

## A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA PÓS-PANDEMIA

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA POST-PANDÉMIA

POST-PANDEMIC INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION

### ANDRADE, JOANA D'ARC ALVES PAES

Mestre em Educação - UFT

E-mail: [joanadarcpaes@gmail.com](mailto:joanadarcpaes@gmail.com)

### SANTOS, JOCYLÉIA SANTANA DOS

Pós- Doutora em Educação (UEPA). Doutora em História -UFPE, Professora Titular da UFT.

E-mail: [jocyleiasantana@gmail.com](mailto:jocyleiasantana@gmail.com)

#### RESUMO

Este estudo investiga a adaptação e transformação da educação no contexto da pandemia de COVID-19, focando na diversidade dos professores indígenas e suas relações interculturais. A relevância social da pesquisa reside na urgência de incluir a educação escolar indígena nas discussões sobre a pandemia e seus impactos futuros. Buscamos responder às seguintes questões: Qual foi o impacto da pandemia na educação dos povos indígenas? Quais serão as consequências para a educação escolar indígena no futuro? Utilizamos estudos bibliográficos e documentais, além das contribuições de autores renomados como Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), entre outros. Essa pesquisa destaca a importância da educação escolar indígena pós-pandemia e propõe a atualização das práticas de ensino/aprendizagem para acompanhar as mudanças enfrentadas pelas escolas não-indígenas.

PALAVRAS-CHAVE: : Educação Escolar Indígena; Pandemia; Professor; Escola.

#### RESUMEN

Este estudio investiga la adaptación y transformación de la educación en el contexto de la pandemia COVID-19, centrándose en la diversidad de los docentes indígenas y sus relaciones interculturales. La relevancia social de la investigación radica en la urgencia de incluir la educación escolar indígena en las discusiones sobre la pandemia y sus impactos futuros. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿Cuál fue el impacto de la pandemia en la educación de los pueblos indígenas? ¿Cuáles serán las consecuencias para la educación escolar indígena en el futuro? Se utilizaron estudios bibliográficos y documentales, además de aportes de reconocidos autores como Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), entre otros. Esta investigación destaca la importancia de la educación escolar indígena pospandemia y propone actualizar las prácticas de enseñanza/aprendizaje para mantenerse al día con los cambios que enfrentan las escuelas no indígenas.

PALABRAS CLAVES: Educación Escolar, Indígena, Pandemia, Maestro, Escuela

#### ABSTRACT

This study investigates the adaptation and transformation of education in the context of the COVID-19 pandemic, focusing on the diversity of indigenous teachers and their intercultural relationships. The social relevance of the research lies in the urgency of including indigenous school education in discussions about the pandemic and its future impacts. We seek to answer the following questions: What was the impact of the pandemic on the education of indigenous peoples? What will be the consequences for indigenous school education in the future? We used bibliographic and documentary studies, in addition to contributions from renowned authors such as Baniwa (2006), Grupioni (2011), Cury (2007), Hodges (2021), Morais (2021), among others. This research highlights the importance of post-pandemic indigenous school education and proposes updating teaching/learning practices to keep up with the changes faced by non-indigenous schools.

KEYWORDS: Indigenous School Education. Pandemic. Teacher. School.

## INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19, considerada a terceira maior da história, introduziu uma nova era caracterizada por mudanças significativas nos âmbitos político, social, cultural e educacional, impulsionadas pelas novas tecnologias de comunicação e informação, que redefiniram a vida de todos. Nesse cenário, a educação escolar sofreu um impacto significativo, modificando métodos e práticas e reformulando a maneira como o conhecimento é compartilhado. O Plano de Ação em Ciência, Tecnologia e Inovação (PACTI, 2007) é fundamental nesse contexto, pois define a ciência, a tecnologia e a inovação como ferramentas essenciais para o desenvolvimento no mundo contemporâneo. O objetivo desse pacto era aproximar a sociedade dos desafios educacionais futuros.

Durante o desafiador período de isolamento social, a tecnologia possibilitou a continuidade das aulas e a interação entre escolas, alunos e professores, por meio do Ensino Emergencial a Distância (ERT), implementado como resposta a esse novo paradigma educacional. Portanto, repensar a educação escolar indígena neste contexto é fundamental para compreender o que virá após a pandemia. Refletir sobre a educação escolar indígena implica estabelecer novos parâmetros de conhecimento, considerando o impacto transformador da tecnologia na educação na era da nova ordem social.

Este estudo ressalta a importância de revisitar a educação escolar básica durante a crise pandêmica nacional e suas implicações sociais, buscando abrir um diálogo sobre a educação escolar indígena e como as estratégias de continuidade das aulas foram desenvolvidas para esse grupo educacional.

Utilizar a tecnologia como uma estratégia de continuidade das aulas durante a pandemia não apenas reduziu a distância física, mas também promoveu diferentes formas de diálogo, compartilhamento e construção de conhecimento, conforme observado por Belli (1999). A COVID-19 uniu o mundo em uma rede de conhecimento compartilhado, buscando soluções não apenas para conter a pandemia, mas também para enfrentar todos os desafios, inclusive como manter a continuidade do processo educacional durante o isolamento. Nesse contexto global, a educação escolar indígena foi forçada a reestruturar, adaptar e redefinir as práticas de professores e alunos, muitas vezes seguindo as mesmas medidas adotadas pelas escolas não indígenas.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa para analisar os dados das realidades educacionais específicas da educação escolar indígena na atual situação de pandemia e pós-pandemia da COVID-19. Segundo Prodanov (2013), a pesquisa qualitativa tem como objetivo

[...] estabelecer uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser trazido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa (p. 70).

Para entender o impacto da pandemia na educação escolar indígena, examinamos diferentes perspectivas pedagógicas e tecnológicas. Realizamos estudos bibliográficos e documentais e desenvolvemos este artigo sobre nossa pesquisa. Também utilizamos contribuições de autores reconhecidos sobre o assunto, tais como: Baniwa (2006); Grupioni (2011); Cury (2007); Hodges (2021); Morais (2021) entre outros. Portanto, para responder essas indagações, é necessário colocar esse tema na pauta das discussões locais e nacionais, pois a sociedade está acelerando as mudanças e se adaptando às novas configurações de ensino e aprendizagem, colocando a tecnologia moderna nesse cenário.

Nesse sentido, as pesquisas no contexto da crise pandêmica estão se desenvolvendo em uma rede de conhecimento compartilhado, com aumento da produção acadêmica sobre o tema, especialmente a contribuição para a educação escolar indígena. Como resultado, novas pesquisas estão surgindo para ajudar e fortalecer as práticas que orientam as trajetórias de aprendizagem pós-pandemia.



## O IMPACTO DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: O QUE MUDOU NAS PRÁTICAS DOCENTES?

A educação muda ao longo do tempo, seja na forma como os professores conduzem as práticas pedagógicas, seja na capacidade de interagir com as pessoas envolvidas no processo de ensino. Isso se reflete nas orientações para as diversas tendências pedagógicas que conhecemos. Nesse contexto, as tecnologias aplicadas à educação refletem essas mudanças sociais, pois cada momento da história trouxe elementos tecnológicos ao serviço da educação. Gauthier (2013) argumenta que devido ao impacto da tecnologia, ajustes nas escolas são necessários. Hoje, essa forma de pensar continua por causa da crescente demanda por formação de professores que incorpore elementos de tecnologia e inovação digital. Ainda, segundo Gauthier (2013), pedagogia, ciência e tecnologia são percebidas como uma das realidades centrais e inevitáveis do mundo moderno.

Assim, a educação escolar indígena também foi redefinida e, desde então, muitos comportamentos mudaram de acordo com os padrões de segurança estabelecidos para a pandemia, principalmente no que se refere aos hábitos de higiene, como as orientações para o uso de máscaras e álcool gel. Desse modo, diante da crise pandêmica global, a tecnologia tornou-se uma condição *sino quo* para o desenvolvimento das atividades escolares básicas. Diante dessas transformações necessárias, muitos professores acreditavam que a tecnologia era necessária, mas não obrigatória e, nesse caso, Moran (2018) a define da seguinte forma:

Seus currículos são suficientemente flexíveis para que os alunos possam personalizar seu percurso, total ou parcialmente, de acordo com suas necessidades, expectativas e estilos de aprendizagem e também para prever projetos e atividades em grupo significativos, articulando a prática e a teoria. São híbridos, com integração de tempos, espaços e atividades, que propõem um *continuum* entre modelos com momentos mais presenciais e modelos mais digitais, superando a dicotomia presencial X a distância, combinando e otimizando essas duas formas de aprendizagem com o que cada uma tem de melhor e no que são mais convenientes para a aprendizagem de cada tipo de estudante (MORAN, 2018, p. 47).

Portanto, é essencial considerar as expectativas e estilos de aprendizagem dos alunos e antecipar projetos e atividades significativas relacionadas à prática e à teoria. No entanto, diante dessa dicotomia, a maioria dos professores da educação escolar indígena não reconhece a mediação por ferramentas tecnológicas como uma realidade possível nas aldeias e encontra dificuldades para se beneficiar do ensino a distância. Então, como educar nesse cenário e quais atividades de ensino aplicar é um ponto importante a ser discutido. Porque são muitas as dúvidas que essa nova abordagem traz à educação, principalmente porque a aplicação de estratégias educativas em tempos de pandemia começou por tentativa e erro e pela vontade dos professores em ultrapassar os desafios impostos pela crise pandêmica.

Devido aos inúmeros desafios, os professores indígenas (e não-indígenas, pois isso se aplica a todos) precisam sair de sua zona de conforto e reconsiderar suas práticas, principalmente quando incluem definitivamente a tecnologia.

Os professores que trabalham na educação escolar indígena, em sua maioria indígenas, tiveram que abandonar as práticas tradicionais de ensino e, em muitos casos, trabalhar com outras composições de ensino para dar continuidade ao ano letivo durante a pandemia. Muitos professores indígenas já conheciam ou ouviram falar sobre o ensino por meio de ferramentas tecnológicas, mas para a grande maioria dos professores indígenas, o Ensino Remoto Emergencial<sup>i</sup> estava longe de sua proposta de ensinar na aldeia.

A pandemia tirou paz da rotina de ensino, tirou a confiança do trabalho diário nas escolas indígenas que, mesmo antes da pandemia, careciam de mudanças necessárias em sua base. Aprender no contexto de uma perspectiva transformacional traz consigo desafios e medos. Frente a esse novo *modus operandis* da educação indígena e nesse conflito que emerge do contexto de pandemia, que culmina na implementação de novas perspectivas, que, segundo Cury (2010), confirma que o percurso da educação é possível a partir de mudanças significativas.

O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico. Por isso é fundamental que esse direito seja



reconhecido e efetivado em uma legislação que decorra do poder soberano. Em nossa tradição a lei se formaliza pelo preceito escrito. [...] Será, pois, no reconhecimento da educação como direito que a cidadania como capacidade de alargar o horizonte de participação de todos nos destinos nacionais ganha espaço na cena social (CURY, 2010, p. 197).

Assim sendo aprender no contexto de mudança de uma crise de saúde emergencial, portanto, apresenta desafios e medos. Por isso, é importante estar aberto às mudanças no ambiente sociocultural em que vivem professores e alunos. Para Aguiar (2007), a atividade é “determinada pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho, entendido aqui como a transformação da natureza para a produção da existência humana, algo que só é possível em sociedade” (p. 99). Ou seja, a atividade humana se baseia na presença de ferramentas para atingir um determinado objetivo, e é nesse processo que o homem interfere na natureza e a transforma, sendo também por ela transformado. Essa pode ser uma boa definição dessa pandemia na esfera global.

## ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto das mudanças rápidas, necessárias e da aquisição de novas habilidades pela maioria dos professores indígenas, é imperativo retomar o que é importante, porque a vida continua e a educação não pode ser interrompida. Porém, é considerável que o professor da educação escolar indígena esteja aberto à possibilidade de desenvolver e estimular diversos métodos pedagógicos, incluindo o uso de recursos tecnológicos e interações virtuais na sua prática sempre que possível, pois se sabe que a estrutura física e os equipamentos das escolas indígenas são diferentes das escolas urbanas.

Isso posto, diante da nova conjuntura global, a educação nacional teve que integrar a tecnologia em sua base para atender as necessidades dos acordos de isolamento social; mas ajustes tiveram que ser feitos. Para tal, foi necessário criar condições para o preenchimento do calendário escolar, surgindo assim outra dimensão na prática educacional, nomeadamente o ensino à distância ou a interação virtual. O sucesso dessa estratégia requer componentes técnicos e internet nos dois pontos de mediação desta interação (aluno-professor). Esse é um dos principais obstáculos para o sucesso da atividade pedagógica, visto que nem todos os alunos (e mesmo os professores) possuem acesso à internet ou equipamentos técnicos em casa.

Assim, no contexto da escolarização indígena, a composição da estratégia de implementação do currículo escolar foi reformulada de diferentes maneiras para cumprir (de forma paliativa) seu papel, utilizando medidas que variam de acordo com a capacidade tecnológica de cada aldeia. É claro que, na mesma proporção das escolas urbanas, as atividades de ensino realizadas nas aldeias indígenas durante a epidemia não desaparecerão, nem serão as mesmas de antes.

Nessa perspectiva, os governos estaduais e municipais em todos os níveis de ensino ordenaram a suspensão das aulas em todo o país. Assim, a utilização do ensino remoto emergencial e a utilização de plataformas on-line se tornaram alternativas para manter a continuidade das atividades escolares preservando o distanciamento social. Para melhor compreender a terminologia Ensino Remoto de Emergência, Hodges (2020)<sup>ii</sup> propõe o seguinte conceito:

“Ensino remoto de emergência” surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores da educação online e profissionais para estabelecer um claro contraste em relação ao que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. Alguns leitores podem discordar do uso do termo “ensino” em detrimento de escolhas como “aprendizado” ou “educação” (HODGES, 2020, p. 3).

Embora o ensino à distância emergencial tenha se tornado uma ferramenta satisfatória (mas não inclusiva), Hodges (2020) define que requer investimento em um sistema de apoio ao aluno que leva tempo para o planejamento e implementação de forma eficaz. Considerando o exposto, pelo menos por enquanto, essa não é uma opção viável para a educação escolar dos povos indígenas. Portanto, Hodges (2020) propõe:

(...) o ensino Remoto Emergencial é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para o ensino que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos híbridos, e, que,



retornarão a esses formatos assim que a crise ou emergência diminuir ou acabar (HODGES, 2020, p. 6).

Os desafios tornam-se múltiplos pela necessidade de adaptação dos recursos tecnológicos às escolas indígenas ou pelo fraco sinal de internet nas aldeias. Novas oportunidades de prática educacional tiveram que ser verificadas; outras ações tiveram que ser tomadas, como um modelo impresso de atividades que foram distribuídos aos alunos na aldeia e recolhidos para correção.

Já, para Castells (1998), o fluxo tecnológico é caracterizado pela automação de tarefas, experimentação de uso e reconfiguração da aplicação, e graças a essa experimentação, o professor é capaz de implementar novos processos pedagógicos e reformular novas tarefas. Nesse ponto, é importante que, no processo de formação dos alunos, os professores da educação escolar indígena compreendam o seu valor e apresentem as diferenças no contexto específico das escolas nas aldeias, de forma a implementar um modelo pedagógico razoável e factível.

É preciso abandonar o medo da manifestação e abrir um diálogo para explicar as necessidades da educação escolar indígena, principalmente no contexto de isolamento, incerteza, dúvidas e problemas de diversas naturezas, como: falta de capacitação tecnológica ou indisponibilidade de tecnologia; equipamento ou falta de internet ou conexão de internet ruim (muito comum nas aldeias).

Portanto, os professores indígenas devem ter coragem e determinação para expressar e demonstrar as reais necessidades da educação escolar indígena, principalmente diante da pandemia e seu impacto imediato na educação, apoiados na luta permanente dos povos indígenas por uma educação de qualidade. Assim, Hodges (2020) estima que, ao olhar para exemplos de planejamento educacional em situações ou momentos de crise, é preciso ir além da funcionalidade da aparente normalidade para encontrar soluções possíveis para ajudar a atender as necessidades em constante mudança de nossos alunos e professores.

E é nesse contexto de muitas mudanças e descobertas que as diferenças entre estudantes indígenas e não indígenas se tornaram mais proeminentes. A vida na aldeia não é igual a vida na cidade. As casas nas aldeias são diferentes das casas urbanas e, devido às suas raízes culturais, as práticas familiares indígenas também são diferentes das famílias não-indígenas. Com essa realidade em mente, perguntamos: o mesmo modelo de educação atende as necessidades dos povos indígenas?

Durante a fase de pandemia, muitos questionamentos surgiram sobre a educação escolar indígena. Considerando que muitos professores tiveram que se redescobrir e se reinventar em tempo recorde para enfrentar as limitações estruturais das escolas, bem como capacitar seus professores para o uso da tecnologia. E, diante das constatações dessas limitações, o fato de que a educação escolar indígena deveria ter usufruído de um olhar diferenciado tem suscitado discussão nacional, pois suas prerrogativas legais estão respaldadas pela Constituição Federal brasileira de 1988 (Brasil, 1988), que reconhece os direitos dos povos indígenas direitos à diversidade

Esse direito à educação específica e diferenciada, estabelecido na Constituição de 1988, onde os professores indígenas da educação escolar são contemplados com as normas infraconstitucionais que regem essa modalidade de ensino, a saber: Lei 9.394/96 - Diretrizes Legais e Bases da Educação Currículo nacional para escolas locais; Resolução 03/1999 do Conselho Nacional de Educação; Lei 10.172/2001 - Plano Nacional de Educação; Decreto nº 6.861/2009 - Sobre a educação escolar indígena e define sua organização em áreas etnoeducativas; Resolução 05/2012 - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica.

Portanto, o objetivo desse conjunto de leis foi o de concretizar o fundamento constitucional do direito à educação específica e diferenciada aos povos indígenas. No entanto, não podemos resumir o direito à educação dos povos indígenas como algo fechado a este corpo jurídico, pois promoveríamos uma educação que os excluiria. Nesse contexto, é importante esclarecer que os princípios da educação diferenciada devem ser interpretados como garantia de que os povos indígenas recebam uma educação que lhes proporcione conhecimentos para atingirem um nível de conhecimento igual ao dos estudantes de origem não-indígenas, principalmente integrados às ferramentas tecnológicas. Trata-se de promover a garantia do direito dos povos indígenas à educação, entendido de forma ampla como sociedade nacional, uma vez que gozam das mesmas prerrogativas constitucionais.

Assim, acompanhando os desafios da pandemia, a educação escolar indígena revela uma realidade silenciada, ao mesmo tempo em que revela uma clara transformação pós-pandêmica de práticas e conceitos. É nesse cenário que os professores indígenas, na mesma direção de transformação do contexto atual, vivenciam novas reflexões sobre suas práticas. Essas reflexões refletem os desafios e fragilidades da educação escolar indígena.



Dito isso, a reflexão sobre a educação escolar dos povos indígenas hoje depende não apenas do "modo" de atuação, mas também do "como" isso acontece, principalmente da maneira como "produz" resultados. (SOARES, 2020).

Portanto, é interessante que professores e alunos da educação escolar indígena acompanhem o processo de aprendizagem mútua e contínua, principalmente no atual ambiente onde um novo paradigma educacional<sup>iii</sup> (ERT) se estabelece. Em vista disso, Soares (2020) enfatiza que a base da educação escolar indígena é a formação de professores, assim definida

para dar suporte à educação que ora está em sala de aula, fazendo uso do método tradicional de ensino, o qual, em muitas situações, se faz na própria comunidade indígena –ou espaço não-formal –, foi iniciado, em 1995, no Brasil, um projeto de formação de professores falantes da língua indígena, tanto nas etapas presenciais como nas não-presenciais (SOARES, 2020, p. 52).

Segundo Soares (2020), a política pública do Ministério da Educação e Cultura (MEC), prevê que, o professor indígena seja "prioritariamente", o professor designado para lecionar educação escolar indígena deve ser membro de sua própria comunidade, ou seja, "Índios Ensinando Índios." Portanto, os professores indígenas devem estar abertos a novos conhecimentos e abertos a novas oportunidades de mudança, em consonância com o respaldo legal para uma educação específica e diferenciada.

É com base nesse entendimento sobre a escola indígena e a formação do professor que está estabelecido no título do artigo 20 da Resolução 5/2012, sobre o compromisso público do Estado brasileiro, sendo:

Art. 20 - Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro (BRASIL, 2012).

Portanto, neste novo corpo normativo, é necessário um reconhecimento desse novo corpo normativo que garanta uma educação escolar diversificada no contexto em que a escola indígena se insere, a partir da inclusão das realidades históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais dos povos indígenas. Isso significa que, levando em consideração a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) de 2017, que faz referência às dez habilidades que os alunos precisam para aprender, identificamos apenas uma quinta habilidade que está relacionada à essência da mudança que exige conhecimentos e habilidades das culturas digitais. Para tanto, muito tem que ser implementado e adquirido por meio de políticas públicas em benefício da educação escolar indígena. Essa é uma necessidade emergente e necessária para a educação do futuro. Assim está explícito no Decreto 6.864/2009:

**Art. 8º** O plano de ação deverá conter:

- I diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;
- II diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;
- III planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais; e
- IV descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução (BRASIL, 2009).

Em vista disso, é importante perceber que, diante de um cenário que introduz mudanças profundas, é necessário reformular muitos conceitos que antes eram importantes, mas que nas condições atuais é urgente criar novos domínios. Segundo Mattar (2020), a cultura digital consiste em aprender formas mais conscientes de participação social, crítica,





moral e democrática por meio da tecnologia digital. Nessa direção, a educação deve ser vista sob a égide de significativas mudanças profissionais, subsidiada pela tecnologia e amparada pela legislação em vigor.

Assim, é importante que o professor, no âmbito da educação escolar indígena, esteja ciente das prerrogativas legais que lhe conferem o direito de utilizar a educação escolar, na mesma proporção de atendimento que nas escolas urbanas, conforme a Constituição Federal de 1988 preconiza. Segundo Grupioni (2002), esses direitos são estendidos à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, 1996) quando fazem aporte ao direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, que contribuam e valorizem o fortalecimento da identidade e dos saberes tradicionais. Porém, convém esclarecer que educação diferenciada não significa exclusão. A educação indígena ganhou visibilidade em face a pandemia, quando suas necessidades e preocupações exigiam novas composições nas mesmas proporções de uma educação escolar não-indígena. Portanto, é importante refletir sobre a educação das escolas indígenas e sua ressignificação futura.

Apoiados por Morales (2020), Oliveira (2020), esses autores observam que um dos desafios pós-pandemia será redefinir as relações sociais que foram potencializadas pela tecnologia. Os autores também propõem que, apesar das consequências do isolamento social, o advento da tecnologia oferece muitas possibilidades, dando às pessoas mais oportunidades de desenvolver suas atividades tradicionais de forma adaptativa e interativa.

Com os contatos via tela, foi possível reproduzir alguns afazeres cotidianos. Se adaptar à uma novidade, para os indivíduos, pode ser desconfortável e incômodo, principalmente quando não foi uma escolha própria, mas algo imposto e necessário por questões de sobrevivência (OLIVIERA, 2020 apud, MORALES, 2020, n.p.)<sup>iv</sup>.

Diante de tal cenário, o professor hoje tem que trabalhar com convicção sobre o que é possível e criar as condições para chegar até o aluno, a fim de construir conexões duradouras de resultados efetivos, mesmo diante de uma realidade impregnada de dúvidas. É importante saber que a confiança nas ações docentes depende da aplicação efetiva de planejamentos e estratégias condizentes com as realidades de cada contexto educacional. Deve ser um trabalho árduo para todos os professores pós-pandemia, especialmente os professores indígenas, precisarão considerar como se adaptar a essa jornada, como determinar o que precisa ser feito para melhorar os resultados do ensino nas escolas indígenas diante da nova adaptação da educação para compensar os déficits de aprendizagem decorrentes do período sem aulas presenciais.

Assim, para manter as aulas para os alunos indígenas, foi necessário adequar-se às realidades da aldeia, para a qual a continuidade das aulas foi mantida por meio de atividades impressas pelas secretarias locais de educação e enviadas às comunidades indígenas devido à escassez de recursos físicos e estrutura tecnológica, tornando o processo de aprendizagem em tempos de pandemia ineficaz e improdutivo tanto para alunos quanto para professores.

Dito isso, pode-se dizer que a ameaça do COVID-19 apresentou vários desafios para a educação escolar indígena. Como resultado, alunos e professores tiveram que adotar (ou aceitar) métodos de ensino que lhes permitissem continuar com as aulas. Embora a situação seja estressante à medida que a vida volta à normalidade pós-pandêmica, é necessário avaliar a implementação de várias adaptações e ferramentas de ensino utilizadas na crise sanitária nacional, bem como avaliar os esforços de ensino das escolas indígenas durante a pandemia garantindo a continuidade das aulas e, assim, melhor reconhecimento das fragilidades no contexto da educação dos povos indígenas. Essa medida pode preparar melhor os professores e alunos indígenas para atender às necessidades educacionais futuras.

## CONSIDERAÇÕES

Se acreditamos no poder transformador da educação na sociedade, é fundamental reconhecer o potencial da educação escolar indígena, que, segundo Dias e Pinto (2019), pode ampliar a capacidade crítica dos indivíduos e refletir o nível de desenvolvimento da sociedade como um todo. Com sabedoria, integridade, habilidade e planejamento, podemos aprender lições com essa crise e transformar a sociedade pós-pandemia em uma comunidade mais resiliente e comprometida com o futuro.

É evidente que o Brasil, assim como outros países, nunca mais será o mesmo após essa experiência, e o mesmo se aplica aos estados, municípios e povos originários. O retorno à normalidade não implica restaurar antigos hábitos, mas sim



criar novos, absorvendo o conhecimento adquirido durante a crise e preparando-se para lidar com suas consequências no futuro. Portanto, é crucial cumprir as leis e tratados nacionais e internacionais que protegem os direitos educacionais dos povos indígenas, garantindo que suas raízes culturais sejam preservadas.

Um processo educacional que não leve em consideração as particularidades dos povos indígenas e não forneça as condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos indígenas, em conformidade com os princípios legais, é irrelevante. O aprendizado só é significativo quando o novo conteúdo se conecta com a realidade do aluno, caso contrário, será apenas uma perda de tempo para ambos.

É verdade que as estratégias pedagógicas adotadas para a educação indígena muitas vezes visam apenas atender às exigências legais, sem garantir efetivamente a qualidade da educação escolar indígena. Isso pode resultar em danos educacionais irreversíveis para esses alunos no futuro, pois não atende às normas constitucionais.

Embora a preocupação com a COVID-19 e o medo da nova normalidade na fase pós-pandemia possam persistir, é essencial que os professores indígenas adquiram novas habilidades para garantir a continuidade e a qualidade da educação escolar indígena no futuro.

Espera-se que o papel da educação escolar indígena seja atualizado para refletir a nova realidade pós-crise, transformando os recursos disponíveis para a formação de professores, currículos e métodos de ensino. No futuro, escolas com objetivos democráticos comuns serão valorizadas por professores e alunos, e é fundamental refletir sobre o cenário atual e futuro da educação escolar indígena para atualizar as práticas pedagógicas e transformá-las em novos modelos educativos, seguindo a mesma transformação das escolas não-indígenas.

Este estudo não esgota as possibilidades de reflexão, mas serve como um ponto de partida para a discussão de novos conceitos e práticas pedagógicas que integrem a educação com a nova realidade pós-pandemia. É um desafio que requer esforço contínuo, pois apenas por meio de uma experiência educacional diária e colaborativa podemos construir um novo modelo de educação escolar indígena para o futuro.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. Junqueira. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O.(orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 95-108. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/xs0001>>. Acesso em: 25 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 maio 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988;

\_\_\_\_\_. Lei nº 6.001, de 19 de dez. 1973. **Dispõe sobre o Estatuto do Índio**. Diário Oficial, Brasília, 21 de dez. 1973.

\_\_\_\_\_. Lei 10.172/2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial, 2001.

\_\_\_\_\_. Decreto 6.861/2009. **Dispõe sobre a educação escolar indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providencias**. Publicado no Diário Oficial em 28 de maio de 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.051/2004. **Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais**. Entrou em vigor em 19 de abril de 2004.

BELLI, E. Sant'Ana. (1999). **Uma proposta de EaD para o curso técnico de secretariado**. Florianópolis. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: <<teses.eps.ufsc.br/defesa/pdf/4213.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2021.

CASTELLS, M. **A Galáxia da Internet: Reflexões sobre Internet, Negócios e Sociedade**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1998. Disponível em: <[https://www.academia.edu/41717035/A\\_Galaxia\\_da\\_Internet\\_Manuel\\_Castells](https://www.academia.edu/41717035/A_Galaxia_da_Internet_Manuel_Castells)>. Acesso em: 26 maio 2021.





CURY, C. R. J. A questão Federativa e a Educação Escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e Federalismo no Brasil**: combates as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília-DF: UNESCO, 2010, p. 149 a 168.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. Ensaio: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>>. Acesso em: 11 abr. 2021.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saberdocente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/335514267/Por-uma-teoria-da-pedagogia-Clermont-Gauthier>>. Acesso em: 26 maio 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GRUPIONI, L. D. B; SECCHI, D.; GUARANI, V. **Legislação escolas indígena**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4c.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2021.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blendend**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2005. Disponível em: <[https://www.colegiosantanna.com.br/site/portalProf/materiais/Blended\\_cap\\_1.pdf](https://www.colegiosantanna.com.br/site/portalProf/materiais/Blended_cap_1.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2021.

HODGES, C.; et al. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professores e Tecnologia**. v 2. Disponível em: <<https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17/16>>. Acesso em: 28 maio 2021

## NOTAS

---

<sup>i</sup> Para mais dados acesse: <https://www.passeidireto.com/arquivo/91375246/a-falacia-do-ensino-remoto-saviani-e-galvao-2021-2>.

<sup>ii</sup> Este artigo foi publicado originalmente no EDUCAUSE Review em 27 de Março de 2020. Traduzido por Danilo Aguiar, Dr. Américo N. Amorim e Dra. Lídia Cerqueira, com a permissão dos autores. Referencias na bibliografia

<sup>iii</sup> Ensino Remoto Emergencial (ERT).

<sup>iv</sup> Novo normal: entenda mais sobre esse conceito e o impacto dele na sociedade. Redação Enfoque MS, 2020. Disponível em: <https://www.enfoquems.com.br/novo-normal-entenda-mais-sobre-esse-conceito-e-o-impacto-dele-na-sociedade/>. Acesso em 11.maio.2021.

