

## EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PANDEMIA DA COVID-19: PERCEPÇÕES DE UMA PROFESSORA DA “TERRA INDÍGENA ARARA DA VOLTA GRANDE DO XINGU”

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA Y LA PANDEMIA DE COVID-19: PERCEPCIONES DE UN EDUCADOR DE LA “TERRA INDÍGENA ARARA DA VOLTA GRANDE DO XINGU”

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE COVID-19 PANDEMIC: PERCEPTIONS OF AN EDUCATOR FROM THE “ARARA INDIGENOUS TERRA, FROM THE VOLTA GRANDE DO XINGU”

Darlete Menezes da Costa <sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2488-9329>

Josiney da Silva Trindade <sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-5423-8466>

Luiz Carlos Bezerra <sup>3</sup>

<https://orcid.org/0000-0003-2105-3083>

### Resumo

Neste estudo, tivemos como objetivo analisar as percepções de uma professora, que atua na Educação Escolar Indígena (EEI), sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado durante a pandemia da COVID-19. Como procedimentos metodológicos para a realização deste estudo de abordagem qualitativa, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora que atua nas escolas da Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu, escola essa que faz parte do Sistema de Ensino Municipal (SEM) de Senador José Porfírio - Pará. Os resultados demonstram que a EEI

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* Universitário de Altamira. E-mail: [darletemenezesgg@gmail.com](mailto:darletemenezesgg@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestrando em Educação e Cultura - Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), da Universidade Federal do Pará (UFPA); licenciado em Pedagogia - Universidade Federal do Pará (UFPA); membro do Grupo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (GEABI). E-mail: [josineytrindade@gmail.com](mailto:josineytrindade@gmail.com)

<sup>3</sup> Fonoaudiólogo pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP); Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará (UFPA/Altamira); e Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP, 2016). E-mail: [bezerralcs@gmail.com](mailto:bezerralcs@gmail.com)

### Como referenciar este artigo:

COSTA, Darlete Menezes da; TRINDADE, Josiney da Silva; BEZERRA, Luiz Carlos. Educação Escolar Indígena e Pandemia da Covid 19: percepções de uma professora da “Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu”. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-24, 2022.

DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6954>

durante o Ensino Remoto Emergencial, em particular no município estudado, está ocorrendo de maneira delicada e frágil, principalmente pela falta de energia elétrica, computadores e internet nas comunidades indígenas, o que impede uma comunicação e interação satisfatória entre estudantes e professores (as), sendo necessário recorrer ao uso de apostilas com atividades impressas, como metodologia de ensino. Esse processo, apesar não ter acarretado evasão escolar, está implicando diretamente em prejuízos na qualidade da aprendizagem dos (as) estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Pandemia da COVID-19. Ensino Remoto Emergencial. Aprendizagem.

### Resumen

En este estudio, tuvimos como objetivo analizar las percepciones de un educador, que trabaja en Educación Escolar Indígena (EEI), sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) implementado durante la pandemia de COVID-19. Como procedimientos metodológicos para la realización de este estudio con enfoque cualitativo, además de la investigación bibliográfica, se realizó una entrevista semiestructurada con una docente que actúa en las escuelas de la Tierra Indígena Arara de Volta Grande do Xingu, escuela que es parte del Sistema de Educación Municipal (SEM) por el Senador José Porfírio, Estado de Pará. Los resultados muestran que la EEI durante el Enseñanza Remota de Emergencia, particularmente en el municipio estudiado, se está dando de manera delicada y frágil, principalmente por la falta de energía eléctrica, computadoras e internet en las comunidades indígenas, lo que impide una comunicación e interacción satisfactoria entre alumnos y docentes, y es necesario recurrir al uso de folletos con actividades impresas, como metodología de enseñanza. Este proceso, a pesar de no haber llevado a la deserción escolar, está implicando directamente pérdidas en la calidad del aprendizaje de los estudiantes.

**Palabras clave:** Pandemia. Educación Escolar Indígena. Enseñanza Remota de Emergencia (ERE). Enseñanza-aprendizaje.

### Abstract

In this study, we aimed to analyze the perceptions of an educator, who works in Indigenous School Education (EEI), about the teaching-learning process in Emergency Remote Teaching (ERE) implemented during the COVID-19 pandemic. As methodological procedures for carrying out this study with a qualitative approach, in addition to the bibliographic research, a semi-structured interview was carried out with a teacher who works in the schools of the Arara Indigenous Land of Volta Grande do Xingu, a school that is part of the Municipal Education System (SEM) by Senator José Porfírio, State of Pará. The results show that EEI during Emergency Remote Teaching, particularly in the municipality studied, is taking place in a delicate and fragile way, mainly due to the lack of electricity, computers, and internet in indigenous communities, which prevents satisfactory communication and interaction between students and students. teachers, and it is necessary to resort to the use of handouts with printed activities, as a teaching methodology. This process, despite not having led to school dropout, is directly implicating in losses in the quality of student learning.

**Keywords:** Pandemic. Indigenous School Education. Emergency Remote Teaching. Teaching-learning.

## INTRODUÇÃO

Por toda a História da humanidade, que nos é hoje acessível, existem registros de doenças que causaram grandes danos à saúde da população, isso tanto a nível local e regional como a nível global. Na História recente, foram registradas cinco grandes pandemias: da Gripe espanhola, em 1918; da Gripe asiática, em 1957; da Gripe de Hong Kong, em 1968; da Gripe A-H1N1, em 2009; e por último, da COVID-19, iniciada em 2020. De acordo com os dados da Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) e da Organização Mundial da Saúde (OMS), a Gripe espanhola provocou cerca de 40 milhões de mortes, a Gripe asiática resultou em cerca de 1 milhão de vítimas fatais, a Gripe de Hong Kong culminou na morte de cerca de 3 milhões de indivíduos e a com Gripe A-H1N1 foram oficializadas 18.449 mortes no mundo (OMS, 2009; OPAS, 2010; OMS, 2018).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) ressalta que a situação de pandemia é decretada quando há uma propagação a nível mundial de uma nova doença, isto é, quando essa patologia tem origem em determinada região e se dissemina para diferentes continentes por meio de transmissão que ocorre de indivíduo para indivíduo (OMS, 2009).

Desde o ano de 2020 estamos vivenciando uma nova pandemia, dessa vez causada pela COVID-19, que já vitimou 6 566 610 de pessoas por todo o mundo, segundo os dados da OMS (2022). No Brasil, o Conselho Nacional de Secretários de Saúde – CONASS (2022), a partir dos dados disponibilizados pelas secretarias estaduais de saúde, informou que 688.080 brasileiros morreram em decorrência do novo *coronavírus*, até o dia 29 de outubro de 2022.

Devido a extensão continental do Brasil, as especificidades geográficas, as desigualdades regionais e questões de cunho ideológico, faz-se necessário considerar que a pandemia vem afetando a população brasileira de formas diversas. Entre a população indígena, que não foi atendida por uma política específica de enfrentamento por parte do Governo Federal, foram contabilizadas até o momento mais de 1.324 mortes em decorrência do COVID-19, segundo a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil - APIB (APIB, 2022).

Devido a significativa letalidade do vírus, diversos países entraram em uma “corrida contra o tempo” para o desenvolvimento de uma vacina eficaz. Além disso, esses países desenvolveram estratégias para mitigar os prejuízos econômicos e sociais durante esse processo. No Brasil, um dos campos que geraram constantes debates foi o da Educação, principalmente pela ausência de diretrizes objetivas por parte do Ministério da Educação (MEC), que dessem conta desse momento nunca vivido pelas instituições brasileiras de ensino. Como alternativa para necessidade de distanciamento social recomendado pela OMS e pelo Ministério da Saúde (MS), para prevenir e diminuir o contágio pelo vírus, as atividades de ensino presenciais foram suspensas em todo o país, sendo substituídas pelo Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Tal medida levantou diversas questões que expressam a preocupação com os gargalos existentes no Sistema de Ensino do Brasil, que envolve desde a falta de formação para o uso de tecnologias até o acesso à internet e às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), tanto por parte de professores (as) como de estudantes. Essas questões também foram discutidas no contexto da Educação Escolar Indígena, em que o acesso às TDICs e à internet ocorre de forma ainda mais delicada, o que por vezes implica em um processo de ensino-aprendizagem bastante desigual e deficitário nos territórios indígenas.

Considerando essa problemática que atravessa a Educação Escolar Indígena, e a fim de investigar como o ERE vem ocorrendo na realidade das escolas indígenas da Região do Xingu, mais especificamente no Município de Senador José Porfírio, localizado no Estado do Pará, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: *Quais as percepções do (a) professor (a) que atua na Educação Escolar Indígena sobre o processo de ensino-aprendizagem durante o Ensino Remoto Emergencial implementado na pandemia do COVID-19?*

Alinhado ao problema de pesquisa, tivemos como objetivo geral analisar as percepções de uma professora, que atua na Educação Escolar Indígena (EEI), sobre o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Remoto Emergencial (ERE) implementado durante a pandemia da COVID-19. Os objetivos específicos da pesquisa são: verificar as condições de acesso dos (as) estudantes indígenas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e à internet; analisar se os (as) professores e estudantes foram atendidos por algum tipo formação ou capacitação que garantissem um aproveitamento

satisfatório das aulas ministradas no ERE; e, por último, verificar quais as percepções da professora indígena sobre a aprendizagem dos estudantes.

Após a introdução, o presente estudo está dividido da seguinte forma: na primeira seção estão descritos os procedimentos metodológicos; na segunda seção é feita uma breve caracterização histórica da Educação Escolar Indígena, sendo pontuados alguns marcos legais e delimitados os conceitos de Educação Indígena e Educação Escolar Indígena; na terceira seção são descritas e analisadas as percepções sobre o processo de ensino-aprendizados dos (as) estudantes indígenas, por parte de uma professora que atua na Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu; e na quarta, por fim, são feitas algumas considerações a respeito deste estudo.

## **1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa, realizada no município de Senador José Porfírio-PA, possui natureza qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, como ressaltado por Minayo (2002), são considerados motivos, aspirações, crenças, atitudes, valores, isto é, um universo de significados que estão enraizados nas relações, nos processos e nos fenômenos sociais que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para coleta de dados, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada uma entrevista semiestruturada com uma professora que atua no sistema de ensino do município referido acima. Segundo Triviños (1987) esse tipo de entrevista pode ser compreendido como:

aquele que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A entrevista foi realizada em maio de 2021, sendo importante para obtermos dados satisfatórios e com mais qualidade, o que poderia não ser alcançado com outros instrumentos, como o questionário. Além disso, é importante frisar que a entrevista foi realizada de forma virtual, por meio da plataforma digital *Google Meet*, sendo respeitadas as medidas de isolamento e distanciamento social que estavam em vigor no período da entrevista.

## 2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: BREVE HISTÓRIA, MARCOS LEGAIS E ALGUNS CONCEITOS

Para discorrer sobre as inúmeras questões que envolvem e perpassam a Educação Escolar Indígena, é importante situar seus processos históricos e dispositivos legais que fundamentam e direcionam a sua implementação. Do mesmo modo, é necessário que sejam feitas as delimitações de alguns conceitos indispensáveis para uma boa compreensão da temática.

### 2.1 Alguns apontamentos históricos e dispositivos legais

As *Histórias* dos povos indígenas brasileiros são marcadas por inúmeras formas de violência, primeiramente por parte dos colonizadores europeus e posteriormente por parte do Estado Brasileiro, esse último fundado e construído tendo como princípio o racismo dos colonizadores e seus descendentes. Esses processos de violência também refletiram na educação dos povos indígenas, de modo que toda forma de ser, conhecer, saber e existir foram ignoradas e reprimidas pelos colonizadores, que por sua vez impuseram um modelo de educação homogeneizadora (em especial a educação escolar) que nasce “a serviço da unificação da cultura de acordo com o modelo dos dominantes, da dita civilização do indígena e da conversão religiosa desse ao catolicismo” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 238).

Como ressaltado por Henriques *et al.* (2007), a educação escolar para os (as) indígenas começou a tomar forma com a chegada da Companhia de Jesus, enviada por Dom João III, em 1549, e chefiada pelo padre Manuel da Nóbrega, sendo alguns dos objetivos da missão converter os nativos à fé cristã. Ainda segundo os autores, os portugueses, quando chegaram no chamado Novo Mundo, encontraram sociedades indígenas que não dominavam a escrita, classificando-as como “bárbaras” ou “atrasadas”, já que para eles a escrita era considerada como capacidade avançada do intelecto.

Os Portugueses criaram uma imagem sobre os indígenas e sobre suas práticas educativas, pois para os colonizadores

os nativos só utilizavam a memória para assegurar os seus conhecimentos míticos, econômicos, sociais e transmitir sua história, sua cultura, suas lendas e suas línguas, por isso aos jesuítas foi inicialmente incumbida a missão de letrar os indígenas. Os europeus desconheciam, por exemplo, que as formas, traços e cores esculpidos nos corpos dos indígenas não eram simples adornos, mas símbolos que registravam rituais de passagens, clã e muitas outras informações sobre a pessoa, que só uma pesquisa detalhada pode explicar (SIMAS; PEREIRA, 2010, p. 3).

Além disso, é importante pontuar que, escondido atrás da ideia de “civilizar” e “educar” os (as) indígenas, estavam os interesses econômicos dos portugueses, isto é, a demanda pela formação de mão-de-obra para os trabalhos braçais necessários no Brasil Colônia (QUARESMA; SILVA, 2013).

Segundo Henriques *et al.* (2007), inicialmente os missionários jesuítas iam pelas aldeias a procura de indivíduos para ensinar a ler, a escrever e a contar, e de igual modo catequisar, em especial as crianças. Esses estudantes eram levados para dois ambientes de ensino: para as denominadas “casas”, destinadas a indígenas ainda não batizados, e para os colégios, nos quais a educação voltava-se para formação de futuros pregadores da fé cristã (RIBEIRO, 1984). No entanto, os jesuítas observaram que os indígenas que eram ensinados nas “casas” e nos colégios, ao voltarem às suas comunidades, acabavam por reproduzirem às suas práticas culturais e religiosas de origem, fazendo com que os missionários recorressem a outro método, o aldeamento, que consistia na criação de enormes aldeias perto das povoações coloniais, sem nenhum contato com o mundo exterior (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Ainda segundo os autores, com a expulsão dos jesuítas dos territórios de Portugal, em 1759, as aldeias foram elevadas à categoria de vilas, sendo também criado o Diretório dos Índios, que na prática não se desdobrou em mudanças significativas, a não ser pelo agravante da proibição do uso de línguas indígenas em sala de aula e o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino e uso da Língua Portuguesa. Depois da extinção do Diretório dos Índios, em 1798, só houve novas diretrizes em relação a catequizações e “civilização” dos (as) indígenas em 1845, com a criação do Regulamento das Missões, que tratava do retorno de missionários no Brasil.

Nesse período, a escolarização era vista como meio para o desenvolvimento humano e formação do povo brasileiro, o Estado monárquico financiava escolas de instrução primária para crianças e adultos indígenas, além de oferecer uma formação voltada para certos ofícios. Com a instauração e consolidação da República, o Estado constrói uma política indigenista a fim de mudar sua imagem interna e externa, isso a partir da criação de órgãos assistencialistas, como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910 e extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a Fundação Nacional do Índio (Funai) (HENRIQUES et al., 2007).

Já na segunda metade do Século XX, os autores ressaltam que, paralelamente ao crescente movimento das organizações não-governamentais de apoio ao “índio”, iniciados no início dos anos 1970, há por parte dos (as) indígenas a criação de organizações e associações em diferentes regiões do país, que culminou na criação, em 1980, da União das Nações Indígenas (UNIND), hoje conhecida pela sigla UNI. Essa organização política dos indígenas, junto ao apoio das organizações não-governamentais, foi de extrema importância para a garantia de direitos, em particular direitos à educação, na nova Constituição Federal do Brasil, a *Constituição Cidadã*, de 1988.

Na Constituição ficou estabelecido que:

**Art. 22.** Compete privativamente à União legislar sobre: XIV – populações indígenas; **Art. 210. § 2º** O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem; **Art. 215. § 1º** O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional; **Art. 231.** São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. § 1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições; **Art. 242. § 1º** O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (BRASIL, 1988, p. 23, 110, 111, 118, 122, grifo nosso).

Pojo, Berg e Albuquerque (2008, p. 13) enfatizam que na delimitação desses direitos, em particular nos artigos 210 e 231, há um duplo reconhecimento: o primeiro é que os povos indígenas “deixam de ser considerados como categoria étnica em vias de



extinção e passam a ter o direito de serem eles mesmos” e o segundo é que “As organizações indígenas passaram a ser os interlocutores qualificados, desde então, para a discussão sobre os interesses e direitos indígenas”.

As autoras ainda ressaltam que, mesmo com o despreparo técnico, administrativo e judicial do poder público, os anos 1990 são marcados pela implementação das ideias que surgiram na década anterior. Dentre essas conquistas, destacam-se: a) o Decreto nº 26/91, que retira a exclusividade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) na condução da Educação Escolar Indígenas e atribui ao Ministério da Educação (MEC) a função de coordená-la; b) a Portaria Interministerial Nº 559/91 e as Portarias MEC 60/92 e 490/93 que instituem e normatizam o Comitê Nacional de Educação Indígena; c) as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborada pelo Comitê Assessor e publicada pelo MEC; d) o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), divulgado pelo MEC em 1998; e) o Parecer nº 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação (CBCNE) que cria as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena; f) a Resolução CEB/CNE 03/99 que fixa as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas; g) o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, que apresenta um capítulo sobre a Educação Escolar Indígena (POJO; BERG; ALBUQUERQUE, 2008).

Outra conquista dos povos indígenas, alcançada ainda na década de 1990, são os direitos garantidos pela Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nela fica estabelecido que:

**Art. 78.** O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: **I** - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; **II** - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. **Art. 79.** A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa. **§ 1º** Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas. **§ 2º** Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: **I** - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena; **II** - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades

indígenas; III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p.31, grifo nosso).

Como ressaltado por Simas e Pereira (2010, p. 2), a partir da nova LDB de 1996, há a possibilidade de implementação de um ensino que busque resgatar aquilo que foi perdido com a educação de viés integracionista, o que garante para o (a) indígena o “direito de permanecer na sua identidade étnica e conhecer outras culturas, sem precisar incorporá-las”, assim como, abrir espaços “para os próprios indígenas fazerem parte do processo de elaboração dos projetos educacionais para sua comunidade”.

Já na primeira década do Século XXI, podemos destacar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 2004, como um importante instrumento na promoção da Educação Escolar Indígena. Essa secretaria – também responsável pela Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação para as Relações Étnico-raciais, Educação Quilombola, Educação do Campo e Educação em Direitos Humanos – foi extinta em 2018, sendo substituída pela Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação e pela Secretaria de Alfabetização, o que em muitos aspectos representou um retrocesso.

Também na primeira década do Século XXI, a criação da Lei 11.645/2008, que altera a LDB de 1996 e trona obrigatório o ensino da História e Cultura Indígena nos currículos das instituições de ensino básico, representou um marco político na luta das organizações indígenas por uma educação inclusiva e antirracista. Do mesmo modo, a Resolução N° 5/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, significou um grande avanço, pois, dentre as diversas deliberações, estabelece como objetivos da EEI, em seu Artigo 3º, proporcionar aos (as) indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. **Parágrafo único** A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (BRASIL, 2012, p. 3, grifo nosso).

Porém, desde a eleição presidencial de 2018, pela qual ascendeu um governo com características de extrema-direita, essas organizações travam uma constante luta contra os reflexos das políticas de reparação e promoção dos direitos indígenas, assim como, para que os direitos já garantidos não sejam retirados por meio da alteração e descaracterização de dispositivos legais.

## 2.2 Educação Indígena e Educação Escolar Indígena: delimitando conceitos

Além de um breve percurso histórico e da apresentação dos dispositivos jurídico-legais que amparam as demandas sócio-históricas, culturais e educacionais da população indígena brasileira, também se faz necessário considerar o que é Educação Indígena e o que é Educação Escolar Indígena.

Quaresma e Silva (2013) ressaltam que a educação é um processo que ocorre em todas as sociedades humanas, segundo as suas respectivas concepções de mundo, valores e crenças, podendo ocorrer de forma empírica nas relações cotidianas, em instituições próprias de ensino ou de ambas as formas. No caso das comunidades indígenas brasileiras, como ainda enfatizado pelas autoras, o contato desses nativos com os colonizadores europeus implicou em profundas transformações nas formas de educar seus descendentes. Nesse processo:

[...] a educação formal e a educação informal são realizadas paralelamente e quase com igual importância dentro de muitas comunidades indígenas, sobretudo dentro daquelas que mantêm maior contato com não-índios (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 235).

Dentro da luta por direitos, protagonizada pelos povos indígenas, é reivindicado o direito a uma educação que respeite os seus modos de vida, de organização social, seus valores e crenças, suas relações com a natureza e suas visões de mundo. É reivindicado uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Uma educação que se opõe à educação integracionista, desrespeitosa e genocida fortemente incentivada e financiada pelo Estado brasileiro há muito tempo. Esse contexto de luta e reivindicações implicam diretamente nos conceitos de Educação Indígena e de Educação Escolar Indígena.

Antes de mais nada, é importante alertarmos para a necessidade de fugirmos das noções essencialistas ao falarmos de Educação Indígena, pois, apesar do singularismo da nomenclatura, quando nos referimos à “Educação Indígena”, estamos falando de processos educativos que ocorrem de diferentes maneiras, de acordo com a cultura, história, autonomia, valores simbólicos e visões de mundo de cada povo em suas particularidades. Dito isso, partimos para a compreensão dos conceitos.

A Educação Indígena é definida juridicamente pelo Parecer nº 14, de 1999, do Conselho Nacional de Educação, como aquela que educação que diz respeito ao “aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social introjetado na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades” (BRASIL, 1999). Henriques et al. (2007, p. 20) corroboram enfatizando que “As práticas socializadoras da comunidade, em diversificados momentos, por meio de diferentes agentes e ao longo de toda a vida são educacionais por natureza, se valem da oralidade e têm estratégias próprias”. Em contrapartida, Bernardi, Delizoicov e Cecco (2020) ressaltam que a educação escolar foi ordenada às comunidades indígenas com o objetivo de impor uma substituição e neutralização dos processos educativos tradicionais.

A Educação Indígena – que se configura de acordo com a cultura, história, valores, crenças e visões de mundo de cada grupo e não depende de nenhum espaço ou instituição formal para acontecer – se configura pela forma particular com que essas comunidades olham o mundo e os fatos da vida, e suas filosofias de educação sobre os “processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituía de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não-índios” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 238).

Na Educação Indígena, os valores e instituições do grupo são socializadas pelas relações diárias com o grupo, pela família e, principalmente, pelos membros mais velhos da comunidade, esses últimos ocupam o lugar de educadores por excelência, sendo a eles dada a missão de “explicar às crianças os conhecimentos do seu povo, a fim de que sua cultura continue a ser propagada de uma geração à outra, por isso os anciãos são bastante respeitados por todos dentro da comunidade” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 238). Postas essas especificidades e subjetividades da Educação Indígena, já é possível trabalharmos o conceito de Educação Escolar Indígena.

Podemos usar o termo “Educação Escolar Indígena” para diferenciar essa modalidade de educação da Educação Indígena, conceito trabalhado acima. A EEI surgiu e, em muitos aspectos, até hoje é posta de forma “dominante e impositiva, totalmente descontextualizada da realidade sociocultural vivenciada pelos povos indígenas em terra brasileira” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 241). Podemos observar esse processo contínuo de violência simbólica na seguinte fala do Dr. Bruno Kaingang, primeiro indígena doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS):

A escola entrou na comunidade indígena como um corpo estranho, que ninguém conhecia. Quem a estava colocando sabia o que queria, mas os índios não sabiam, hoje os índios ainda não sabem para que serve a escola. E esse é o problema. A escola entra na comunidade e se apossa dela, tornando-se dona da comunidade, e não a comunidade dona da escola. Agora, nós índios, estamos começando a discutir a questão (KAINGANG apud FREIRE, 2004, p. 28).

Aqui está a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, já citada nessa seção, quanto fica estabelecido como princípio da EEI a recuperação das memórias históricas, a afirmação das identidades étnicas e a valorização das línguas e ciências das comunidades indígenas.

Voltando ao nosso propósito, a Educação Escolar Indígena pode ser entendida como um modelo de educação criado a partir das características subjetivas e próprias de cada povo indígena, em que “esse novo modelo de escola surgiu pautado no paradigma do respeito ao pluralismo cultural e de valorização das identidades étnicas” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 243). Ainda nesse sentido, corroborando com uma conceituação de Educação Escolar Indígena, Luciano (2006) nos diz que ela se refere à:

escola apropriada pelos indígenas para reforçar seus projetos socioculturais e abrir caminhos para o acesso a outros conhecimentos universais, necessários e desejáveis, a fim de contribuir com a capacidade de responder às novas demandas geradas a partir do contato com a sociedade global (LUCIANO, 2006, p. 129).

Além disso, a EEI, na contramão de uma educação homogeneizadora que descaracteriza os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em particular o (a) educando (a), se propõe a ser espaços diferenciados, isto é:

ser espaços *interculturais*, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podem ser conceituadas como *escolas de fronteira* - espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (HENRIQUES et al., 2007, p. 21, grifo dos autores).

Delimitados os conceitos, é importante destacar que ambos os “tipos” de educação não são de forma alguma dicotômicos, mas devem ser conciliados com as demandas e projetos de mundo de cada etnia e comunidade indígenas. Como ressaltado por Quaresma e Silva (2013), apesar de serem modos de processo educativos em muitos aspectos diferentes, ambos podem se complementar, com a finalidade de, de fato, ser implementado nas comunidades indígenas “uma educação específica e diferenciada, em que saberes científicos valorizados pelas sociedades em geral e saberes tradicionais valorizados pelos indígenas sejam objetos de estudo em escolas indígenas” (QUARESMA; SILVA, 2013, p. 1).

### **3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E PANDEMIANA T. I. ARARA DA VOLTA GRANDE DO XINGU**

#### **3.1 Uma breve apresentação da participante da pesquisa**

A participante desta pesquisa, que, por seguimento e adequações aos regulamentos éticos, está identificada pelo nome fictício “Marta”, é licenciada em Pedagogia e atua há quatro anos na Educação Escolar Indígena, no município Senador José Porfírio, Estado do Pará.

A Profa. Marta trabalha atualmente na Terra Indígena Arara da Volta Grande do Xingu, nas comunidades indígenas *Terrawangã*, *Guary-duan* e *Itkoum*, ministrando as matérias de História, Geografia e Estudos Amazônicos, sendo essas matérias trabalhadas com doze turmas de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental.

#### **3.2 Descrevendo e analisando as percepções da professora da T.I. Arara**

Se tratando da realização da entrevista com a Profa. Marta, uma das primeiras questões que buscamos compreender foi se com a pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, com a implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), houve alguma mudança nas configurações das turmas atendidas pelos professores e professoras da Educação Escolar Indígena, em termos de número de estudantes por turma e número de turmas por professor. Sobre essa questão, a participante da pesquisa responde:

*Antes da pandemia eu trabalhava com quatro turmas de 6º a 9º ano em cada escola, isto é, doze turmas no total. E agora, durante a pandemia, eu continuo com essa mesma quantidade de turma. O número de alunos que eu atendo por turma é de no mínimo dois e no máximo treze alunos (MARTA, professora na Educação Escolar Indígena).*

Como podemos observar no relato da Profa. Marta, o número de turmas com as quais ela trabalhou antes da pandemia continuou sendo o mesmo durante a pandemia. Da mesma forma, o número de estudantes atendidos por turma permaneceu o mesmo. No entanto, as turmas possuem um número pequeno de estudantes – de dois a treze indivíduos – o que, em tese, possibilita que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de maneira mais eficiente e com maior qualidade, mesmo durante o ERE, visto que um número reduzido de educandos dá ao professor maior possibilidade de atenção às demandas e interação com essas crianças. Pinheiro, Fernandes e Souza (2018) ressaltam que sala superlotada é um problema muito relatado pelos professores e professoras, ainda mais quando essa superlotação ocorre em salas de pequeno porte ou infraestrutura precária. Mas como percebemos, essa não é a realidade das turmas atendidas pela Profa. Marta, nem antes e nem durante a pandemia.

Outro ponto importante que merece nossa atenção é a formação dada aos profissionais da educação que estão atuando nas comunidades indígenas e que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem nessas comunidades, no formato de Ensino Remoto. Indagamos à Profa. Marta se a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do município de Senador José Porfírio ofereceu formação para que os professores e professoras atuassem na modalidade de ERE. Além disso, foi questionado se houve formação específica para os (as) professores (as) atuantes na Educação Escolar Indígena. A entrevistada respondeu:

*Nós recebemos algumas formações da Secretaria Municipal de Educação, a SEMED do nosso município, de Senador José Porfírio, e instruções, coordenações de como ministrar aulas à distância, como trabalhar com os alunos no modo à distância (MARTA, professora na Educação Escolar Indígena).*

Apesar da participante da pesquisa afirmar ter recebido formação para a ministração do ERE, é importante ressaltar que nem sempre essa é uma realidade nas redes de ensino estaduais e municipais em geral, em particular na EEI. Silva, Campelo e Borges (2021) enfatizam que:

*A maioria das escolas, principalmente as públicas, não assiste o professor diante da sua formação. Subentende-se que muitos tiveram que se reinventar e buscar novas formas de aprendizado dentro de um limite recorde de tempo de que dispunham para não interromper o exercício de sua profissão num formato totalmente inédito e brusco (SILVA; COMPELO; BORGES, 2021, p. 5).*

São inegáveis as consideráveis responsabilidades que as escolas, através de suas gestões escolares e coordenações pedagógicas, possuem na oferta de qualificação para seus professores e professoras. Há que se considerar também que essas instituições formais de ensino, assim como as de ensino técnico e superior, estão passando por um momento absolutamente novo e imprevisível que requiriu tempo *record* para planejamento e organização de estratégias e ações pedagógicas.

Somando a isso, é importante pontuar dois agravantes: o primeiro é que antes mesmo da pandemia não havia por parte do Governo Federal, do mesmo modo dos governos estaduais e municipais, políticas educacionais realmente sérias e comprometidas com a democratização do acesso e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas instituições públicas de ensino, tampouco de fomento ao uso dessas tecnologias especificamente no processo de ensino aprendizagem, em particular nas escolas de comunidades tradicionais, como é o caso das escolas indígenas; o segundo agravante é que, principalmente nos primeiros meses de pandemia e de fechamento das escolas, não houve por parte do Ministério da Educação (MEC) diretrizes que sinalizassem as ações que as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam tomar no contexto da pandemia, muitos menos houve, inicialmente, diretrizes para o



funcionamento das unidades de ensino e de como ocorreria o processo de ensino-aprendizagem no decorrer da pandemia.

Ainda na fala da Profa. Marta, é importante observar que não foi sinalizado por ela se houve formação específica para os (as) educadores (as) que atuam nas escolas indígenas, visto que, além do contexto ímpar de pandemia, se trata de uma modalidade muito específica que requer uma formação também específica.

De acordo com o Artigo 20º, parágrafos 6º e 7º, da Resolução N° 5, de 22 de junho de 2012:

**§ 6º Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem assegurar a formação continuada dos professores indígenas**, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, **articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores.**

§ 7º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério indígena dar-se-á pela oferta de cursos e atividades formativas criadas e desenvolvidas pelas instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, **em consonância com os projetos das escolas indígenas e dos sistemas de ensino** (BRASIL, 2012, p. 10-11, grifo nosso).

Nesse sentido, é importante destacar que o momento de emergência e adaptação dos sistemas estaduais e municipais de educação não os exime de cumprir com o que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, uma vez que um dos objetivos para a criação dessas diretrizes é justamente para que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo na Educação Escolar Indígena sejam assegurados, assim como, os princípios “da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais” (BRASIL, 2012, p. 2).

Outra questão pertinente é que é preciso verificar como que Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação estão sendo compreendidas e utilizadas no contexto do Ensino Remoto, pois como ressaltado por Santos (2010):

A existência de tecnologias no mundo tem revolucionado a comunicação entre as partes distantes do planeta. Os povos indígenas não estão fora dessas formas de comunicação, se aliaram a elas para buscar novas formas de vida, assim como buscar meios para beneficiar seus povos. Longe de ser mero *hobbie*, o uso da internet nas comunidades passou a ser um objeto de luta, uma ferramenta para

competir com os meios de comunicação, para unir povos de vários lugares do Brasil e do mundo (SANTOS, 2010, p. 2).

Nesse sentido, durante o Ensino Remoto Emergencial, o uso das TDICs nas comunidades indígenas vai além da necessidade de organização, comunicação ou simplesmente de informação, mas implica diretamente na educação escolar das crianças e jovens desses grupos, visto que, teoricamente, o ensino deve ocorrer através dessas tecnologias.

Sobre o uso das TDICs pelas comunidades indígenas, no contexto da pandemia e do Ensino Remoto, a entrevistada relata o seguinte:

*Nós professores, não temos meios de trabalhar com plataformas digitais com os alunos que vivem nas aldeias indígenas, devido essas localidades não possuírem energia elétrica, nem computadores e nem internet disponível para a comunidade ou para os alunos (MARTA, professora na Educação Escolar Indígena).*

A ausência de políticas públicas que tratem com seriedade as demandas dessas comunidades por energia elétrica – que não degradem os territórios indígenas e que sejam renováveis – assim como, por internet e por tecnologias de comunicação e informação, implicam diretamente na qualidade processo de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas das comunidades indígenas, em particular durante o Ensino Remoto Emergencial.

Miranda (2012), a partir de seus estudos, ressalta que os (as) estudantes que estudam nas escolas localizadas em áreas rurais – enfatizamos aqui as escolas indígenas e quilombolas – sofrem com a falta de garantia de direitos básicos, pois a maioria dessas escolas funcionam de forma precária, com construções precárias, sem água encanada, sem saneamento básico, sem energia e, acrescentamos ainda, sem internet e sem computadores. A infraestrutura precária e, como vimos nesse caso, a falta de energia elétrica, de internet e de computadores refletem diretamente na qualidade do ensino ofertado aos (as) estudantes indígenas, o que por vezes causam prejuízos consideráveis no aprendizado desses indivíduos.

Além disso, com a pandemia e com a necessidade de o ensino ocorrer de forma *online*, a falta de internet e computadores nas comunidades indígenas se tornaram fatores de total exclusão desse público no Ensino Remoto Emergencial. Felizola (2011) ressalta que é necessário que haja um questionamento sobre os diversos aspectos da exclusão digital,

que por sua vez acarretam desigualdades, afetando a participação dos cidadãos nos processos de ampliação das políticas públicas como, por exemplo, das políticas educacionais. Desse modo:

É imprescindível não apenas proporcionar o acesso das pessoas [em particular os indígenas] aos meios de comunicação, processo hoje conhecido como inclusão digital, mas sobretudo garantir a efetiva condição de participação do indivíduo dentro desse processo de comunicação, com todas as possibilidades que lhe são inerentes (FELIZOLA, 2011, p. 238).

Diante das impossibilidades apontadas pela entrevistada, a necessidade de verificar quais as metodologias que foram adotadas pelos (as) professores (as) de escolas indígenas durante o ERE também são de muita importância, isso para que possamos compreender como está se dando o processo de ensino-aprendizagem, assim como, sua qualidade.

A SEMED de Senador José Porfírio, para contornar o problema da falta de energia elétrica, de internet e computadores, implementou uma espécie de “ensino semipresencial” com o uso de material didático impresso. Como relata a Profa. Marta:

*Como eu disse anteriormente, as comunidades indígenas não possuem recursos como internet, computadores ou outra tecnologia de comunicação para com os alunos. Nessa situação, a forma que estamos trabalhando no momento é indo nas aldeias indígenas. Tiramos dois dias para irmos até as aldeias entregar o material impresso e explicar esse material para os alunos. Eles fazem as atividades propostas no material durante um período e depois nós retornamos para buscá-lo. Nós estipulamos uma quantidade de dias e retornamos para buscar o material (MARTA, professora na Educação Escolar Indígena).*

Com as intempéries já descritas acima, as iniciativas pedagógicas como vídeo aulas, salas virtuais, plataformas virtuais e outras estratégias que poderiam ser adotadas durante o ERE, que possivelmente amenizariam os efeitos da suspensão das aulas presenciais, não são possíveis de serem adotadas na Educação Escolar Indígena no município do caso estudado. Com isso, são tomadas duas estratégias: a primeira, é trabalhar com materiais didáticos impressos, mais precisamente, com a apostila; a segunda, é ir e permanecer nas escolas indígenas por um período de dois dias para apresentar, explicar e tirar dúvidas sobre o material impresso.

Diante dessa medida, é importante, primeiramente, enfatizar os riscos de contaminação para os povos indígenas, pelo novo *coronavírus*, devido essas idas periódicas

às comunidades, principalmente no período em que ainda não havia vacinas disponíveis. Depois, é preciso enfatizar que, mesmo que os professores e professoras fiquem disponíveis nas comunidades durante dois dias para trabalhar o material impresso, é um período curto para tratá-lo com profundidade e com qualidade.

Além disso, a apostila por si só, sem o auxílio do professor e de outros materiais didáticos, impossibilita um aprendizado satisfatório. No entanto, é preciso evidenciar que o problema não está na atuação do professor ou da professora que trabalha nessas áreas, o problema é mais de cunho sistêmico e de falta de políticas públicas nacionais, regionais e locais.

Uma última preocupação que tivemos foi entender como a Profa. Marta percebe a eficácia do ERE sobre a aprendizagem dos (as) estudantes indígenas, nas condições em que ele está ocorrendo no município de Senador José Porfírio. Ela relata o seguinte.

*Há um prejuízo no aprendizado dos alunos por conta de os materiais serem resumidos, para que haja uma melhor compreensão por todos eles. Também devido não estarmos presente para sanar as dúvidas que surgem quando eles vão resolver as atividades. Mas, contudo, os alunos têm absorvido e compreendido o que é proposto nas atividades e estão conseguindo realizar com êxito todas elas, de modo satisfatório (MARTA, professora na Educação Escolar Indígena).*

Zagury (2006) ressalta que, se há por parte do (a) professor (a) um bom ensino, boa metodologia, bons espaços de reflexão, de revisão e de fixação, o (a) estudante vai conseguir ter uma aprendizagem satisfatória. No entanto, ressalta-se aqui que, além do trabalho docente, há outras variáveis que implicam diretamente no aproveitamento do estudante. No caso estudado, é justamente a impossibilidade do (a) professor (a) interagir com suas turmas e ministrar suas aulas, seja no ensino remoto ou presencial, que reflete negativamente no aprendizado do (a) estudante indígena.

Historicamente, a educação formal nas comunidades indígenas sofre com a ausência ou ineficiência de políticas educacionais que contemplem suas demandas, do mesmo modo, sofrem com o descaso e omissão por parte do Estado brasileiro. No decorrer da pandemia, essas ausências se tornaram instrumentos de aprofundamento das desigualdades no campo da Educação Escolar Indígena, pois muitos dos (as) estudantes atendidos nas escolas indígenas brasileiras, como vimos nesse estudo, estão em um

processo de ensino-aprendizagem podado pelas diversas barreiras impostas, como a falta de energia elétrica e a falta de computadores e de internet.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia causada pelo novo *coronavírus* (SARS-CoV-2), além das milhões de vidas ceifadas, trouxe grandes prejuízos sociais e econômicos. Além disso, a pandemia também causou profundo impacto no campo educacional, pois todas as instituições de ensino formal do território nacional tiveram que fechar suas portas e adotar o Ensino Remoto como forma de prevenir e diminuir o contágio pelo vírus. Com as aulas remotas e com a necessidade de os estudantes usarem internet, computadores e outros aparelhos, as desigualdades de acesso a esses recursos se tornaram cada vez mais evidentes, principalmente em escolas públicas afastadas dos grandes centros, como é o caso das escolas indígenas.

Como vimos no decorrer desse estudo, na Educação Escolar Indígena a preocupação não é unicamente com a adaptação do estudante ao Ensino Remoto Emergencial ou com o seu processo de ensino-aprendizagem, mas é, principalmente, se esses estudantes terão acesso e serão inclusos de forma satisfatória a esse novo contexto de ensino. Do mesmo modo, indaga-se quais as estratégias que serão usadas para contornar a ausência de serviços básicos nas comunidades indígenas, como fornecimento de energia elétrica, internet e aparelhos.

Observamos que, no caso estudado, a Educação Escolar Indígena está ocorrendo de maneira delicada e frágil, principalmente pela falta de energia elétrica, computadores e internet nessas comunidades, o que impede uma comunicação e interação satisfatória entre estudantes e professores (as), sendo necessário recorrer ao uso de apostilas com atividades impressas como metodologia de ensino. Esse processo, apesar não ter acarretado evasão escolar, está implicando diretamente em prejuízos no aprendizado dos (as) estudantes indígenas.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de que durante e depois da pandemia sejam pensadas medidas mitigadoras dessas desigualdades, porém, considerando o processo histórico de configuração da Educação Escolar Indígena, não há, no horizonte

próximo, reais chances para que tais iniciativas sejam tomadas por parte do Estado brasileiro.

## 5 REFERÊNCIAS

APIB. Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. **Panorama geral da COVID-19**. APIB, 2022. Disponível em: < [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados\\_covid19/](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/dados_covid19/) >. Acesso em: 29 out. 2022.

BERNARDI, Lucí dos Santos; DELIZOICOV, Nadir Castilhos; CECCO, Bruna Larissa. O professor da escola indígena contemporânea: reflexões sobre processos formativos e pesquisas no estado de Santa Catarina. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4868>>. Acesso em: 03 nov. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer 14/1999**. Brasília: CNE, 1999. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file> >. Acesso em: 19 mar. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico Senado Federal, 1988. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88\\_EC105\\_livro.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/566968/CF88_EC105_livro.pdf) >. Acesso em: 26 mai. 2021.

BRASIL. LDB (1996). **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Centro Gráfico Senado Federal, 1996. Disponível em: < <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> >. Acesso em: 3 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Brasília: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10806pceb013-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10806pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192) >. Acesso em: 05 fev. 2021.

CONASS. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Painel CONASS Covid-19**. CONASS, 2022. Disponível em: < <https://www.conass.org.br/painelconasscovid19/> >. Acesso em: 29 out. 2022.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. O direito à comunicação como princípio fundamental: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. **Revista de Direito, Estado e Telecomunicações**, v. 3, n. 1, 2011.

Disponível em: < <https://vlex.com.br/vid/direito-comunicacao-principio-fundamental-849639978> >. Acesso em: 21 mar. 2021.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis**: tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S.; CHAMUSCA, A. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. Brasília, **CADERNOS SECAD 3**, 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf> >. Acesso em 13 fev. 2021.

LUCIANO, Gersem dos S. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação para Todos. Serie Vias dos Saberes n. 1).

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Ed. 21 Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, S. A. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf> >. Acesso em: 11 fev. 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS) para pandemia de gripe**, 2009. Disponível em: < <https://www.who.int/bulletin/volumes/89/7/BLT-11-086173-table-T1.html> >. Acesso em: 30 jan. de 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Influenza pandêmica: um desafio em evolução, 2018**. Disponível em: < <https://www.who.int/influenza/pandemic-influenza-an-evolving-challenge/en/> >. Acesso em: 30 jan. de 2021.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Reunião OMS, 2022**. Disponível em: < [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiAgvKQBhBbEiwAaPQw3FHxV6L2-q7sHewqgtP44g5YgO1N7MVBsbfB3bvUcXYCJYDz\\_hTsLhoCpGgQAvD\\_BwE](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?adgroupsurvey={adgroupsurvey}&gclid=CjwKCAiAgvKQBhBbEiwAaPQw3FHxV6L2-q7sHewqgtP44g5YgO1N7MVBsbfB3bvUcXYCJYDz_hTsLhoCpGgQAvD_BwE) >. Acesso em: 29 out. de 2022.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. OMS. Organização Mundial da Saúde. **Pandemia (H1N1) 2010**. Disponível em: < [https://www.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2929:respon-se-pandemic-h1n1-2009-americas-sitreps&Itemid=2295&lang=es](https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=2929:respon-se-pandemic-h1n1-2009-americas-sitreps&Itemid=2295&lang=es) >. Acesso em: 30 jan. 2021.

PINHEIRO, T. M.; FERNANDES, P. D.; SOUZA, V. R. M. Desafios dos Professores no Ensino de Língua Portuguesa: Formações do Pnaic. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível

em; < <https://eventos.set.edu.br/enfope/article/viewFile/8929/4058> >. Acesso em: 24 mar. 2021.

POJO, E. C.; BERG, H. S.; ALBUQUERQUE, M. S. C. **Fundamentos da Educação Indígena**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

QUARESMA, F. J. P.; SILVA, M. N. O. F. Os povos indígenas e a educação. **Revista Práticas de Linguagem**, São Paulo, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: < <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%e2%80%93246-Os-povos-indigenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> >. Acesso em: 3 fev. 2021.

RIBEIRO, B. G. **O índio na história do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Global, 1984.

SANTOS, F. F. **Modelo de gestão para promover a criação e o compartilhamento de conhecimento em Comunidade Virtual de Prática**. (Tese de doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em: < <http://btd.egc.ufsc.br/wp-content/uploads/2010/06/Fladimir-Santos.pdf> >. Acesso em; 17 mar. 2021.

SILVA, M. L. F.; CAMPELO, C. L. F.; BORGES, E. L. M. Tecnologias na Educação: perspectivas e desafios na formação de professores frente à pandemia do novo coronavírus. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 16, 2021. Disponível em: < <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/16/tecnologias-na-educacao-perspectivas-e-desafios-na-formacao-de-professores-frente-a-pandemia-do-novo-coronavirus> > Acesso em: 13 fev. 2021.

SIMAS, H. C. P.; PEREIRA, R. C. M. Desafios da Educação Escolar Indígena. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 11, 2010. Disponível em: < <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16373/16373.PDF> >. Acesso em: 30 jan. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. B. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZAGURY, T. **Fala mestre**. São Paulo: Nova Escola, 2006.

Enviado em: 09-04-2022

Aceito em: 18-10-2022

Publicado em: 27-12-2022