadeiras estão todas voltadas para o quadro-verde, onde estão escritos dois textos na língua Guarani (...). Aos poucos chegam mais crianças que, suavemente, integram-se ao trabalho. Um adulto entra na sala, acompanhando seus filhos, arruma duas cadeiras, acomoda-os e sai, sem causar interrupção (...). A sala está repleta: 22 crianças sentadas. Duas, bem pequenas, acompanham de pé o desenho dos irmãos maiores. Nesse momento, na sala de aula, as idades variam de 3 a 13 anos (...). Há uma vivacidade em cada um, nos olhos, no corpo que não se anula entre as classes. Se sentem vontade de sair, saem sem pedir autorização, logo retornam. Os passos são imperceptíveis. (Diário de Campo, 14 jul. 2004)

Na difícil atividade cotidiana de pensar a introdução da Educação Escolar na Educação Tradicional guarani, contemos com algumas palavras colhidas por Bergamaschi<sup>82</sup>:

Atentas ao movimento e zelosas de sua cultura, as lideranças das aldeias Guarani mostram suas preocupações em "levar com cuidado" o processo de escolarização de seu povo, nas inúmeras indagações que dirigem a si próprios. Por que o Guarani quer escola? Para que serve a escola? Por que precisamos de escola? Para ler e escrever ou para quê? O que vai trazer para nossos filhos? Como é essa escola diferenciada? O que a escola vai trazer para a aldeia? Como vai ser daqui a dez anos? Até onde vai essa escola? Quais as regras que pautarão a vida dentro da escola? O que a escola vai ensinar? É importante ler e escrever, ajuda na relação com os brancos. Isso não faz deixar pra trás a cultura do Guarani, por isso cada mãe e cada pai continuam ensinando. Eu quero melhorar a vida para meus filhos, com a escola que ensine como andar na cidade, ler as coisas, andar de ônibus, ler a placa. Para a luta do povo Guarani precisa escola. A fala, a memória não vai se perder. Guarani guarda as coisas na memória e não no papel, por isso daqui a dez anos eles sabem porque guardam na cabeça. (Fala de Teófilo, registrada no Diário de Campo, em 20 fev. 2004)

---

81        Idem, p. 64.

82        Idem, p. 64.

Porém, estabelecida a escola nas comunidades, anexo vem o rol de práticas culturais do outro, da sociedade envolvente e, juntamente, o risco da continuação da colonização iniciada pelos jesuítas.

A afirmação persistente dos Guarani, repetindo que a escola, mesmo funcionando em suas aldeias, é de "branco", deixa subentendido que a compreendem como constituída e constituidora de uma outra concepção de mundo, de uma outra ordem, a ordem ocidental. Essa ordem é resultante "de la trama milenar tejida por ese trigno cosmológico", a saber: "helênica, cristiana y moderna" (Dorneles, 1996, p. 62). Não só a escola é resultante desse processo, mas a força que propulsionou a conquista e colonização do Novo Mundo pela Europa se deu justo no cruzamento das concepções de mundo medieval cristã e moderna renascentista, idéias que passaram a conviver, modificando-se mutuamente<sup>83</sup>.

Neste contexto, a escola assim como as novas tecnologias de comunicação, vêm de fora das comunidades, porém há algo que precisa ser levantado: a condução do processo de educação escolar indígena, sendo que não indígenas (e/ou sua lógica) ainda permanecem na administração das escolas. Como levanta Moreno Saraiva Martins, que fez sua pesquisa de campo para o Mestrado em Antropologia no Morro dos Cavalos,

Faço coro aqui a uma análise do professor Adão Antunes sobre a presença da escola na aldeia: quando questionado sobre a utilidade da escola, ele respondeu que atualmente a escola servia para trazer renda para os moradores da aldeia. Ele argumentou que se o objetivo fosse realmente ensinar o conteúdo programático de um currículo não-indígena a escola era ruim porque o ensino era fraco, e se fosse ensinar um conteúdo que fosse de interesse da aldeia, a escola seria muito diferente do que é hoje, sem salas de aula, sem obrigação de presença dos alunos, etc. É claro que a questão não é tão simples, mesmo porque a escola na aldeia é uma demanda dos próprios indígenas, mas falta, de fato, a aplicação por parte da Secretaria de Educação de uma "educação escolar indígena diferenciada", já que isso é um direito, garantido constitucionalmente.<sup>84</sup>

A condução do processo de implementação da educação escolar indígena em Morro dos Cavalos, assim como em outras aldeias Guarani, passa por esta etapa que, por vezes, deve ao estado sua incompletude. Quando o início também é desarticulado, não se pode esperar boa finalização. Segundo Martins,

Perguntei para um dos professores se a arquitetura da escola era "indígena", se tinham sido eles que sugeriram o formato. O professor respondeu que não, que foi feita daquele jeito para "parecer" indígena, mas que não era. Ela foi projetada por arquitetos do estado.<sup>85</sup>

<sup>83</sup> Idem, p. 64.

<sup>84</sup> MARTINS, Moreno S. *Ywra'idja: do Xamanismo às Relações de Contato, Auxiliares Xamânicos e Assessores Políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)*, 2007. p. 115.

<sup>85</sup> Idem, p. 43, nota.

Quanto ao que a comunidade gostaria que existisse, encontramos em Martins aquele mesmo problema citado acima, sobre as dificuldades de relação com a burocracia estatal:

Na visão dos professores da escola, não basta contratar moradores da aldeia para dar aula e abrir espaço para o ensino da língua Guarani, pois as tentativas de mudanças mais profundas na organização da escola e também no conteúdo, como não ter salas de aula nem divisão por séries, sempre esbarram no “sistema”, uma espécie de entidade metafísica que impede qualquer desvio do padrão de organização da Secretaria de Educação.<sup>86</sup>

José Benites, cacique da aldeia Kuri'y, em entrevista feita por nós em dezembro de 2008, afirmou que tem proposto um modelo de educação escolar que funciona em sua aldeia.

A criança aprende só em Guarani, com professor falando em Guarani, na 1a e 2a série. Mas ela também aprende um pouco do português, pra cumprimentar o **juruaá** quando chegam na aldeia pra visitar, pra poder entender o que o **juruaá** diz e levar ele até o cacique. Na 3a e 4a série, aprende ainda em Guarani, mas com um professor traduzindo pro português, porque aí a criança vai aprender um pouco mais, se acostumar com a língua, ir aprendendo a ler em português aos poucos, porque depois disso ela já vai ir pra cidade com os pais e vai precisar ajudar os mais velhos a ler o nome do ônibus, a contar dinheiro. Mas até aí ela tem que saber o que é a cultura indígena e o que é a cultura do **juruaá**.

Num modelo apresentado certa vez por Werá Tupã, em Morro dos Cavalos, também em entrevista em 2008, a educação tradicional Guarani teria os mais velhos, os **xeramõi** (avôs), e as **xejaryi** (avós), que seriam os condutores da educação das crianças.

O xeramõi tem a responsabilidade de educar as crianças, e as crianças têm que prestar atenção pra aprender. Os pais das crianças tem responsabilidade de movimentar a aldeia, caçar, plantar a roça, fazer artesanato, pra alimentar a todos, sempre acompanhados de velhos e jovens, ensinando também. Mas não como o xeramõi que tá ali pra isso. O adulto, no sistema guarani, já recebeu educação de seu avô, e tá se preparando pra um dia ser xeramõi e passar o que aprendeu pro seu neto.

Assim, o processo educativo em que o mais velho ensina o mais novo, ou seja, o avô e a avó ensinam aos netos e netas, é o que garante, segundo Werá Tupã, que a tradição não se perca por completo,

porque o mais velho viveu a cultura e sabe como tá o mundo hoje, e ele vai adaptar o ensinamento pra criança poder aprender e conviver de acordo com a realidade que vive.

---

<sup>86</sup>

Idem, p. 115.

Seguindo este modelo, paramos para nos questionar como ficaria a introdução da Educação Escolar Indígena, com a presença de um “intermediador” de ensinamentos: o Professor.



## IV- De guerreiros autônomos na sociedade contra o estado a professores contratados pelo estado<sup>87</sup>

Estamos conscientes da existência dos Programas de Formação de Professores Indígenas, tal como os definem as palavras do Ministério da Educação:

Estabelecidos na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Essa legislação estabeleceu-se como competência do Ministério da Educação a coordenação das ações de educação escolar indígena no país, por meio da definição de diretrizes curriculares para a oferta de educação escolar aos povos indígenas, assistência técnico-financeira aos sistemas de ensino para **oferta de programas de formação de professores indígenas e de publicação de materiais didáticos diferenciados e elaboração de programas específicos para atendimento das necessidades das escolas indígenas, visando à melhoria nas condições de ensino nas aldeias**. A implementação dessa política tem como objetivo assegurar a oferta de uma educação de qualidade aos povos indígenas, **caracterizada por ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngüe**. Esta deverá propiciar aos povos indígenas acesso aos conhecimentos universais a partir da valorização de suas línguas maternas e saberes tradicionais, **contribuindo para a reafirmação de suas identidades e sentimentos de pertencimento étnico**. Formar professores indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas, é o principal desafio para a consolidação dessa nova proposta de escola indígena (grifo meu).<sup>88</sup>

Porém, trazemos algumas questões referentes à efetividade desta Formação de Professores na continuidade da tradição indígena de comunidades, seja em nível de Magistério ou Superior. Nestes níveis já foram efetuados cursos com várias etnias no Brasil, sendo que com os Guarani foi iniciado em 2003 o “Curso de Formação Escolar Guarani da Região Sul e Sudeste do Brasil *Kuaa-Mbo’e*”. O que está em elaboração desde 2007, pela UFSC, é a Curso de Licenciatura Indígena, ainda em regime de aprovação, que pretende atender às três etnias do estado de Santa Catarina, Guarani, Kaingang e Xokleng (La Klano).

---

<sup>87</sup> Compreendemos aqui este como o nível de governo estadual. Seguindo o Decreto Presidencial nº 26/91, que repassa a responsabilidade da educação escolar indígena da Funai para o Ministério da Educação. Somado a *LEI Nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001*, em seu inciso 9.2 Diretrizes, afirma que a “coordenação das ações escolares de educação indígena está, hoje, sob responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo aos Estados e Municípios, a sua execução.

<sup>88</sup> In <http://portal.mec.gov.br/secad/index.php?option=content&task=view&id=37&Itemid=164>.

Pierre Clastres (1934-1977), filósofo e antropólogo francês, trabalhou com na América do Sul entre as etnias Guayaki, Guarani e Yanomami, tendo sido um dos ferrenhos defensores das comunidades indígenas das Américas, quebrando um preconceito até então existente de que elas eram desorganizadas e não tinham leis. E de que apenas os grandes impérios Maia, Inca e Asteca conseguiram alcançar uma forma de organização “evoluída”, similar a das sociedades européias<sup>89</sup>.

Para Clastres, as comunidades indígenas, ou “sociedades contra o estado”, eram e ainda são grupos de pessoas, com sua língua e religião próprias que, antes de tudo, negam-se a perder sua autonomia. Esta autonomia fora conquistada a duras penas, negando a centralização de poder em uma pessoa ou grupo, abandonando lugares bons para viver em busca de outro local sonhado, não apenas por melhores condições de vida, plantação ou caça, mas pela garantia da autonomia às pessoas da comunidade. Assim deu-se a dispersão Guarani e também a de outros povos que vivem em comunidades.

Os guerreiros destas sociedades comunitárias, que vivem em pequenas vilas, aldeias, diferenciando-se das sociedades imperiais em que há centralização de poder, segundo Clastres, foram os maiores responsáveis por essa dispersão autônoma, pois seriam eles os primeiros a centralizar o poder. Sendo os melhores atiradores de flechas e hábeis nas lutas, a qualquer momento poderiam dar um golpe e conclamar a si o poder central, obrigando todos a seguirem suas ordens. Porém isto não chegou a acontecer nestas comunidades. Por quê?

Para Clastres, o guerreiro buscava nada mais que prestígio dentro da comunidade, e ser líder não lhe concedia tanto prestígio quanto atuar sozinho em emboscadas ao inimigo vizinho. A retirada de escalpo era uma ação e um prêmio individual, assim como guardá-lo para apresentar aos familiares comprovando o feito heróico.

Assim, os guerreiros autônomos lutavam para ser os melhores em suas artes de afastar o inimigo; a comunidade reconhecia nele o feito e o agradecia com prestígio nas festas e rituais, ou buscando-o como cunhado e genro.

Nos últimos séculos, os guerreiros foram sendo exterminados, segundo o próprio Clastres, pelo combate entre flechas de madeira e armas de fogo. À medida que os jovens cresciam, arriscavam-se na aventura da guerra e perdiam-se nas balas da arma de

---

<sup>89</sup> CLASTRES, Pierre, *A Sociedade contra o estado*. F. Alves. Rio de Janeiro, 1978.

fogo. A nova estratégia destes povos nos idos do final do século XIX e início do século XX era abandonar as armas e lutar para conseguir a autonomia alimentar, já que os espaços para caça e plantação, como para a mobilidade em busca de novas terras estava comprometido pela ocupação não-indígena.

Os Guarani, em particular, sofreram ataques de vários lados. Desde os espanhóis e portugueses que os combateram, na citada Guerra Guaranítica nas Missões no século XVIII, até a ocupação dos territórios por europeus no século XIX e XX, que invadiram o litoral e margens de rios no interior dos atuais Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai e Bolívia. Este era, e ainda é, o território Guarani, atualmente separado, não mais por outras etnias inimigas, ou perigosos monstros como nos contos antigos, nem por intransponíveis rios caudalosos, mas por cidades e ocupações da sociedade envolvente.

Neste contexto a aldeia, a comunidade, o **Tekoá** foi abalado em sua principal estrutura: o espaço livre. Sem seu território, sua Terra Indígena, a liberdade para caminhar, refletir na mata, tranquilizar o pensamento em busca de sinais para uma boa vida Guarani, também a educação tradicional entra em crise. O resultado desta crise é o apelo a métodos de ensino que, provisoriamente, não necessitem do espaço amplo de direito aos indígenas, mais uma vez, a Terra Indígena. O resultado desta crise, portanto, é ter de aceitar a introdução da educação escolar indígena. Com este método se introduz a educação centralizada no professor.

A escolha do modelo pedagógico, assim como da pessoa que ocupará o cargo de professor pertence única e exclusivamente à comunidade, por Lei. Aqui entra o grande problema. Como desenvolver uma boa educação Guarani dentro das estruturas do Outro, a começar: como uma sociedade contra o estado deveria aceitar a introdução de uma instituição do inimigo duplo? Duplamente inimigo porque, além de ser *estado*, com sua centralização e afins, também é uma instituição vinda daquele de quem defendem-se por mais de 500 anos.

No início da escolarização, segundo Meliá<sup>90</sup>, a comunidade escolhia aquele que melhor falava o português e, por vezes, aquele que melhor se adaptara à cultura do não-indígena. Alguns destes, por consequência, salienta Meliá, já não traziam consigo a compreensão da tradição, porque ou eram jovens demais, ou já tinham deixado de seguir de algum modo as bases da tradição para poder lidar com o mundo de fora.

---

<sup>90</sup> MELIÁ, B. Educação Indígena na Escola. Cad. CEDES vol.19 n.49 .Campinas Dec. 1999.

Porém, a estes destinados a lidar com a atividade de professor, também se esperava, e se espera ainda hoje, que sirvam de intermediários entre indígenas e não-indígenas, que sirvam para trazer a compreensão do mundo que acontece fora das aldeias mesclada ao mundo vivido internamente. Ou seja, que o professor se transforme num guerreiro de fronteira, ou guardião de embaixada, que defenda os interesses da comunidade contra os interesses dos de fora.

Aqui cabe a pergunta: se Clastres define o guerreiro como aquele que busca defender sua comunidade da centralização estatal em troca de prestígio interno, como um professor contratado pelo estado agirá, tendo que seguir normas e regras educacionais impostas pelos mecanismos de funcionamento do estado?

Entre estes mecanismos encontramos, em nossas atividades junto à educação escolar indígena Guarani de Santa Catarina, o cumprimento mínimo de 800 horas ou 200 dias letivos com os alunos, divisão em classes e idades, a atribuição de dar méritos numéricos aos níveis de conhecimento, etc. Além de prestar contas a diretorias sobre as atividades dos professores, que vêm a cobrar burocraticamente; mais do que cobram aqueles a quem a educação realmente deve atender: a comunidade.

Um caso relatado pelo Professor José Bessa Freire, historiador da UFRJ, que comentou certa vez numa banca de defesa de dissertação em História na UFSC, em março de 2009, em que na Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, em Roraima, a responsável pelo controle das escolas indígenas foi visitar uma escola. Chegando lá, relatou Bessa, “a moça deu de cara com a porta da escola fechada, e voltou pra secretaria na cidade e decidiu descontar aquele dia de trabalho do salário do professor indígena. Indo ver o que tinha ocorrido com seu salário, o professor encontrou a moça do controle e esta denunciou enraivecida que havia chegado um dia na escola da aldeia e estava fechada e sem aulas. O indígena então perguntou se acaso era uma quarta-feira à tarde. Ela confirmou que sim. Então ele explicou: lembra do programa que elaboramos para a escola? Quarta-feira à tarde é o dia de aula de pesca e estávamos todos no rio pescando e aprendendo com os mais velhos os segredos da pescaria”.

Este relato nos parece importante, pois exemplifica as diferenças das exigências burocráticas por parte do estado e as exigências das comunidades indígenas que querem sua tradição incentivada pela escola indígena.

Como a educação escolarizada é algo novo, ainda é difícil para a comunidade, no caso a Guarani, entre seus anciões e conselheiros, compreender seu funcionamento, para não dizer sua “função”. O consenso sobre o que ainda prende crianças e pais ao

redor das escolas nas aldeias, em muitos casos, é a presença da merenda escolar e a garantia de que alguns receberão salários.

Entre estes que recebem pagamento pelo trabalho estão merendeira, o coordenador e os professores. Neste processo, a função dos guerreiros/professores corre o risco de se esvaziar do compromisso com a comunidade que acreditou no resguardo de sua tradição e interesses, para cair no simples fato de que os guerreiros devem corresponder mais às expectativas dos de fora que dos internos. Um exemplo disto é o caso citado do cacique e professor da Aldeia Morro Alto, que fora exonerado do cargo.

Outro exemplo ilustrativo foi o que pude obter em setembro de 2008, quando tive oportunidade de participar como consultor para as disciplinas de Filosofia e Sociologia no “Curso de Formação de Professores Yarapiari”<sup>91</sup>, oferecido aos Yanomami e coordenado pela CCPY (Comissão Pró-yanomami), em Boa Vista, Roraima. No decorrer do Curso os estudantes foram participar da Assembléia da OPIRR (Organização dos Professores Indígenas de Roraima), na Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, também em Roraima. Entre os dias 24 a 28 de setembro e lá ouvi muitos relatos de professores indígenas do estado de Roraima. Entre estes professores, um chamou-me atenção por falar de sua relação com o estado<sup>92</sup>. Dizia ele, a partir do que pude anotar rapidamente de suas palavras, que:

uma vez encaminhei um documento para a Secretaria de Educação do estado de Roraima e não tive resposta, era sobre a paralisação dos professores indígenas. Ai, depois de uns dias, como resposta tive um chamado do pessoal da Secretaria, dizendo que eu não devia me meter com isso por que eu era professor, funcionário do governo. Aí eu falei pra eles que antes de professor eu sou indígena e preciso defender meu povo. Não tive medo nenhum, por que se eles querem me tirar, tenho a comunidade. Temos que ser fortes, professores, e não devemos achar que o governo é nosso dono só porque ele paga salário pra nós. (Fala pública durante a Assembléia da OPIRR).

Percebemos nesta caminhada que a condução do processo de Educação Escolar Indígena ainda não se encontra nas mãos dos povos mais interessados, mas nas mãos do

---

<sup>91</sup> Este Curso foi iniciado em 1995, e “atende à reivindicação dos Yanomami que vêm no processo escolar um modo de fortalecer suas línguas por meio da alfabetização, bem como de ter acesso a informações e conhecimentos exógenos hoje indispensáveis à sua autonomia sócio-política e econômica, uma vez que seu contato com o mundo exterior passou a ser crescente e irreversível”, In [www.proyanomami.org.br](http://www.proyanomami.org.br)

<sup>92</sup> Em Roraima os professores Macuxi, Taurepang, Wapichana, Ingaricó, Patamona e Wai-wai, menos os yanomami, tiveram concurso público para serem professores do estado. Este concurso foi feito com avaliação e encaminhamento de documento do Tuxaua (cacique) da comunidade indicando o professor como aceito pela comunidade para assumir o cargo público. Foram contratados professores e coordenadores pedagógicos, sendo alguns itinerantes, ou seja, vão de comunidade em comunidade dando assessoria aos professores indígenas.

estado que, ao que compreende-se, vê-se com uma demanda que não quer, ou não tem estrutura, ou muitas vezes, não tem intenções, de atender. Nestes meandros políticos, pedindo mais uma vez o auxílio a de Certeau, seria uma estratégia por parte do estado a de manter povos indígenas sob controle. Como o caso deflagrado na Raposa/Serra do Sol em que denúncias contra a demarcação contínua da área se deviam à preocupações quanto a soberania nacional, sendo preciso controle da região. Mas, nos limitemos ao que diz respeito à educação. O que ocorre é que, além de uma demanda legítima e histórica, a condução do processo de implementação da Educação Escolar Indígena pelos indígenas, caso não seja efetuada brevemente, deveria ser, logicamente, denunciada como continuação do processo colonizador estatal.

Atualmente, com a presença do indígena Gersem Baniwa, que está na Coordenadoria Geral de Educação Escolar Indígena do MEC (Ministério da Educação), com uma proposta de “Rearranjos Etnoeducacionais”, que seriam uma reforma na administração e acompanhamento das escolas indígenas, com a criação de “Distritos de Educação Escolar Indígena”. Estes Distritos seriam distribuídos por Territórios Etnoeducacionais. Segundo Gersem Baniwa, hoje as escolas indígenas são conduzidas pelos municípios e estados, separadamente e sem consulta aos povos indígenas, não respeitando suas especificidades étnicas com toda sua população, ou seja, sem conseguir atingir o direito ao diferenciado. A proposta seria construir conselhos por etnias, que trabalhariam apenas com o tema da educação e, além de fiscalizar, proporiam e acompanhariam a educação escolar indígena dentro do território linguístico de sua etnia. Seria algo similar ao Distrito Sanitário da Fundação Nacional da Saúde.

Como os Guarani que vivem em 9 estados e em cada estado tem uma política de Educação Escolar Indígena. Com o rearranjo etnoeducacional, os Guarani teriam a mesma educação independentemente do estado.<sup>93</sup>

Segundo esta proposta, cada Distrito Etnoeducacional seria coordenado pelo MEC e pelos povos indígenas, que sentariam-se com representantes dos municípios, dos estados, da FUNAI, do Ministério Público Federal, e demais instituições, para fazerem planejamento para toda a região elegendo as prioridades. Para implementação deste novo sistema, Gersem Baniwa afirmou que seriam realizadas Conferências Locais e Regionais, seguidas de uma Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.

---

<sup>93</sup> Gersen Baniwa, em depoimento colhido no Encontro Regional sobre Desafios da FUNAI, em Passo Fundo, entre os dias 20 e 22 de Agosto de 2008.

Com essa proposta a Coordenadoria pretende dar mais força aos povos indígenas em fazer valer suas demandas, pois colocaria juntos povos que estão atualmente separados por estados e, ainda, em situação de condutores do processo junto ao MEC.

No momento em que escrevemos esta dissertação, ainda não temos resultado de nenhuma das Conferências que serão realizadas, mas o que temos percebido, participando do Grupo de Educação Escolar Indígena do Seminário Nacional sobre o Estatuto do Índio, promovido pela Comissão Nacional de Política Indigenista, em Curitiba, outubro de 2008, que reuniu representantes de comunidades indígenas do Sul e Sudeste do Brasil, é que a receptividade dos indígenas quanto à proposta dos rearranjos é favorável.

Portanto, salta aos olhos que há uma escola indígena no meio do caminho, e que ela vem sendo construída e reconstruída, seguindo demandas apresentadas, dando um passo após outro. Sabemos das dificuldades e, as comunidades, melhor que ninguém, sabem de suas propostas para uma educação diferenciada, ou ao menos sabem o que não querem dela. Acreditamos que, para que seja bem construída a Educação Indígena, escolar ou comunitária, é preciso diálogo entre indígenas e estado, e principalmente, que haja pessoas qualificadas e sensíveis que possam, enfim, sanar as dificuldades de compreender o diferenciado. Sem isto, os povos indígenas continuarão correndo o risco da incansável colonização.

Porém há, também um caminho no meio da escola, como na frase de Nhenety Kariri-Xocó, participante do sítio “Índios On line”<sup>94</sup>:

A aldeia é uma sala de aula social. A floresta a classe ambiental, nosso teto é o sol brilhando, a lua e as estrelas brilhantes. Toda a Terra Indígena Kariri-Xocó é uma Escola, a Comunidade são os alunos. Aprendemos uns com os outros.<sup>95</sup>

Além disso, é importantíssimo o debate nacional sobre a diferenciação da Educação Indígena, não generalizando crianças e jovens mais uma vez como “índios”, tratando-os como se não houvessem etnias, cada qual com sua particularidade, língua, território. Mas respeitando a particularidade de cada etnia e, de cada comunidade em sua autonomia. Isto servirá, quiçá, para que não venham a ocorrer mais confusões na

<sup>94</sup> “ÍNDIOS ON LINE é um canal de diálogo, encontro e troca. Um portal de diálogo intercultural, que valoriza a diversidade, facilitando a informação e a comunicação para sete nações indígenas: Kiriri, Tupinambá, Pataxó-Hãhãhãe, Tumbalalá na Bahia, Xucuru-Kariri, Kariri-Xocó em Alagoas e os Pankararu em Pernambuco e para a sociedade em forma geral. Os mesmos índios se conectam à internet em suas próprias aldeias, realizando uma aliança de estudo e trabalho em benefício de suas comunidades e o mundo.” In [www.indiosonline.org.br](http://www.indiosonline.org.br).

<sup>95</sup> Nhenety Kariri-Xocó, In *Atividade da Escola Viva Kariri-Xocó*, [www.indiosonline.org.br](http://www.indiosonline.org.br).

grande mídia sobre o que algum jornalista desinformado concluiu sobre o processo de demarcação de uma Terra Indígena, ou ainda sobre crianças vivenciando a tradição e, ao mesmo tempo, participando de um momento educativo que, aos olhos não-indígenas, possa parecer trabalho infantil.

No início do sub-capítulo I, tentei criar uma situação de estranhamento com o primeiro parágrafo escrito em Guarani. Alguns podem ter lido, caso compreendam a língua, outros podem logo ter percebido que não entendem o texto e continuado a leitura no próximo parágrafo. Se apenas diante de um parágrafo sentimos a dificuldade, imaginemos como é o cotidiano de uma comunidade indígena que busca manter sua língua e tem poucas formas de utilizar a sua, além de obter materiais impressos, livros, disponíveis apenas na língua nacional. E assim segue a construção do respeito ao outro, não é por ser diferente que temos de desconsiderá-lo, mas buscar os caminhos para sanar o desrespeito e manter a diferenciação. No caso deste trabalho foi preciso um enorme capítulo para expressar o que diziam nas palavras em Guarani: “Agora vejamos como é uma situação difícil quando percebemos o outro. Para caminharmos juntos, num só caminho é doloroso. Mas teremos que caminhar. Assim, conversarmos parece um bom começo.”



## Capítulo 4- Novos caminhos à sustentabilidade na informação e na comunicação

No ano de 2008, em março, fui convidado pela antropóloga do CTI (Centro de Trabalho Indigenista) Maria Inês Ladeira, coordenadora do Programa Guarani do Litoral<sup>96</sup>, para ingressar naquele projeto como pesquisador associado, executando a função de articulador nas aldeias Guarani da região sul do Brasil.

Com esta oportunidade, pude viajar em várias aldeias Guarani e conhecer suas escolas e as salas de informática e os equipamentos que algumas possuíam. Percebi diferenças cruciais entre os estados do Sul. No Rio Grande do Sul, algumas aldeias possuem escolas feitas de madeira ou tijolos, nada adaptadas ao formato tradicional Guarani, mas num padrão comum de escolas não-índigenas. Raramente encontramos escolas com computadores e *internet*, no máximo na secretaria para utilização exclusiva do(a) diretor(a) que permite aos professores também usufruírem deles. Já muitas das aldeias Guarani do Rio Grande do Sul ainda permanecem sem regularização fundiária e, assim, encontramos acampamentos ao longo das rodovias que nem escolas possuem, sendo que algumas crianças estudam com não-índios em vilas próximas.

Em Santa Catarina a situação é similar à do Rio Grande do Sul, com escolas construídas mesclando paredes de madeira com banheiros e cozinhas de tijolos, comportando uma sala de aula, banheiro masculino e feminino e cozinha. Caso diferente é o das aldeias Morro dos Cavalos e Mbiguaçu, que possuem escolas projetadas por arquitetos, tentando se aproximar de alguma espécie de modelo indígena, o que é muito controverso, como vimos acima, nas opiniões das comunidades. Como afirmamos, em Morro dos Cavalos há uma sala de informática mesclada à biblioteca da escola que, atualmente, por falta de salas de aula, comporta a turma da 5ª série. Os computadores estão sucateados e a *internet* funciona raramente, tendo muitos problemas devido a raios e descargas elétricas nos equipamentos, já que muitos não possuem estabilizador de energia. Em Mbiguaçu havia apenas um computador conectado na sala da direção, mas no ano de 2008 houve doações de máquinas de um projeto articulado pela Associação Rondon Brasil que presta serviços de saúde terceirizados da FUNASA.

---

<sup>96</sup> Programa Guarani do Litoral, projeto elaborado pelo CTI e financiado pela Embaixada da Noruega no Brasil (NORAD), para 2008-2010.

No Paraná, encontramos uma situação diferente na Aldeia Araça'i, em Piraquara. Em uma escola já velha, de madeira, o governo do estado instalou o modelo GESAC (Governo Eletrônico Serviço de Atendimento ao Cidadão)<sup>97</sup>, que conta com uma antena de captação e emissão de sinal de *internet* via satélite. Neste modelo, ligado a dois computadores que possuem quatro placas de vídeo, áudio, teclado e mouse cada um, com sistema operacional Linux, é permitido utilizar uma máquina para distribuir a quatro monitores, teclados e mouse, fazendo um computador expandir para quatro, o que resulta num barateamento das tecnologias. Nas aldeias Guarani do litoral não encontramos este modelo. Já aldeias do interior do estado, possuem escolas nos moldes não-indígenas, que contam no máximo com um telefone público em frente.



Escola na Aldeia Araça'i, Piraquara, Paraná. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.

---

<sup>97</sup> É um programa de inclusão digital do Governo Federal, coordenado pelo Ministério das Comunicações, que oferece ferramentas em tecnologias de informação e comunicação (TIC's), recursos digitais e capacitação por meio de uma plataforma de rede, serviços e aplicações, com objetivo de promover a inclusão digital em todo território nacional. (in Cartilha do Programa GESAC, 1ª Edição, Ministério das Comunicações, Brasília, 2007).



Atrás da Escola, sobre o banheiro comunitário, foi instalada a antena GESAC. Aldeia Araça'i, Piraquara, Paraná. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.

Quando visitamos a Terra Indígena Raposa/Serra do Sol na oportunidade do curso de professores Yanomami, conhecemos a escola da Comunidade Surumu, em modelos de construção padrão de escolas não-índias, com várias salas de aula, ginásio coberto, cozinha e banheiros para estudantes e professores. Ali vimos também o sistema GESAC ligado a uma sala de informática em que é utilizado o sistema operacional Linux.



Laboratório de Informática da Escola da Comunidade Surumu, Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, Roraima (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.



Antena de transmissão e recepção de sinal de *internet* via satélite, GESAC. Ao fundo o ginásio com participantes da Assembléia dos Organização dos Professores Indígenas de Roraima Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, Roraima (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.



Laboratório de Informática da escola da Comunidade Surumo, com sistema operacional Linux. Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, Roraima (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.

Outra oportunidade que tivemos de vivenciar o contato que povos indígenas têm com novas tecnologias de comunicação foi uma consultoria ao Instituto Iepé, de 8 a 12 de setembro de 2008, no “Curso de lideranças para o trabalho em Associações Indígenas”, aos representantes da Área Tumukumaque, em Macapá, Amapá. Neste

curso participaram lideranças das etnias Apalai, Kaxuyana, Wayana e Tiriyo, num total de 15 pessoas.

Ali tive a possibilidade de iniciar o curso com o que chamei de “Dinâmica dos dois mundos”, lembrando o que fazia na Escola Itaty em Morro dos Cavalos, eu desenhando uma aldeia e eles desenhando a cidade. Depois introduzi nas diferentes lógicas sociais que se apresentavam pelo desenho o momento em que teriam surgido as tecnologias eletrônicas de informação e comunicação. Quando os questionei sobre a utilização destas tecnologias por povos que não as possuíam em sua história, com interesse de provocar uma discussão, um dos estudantes, chamado Aturapoty Apalai, logo colocou sua posição, com a qual todos concordaram. Disse ele:

Uma vez veio um japonês aqui em Macapá e queria conhecer um índio, eu tava por aqui e aí me chamaram. Quando ele me viu, ficou perguntando por que eu usava relógio e andava de roupa, e disse ainda que eu não era índio porque tinha perdido minha cultura. Aí nem fiquei bravo. Só perguntei pra ele de onde ele tinha vindo, e falou que era do Japão. Então fiz uma proposta pra ele. Eu tirava a roupa, me pintava, e voltava a morar no mato como antigamente se ele voltasse pro Japão e usasse de novo aquelas roupas de Samurai e fosse morar como antigamente. Depois que falei isso ele pediu desculpas, aí ficamos amigos.



“Dinâmica dos dois mundos” para compreensão os sistemas indígena e não-indígena. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.



Laboratório de Informática organizado pelo Iepé no prédio da instituição, Macapá, Amapá. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.



Aturapoty Apalai com seu próprio laptop, comprado dias antes do curso. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.



Aulas de comunicação e informática. (Foto: Orivaldo Nunes Jr.), 2008.

O que ocorre com povos indígenas neste contexto de utilização de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação, segue argumento similar a um caso analisado por Buckingham, referente às mudanças que as novas mídias trazem às crianças do Reino Unido. Ele comenta sobre o futuro da utilização de novas tecnologias por quem as deseja e assume as conseqüências vindouras<sup>98</sup>.

Certamente, as novas formas de expressão cultural vislumbradas pelos entusiastas das mídias digitais não irão simplesmente aparecer por conta própria, ou como uma conseqüência garantida da mudança tecnológica: precisamos conceber formas imaginativas de política cultural que as estimulem e apoiem, assegurando também que seus benefícios não se confinem a uma elite.<sup>99</sup>

Quanto às funções tanto das escolas quanto das instituições governamentais (e não-governamentais) de promoção do acesso às mídias, salienta ele que

De qualquer maneira, esses processos apontam para a possibilidade de novas formas de mídia-educação que se movimentem para além da sala de aula tradicional. Isto envolverá novos tipos de diálogo entre familiares e crianças, entre os públicos, os produtores e os planejadores políticos, e poderá exigir também a criação de novas instituições dentro da esfera pública que dêem a todos os setores da população a oportunidade de acesso e participação em uma grande variedade de mídias “novas” e “antigas”. De qualquer forma, isso representará uma forma mais ampla de educação sobre a cultura e a

<sup>98</sup> De modo algum queremos aqui comparar Povos Indígenas com crianças analisadas por Buckingham, mas fazemos referência a esse autor por considerar importantes suas colocações quanto às mudanças que as novas mídias proporcionam e os receios que elas produzem nas sociedades.

<sup>99</sup> BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*, Edições Loyola, São Paulo, 2007, p. 295.

comunicação do que hoje está sendo proposto pela maioria dos responsáveis políticos pela educação.<sup>100</sup>

E quanto aos direitos ao acesso às mídias, diz que

Por fim, é importante enfatizar que os direitos de mídia ou culturais não devem ser vistos separadamente das questões mais gerais (...). Nesse sentido, o apelo aos direitos culturais acarreta inevitavelmente um apelo aos direitos políticos. Nesse processo, questões tradicionais sobre poder e acesso – sobre quem possui os meios de produção, quem tem o direito de falar e quais as vozes que podem ser ouvidas – precisam se manter no topo da agenda política.<sup>101</sup> (295)

Compreendemos que as novas mídias são um fato em todo mundo, e também entre os Povos Indígenas. A promoção do acesso deve ser bem pensada, acreditamos, para que não se desrespeite as particularidades culturais dos promoventes, e que eles possam cumprir seu desejo de acessar sabendo de onde elas vêm e para que foram criadas<sup>102</sup>.

Uma proposta levantada à época do projeto “Se Essa Mídia Fosse Minha” foi a interconexão das aldeias via *internet* e rádios comunitárias<sup>103</sup>. A busca da autossustentabilidade por Povos Indígenas percorre vários âmbitos: educação, saúde, alimentação. E por que não, autossustentabilidade na informação e comunicação?

Para Gallois, “sustentabilidade é, por isso mesmo, uma meta, um objetivo perseguido pelos povos indígenas. Trata-se, portanto, de uma ‘política indígena’”<sup>104</sup>.

Segundo Brand e Nascimento

a sustentabilidade, na perspectiva da lógica de cada povo, supõe a apropriação de ferramentas intelectuais que favoreçam a sua organização social, num contexto de crescente complexidade, através de projetos voltados para as suas comunidades, a sua auto-sustentação dentro das aldeias, que vai para além da produção da subsistência e/ou da administração do excedente, mas que importa, também, recuperar a territorialidade, os seus domínios, a acumulação de conhecimentos, melhores condições de negociação, entre outros. Nesta direção, a sustentabilidade em terras indígenas passa, necessariamente, por uma inversão nas relações estabelecidas entre o

<sup>100</sup> Idem, p. 295.

<sup>101</sup> Idem, p. 295.

<sup>102</sup> MATTELART, Armand. *A Comunicação-Mundo. História das Idéias e das Estratégias*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

<sup>103</sup> Proposto no Artigo “*O índio na rede da Aldeia Global: utilização de novas tecnologias por comunidades indígenas buscando a sustentabilidade na informação*”, anais do “II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, saberes e práticas interculturais na universidade”, UCDB, Campo Grande, MS, 2007.

<sup>104</sup> GALLOIS, Dominique. *Cultura indígena e sustentabilidade: alguns desafios*: In Tellus, Campo Grande: UCDB, ano 5, n. 8/9, 2005, p. 29-35.



Estado e os seus instrumentos de execução de políticas públicas e as populações indígenas.<sup>105</sup>

Diante disto, pensar em sustentabilidade na informação e comunicação nas comunidades indígenas pode vir a dar mais apoio às próprias comunidades, pois geraria subsídios aos governos e instituições ao prepararem os seus projetos a serem executados em aldeias, assim como poderia gerar a possibilidade de indígenas, professores e escolas das aldeias captarem recursos para se aproximarem das novas tecnologias. E, o que seria de maior valia em nossa avaliação, poder adaptar estas tecnologias apropriando-se delas, adaptando seus equipamentos às necessidades tradicionais, como, por exemplo, utilizar *softwares* e *hardwares* de voz, respeitando a tradição oral e promovendo a língua nativa. Este processo tenderia a gerar também uma melhor organização, tanto local, regional, quanto em todo território<sup>106</sup> de Povos Indígenas, como o caso dos Guarani, no qual nos aprofundaremos a seguir, que possuem sua concepção de território como **Yvy Rupa**, “onde se assenta o mundo”<sup>107</sup>.

O território Guarani, longe de ser classificado como apenas as aldeias que ocupam, compreende toda parte ocupada tradicionalmente nas caminhadas. Como afirma Ladeira:

É um território geográfico amplo, não contíguo, compartilhado por distintas sociedades e conservado por meio do intercâmbio, da manutenção e formação de aldeias em locais estratégicos, com referenciais simbólicos e práticos<sup>108</sup>.

No que diz respeito às aldeias atualmente, comenta Ladeira que

As áreas Guarani são pequenas, não contêm porções contínuas suficientes de mata para seu uso exclusivo, e suas delimitações são definidas em função da ocupação do entorno e do modelo dessa ocupação.<sup>109</sup>

<sup>105</sup> BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, Adir Casaro . A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Instituição Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

<sup>106</sup> Utilizamos o conceito de território segundo LADEIRA, M. Inês. In *Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*, Maringá, Eduem; São Paulo, Edusp, 2008. “Considerando que o conceito de território não é próprio das sociedades indígenas, e que as delimitações territoriais são historicamente fixadas por meio de estratégias de poder e controle político do Estado, conclui-se que os territórios e as terras indígenas são espaços dominados que, inevitavelmente, forçam os índios a firmar um pacto eterno de dependência com o Estado”. P. 84.

<sup>107</sup> LADEIRA, M. Inês. *Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*, Maringá, Eduem; São Paulo, Edusp, 2008.

<sup>108</sup> Idem, p. 108.

<sup>109</sup> Idem, p. 108.

Sobre essa diferenciada ocupação geográfica do território Guarani, vejamos o que Cottureau coloca a respeito da compreensão ocidental de ocupação.

A ideologia geográfica ocidental baseia-se no ordenamento diferencial. Baseia-se no sistema de parcela e fronteira, ou seja, sobre a divisão do mundo em conjunto de espaço homogêneos e separados. Outros modelos existem (...) onde o mundo é percebido como um arquipélago animado e reunidos por redes.<sup>110</sup>

Deste modo, pensamos que a utilização das NTICs seriam um grande auxílio à concepção Guarani de mundo/território/**yvy rupa** Guarani reunido como numa rede, o que chamamos de “território em rede”. Assim, pensamos que a conexão antigamente feita por mensageiros que percorriam as comunidades e que, atualmente, é feita via telefonia fixa e móvel, *e-mails* e recados no *Orkut*, poderia continuar utilizando equipamentos como rádios comunitárias, computadores e periféricos, e a *internet*.

Um exemplo dessas conexões completamente possível seria o uso de computadores, *web cam*, caixas de som, microfones e *internet*, ligando as comunidades distantes via VoIP, utilizando programas na própria língua através de *Softwares* Livres. Outro exemplo seria a conexão destes computadores a transmissores de rádios comunitárias, donde se poderia, num exemplo, transmitir o discurso de um ancião de uma aldeia no Rio Grande do Sul, dos equipamentos da rádio de sua comunidade, via *internet* para a captação de outros computadores em outras comunidades conectadas também à *internet*, e tal discurso ser retransmitido na rádio comunitária dessas aldeias, fazendo assim chegar a informação diretamente aos rádios FM nas casas, por exemplo, de uma aldeia no litoral do Espírito Santo.

Porém, ressaltamos que nestas formas de uso da NTICs devem ser respeitados os interesses das comunidades em suas reivindicações, sejam organizadas tradicionalmente, com caciques ou tuxauas; sejam organizados em Associação, com seus presidentes, secretários e tesoureiros; sejam organizados em escolas indígenas diferenciadas, com professores e estudantes. Mas principalmente, como lembra Buckingham, que assim que surja um interesse, este seja promovido pelas instituições estatais por meio de políticas públicas que dêem as definidas condições para sua implementação.

---

<sup>110</sup> COTTEREAU, Claire, *Stratégies de réaffirmation territoriale du peuple Guarani Les enjeux historiques, politiques et spatiaux des Terres Indigènes dans le Sud du Brésil au travers de l'exemple du village de « Morro dos Cavalos » à Santa Catarina Brésil*, Université de Pau et des Pays de l'Adour - Année universitaire, 2007.

## Considerações Finais

Embebido pelas leituras em Filosofia, Sociologia, Antropologia, e acreditando numa particular percepção que estas disciplinas de pensamento nos propõem, mescladas à metodologia de compreender os acontecimentos por uma espécie de espelho translúcido, desenvolvido por vezes no silêncio, senti força para cunhar uma ferramenta para melhor expressar o que tenho vivido.

Assim, propomos o conceito de *internetnicidade* como ferramenta conceitual para pensar o uso de NTICs por etnias indígenas, respeitando o seu modo e espaço de desenvolvimento particular a cada povo, tendo base nos personagens promotores deste uso em seu interior das comunidades, indígenas ou não-indígenas, que levam projetos de inclusão digital.

Assim como os Zapatistas que utilizaram as NTICs para divulgar suas palavras guerrilheiras ao mundo, construindo sua especificidade de uso nos chamados “comunicados zapatistas”, podem surgir novos usos das tecnologias. Assim como existem as micro emissoras de programação de TV, como no caso apresentado anteriormente do Morro dos Cavalos, em que o próprio pai coloca ao filho o que acha ser melhor à educação da criança, apenas utilizando o aparelho de DVD.

Atualmente no Brasil temos a promoção do “Seminário Mídias Nativas”<sup>111</sup>, pela USP, idealizado pelo CEPOP ATOPOS<sup>112</sup> e coordenado pelo professor e sociólogo Massimo di Felice. Este evento tem debatido as novas tecnologias digitais e seus impactos na participação social. Segundo o coordenador, “uma nova forma de participação social está sendo viabilizada por meio de vídeos, blogs e sites. Ao usar as novas tecnologias digitais para produzir e multiplicar suas narrativas, o poder comunicativo de indígenas e jovens da periferia alcança esfera pública global”<sup>113</sup>.

Em uma entrevista ao sitio do Instituto Humanitas Unisinos, Di Felice coloca que

---

<sup>111</sup> <http://www.eca.usp.br/atopos/midiasnativas/>

<sup>112</sup> Desde 2005, o Grupo Atopos atua no Centro de Pesquisa da Opinião Pública (CEPOP) do Departamento de Relações Públicas, Propaganda e Turismo da ECA/USP – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, sob a coordenação do Prof. Dr. Massimo di Felice (ECA/USP). (In [www.grupoatopos.blogspot.com](http://www.grupoatopos.blogspot.com))

<sup>113</sup> Press Release: 2º Seminário Mídias Nativas, *USP abre debate sobre democracia digital*. In [www.grupoatopos.blogspot.com/2008/03/2-seminrio-mdias-nativas.html](http://www.grupoatopos.blogspot.com/2008/03/2-seminrio-mdias-nativas.html)).

Através da rede, das tecnologias digitais, as comunidades indígenas estão, por exemplo, mostrando o seu próprio ser índio no mundo contemporâneo e reforçando a sua própria identidade e cultura.<sup>114</sup>

Com a promoção de espaços de debates sobre o uso e acesso de povos indígenas às NTICs, compreendemos que muitos conceitos preestabelecidos sobre o tema serão aos poucos respondidos, como afirma Eliete Pereira:

A tecnologia é um importante objeto de reflexão associado à atualização da imagem dos índios perante a sociedade em geral e, principalmente, em combate ao preconceito. O conhecimento, as ações de formação educativa colaborativas e a visibilidade reivindicada pelos grupos que afirmam uma identidade étnica indígena, revelam uma nova face desterritorializada dos processos contemporâneos de etnogênese que incluem a comunicação digital como estratégia.<sup>115</sup>

Observamos neste período em que pudemos percorrer comunidades indígenas, como as Aldeias Guarani do Sul e Sudeste do Brasil, e pudemos conhecer outras etnias na participação em consultorias e eventos, como o Abril Indígena (2008), em Brasília; as Assembléias Continentais Guarani (2006, 2007), entre outros, que a relação NTICs e Povos Indígenas caminha a passos largos.

A comunicação é um aglutinador dos povos, sem ela a vida cotidiana se tornaria muito mais difícil ou mesmo impossível. Desde os antigos Chaskis Incas e os **Kyre'mba** Guarani, os guerreiros e mensageiros enfrentavam distâncias levando e trazendo informações. Até mesmo o uso dos telefones públicos próximos às comunidades para fazer e receber ligações, em décadas atrás e ainda hoje usados. Atualmente, com a implantação de NTICs em escolas indígenas pelos governos, via projetos de inclusão digital ou Pontos de Cultura, o que acompanhamos é não uma mudança na cultura (sendo que ela nunca foi estática), mas uma adaptação dos povos a essas tecnologias, visando a promover seu bem estar, garantido em leis nacionais e convenções internacionais. Negar isso, portanto, seria fechar os olhos à legalidade.

Temos como um dos primeiros exemplos de utilização das NTICs por Povos Indígenas em busca de seus direitos o grito zapatista de Chiapas, México, em 1994. Grito este que até hoje ganha ecos em todo mundo, promovendo outras organizações indígenas ou não para uma união em que, principalmente, sejam respeitadas as

<sup>114</sup> “Uma forma de democracia direta é algo que hoje pode ser tecnologicamente possível” Entrevista especial com Massimo di Felice”. In [www.unisinos.br/ihu](http://www.unisinos.br/ihu).

<sup>115</sup> PEREIRA, Eliete da S. *Ciborgues Indígen@s .br: a presença nativa no ciberespaço*. Dissertação apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, 2007. p. 85.

diferenciações entre elas, com um princípio de que, se for o desejo de seus membros se organizarem de tal modo, tal modo deve ser respeitado.

O respeito a esses modos perpassa, também, a adaptação lingüística dessas NTICs aos idiomas nativos, para que não se continue com a colonização que outrora impunha o espanhol e o português na América Latina, e que agora vem impondo o inglês em todo o mundo. Como afirma Pierre Bourdieu, “o futuro da língua é comandado pelo futuro dado aos instrumentos de reprodução do capital lingüístico”<sup>116</sup>

E é neste contexto que, segundo Bourdieu, aparece a escola, à qual deve-se o futuro da manutenção da língua.

o sistema de ensino só é um espaço de luta tão importante porque ele tem o monopólio da produção em massa de produtores e de consumidores – o monopólio, portanto, da reprodução do mercado de que depende o valor da competência lingüística e sua capacidade de funcionar enquanto capital lingüístico.<sup>117</sup>

Portanto, é importante ressaltar que as escolas indígenas que vêm sendo implementadas nas comunidades ainda passam por ajustes, na busca de estreitar laços com as demandas indígenas de compreensão do universo do não-índio. Ressaltamos também, as obrigações governamentais de disponibilizar educação para todos, mesmo com as dificuldades de compreender que povos diferenciados têm direito a educação diferenciada. Muito além de contratar professores e elaborar cursos de formação, é preciso compreender que há sistemas de educação tradicionais entre os povos, e viabilizar formas de que estes sejam promovidos, não bastando crer que com professores intermediando conhecimentos tradicionais vá-se chegar aos mesmos objetivos que a presença e a fala cotidiana dos mais velhos proporcionam.

É preciso compreender que, atualmente, o guerreiro indígena é antes de tudo um intelectual, e vem buscando qualificar sua arte nesta nova modalidade. Parte desta arte, é falar em português, para melhor representar sua etnia indígena perante discussões e interlocuções com governos, instituições, e até mesmo com simples visitantes que se aproximam das aldeias e querem, por vezes, conhecer melhor, ou com interesses em explorar a comunidade. Neste mesmo exemplo está o uso da imagem na mídia, em que líderes se esforçam por falar o português e demonstrar a capacidade real que têm seus

---

<sup>116</sup> Reproduzido de BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, maio 1977. Traduzido por Paula Montero. P. 10.

<sup>117</sup> Idem, p. 10.

povos de escolherem seus destinos, o que muitas vezes é questionado pela sociedade envolvente que ainda crê na necessidade da tutela pela FUNAI.

Comparamos aqui o caso da ocupação ao Núcleo da FUNAI em Palhoça, Santa Catarina, pelos Guarani das aldeias do litoral catarinense, entre os dias 16 e 19 de março de 2009. Nesta ocupação foi construída uma estrutura de proteção aos ocupantes, em que guerreiros pintados para a guerra e armados com arcos, flechas, bordunas, cuidavam da porta de entrada da sala no centro de Palhoça. Ao mesmo tempo, outros guerreiros faziam contato telefônico com imprensa, falando em português, preparavam textos também em português para divulgar o fato na *internet*, e encaminhava documentos ao presidente da FUNAI, em Brasília, via fax. Apesar da utilização destes meios tecnológicos da cultura não-indígena, os processos de tomadas de decisões, organização interna da ocupação, limpeza do local, distribuição da alimentação, era comandado por todos, em assembléias pela manhã, tarde e noite. Inclusive um porta voz fora escolhido para falar com a imprensa, como estratégia para manter sempre o mesmo discurso decidido durante as assembléias.



Guerreiros Guarani na ocupação ao Núcleo da FUNAI em Palhoça, SC, de 16 a 19 de março de 2009  
(fotos: Comissão Nhemongueta).



Assembléias na ocupação ao Núcleo da FUNAI em Palhoça, SC, de 16 a 19 de março de 2009 (fotos: Comissão Nhemongueta).

Foi gratificante para mim, particularmente, acompanhar este momento, que poderíamos chamar de histórico aos Guarani, que surpreenderam a todos pela ocupação, pois são considerados dos mais pacíficos entre as etnias indígenas. Lá percebemos que o guerreiro indígena tem hoje entre suas funções, além de proteção da comunidade, vide Clastres, também a atividade intelectual e de compreensão dos usos das NTICs. Principalmente, neste caso, a compreensão da imagem midiática que são capazes de produzir.

Quanto aos espaços escolares das aldeias, em que são instalados computadores para programas de inclusão digital, o diferenciado aí passa aos níveis de sensibilidade na disponibilização de equipamentos, *hardwares* e *softwares* que permitam às culturas a manutenção, principalmente, de sua tradição oral, a fim de que elas possam utilizar as NTICs para sua promoção enquanto cultura, língua, percepção de mundo. Seja a promoção entre os membros de uma mesma aldeia ou etnia; ou entre etnias indígenas diferentes. Ou mesmo em relação ao ambiente exterior que, por vezes, sustenta uma percepção não apropriada do que sejam os indígenas em suas particularidades étnicas.



Com isso, e é ao que nos propomos aqui, buscamos levantar informações sobre o uso das NTICs por povos indígenas, em nosso caso estudado com mais profundidade, os Guarani. E, quiçá, esperamos poder dar subsídios às atividades vindouras neste ramo, juntando-nos aos pesquisadores que já vêm cumprindo esta função acadêmica.

Sonhamos com o momento, o qual acreditamos não sofrerá atrasos devido ao grande avanço tecnológico que o mundo vive, em que chegaremos à sustentabilidade dos povos indígenas, seja quanto à alimentação, à infra-estrutura, como, entre outros aspectos, a informação e a comunicação.

E quanto aos receios sobre este futuro, ficamos com as palavras de Werá Tupã, que, quando perguntado sobre onde poderia chegar este processo da relação entre tecnologia e povos indígenas, respondeu na medida cantada por Caetano Veloso, na letra citada nas primeiras páginas deste trabalho. Mal sabia eu que as coisas que ele diria, faria, não sei dizer, assim, de um modo explícito. E aquilo que naquele momento se revelaria a mim, surpreendeu não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando teria sido o óbvio: “É a mesma relação que se tem com uma faca, por exemplo”, dizia Werá Tupã. “Ela serve para cortar pão, que vai alimentar a gente, ou matar alguém. O uso pro bem ou pro mal dela depende de quem segura o cabo. Se for uma pessoa bem intencionada, vai saber usar e melhorar a vida dela, se não for, pode estragar a vida de outros e a dela mesma.”

## Referências Bibliográficas

ANTUNES, A. Projeto Político Pedagógico da Escola Indígena de Morro dos Cavalos, 2002.

BARTH, F. (org) *Los Grupos étnicos y sus fronteras*, Ciudad del Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1976.

BERGAMASCHI, Maria A., Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. Cad. CEDES vol.27 no.72 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

\_\_\_\_\_. *Nhembo'e. Enquanto o Encanto Permanece. Processos e práticas de Escolarização nas aldeias Guarani*. Tese (Doutorado UFRGS). Porto Alegre, 2005.

\_\_\_\_\_. Por que querem e por que não querem escola os guarani? In: Tellus, ano 4, n.7, out. 2004.

BOURDIEU, P. L'économie des échanges linguistiques. *Langue Française*, 34, maio 1977. Traduzido por Paula Montero.

BRAND, Antonio J.; NASCIMENTO, Adir Casaro . A escola indígena e sustentabilidade: perspectivas e desafios. Instituição Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2007.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*, São Paulo, Edições Loyola, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1997.

CAPACLA, Marta Valéria. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995), resenhas de teses e livros. Cadernos de Educação Indígena, Brasília/São Paulo, vol. I, 1995.

CERTEAU, M. de, *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard, 1990 (1980). Tradução brasileira: *A invenção do cotidiano. 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2001.

CLASTRES, Pierre, *A Sociedade contra o estado*. Rio de Janeiro, F. Alves, 1978.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo tupi guarani*. São Paulo, Brasiliense, 1978.

COTTEREAU, Claire, *Stratégies de réaffirmation territoriale du peuple Guarani Les enjeux historiques, politiques et spatiaux des Terres Indigènes dans le Sud du Brésil au travers de l'exemple du village de « Morro dos Cavalos » à Santa Catarina Brésil*, Université de Pau et des Pays de l'Adour - Année universitaire, 2007.

CODONHO, C.G. *Aprendendo entre pares: a transmissão horizontal de saberes entre as crianças indígenas Galibi-Marworno (Amapá, Brasil)*. Dissertação de Mestrado em Antropologia, UFSC, 2007.

DARELLA, Maria Dorothea Post. *Ore roipotã yvy porã 'nós queremos terra boa' territorialização guarani no litoral de Santa Catarina - Brasil*. São Paulo, 2004. 1 v. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

DI FELICE, Massimo. *O "digitalnativo"*. In: LOPES, M. I. V. e BUONANNO, M. (org.) *Comunicação social e ética*. São Paulo: Intercom, 2005, pp. 285-302.

DOOLEY, Robert, *Léxico Guarani, Dialeto Mbya*, 2006, in [www.sil.org](http://www.sil.org).

DURKHEIM, Emile, *Pragmatismo e Sociologia*, Editora da UFSC/Editora da UNISUL, em 2004.

EVhAck, *HACTIVISMO I: Desde Mururoa hasta Chiapas, Pasando por Tejas*", in *10 Lecturas sobre HACKTIVISMO, uma recopilación de artigos originalmente publicados na revista @rroba (desde Novembro de 2005 a Agosto de 2006)* ([evhack.info@gmail.com](mailto:evhack.info@gmail.com)).

\_\_\_\_\_, *INDYMEDIA.ORG, La mayor red mediactivista contra la hegemonia informativa*, in *10 Lecturas sobre HACKTIVISMO, uma recopilación de artigos originalmente publicados na revista @rroba (desde Novembro de 2005 a Agosto de 2006)* ([evhack.info@gmail.com](mailto:evhack.info@gmail.com)).

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. *A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil*. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes da (Organizadoras). *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2001.

INTERNET USAGE STATISTICS, Usage and Population Statistics ([www.internetworldstats.com/stats.htm](http://www.internetworldstats.com/stats.htm))

GAJARDO, Anahy, CARRARINI, Giovanna; MARÍN, José , DASEN, Pierre, *Enjeux et défis de l'éducation interculturelle et bilingue en Amérique Latine*, no sitio <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/dasen/home/pages/doc/GajardoEIB.pdf>.

GALLOIS, Dominique. *Cultura indígena e sustentabilidade: alguns desafios*: In Tellus, Campo Grande: UCDB, ano 5, n. 8/9, 2005, p. 29-35.

GALLOIS, D. e CARELLI, V. *Vídeo e Diálogo Cultural – Experiência do Projeto Vídeo nas Aldeias*. Porto Alegre, In Horizontes Antropológicos, ano 1, n. 2, p. 61-72, jul/set, 1995.

\_\_\_\_\_. *O índio eletrônico*, in Sexta Feira, n. 2. ([www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/](http://www.antropologia.com.br/tribo/sextafeira/))

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Zahar. Rio de Janeiro, 1973.

HOLLOWAY, John, *Mudar o Mundo sem Tomar o Poder*, São Paulo, Boitempo Editora, 2003.

KARAM BRUM, Ceres, *O mito de Sepé Tiaraju: etnografia de uma comemoração*. REDES, Santa Cruz do Sul, v. 12, n. 3, p. 5-20, set/dez 2007.

KASPER, Christian Pierre, *HABITAR A RUA*, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Doutorado em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, 2006.

LADEIRA, M. Inês. In *Espaço geográfico Guarani-Mbya: significado, constituição e uso*, Maringá, Eduem; São Paulo, Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. *O caminhar sob a luz. O Território Mbya à beira do oceano*. Dissertação PUC-SP. São Paulo, 1992.

LIMULJA, Hanna. *Uma etnografia da escola indígena Fen.Nó à luz da noção de corpo e das experiências das crianças kaingang e guarani*. Dissertação de Mestrado em Antropologia. UFSC, 2007.

LITAIFF, A. *Les Fils du Soleil*. Tese de Doutorado em Antropologia, Montreal, Canadá, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús, *Comunicación massiva: discurso e poder*, Quito, Editora Época, 1978.

\_\_\_\_\_. *De los medios a las mediaciones*, Barcelona, Gustavo Gili S.A., 1987.

MARTINS, Moreno S. *Ywyrá'idja: do Xamanismo às Relações de Contato, Auxiliares Xamânicos e Assessores Políticos entre os Guarani do Morro dos Cavalos (SC)*, 2007.

MATTELART, Armand. *A Comunicação-Mundo. História das Idéias e das Estratégias*, Lisboa, Instituto Piaget, 1996.

MELIÁ, B. *Educação Indígena na Escola*. Caderno CEDES vol.19 n.49. Campinas Dec. 1999.

MELO, Clarissa Rocha de. *Corpos que falam em silêncio, Escola, Corpo e Temporalidade entre os Guarani*, Dissertação em Antropologia, UFSC, Florianópolis, 2008.

MELLO, Flávia. *Aetchá Nhanderukuery Karai Retarã. Entre Deuses e Animais: Xamanismo, Parentesco e transformação entre os Chiripá e Mbyá*. Tese de Doutorado em Antropologia. UFSC, 2006.

MONTARDO, Deyse L. O., *Através do Mbaraka: música e xamanismo guarani*, 2002

NIMUENDAJÚ, Curt. *As Lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos da religião Apocúva Guarani*. São Paulo, 1987.

NUNES, Orivaldo Jr. *O índio na rede da Aldeia Global: utilização de novas tecnologias por comunidades indígenas buscando a sustentabilidade na informação*, anais do “II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade, saberes e práticas interculturais na universidade”, UCDB, Campo Grande, MS, 2007. In [www.rededesaberes.org/eventos/index.html](http://www.rededesaberes.org/eventos/index.html).

\_\_\_\_\_. *A existência essencial da escola e a educação indígena guarani*. Anais da ANPEDSul, VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí, 2008.

PEREIRA, Eliete da S. *Ciborgues Indígen@s .br: a presença nativa no ciberespaço*. Dissertação apresentada ao Centro de Pesquisa e Pós-graduação sobre as Américas, do Instituto de Ciências Sociais, da Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_, *Ciborgues Indígen@as .br: entre a atuação nativa no ciberespaço e as (re)elaborações étnicas indígenas digitais*. In [http://cencib.org/simposioabciber/PDFs?CC/Eliete Pereira.pdf](http://cencib.org/simposioabciber/PDFs?CC/Eliete%20Pereira.pdf).

SCHADEN, Egon. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guaraní*. São Paulo: EPU, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974, 3ª edição.

SANTOS, Silvio Coelho. *Educação e Sociedades tribais*. Porto Alegre: Movimento, 1975.

TASSINARI, Antonella. *Escola indígena: Novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: FERREIRA, Mariana Kawall Leal e SILVA, Aracy Lopes (Organizadoras). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.

WITTEGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

## **Anexo I**

**Comissão Nacional de Terra Guarani Ywy Rupa  
Comissão de Terra Guarani do Rio Grande do Sul  
Cacique Geral Mbyá-Guarani Mburuvitxa Tenondé do RS  
Comissão Guarani Catarinense Nhemonguetá**

Porto Alegre, 2 de Julho de 2008.

A: Procuradoria Geral da República  
6ª Câmara  
Dra. Débora Duprah

Vimos por meio deste denunciar irregularidades do Mandado de Reintegração de Posse (Processo 165/1.08.0001027-9) executado no dia primeiro de Julho deste, ajuizado pela FEPAGRO – Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária junto à Secretaria de Agricultura e Abastecimento do RS – e deferido pela Juíza Luciane Di Domenico, do Poder Judiciário do Estado da Comarca de Eldorado do Sul, RS.

No dia primeiro de julho deste, o Poder Judiciário do RS, a Brigada Militar e a Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (FEPAGRO) promoveram ação de violência sobre famílias indígenas da etnia Mbyá-Guarani acampadas na faixa de domínio da estrada Arroio do Conde, no Município de Eldorado do Sul (RS).

A primeira arbitrariedade foi executada pela Juíza que não informou previamente o teor da ação aos órgãos competentes na questão indígena no país, tanto em nível Federal (FUNAI - Fundação Nacional do Índio e Procuradoria da República, Ministério Público Federal) e Estadual (CEPI - Conselho Estadual dos Povos Indígenas, Secretaria da Justiça), tampouco aos Guarani que ali estavam.

A Brigada Militar, com o aval do Oficial de Justiça, garantiu a execução da Ação apesar do despacho ser destinado a um grupo da etnia Kaingang. E mesmo cientes de que a comunidade atingida era de Mbyá-Guarani, continuaram com o despejo.

Outra irregularidade que apontamos é o fato de que os Mbyá-Guarani estavam acampados FORA da propriedade que era objeto da Ação, visto que as famílias estavam alojadas na faixa de domínio público da Estrada do Conde.

Os Mbyá-Guarani solicitaram desde o início da operação a presença da FUNAI e do Ministério Público Federal, o que é de notório Direito. A Brigada Militar e o Oficial de Justiça executaram a Ação em conluio com administradores e funcionários da FEPAGRO. Apesar da recomendação do Administrador Regional da FUNAI, João Alberto Ferrareze, que não fosse executada a ação antes que o representante desse órgão chegasse.

Houve também a lamentável participação da Prefeitura Municipal de Eldorado do Sul, que mobilizou o Conselho Tutelar para intimidar os Mbyá-Guarani pela ameaça de levar as crianças, caso mantivessem resistência à remoção. A Prefeitura também cedeu um ônibus e um caminhão para que levassem os Guarani e seus pertences para serem descarregados nesse outro município.

O relato de crianças e mulheres Mbyá e as cenas gravadas em vídeo desse episódio pela equipe do NIT - Núcleo de Antropologia das Sociedades Indígenas e Tradicionais e do LAE - Laboratório de Arqueologia e Etnologia da UFRGS – são provas contundentes da violência perpetrada por agentes do Poder Público Estadual sobre os direitos originários garantidos pela Constituição Federal nos artigos 231 e 232, Convenção 169 da OIT e Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU. Os depoimentos e imagens gravadas são também provas do abuso de autoridade que ainda perdura nessas instituições. O episódio marcou profundamente as crianças, homens e mulheres Mbyá-Guarani, porque o cacique Santiago Franco foi algemado e contido dentro de uma viatura.

Diante desses fatos, solicitamos aos órgãos competentes que entrem com as ações cabíveis, nas variadas instâncias nacionais e internacionais, contra o Estado do Rio Grande do Sul/FEPAAGRO, principalmente no que tange aos danos materiais e morais infringidos à comunidade Guarani em questão. Entendemos que a Juíza Luciane di Domenico também tem responsabilidade sobre esses danos e, assim, solicitamos o julgamento de sua atuação no Tribunal Regional Federal da 4ª Região.

Gratos pela atenção,  
Esperamos respostas aos nossos encaminhamentos.

Comissão Nacional de Terra Guarani Yvy Rupa  
Comissão de Terra Guarani do Rio Grande do Sul  
Cacique Geral Mbyá-Guarani Mburuvitxa Tenondé do RS  
Comissão Guarani Catarinense Nhemonguetá

Contato:  
[terraguarani@gmail.com](mailto:terraguarani@gmail.com)  
(51) 9839 8211 – Santiago Franco  
(48) 9148 5050 – Nuno Nunes

C/C  
Procurador da República Juliano Stella Karam  
Procurador da República da 4ª Região Marcelo Beckhausen  
Procuradoria da FUNAI em Brasília  
Procurador da FUNAI Marcelo Roberto Zeni – AER Passo Fundo  
Comissão de Direitos Humanos da Câmara dos Deputados  
Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal  
Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA  
Alto Comissariado da ONU para Povos Indígenas e Minorias  
FAO (Organização Mundial para Alimentação e Agricultura das Nações Unidas)