

A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E TECNOLOGIAS EM NARRATIVAS DE MULHERES INDÍGENAS¹

THE INTERFACE BETWEEN INDIGENOUS EDUCATION AND TECHNOLOGIES IN NARRATIVES OF INDIGENOUS WOMEN

Hericley Serejo Santos²
Vânia Maria Torres Costa³

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir os sentidos que circundam a relação entre a educação indígena e as tecnologias, identificados a partir de narrativas indígenas enunciadas em uma mesa redonda dedicada a essa temática. Para isso, recorreremos às contribuições de Barros e Benot (2021) e Baniwa (2012, 2017) sobre educação indígena, discutindo no pano de fundo os impactos provocados pela noção de colonialidade problematizada por Quijano (2005) e Mignolo (2017). A análise foi realizada à luz da Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2007), com dados estruturados sob as orientações de Cresswell (2008) e Oliveira (2010), tendo o entendimento sobre narrativa baseado em Motta (2013) e Ioris (2011). Entre os resultados destacamos a necessidade de se reconhecer e valorizar as tecnologias indígenas e garantir a constituição de ambientes de aprendizagem que demonstrem o quanto elas podem contribuir para as lutas e para a ocupação simbólica e estrutural das populações indígenas nos diversos setores da sociedade ocidental.

Palavras-Chave: Educação indígena. Tecnologias. Tecnologias indígenas.

Abstract: The objective of this article is to discuss the meanings surrounding the relationship between indigenous education and technologies, identified from indigenous narratives expressed in a round table dedicated to this theme. To do so, we resort to the contributions of Barros and Benot (2021) and Baniwa (2012, 2017) on indigenous education, discussing in the background the impacts caused by the notion of coloniality problematized by Quijano (2005) and Mignolo (2017). The analysis was carried out in the light of Strauss and Corbin's Grounded Theory (2007), with data structured under the

¹ Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Sociedade Civil da 10ª Edição do Congresso da Associação Brasileira de Pesquisadores em Comunicação e Política (10ª COMPOLÍTICA), realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC), 09 a 11 de maio de 2023.

² Doutorando em Ciências da Comunicação pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Cultura e Amazônia, da Universidade Federal do Pará (UFPA), relações públicas no Instituto Federal do Pará (IFPA), contato@hericleyserejo.com.

³ Professora adjunta da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), vaniatorres@ufpa.br.

guidelines of Cresswell (2008) and Oliveira (2010), with an understanding of narrative based on Motta (2013) and Ioris (2011). Among the results, we highlight the need to recognize and value indigenous technologies and to ensure the creation of learning environments that demonstrate how much they can contribute to the struggles and symbolic and structural occupation of indigenous populations in various sectors of western society.

Keywords: *Indigenous education. Technologies. Indigenous technologies.*

1. Introdução

A nossa relação com as tecnologias da informação sofreu significativas mudanças a partir da emergência sanitária da Covid-19. Apesar de vivenciarmos há um tempo as transformações dos avanços tecnológicos em nosso cotidiano em diferentes âmbitos da vida – pessoal, profissional, social, cultural e política –, foi na pandemia que nos vimos impelidos a adotá-las de uma forma impetuosa, encurralados por arriscar uma aplicação que já não estava no campo das alternativas, mas se tornou urgente para a nossa própria sobrevivência. Assim como todos os demais setores da sociedade, a educação, ainda que de uma maneira longe da ideal, precisou adequar-se ao cenário e a apresentar soluções que atendessem minimamente à demanda pela manutenção das práticas educativas. Se para os estudantes de áreas urbanas houve desafios de adaptação às metodologias adotadas, tanto de ordem subjetiva quanto de infraestrutura, para aqueles que estavam longe dos grandes centros das cidades as dificuldades foram exponencialmente maiores, sobretudo para grupos em vulnerabilidade social ou historicamente marginalizados e excluídos, como as populações indígenas.

Dada a atenção que as tecnologias receberam a partir desse período emergencial, propomos neste artigo que nos voltemos às práticas educativas realizadas por e para os povos indígenas a fim de discutir os sentidos que circundam a relação entre a educação indígena e as tecnologias, identificados a partir de narrativas indígenas enunciadas em uma mesa redonda dedicada a essa temática. Como as tecnologias são incorporadas nas práticas educacionais indígenas? Quais sentidos circulam em torno da educação e da tecnologia e o quanto essa relação é impactada pelas questões e especificidades sócio-histórico-político-culturais desses

povos? São algumas questões que orientam o nosso exercício reflexivo. A atividade acadêmica a qual nos referimos se propôs a discutir a “A educação indígena em interface com as tecnologias: desafios e possibilidades” e ocorreu de forma on-line, durante a IV Edição do Seminário de Saberes, Linguagens e Oralidades da Amazônia (SALOA), promovida pelo Instituto Federal do Pará (IFPA), campus Belém, em 16 de dezembro de 2022 (SALOA, 2022).

Nossa abordagem teórica e empírica partirá das discussões sobre os processos educativos desenvolvidos por e para os povos indígenas, considerando as contribuições de Barros e Benot (2021) e Baniwa (2012, 2017), e os impactos provocados nesses ambientes de aprendizagem pela noção de colonialidade problematizada por Quijano (2005) e Mignolo (2017), categorias teóricas que nos ajudam a compreender as narrativas das mulheres indígenas que protagonizam a atividade.

A análise das narrativas foi realizada à luz da Teoria Fundamentada de Strauss e Corbin (2007), com dados estruturados e categorizados sob as orientações de Cresswell (2008) e Oliveira (2010), tendo o entendimento sobre narrativa baseado em Motta (2013) e Ioris (2011).

2. Fundamentação teórica

Refletir sobre a interface entre as tecnologias e as práticas educativas desenvolvidas pelos povos indígenas brasileiros ou destinadas a eles demanda a compreensão de aspectos histórico-políticos que marcam o contexto de subalternização e colonização a que foram submetidos desde a invasão de suas terras pelos europeus no final do século XV. Sob ações catequizadoras e opressivas, justificadas por um deus que desconheciam e que relação alguma apresentava com suas cosmologias (BARROS; BENOT, 2021), os povos originários foram impositivamente inseridos em um processo de civilização a partir de concepções socioculturais europeias que desprezaram suas culturas, identidades e modos de compreender o mundo e a própria vida (BARROS; BENOT, 2021; MIGNOLO, 2017). A esse conjunto de ações realizadas pelas nações colonizadoras e orquestradas

inicialmente a partir de motivações comerciais, Quijano (2005) e Mignolo (2017) chamam de colonialidade do poder, um padrão em que o “modo hegemônico de produção e de controle de conhecimento é o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p. 14) e a lógica de dominação é guiada por uma Matriz composta não apenas pelo exercício de um poder aparente, mas por uma intencionalidade obscura que se esconde atrás de ideais socioeconômicos “nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia” (MIGNOLO, 2017, p. 8).

Os impactos da colonialidade sobre culturas e corpos não se limitam ao tempo histórico das navegações e conquistas europeias de terras do dito “novo mundo”. Baseado em Quijano, Mignolo (2017, p. 5) afirma que a Matriz Colonial de Poder (MCP) conta com “quatro domínios inter-relacionados: controle da economia, da autoridade, do gênero e da sexualidade, e do conhecimento e da subjetividade”. A complexidade da operação desses domínios é tamanha que, conforme o próprio autor pontua, todos estamos imbuídos nessa Matriz de uma forma que esta “não pode ser observada ou descrita por um observador localizado fora da matriz que não pode ser observado – esse observador será ou o Deus da teologia cristã ou o sujeito da razão secular” (MIGNOLO, 2017, p. 10). E é por esse poder ser ainda exercido sobre as práticas sociais, culturais, econômicas e políticas contemporâneas que é impossível dissociá-lo dos motivos que justificam as opressões e subalternizações sofridas pelos povos indígenas e pela população negra do país, ambos fortemente marcados por essa colonialidade, sobretudo, se consideramos as violências que sofrem desde o período do Brasil Colônia.

As questões sobre a educação de/para/sobre os povos indígenas estão diretamente relacionadas à colonialidade e contam com forças institucionais que ora reforçam estereótipos, ora questionam, combatem e até ressignificam práticas sociais e educativas para reconhecer a diversidade cultural desses povos e os direitos que constitucionalmente já foram conquistados. Nessa perspectiva, Baniwa (2012, 2017) e Barros e Nebot (2021) apontam a Constituição Federal de 1988 como um marco que materializa positivamente os resultados das lutas e resistências dessas populações. A Constituição, reforçada pela Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), garante o direito aos indígenas de uma educação específica,

bilíngue e intercultural que atenda as especificidades culturais de cada povo (BARROS; NEBOT, 2021).

Entretanto, dado o enraizamento da lógica da colonialidade, somado à carente representatividade dessas populações nos espaços de decisão política e a contínua pressão de determinados setores econômicos da sociedade para a destituição dos direitos desses povos sobre suas terras, a efetividade da educação escolar indígena passa ainda por dificuldades em ser efetivada. Essa situação é intensificada com o desmonte provocado pelo governo do ex-presidente Jair Bolsonaro que extinguiu ou fragilizou importantes instrumentos legais de regulação para o fomento da educação escolar indígena, como a extinção em 2019 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (JAKIMIU, 2021), subpasta do Ministério da Educação (MEC) recentemente recriada pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva (FOLHA UOL, 2022). Para Jakimiu (2021, p. 131), sob preceitos neoliberais, a extinção da Secadi representou a negação do direito à educação àqueles historicamente excluídos e marginalizados, entre os quais os povos originários, fragilizando “a garantia dos objetivos fundamentais (...) os quais justamente visam a consolidação de uma sociedade mais justa e igualitária”.

Da reflexão sobre as dificuldades em âmbito nacional à realidade estadual, Barros e Nebot (2021) demonstram que, mesmo no Estado do Pará, onde encontram-se mais de 55 etnias que constituem uma população aproximada de 60 mil cidadãos indígenas (UFOPA, 2016), não há uma política educacional destinada a esses povos. Até 2020, período observado pelos estudiosos, o que havia era a formação de um grupo de trabalho dedicado à temática (OLIVEIRA, 2020), com um Plano de Educação Escolar Indígena ainda em construção. Apesar de contar com a representação de lideranças indígenas, a iniciativa da Secretaria de Estado de Educação (Seduc) não foi eximida da manifestação política dos movimentos indígenas que reivindicaram, no mesmo ano, junto à Assembleia Legislativa do Pará em sessão especial (SANTOS, 2020), a implementação de uma legislação que atenda à necessidade por práticas educacionais alinhadas às suas especificidades socioculturais.

Se, por um lado, a educação escolar indígena demanda regulamentações que garantam o seu pleno usufruto, do outro, a educação indígena se mantém resistente

diante dos abalos sofridos desde a colonização, mesmo com as perdas de “muitas culturas, conhecimentos e valores indígenas” (BANIWA, 2012, p. 132). Para Baniwa (2012, p. 133), apesar das fragilidades da educação escolar indígena, não podemos ignorar o fato de que:

Nós temos um arcabouço de leis, de normas, de orientações pedagógicas que são muito avançadas, inclusive muito avançadas considerando o panorama da educação indígena no mundo ou, principalmente, na América Latina. A ampliação da oferta escolar junto às aldeias é outra conquista. A crescente produção de material didático específico e bilíngue e os processos crescentes de formação de professores indígenas, que já representam 96% atuando nas escolas das aldeias, representam outros importantes avanços.

Baniwa (2012, p. 133) ainda trata da “conexão entre a educação escolar e a educação tradicional”, o que, a nosso ver, somente é possível se haver o reconhecimento e valorização dos saberes e tecnologias indígenas na formação desses povos, a partir de uma compreensão ampla do conceito de tecnologia que considere, sob uma perspectiva ontológica, toda e qualquer técnica referente ao saber fazer, que modifica e transforma, envolvendo “instrumentos, necessidades, aprimoramento e reformulação e desenvolvimento” (CARON; KALAPALO; SANTOS, 2017, p. 389), aplicados no trabalho humano e na construção de sua existência. Para Caron, Kalapalo e Santos (2017, p. 389), “as Tecnologias Indígenas ultrapassam o aspecto de matéria cultural e passam a representar um duplo sentido: material e imaterial”, por considerarem não apenas artefatos físicos e culturais, mas o conjunto de saberes, metodologias, epistemologias e cosmologias que se encontram na base sociocultural dos povos indígenas. Uma educação escolar indígena “pautada no reconhecimento e na valorização dos conhecimentos e no modo de ensinar e aprender indígena”, mesmo que ocorra paulatinamente, conforme vem sendo protagonizado por esses próprios povos, deve ser promovida a partir “uma educação decolonizadora”, que lute não apenas pela existência, mas ainda pela reexistência, ou seja, em constante “enfrentamento criativo das forças hegemônicas” (TORQUATO; KONDO, 2020, p. 65).

Sob um processo intercultural, motivado principalmente por demandas comunicacionais intensificadas pela crise sanitária provocada pela Covid-19, organizações indígenas avançaram na apropriação das tecnologias da informação

para: compensarem a insatisfação com a mídia tradicional, que ainda hoje aborda suas questões de maneira estereotipada sem considerar a diversidade sociocultural de seus povos; combaterem a disseminação de *fake News* que dificultou a adesão aos métodos preventivos contra a doença; e tratem de outros problemas que foram agravados com o isolamento compulsório, como a dificuldade no acesso a insumos destinados a necessidades básicas de sobrevivência (alimentos e medicamentos) e o aumento dos casos de violência contra as mulheres, crianças e jovens indígenas (SEREJO-SANTOS, 2022). Em busca por mitigar tais problemáticas, a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), a partir de pressuposto da Educomunicação⁴, constituiu a Rede de Jovens Comunicadores Indígenas, que produziram diferentes conteúdos midiáticos para atender às necessidades dos povos indígenas dos nove estados brasileiros que compõem a Amazônia Legal (SEREJO-SANTOS, 2022).

Na interface entre Educação e Comunicação, a apropriação das tecnologias da informação associada às tecnologias indígenas tem ratificado, conforme a experiência da COIAB exemplifica, a importância do protagonismo juvenil indígena diante das lutas e reivindicações de seus povos, promovendo um movimento de ocupação simbólica dos espaços digitais. São diversos jovens que se apropriam, sobretudo, da fotografia e das linguagens audiovisuais para desmitificar e combater estereótipos, compartilhar saberes tradicionais e denunciar as constantes violências que seus povos têm sofrido, principalmente, nos últimos quatro anos, referentes ao governo do ex-presidente Jair Bolsonaro.

Nas plataformas digitais, com destaque às redes sociais *on-line*, essa apropriação tem possibilitado não apenas a potencialização da reverberação das vozes dos povos originários em uma perspectiva política, mas ainda permitido o conhecimento dos não indígenas sobre narrativas que tratam do seu cotidiano, suas cosmologias e as formas como encaram diferentes questões da vida. Para Motta

⁴ A Educomunicação corresponde ao conjunto de iniciativas localizadas no campo de interface entre Educação e Comunicação, justificadas por intencionalidades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e da formação crítica e cidadã, em ambientes formais ou não formais de aprendizagem.

(2013, p. 17), a narrativa é inerente à existência humana, “todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando”. É por meio delas que narramos quem somos e construímos nossa identidade. Em sua proposta de análise de narrativas, mesmo que aqui não seja o percurso metodológico adotado, Motta (2013) sugere como primordial a determinação do início, meio e fim do enredo. Entretanto, quando se trata de narrativas indígenas, dada a herança histórica da colonialidade sobre seus corpos e territórios, o que temos é um contínuo movimento narrativo entre passado e presente no esforço de recorrer a fragmentos para constituir um todo materializado, sobretudo, na memória oral, de uma forma não linear (IORIS, 2011). É a partir dessa abordagem que analisamos as narrativas das mulheres indígenas que protagonizaram as discussões sobre a relação entre a educação indígena e as tecnologias durante o referido evento acadêmico.

3. Materiais e métodos

De caráter qualitativa, a investigação foi realizada à luz da Teoria Fundamentada (STRAUSS; CORBIN, 2008). Em perspectiva semelhante à Braga (2011), que compreende a metodologia de pesquisa em Comunicação como um sucessivo e iterativo processo de decisões não limitadas à comprovação de teorias já estabelecidas, Strauss e Corbin (2008) defendem que a teoria emerge da sistematização dos dados, organizados e analisados, em que todo o processo ocorre de forma articulada, sem o esforço de condicionar a pesquisa a uma teoria existente.

As narrativas que compõem o escopo deste trabalho foram analisadas com base nas orientações de Creswell (2007), em que os sentidos são extraídos dos dados a partir do processo: preparação e organização, leitura atenta, codificação e interpretação. A codificação foi estruturada a partir de uma Matriz de Classificação de Dados (QUADRO 1) proposta por Oliveira (2010), onde constam as Categorias Empíricas (CE) e Unidades de Análise (UA) discutidas a seguir.

Para chegar até a Matriz, transcrevemos as falas das mulheres indígenas presentes no vídeo disponível no *YouTube*. A extração da legenda ocorreu por meio

do site *Downsub*⁵. A atividade acadêmica online, no evento, foi dividida em dois momentos: o primeiro referente à palestra de cada uma das integrantes da mesa-redonda; e o segundo composto por respostas às perguntas e problematizações dos participantes *on-line*. Decidimos considerar apenas o primeiro, devido à espontaneidade e liberdade de abordarem questões que fossem significativas para si próprias e para seus povos, o que correspondeu a 1h18.

QUADRO 1
Matriz de Classificação de Dados

Categorias Empíricas (CE)	Unidades de Análise (UA)
Educação indígena (CE1)	Diferenças Tipológicas (UA1)
	Reprodução de Estereótipos (UA2)
	Relação Tecnologias e Educação Escolar Indígena (UA3)
Tecnologias (CE2)	Amplitude Conceitual (UA4)
	Exclusão Intencional do Acesso (UA5)
	Tecnologias Indígenas (UA6)
Protagonismo indígena (CE3)	Apropriação das Tecnologias (UA7)
	Protagonismo Juvenil Indígena (UA8)

Fonte: Autores, inspirados em Oliveira (2010).

A abordagem que buscamos adotar é inspirada no “pensar e agir descolonialmente” (MIGNOLO, 2017), sensibilizados, sobretudo, pela jovem comunicadora indígena, Luene Karipuna, que ao mesmo tempo que questiona o olhar colonizador sobre seus corpos, culturas e identidades, destaca os lugares que os povos indígenas estão ocupando para legitimarem seus saberes e história de luta na sociedade não indígena: “a gente sempre é olhado muitas das vezes como um objeto de pesquisa e isso acaba sendo algo muito ruim, porque a gente cada vez mais tá ocupando as Universidades e outros espaços para justamente contar a nossa história a partir das nossas perspectivas” (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

Para contextualizar as narrativas dessas mulheres, compartilhamos, brevemente, algumas informações que ratificam a representatividade que carregam consigo.

⁵ Disponível em: <https://downsub.com/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

Luene Karipuna é do Oiapoque (AP), coordena a comunicação da Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Amapá e Norte do Pará, e integra a Rede de Jovens Comunicadores Indígenas da COIAB, além de contribuir com a formação de 20 jovens comunicadores indígenas. Vera Arapiun é da comunidade São Pedro, localizada na Reserva Extrativista Tapajós/Arapiun (Santarém/PA); ela é coordenadora de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) e é mestranda em Diversidade Sociocultural pelo Museu Paraense Emílio Goeldi (PPGDS/MPEG). Rosani Kaingang é fundadora e Vice-Presidente da Associação dos Professores Indígenas do Sul e Sudeste do Pará (APISSPA) e assessora a Associação Indígena Gavião Kyikatêjê Àmtati; é doutora em antropologia, mestra em Direito e está em estágio de Pós-Doutoramento na Clínica de Direitos Humanos da Amazônia (CIDHA) pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

4. Resultados e Discussões

Na análise das narrativas, identificamos três Categorias Empíricas, cada uma com Unidades de Análise constituídas pelos subtemas que receberam destaque nas falas das lideranças indígenas. É interessante perceber as características do lugar simbólico onde posicionam os atos de fala: Vera Arapiun, enquanto professora e filha de professora, compartilha suas experiências e de seu povo comparando as vivências de 30 anos atrás com a atualidade em relação à comunicação dos parentes da comunidade com a área urbana de Santarém/PA e as questões educacionais na interface com as tecnologias; Rosani Kaingang, pesquisadora, contextualiza a realidade indígena na interface educação e tecnologia a partir da problematização de fatores histórico-políticos oriundos da colonialidade, a qual tais povos foram submetidos; e Luene Karipuna apresenta criticamente as experiências como jovem comunicadora indígena e formadora de outros jovens comunicadores, demonstrando, a partir da perspectiva da educação indígena, as contribuições e riscos da apropriação das tecnologias da informação e das linguagens comunicacionais para as lutas cotidianamente travadas pelos povos indígenas, seja nas redes sociais *on-line*, seja nos espaços de decisão política.

Educação indígena (CE1)

Abordar as tecnologias na interface com a educação indígena demanda a clareza sobre as Diferenças Tipológicas (UA1) entre educação indígena, educação para indígenas e educação escolar indígena, conforme destaca Rosani Kaingang ao se referir a Gersem Baniwa. De acordo com ela, a educação indígena corresponde aos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos pelos povos indígenas e a partir de princípios, tecnologias, espaços, metodologias e especialistas próprios, fortemente baseados em suas culturas. A educação para indígenas diz respeito às práticas educacionais realizadas por não indígenas e destinadas à conformação e integração desses povos aos ideais nacionalistas anteriores à Constituição de 1988. É a partir desse marco legal que se institucionaliza a educação escolar indígena enquanto uma modalidade específica de ensino, plural e dinâmica, diferenciada e isenta de modelos pré-estabelecidas dada a diversidade cultural, garantida pelo Ministério da Educação (MEC), conforme discute Baniwa (2012).

A gente pode dizer que educação escolar indígena é esse esforço que os povos indígenas têm feito da apropriação de outros conhecimentos (...) que dialogam com os conhecimentos próprios de cada povo em processo de interculturalidade (...). Não há um modelo, então, se a gente pensar que são mais de 300 povos, nós temos mais de 300 possibilidades ou mais, né, de construção de educação escolar (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

Luene Karipuna ressalta que essa modalidade de ensino, apesar do apelo das leis e dos movimentos indígenas, ainda não atende plenamente as especificidades dos povos, o que Torquato e Kondo (2020) também constatam em uma escola no sul do país.

As escolas indígenas elas são postas bonitinhas, constitucionalmente, da garantia de direito, da garantia de diversidade dos povos, a garantia de que a gente vai ter uma escola indígena diferenciada. Mas, existem muitos entraves dentro dos setores (...). Eles põem bonitinho, mas não respeitam o nosso calendário tradicional; eles põem bonitinho dentro dos planos, mas não respeitam a nossa língua, não respeitam a maneira em que a gente se organiza, as nossas festas (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

Tais dificuldades são ratificadas por Vera Arapiun ao recordar as dificuldades em sua comunidade de acesso aos livros, que se constituíam uma valiosa mediação para o conhecimento sobre o mundo fora das aldeias: “Os livros, para nós, eles eram,

assim, uma grande novidade. A minha mãe, como ela era professora (...), ela levava os livros para nós, né, e era uma festa, porque a gente conseguia visualizar o mundo externo, né, de lá da nossa realidade a partir dos livros que nós recebíamos” (Vera Arapiun, SALOA, 2022).

A educação não indígena aparece, nesse contexto, como um agente da Reprodução de Estereótipos (UA2) que não valoriza os conhecimentos e as tecnologias indígenas. Romper com isso seria, para Rosani, um dos primeiros desafios a serem superados para se ter uma educação escolar genuinamente indígena.

Eu acho que esse é o primeiro desafio: dissociar os povos indígenas de uma imagem romântica, de uma imagem estereotipada que causa, por exemplo, espanto quando nós falamos português, quando nós nos apresentamos utilizando ferramentas tecnológicas, lembrando que nós também temos as nossas próprias tecnologias que não são conhecidas, né, porque não são valorizadas (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

O efeito desses estereótipos é observado não apenas no conteúdo curricular, mas ainda em um fenômeno que Luene identifica nos jovens indígenas como colonização interna - em uma perspectiva semelhante a que Grosfoguel (2009) defende - por falta de um autorreconhecimento e de representatividade indígena, o que, para ela, é parcialmente mitigado pela presença de influenciadores digitais que ajudam a desmitificar a identidade indígena.

A gente tem um influencer digital que é muito conhecido por Daldeia [no Instagram: @daldeiaorei] (...) que faz um papel de desconstrução dos estereótipos formados, né, sobre os povos indígenas, muito com sarcasmo. E acaba que a gente vê esse espaço [digital] (...) como se a gente não fosse capaz, por conta dos estereótipos, de ocupá-lo (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

A ocupação do espaço de que trata Luene corresponde, ao nosso ver, a um Aldeamento Digital⁶ em que os povos indígenas se apropriam das tecnologias e

⁶ O aldeamento digital seria o processo de ocupação simbólica dos povos originários, suas pautas e reivindicações no âmbito virtual a partir da produção de conteúdos midiáticos, mas ainda pelo posicionamento, articulação e mobilização em diferentes frentes para a defesa de seus direitos fundamentais a partir do protagonismo e usufruto do direito à comunicação nas plataformas digitais. O conceito foi alçado por nós em breve discussão teórica apresentada no Encontro de Pesquisa em Comunicação na Amazônia (EPCA), realizado em 3 e 4 de novembro de 2022, na Universidade Federal do Pará (UFPA), em Belém-PA, por meio do Resumo Expandido intitulado “Do aldeamento político ao

linguagens comunicacionais para avançar em suas lutas e reivindicações por direitos e melhores qualidades de vida e existência. Diante disso, Rosani destaca a importância de se promover a Relação Tecnologias e Educação Escolar Indígena (UA3), de forma que as primeiras não sejam vistas como rivais ou necessitem que compitamos com elas, “muito pelo contrário, nós temos que nos apropriar, né, dessas ferramentas e possibilitar o seu uso mais amplo possível” (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

Vera corrobora com a importância de se promover essa relação ao relatar a adesão de estudantes indígenas do ensino médio, que estavam com dificuldades em apreender os conteúdos referentes à redação e já costumavam consumir vídeos de humor nas plataformas digitais, à estratégia de compreenderem melhor a temática por meio de um site que ensina redação de forma lúdica e descontraída.

A gente tem que pegar esses jovens e trazê-los, né, pegar a internet como uma ferramenta para eles serem propagandistas das histórias, das suas histórias e também serem protagonistas das próprias histórias da comunidade (Vera Arapiun, SALOA, 2022).

A relação entre a educação indígena e as linguagens comunicacionais que Luene promove na formação de jovens comunicadores indígenas corresponde a um interessante exemplo de como esses povos despendem esforços, em contínuo aperfeiçoamento e acompanhamento das mudanças nas plataformas digitais, para assegurar seus direitos e sobrevivência em uma realidade em constante processo de mediação.

Tecnologias (CE2)

Para garantir uma compreensão que atenda às especificidades culturais das populações indígenas, sob entendimento semelhante ao de Caron, Kalapalo e Santos (2017), Rosani propõe uma Amplitude Conceitual (UA4) na abordagem sobre tecnologias, de modo que estas não correspondam estritamente a equipamentos ou artefatos das tecnologias da informação ou digitais.

aldeamento digital: narrativas indígenas midiáticas de resistência”, apresentado ao GT Narrativas e Experiências do Contemporâneo.

Eu falo tecnologia não só como equipamentos, como acesso à informação ou como possibilidade de produção de conteúdo digital e divulgação. (...) Tecnologia é aquilo que nos possibilita a melhoria da qualidade de vida, e isso significa também tecnologia agregada a nossa forma de morar, a nossa forma de viver, a nossa forma de nos comunicar, de estudar, de transmitir conhecimentos (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

As três mulheres indígenas, ao se referirem às tecnologias, apresentam em suas narrativas a relevância da apropriação das técnicas relacionadas a elas, o que não se limita à utilização de celulares, computadores e das redes sociais *on-line*, mas envolve a aplicação de outras mais especializadas como o desenvolvimento de aplicativos próprios para o monitoramento de seus territórios associados à utilização de GPS e drones, como já vem ocorrendo entre os povos indígenas, conforme compartilha Rosani e Luene. Para Vera, enquanto a Língua Portuguesa se configura apenas como um código na sociedade ocidentalizada, para eles condiz a uma tecnologia por, a partir do entendimento de Caron, Kalapalo e Santos (2017), proporcionar o usufruto de direitos básicos para sobrevivência ao permitir a realização de atividades básicas, como utilizar um caixa eletrônico de banco. “A gente luta para manter a língua, né, a língua materna. Mas, o Português, como vocês mesmo estão falando, tem sido uma necessidade de aprender” (Vera Arapiun, SALOA, 2022).

Vera pontua que, apesar da relevância da apropriação das tecnologias e incorporação às práticas pedagógicas na educação (escolar) indígena, é salutar destacar que ela não substitui elementos característicos das culturas indígenas: “a tecnologia ela nos aproxima, né, ela faz com que a gente divulgue a nossa comunidade, as nossas ações, mas isso não é suficiente. É o estar junto que de fato faz com que a nossa raiz ela permaneça firme” (Vera Arapiun, SALOA, 2022).

A importância das tecnologias para os povos indígenas é marcada também pela Exclusão Intencional do Acesso (UA5), ditada pela visão estereotipada que determina a quais tecnologias são autorizados a usufruir, conforme preconiza Canclini (ESCOSTEGUY, 2010) nas reflexões em que articula consumo e cultura.

É preciso primeiramente dissociar essa construção cultural equivocada de que os povos indígenas não devam ter acesso às novas tecnologias ou, quando tem acesso às tecnologias, sejam elas quais forem, né, deixam de ser indígenas. (...) Ou seja, você ter uma Hilux, você ter um diploma de nível superior, você deixou de ser indígena. Uai! Ninguém deixa de ser paraense

porque usam a roupa ou um acessório produzido na Coréia, na China (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

As dificuldades de acesso às tecnologias pelos povos indígenas expõem ainda as precariedades a que a educação escolar indígena está sujeita, o que demanda a ampliação do acesso com qualidade, ou seja, “ter internet de boa qualidade nas escolas, nas comunidades, equipamentos de última geração” (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

As limitações de acesso, entretanto, não abstém esses povos de experiências tecnológicas, uma vez que desenvolvem, dominam e contam com Tecnologias Indígenas (UA6) próprias (CARON; KALAPALO; SANTOS, 2017).

[A sociedade brasileira] não conseguem reconhecer que os povos indígenas têm culturas etnicamente diferenciadas, produzem artefatos, produzem a sua existência nos seus territórios a partir de diferentes tecnologias. Então, acho que esse exercício intercultural ele precisa ser feito (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

O exercício intercultural proposto por Rosani está alinhado à perspectiva de interculturalidade discutida por Baniwa (2017, p. 13), a qual relaciona-se ao “reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados (...) a uma posição de diálogo, de interação, de coexistência e convivência dialética”.

Apropriar e relacionar as tecnologias ocidentais às tecnologias indígenas é uma das estratégias adotadas por esses povos “como uma possibilidade de afirmação étnica linguística e cultural”, uma apropriação que está sob o direito de (re)existência e dissociada à perda de suas identidades (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

Protagonismo indígena (CE3)

A Apropriação das Tecnologias (UA7) aparece nas narrativas das mulheres indígenas fortemente relacionada ao protagonismo indígena. Nesse sentido, Rosani apresenta dois exemplos interessantes: o do povo Suruí, em Roraima, que fez parceria com o Google para obter equipamentos e poderem monitorar suas terras; e o seu povo Kaingang, do Rio Grande do Sul, que tem o projeto Web Indígena, todo construído no idioma deles.

Para Luene, quando se trata da linguagem audiovisual, a apropriação corresponde a uma importante estratégia de enfrentamento dos estereótipos e para o compartilhamento de suas memórias e conhecimentos.

Que a gente forme novas pessoas com essas perspectivas de desconstruir estereótipos nesses espaços (...) o audiovisual tem sido uma ferramenta em que muitos parentes estão usando para justamente guardar essas memórias, também de conhecimentos e de história do nosso povo (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

O protagonismo e apropriação das tecnologias pelos povos originários não deve permitir o questionamento sobre a legitimidade de suas identidades, conforme ratifica Rosani em estreita relação ao que Escosteguy (2010) defende: “precisamos fugir dos essencialismos, né, eu acho que o essencialismo ele não nos ajuda em nada, muito pelo contrário” (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

Comumente relacionado aos jovens, o domínio das plataformas digitais expõe a importância do Protagonismo Juvenil Indígena (UA8) para a defesa dos direitos constitucionalmente já conquistados por seus povos, mas ainda carentes de efetividade. Semelhante ao que constatamos em outra investigação, junto a jovens marajoaras da educação profissional (SEREJO-SANTOS, 2020), a utilização instrumental não garante a compreensão do potencial educacional e político que os dispositivos tecnológicos representam. De acordo com Vera Arapiun (SALOA, 2022), em muitas aldeias, há a disponibilidade de acesso à internet, mas não há uma orientação de uso que os levem a usufruir os benefícios que a rede pode proporcionar: “muitas vezes não tem uma orientação ou não se dá nada, assim, né... O que nós podemos fazer? O que nós queremos divulgar? Então a gente ainda tem esse problema”.

Esse protagonismo, que pode ser estimulado a partir da incorporação das tecnologias nos processos educacionais indígenas, deve ser pensado para além do âmbito escolar, de forma a promover o “uso político das novas tecnologias”, como “um aliado da nossa possibilidade de afirmar e garantir direitos” (Rosani Kaingang, SALOA, 2022). Na mesma perspectiva, Luene (SALOA, 2022) ratifica que, em consonância ao contexto sociopolítico em que os povos indígenas se encontram, “há

uma grande necessidade da gente se apropriar dessas ferramentas, mas que seja nesse papel de luta, de resistência do nosso povo”.

Nesse percurso, outros desafios se apresentam a esses jovens, relacionados às suas culturas e identidades: “a nossa geração ela sempre fica entre dois mundos, então, [...] a gente também é muito cobrado em ter que lidar com essas ferramentas de fora, mas também se manter no território [...] a partir dos ensinamentos tradicionais” (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

O protagonismo a partir da apropriação das linguagens audiovisuais passou também a ser justificado pelo respaldo no combate às *fake News* e para a proteção contra violências e ataques, conforme relatou Luene, referindo-se a episódios que vivenciou durante reuniões de transição do governo do Estado do Amapá.

“A gente está filmando tudo. Qualquer violência ou qualquer ataque que a gente tiver vai para a rede, a gente vai denunciar”. [...] Isso vem dando a gente mais respaldos, porque a criminalização de muitas lideranças, principalmente nesse atual governo [2019 a 2022], foi por conta dessas questões. Quando a gente percebeu tudo isso, por falta de registro, e que as nossas lideranças eram chamadas, por exemplo, para dar uma entrevista sem a gente saber para que era, para quem era e para quais canais iam, as pessoas manipulavam os vídeos, cortavam eles e jogavam na rede (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

Nessa linha de combates virtuais, essa apropriação, destinada a denúncias de invasão de territórios e outras violências contra as populações indígenas, representa ainda riscos para os jovens que produzem esses conteúdos: “se torna algo também muito perigoso, porque as redes sociais elas acabam tendo outros fluxos, né, e acaba que a gente fica com o rosto marcado e sofre muito mais violência e ataques” (Luene Karipuna, SALOA, 2022).

Independente do espaço que ocupem, seja para reafirmar a garantia da propriedade histórica sobre seus territórios, seja no processo de aldeamento digital, as populações indígenas estão continuamente sujeitas a esforços incessantes de proteção de seus direitos de sobrevivência e existência. Uma condição que, conforme aponta Rosani, remonta os primórdios do processo de colonialidade, afinal, “questionar nossa identidade étnica tem como pano de fundo justamente o objetivo de questionar os nossos territórios” (Rosani Kaingang, SALOA, 2022).

5. Considerações Finais

Com base nos sentidos que emergiram das narrativas das mulheres indígenas em relação à interface entre educação indígena e as tecnologias, destacamos três assertivas.

A primeira diz respeito à incidência da lógica da colonialidade (1) sobre os não indígenas que, fortemente orientados por preconceitos e estereótipos, cristalizam as identidades indígenas e tendem a ditar quais tecnologias tais povos têm direito a acessar; e (2) sobre os próprios indígenas que, igualmente imersos em uma lógica historicamente construída sobre suas culturas e identidades, chegam a questionar ou a problematizar a relação entre as tecnologias da informação e seus saberes tradicionais.

A segunda assertiva trata sobre a apropriação tecnológica pelos povos originários; a partir de uma concepção ampla sobre a tecnologia, as mulheres indígenas expuseram que essas populações não somente acessaram, mas sempre desenvolveram tecnologias próprias para materializar sua existência; reconhecer e incorporar tais tecnologias à educação escolar indígena é extremamente importante para a formação desses cidadãos.

E o terceiro ponto que destacamos se refere à concepção das tecnologias da informação enquanto mediações dialéticas: ao mesmo tempo em que contribuem para a potencialização das lutas e reivindicações por direitos e melhores condições de vida, a partir da proteção de seus territórios e respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas, se constituem em portas de entrada de *fake News* e de outras informações que impactam sobremaneira as práticas sociais, culturais e políticas e as relações interpessoais nas comunidades.

Dessa forma, para que os povos indígenas tenham acesso a uma educação escolar que atenda plenamente às suas especificidades sócio-histórico-político-culturais, ao considerarmos a interface entre práticas educativas e tecnologias, é necessário, dentre outras iniciativas: combater os estereótipos oriundos da lógica da colonialidade; reconhecer e valorizar as tecnologias indígenas; proporcionar melhores condições de acesso às tecnologias da informação e a demais tecnologias

especializadas; e garantir a constituição de ambientes de aprendizagem que incorporem as tecnologias indígenas e demonstrem o quanto elas podem contribuir para as lutas e reivindicações por direitos e para a ocupação simbólica e estrutural desses povos nos diversos setores da sociedade ocidental.

Referências

- CARON, Mônica Filomena; KALAPALO, Jeika; SANTOS, Geovan José dos. Tecnologias indígenas da perspectiva de pesquisadores indígenas. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v.2, n.1, p. 388-394, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3WXXhbx>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- BANIWA, Gersem. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano- Gersem Baniwa. [Entrevista concedida a] Daniela Bueno de Oliveira Américo de Godoy. **Cadernos CIMEAC**, v. 7, no 1, p. 12-31, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Xmyhux>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- BANIWA, Gersem. Entrevista: Gersem José dos Santos Luciano- Gersem Baniwa. [Entrevista concedida a] Maria Aparecida Bergamaschi. **Revista História Hoje**, v. 1, no 2, p. 127-148, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3WTUAAv>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- BARROS, Jones N.; NEBOT, Carmem P. Educação escolar indígena: uma análise da política na amazônia paraense. In: AZEVEDO, Ana D'Arc M. de; MORALES, Angélica G.; QUIQUETO, Ana Maria B.; FÔLHA, Jardilene G. P. (Orgs.). **Povos originários e comunidades tradicionais: trabalhos de pesquisa e de extensão universitária – Vol. 7**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.
- BRAGA, José Luiz. A prática da pesquisa em Comunicação: abordagem metodológica como tomada de decisões. **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação | E-compós**, Brasília, v.14, n.1, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3jWqxRn>. Acesso em: 06 jan. 2023.
- ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. Identidades culturais: uma discussão em andamento. In: ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Cartografias dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Ed. online. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 145-191. Disponível em: <https://bit.ly/3UZ0C8l>. Acesso em: 9 dez. 2022.
- GOVERNO LULA vai recriar secretaria de diversidade e inclusão no MEC, extinta por Bolsonaro. **Folha UOL**, 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3CBmRuT>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Periferia**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://bit.ly/2lkXzs7>. Acesso em: 11 jan. 2023.
- IORIS, Edviges. Fragmentos que fazem diferença: narrativas indígenas na reconstrução do passado e das identidades étnicas. **Antropologia em Primeira Mão**, Florianópolis, v. 125, p. 5-17, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3pmLfJC>. Acesso em: 05 jan. 2023.
- JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3W3X71m>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, p. 1 – 18, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3wkin8Y>. Acesso em: 02 jan. 2023.

- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, Leidemar. Estado e etnias começam a discutir política de educação indígena no Pará. **Agência Pará**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3w6CEhT>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9 – 31, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3fnkD9y>. Acesso em: 02 jan. 2023.
- UFOPA, Universidade Federal do Oeste do Pará. **Nossos Povos**. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3WYR0fS>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- SALOA, Seminário de Saberes, Linguagens e Oralidades da Amazônia. A Educação indígena em interface com as tecnologias: desafios e possibilidades. **YouTube**, 16 dez. 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3jLYF2k>. Acesso em: 28 dez. 2022.
- SANTOS, Dina. Educação indígena no Pará é tema de Sessão Especial na Alepa. **Alepa**, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GMjZ0O>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- SEREJO-SANTOS, Hericley. O protagonismo indígena na representação discursiva sobre a pandemia da Covid-19. In: Encontro Nacional de Pesquisadores em Jornalismo, nº 20, 2022, Fortaleza-CE. **Anais...** Fortaleza: Associação Brasileira de Pesquisadores em Jornalismo, 2022. p. 1-15. Disponível em: <https://bit.ly/3QrWLAr>. Acesso em: 09 jan. 2023.
- SEREJO-SANTOS, Hericley. **Processo de ensino e práticas educacionais na educação profissional de jovens do ensino médio integrado do IFPA Campus Breves**. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal do Pará, Belém, Pará, p. 62. 2020.
- STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- TORQUATO, Cloris Porto; KONDO, Rosana Hass. **Educação decolonial: opa!!! Não, essa escola tem que começar a ser diferente**. Diadorim, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 62-86, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3GxWKGA>. Acesso em: 10 jan. 2023.