



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA – EDUCANORTE
ASSOCIAÇÃO PLENA EM REDE
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA

**Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura com o uso das
Tecnologias Digitais na Escola Indígena Sateré-Mawé**

THELMA LIMA DA CUNHA RAMOS

MANAUS/AM
2025

Thelma Lima da Cunha Ramos

**Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura com o uso das
Tecnologias Digitais na Escola Indígena Sateré-Mawé**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia EDUCANORTE, Associação Plena em Rede no Curso de doutorado, Turma 2021, como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes, Linguagem e Educação.

Orientadora: Professora Doutora Carolina Brandão Gonçalves

MANAUS/AM

2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R175d

Ramos, Thelma Lima da Cunha

Diálogo intercultural crítico entre o ensino remoto e a cultura com o uso das tecnologias digitais na escola indígena Sateré-Mawé / Thelma Lima da Cunha Ramos. - 2025.

133 f. ; 31 cm.

Orientador(a): Carolina Brandão Gonçalves.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, Manaus, 2025.

1. Povos indígenas. 2. Sateré-Mawé. 3. Educação escolar indígena. 4. Tecnologia Digital. I. Gonçalves, Carolina Brandão. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia. III. Título

Nome: RAMOS, Thelma Lima da Cunha

Título: **Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura com o uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena Sateré-Mawé**

Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia Rede EDUCANORTE, Associação Plena em Rede no Curso de doutorado, Turma 2021, Polo Universidade Federal do Amazonas e Universidade Estadual do Amazonas para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Carolina Brandão Gonçalves

(Orientadora - Presidente) - IES de origem: UEA

e-mail: cbgoncalves@uea.edu.br - Fone: (92)9969-9455 Prof.

Dra. Valeria Cerqueira de Medeiros Weigel

(Membro Externo) IES de origem: UFAM

e-mail: valeriaweigel@ufam.edu.br - Fone: (92) 99985-5707

Prof.^a Dr. Edson Machado de

Brito

(Membro Externo) IES de origem: IFBA-Porto Seguro

e-mail: edsonbkayapo@gmail.com - Fone: (73)99192-8189

Prof.^a Dr.^a Leila Adriana Baptaglin

(Membro interno) IES de origem: UFRR

e-mail: leila.baptaglin@ufr.br - Fone: (95) 9118-7315

Prof. Dra. Lucinete Gadelha da Costa

(Membro interno) IES de origem: ENS/UEA

e-mail: lcosta@uea.edu.br - Fone: (92) 99345-4897

Prof.^a Dr.^a Evelyn Lauria Noronha

(Membro Externo - Suplente) IES de origem: ENS/UEA

e-mail: evelynlauria@gmail.com - Fone: (92) 994533777

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Nobrega Ribeiro

(Membro Externo - Suplente) IES de origem: UAB/UEA

e-mail: soccribeiro@gmail.com - Fone: (92) 99128-9451

DEDICATÓRIA

Dedico esta tese à minha família, em especial minha mãe, com amor, dedicação e admiração por ter sido minha inspiração na construção da minha identidade da docência, desde minha infância.

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus, fonte inesgotável de bondade, força, coragem e saúde, que me deu condições e me acompanhou durante todo o percurso deste trabalho.

À minha querida família, quem me apoiou para continuar esta caminhada por novas trilhas do conhecimento nas comunidades indígenas e na educação escolar indígena.

À minha estimada orientadora e amiga, Prof.^a Dr.^a Carolina Brandão Gonçalves, pela simplicidade, competência profissional, pela paciência, dedicação e presença ativa nos momentos difíceis, por ter aceitado o desafio de orientar-me nesta pesquisa na temática da educação indígena e das tecnologias digitais, e aos professores da banca examinadora pelos diálogos francos e excelentes sugestões.

Ao Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia da Rede Educanorte, por suas contribuições durante as disciplinas cursadas neste Doutorado e pela oportunidade de crescer profissionalmente.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, por ter concedido a minha licença de qualificação.

Às professoras Sateré-Mawé participantes deste estudo, Jeane Morepe'i, Suzi Sateré-Mawé, Leiliane Sateré pelo tempo dedicado e pela colaboração com suas experiências para a construção deste trabalho.

À liderança indígena da comunidade Waikiru I e II, Tuxaua André Sateré, e seus pais, Dona Nandia e Cacique Manoel Luís (nome indígena Sateré Hywi Wato, que significa “Gavião Real”) fundador da Associação Waikiru (significado “Estrela”), e a todos os comunitários por seu acolhimento amigável a minha pesquisa, e pelas valiosas e significativas interlocuções para a construção desta pesquisa.

Aos colegas de turma e do Grupo de Pesquisa ReExistência, pelos momentos de angústias, desabafos, alegrias, companheirismo e conhecimentos compartilhados, e pelas discussões que nos fizeram crescer intelectualmente e pessoalmente.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) pelo apoio enquanto agência de fomento, cuja contribuição tem sido fundamental para o desenvolvimento das atividades do Programa Educanorte – Polo Manaus/UFAM.

RESUMO

RAMOS, T. L. C. **Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura com o uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena Sateré-Mawé.** 2025. Tese (Doutorado em Educação na Amazônia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, 2025.

A pesquisa investigou os desafios enfrentados pelos povos indígenas em seu processo de educação escolar, pelo fato de residirem em locais periféricos urbanos, com condições limitadas de acesso às tecnologias digitais e às possibilidades de desenvolvimento das práticas educativas e culturais diferenciadas. O problema de pesquisa visa responder à seguinte pergunta: como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais, na escola indígena Sateré-Mawé, na cidade de Manaus-Am? Nesse sentido, o objetivo geral pretendeu perceber como aconteceu o ensino remoto na escola indígena Sateré-Mawé. Os objetivos específicos são: 1- Verificar quais as perspectivas do uso das tecnologias para educação escolar indígena. 2- Identificar quais os fatores que interferiram no uso das TDICs no ensino remoto na escola indígena. 3- Conhecer como as redes de Internet podem contribuir para os processos de *ensinoaprendizagem* na escola indígena dos Sateré-Mawé. Para análise deste estudo, foi adotada a abordagem qualitativa, mediante pesquisa documental a partir das fontes primárias e análise qualitativa para sistematização dos dados coletados, uma das estratégias de pesquisa foi a consulta nas plataformas CAPES, Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações e Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, a fim de conhecer o que existe de estudo realizado sobre o tema em questão, utilizando-se as categorias: internet e escola indígena, mídias digitais e formação de professores indígenas, tecnologias e formação de professores indígenas, tecnologias e práticas pedagógicas indígenas, tecnologias e educação escolar indígena e tecnologia digital e educação indígena, no período de 2018 a 2022. Na intenção de complementar o levantamento junto à base de dados, propôs-se a realização de entrevistas semiestruturadas junto aos professores e estudantes indígenas do Povo Sateré-Mawé, lideranças indígenas e representantes de instituições governamentais e não governamentais, de maneira a conhecer como estes atores vivenciaram profissionalmente o período de pandemia no contexto de ensino remoto, conhecer as limitações e as perspectivas do uso das redes digitais na educação indígena. Conclui-se, que há uma lacuna acerca da existência de pesquisas na área de educação sobre o uso das TDICs para a educação escolar indígena.

Palavras-Chave: Povos Indígenas, Sateré-Mawé, Educação Escolar Indígena, Tecnologia Digital.

RAMOS, T. L. C. Critical Intercultural Dialogue between Remote Education and Culture with the use of Digital Technologies in Sateré-Mawé Indigenous Schools. 2025. Thesis (Doctorate in Education in the Amazon) – Faculty of Education, Federal University of Amazonas (UFAM), Manaus, 2025.

SUMMARY

The research investigates the challenges faced by indigenous peoples in their school education process, due to the fact that they live in peripheral urban locations, with limited access to digital technologies and the possibilities for developing differentiated educational and cultural practices. The research problem aims to answer the following question: how did remote teaching happen during the pandemic, with the use of digital technologies, at the Sateré-Mawé indigenous school, in the city of Manaus-Am? In this sense, the general objective aims to understand how remote teaching happened at the Sateré-Mawé indigenous school. The specific objectives are: 1- Verify the prospects for using technologies for indigenous school education. 2- Identify which factors interfered with the use of TDICs in remote teaching in indigenous schools. 3- Understand how Internet networks can contribute to the teaching-learning processes at the Sateré-Mawé indigenous school. For the analysis of this study, a qualitative approach was adopted, through documentary research from primary sources and qualitative analysis to systematize the collected data. One of the research strategies was consultation on the CAPES platforms, National Library of Theses and Dissertations and Anais da National Association of Postgraduate Studies and Research in Education, in order to find out what studies have been carried out on the topic in question, using the categories: internet and indigenous school, digital media and training of indigenous teachers, technologies and training of indigenous teachers, indigenous technologies and pedagogical practices, technologies and indigenous school education and digital technology and indigenous education, from 2018 to 2022. With the intention of complementing the survey with the database, it is proposed to carry out semi-structured interviews with indigenous teachers and students from the Sateré-Mawé People, indigenous leaders and representatives of governmental and non-governmental institutions, in order to understand how these actors professionally experienced the pandemic period in the context of remote teaching, learn about the limitations and perspectives of using networks digital in indigenous education. It is concluded that there is a gap in the existence of research in the area of education on the use of TDICs for indigenous school education.

Keywords: Indigenous Peoples, Sateré-Mawé, Indigenous School Education, Digital Technology.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 01 - Categorias de Análises para o Levantamento das Pesquisas Realizadas nas Plataformas CAPES, BDTD e Anais da ANPED (2018 a 2022)	16
Tabela 02 - Coleta na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) em Programas de Pós-Graduação em Educação (2018 a 2022)	25
Tabela 03 - 2a. ANPED Regional-Norte em 2018/Rio Branco-AC - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	32
Tabela 04 - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED (2018) Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa/PB - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	34
Tabela 05 - 13ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação/ANPED (2018), na UNICAMP em Campinas/São Paulo - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	36
Tabela 06 - XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), na Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” UNEMAT - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	39
Tabela 07 - 39ª Reunião Nacional da ANPED – (2019), na Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói-Rio de Janeiro, - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	42
Tabela 08 – 14ª Reunião Regional da ANPED (2020), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, no Rio de Janeiro-RJ, na Região Sudeste - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)	45
Tabela 09 - XV Encontro da ANPED Regional-Centro Oeste/Uberlândia-MG - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2020)	47

Tabela 10 - XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPEd Nordeste, Salvador - Ba (2020) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos.....	49
Tabela 11 - 3ª Reunião Científica Regional da ANPED Norte, Universidade Federal de Tocantins/UFT (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos.....	52
Tabela 12 - XIII Reunião Científica Regional da ANPED Sul, Fundação Universidade Regional de Blumenau/PPGE-FURB - (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos.....	53
Tabela 13 – 40ª. Reunião Científica Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará - (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos.....	55
Imagem 1 - Caderno de Atividades Educativas Home Office do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken.....	90
Imagem 2: Puratig - Remo Sagrado Do Povo Sateré-Mawé.....	91
Imagem 3 - Luva da Tucandeira Tecida em Palha Branca.....	92
Imagem 4 - Ritual da Tucandeira na Comunidade Waikiru II – Bairro Tarumã, Manaus-Am.....	93
Imagem 5 - Preparo e consumo da Bebida Çapó com Lideranças Sateré-Mawé.....	94
Imagem 6 - Projeto Pedagógico: Ritual de Passagem da Primeira Menstruação da Moça Indígena Sateré-Mawé e a Preparação do menino Sateré-Mawé.....	98
Imagem - 7 - Plano de ação – Yat pe wemu’e hap (aula em casa)	102
Imagem 8 - Parecer Pedagógico da Assessora Pedagógica da GEEI/SEMED.....	105
Imagem 9 - Relatório de Pesquisa do CMEEI NUSOKEN – abril/2020.....	114

Imagem 10 - Atividades do Mês de Abril.....	114
Imagem 11 - Relatório do Mês de Maio/2020 – Conteúdo.....	116
Imagem 12 - Atividades do Mês de Maio.....	116
Imagem 13 - Relatório de Evidências das Atividades.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

COIAB – Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira

FOREEIA – Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas

SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Amazonas

SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Amazonas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Biblioteca digital de teses e dissertações

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CF - Constituição Federal

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

MPF - Ministério Público Federal

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

UEG - Universidade Estadual de Goiás

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

ONU - Organização das Nações Unidas

OIT - Organização Internacional do Trabalho

CONEEI - Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena

PPGE/UFAC - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre

FORPRED - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação

CCSE - Centro de Ciências Sociais e Educação

UEPA - Universidade do Estado do Pará

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

PPGE - Programas de Pós-Graduação em Educação

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

FORPRED/NE - Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste

EPEN - Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UNIMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso
UFF - Universidade Federal Fluminense
ProPEd - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGECC - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFU - Universidade Federal de Uberlândia
MPED - Mestrado Profissional em Educação
UFBA – Universidade Federal da Bahia
EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
UFT - Universidade Federal de Tocantins
PPGE-FURB - Fundação Universidade Regional de Blumenau
UFPA - Universidade Federal do Pará
IAAI - Instituto Adventista Agroindustrial
PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ELMCTI - Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas
FNEEI - Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena
CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
TEEs - Territórios Etnoeducacionais
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
MEC - Ministério da Educação
APIAM - Articulação das Organizações e Povos Indígenas do Amazonas
FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
CEB - Câmara de Educação Básica
CMEEI - Centro Municipal de Educação Escolar Indígena
CGTSM - Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé
CPSM - Consórcio de Produtores Sateré-Mawé
WOMUPE - Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Marau e Urupadi
OPISMA - Organização dos Professores Sateré-Mawé dos rios Andirá e Uaicurapá

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 ESTUDOS SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS JUNTO À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	21
2 OS FATORES DE INTERFERÊNCIA NO USO DAS TDICS NO ENSINO REMOTO NA ESCOLA INDÍGENA	54
3 A CONTRIBUIÇÃO DAS REDES DE INTERNET PARA O <i>ENSINOAPRENDIZAGEM</i> DO TRABALHO DOCENTE SATERÉ-MAWÉ	79
CONSIDERAÇÕES	115
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICES	125
ANEXOS	128

INTRODUÇÃO

O caminho percorrido nesta pesquisa foi quase um desbravar literal da floresta amazônica com seus sons, aromas, sabores e fazeres/saberes ancorados na ancestralidade indígena. Sou nascida no solo de Itacoatiara-Amazonas, que significa um vocábulo indígena “Pedra Pintada” e a cidade do Festival da Canção, com casarões da época de 1870, período áureo do ciclo da borracha na Amazônia. Localizada às margens do maior rio de água doce, o Rio Amazonas com suas estradas entrelaçadas por paredões de mata virgem, igapós, igarapés, furos, bacias hidrográficas, lagos e calhas dos rios Amazonas com suas águas férteis e barrentas e o Rio Negro de água negra e com alta acidez, nada mais metafórico poderia definir minha trajetória acadêmica e profissional do que este cenário.

A semente que habita em mim veio brotar num ambiente escolar catequizador entre freiras e missionários evangélicos, onde fui alfabetizada com a experiência da leitura e da escrita em escolas cristãs e internato evangélico desde a adolescência até a vida adulta. Tornei-me fruto docente da formação de Magistério na escola de internato Instituto Adventista Agroindustrial (IAAI) na região do município de Rio Preto da Eva-Amazonas e, em seguida, me graduei no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Adventista de Educação, na capital de São Paulo - SP.

Esse percurso teve muitas nuances do olhar catequizador e do conhecimento pautado numa pedagogia tradicional eurocêntrica, a partir da minha experiência como pedagoga em escolas evangélicas. Essa semente passou por um processo de transformação após várias estações, ela veio a florescer para um novo mundo do espírito científico com a experiência de professora do Magistério, professora de Antropologia e Educação e Educação Indígena no curso de Licenciatura em Pedagogia, há vinte e seis anos trabalho com educação indígena e ao fazer o percurso da pesquisa no Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia e, em seguida, fiz outro Mestrado em Educação ambos pela Universidade Federal do Amazonas.

A partir desse período da experiência como leitora de mundo, tive a experiência com outras visões de mundo e pude romper com aquela cápsula da semente criada em solo conservador e reprodutor de conhecimentos, eurocêtricos e desconectados do contexto cultural e social indígena e das vivências que estavam ao meu redor.

Com esse espírito de descoberta e o desabrochar dessa semente, foi que nasceu esse fruto em solos férteis para a pesquisa na área da educação escolar Indígena na Amazônia. As experiências como professora na Universidade Federal do Amazonas em concomitância à minha formação do primeiro Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia há vinte e seis

anos, com a pesquisa sobre Amazônia, Território e Poder: O Processo de Implantação do SIVAM, sob a orientação do Prof. Dr. José Aldemir de Oliveira, analisando os impactos desse projeto governamental nas escolas e comunidades indígenas com a questão da elaboração de material didático para educação ambiental das crianças indígenas, no município de maior número de povos originários do território Pindorama em São Gabriel da Cachoeira-Amazonas. Esse trânsito foi um divisor de águas no meu percurso acadêmico e profissional, pois me permitiu obter experiência e conhecer a realidade dos povos indígenas da Amazônia em seu contexto histórico e cultural, com lentes despidas de preconceitos e estereótipos.

Com esse conhecimento, fruto da minha pesquisa em São Gabriel da Cachoeira, no final da década de 90 e início de 2000, amadureci a minha motivação para essa investigação da educação escolar indígena. Aprofundei minhas experiências de docente em contato com várias realidades das comunidades indígenas, nas diversas calhas dos rios afluentes do rio Amazonas, Solimões e Rio Negro através dos Programas do Governo Federal para formação inicial e continuada de professores indígenas e ribeirinhos, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Ação Saberes Indígenas na Escola.

Assim, amadureci esse fruto com a segunda experiência na pesquisa do Mestrado em Educação sob a orientação da professora Dra. Valéria Weigel, na Universidade Federal do Amazonas, onde pude ter a vivência na Terra Indígena do Marau-Andirá, do Povo Sateré-Mawé, momento em que desenvolvi minha dissertação de mestrado com os docentes da organização de professores Sateré-Mawé do Rio Marau e Urupadi, no município de Maués, distante aproximadamente 12h de barco da capital Manaus, e mais 08 horas de viagem de lancha até as comunidades da Terra Indígena Andirá-Marau, no rio Marau.

Essa vivência em contextos culturais indígenas despertou-me e me motivou a dar continuidade aos meus estudos, compreender e contribuir para o desenvolvimento e fortalecimento da educação escolar indígena, a partir desse novo paradigma de formação, o qual compreende a inserção das TICs nas escolas indígenas a partir do período da pandemia do Covid-19. Escolhi lançar a minha semente neste solo das tecnologias digitais através da minha tese de doutorado com o diálogo intercultural entre o ensino remoto e a cultura Sateré-Mawé com uso de tais tecnologias na escola indígena. Em razão da experiência como formadora nos cursos de Formação Pedagógica de Professores na modalidade de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil/UAB a partir de 2012 e, posteriormente, durante a pandemia, construí coletivamente um grupo de pesquisa em rede digital interinstitucional, onde desenvolvemos um curso de extensão de formação de professores indígenas para construção

de materiais didáticos virtuais, a fim de subsidiar as práticas pedagógicas das escolas de cada povo envolvido.

Assim, o contexto da minha pesquisa na Amazônia se deu em razão do cenário do último levantamento demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, em 2022, em que a região Norte possui a maior concentração de pessoas indígenas, o que corresponde a 45% dos indígenas brasileiros e, destes, no estado do Amazonas se encontra a maior concentração com 29%, totalizando 490,9 mil indígenas. Atualmente, o povo Sateré-Mawé é estimado em 13 mil pessoas residentes na Terra Indígena Andirá-Marau e na Terra Indígena Coatá-Laranjal, além de algumas áreas periféricas das cidades de Maués, Barreirinha, Parintins e Manaus, capital do estado do Amazonas.

A partir desse panorama, nos motiva conhecer, de modo aprofundado, como as professoras Sateré-Mawé e seus alunos na escola indígena da cidade de Manaus semearam seus saberes pautados na ancestralidade com o uso e acesso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto, no contexto da pandemia, em função da crise humanitária do vírus da Covid-19.

Motivada pelas experiências de formação de professores indígenas em contextos culturais indígenas, reguei essa semente de saberes ancestrais indígenas em articulação ao processo educativo nas escolas durante o período do ensino remoto em que todas as escolas foram fechadas por medidas de segurança da saúde no país.

Esse percurso, ao longo de quatro anos, foi muito desafiador para o amadurecimento dessa semente que habita em mim, porque esse mundo das tecnologias digitais era muito complexo para mim e, pude observar que para as professoras Sateré-Mawé também. Fiz um grande esforço para amadurecer essa semente em solo estrangeiro das tecnologias digitais nas escolas indígenas, o que exigiu muita resiliência e um espírito aventureiro com abertura para o diálogo com o novo conhecimento.

O esforço permitiu o desabrochar da semente que fez com que me aproximasse da problemática, nos solos férteis das tecnologias digitais em conexão com os saberes da ancestralidade indígena em contexto histórico e cultural do Povo Sateré-Mawé.

Caracterização da pesquisa

A pesquisa se insere no âmbito da educação, das culturas indígenas e das tecnologias digitais, considerando o grande desafio da educação brasileira no combate ao preconceito e às discriminações vivenciadas por povos indígenas oprimidos e excluídos socialmente na sociedade hegemônica, mediante o acesso precário ou mesmo inviável à Internet.

Os povos indígenas que residem na cidade têm enfrentado grandes desafios, uma vez que ocupam locais periféricos com pouco espaço para desenvolver suas práticas educativas, sociais e culturais. Além disso, a Fundação Nacional do Índio/FUNAI ainda não legalizou a sua área ocupada, em especial do Povo Sateré-Mawé nas comunidades Waikuru I e II localizadas nos bairros da Redenção e do Tarumã em Manaus-Amazonas, o que reflete o mesmo problema de todas as outras comunidades indígenas urbanas, desconsiderando a diversidade cultural existente no espaço urbano da cidade de Manaus e os novos processos de territorialização na Amazônia.

Na pandemia do Covid-19, a desigualdade social se intensificou, observou-se que o processo educacional das escolas e comunidades indígenas pluriétnicas está caracterizado pela escassez de infraestrutura para as condições de uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação/TDIC, devido à dificuldade do serviço de Internet e escassez de energia elétrica na maioria das comunidades.

Segundo Kenski (2020), o surgimento da Internet, em meados dos anos 1990, possibilitou o acesso, o uso e a ampliação das possibilidades de comunicação e informação de dados oferecida pela “rede das redes”. Deste modo, proporcionam as trocas entre as pessoas através das redes sociais cada vez mais envolventes, o que permite melhores condições para potencializar o processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) e para modificar as suas condições de acesso e uso.

Deste modo, parece-nos importante identificar a possibilidade da existência das diversas redes educativas invisibilizadas, em destaque as formadas na Internet, suas diferenças e complexidades tecidas através das articulações construídas nos currículos e nos processos educativos. Nesses processos das redes educativas para a diversidade, existe a possibilidade da articulação de *aprenderensinar e ensinaraprender* (Alves 2019) com todos os envolvidos nas práticas pedagógicas cotidianas numa dinâmica intercultural crítica e dialógica na educação.

Freire (1987, p. 44) reflete a dimensão das relações desse processo educativo na perspectiva de que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. A interação dos povos indígenas nas redes da Internet para circulação de saberes, parece ser, assim, um imperativo ético a esse povo.

Conforme Galeffi (2017), diante do cenário escolar caracterizado pelo espaço educativo com um modelo de educação homogeneizadora e excludente (Galeffi, 2017), é necessária a reinvenção das práticas pedagógicas para uma ruptura do paradigma racionalista moderno marcado pela desigualdade social.

Todavia, a partir das mudanças na sociedade em rede e da cultura digital com a comunicação ampliada e instantânea, parece-nos necessário considerar as contribuições das tecnologias suportadas pela Internet e das potencialidades da cultura digital para a reorganização dos processos *ensinoaprendizagem*. Nesse sentido, passamos ao detalhamento da pesquisa.

Como delimitação do problema definimos a seguinte questão: Como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais, na escola indígena Sateré-Mawé?

Com base neste questionamento, foram elaboradas 03 (três) questões norteadoras, que são as seguintes: Quais as perspectivas do uso das tecnologias para educação escolar indígena? Quais os fatores que interferiram no uso das TDIC, no ensino remoto, durante a pandemia, na escola indígena? Como as redes de Internet podem contribuir para os processos de *ensinoaprendizagem* na escola indígena dos Sateré-Mawé?

Esta pesquisa teve como objetivo principal perceber como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais, na escola indígena Sateré-Mawé, na região Norte, especificamente na área urbana de Manaus, capital do estado do Amazonas. Como objetivos específicos, buscamos verificar quais as perspectivas do uso das tecnologias para a educação escolar indígena; visando identificar quais os fatores que interferiram no uso das TDIC no ensino remoto na escola indígena; e conhecer como as redes de Internet podem contribuir para os processos de *ensinoaprendizagem* na escola indígena dos Sateré-Mawé.

O percurso metodológico escolhido foi baseado na perspectiva qualitativa, o problema define-se pela seguinte questão: Como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais, na escola indígena Sateré-Mawé? O objetivo geral, caminha em direção semelhante e visa perceber como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais, na escola indígena Sateré-Mawé. De maneira a pensar sobre as possibilidades e limites das múltiplas ações e interações dos professores indígenas nas redes educativas, mediadas pelas tecnologias digitais, para potencializar os espaços de visibilidade da educação escolar indígena, na escola Sateré-Mawé localizada na área urbana da cidade de Manaus-Amazonas.

A pesquisa envolveu 03 (três) professoras representantes da Associação dos Professores Sateré-Mawé com o intuito de investigar sobre sua atuação e articulação no contexto educacional do ensino remoto nas escolas indígenas, além de 01 estudante do Ensino Superior e 01 (uma) escola pública indígena em conexão à rede de internet, 01 (uma) liderança Sateré-Mawé, 02 (dois) representantes das instituições governamentais e não-governamentais dos

movimentos indígenas e indigenistas FOREEIA – Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas e a Secretaria Municipal de Educação do Amazonas.

As etapas e procedimentos da pesquisa se ajustaram aos objetivos estabelecidos, dessa maneira apresentamos os caminhos e as estratégias a seguir:

O primeiro objetivo cumpriu conhecer os estudos sobre o uso das tecnologias educacionais junto aos povos indígenas. Para tanto, foi realizado um levantamento do tipo estado da arte destacando as principais concepções preliminares do conteúdo da produção científica em artigos de revistas especializadas, anais de congressos, plataformas de repositórios das dissertações e teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPES, e da Biblioteca digital de teses e dissertações/BDTD no período de 2018 a 2021, assim como na plataforma de publicação dos Anais dos congressos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação/ANPED no período de 2018 a 2021, na grande área de Ciências Humanas, na área de concentração Educação e Programa de Pós-graduação em Educação que foram analisados posteriormente (Pádua, 2016), com o objetivo de verificar as perspectivas sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação para a educação escolar indígena nas pesquisas.

O segundo objetivo da pesquisa: *identificar quais os fatores que interferiram no uso das TICs no ensino remoto na escola indígena*. Realizamos uma entrevista junto aos professores da escola indígena do Povo Sateré-Mawé. Segundo Pádua (2016), a entrevista possibilitou a coleta de dados com qualquer grupo social e permitiu a análise dos dados na dimensão quali e quantitativa. Foi utilizada a entrevista semiestruturada em que o organizador propõe um conjunto de tópicos, ou roteiro, sobre o assunto pesquisado, e até permite maior flexibilidade, assim como possibilita que o entrevistado relate livremente sobre outras questões que vão surgindo como desdobramento da pesquisa (Pádua, 2016). Ela foi realizada com o horário e o local da entrevista previamente agendados com o entrevistado, mediada por tecnologias digitais, além do registro das questões surgidas durante o percurso da entrevista.

Por fim, com o terceiro objetivo *conhecer como as redes de Internet podem contribuir com os processos de ensinoaprendizagem do trabalho docente Sateré-Mawé*, realizamos um levantamento em relatórios e publicações da Secretaria Municipal e Estadual de Educação, sobre a existência da produção de recursos e processos didáticos a altura do ensino remoto, forjada pelos professores indígenas durante esse período pandêmico com a finalidade de descrever as características e tendências das ações de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) dos professores indígenas Sateré-Mawé.

Segundo Pádua (2016), a pesquisa documental descreve/compara as dinâmicas sociais, com suas características ou tendências, a partir das fontes primárias como obras escritas pelo próprio autor, documentos originais, fotografias, imagens e materiais audiovisuais; além das fontes secundárias que são os dados estatísticos elaborados por instituições especializadas.

Na organização e sistematização dos dados coletados, foram ampliadas a interpretação e a compreensão dos significados dos processos educacionais mediados pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a partir da técnica de análise qualitativa (Laville; Dionne, 1999), com base na leitura das obras dos autores indígenas e não-indígenas e fundamentos pertinentes à temática em estudo. Tais documentos foram acessados, a partir do contato com os professores Sateré-Mawé que atuaram no ensino remoto no contexto da pandemia e também com os representantes da coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria Municipal de Educação, durante a gestão do ensino remoto na pandemia.

1 ESTUDOS SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS JUNTO A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Existem tendências contra hegemônicas que objetivam garantir a democratização do acesso às tecnologias digitais de comunicação e informação a partir da ampliação do acesso à rede de internet e dos recursos tecnológicos, como o uso de aparelho celular e computadores para além de grupos sociais de áreas urbanas, assim como para os grupos minoritários, em especial os povos indígenas.

A análise e discussão dos dados, obtidos nesta pesquisa por meio do mapeamento das investigações para a elaboração do estado da arte, foram realizadas a partir da coleta de dados nas bases das plataformas da CAPES e da BDTD, adotando como procedimento metodológico, inicialmente a seleção do curso de Mestrado e, em seguida, de Doutorado, no período de 2018 a 2022, grande área de conhecimento das Ciências Humanas, área de conhecimento em Educação, área de concentração Educação e Programa de Pós-graduação em Educação.

A área da Educação é o foco, embora outras áreas do conhecimento estudem os povos indígenas, considerando a necessidade de delimitação do estudo, bem como o programa de pós-graduação em que estamos vinculadas, doutorado em Educação, esta foi a área sobre a qual realizamos o levantamento na base de dados CAPES, BDTD e nos Anais da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação/ANPED. Foi adotado o processo de categorização para esse mapeamento das pesquisas nessas bases de dados, com o uso de seis categorias de análises que foram as seguintes:

Tabela 01. Categorias de Análises para o Levantamento das Pesquisas Realizadas nas Plataformas CAPES, BDTD e Anais da ANPED (2018 a 2022)

No.	TIPOS DE CATEGORIAS ESCOLHIDAS
01	INTERNET E ESCOLA INDÍGENA
02	MÍDIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
03	TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS
04	TECNOLOGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INDÍGENAS
05	TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Fonte: Autora, 2023.

A primeira categoria de análise escolhida foi “Internet e Escola Indígena” - o uso da internet possibilita nivelar a todos sem distinção, permite o rompimento com todas as relações de poder intelectual e cria a democratização do acesso, manipulação e troca de informação e conhecimento no espaço virtual sem diferenciação sociocultural. Além de configurar um espaço para múltiplas interações sociais onde os indivíduos podem ser protagonistas de suas autorias (Kenski, 2012). Com o avanço tecnológico, na sociedade contemporânea, houve mudanças na comunicação em decorrência do uso da internet, que foi ampliado para os espaços escolares, inclusive das escolas indígenas de forma mais intensa, a partir do isolamento social da pandemia da Covid-19 e a suspensão das aulas com o fechamento das escolas. A partir desse contato com a sociedade contemporânea por meio do uso da internet, as escolas indígenas tiveram acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação e os povos indígenas perceberam a necessidade de usar as TDICs para melhoria da comunicação com a comunidade escolar e do processo de ensino aprendizagem (Mendonça; Oliveira, 2020).

A segunda categoria “Mídias Digitais e Formação de Professores Indígenas” - para entender as mídias digitais é preciso aprender a se relacionar com as novas tecnologias digitais da imagem, do som e do movimento a fim de criar diferentes formas de utilização no processo de reorientação da aprendizagem, valores e comportamentos na relação dos professores, educandos e maior aprofundamento do conhecimento. As tecnologias comunicativas precisam ser incorporadas nas estruturas dos cursos, na articulação entre conteúdos de diferentes disciplinas, mesmo sendo desafiador para o docente incorporar e integrar todas as possibilidades do seu uso na perspectiva didático-pedagógica para melhoria das suas práticas educativas e da educação (Kenski, 2012).

A formação de professores indígenas está fundamentada nos dispositivos legais da Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Os cursos de formação inicial e continuada de professores indígenas precisam ser compreendidos a partir dos princípios do respeito à organização sociopolítica e territorial de cada povo indígena, na valorização de suas línguas, e no reconhecimento dos processos próprios de ensino aprendizagem. Com base nos diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos e experiências em articulação com a comunidade, os movimentos indígenas, a família e a escola, conseguem promover a interação entre os profissionais da educação e os educadores

tradicionais das comunidades indígenas, tendo a pesquisa como princípio pedagógico, e em articulação aos princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (Brasil, 2015). [...].

A terceira categoria “Tecnologias e Formação de Professores Indígenas” - de acordo com Castells (1999), a revolução da tecnologia da informação não pode ser defendida na perspectiva do determinismo tecnológico em sua relação com a complexidade da sociedade e das culturas, porque seu processo de transformação envolve múltiplas dimensões no âmbito da criatividade, da iniciativa empreendedora, da descoberta científica, da inovação tecnológica e das aplicações sociais de forma interativa em sua complexidade, de modo que existe uma indissociabilidade entre sociedade e tecnologia, mas uma não pode ser definida de forma reducionista pela outra.

Para Castells (1999), a partir dos anos 70 surgiu um novo paradigma tecnológico que consolidou um novo padrão de comunicação com ênfase na cultura da liberdade, inovação individual e empreendedora, interatividade, formação de redes e aceleração das novas descobertas tecnológicas. Esse novo paradigma da revolução tecnológica da informação e comunicação difundiu pela cultura o espírito libertário nas sociedades. E isso foi revolucionário nas comunicações entre a diversidade cultural dos povos, uma vez que os povos indígenas puderam se apropriar dessa tecnologia digital da informação e comunicação para ampliar suas redes comunitárias e diversificar suas formas de ser, de estar e de perceber o mundo, para difundir seus conhecimentos tradicionais, sua diversidade cultural e linguística e no enfrentamento da perspectiva eurocêntrica e estereotipada dos povos indígenas no mundo virtual.

A partir dessa aceleração e velocidade do avanço tecnológico nas sociedades (Castells, 1999), os movimentos sociais indígenas foram se apropriando desse novo paradigma de conhecimento tecnológico a ser incorporado também nos seus espaços educativos, através das formações continuadas e diferenciadas dos professores indígenas em articulação aos princípios da educação escolar indígena em sua especificidade, bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e interculturalidade visando a valorização da suas línguas e conhecimentos tradicionais, assim como o acesso aos conhecimentos tecno-científicos e cultural das sociedades não-indígenas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Resolução n. 5 de julho de 2012, em articulação com os dispositivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, Resolução n. 01 de janeiro de 2015. [...]

A quarta categoria “Tecnologias e Práticas Pedagógicas Indígenas” está baseada no pressuposto, conforme defende Castells (1999), de que a tecnologia não dá conta de determinar uma sociedade em sua totalidade, pois existem diversos fatores que interferem em seu processo de transformação social, econômica, política e cultural. À medida que o paradigma tecnológico sofreu mudanças aceleradas, a sociedade foi incorporando as tecnologias digitais de informação e comunicação em sua organização social e cultural com base nas tecnologias digitais. E essa mudança acelerada da tecnologia possibilitou o protagonismo dos jovens indígenas e dos movimentos sociais indígenas, para que utilizassem a linguagem das tecnologias em suas interações nas redes sociais visando reivindicar seus direitos ou fazer denúncias das violações de seus direitos. Assim, as práticas pedagógicas nas escolas indígenas precisam ser fundamentadas nas diretrizes pedagógicas do modo próprio de aprendizagem indígena, respeitando suas cosmologias, ontologias e epistemologias da ancestralidade indígena (Baniwa, 2019).

A quinta categoria “Tecnologias e Educação Escolar Indígena” consiste no uso e no acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação para ampliar e fortalecer a transformação da educação tradicional numa educação indígena para uma ruptura de paradigmas da educação. Segundo Gersem Baniwa (2019), a educação escolar indígena precisa dialogar com diferentes realidades dentro/fora da aldeia, em razão da territorialidade indígena nos espaços urbanos e nas escolas não-indígenas fora dos contextos culturais indígenas. Essa realidade é permeada por contradições entre as situações de vulnerabilidades socioeconômicas vivenciadas pelos jovens indígenas, mas por outro lado carregam em sua bagagem cultural o seu potencial sociocultural e identitário, os conhecimentos tradicionais e científicos com o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação.

A última categoria “Tecnologia Digital e Educação Indígena” aborda, na perspectiva indígena, o acesso a novas tecnologias de informação e comunicação (Castells, 1999) na organização social e política, com o objetivo de emancipação dos povos indígenas através da inclusão dos jovens indígenas nas redes sociais digitais em busca da horizontalização das relações e do diálogo entre a pluralidade cultural e de saberes. Com o avanço das tecnologias digitais, os povos indígenas buscam apropriar-se desse novo conhecimento para serem incorporados nos contextos escolares em interação com os conhecimentos e experiências tradicionais, com a finalidade de potencializar e valorizar suas memórias, tradições e epistemologias, difundindo-as na cibercultura, transformando e fortalecendo a educação indígena de cada povo (Gersem Baniwa, 2019).

A pesquisa, com o referido recorte temporal (2018 a 2022), revelou uma ausência de estudos no uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena, em especial as formações de redes digitais de aprendizagem, o desenvolvimento de processos pedagógicos sustentados nas tecnologias de informação e comunicação junto aos cotidianos educativos dos povos indígenas.

Sabe-se da precariedade do acesso à infraestrutura tecnológica para o uso das redes digitais de informação e comunicação no país, muito evidenciada na pandemia de covid 19, em todo o Brasil, fator que demonstrou a enorme desigualdade entre as camadas populacionais. Na realidade das comunidades indígenas, no contexto da pandemia, foram crescentes as situações de vulnerabilidades dos povos indígenas. Toda a diversidade indígena teve seu território ameaçado por uma série de violências físicas, culturais e transtornos cotidianos no seu modo de ser e viver (CIMI, 2020).

Segundo o Relatório Violência Contra os Povos Indígenas do Brasil (2020), que é publicado anualmente pelo Conselho Indigenista Missionário/CIMI, a grave crise sanitária provocada pela pandemia intensificou a violência contra os povos indígenas. Foram acometidos de diversas violações dos seus direitos sociais assegurados na Constituição Federal/CF de 1988. O que mais afetou a situação da educação escolar indígena foi a falta de atendimento sobre a reivindicação dos direitos que foram violados no período da Covid 19:

O ano de 2020 ficou marcado pelo alto número de mortes ocorridas em decorrência da má gestão do enfrentamento à pandemia no Brasil, pautada pela desinformação e pela negligência do governo federal. Esta realidade, lamentável para a população brasileira em geral, representou uma verdadeira tragédia para os povos indígenas. [...] Em muitas aldeias, a pandemia levou as vidas de anciões e anciãs que eram verdadeiros guardiões da cultura, da história e dos saberes de seus povos, representando uma perda cultural inestimável – não só para os povos indígenas diretamente afetados, mas para toda a humanidade. Segundo dados da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), mais de 43 mil indígenas foram contaminados pela Covid-19 e pelo menos 900 morreram por complicações da doença no ano de 2020 (CIMI, 2020, p. 10).

Conforme os dados do Relatório de Violência contra os indígenas do CIMI (2020), a crise sanitária mundial provocada pela pandemia do coronavírus, teve um impacto social, político, cultural e ambiental para os territórios indígenas numa dimensão desastrosa. Houve intensificação do aumento das ameaças e invasões de grileiros, garimpeiros, madeireiros e outros tipos de invasores sobre as terras indígenas.

Além disso, teve também o maior impacto de todos que foram das vidas dos anciões e anciãs, verdadeiros guardiões da história e da cultura de seus povos, que foram dizimadas pela

contaminação do Covid-19. Essa perda foi um grande prejuízo tanto para os povos indígenas e suas escolas, assim como foi também para toda a humanidade, devido ao apagamento de toda uma memória da ancestralidade ali presente com muitos saberes transmitidos de geração a geração. Esses mestres e mestras, guardiões da sabedoria e tradição de cada povo, eram a fonte viva da biblioteca das escolas indígenas.

Tais atos de violências contra os territórios indígenas são condizentes com o projeto colonizador e predatório, em articulação com os interesses eminentemente capitalistas do agronegócio, da mineração e de outros grandes grupos econômicos, causando relações racistas e discriminatórias, tanto no espaço social quanto no cotidiano educacional:

No ano de 2020, discursos de ódio no espaço escolar também foram registrados. Em primeiro de março, na cidade de Guaíra, no Paraná, familiares de estudantes indígenas entregaram documento ao Ministério Público Federal (MPF) denunciando que, na escola, eles sofriam preconceito, discriminação e racismo. Além disso, relata-se no documento que a secretaria municipal de Assistência Social lançou uma campanha intitulada “Diga não à mendicância” como mais uma tentativa de reforçar a discriminação contra os povos indígenas. No âmbito do ensino superior, registra-se a denúncia feita em 18 de agosto por estudantes indígenas da Unicamp, em Campinas (SP), sobre ataques racistas em ambiente virtual. Durante a realização remota de uma live intitulada “Identidades Indígenas na Universidade Pública: Construindo diálogos na luta por direitos”, foram ouvidos gritos, ofensas, discursos de ódio e provocações preconceituosas e racistas (CIMI, 2020, p. 33-34).

Essas práticas racistas, preconceituosas e discriminatórias agravaram cada vez mais as condições de crianças, jovens e adultos de frequentarem as escolas em contextos históricos não-indígenas. Deste modo, as escolas indígenas também sofreram com essas discriminações por não poderem desenvolver suas atividades pedagógicas em articulação com seus conhecimentos tradicionais, em razão da suspensão das aulas e do isolamento social decretado para todas as escolas e para a sociedade.

Mas nem sequer houve a preocupação do preparo das mínimas condições de ensino e aprendizagem e formação dos professores para exercerem sua profissão com qualidade e de maneira adequada para aquele processo de ensino remoto que foi imposto para todas as escolas de forma hierarquizada, sem a escuta dos sujeitos *praticantepensantes*, quem realmente está nos cotidianos escolares desenvolvendo as atividades pedagógicas na sala de aula.

Conforme diz Nilda Alves (2019) a respeito das experiências das pessoas consideradas *praticantepensantes*,

se reconhece que o mais importante nas pesquisas com os cotidianos é identificar e incorporar os *praticantepensantes* com suas memórias de suas tão diferentes criações culturais e curriculares, tratando dos *conhecimentossignificações* que produzem em suas tantas narrativas, como respostas às suas necessidades cotidianas,

com seus modos de compreender o mundo e nele agir, nas tantas redes educativas que formam e nas quais se formam (Alves, 2019, p. 33).

Nessa perspectiva, esses *praticantespensantes* referem-se aos professores com suas vivências, experiências e suas memórias dos cotidianos educacionais, por todo seu envolvimento nos diversos e múltiplos processos pedagógicos não somente como meros executores de um planejamento elaborado e pensado externamente, mas que neles *fazempensam* em busca de compreender e analisar suas ações didático-pedagógicas, envolvidos em toda complexidade dos diferentes *espaçostempos* nos cotidianos educativos.

Mas, com toda sua capacidade de pensar, problematizam e produzem conhecimentos acerca da sua atuação em sala de aula, assim como, além disso possuem toda uma capacidade dialógica na dimensão teórica e prática a respeito da produção dos *conhecimentossignificações* necessários e adequados às suas ações pedagógicas com toda complexidade que lhes são apresentadas na multiplicidade dos espaços cotidianos escolares e em suas redes educativas que vão formando em sua caminhada e que proporciona, também, seu processo de *aprendizagemensino*.

Nesse sentido, é preciso compreender os diversos processos pedagógicos, dos quais destacamos o ensino remoto a partir da complexidade dos *espaçostempos*, em articulação às pesquisas realizadas numa perspectiva contra hegemônica, sem a negação da diversidade desses cotidianos educacionais, em destaque para a pluralidade histórica e cultural dos cotidianos das escolas indígenas.

Dessa forma, o processo de categorização foi utilizado com o intuito de indicar a primeira etapa da investigação estado da arte que, segundo Ferreira (2002), a elaboração desse conjunto significativo de estudos, em determinada área, traz a emergência da ampliação dessas pesquisas em seus próprios espaços, havendo a necessidade de maior divulgação das investigações realizadas sobre uma certa dimensão da produção acadêmica.

Nesse sentido, foram feitas pesquisas, primeiramente, na base de dados da CAPES e seu resultado indicou uma grande lacuna sobre a ausência da publicação de pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação escolar indígena em programas de pós-graduação em educação, ou seja houve um silenciamento dos estudos científicos da relação entre a realidade dos espaços escolares indígenas e a vivência com as TDICs por esses grupos étnicos, em especial pelo Povo Sateré-Mawé.

Conforme descrição de dados dessa primeira etapa na base de dados da CAPES sobre as publicações das dissertações no período de 2018 a 2022, foram obtidos os resultados a partir das seguintes categorias de análise: Internet e escola indígena, Mídias digitais e formação de

professores indígenas, Tecnologias e formação de professores indígenas, Tecnologias e práticas pedagógicas indígenas, Tecnologias e educação escolar indígena e tecnologia digital e educação indígena.

Considerando todas essas categorias de análises, durante esses cinco anos, em torno do período da Pandemia do Covid-19, não foi encontrada nenhuma publicação de Mestrado e Doutorado relacionada à discussão das tecnologias digitais e educação escolar indígena.

Segundo Kenski (2008), a educação tem um duplo desafio: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (Kenski, 2008, p.18). Essa reflexão busca compreender a velocidade da inserção da tecnologia digital na educação, comparada com a rapidez com que as tecnologias estão incorporadas na vida cotidiana das pessoas na sociedade; porém, o maior desafio da educação é tornar esse uso das tecnologias nas escolas - a partir do processo de apropriação crítica e protagonismo de toda a comunidade escolar - numa dimensão pedagógica de ensino aprendizagem e não como entretenimento.

Essa realidade pode ter possibilitado a ausência de pesquisas nos programas de pós-graduação em educação, vinculadas à tecnologia digital de informação e comunicação, uma vez que não foi encontrada nenhuma dissertação e tese durante o período da nossa pesquisa entre 2018 e 2022, nas pesquisas catalogadas na Plataforma de Dados da CAPES.

Conforme Aguilar Pinto (2008, p. 38), “a rede Internet constitui uma massa de informação que apresenta fundamentalmente um caráter etnocêntrico, que não considera as diferenças culturais e identidades étnicas das culturas minoritárias”. A partir do avanço acelerado do uso dos serviços de Internet, têm-se observado o crescimento da exclusão digital dos grupos minoritários devido a uma série de fatores que impossibilitam o seu acesso com qualidade ou até mesmo a sua inclusão digital como protagonistas na produção e difusão dos seus conhecimentos tradicionais.

Nessa perspectiva, como expansão do mapeamento para aprofundamento do estado da arte, consideram-se as categorias de análises:

- Internet e escola indígena; Mídias digitais e formação de professores indígenas; Tecnologias e formação de professores indígenas; Tecnologias e práticas pedagógicas indígenas; Tecnologias e educação escolar indígena; e, Tecnologia digital e educação indígena.

A partir dessas categorias, realizamos um estudo na Plataforma de dados da Biblioteca de Teses e Dissertações/BDTD, a fim de mapear pesquisas publicadas em Programas de Pós-Graduação na área de educação a respeito das tecnologias digitais de informação e comunicação e sua articulação com a educação escolar indígena em torno do período da pandemia do Coronavírus.

Analizamos as pesquisas realizadas entre 2018 a 2022, dois anos antes e dois anos depois da Pandemia do Covid-19, acerca da área de conhecimento em Ciências Humanas: Educação vinculadas a Programas de Pós-Graduação em Educação. A partir da investigação realizada entre as dissertações e teses publicadas da Plataforma de dados da BDTD, neste período foi encontrada apenas 01 (uma) dissertação publicada, pertinente à temática em estudo na perspectiva da categoria de análise internet e escola indígena (conforme tabela 02 abaixo):

Tabela 02 - Coleta na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/BDTD em Programas de Pós-Graduação em Educação (2018 a 2022)

No.	CATEGORIAS DE ANÁLISE	RESULTADOS				
		Autora/o	Dissertação	Link	IES	ANO 2018-2022
1	INTERNET E ESCOLA INDÍGENA	SOUZA, Gisele Luiza de.	01 - A Educação bilíngue na escola Karajá de Buridina e as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação.	https://bdtd.ibict.br/vufind/Author/Home?author=Souza%2C+Gisele+Luiza+de	Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT)	2018

Fonte: [Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações \(BDTD\)](#), 2023.

A escola representa o poder entre os conhecimentos e o uso das tecnologias com o intuito de possibilitar a mediação de comunicação virtual entre todos os elementos da comunidade escolar, ou seja, os professores, alunos e os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos por todos os envolvidos no processo educativo, além de considerar toda a bagagem cultural adquirida no ambiente social da família e do meio em que se vive. No entanto, essa relação de poder está permeada pela atuação pedagógica do professor nos diversos contextos educativos, caracterizados pela diversidade étnico-cultural dos povos indígenas, assim como os contextos pluriétnicos e linguísticos de cada cotidiano das escolas indígenas, na relação pedagógica com as tecnologias digitais da informação e comunicação (Kenski, 2012), no desenvolvimento do processo de *aprendizagem* *em* *ensino* e *aprendizagem* (Alves, 2019).

A partir da categoria de análise “internet e escola indígena”, foi encontrado um único resultado durante a realização do levantamento das pesquisas da BDTD, que apresenta a relação do uso das tecnologias na perspectiva pedagógica no espaço escolar indígena, com a finalidade do ensino e aprendizagem da língua indígena bilingue numa escola do Povo Karajás, localizada numa aldeia na área urbana da cidade de Aruanã, Estado de Goiás.

Segundo Souza (2018), autora da primeira dissertação encontrada em nosso mapeamento, defendida na cidade de Anápolis-Go, com o título “A Educação Bilingue na Escola Karajá de Buridina e as Influências dos Sistemas Tecnológicos de Informação e Comunicação”, sob a orientação da Professora Gláucia Vieira Cândido, Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com ênfase em Linguística e Língua Indígena Shanenawa (Pano).

O estudo acima teve como preocupação analisar a influência das TICs na Escola Estadual Indígena Maurehi no processo de ensino e aprendizagem da educação bilingue, na língua português *versus* língua materna indígena pertencente ao Povo Indígena Karajá, localizado na aldeia Buridina, área urbana da cidade de Aruanã, Estado de Goiás.

A referida dissertação foi defendida no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás (UEG), na área de concentração Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais. A perspectiva da pesquisa teve como referência epistemológica as categorias de análises sobre bilinguismo, políticas linguísticas desenvolvidas no contexto indígena, a atual realidade sociolinguística da aldeia, a relação comunidade/escola, como os estudantes Iny (nome de origem do Povo Karajá) têm interagido com as TICs e os efeitos em suas vidas, cultura e linguagem. Além disso, a pesquisa foi baseada nas concepções sobre multiculturalismo, interculturalidade, educação escolar indígena e por tratar de comunidades indígenas com o ciberespaço e a inclusão de povos e línguas indígenas no mundo digital (Souza, 2018).

O percurso metodológico escolhido pela pesquisadora Souza (2018) foi um estudo etnográfico baseado em André (1995) e Geertz (2015), a partir da perspectiva transmetodológica com base em Maldonado (2002; 2008) e Aguiar (2011), assim como uma metodologia mista com uma visão epistêmica ampla do objeto de pesquisa. E como instrumentos de coleta de dados foram usadas as observações, o diário de campo e as entrevistas a partir da abordagem qualitativa.

Os resultados do estudo indicaram que o uso das TICs entre os estudantes jovens de Buridina, com a utilização de equipamentos eletrônicos com acesso à internet banda larga, tem

intensificado o contato e uso mais frequente da língua portuguesa na aldeia em sobreposição ao uso da língua materna Karajá, chamada Iny Rubè (Souza, 2018). Um dos fatores indicados pela pesquisa, que influenciam essa realidade, é o fato de que a comunidade Buridina está localizada próxima da cidade e, também, pela grande existência de casamentos interétnicos.

Um dos capítulos da dissertação de Souza (2018), intitulado “Índios na rede: a relação entre os Iny e as tecnologias digitais” reflete sobre a presença dos indígenas Karajás da comunidade Buridina no contexto do ciberespaço, devido a sua proximidade e convívio diário com a área urbana não indígena de Aruanã. Observa-se como os indígenas Iny têm se apropriado da Internet por meio do uso do celular ou computador para sua comunicação com os parentes através das redes sociais, ou por meio do uso da internet para acessarem vídeos ou filmes. Segundo relatos do cacique, a escola indígena da comunidade possui um laboratório com 18 computadores.

Nesse contexto, segundo Souza (2018), as tecnologias têm se tornado instrumento de interação, com caráter informativo e comunicacional no cotidiano da cultura indígena Iny, por isso eles têm buscado formação nessa área através das instituições parceiras, com o intuito do seu empoderamento com o uso das tecnologias da informação e comunicação. Com o avanço das tecnologias, os indígenas brasileiros têm se apropriado das tecnologias, buscam interagir no ciberespaço, onde reivindicam por direitos políticos e sociais, além de difundirem a cultura a qual pertencem.

Segundo Kenski (2007), as tecnologias têm seu alto nível de integração tanto para a guerra como para a educação, considerando que o processo educativo envolve o desenvolvimento das dimensões física, intelectual, moral e social do ser humano para sua socialização na sociedade. Deste modo, é imperioso o ensino e a aprendizagem de conhecimentos e valores humanos visando maior integração dos indivíduos na sociedade, por meio da educação, com o objetivo de ensinar sobre as tecnologias que fazem parte da identidade do indivíduo, e por outro lado, é necessário o uso dos recursos tecnológicos para potencializar o ensino dessas bases da educação.

À medida que se aprende e se descobre novos meios de utilização das tecnologias, surgem novas necessidades e habilidades em relação com as inovações tecnológicas. A partir desse processo de aprendizagem, emergem conhecimentos e atitudes que possibilitam o desenvolvimento de práticas, técnicas e usos de suas inovações que se incorporam nos processos da vida cotidiana na maioria das vezes de modo imperceptível pelas pessoas. Este cenário caracteriza a relação indissociável entre a educação e as tecnologias, possibilitando a transformação significativa que elas podem gerar na organização do ensino e da aprendizagem

e da *aprendizagem* *ensino* (Alves 2009), do espaço e do tempo as quais estão presentes em todo o processo pedagógico (Kenski, 2007).

Os referenciais curriculares do Documento Base do PROEJA, ressaltam a importância da educação profissional estar relacionada aos fatores culturais e econômicos de cada grupo étnico, entre o trabalho e a vocação cultural da comunidade, a construção histórica e a sistematização dos conhecimentos, na superação da fragmentação no processo educativo dos jovens e adultos indígenas para uma formação integral numa perspectiva histórico-crítica. Visando contribuir também para a formação da autonomia intelectual dos educandos indígenas, respeitando sua identidade, seus conhecimentos, sua experiência cotidiana em articulação à própria formação profissional (Brasil, 2007).

O estudo nos faz refletir sobre o desafio da articulação entre as TDICs e a perspectiva da diversidade étnico-cultural dos povos originários na reorganização do currículo educativo e formativo das escolas e universidades, uma vez que o processo educacional foi construído sob uma perspectiva eurocêntrica que silencia as vozes dos povos indígenas, assim como das comunidades tradicionais.

Numa sociedade contemporânea surgem, a todo momento, novos protagonistas com os movimentos sociais, em especial o movimento social indígena, reivindicando o reconhecimento e o respeito da pluralidade de saberes indígenas no processo pedagógico e na produção de materiais didáticos diferenciados e contextualizados à realidade de cada cultura indígena (Salette Loss; Oliver Rosa, 2020).

A Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) - construída a partir de 1985 por um grupo de trabalho com a participação de governos, representantes indígenas e da sociedade civil, denominado Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas da Subcomissão para a Prevenção da Discriminação e Proteção das Minorias da ONU e aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em setembro de 2007 - declara a igualdade entre todos os povos, e a serem respeitados na sua diversidade e em sua contribuição para a diversidade e a riqueza das civilizações e culturas que constituem patrimônio comum da humanidade.

A articulação dos movimentos indígenas, como um dos principais movimentos sociais da América Latina, em aliança com outros movimentos sociais em busca de efetivar a cidadania indígena, busca assegurar o direito à educação escolar diferenciada como um direito humano e social. A partir dos pressupostos jurídicos da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho/OIT e pela Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), que

tem sido um mecanismo que instituiu um novo parâmetro internacional onde estabelece o reconhecimento dos seus direitos políticos e sociais, a partir do princípio da igual dignidade dos povos, ampliando o princípio da igual dignidade de indivíduos, destacamos em especial a educação escolar diferenciada com acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos para o seu desenvolvimento econômico, social e cultural nas legislações dos Estados.

Segundo o artigo 3 da Declaração da ONU (2007), “os Povos Indígenas têm direito à livre determinação. Em virtude desse direito, determinam livremente sua condição política e buscam livremente suas condições políticas e buscam livremente o seu desenvolvimento” (Sánchez, 2009, 65). As organizações indígenas expressam em seus documentos a reivindicação de exercerem o direito à livre determinação, assim como de garantirem a manutenção e o desenvolvimento de suas próprias formas de vida sociocultural por meio da autonomia e do autogoverno, entre outras (Sánchez, 2009).

Isto pode ser observado nos relatórios das reuniões dos fóruns nacionais de educação escolar indígena, considerando a 2ª Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena (2ª CONEEI, 2008) com o objetivo de avaliar os avanços, impasses e desafios da educação escolar indígena, onde a organização dos professores indígenas apresentou a demanda cada vez mais de produção de materiais didáticos com o uso das tecnologias digitais para a potencialização e difusão dos seus conhecimentos tradicionais em diálogo com o currículo escolar, para a consolidação de uma política nacional de educação escolar indígena de qualidade, específica, diferenciada e multilíngue.

Considerando o grande desenvolvimento normativo sobre reconhecimento jurídico dos direitos políticos e sociais dos povos indígenas, em nível internacional e nacional, ainda tem sido um grande desafio sua eficácia para superação das relações integracionistas do Estado com os Povos Indígenas, em razão, conforme a relatoria especial, da “brecha de implementação” constitucional da efetivação dos direitos indígenas e dos enfrentamentos dos entraves administrativos, políticos e culturais que impossibilita a ampliação da democracia participativa no Brasil, em especial com os povos indígenas.

A Declaração, em seus artigos 14 e 15, assegura aos povos indígenas o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educacionais, com o reconhecimento da diversidade de suas culturas, tradições, histórias e aspirações e das práticas tradicionais de cada povo refletidas na educação pública. E reconhece, ainda, que os povos indígenas têm direito ao acesso de todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação (ONU, 2007).

É reconhecido aos povos indígenas, também, pela Declaração da ONU (2007), o direito à comunicação incorporando a sua própria língua materna, assim como reconhece o direito do

acesso a todos os meios de comunicação não-indígenas, com a finalidade de incluir e refletir a diversidade cultural dos povos indígenas em sua programação.

A partir do levantamento na base de dados dos Anais da Reunião Regional da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação/ANPED, no período de 2018 a 2021, na dimensão da região Norte, encontramos a realização de 24 a 26 de outubro de 2018, da 2ª ANPED - Norte que teve como tema “Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites” organizada pela ANPED e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre/PPGE/UFAC, em parceria com os Programas de Educação da região Norte, e sediada na Universidade Federal do Acre/UFAC, Rio Branco.

O tema da 2ª ANPED Norte, teve como discussão epistemológica a categoria “Fronteira” numa dimensão abrangente com a perspectiva,

de políticas públicas de educação capazes de lidar com a complexidade que se transformou as regiões de fronteira da Amazônia, e por incorporar debates sobre o encontro/confronto com outro, sobre os limites físicos e simbólicos da questão Nacional, e sobre a territorialidade na sua mais ampla compreensão. Também entendemos ser urgente debater ‘fronteira’ no âmbito da relação da educação com as discussões étnicas, de gênero, geracional e cultural, entre outras (ANPED Regional Norte 2018, p. 01).

De acordo com as fontes documentais do contexto histórico apresentado no site do evento, a ANPED Norte surgiu a partir da reestruturação do estatuto da ANPED e teve sua primeira diretoria com a Vice-presidência Norte que foi eleita e tomou posse em dezembro de 2013. Em junho de 2014, começa a ser articulada a criação do Fórum Norte de Pós-Graduação em Educação (FORPRED Norte), no Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). A partir de 2015, o Fórum Norte de Pós-Graduação em Educação/FORPRED Norte foi organizado com suas coordenações locais da ANPED Regional Norte. Em 2018, nesta edição da 2ª Reunião Regional da ANPED, foi organizada a reunião com os objetivos principais:

Objetivo Geral: Promover o intercâmbio científico entre os Programas de Pós-Graduação em Educação para fortalecer a pesquisa na área da Educação na região Amazônica, notadamente no Norte do Brasil, composto pelos estados do Pará, Amazonas, Acre, Rondônia, Roraima, Amapá e Tocantins.

Objetivos específicos:

- Socializar a produção acadêmica produzida no interior dos Programas de Pós-graduação em Educação, em especial na região Norte do Brasil;

- Debater os problemas educacionais da região amazônica;
- Articular os Programas de Pós-graduação em Educação em torno das políticas de Educação nacional e seus efeitos na região Norte do país;
- Conhecer e debater os referenciais teóricos e metodológicos circunscritos às pesquisas em Educação;
- Favorecer a discussão e elaboração de proposta de políticas de pós-graduação na área da Educação e em especial para a região Norte;
- Promover o intercâmbio entre pesquisadores da área da Educação.

Nessa dimensão de fomento à pós-graduação na região norte nos parece importante conhecer os debates em torno das pesquisas sobre o uso das tecnologias na escola indígena, a fim de verificar os limites e as perspectivas do acesso às inovações tecnológicas e seus novos modos de se comunicar. Contudo, nada foi encontrado e, após investigação minuciosa, nada indica que tenha existido pesquisa nessa direção, revelando um silenciamento preocupante que, na nossa perspectiva, nega o direito aos povos indígenas ao acesso aos novos modos de obter, produzir e compartilhar conhecimentos.

Foi realizado o mapeamento das pesquisas na área de educação publicadas nos Grupos de Trabalhos sobre cada uma das seis categorias de análise pertinentes a temática em estudo, conforme tabela (3) abaixo:

Tabela 03 - 2ª ANPED Regional-Norte em 2018/Rio Branco-AC - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

Grupos de Trabalho
GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo
GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior
GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos
GT 08 - Formação de Professores
GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação
GT 10/GT 13 - Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental

GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos
GT 19 – Educação Matemática
GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade
GT 22 - Educação Ambiental
GT 24 - Educação e Arte

Fonte: Autora, 2023.

De acordo com o estado da arte, feito nesta base de dados da 2ª ANPED Regional Norte, realizada no ano de 2018, observamos uma ausência e invisibilidade de artigos relacionados à temática tecnologia digital e educação indígena ou educação escolar indígena, entre as pesquisas que foram apresentadas nos vinte e quatro Grupos de Trabalho no ano de 2018, assim como em relação às demais categorias escolhidas neste estudo.

A partir desse mapeamento foi identificado que entre esses GTs não havia sido contemplada a categoria TDICs em articulação com a educação escolar indígena, demonstrando uma relação de estereótipo e estigma em relação aos estudos voltados para a temática tecnologias digitais e a diversidade dos povos indígenas. Observamos que esta 2ª Reunião da ANPED Regional Norte foi realizada na região da Amazônia Brasileira considerada com a maior concentração de povos indígenas do Brasil, com o maior número de diversidade cultural, pluralidade linguística e pluriepistemologias indígenas, mesmo assim nada foi encontrado.

Ao observar os dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE de 2010, a população indígena era de 896.917 pessoas, das quais mais da metade, 572 mil viviam na zona rural e, a outra parte, 324 mil viviam nas cidades brasileiras, em todos os Estados, incluindo o Distrito Federal. Mas é destacado a Região Norte com o maior número de indígenas: 37,4%, ou seja, 305 mil pessoas, sendo que o Estado do Amazonas lidera, até então, com 55% do total.

Os levantamentos demográficos parciais, divulgados em abril de 2023 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE, sobre Povos Indígenas revelou um aumento para 1.652.876 indígenas em todo o território nacional, uma alta de 84,28% em relação aos quase 900 mil indígenas recenseados em 2010 (Lima, Iury; 2023).

Neste mesmo ano de 2018, em outra região foi realizado o XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED, organizado pelos

Programas de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFPB, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior/MPPGAV/UFPB e o Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFCEG, da Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED por meio do seu Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste/FORPRED/NE.

O XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN - Reunião Científica Regional da ANPED (2018), teve como tema “Educação e democracia em risco: o papel da Pós-graduação em tempo de crise”. O evento foi realizado no período de 19 a 22 de novembro de 2018, na Universidade Federal da Paraíba/UFPB, em João Pessoa – Paraíba, sobre a temática "Paulo Freire: o testemunho de respeito à Humanidade".

Este EPEN (2018) reuniu trabalhos científicos com foco em temáticas e perspectivas problematizadoras na área de educação, e teve como objetivos:

1. Socializar os avanços da produção científica educacional teórica e prática;
2. Propiciar o enriquecimento do processo de formação pós-graduada;
3. Promover oportunidades de intercâmbio e fortalecimento das redes de pesquisa científica nacionais e, por essas vias, fortalecer os programas de Pós-Graduação em Educação, notadamente, aqueles que se situam no Nordeste.

As atividades de Comunicação Oral, visando articular os Grupos de Trabalho (GTs) e as Linhas de Pesquisa dos programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste, foram pesquisadas a partir das seis categorias de análise relacionadas neste estudo, com os resultados na tabela (4) abaixo:

Tabela 04 - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED (2018) Universidade Federal da Paraíba/UFPB, João Pessoa/PB - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

Grupos de Trabalho
GT02 - História da Educação
GT 03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos
GT 04 - Didática
GT 05 - Estado e Política Educacional

GT06 - Educação Popular
GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos
GT 08 - Formação de Professores
GT 09 - Trabalho e Educação
GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita
GT11 - Política da Educação Superior
GT12 – Currículo
GT13 - Educação Fundamental
GT14 - Sociologia da Educação
GT 15 - Educação Especial
GT16 - Educação e Comunicação
GT17 - Filosofia da Educação
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos
GT 19 – Educação Matemática
GT20 - Psicologia da Educação
GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais
GT 22 - Educação Ambiental
GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação
GT 24 - Educação e Arte
GT25 - Educação e Ensino de Ciências
GT26 - Educação do Campo

Fonte: Autora 2023.

No levantamento realizado entre os 26 Grupos de Trabalho no EPEN/ANPED (2018), não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisa relacionado às seis categorias da pesquisa publicada. Observamos que houve a preocupação de apresentar o GT 21 intitulado **Educação e Relações Étnico-Raciais**, sobretudo mesmo com a existência deste GT com a temática relacionada às questões étnico-raciais, não houve publicação de nenhum trabalho relacionado às tecnologias e diversidade dos povos indígenas.

De acordo com a 13ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação/ANPED, na cidade de Campinas, em São Paulo, o evento aconteceu entre os dias 15 e 18 de julho de 2018 na Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e teve como temática principal “Em defesa da educação pública, laica e gratuita: políticas e resistências” e realizou uma homenagem ao educador Paulo Freire por meio da presença de Luiza Erundina.

Os Grupos de trabalhos que compõem esta 13ª Reunião Regional Sudeste da ANPED, estarão relacionados conforme tabela abaixo, com o levantamento da produção das pesquisas publicadas de acordo com as seis categorias de análise da temática em estudo:

Tabela 05 - 13ª Reunião Científica Regional Sudeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação/ANPED (2018), na UNICAMP em Campinas/São Paulo - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

Grupos de Trabalho
GT02 ao GT24 – Temáticas idênticas ao XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora 2023.

As abordagens das pesquisas publicadas nesses GTs da 13ª Reunião Sudeste da ANPED, demonstra o cenário do silenciamento e da invisibilidade do uso das TDICs em relação à educação dos povos indígenas. Destacamos dois GTs intitulados de **GT16 - Educação e Comunicação e o GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais**, os quais se aproximam da temática em estudo, mas não observamos nenhum tipo de apresentação oral que fosse de alguma maneira articulada com o contexto dos povos indígenas e as tecnologias digitais de informação e comunicação.

Kenski (2003, p. 108) discute os espaços, tempos e as estruturas das escolas como elementos comprometidos com um tipo de educação que privilegia um certo tipo de movimento do processo de “ensinar, de transmitir, de informar”. Esse caminho define os espaços de ensino que privilegiam a ação do professor, “sem a necessária correspondência com o desejado calado e passivo de aprendizagem dos alunos, muito distante dos pensamentos, experiências e anseios dos aprendentes”.

A análise dos GTs 16 e 21, desta referida Reunião Sudeste da ANPED, demonstra o direcionamento dado pela estrutura organizativa desse espaço de encontros de diversas pesquisas publicadas, em que privilegiam um determinado tipo de educação desconectada com

outros espaços socioculturais das múltiplas realidades sociais que emergem nas mudanças da contemporaneidade por meio da complexidade da mediação tecnologia digital de informação e comunicação. Dessa forma, de acordo com Jacques Delors (1998 *apud* Kenski, 2012, p. 110):

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são a base das competências para o futuro. [...] A educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e, finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. [...] existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

Na contemporaneidade, a educação precisa reorganizar-se para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento e formação dos profissionais, considerando outros espaços de aprendizagem com maior interação entre os participantes por meio das redes com mediação das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A nova realidade das tecnologias digitais permite, ao novo modelo educacional, ampliar o diálogo entre diversas culturas e sociedades subalternizadas e silenciadas historicamente. Como é evidenciado hoje em dia nas redes digitais, o protagonismo dos povos indígenas quebra o estereótipo da imagem do “índio” genérico vivendo como no passado no meio da floresta sem acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação. Conforme discute Edson Kayapó (2009, p. 66):

Nestas perspectivas críticas, há uma ruptura com o desconhecimento, com o silenciamento e com os preconceitos historicamente criados contra esses povos, que vão desde a concepção de ingenuidade à condição de vítimas, atributos que analisados isoladamente tiram-lhes a potência política. Para além de referendar a situação de subalternidade, as novas abordagens abrem a possibilidade para se repensar o lugar ocupado pelos indígenas na constituição da sociedade nacional e na educação oferecida nas escolas, assim como tais abordagens convergem com a valorização da diversidade sociocultural no Brasil, dando visibilidade aos projetos de autonomia construídos pelos povos indígenas na atualidade.

É necessário refletir que, por meio da mediação com as tecnologias digitais, os povos indígenas potencializaram a comunicação dos seus conhecimentos e da realidade de suas comunidades e das atividades sociais, culturais, políticas e educacionais, que precisam ser reconhecidas e valorizadas caracterizando a diversidade cultural e o território pluriétnico e linguístico existente no Brasil para combater as relações de preconceitos e discriminatórias.

Em 2018, mapeamos as pesquisas publicadas na Reunião que foi organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste/FORPRED-CO, o XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED. O encontro foi realizado no período entre 15 e 18 de

outubro de 2018, na Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, na Cidade Universitária, em Cáceres-MT, na região Centro-Oeste.

O XIV Encontro da Região Centro-Oeste da ANPED (2018) teve como objetivo principal socializar e debater o conhecimento produzido no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Educação e áreas afins da região Centro-Oeste, bem como propor, em conjunto, caminhos e soluções, visando enfrentar os desafios à democratização da Educação via condições objetivas de produção do conhecimento.

O XIV Encontro da Região Centro-Oeste da ANPED (2018) propôs como objetivos específicos:

- Promover interlocução entre pesquisadores/as e estudantes dos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste;
- Possibilitar maior visibilidade ao importante papel desempenhado pela Universidade do Estado de Mato Grosso na região, especialmente no âmbito da pesquisa em Educação;
- Estreitar as relações institucionais entre os PPGEs da região Centro-Oeste e entre os PPGEs e a rede de Educação Básica;
- Oportunizar interlocuções e intercâmbio entre pesquisadores/as e possibilitar a formação de grupos e redes de pesquisa.

O público alvo estava voltado para pesquisadores e acadêmicos e demais profissionais em geral, embora tenham alguma atividade de pesquisa ou educação voltada para estudantes e docentes. As publicações dos Grupos de Trabalho foram analisadas a partir da perspectiva das seis categorias de análise da temática em estudo, conforme tabela 06, descrita abaixo.

Tabela 06 - XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), na Universidade do Estado de Mato Grosso “Carlos Alberto Reyes Maldonado” (UNEMAT) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

Grupos de Trabalho
GT02 a GT 23 – Referem-se aos mesmos GTs do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora 2023.

O mapeamento dos 23 Gts do XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste - ANPED (2018) representa a ausência e estereótipo da discussão e produções de pesquisas relacionadas à temática das tecnologias e o uso da internet para as escolas dos povos indígenas com toda sua pluralidade e diversidade cultural.

Em uma realidade que exige constantes mudanças é preciso repensar esse modelo colonizador de educação, em que as diferenças culturais não podem ser entrelaçadas pela cultura hegemônica, uma vez que existem povos indígenas com suas diferenças de valores, crenças, modos de vida diferentes em diversos territórios pluriétnicos perfazendo essa cultura do povo brasileiro (Ribeiro, 2015). É possível haver uma ampliação da perspectiva da educação para uma educação dialógica (Freire, 2005), em que os educandos são respeitados como cidadãos e têm direito a voz. Como diz Freire (1983, p. 28): “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Na ótica de Freire (1983), ser dialógico é vivenciar esse diálogo considerando as diferentes formas de pensar e interpretar a sua realidade, trazendo-o para o centro do processo pedagógico, sendo o diálogo tomado como princípio desse processo para uma relação cooperativa e dialógica entre educador e educando.

De acordo com Castells (1999), no contexto da pandemia, teve a expansão do uso das redes de comunicação digitais pelos movimentos sociais dos povos indígenas, favorecendo a disseminação das pautas e acontecimentos das suas lutas e resistências, como estratégia de divulgar e denunciar as atrocidades das ameaças e violências contra seus territórios.

A partir do aumento da velocidade e da potência do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, a educação foi desafiada a adaptar-se à complexidade que os novos avanços das tecnologias passam a possibilitar a mediação entre professores, alunos e os novos conhecimentos. Neste sentido, a evolução tecnológica amplia o conhecimento e simultaneamente ultrapassa as barreiras técnicas e altera os comportamentos dos grupos sociais nos aspectos dos modos de pensar, sentir e agir.

No encontro da 12ª Reunião Regional da ANPED Sul, realizado no Campus Central de Porto Alegre - RS., no período de 23 a 26 de julho de 2018, não foi publicado o acesso das publicações realizadas.

Analisamos as pesquisas publicadas na ANPED de 2019, no âmbito da 39ª Reunião Nacional da ANPED com o tema Educação Pública e Pesquisa: ataques, lutas e resistências, cuja sede foi na Universidade Federal Fluminense de 20 a 24 de outubro, na cidade do Rio de Janeiro, região sudeste. O tema escolhido, “Educação Pública e Pesquisa” propõe a discussão

acerca da perspectiva plural que marca o compromisso histórico da Associação com o direito à educação, à escola pública, à pesquisa crítica, rigorosa e comprometida com a justiça social e com a democracia.

A proposta desta 39ª Reunião Nacional buscava refletir criticamente sobre os ataques que são de múltiplas dimensões, mas também inspira pensar que as lutas e as resistências são intensas e plurais. Lutas construídas em torno dos sujeitos nos diferentes espaços educativos, escolas, centros de educação infantil, comunidades, movimentos sociais, universidades e tantos outros pelos quais tecemos nossas pesquisas coletivamente.

Os pesquisadores dessa Reunião Nacional discutiram também sobre as Resistências à injustiça, à exclusão, à homofobia, aos racismos, ao autoritarismo. Resistências que exigem compreensão do que é ser humano pleno e quais as possibilidades de os processos educacionais contribuírem para uma sociedade em que o reconhecimento e a solidariedade sejam possíveis.

Neste contexto, a 39ª Reunião Nacional da ANPED teve uma concepção desse espaço para renovação da capacidade de análise e proporcionando maior visibilidade para a força e fecundidade da pesquisa educacional brasileira.

Os dados levantados nesta Reunião Nacional de 2019 apontam que foram apresentados 24 Grupos de Trabalhos para apresentação dos resultados parciais ou finais das pesquisas vinculadas à Educação, apresentados a seguir:

Tabela 07 - 39ª Reunião Nacional da ANPED – (2019), na Universidade Federal Fluminense/UFF, Niterói-Rio de Janeiro, - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

GRUPOS DE TRABALHO
GT02 a GT24 – Temáticas idênticas dos GTs do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora, 2023.

Deste modo, apesar de apresentarem dois GTs, um GT 16 sobre Educação e Comunicação e outro GT 21 com a temática Educação e Relações Étnico-Raciais, especificamente não foi encontrado nenhum trabalho com questões relacionadas às seis categorias selecionadas, dentre as pesquisas que foram publicadas nestes dois GTs com temáticas pertinentes a nossa pesquisa e muito menos nos demais 22 GTs apresentados durante a 39ª ANPED.

Neste contexto, a partir da análise dos trabalhos de pesquisas publicados nesses 24 GTs da 39ª ANPED Nacional, percebemos que houve uma perspectiva antidialógica na educação

em relação aos contextos pluriétnicos das escolas e educação escolar indígena em articulação com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação por esses diversos povos. Em relação a essa concepção de educação e comunicação Freire (1983, p. 36) argumenta:

O diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

Freire (1983) reflete sobre a necessidade do diálogo a partir de uma problematização do sujeito concreto com sua realidade sociocultural, ou seja, ele diz que tudo pode ser problematizado, numa relação de horizontalidade, possibilitando ampliar o processo de transformação da atitude crítica do pesquisador e do educando numa dinâmica de reciprocidade, interação e cooperação, considerando as pluralidades étnico-culturais da visão de mundo de cada sujeito envolvido nesse processo de transformação profunda.

Kenski (2012) analisa a forma como a escola e o professor podem exercer o seu poder em relação ao conhecimento e ao uso das tecnologias digitais para potencializar a mediação da comunicação digital no processo de ensino aprendizagem com maior aprofundamento nas interações e articulações de saberes e fazeres, em destaque para a diversidade pluriétnica dos cotidianos educacionais.

Em 2020, realizamos o levantamento das pesquisas na 14^a Reunião Regional da ANPED - sudeste, que teve por tema central “Direito à vida, direito à educação em tempos de pandemia”. Teve como organizadores as seguintes instituições: Programa de Pós-Graduação em Educação/ProPEd da Faculdade de Educação, o Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais/PPGEdu da Faculdade de Formação de Professores e o Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas/PPGECC da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

A 14^a Reunião Regional da ANPED, foi realizada no período de 30 de novembro a 3 de dezembro de 2020 pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, no Rio de Janeiro-RJ. Na região sudeste, as atividades ofertadas foram em menor escala, com o objetivo de desenvolver a mediação tecnológica com o modelo remoto ainda pouco testado. Foram executadas as atividades de: sessão e a conferência de abertura e de encerramento; mesas temáticas diárias; encontros dos GTs; atividades culturais e reuniões de Fóruns da ANPED e de Associações.

A partir das análises dos epidemiologistas da Universidade e pesquisadores sobre a situação de vulnerabilidade das reuniões presenciais no momento em que o cenário era de pandemia do Covid-19, a organização da 14ª Reunião Regional da ANPED, Sudeste, planejou a realização do encontro de forma remota com uso da internet, buscando articular com o contexto da pandemia para o isolamento social devido ao alto risco de contaminação do vírus Covid-19, ficando para ser presencial somente após o alto índice de vacinação para todas e todos.

Foram analisados os trabalhos dos 24 Grupos de Trabalhos/GTs da 14ª Reunião Regional Sudeste (2020), de acordo com o processo de categorização, a seguir:

1. Internet e Escola Indígena;
2. Mídias digitais e formação de professores indígenas
3. Tecnologias e formação de professores indígenas
4. Tecnologias e práticas pedagógicas indígenas
5. Tecnologias e Educação Escolar Indígena
6. Tecnologia Digital e Educação Indígena

Para cada categoria acima, pesquisamos os trabalhos dos seguintes GTs, abaixo. (Conforme tabela 08).

Tabela 08 – 14ª Reunião Regional da ANPED (2020), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ, no Rio de Janeiro-RJ, na Região Sudeste - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2018)

GRUPOS DE TRABALHO
GT02 a GT24 – Permanecem as mesmas temáticas do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora, 2023.

As pesquisas sobre as 06 categorias relacionadas acima, diante dos trabalhos apresentados durante a 14ª Reunião Regional da ANPED (2020), na região sudeste, apesar de ser na área de educação e apresentarem intenções com alguns GTs relacionados a estudos da temática indígena na educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação, no contexto da pandemia do Covid-19, não foi encontrado nenhum tipo de trabalho relacionado à temática indígena na escola e à mediação com as tecnologias digitais.

Na região Centro-Oeste foi realizado o XV Encontro Regional da ANPED (2020), organizado em ação coletiva pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade

Federal de Uberlândia e o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Centro-Oeste/FORPRED- Centro-Oeste, no período de 16 a 19 de novembro de 2020, e tem como tema principal “Educação e pesquisa: impactos, responsabilidade social, perspectivas”.

Considerando a situação de emergência de saúde pública causada pela pandemia decorrente do 19-Coronavírus, o XV Encontro Regional da ANPED-CO (2020) foi realizado por meio da participação de atividades *on line*, e foi organizado pela equipe da Universidade Federal de Uberlândia/UFU, Uberlândia-MG localizada no triângulo Mineiro.

O XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2020), constitui-se em um espaço e momento privilegiado para se discutir a pesquisa e a pós-graduação em educação, considerando os cenários político, econômico, social e cultural, tendo o seu público-alvo constituído por aproximadamente 700 pesquisadores, acadêmicos e professores de Programas de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado. Além disso, teve como participantes os demais profissionais da educação das redes públicas e privadas da educação básica e estudantes de graduação.

O XV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2020) teve como objetivos:

- Promover interlocução entre pesquisadores/as e estudantes dos Programas de Pós-Graduação da Região Centro-Oeste;
- Fortalecer a pesquisa e a pós-graduação em educação na Região Centro Oeste;
- Aprofundar as relações institucionais entre os PPGEs da região Centro-Oeste e entre os PPGEs e a rede de Educação Básica;
- Oportunizar interlocuções e intercâmbio entre pesquisadores/as e possibilitar a formação de grupos e redes de pesquisa.

Neste contexto, segundo o mapeamento realizado nos Grupos de Trabalho desse XV Encontro da ANPED-CO. (2020), os dados obtidos foram:

Tabela 09 - XV Encontro da ANPED Regional-Centro Oeste/Uberlândia-MG - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos (2020)

GRUPOS DE TRABALHO
GT 02 a GT23 – Permanecem os mesmos GTs do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora 2023.

O resultado desta coleta de dados das pesquisas publicadas nos Grupos de Trabalhos do XV Encontro da ANPED Regional do Centro Oeste (2020), em Uberlândia-MG, demonstrou o silenciamento da temática indígena na educação e a mediação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação/TDICs. Deste modo, tais produções científicas na área da educação caracterizam uma imagem do indígena como aquele que vive no passado, isolado numa perspectiva eurocêntrica, etnocêntrica e preconceituosa.

Considerando as análises das pesquisas de GTs com a intencionalidade de uma abordagem da educação para a diversidade, da educação e comunicação percebemos o apagamento das experiências dos cotidianos educacionais das escolas indígenas e seus processos próprios de ensino e aprendizagem, os quais são assegurados nas legislações desde a Constituição Federal de 1988; a Lei 9394/96 que trata do acesso ao conhecimento técnico e científico, da educação específica, diferenciada, bilíngue e multilíngue, intercultural e comunitária; e a Lei 11.645/2008 com a determinação da inclusão do estudo da cultura africana, afro-brasileira e da cultura indígena.

Na região Nordeste ainda em 2020, houve o XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED Nordeste, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/UFBA da Universidade Federal da Bahia, e pelo Mestrado Profissional em Educação/MPED/UFBA, em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPED por meio do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste/FORPRED/NE.

O XXV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPED, é considerado um dos mais importantes eventos acadêmicos regionais do país, com tradição científica na área, realizado bianualmente pelos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste do Brasil. O XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED teve como tema “Educação e (Re)Existência: desafios da pesquisa e produção do conhecimento”. Foi realizado no período de 04 a 11 de novembro de 2020, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia/UFBA, em Salvador-Bahia. Diante do contexto da Pandemia do Covid-19 esta edição de 2020 foi realizada em formato remoto com o uso da plataforma - <https://conferenciaweb.rnp.br/webconf/xxvepen>.

Até o ano de 2014, a dimensão regional deste Encontro constituiu-se pelas regiões Norte e Nordeste denominada pela sigla EPENN. Mas a partir da reunião realizada na cidade

de Natal/RN (XXII EPENN) houve a proposta para o desmembramento do evento, a partir de 2016, em duas edições separadas. A partir dessa divisão entre as regiões Norte e Nordeste, continuou sendo adotada a sigla EPEN, mas agora grafada com apenas um “N”, passando a ser denominada de Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste/EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED.

Os resultados obtidos na coleta de dados das produções científicas publicadas nos Grupos de Trabalhos deste XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED Nordeste (2020) estão representados na tabela (10) abaixo:

Tabela 10 - XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPEd Nordeste, Salvador - Ba. (2020) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos

GRUPOS DE TRABALHO
GT 2 a GT26 – Idênticos aos GTs do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora 2023.

No levantamento feito das pesquisas produzidas e publicadas nos 26 Grupos de Trabalhos deste XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED Nordeste (2020), não foram encontrados estudos pertinentes à temática tecnologia digital da informação e comunicação e a educação escolar indígena. Além disso, foram consultados os 26 Grupos de Trabalhos sobre as seis categorias de análise construídas a partir da temática em estudos, através da pesquisa nas comunicações orais publicadas em cada GT e que foram cruzadas com as categorias de análises.

Entretanto, a partir deste mapeamento observa-se o silenciamento das produções científicas quando se trata das TDICs e a educação escolar indígena, caracterizando uma desconexão entre a intenção da imagem representativa do tema central do evento na tentativa de buscar uma contextualização histórica e cultural com a região da Bahia, local em que foi organizado todo o encontro Nordeste da ANPED em 2020.

Esse resultado das ausências e silenciamento dos povos indígenas e as TDICs demonstra o grande desafio que a educação tem enfrentado, principalmente neste momento de Pandemia do Covid-19, conforme Kenski (2007) em sua obra Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação, reflete sobre o desafio da indissociabilidade da educação e as tecnologias, com a finalidade da integração social dos indivíduos na sociedade contemporânea:

Para que ocorra essa integração é preciso que conhecimentos, valores, hábitos, atitudes e comportamentos do grupo sejam ensinados e aprendidos, ou seja, que se utilize a educação para ensinar sobre as tecnologias que estão na base da identidade e da ação do grupo e que se faça uso delas para ensinar as bases dessa educação. (Kenski, 2007, p. 43).

Deste modo, a invisibilidade desta discussão tão necessária nas produções dos artigos publicados neste XXV EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED Nordeste (2020) precisa ser transformada para buscar a superação da fragmentação do conhecimento construído nos cotidianos educativos das escolas indígenas e sua conexão com a diversidade da realidade vivida pelos povos indígenas.

Em 2020 na região Norte não houve a realização da 3ª. Reunião Regional Norte, de acordo com as publicações disponíveis no site da ANPED - <https://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/regional> - referente aos registros das reuniões regionais. Assim como, também o registro no site oficial da ANPED Regional Norte de 2021 não está com acesso disponível para consultar os Grupos de Trabalhos com as pesquisas publicadas em cada grupo. Todavia, no referido site está indicando que ela foi realizada na Universidade Federal de Tocantins/UFT, Palmas - To, no período de 17 a 20 de março de 2021:

Tabela 11 - 3ª Reunião Científica Regional da ANPED Norte, Universidade Federal de Tocantins/UFT (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos

GRUPOS DE TRABALHOS
GT02/GT 17 - História da Educação e Filosofia da Educação
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular
GT 04/GT 12 - Didática e Currículo
GT 05/GT 11 - Estado e Política Educacional e Políticas de Educação Superior
GT 07 - Educação de crianças de 0 a 6 anos
GT 08 - Formação de Professores
GT 09/GT 14 - Trabalho e Educação e Sociologia da Educação
GT 10/GT 13 - Alfabetização, Leitura e Escrita e Educação Fundamental
GT 15/GT 20 - Educação Especial e Psicologia da Educação
GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultos
GT 19 - Educação Matemática
GT 21/GT 23 - Educação, Gênero, Etnia e Sexualidade
GT 22 - Educação Ambiental
GT 24 - Educação e Arte

Fonte: Autora, 2023

A 3ª ANPED Regional Norte foi organizada de modo diferenciado com 22 (vinte e dois) grupos de trabalhos diferentes que demonstrou a impossibilidade de diálogo intercultural crítico com a questão das tecnologias digitais e a educação escolar indígena. A partir da análise com base nas seis categorias selecionadas para o mapeamento das pesquisas publicadas nos GTs, o resultado foi nulo ou nenhuma pesquisa publicada.

Isso nos revela a dificuldade para o acesso à educação escolar indígena específica e diferenciada, com o uso das tecnologias digitais pelos professores indígenas do povo Sateré-Mawé, o que poderia potencializar a comunicação em rede com mediação tecnológica no contexto de isolamento da pandemia do Covid 19 para a comunidade escolar da escola Sateré-Mawé. Mas observamos como é grande o desafio do uso das tecnologias em contextos culturais indígenas na Amazônia, assim como a inclusão dessa temática na divulgação científica das pesquisas publicadas em eventos científicos, em especial na ANPED Regional Norte.

Na região Sul, foi encontrado o registro da XIII ANPED Regional-Sul organizada em duas etapas, a primeira foi durante o segundo semestre de 2020, contemplando a abertura de seis mesas temáticas virtuais, realizadas na modalidade virtual em razão da pandemia do Covid-19, pela Universidade Regional de Blumenau, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, o Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. A segunda etapa do evento, também realizada na modalidade virtual, ocorreu no período de 22 a 24 de março de 2021.

Somente em 2021, houve o registro da XIII ANPED-Sul, cujo tema foi “Educação; direito de todos e condição para a democracia”, com o objetivo de refletir sobre a conjuntura atual (2020/2021), o projeto de sociedade e educação que temos e o projeto de sociedade e educação que queremos. Além disso, busca “fortalecer a produção acadêmico-científica da área de educação, mediante a interlocução entre a graduação, a pós-graduação e a educação básica na socialização de pesquisas desenvolvidas na região” (ANPED-SUL, 2021).

Na XIII ANPED-Sul foram divulgados os resultados das pesquisas desenvolvidas na área de educação especialmente na dimensão da região sul, e para isso foram apresentadas por meio dos Grupos de Trabalho com 22 eixos temáticos diferentes, a seguir:

Tabela 12 - XIII Reunião Científica Regional da ANPED Sul, Fundação Universidade Regional de Blumenau/PPGE-FURB - (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos

GRUPOS DE TRABALHOS
Eixo Temático 1 - História da Educação
Eixo Temático 02 - Ensino Médio
Eixo Temático 03 - Educação Popular e Movimentos Sociais
Eixo Temático 04 - Estado e Política Educacional
Eixo Temático 05 - Educação e Infância
Eixo Temático 06 - Formação de Professores
Eixo Temático 07 - Alfabetização, Leitura e Escrita
Eixo Temático 08 - Educação Superior
Eixo Temático 09 – Currículo
Eixo Temático 10 - Ensino Fundamental
Eixo Temático 11 - Educação, Comunicação e Tecnologia
Eixo Temático 12 - Filosofia da Educação
Eixo Temático 13 - Educação de Jovens e Adultos
Eixo Temático 14 – Educação Matemática
Eixo Temático 15 – Psicologia da Educação
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais
Eixo Temático 17 - Educação Ambiental
Eixo Temático 18 - Gênero, Sexualidade e Educação
Eixo Temático 19 - Educação e Arte
Eixo Temático 20 - Sociologia da Educação
Eixo Temático 21 - Trabalho e Educação
Eixo Temático 22 - Educação Especial

Fonte: Autora, 2024

O mapeamento dos 22 GTs com os eixos temáticos apresentados não teve nenhum resultado de pesquisa publicada relacionada às 06 categorias de análise voltadas à discussão da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação e a educação escolar indígena nos anais da XIII ANPED Regional Sul de 2021. Este resultado da ausência da temática indígena na escola e a relação com as tecnologias digitais da educação escolar indígena expressa, segundo o intelectual indígena e ativista Edson Kayapó (2009, p. 60):

as potencialidades e os limites do estudo e do ensino da história brasileira como base auxiliar para se repensar e reestruturar a educação escolar indígena, na perspectiva da educação escolar diferenciada, bilíngue e intercultural, e o ensino da história e cultura indígena nas escolas brasileiras (não-indígenas) de nível básico, em conformidade com a lei 11.645/2008.

Neste sentido, é preciso repensar e reestruturar a proposta dos Grupos de Trabalhos da XIII ANPED Sul (2021), com a preocupação de ampliar o debate das pesquisas com a inclusão

da temática indígena e o uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena, a fim de possibilitar “o respeito à diferença e o combate à discriminação histórica contra os povos indígenas, discriminação que está presente na própria história ensinada nas escolas não-indígenas” (Kayapó, 2009, p. 61).

Esse cenário de apagamento da imagem do indígena nas publicações da XIII ANPED Sul, como se estivessem vivendo engessados ao período colonial da história brasileira (Kayapó, 2009), evidencia a perspectiva da cultura indígena a partir da imagem folclórica, com visão etnocêntrica como se não existisse a possibilidade de inclusão dos povos indígenas e da sua cultura no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

E ainda em 2021, foi realizada a 40ª Reunião Nacional da ANPED cujo tema foi “Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo!” (ANPED, 2021). Neste ano a 40ª ANPED Nacional foi realizada na Universidade Federal do Pará/UFPA em parceria com o FORPREd – Norte. O tema que foi selecionado pelos coordenadores dos GTs teve como finalidade inspirar “uma reunião plural que dê visibilidade às lutas, resistências e produção de conhecimentos em torno do contexto amazônico, bem como do centenário de Paulo Freire, patrono da Educação Brasileira, e suas famosas ‘Cartas’” (ANPED, 2021).

Em decorrência da pandemia do Covid-19, a 40ª ANPED Nacional foi desenvolvida de forma virtual, a fim de fortalecer esta reunião por meio do ensino remoto, sem se distanciar dos motivos e compromissos coletivos assumidos. Os debates foram em torno “dos ataques à educação pública brasileira em múltiplas dimensões nos últimos anos e no atual governo, mas também a resistência e o compromisso da ANPED em pensar e reconhecer lutas intensas e plurais” (ANPED Nacional, 2021).

Neste sentido, fizemos o mapeamento das pesquisas publicadas nos 24 GTs apresentados nesta 40ª. Reunião da ANPED Nacional, a partir das categorias de análise: 1 Internet e Escola Indígena; 2 Mídias digitais e formação de professores indígenas; 3 Tecnologias e formação de professores indígenas; 4 Tecnologias e práticas pedagógicas indígenas; 5 Tecnologias e Educação Escolar Indígena; 6 Tecnologia Digital e Educação Indígena. Conforme demonstrativo abaixo:

Tabela 13 – 40ª. Reunião Científica Nacional da ANPED, Universidade Federal do Pará/UFPA - (2021) - Mapeamento dos Grupos de Trabalhos

GRUPOS DE TRABALHOS

GT 02 a GT 24 – Foram as mesmas temáticas dos GTs do XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional da ANPED (2018), João Pessoa/PB

Fonte: Autora, 2024.

Os dados foram levantados na 40ª Reunião da ANPED Nacional, realizada em Belém-Pará, um dos estados que faz parte da região Norte, a qual concentra a maior população indígena no total de 753.357 representando 44,48% do território brasileiro (IBGE, 2022). De acordo com o levantamento realizado nos GTs da referida reunião não teve nenhum resultado de pesquisas publicadas e apresentadas nos diferentes grupos de trabalhos. Observa-se o que discute Kenski (2012, p. 64) “a escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, capazes de lidar com as inovações e as transformações dos conhecimentos em todas as áreas”.

Nesta perspectiva, é necessária uma mudança epistemológica nos processos educacionais para alcançar a complexidade das realidades plurais existentes nos cotidianos escolares. Essa nova realidade do mundo científico e tecnológico precisa ser articulada ao ambiente formativo plural, considerando toda a diversidade cultural dos povos indígenas com suas diferentes culturas e identidades étnicas.

O contexto intercultural dos cotidianos educacionais na sociedade brasileira, em especial dos povos indígenas, aponta o desafio da educação reinventar suas ações em busca de articular os conhecimentos científicos e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, possibilitando o redimensionamento das relações de poder e o reconhecimento das diferenças no processo educativo com uso das tecnologias digitais (Santiago, Akkari, Marques, 2013).

A partir destes resultados, podemos avaliar que existe uma lacuna nas pesquisas na área de educação e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) com a temática indígena. Neste sentido, segundo Alves (2019), as redes educativas que são construídas nos currículos e nos processos educativos cotidianos não podem ser invisibilizadas com sua diversidade cultural e complexidade existente nos espaços educacionais, principalmente nos cotidianos educativos das escolas indígenas.

De tal sorte que este silenciamento sobre como a educação escolar indígena tem lidado ou não com as demandas de um mundo tecnológico, cuja produção do conhecimento também está nas novas redes de configuração digital, parece um problema a ser investigado com maior rigor, sob o peso de manter à margem as gerações oriundas dessa população, tarefa da qual a universidade não pode se furtar a investigar.

2. OS FATORES DE INTERFERÊNCIA NO USO DAS TDICs NO ENSINO REMOTO NA ESCOLA INDÍGENA

A pesquisa teve como objetivo identificar quais os fatores que interferiram no uso das TDICs no ensino remoto na escola indígena Sateré-Mawé, Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas (ELMCTI). Para atingir esse objetivo, foi desenvolvida a pesquisa de campo no contexto da comunidade indígena Waikiru I e II, do Povo Sateré-Mawé, localizada na área rural da cidade de Manaus-Amazonas.

A partir desse pressuposto, planejamos realizar as entrevistas semiestruturadas (Pádua 2016) com os/as professores/as Sateré-Mawé envolvidos no processo *ensinoaprendizagem* (entendido na perspectiva de Alves (2019) como uma rede educativa numa relação formativa do ser professor, à medida que ensina é formado em modos diversos de aprendizagem no processo de *ensinoaprendizagem*) no período do ensino remoto durante a pandemia (2020), com um roteiro prévio pertinente a temática em estudo, mas flexível, de maneira a permitir que o participante da entrevista pudesse falar livremente sobre a experiência vivenciada no processo pedagógico na escola indígena, na ocasião do isolamento social.

Para iniciarmos essa etapa da entrada no campo, tomamos alguns cuidados prévios burocráticos de acordo com os critérios do Comitê de Ética que orienta submeter primeiramente o projeto ao site da Plataforma Brasil, anexando o roteiro prévio da entrevista semiestruturada e o modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido/TCLE devidamente preenchido com os objetivos da pesquisa e procedimentos técnicos em relação à participação voluntária dos participantes da comunidade, e assinado pela liderança da comunidade dando autorização para o desenvolvimento do trabalho de campo.

O primeiro contato com a liderança da comunidade foi feito presencialmente, através de uma visita à comunidade Waikiru I e II, por já possuirmos familiaridade com a comunidade. Fomos bem recebidas, pudemos conversar sobre o estudo e explicar sobre do que se tratava a pesquisa. Depois que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética, fizemos contato novamente com a liderança Sateré-Mawé da comunidade em estudo, através da Professora indígena da escola Centro Cultural Waikiru, via telefone e whatsapp para mediar a solicitação da assinatura do Tuxaua André Sateré da Aldeia Waikiru I e II para o TCLE (conforme anexo).

Assim, julgamos que seria um processo burocrático, mas devido ao nosso vínculo anterior, fomos aceitas com muita consideração pela liderança da comunidade Waikiru I e II e nossa pesquisa pode ser realizada, sem qualquer problema, pois nos sentimos acolhidas com

abertura para o diálogo e aceitação da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE para anuência do estudo.

Enviamos o TCLE primeiramente por *Whatsapp*, para ser impresso pela professora Sateré-Mawé, depois foi levado até o local de moradia do Tuxaua da comunidade, e por último foi retornado via *whatsapp* para ser anexado ao nosso projeto no Comitê de Ética em Pesquisa/CEP.

Buscamos desenvolver a coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada com mediação tecnológica digital, em razão dos impactos na saúde de todas sociedades indígenas e não-indígenas causados pela pandemia do vírus Covid-19 que contaminou milhares de pessoas ao redor do mundo, colocando em risco a vida de qualquer ser humano.

Por essa razão o planejamento da metodologia se delineou com o uso das tecnologias digitais, a fim de garantir a segurança, qualidade de vida e saúde de todos envolvidos na pesquisa, em atendimento às orientações do Ministério da Saúde, em nível nacional e internacional.

As entrevistas anexadas ao processo da submissão do projeto ao CEP foram planejadas a partir de cinco (05) questões de natureza aberta com a finalidade de permitir ao participante da pesquisa a liberdade de se expressar a respeito dos tópicos apresentados no roteiro da entrevista semiestruturada.

O recurso para o desenvolvimento das entrevistas se sustentou com o apoio das tecnologias digitais de informação e comunicação, de acordo com as possibilidades de acesso à Internet por cada participante. Nesse sentido, os veículos de comunicação utilizados para a realização das entrevistas se ajustaram a diferentes suportes: nas comunidades com melhores condições de Internet foi possível o uso do Meet, nas localidades onde este acesso era mais difícil, a tecnologia móvel (*Whatsapp*) demonstrou ser uma alternativa mais viável.

No Amazonas, o clima também interfere na transmissão e acesso à Internet, por ser uma zona de florestas e nos dias mais chuvosos percebe-se alterações na velocidade da comunicação virtual. Outro aspecto a ser considerado na execução das entrevistas semiestruturadas, foi em relação ao tempo de duração de cada entrevistado. Este teve em média 15 minutos, 30 minutos e até 01 (uma) hora de duração, pois os participantes tinham condições diferenciadas uns dos outros, justamente no que diz respeito ao acesso à Internet e aos equipamentos eletrônicos como celular e computador.

Aqueles que estavam localizados na área urbana não tiveram dificuldades de acessar as tecnologias digitais, celular e computador. Entretanto, os que se encontravam na região do Tarumã, onde fica localizada a comunidade Waikiru II, tiveram bastante dificuldade tanto

quanto ao acesso da internet, como ao uso dos demais recursos tecnológicos de comunicação em rede.

Além dos aspectos referentes aos suportes tecnológicos e ao acesso à Internet, outras situações interferiram na execução das entrevistas, como as atividades laborais do próprio cotidiano dos entrevistados, ou seus compromissos com os movimentos sociais. As entrevistas para serem realizadas com êxito precisaram ser agendadas previamente, porque ou dependiam do horário livre do trabalho ou das atividades dos movimentos sociais.

Devido a este contexto, cada entrevista havia sido agendada de acordo com a disponibilidade de horário dos participantes. Assim como foi respeitado o tempo de cada um para a interação durante a entrevista, em alguns casos a entrevista foi interrompida para ser continuada em outro momento, de acordo com a disponibilidade do participante. Além das entrevistas pela Internet, tivemos a oportunidade de presenciar o Ritual da Tucandeira, onde encontramos os membros e amigos da comunidade Sateré-Mawé Waikuru II.

O caráter flexível das entrevistas permitiu que houvesse desdobramentos nas questões, fazendo emergir novas perguntas, de maneira espontânea, em complementaridade das primeiras questões, planejadas no roteiro inicial. Estas entrevistas e as questões planejadas anteriormente e aquelas outras surgidas durante o desenvolvimento das interlocuções contribuíram para atingir os objetivos na compreensão e aprofundamento da problemática da pesquisa.

Para iniciar as entrevistas planejamos um roteiro prévio com (05) cinco tópicos para serem discutidos com os participantes da pesquisa, sendo cadastrado no CEP. Optamos por fazer os registros com as professoras Sateré-Mawé e as lideranças para dialogar sobre as questões pertinentes à mediação da tecnologia digital de informação e comunicação com uso da plataforma google Meet, por ser uma sala virtual que permite a comodidade de reunir sem deslocamentos físicos, geralmente onerosos e com a flexibilidade de tempo e espaço.

Como parte da metodologia deste relato, julgamos importante apresentar ainda que brevemente o entrevistado, alguns com seus nomes indígenas, outros apenas com o de batismo. Optamos por essa metodologia do uso do nome indígena de cada participante da entrevista, de acordo com a apresentação daqueles que nos falaram que tinham seu nome indígena também, além de dar visibilidade a um elemento simbólico da cultura que representa a identidade de cada indígena e o vínculo com sua ancestralidade. Todos, entretanto, concordaram com esta maneira de serem identificados na pesquisa, na sequência apresentaremos suas respostas a entrevistas realizadas, com nossas considerações a respeito.

Começamos a entrevista com a primeira Professora indígena Sateré-Mawé Jeane Morepe'i – nome indígena que significa Borboleta. A referida docente é falante da língua indígena Sateré-Mawé, nasceu na Aldeia Monte Salém, Terra Indígena Andirá-Marau, que são terras demarcadas e homologadas pela FUNAI, localizadas entre os municípios de Maués-Barreirinha-Parintins, Estado do Amazonas, onde fica o Povo Sateré-Mawé da sua ancestralidade. A Professora Jeane Morepe'i veio morar em Manaus a partir dos quinze anos de idade.

Ao ser consultada sobre o acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet no período da pandemia, ela respondeu que em 2020 no início da pandemia quando a SEMED paralisou os CELM - Centro de Educação da Língua Materna, atualmente chamado de Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas/ELMCTI, criado com a Lei 2.781 de 09/2021, as professoras indígenas não sabiam como trabalhar com o computador e a internet. O acesso delas aos recursos tecnológicos deu-se através da orientação da assessora pedagógica através da produção de vídeo sobre o uso do Google drive para o envio do planejamento, das atividades dos alunos e das listas de presença para a Gerência de Educação Escolar Indígena/GEEI/SEMED. Além da criação de grupo pelo whatsapp com aqueles pais dos alunos que tinham celular e acesso à internet, assim como o uso de fotografias com o celular para o registro das atividades escritas daqueles alunos que não tinham celular. Segundo a entrevista da Professora Jeane Morepe'i:

A minha assessora pedagógica fez um vídeo dizendo onde fazer o plano de ação. Tinha que fazer plano de aula no Drive, fazer nossas pesquisas no Drive, tudo em forma de projeto colocar lá no Drive, as presenças dos alunos, era tudo feito pelo drive (Professora Jeane Morepe'i, em 02/05/2024).

A experiência da professora Jeane Morepe'i, Sateré-Mawé no período de isolamento social da pandemia do Covid-19, no atual Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, considerado espaços culturais de revitalização da língua indígena e fortalecimento da identidade de cada Povo Indígena na cidade de Manaus-Amazonas. Durante a pandemia do Covid-19 foi possível utilizar as tecnologias digitais de comunicação e informação para ampliar a comunicação em rede e potencializar o trabalho pedagógico da escola indígena. Como podemos observar na continuidade do seu relato abaixo:

Tinha raiva desse word professora, porque eu não sabia mexer. E aí eu fui pesquisar um outro, aí eu baixei o app que era de fotos que é o Polish. Eu comecei a fazer as atividades nesse app, pelo celular porque eu sou mais ágil no celular do que no computador né, eu peguei o Polish para explicar né as atividades e aí eu pegava explicava e mandava no grupo né explicando as atividades, aí eu comecei a utilizar o Play Games (Professora Jeane Morepe'i, em 05/02/2024).

A fala da professora Jeane Morepe'i demonstra o esforço em utilizar um aplicativo para realizar as aulas. Na pandemia do Covid-19 muitos professores tiveram que aprender sozinhos alguns recursos das TICs a fim de permanecerem lecionando. Após a primeira pergunta (acima) pedimos para que a professora indicasse quais teriam sido as dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena?

Ao que ela nos respondeu que a primeira dificuldade foi como manusear o computador, porque todas as atividades pedagógicas tinham que ser enviadas pelo google drive para a Gerência de Educação Escolar indígena da SEMED. Professora Jeane Morepe'i nos diz:

A primeira dificuldade era o professor aprender a mexer na tecnologia, porque segundo a SEMED, ela pedia pra a gente preencher a frequência dos alunos pelo drive e mandar os conteúdos que foram trabalhados na comunidade e o projeto também, tudo era pelo drive, mas a gente não sabia mexer né, manusear o computador, aí a gente usava mais o celular (Professora Jeane Morepe'i, em 18/02/2024).

A professora mencionou que havia um desconhecimento do uso das tecnologias digitais pelos professores, e dessa forma eles não dominavam os programas virtuais que existiam para desenvolver o seu trabalho em rede colaborativa no ensino remoto. Ela ressaltou ainda que uma das dificuldades na realidade de sua aldeia era que nem todos os pais tinham celular:

Foi muito complicado também na parte que nem todo mundo tinha celular em casa. Porque foi aquela aula remota, que tinha que criar um grupo e postar as atividades lá para as crianças, e aí nem muita gente tinha celular em casa, às vezes tinha um (celular), mas às vezes o pai saía, a mãe saía e não deixava o celular. Então tinha um horário, a gente entrou em reunião, aí que nós fizemos um horário, para que essas crianças pudessem entregar a atividade. E naqueles que não tinha já tinha celular eu mesmo ia lá a professora me orientou a dar o álcool né uma máscara e lá levar atividade impressa e depois eu ia só recolher a tarde nas casas (Professora Jeane Morepe'i, em 18/02/2024).

Dessa forma, percebemos que a maior dificuldade foi a aquisição dos aparelhos de celular ou de equipamentos tecnológicos por toda a comunidade escolar, para terem condições adequadas de desenvolver o processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019). A falta dos recursos ou o uso precário afetava o desempenho de aprendizagem das crianças, elas tinham acesso às atividades somente pelo celular, podendo ficar sem esse aparelho à medida que seus pais tinham que sair de casa, porque compartilhavam o celular dos seus pais.

Em seguida, na terceira pergunta, solicitamos para que a professora apontasse qual a visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas?

A professora Jeane Morepe'i, nos respondeu que o ensino remoto em sua perspectiva foi muito complicado por ter sido um conhecimento novo e desafiador. E também nos indagou sobre o significado da palavra “perspectiva” na língua do “branco” que estava na pergunta. Explicamos que a ideia seria sobre o entendimento dos professores indígenas sobre o ensino remoto. Segundo a professora esse período do ensino remoto:

Eu acho que assim primeiro foi o entendimento muito complicado, tipo assim foi complicado para gente, porém é muito importante bom também porque a gente consegue fazer muitas coisas pelo computador né e muitas coisas pelos Apps também, dá para modificar muitas coisas, tipo assim se a gente quer um colorido a gente coloca, se a gente quer um preto e branco a gente coloca (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Na visão da professora, a mudança com rapidez para o ensino remoto teve um grande impacto positivo na sua atuação pedagógica, porque era um conhecimento novo, que exigia uma outra estratégia de trabalho. Ela percebeu a contribuição do uso das tecnologias digitais como uma inovação para ampliação da produção do material didático com criatividade e arte a partir de aprender como usar os aplicativos de imagens. Conforme sua fala:

Depois que a gente aprende a gente não tem mais medo né, de manusear o computador, de manusear os apps, ai já tem uma facilidade muito boa para trabalhar né. E eu acho que não só pra nós, mas pra todo professor que foi inserido nesse pós-pandemia né, teve que se adaptar e recomeçar a mudar sua forma de ensino, não porque nós queríamos mudar, mas assim, nós fomos obrigados a mudar até por conta das histórias de pandemia que tem. Então sempre quando causa essas situações nós somos, nós temos que renovar, nós nunca devemos parar o que nós estamos fazendo (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Nessa questão, o pensamento da professora nos revela que apesar de ter dificuldade de manusear os equipamentos tecnológicos e as tecnologias digitais no ensino remoto, houve um crescimento no desenvolvimento do processo pedagógico do professor indígena. Ela fez uma comparação a esse processo com o desenvolvimento da prática do professor não-indígena, ressaltando que foi um desafio tanto para a professora indígena quanto para os não-indígenas, mas que trouxe um incentivo para despertar a mudança de comportamento no processo de *ensinoaprendizagem* da comunidade escolar indígena, agregando diferentes conhecimentos tradicionais e pedagógicos.

Na quarta questão, falamos sobre as maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé ressignificaram suas metodologias no Ensino Remoto. Em sua resposta, a professora nos disse que ela foi adaptando suas metodologias, a partir de sua aprendizagem sobre os APPs, uma vez que a maioria das aldeias estão inseridas no mundo digital. Mas, para a professora, a

internet pode contribuir de duas maneiras, de um lado positivamente e por outro negativamente.

Conforme a fala da docente:

Mas assim, para tratar de metodologia da escola é muito bom pra gente esses apps, esse ensino remoto. Porque antigamente não existia esse ensino, só era oral e presencial, na oralidade e presencialmente. Hoje não, você pode contar uma história daqui de Manaus e ser repassado lá dentro da Aldeia. Tem essa conexão, e assim eu achei muito importante porque a gente pode conhecer outras culturas, não como sobreposição a nossa, lógico que não, porque muitas vezes antigamente para nós quando criança, que a nossa língua não era bonita, que a nossa língua era feia (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Para a professora, sua metodologia foi ressignificada à medida que começou o uso dos aplicativos e das imagens para criar suas atividades educativas para seus alunos. Outro aspecto mencionado foi a possibilidade da conexão com outras aldeias e culturas, através das tecnologias digitais, o que é possível para maior interação entre outras culturas, e até mesmo possibilita a ampliação da comunicação digital com outros parentes Sateré-Mawé que moram em suas aldeias na Terra Indígena. De acordo com sua fala:

E aí eu tive que adaptar né colocar na língua materna, só que muitos Apps não têm algumas vogais que na nossa língua materna tem né. Então o nosso trabalho é tentar colocar as letras palavras de acordo que deve ser, na verdade, o correto na verdade dentro dos Apps, só que é um pouco complicado né, aí eu bati cabeça até saber como colocar né. Porque ele vai passar uma coisa correta né de acordo com a gramática Sateré-Mawé. Então tenho muito cuidado na hora de repassar, de compartilhar nesses Apps, é desenho, figuras então a gente tem que pesquisar bastante a língua materna para captar corretamente (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Desse modo, a professora busca estimular a atenção e a aprendizagem das crianças, a partir da construção de materiais didáticos digitais para o ensino da língua indígena do seu Povo Sateré-Mawé, porque os aplicativos não reconhecem as línguas indígenas. Mas ela teve a preocupação de valorizar a sua cultura através da adaptação desses Apps, o *polish* e o *Inshort*, para sua língua indígena, porque os professores da aldeia da Terra Indígena ficam observando para que não seja repassado errado o ensino da língua indígena, mas conforme a gramática da língua Sateré-Mawé. Ela ressalta que foi inovador esse ensino remoto e que deveria conciliar com o ensino presencial.

A quinta e última questão da entrevista foi sobre a inclusão das pautas e das línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto. A professora Jeane Morepe'i declarou que a inclusão das línguas indígenas no mundo virtual assim como de suas pautas de lutas e história da cultura dos povos indígenas, foi um avanço para sua cultura. Assim como o mundo virtual

foi evoluindo, a cultura indígena também foi se transformando porque os indígenas não são os mesmos de 500 anos atrás. Na busca de uma nova forma de atuação social e de acompanhar as mudanças ocorridas, nos diz a professora:

Foi um avanço essa inclusão das pautas indígenas, como professores indígenas, até mesmo a forma para metodologia assim didática que faz com que a criança se atraia, dependendo da forma que tu vai fazer as atividades. Quando a gente fala do mundo digital, e colocar nossa língua indígena no mundo digital, tanto em áudio como na parte da escrita né, de digitalizar. E aí que eles vão falar, que a gente não é mais indígena, porque a gente já sabe isso, já é o tal do índio aculturado. Mas isso também já não é assim, a gente não é indígena aculturado, a gente continua sendo indígena (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Diante desse cenário, a professora cita a dificuldade da inclusão da cultura indígena no mundo digital, em razão da falta do reconhecimento da pluralidade linguística dos povos indígenas na internet. Mas com o avanço das tecnologias digitais despertou-se a necessidade de criar atividades a partir da diversidade cultural indígena, além de ter como base o uso da língua indígena, no enfrentamento dos estereótipos da imagem indígena.

Em relação à inclusão dessas pautas e da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas nesse ambiente virtual, a professora Jeane Morepe'i enfatiza que a diferença cultural precisa ser respeitada e valorizada, mas sem deixar de manter as tradições e a sobrevivência do uso das línguas indígenas para a sua resistência:

Então quando eu vejo assim essa parte da inclusão das línguas indígenas no mundo digital, eu acho que é muito importante pra gente. Porque se a gente tá escrevendo e registrando isso, vai ficar para as novas gerações que virão, as nossas descendências, então isso é uma forma de nós revivermos outra vez, renascer outra vez, porque se nós não deixar nada registrado, ou nada visibilizado pelos outros povos, a gente não tem a nossa marca que nós existimos (Professora Jeane Morepe'i, em 13/03/2024).

Segundo a fala da professora, os professores indígenas precisam se apropriar desse mundo digital, como uma estratégia de luta e resistência a partir dos registros de suas línguas, memórias e tradições de suas culturas. Dessa forma, com o acesso e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), as gerações futuras poderão ter acesso aos conhecimentos tradicionais da origem de seu povo, para poder difundir e dar continuidade à visibilidade de sua resistência e fortalecimento de sua identidade étnica.

A segunda entrevistada foi a professora indígena Suzi Ferreira Sateré-Mawé, ela mora na Aldeia Waikiru II, na área do Tarumã no entorno de Manaus-Am, nasceu na cidade de Manaus-Am., seus pais são do Povo Sateré-Mawé da Terra Indígena Andirá-Marau. No período da pandemia do Covid-19, ela foi professora no Espaço Cultural Wanhut'i, com significado na língua Sateré-Mawé de "Inambú Relógio", da aldeia Yapyrehyt, nome indígena que significa 2ª luva da Tucandeira, localizada no bairro da Redenção, em Manaus-Am.

A professora indígena Suzi Sateré-Mawé falou-nos sobre como foi o acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet. Sua experiência na área da educação iniciou no período da Covid-19, quando teve o isolamento social e ninguém podia ir para a sala de aula. Segundo a professora Suzi Sateré-Mawé, o acesso e uso dos recursos tecnológicos e a internet ocorreu da seguinte forma:

A gente foi fazer os conteúdos e mandava via internet para nossos alunos. Fazia vídeos, passava atividade pra eles, tudo via internet. Porque a gente não podia ir na casa deles. Só enviava pra eles e eles enviavam de volta pra mim, vinha tudo respondido as atividades e os conteúdos (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Verificamos, a partir dessa conversa, que o acesso e uso da internet e dos recursos tecnológicos foram feitas com bastante facilidade, uma vez que ela já possuía conhecimento sobre o uso das tecnologias digitais, e também tinha acesso ao serviço da internet para a elaboração das atividades didático-pedagógicas como a criação de vídeos-aula para promover o desenvolvimento da aprendizagem dos seus alunos/alunas do Espaço Cultural Wanhut'i.

Durante a realização da entrevista, fizemos a segunda questão sobre as dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena.

No entendimento da professora entrevistada, a realidade onde os seus alunos e alunas viviam não possuía infraestrutura adequada com acesso a equipamentos tecnológicos como computador ou até mesmo o celular na maioria das famílias, além disso o acesso e uso da internet era com muita dificuldade na grande maioria. Veja o que diz a professora sobre essas dificuldades:

A dificuldade que eu encontrei, é que a maioria dos alunos não tinham internet em suas residências e nem como acessar as atividades que eu enviava para eles. As vezes os pais não tinham internet, e alguns pais não tinham celular pra acessar. Isso dificultava muito, a aula de internet. O que eu tinha que fazer, eu imprimia e leva na porta da casa de cada aluno (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Conforme evidenciado na resposta acima, da professora Suzi Sateré-Mawé, a apropriação das tecnologias digitais e o acesso à internet ainda são questões a serem superadas pelas famílias dos alunos e alunas da referida escola indígena. Essa realidade caracteriza-se como uma ausência de direitos humanos e desigualdade socioeconômica em grupos minoritários, assim como uma diferenciação de acesso e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para a produção do conhecimento e difusão da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas existentes em área urbana na capital do estado do Amazonas.

Em continuidade a nossa entrevista, na terceira questão, foi abordada a visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas. Na ótica da professora Suzi Sateré-Mawé, o uso das tecnologias digitais foi fundamental para o desenvolvimento do seu trabalho como docente. Ela nos respondeu dizendo o seguinte:

Então, para mim utilizar essa ferramenta da internet foi fundamental, porque foi algo novo. E gostei também de dar aula pela internet. Até então, era só na sala de aula, aí quando veio a Covid teve que fazer isso. Eu não sabia por onde começar. Dar aula através dessa tecnologia, foi muito bom. Foi uma ferramenta nova pra mim, utilizar a internet. Gostei também, porque a gente gravava e mandava os conteúdos, e também fazia as atividades da escrita, pra mim foi bom (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Nessa declaração, para a professora, o uso da internet foi um diferencial no ensino remoto, porque ela pode produzir novos materiais didáticos com o uso das tecnologias digitais, através da gravação de aulas-vídeos possibilitando sua aproximação com seus alunos, devido ao isolamento social e o afastamento de toda comunidade escolar da sala de aula.

Como aprofundamento do estudo, fizemos a quarta questão sobre as maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé resignificaram suas metodologias no Ensino Remoto. Segundo a professora, ela encontrava reforço na internet, com material para utilizar na elaboração de suas aulas. Ela nos diz:

A gente teve que fazer tudo novo, não sabia como fazer. Mas quando a gente sentava pra planejar iam surgindo ideias pra nós. E fazer assim, eu tive um pouco de dificuldade, porque não utilizava o computador, aí depois aos poucos eu fui aprendendo, e através do que eu encontrava de reforço na internet eu utilizava nas minhas atividades com os alunos. Até peguei algumas atividades que não utilizava mais na sala de aula, e lá eu pude colocar de novo e inovar. Isso ficou legal (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Para a professora Suzi Sateré-Mawé, a apropriação e uso das tecnologias digitais no ensino remoto contribuiu para resignificar suas atividades de *ensinoaprendizagem* a partir da interação entre os saberes universais e os saberes tradicionais da cultura do seu Povo Sateré-

Mawé com o uso das imagens digitais da internet. Como aprofundamento dessa questão da ressignificação das metodologias no ensino remoto, a professora nos fala:

Eu utilizava muitas figuras que encontrava na rede. Porque quando eu levava pra sala de aula eu utilizava de outras maneiras, que era recorte de livros pra colar no caderno, mas na internet não, eu pegava de lá mesmo da internet eu baixava e colocava nas minhas atividades que eu passava, pra mim isso era muito mais fácil. Já fora da internet não, só através dos livros também, tinha que procurar as figuras e recortar pra usar naquele momento. Então isso demorava muito, cada livro que eu pegava as vezes não encontrava a figura que eu queria pra fazer aquela atividade. E na internet não eu só colocava lá o nome da figura que eu queria, baixava e colocava na atividade e enviava para meus alunos pra fazerem (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Percebemos o quanto a professora se apropria das tecnologias digitais com o uso do computador, mas também buscou adaptar não só suas metodologias de ensino como atuou como protagonista e autora indígena na adaptação das tecnologias digitais de informação e comunicação através do ensino remoto para as suas realidades culturais e históricas do Povo Sateré-Mawé e ressignificando novas formas de educação e comunicação.

Para ampliar a nossa reflexão, solicitamos à professora Suzi Sateré-Mawé que nos respondesse a quinta e última questão que abordava sobre a inclusão das pautas e línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto. Segundo a professora Suzi Sateré-Mawé, ela acessava o estudo da lição via web e sobre notícias do dia a dia e o jornal para apropriar-se das informações ao redor do mundo. Ela nos disse:

Eu utilizava, mas essa parte assim, do que a gente podia falar do dia a dia, e só do noticiário do jornal pra ver a notícia do mundo e outras coisas. Como a minha participação era com os pequenos, o que eu não podia usar muita informação de política, mas o que eu podia levar pra sala de aula eu levava: era esporte, brincadeiras, os cuidados nesse período (pandemia). Eu levava pra eles sobre o cuidado que a gente tem que ter, porque eles não estudavam só lá, eles estudavam na escola regular também, de manhã ou a tarde. Eu passava essas informações pra eles, mas não era de indígena, eu explicava mais sobre o que a gente falava na aldeia sobre o dia a dia (Professora Suzi Sateré-Mawé, entrevista em: 28/03/2024).

Conforme o relato acima, a professora acabava não utilizando com frequência no ensino remoto às informações difundidas pelas tecnologias digitais, em razão de ter sido professora do segmento de crianças, cujo interesse não atendia o que era divulgado. Mas, em virtude do contexto da pandemia, somente as informações relacionadas ao cuidado com a saúde que era articulado às suas aulas do ensino remoto.

A terceira entrevista foi com a Profa. Dra. Alva Rosa, indígena do Povo Tukano, é nascida no distrito de Iauaretê, “cidade dos índios”, rio Waupés, município de São Gabriel da Cachoeira¹. É Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Amazonas; é ativista há 20 anos no Movimento da Educação Escolar Indígena Estadual e Nacional; fundadora e Presidente do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas/FOREEIA, que culminou na criação do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena/FNEEI.

Contribuiu para a cooficialização de três (03) línguas indígenas: Baniwa, Tukano e Nheengatu nas escolas de São Gabriel da Cachoeira-Am. E organizou a I e a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/I CONEEI e implantou a política dos Territórios Etnoeducacionais/TEEs - SECADI/MEC.² Organizou a criação dos territórios etnoeducacionais nos estados do Amazonas e Roraima³, e a construção das Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Amazonas⁴.

Em conversa com a Profa. Alva Rosa, a respeito da situação do acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet, ela comentou a respeito da necessidade de uma política mais efetiva para a educação escolar indígena no estado do Amazonas, assim como no ensino presencial, como na modalidade remota na pandemia:

O estado e aqui eu quero dizer em relação ao estado do Amazonas, porque eu acompanhei eu estive vendo nós fizemos documento, onde a gente viu como as escolas indígenas ficaram praticamente paradas. O estado apresentou uma política, um planejamento igual do não indígena, porque o que chega nas comunidades não é internet boa é o resto de internet. Na época muito mais porque você não consegue abrir arquivos (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Conforme defendeu a Professora Alva Rosa, as escolas indígenas do Estado do Amazonas tiveram o acesso às tecnologias digitais em condições de vulnerabilidade e limitações no período do ensino remoto. E isso foi bastante prejudicial para o desenvolvimento

¹ Onde teve sua formação da Educação Básica no Colégio São Gabriel da “Congregação Filhas de Maria Auxiliadora”.

² De acordo com o Decreto Federal nº 6.861/2009 (BRASIL, 2009).

³ Implantou os territórios etnoeducacionais em todo o estado – TEE Rio Negro, TEE Baixo Amazonas, TEE Juruá/Purus, TEE Médio Solimões, TEE Vale do Javari, TEE Alto Solimões e TEE Yanomami e Ye’kuana (Amazonas e Roraima). E articulou a construção das Matrizes Curriculares Interculturais de Referência para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para as Escolas Indígenas do Amazonas, Resolução CEEI nº 02, de 28/08/2014.

⁴ Resolução CEEI nº 02, de 28/08/2014.

do ensino remoto nas escolas indígenas, porque a maioria teve seu funcionamento praticamente parado. Ela fez uma comparação desse acesso antes e depois da pandemia:

Hoje você já consegue ter uma internet boa que é o Starlinks, porque os movimentos, as organizações indígenas da COIAB, da APIAM, da FOIRN, essas organizações estão conseguindo parcerias estão colocando internet boa. Isso já em 2023 e 24 (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Segundo a entrevistada, o acesso das escolas indígenas do Amazonas, no período da pandemia, foi insuficiente para o desenvolvimento das atividades educativas com qualidade, exigidas pela modalidade do ensino remoto. A professora Alva Rosa comentou que a política do ensino remoto não foi uma experiência efetiva para as escolas dos povos indígenas.

Como aprofundamento dessa reflexão, solicitamos à professora que comentasse a segunda questão sobre as dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena.

A Presidente do FORREIA afirmou com veemência que o acesso à internet durante a pandemia não era de qualidade, pois a velocidade era tão baixa que só dava para abrir o aplicativo do *whatsapp*, por isso os professores não tinham condições para desenvolver um processo de *ensinoaprendizagem* de qualidade. Ela observou que de modo geral, essa experiência do ensino remoto nas aldeias não atendeu às necessidades e expectativas dos povos indígenas no Estado do Amazonas. Em sua avaliação, a professora não recomenda esse modelo de educação com ensino remoto para as áreas indígenas. Por exemplo, nas escolas das comunidades do Povo Sateré-Mawé, na Terra Indígena do Andirá-Marau, a realidade em relação às tecnologias digitais é bem diferente das escolas (centro culturais) da área urbana de Manaus, onde os indígenas possuem mais acesso à tecnologia.

Nesse comentário, a professora Alva Rosa argumentou que as dificuldades no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação para as escolas indígenas no ensino remoto foi bastante complicada. Havia aldeias em que o acesso era difícil, enquanto outras já possuíam maior possibilidade por estarem próximas a cidade. Mesmo assim, segundo a entrevistada, o acesso aos recursos tecnológicos foi muito limitado por ausência de uma política específica. Conforme podemos observar na fala a seguir:

Então eu posso te dizer assim que, na época da pandemia o recurso tecnológico era muito ínfimo, a educação não teve resultado positivo, entendeu. Muitas escolas ficaram sem aula, porque eu quero colocar, o estado apresenta o planejamento, mas cada qual se vira no sei lá, pra você dar aula. E muitas escolas não tinham internet, principalmente as salas de aula que ficam nas aldeias pequenas né, não houve aula, foi um faz de conta! O ano de 2020 foi um ano sabático para todos, inclusive na educação escolar indígena. Então nesse sentido eu posso dizer que não funciona e não

funciona, até os dias atuais! Porque não há uma política ainda apresentada de fato pra isso entendeu (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

No olhar da Professora, as escolas indígenas tiveram imensos desafios para desenvolverem suas atividades educativas, devido à escassez de equipamentos tecnológicos disponíveis e de qualidade. E o resultado desse quadro pandêmico foi a paralisação das escolas, sem condições de executar o ensino remoto.

Outro questionamento que levantamos à professora Alva Rosa, foi que ela falasse um pouco a respeito da visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas. Conforme trecho de sua fala:

Então você ainda trabalhar nas escolas indígenas, eu atualmente eu sou contra né sou contra essa política eu sou a favor de uma política que a gente realmente trabalhe né, um ensino presencial, tá certo! Então eu posso dizer que realmente dizer que o ensino remoto, ela já está nas aldeias, mas, é necessário fazer uma discussão né para ver principalmente pra gente levar para as escolas de que forma né, o objetivo vale a pena mesmo? É necessário? Fazer uma pesquisa né, dessas que já estão em funcionamento né, para ver qual realmente o índice de aprendizado de qualidade desses alunos (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

A professora nos falou a partir da sua posição enquanto Gestora do Fórum de Educação Escolar Indígena do Amazonas numa visão ampliada. Ela observa que esse ensino remoto que está sendo desenvolvido nas escolas indígenas precisa ser primeiramente discutido com as aldeias e com todos aqueles que estão envolvidos nesse processo educativo. É necessário avaliar as condições de ensino dos professores e os resultados do desempenho de aprendizagem dos alunos, para poder ter um planejamento adequado ao contexto educacional e cultural de cada povo. Conforme seu entendimento:

É lógico que a gente não pode dizer que não é um pouco, eles né, eles acabam aprendendo, mas aqueles que estão falando de fato isso tá dando certo né. Qual é a perspectiva disso? A gente sabe que não é fácil né, o nosso desafio geográfico aqui no Estado do Amazonas é imenso, e pra você atingir lá na aldeia, aquela que está bem distante, você tem que realmente fazer uma discussão de fato, entendeu (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Na perspectiva da professora Alva Rosa, a implantação do ensino remoto precisa considerar as diferentes realidades das escolas que estão naquelas aldeias localizadas mais distantes dos centros urbanos. Têm que ser levantadas as características geográficas de cada território indígena, por se tratar de uma dimensão logística no estado do Amazonas com uma diversidade física e cultural muito diversificada.

Para aprofundar nossa compreensão da realidade do ensino remoto nas escolas indígenas, perguntamos à professora sobre as maneiras que os/as professoras/es indígenas

Sateré-Mawé ressignificam suas metodologias no Ensino Remoto. Ela nos disse que eles usavam o aplicativo *whatsapp* para fazer as denúncias da sua realidade:

Então, mas eu meio hoje que eu posso te dizer, que tirando a escola, mas é o meio de comunicação das aldeias com a cidade, para fazer as denúncias. É porque hoje a gente porque como eu falei, há um tempo atrás ela funcionou muito por WhatsApp, mas não para os documentos pesados, e no qual os indígenas denunciaram muito: olha como estava acontecendo né, como tava a saúde, como tava chegando né as coisas que não estavam chegando entendeu, isso foi muito importante, também é uma política que ajudou bastante isso na época né (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Os professores tiveram muita dificuldade para ressignificarem suas metodologias no ensino remoto e, segundo a professora Alva Rosa o principal motivo foi o acesso limitado às tecnologias digitais, com difícil uso da internet de maior velocidade. Ela destacou que eles possuem outra metodologia que é “para valorização, conscientização, para reflexão” (Alva Rosa, 2024). Assim ela defende que é um instrumento muito forte em expansão, caracterizando uma era da sociedade digital e que, por isso, os povos indígenas não podem se isolar. Esse cenário pode ser observado nas escolas indígenas, com a atuação de um (01) único professor/tutor para orientar em todas as disciplinas no Ensino Médio.

Para a professora Alva Rosa, para que o ensino remoto pudesse ser implantado nas escolas indígenas, primeiro era preciso ser discutido com cada povo. Esse poderia ser o caminho para funcionar efetivamente, considerando cada especificidade étnica e linguística, principalmente do Povo Sateré-Mawé que vive nas aldeias e ainda é falante da língua materna.

Segundo a professora, as tecnologias digitais já estão se expandindo por toda sociedade, mas para serem absorvidas pelas escolas como metodologias de ensino, existe um grande desafio. Em razão da diversidade cultural e, acima de tudo, da pluralidade linguística dos povos indígenas que são falantes da língua materna, como o Povo Sateré-Mawé, essas realidades precisam ser discutidas de acordo com a necessidade de cada grupo étnico, para que haja uma educação com a mediação tecnológica de qualidade e respeitando as diferenças.

A quinta e última pergunta abordou a inclusão das pautas e línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto. Nessa questão, foi destacada a situação da pluralidade linguística dos povos indígenas que são falantes de sua língua. Conforme abaixo:

É importante a gente ressaltar isso a língua indígena, tanto é que nós estamos trabalhando pelo movimento indígena pelo Fórum (FOREEIA), não é porque ela vai né indicar quem é indígena e quem não é né. Você falante da língua indígena, ela faz parte da cultura indígena porque existem povos que não falam mais né, não é por isso que ele não deixa de ser indígena. Mas onde tem várias línguas faladas e vários povos você não funciona. Porque aí acaba matando as outras né, você vai numa comunidade

numa aldeia que tem três línguas faladas e três povos diferentes e a escola adota uma. E aí as outras? (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Para a professora Alva Rosa, a situação da diversidade das línguas indígenas precisa ser discutida para que as outras línguas também possam ser incluídas e valorizadas no uso das tecnologias digitais. Ela observa essa relação como um grande desafio para evitar o epistemicídio das outras línguas, privilegiando apenas uma única língua para usar no ensino remoto. Vejamos o que ela nos diz:

Porque a língua ela não é só para ser trabalhada na escola mas ela tem que ter um envolvimento de toda comunidade né no fortalecimento na valorização. E eu posso dizer hoje a gente não tem como fugir dessa realidade, é necessário realmente né discutir e eu posso dizer do jeito que o estado está, do jeito que é apresentado aí não tem condições, não tem mesmo o mínimo de qualidade de ensino. Eu acho que é necessário aí reaver é necessário discutir é necessário ressignificar realmente esse ensino né a partir de que a partir de discussão entendeu (Professora Doutora Alva Rosa, entrevista em 04/04/2024).

Segundo a professora, o contexto da inclusão das línguas indígenas no ensino remoto com a mediação tecnológica, deve ser discutida com os membros de cada comunidade para que nenhuma delas, daqueles povos que são falantes, seja desvalorizada e silenciada como tem sido historicamente discriminada e apagada pelo projeto colonizador de escola. As tecnologias digitais já estão sendo inseridas na maioria das aldeias, por isso é necessário refletir sobre esse processo da inclusão das línguas, envolvendo a participação dos professores, das lideranças e das organizações indígenas, para uma educação específica, diferenciada, bilíngue, intercultural e comunitária de qualidade.

4ª Entrevista com a Professora Leiliane Sateré-Mawé

A quarta entrevista foi com a Professora Leiliane do Povo Sateré-Mawé – segundo seu relato, na ocasião da entrevista, ela atuava como professora na categoria de professora indígena, no Espaço de Estudo e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I, da comunidade indígena Waikiru I, que significa na língua indígena “Estrela”. Ela mora na mesma comunidade da escola cultural, localizada no bairro da Redenção, Manaus-Am, onde as crianças estudam no contraturno da escola regular não-indígena.

A Professora Leiliane Sateré-Mawé foi entrevistada presencialmente com uso do celular para fazer a gravação. Nesse dia estava sendo realizado o Ritual da Tucandeira na comunidade Waikiru II, no bairro Tarumã da zona Oeste de Manaus-Amazonas. O Ritual da Tucandeira é uma tradição simbólica e sagrada realizada por gerações milenares da cultura do Povo Sateré-Mawé. Segundo Yaguarê Yamã (2007), em sua literatura “Sehaypóri: o livro

sagrado do povo Sateré-Mawé”, essa prática ritualística tradicional é um rito de passagem da infância para a vida adulta, através da Luva da Tucandeira, danças, músicas e bebida do çapó (guaraná natural ralado) onde o iniciado leva picadas de várias formigas da tucandeira por vinte vezes, com a finalidade de fortalecimento físico, espiritual e a transmissão de conhecimentos ancestrais para a formação do jovem guerreiro.

Entrevistamos a Professora Leiliane Sateré-Mawé, em relação ao acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a internet. A professora descreveu como foi essa realidade no Espaço de Estudo Nusoken:

A gente trabalhou por meio de WhatsApp criou-se um grupo entre alunos e professores e pais de alunos e a gente elaborava as atividades enviava ao grupo e a partir daí o aluno ele conseguia fazer a atividade respondia alguns eles faziam a impressão quando não tinha condições eles iam na própria casa na minha casa pegava já o material impresso fazia toda atividade batia a foto e enviava no grupo. E assim foi o meio que a gente achou de trabalhar o estudo de conhecimentos dos repasses de saberes da nossa Cultura (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

O acesso aos recursos tecnológicos e a internet, considerando o isolamento social da Pandemia do Covid-19, para o desenvolvimento das atividades do Espaço de Estudo Nusoken teve como conexão principal o aplicativo do *whatsapp* via rede de dados móveis com uso do celular. Além disso, a professora complementa outro aspecto desse acesso da escola indígena às tecnologias digitais:

A partir dessas diversas atividades que a gente ia passando, eu tive a ideia de criar um caderno de atividade e que melhorou mais ainda porque ao invés de estar fazendo várias atividades impressas, impressas, impressas. Eu acabei criando um caderno de atividades que eu já disponibilizava para eles, e eles já me entregavam, e eu só fazia indicar a página que eles iriam trabalhar durante a semana (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

A professora faz uma abordagem sobre o acesso aos recursos tecnológicos e a internet, a partir das condições desafiadoras desse acesso, ela reinventou o ensino remoto e o uso das tecnologias digitais com o seu protagonismo da produção do material didático autoral. Assim, ela poderia desenvolver outros processos de *ensinoaprendizagem* com seus alunos, com baixo custo e criativo.

Na segunda questão, a Professora Leiliane Sateré-Mawé fala sobre as dificuldades do uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena:

Quando se fala em dificuldade a gente encontra várias né, mas muito eu posso destacar é a questão das impressões, que eu volto a falar né, e friso em cima disso, porque é, uma impressão naquele momento de pandemia ficou caro! Aí era em torno

de R\$ 1,50 reais, as xerox, então no final de todas as impressões, eu tinha um custo muito alto no final do mês. Então com isso também houve a necessidade de criar um caderno porque a gente fez 19 exemplares e desses 19 exemplares a gente saiu distribuindo para os alunos. Então foi um dos métodos que a gente criou para o enfrentamento dessas dificuldades (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

Para a professora Leiliane Sateré-Mawé, houve muitas dificuldades para o acesso/uso das tecnologias digitais, mas dentre várias a que mais se destacou foi a despesa alta com recursos próprios para as impressões das atividades, devido ao superfaturamento dos valores por causa da pandemia. Posteriormente, as atividades seriam enviadas aos alunos, porque eles não conseguiam acessar a internet para realizar as tarefas. A SEMED auxiliou com algumas impressões, mas na sua avaliação era de baixa qualidade, foi por isso que ela construiu um método próprio de *ensinoaprendizagem* com a criação do caderno de atividades para facilitar com que as crianças pudessem desenvolver com êxito. Ela pretende dar continuidade com os cadernos de atividades, a partir da sua apropriação do uso das tecnologias digitais como os aplicativos para a organização dos conteúdos, com maior qualidade.

A produção do caderno de atividades educativas foi uma estratégia e protagonismo da ação pedagógica da professora Leiliane Sateré-Mawé, assim como das demais professoras indígenas entrevistadas. Representa a apropriação do conhecimento tecnológico em contexto educativo específico e diferenciado, no trabalho *Home Office* com metodologias voltadas para o uso dos aplicativos e redes sociais durante o decreto do isolamento social na pandemia do Covid-19. Assim como, respeitando os dispositivos legais da LDB 9394/96, artigo 78 com orientações a respeito do direito às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional em diálogo com a valorização de suas línguas e ciências tradicionais.

Na terceira pergunta sobre a visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas, a professora Leiliane nos falou que o maior desafio foi o acesso à internet e alguns professores que ainda não possuíam o domínio do conhecimento sobre o uso do computador, não sabiam manusear os programas digitais e aplicativos para elaborar as atividades educativas. Ela comentou que essa dificuldade se deu porque não houve a preocupação de fazer a formação dos professores por parte da SEMED logo no início do ensino remoto na pandemia. Somente após o início das atividades, que a coordenação indígena da SEMED verificou a necessidade de realizar uma formação digital para os professores (Leiliane, 2024).

Do ponto de vista da professora Leiliane Sateré-Mawé, alguns professores tiveram dificuldades de desenvolver o trabalho docente durante o ensino remoto, porque não tinham experiência com o uso do computador e da internet. E, por outro lado, a SEMED não teve a

preocupação de dar formação aos professores no início da pandemia para enfrentarem uma sala de aula virtual, utilizando as ferramentas tecnológicas digitais, adequadas ao processo de *ensinoaprendizagem* dos alunos indígenas. Essa visão do ensino remoto é relatada assim:

A internet eu já tinha na minha própria casa, era wifi que eu já contratei uma operadora para mim fazer exatamente esses trabalhos né, porque eu precisava mostrar o trabalho é, foi nessa que a gente usou muito o drive. Então foi também muito desafiador o uso do drive porque a maioria dos professores não sabiam logar, e disponibilizar o material deles para o drive. Então foi um momento que os professores sentiram muita dificuldade em relação a manusear o aplicativo (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

Segundo a professora Leliane Sateré-Mawé, houve uma preocupação em redimensionar as práticas pedagógicas dos professores indígenas, porque tiveram que aprender a usar os recursos tecnológicos para poder desenvolver o seu trabalho pedagógico na nova realidade da educação escolar indígena do ensino remoto. Assim como, eles tiveram a necessidade de adquirir alguns recursos tecnológicos como o computador e contratar os serviços de internet *wifi*, o que foi adquirido por meio de recursos próprios.

Sobre as maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé ressignificaram suas metodologias no Ensino Remoto a Professora Leiliane Sateré-Mawé argumenta:

O método de ensino foi fazer a questão da cartilha né do caderno de atividade onde eu consegui trabalhar: números, grafismos e consegui trabalhar como se fosse um resumo de tudo que a gente já havia estudado em sala de aula e esse foi o caderno de apoio que a gente naquele momento pensou, pra fazer esse repasse de saberes. Então tudo o que a gente já havia estudado e apresentado para eles, veio neste caderno de atividade como se fosse um caderno de apoio. E essa foi uma das formas que a gente buscou como método de ensino né naquele momento, que a gente realmente não conseguia socializar dentro de sala de aula (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

A Professora Leiliane Sateré-Mawé buscou ressignificar suas metodologias para o ensino remoto através da sua autoria e protagonismo com a produção do caderno de atividades que foi utilizado como um método educativo criado por ela como estratégia de enfrentamento do isolamento social e a paralisação da escola. Assim, ela conseguia fazer com que os alunos indígenas pudessem dar continuidade ao seu processo educativo sem ficar com sua aprendizagem prejudicada.

Segundo a professora Leiliane, em sua entrevista, a metodologia escolhida foi a música para trabalhar a língua Sateré-Mawé usando as mídias para as crianças terem acesso à atividade visando ao fortalecimento e valorização da língua materna. Outro método adotado foi o uso dos grafismos corporais indígenas do próprio povo, com seus significados simbólicos para o

fortalecimento da memória, história e cultura indígena, assim como a afirmação do pertencimento étnico do Povo Sateré-Mawé.

Conforme a fala da professora, ela ressignificou, como metodologia, o uso da música tradicional a partir do uso de recursos digitais para valorização e inclusão da língua do povo Sateré-Mawé na cibercultura (Lévy 1999), quebrando estereótipos da imagem do indígena e como método de ensino para o desempenho de aprendizagem dos seus alunos.

Além da música tradicional ela também ressignificou a pintura do grafismo indígena do seu povo, antes usada somente nos rituais de passagem da vida de criança para a vida adulta e em algumas reuniões políticas e em mobilizações por acesso a seus direitos sociais. O grafismo indígena Sateré-Mawé foi usado como metodologia educativa com uso de aplicativos digitais para ilustração para que eles aprendessem a fortalecer seus saberes tradicionais, mesmo diante do isolamento social.

A última questão foi sobre a inclusão das pautas e línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto:

Então acho que tudo surgiu naquele momento, não poderia o projeto societário ele meio que foi é... Parado né, que a gente não poderia dar continuidade. E então a gente trabalhou mais a questão dos resumos mesmos, tudo que tinha estudado nos anos anteriores e a gente frisou em várias camadas de ensino. Como eu volto a falar música, grafismo, as vogais, trabalhamos também a questão da... (alguma notícia do cotidiano), não trabalhamos a questão do cotidiano assim deles, porque iria se tornar difícil, porque tinha que haver um diálogo né, e assim por mais que a gente morasse perto um do outro ali, e mais o uso da tecnologia, muitos também sentiram dificuldade por conta que tinham que pegar o celular do pai, da mãe, então nem todo momento eles estavam disponibilizando esses aparelhos eletrônicos para os filhos. Então não poderia ser cobrado tanto deles, então a gente trabalhava o básico, do básico para que eles não ficassem sem uma atividade, entendeu (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

Em relação à inclusão das pautas indígenas e línguas indígenas no mundo virtual, a professora nos informou que não foi possível desenvolver os projetos societários em razão do isolamento social, porque havia a necessidade de haver um diálogo entre eles. Somente foram trabalhados a música e o grafismo cultural no ensino remoto, porém com o uso das tecnologias não seria possível, porque os pais usavam o celular e assim, nem sempre as crianças tinham acesso à rede de internet. Segundo a Professora Leliane Sateré-Mawé, era preciso dar conta das atividades para a SEMED:

Foi um desafio muito grande, mas ao final a gente conseguiu mostrar trabalho, mas resultados e vamos seguindo assim, se reinventando a cada dia. (após a pandemia o que ficou com esse aprendizado do uso das tecnologias, da internet na sala de aula) A gente aproveitou o máximo que a gente aprendeu, e continua desenvolvendo alguns trabalhos, assim em relação ao próprio aplicativo né, por exemplo, hoje em dia os alunos já conseguem fazer slide numa apresentação que eles vão fazer em escola (Professora Leiliane Sateré, entrevista concedida em 20/04/2024).

A professora declara que mesmo sendo um desafio a inclusão dos indígenas com suas histórias e culturas no mundo virtual, apesar da dificuldade de acesso à internet, ela buscou aprender o uso das tecnologias digitais com a preocupação de reinventar a educação escolar indígena da sua aldeia. A partir dessa aprendizagem, a professora Leliane Sateré-Mawé incentivou seus alunos a se apropriarem das tecnologias digitais com protagonismo para suas mobilizações e produções nas redes sociais buscando interação com outros povos e difusão de suas culturas.

6ª Entrevista com o Professor Doutor Glademir Sales dos Santos

Entrevistamos o Professor Glademir Sales dos Santos, Gerente da Educação Escolar Indígena/GEEI na Secretaria Municipal de Educação em Manaus/SEMED, durante a política emergencial do Ensino Remoto, no período da Pandemia e atual assessor técnico da GEEI. Sua formação inicial é na área de Filosofia Seminarística, pós-graduado em Antropologia, Filosofia, fez Mestrado e Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia na UFAM, pesquisador e coordenador de projetos de pesquisa na Amazônia na temática Etnicidade e Mapeamento Social dos povos e Comunidades Tradicionais.

Indagamos o Professor Doutor Glademir Santos a respeito do acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet. Ele nos disse que foram produzidos relatórios com os registros das atividades desenvolvidas pelos professores indígenas no período do ensino remoto com o uso/acesso das tecnologias digitais e internet. Destacou, também, que houve experiências exemplares dos professores de algumas aldeias, que não mediam esforços para exercer a sua atuação na docência, muitas vezes entregavam até o material impresso nas casas das crianças, pra não deixar elas sem atividades:

Trabalhamos a secretaria de forma sensata e racional, teve esse caminho né de fazer esse processo. As comunidades que realizaram esse trabalho, os espaços foram assim exemplos de um trabalho bem feito, bem organizado e toda produção mesmo, mas eles tiveram que aprender lidar com o driver. Deve lidar com o encaminhamento de técnicas para se apropriar do computador e da internet (Professor Doutor Glademir Santos, entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Para o Professor Doutor Glademir Santos, esse contexto da pandemia foi de muita tensão, porque tinha que conviver entre a doença e a morte, mas apesar dessas dificuldades os professores se comprometeram com seu trabalho do *ensinoaprendizagem*, diante das condições do uso das tecnologias digitais nas escolas indígenas.

Podemos observar esse acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e internet, a seguir:

Foi um momento também de aprendizagem do uso da informática, dos instrumentos das redes sociais e isso foi muito proveitoso. No entanto numa avaliação assim mais, mas de processo de ensino-aprendizagem, mais pedagógica, esse instrumento tem que ser utilizado apenas em situações emergenciais mesmo, porque quando se trata de educação escolar indígena, a presença - Ela é o princípio norteador - você lidar com os instrumentos, os recursos ao seu redor para desenvolver um processo de ensino aprendizagem da língua, eles têm que pegar, tocar, manipular instrumento, preparar o material pedagógico o resultado de todo esse processo, tudo tem que ser presencial (Professor Doutor Glademir Santos, entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Glademir declarou que esse uso/acesso da escola indígena às tecnologias digitais, foi por um lado uma experiência produtiva de *aprendizagemensino*, o professor teve que redimensionar o seu papel de transmissor do conhecimento, de mero detentor para reinventar sua atuação como um agente que está em constante movimento de aprendizagem.

Por outro lado, ele enfatizou que o processo de *aprendizagemensino* precisa ser considerado em situação emergencial, ao fazer referência ao ensino remoto com uso das tecnologias de informação e comunicação digitais. Também defendeu que o princípio pedagógico principal da educação escolar indígena, como resultado de todos os processos de luta, é o encontro presencial.

No segundo momento, questionamos sobre as dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena. O professor entende que o virtual é um instrumento assim como outros instrumentos, o que não pode é ser considerado primordial na educação escolar indígena. O processo pedagógico da educação escolar indígena é presencial, envolve manipular objetos, falar, se expressar, criar e contar histórias e brincar, tudo isso exige ser presencial:

Então o virtual ele pode ser um engano, pode ser apenas um persuasivo, mas o virtual ele não pode ser caracterizado como primordial. Essencializar esse processo é um engodo no processo de ensino da língua indígena. Foi necessário no momento de transição e foi um aprendizado sim, por conta deles se apropriarem desse instrumento virtual! Mas foi emergencial mesmo, e nós também tivemos que também aprender com esses instrumentos e construindo com eles uma forma mais acessível de não deixar também ficar sem processo de ensino nesses lugares. Então a gente observa que foi também um aprendizado de mão dupla (Professor Doutor Glademir Santos, entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Nessa declaração, podemos observar que o principal fator da dificuldade no uso das TDICs no ensino remoto da educação escolar indígena foi a desconexão entre a caracterização do seu princípio pedagógico e a proposta pedagógica do ensino remoto que foi implementada de maneira verticalizada para as escolas indígenas. Entretanto, desse ponto de vista como um

gestor, na época do ensino remoto emergencial, o professor demonstra que, mesmo com todas as dificuldades e contradições, o ensino remoto possibilitou uma aprendizagem do instrumento virtual e houve também um processo de reconfiguração do trabalho coletivo entre os professores indígenas e a GEEI/SEMED, reconhecendo a diversidade cultural dos povos indígenas em suas múltiplas dimensões sociais e políticas.

Para o Professor Dr. Glademir, essa problemática do acesso às TDICs no ensino remoto pelas escolas indígenas teve também uma outra dimensão que dificultou esse trabalho. Conforme observamos a seguir:

O nível de conflito internos, contradições mas também os seus avanços, nós percebemos que várias comunidades avançaram, até hoje eles não conseguem estabelecer, retomar né como diz a viagem da volta, voltar ao princípio da sociabilidade, do trabalho coletivo, do consenso de onde querem chegar com a educação escolar indígena. E de lá pra cá algumas comunidades entraram em situações de enfraquecimento e isso é... tornou um desafio para a gerência até mesmo lidar com essas situações localizadas e específicas, de cada organização (Professor Dr. Glademir Santos, Entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

A partir desse olhar, na perspectiva de gestão, outros elementos do cotidiano foram um impedimento para o acesso das TDICs no ensino remoto na educação escolar indígena, dentre eles, o principal foi a situação problema do enfraquecimento de algumas comunidades em razão de óbito de suas lideranças, assim como dos conflitos enfrentados pelos indígenas, em sua própria comunidade, foi um dos maiores desafios para o desenvolvimento da educação escolar indígena no período da pandemia.

Houve o avanço de algumas comunidades indígenas, enquanto outras ainda não conseguiram retomar as suas relações sociais na perspectiva do princípio da sociabilidade, do trabalho coletivo, do consenso com a finalidade de construir novos objetivos para a educação escolar indígena.

A terceira questão abordou sobre a visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas. Na visão do Professor Dr. Glademir, gestor da GEEI/SEMED o ensino remoto na escola dos Centros Culturais foi um período de várias contradições em relação aos princípios da educação escolar indígena e de reivindicações por direitos sociais e políticos para o fortalecimento da educação e da identidade étnica de cada povo, através das mobilizações dos seus professores e das lideranças. De acordo com o comentário abaixo:

E foi assim um período que ao mesmo tempo em que nós estávamos num nível em busca de efetivar direitos fundamentais para educação escolar indígena, que educação

mesmo em termos jurídicos, ao mesmo tempo foi um tempo de pressão também né. E as lideranças locais organizadas se juntaram ao Ministério Público e exigiram que o processo que já estava em vigor aqui tramitando exigiu que fosse realmente respondido com as recomendações do Ministério Público e uma das recomendações é uma base Legal Municipal (Professor Dr. Glademir Santos, Entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Segundo o Professor Glademir, no período do ensino remoto na pandemia, os professores indígenas em articulação com suas lideranças reivindicaram, junto ao Ministério Público, melhores condições de trabalho e seus direitos sociais nas escolas no período da pandemia. Após articulações entre as instituições responsáveis foi criada a Lei Municipal 2.781 dia 16 de setembro de 2021. Conforme declaração do Professor Dr. Glademir:

Lei Municipal 2.781 dia 16 de setembro de 2021. Veja só 2021, a Lei é a base municipal na criação da escola indígena e dos espaços de educação escolar indígenas, e das três categorias: professor indígena, pedagogo indígena e professor especialista de ensino da língua, esses são para os espaços de estudo da língua. E professor indígena é uma categoria das escolas, então essas três categorias elas estão na lei. Então nós saímos da pandemia com uma conquista coletiva, que é a Lei em si (Professor Dr. Glademir Santos, Entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Podemos observar, nessa afirmação, que, mesmo no contexto da pandemia, com todo o isolamento social foi possível efetivar uma política que tinha sido iniciada antes da pandemia, mas foi interrompida devido ao fechamento de todas as escolas e órgãos públicos. Mas através da mediação tecnológica via *meet* todos os representantes governamentais e lideranças indígenas se esforçaram para discutir as demandas surgidas a partir das pressões externas. Mesmo diante desse avanço, com a criação dessa Lei, o processo de ensino-aprendizagem e o pedagógico das escolas indígenas foram muito prejudicados no ensino remoto na pandemia.

Em seguida, fizemos o quarto questionamento sobre as maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé ressignificaram suas metodologias no Ensino Remoto:

Então nesse contexto também que durante a pandemia houve reuniões virtuais, intersetoriais da secretaria, com representantes indigenistas e indígenas com o Ministério Público, e que provocou justamente uma retomada do processo da construção de uma minuta e que foi desaguar para uma concretização de criação da Lei Municipal 2.781 dia 16 de setembro de 2021 (Professor Dr. Glademir Santos, Entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Segundo o Professor Glademir Santos, para esse processo de ressignificação das metodologias no ensino remoto, foi necessária a busca por aprendizagem dos instrumentos virtuais para terem condições mínimas de desenvolvimento do trabalho pedagógico e que foi ampliado com a dimensão jurídica com a mediação das TDICs, com a finalidade de assegurar

direitos com a legitimação das categorias de professor e gestor indígena e escola indígena na cidade de Manaus e seu entorno.

Outro aspecto a ser considerado em relação à ressignificação das metodologias dos professores indígenas, foi a autoria dos professores na produção do material didático próprio em diálogo com sua cosmovisão de mundo. Como podemos observar:

Então ele tá elaborando né, produzindo, dá visibilidade para sua cosmovisão daquela comunidade coletiva que é uma construção também uma epistemologia indígena sendo construída na parte inclusive do da produção do material didático entendeu. Eu acho que isso também é uma outra referência que isso nos trouxe também à tona tudo isso é que quando eles criam uma atividade um exercício na plataforma virtual ele tá produzindo terminologia indígena então é um momento também que mais ele criou e isso depois que estamos em elaboração de jogos lúdicos de atividade (Professor Dr. Glademir Santos, Entrevista concedida em 20 de outubro de 2023).

Com essa declaração, o Professor Glademir destaca que houve a autoria dos professores indígenas na produção de materiais didáticos com uso dos aplicativos virtuais, que eles buscaram se apropriar para ampliação do seu trabalho pedagógico. Dessa forma, foram articulando o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação com suas epistemologias da ancestralidade indígena, contextualizando todo o processo de *ensinoaprendizagem* no ensino remoto na pandemia.

3. A CONTRIBUIÇÃO DAS REDES DE INTERNET PARA O *ENSINO APRENDIZAGEM DO TRABALHO DOCENTE SATERÉ-MAWÉ*

O protagonismo indígena tem sido evidenciado no âmbito do cenário educacional brasileiro, em busca da construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social e equidade, por meio das práticas da educação escolar indígena com intencionalidade de ampliar o diálogo intercultural entre as políticas públicas educacionais e a cultura dos povos originários.

Como avanço desse diálogo intercultural, a Câmara de Educação Básica/CEB, em março de 2007, realizou uma reunião em São Gabriel da Cachoeira-Am., com o intuito de criar a formulação e a implementação da política nacional de Educação Escolar Indígena, tornando-se um marco histórico da CEB com reuniões fora do espaço de Brasília, em busca de maior interação com as comunidades indígenas e seus movimentos sociais.

A Câmara de Educação Básica estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica em 2012, Parecer CNE/CEB nº. 13/2012, como resultado do trabalho coletivo entre os representantes governamentais e não-governamentais, assim como a participação de educadores indígenas.

A partir da defesa dos direitos dos povos indígenas e de uma construção de projetos educativos diferenciados, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena teve como principais objetivos:

c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentam os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho/OIT, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas (Brasil, 2012, p. 03).

Assim, observa-se que dentre as recomendações a respeito da educação escolar indígena depreende-se a necessidade de regulamentar o modo de incorporação e desenvolver os processos pedagógicos com as tecnologias digitais. Essa articulação se dá por meio do diálogo intercultural entre diferentes culturas, respeitando a diferença entre a pluralidade de epistemologias tradicionais e as tecnologias digitais nas múltiplas relações no mundo contemporâneo.

É necessário que a organização didático-pedagógica e a gestão escolar dos territórios etnoeducacionais dos povos indígenas seja fundamentada no que se refere aos meios de comunicação e a educação em articulação com as suas práticas socioculturais e econômicas, assim como seus conhecimentos ancestrais, suas formas de *ensinoaprendizagem* e principalmente seus projetos societários;

Esses princípios da Educação Escolar Indígena precisam ser considerados como referência oficial para a elaboração e implantação das políticas públicas educacionais da área. Nesta seção, iremos nos debruçar na política emergencial do ensino remoto desenvolvida no período da pandemia do Covid-19 para todas as escolas indígenas e não-indígenas, em especial para o Povo Sateré-Mawé em contexto urbano, localizado na cidade de Manaus.

Observamos, a partir das entrevistas realizadas com as professoras indígenas Sateré-Mawé e lideranças do Espaço de Estudo e Conhecimentos Tradicionais Indígena Nusoken I, da comunidade indígena Waikiru I, que o processo pedagógico desenvolvido no ensino remoto teve muitos desafios a serem enfrentados pela comunidade escolar diante da situação de emergência nas mudanças no âmbito profissional e social.

No âmbito social foi o impacto do isolamento, onde todas as famílias deveriam manter-se afastadas sem contato presencial. Houve um rompimento da comunicação em rede tradicional, nas relações cotidianas presencialmente, com os demais comunitários, familiares, amigos e vizinhos. Em razão da necessidade de uma mudança drástica dos meios de comunicação oral, de forma presencial, para o aumento acelerado do uso/acesso de tecnologias de informação e comunicação digitais na escola e na comunidade.

De acordo com as falas das professoras, esse isolamento social foi bastante prejudicial para o processo de *ensinoaprendizagem* das crianças, bem como para as metodologias de ensino. Os professores também tiveram que transformar seus métodos de ensino presencial para o digital, entretanto eles não estavam preparados com o uso/acesso das tecnologias digitais para uma comunicação virtual de qualidade.

Além disso, houve também a dificuldade de acesso aos equipamentos tecnológicos digitais pelas crianças que estudavam no Espaço Cultural Nusoken I e II. Nas entrevistas, foi relatado o uso de celular do pai pelas crianças, para acessarem as atividades escolares elaboradas em plataformas digitais com a transmissão dos conteúdos via programas educativos ou atividades impressas enviadas pelas professoras até as casas das crianças.

Nesse sentido, a maioria das entrevistadas declararam que a aprendizagem das crianças tinha sido prejudicada com esse meio de comunicação digital, devido à limitação da disponibilidade dos equipamentos tecnológicos de qualidade para favorecer um desempenho satisfatório da aprendizagem das crianças.

Foi evidenciada, em todas as entrevistas das professoras, a elaboração de atividades educativas com impressão para serem encaminhadas pelas próprias professoras a seus alunos/alunas. Esse cenário demonstra o compromisso ético e político refletido por Freire, quando as professoras exercem a sua atuação pedagógica de forma alternativa em meio a uma pandemia, com foco no objetivo e nos princípios da educação escolar indígena para a garantia da valorização e inclusão das práticas socioculturais e conhecimentos ancestrais próprios, respeitando a diversidade étnico-cultural e linguística de cada povo indígena.

No âmbito profissional, as professoras nos disseram que tiveram o maior desafio a partir da proposta emergencial do ensino remoto na pandemia. Todas as professoras afirmaram que foi preciso buscar conhecimento para aprender novas metodologias de ensino com uso das tecnologias de informação e comunicação digital. que o ensino remoto emergencial precisava ser implantado de acordo com um diálogo com a comunidade indígena e seus conhecimentos ancestrais.

As entrevistas com as 03 professoras e os 02 gestores foram realizadas com uso das tecnologias digitais via plataforma google *meet*, via aplicativo móvel *whatsapp* e uso de gravador do celular. Nesse processo da comunicação virtual, durante as entrevistas, com os três professores, o serviço da internet foi bastante estável, mas todos declararam ao referir-se ao ensino remoto emergencial com o uso das TDICs que não houve uma política pública de ensino remoto com o reconhecimento dos princípios fundamentais da educação escolar indígena no Estado do Amazonas.

Assim como existe uma lacuna também na política educacional da educação escolar indígena presencial, o ensino remoto poderia ter sido implantado em diálogo com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, incluindo as suas pluralidades epistêmicas, visando uma aplicabilidade a partir da formação dos professores e gestores e para o seu

desenvolvimento além da disponibilidade de uso/aceso aos equipamentos tecnológicos de forma equitativa para docentes e educandos.

De acordo com Kenski (2012), existe um programa internacional denominado Sociedade da Informação no Brasil que foi lançado em 1999(www.socinfo.gov.br), onde há o objetivo de orientar políticas públicas para inserção do desenvolvimento de competências e habilidades para a nova realidade social da Sociedade da Informação, em permanente processo de transformação e inovação. Nessa perspectiva a Sociedade da Informação,

exige a adoção de novas abordagens pedagógicas, novos caminhos que acabem com o isolamento da escola e a coloquem em permanente situação de diálogo e cooperação com as demais instâncias existentes na sociedade, a começar pelos próprios alunos. A escola não vai perder a sua posição de instituição social e educacional (...) (Kenski, 2012, p. 65-66).

A escola, enquanto espaço social, precisa considerar a complexidade da sociedade contemporânea e da informação para oferecer uma formação de sujeitos cidadãos com espírito crítico para o enfrentamento da velocidade de informações em constantes mudanças, com capacidade de novas habilidades, atitudes e valores para lidar com as constantes transformações sociais.

Nas entrevistas com as 03 professoras indígenas Sateré-Mawé, percebemos que no contexto da pandemia, houve uma necessidade coletiva de mudar os meios de comunicação, assim como houve uma mudança na rede tradicional de comunicação da comunidade. Essa rede, antes da pandemia, era de forma presencial e, na pandemia, teve que mudar para uma rede virtual, usando, principalmente, o *whatsapp* e o *facebook*.

Usamos a plataforma *google meet* para realizar uma entrevista entre as outras três professoras e percebemos o esforço de uma professora Sateré-Mawé em usar as tecnologias digitais, mas o serviço da internet estava muito instável e dificultou a nossa comunicação virtual. Então finalizamos essa entrevista via aplicativo móvel do *whatsapp*, usando mensagem de áudio para facilitar o envio das respostas da entrevista. Enquanto que, com duas professoras desse segundo subgrupo, realizamos as entrevistas presencialmente, mas utilizamos o celular para fazer as gravações das entrevistas e depois, para fazer a transcrição, fizemos uso da plataforma do *google doc* com a opção de transcrição de áudio em texto.

De modo geral, em todas as 05 entrevistas, percebemos a disponibilidade das/dos professoras/professores de executar a sua atuação da docência com protagonismo e autoria, expandindo a sua rede de comunicação presencial para a rede de comunicação digital e

potencializando o processo de *ensinoaprendizagem* com uso das tecnologias digitais na educação escolar indígena.

De acordo com Luciano (2006), existem processos educativos diferenciados dos povos indígenas, de um lado a educação indígena com a transmissão de conhecimentos tradicionais que são produzidos pelos povos indígenas dentro de sua própria cultura. Enquanto do outro lado, a educação escolar indígena é desenvolvida dentro de um espaço educativo, chamado pelos colonizadores de escola, um lugar onde são transmitidos os conhecimentos que são produzidos dentro e fora da cultura, envolvendo indígenas e não-indígenas. Para Luciano,

A educação escolar indígena refere-se à escola apropriada pelos povos 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).

O processo de escolarização foi apropriado pelos povos indígenas, desde o período da colonização, inicialmente com características opressoras, na tentativa de apagamento de sua história e cultura. Mas, à medida que este espaço foi reconfigurado como resultado da luta por uma educação escolar indígena diferenciada do movimento dos professores indígenas, a escola é retomada a partir de suas próprias organizações social, política e cultural.

Luciano (2006) salienta que é necessário o rompimento da visão estereotipada da educação indígena, pois os povos indígenas possuem o modo próprio de educação, transmitida pela tradição da oralidade fundamentada nos saberes ancestrais repassados às crianças principalmente pelos pais e os avós.

Os povos indígenas possuem seus métodos próprios de *ensinoaprendizagem* através do uso “da observação, da experiência empírica e da autorreflexão proporcionadas por mitos, histórias, festas, cerimônias e rituais realizados para tal fim” (Luciano, 2006, p. 130). Essa caracterização da prática da educação indígena integra os elementos do território, a língua, a economia e o parentesco, a fim de tornar-se uma referência na formação dos grupos sociais atuantes nas comunidades, nas áreas da música, pintura, artesanato, cerâmica, tecidos, no plantio e na caça e pesca.

Esses modos de educação engendrados pelos povos indígenas, fortalecem as identidades, seu modo de ser indígena com suas línguas e culturas, como mecanismo de luta e resistência diante dos enfrentamentos das situações de conflitos e de violações dos seus direitos sociais e políticos conquistados e garantidos nas legislações nacionais e internacionais, visando

uma educação que considera a liberdade do indígena ser ele próprio em relação com a alteridade do que é bom para seu povo, construindo uma relação de reciprocidade e coletividade (Luciano, 2006).

A partir dessa epistemologia da ancestralidade indígena, as professoras Sateré-Mawé entrevistadas buscaram fundamentar a produção dos seus materiais didáticos com uso das tecnologias digitais no ensino remoto, com a intencionalidade de contextualizar as atividades e as imagens com as características específica da cultura do seu povo para fortalecer a identidade cultural e linguística das crianças.

O ponto de partida da prática pedagógica das professoras informantes, foi potencializar a rede comunitária tradicional com mediação tecnológica por meio da criação do grupo de *whatsapp* com os pais das crianças do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken, atualmente denominado Espaço de Estudos da Língua Materna e Conhecimentos Tradicionais Indígenas, criado pela Lei 2.781 de 16 de setembro de 2021. Além disso, foi criado também um grupo de *whatsapp* entre as professoras e os assessores pedagógicos da GEEI/SEMED.

Tal rede foi sendo configurada como uma rede educativa - com mediação tecnológica digital, pensada nas reflexões de Alves (2019) como uma rede educativa constituída de múltiplas relações diferenciadas que colocam o professor em *espaçostempos* (Alves 2019) de criação de pensamentos ou teorias, aprendizagens e práticas educativas. Segundo Alves (2014, p. 203, apud Alves, 2019, p. 115).

[...] das '*prácticasteorias*' da formação acadêmico-escolar; das '*prácticasteorias*' pedagógicas cotidianas; das '*prácticasteorias*' de criação e "uso" das artes; das '*prácticasteorias*' das políticas de governo; das '*prácticasteorias*' coletivas dos movimentos sociais; das '*prácticasteorias*' das pesquisas em educação; das '*prácticasteorias*' de produção e 'usos' de mídias; das '*prácticasteorias*' de vivências nas cidades, no campo e à beira das estradas.

É preciso compreender as múltiplas relações dessas redes educativas, quanto aos seus modos de movimento, suas necessidades e as possibilidades de mudanças. Mas, com o uso da internet, essas redes foram se proliferando em todas as áreas e por todos os territórios, possibilitando a expansão da visibilidade de suas organizações e ações de informação e comunicação digital na difusão do conhecimento plural e, em especial, da diversidade dos conhecimentos tradicionais indígenas.

Alves (2019) diz que é preciso compreender o significado dos usos das tecnologias nos cotidianos educativos, exigindo novas relações dentro das redes educativas que formam e nas

quais se formam. As vivências das professoras indígenas Sateré-Mawé nessas relações das redes educativas digitais exigiram *aprendizagem*sino (Alves 2019) de múltiplos processos didáticos com uso das tecnologias digitais no ensino remoto.

O contexto da pandemia do Covid-19 exigiu das professoras Sateré-Mawé novas ações pedagógicas distintas para o ensino remoto emergencial. Esse processo trouxe a emergência de novos aprendizados, a partir da criação de novas metodologias e a produção de novos materiais didáticos com uso das tecnologias. O desafio para as professoras Sateré-Mawé foi reinventar a educação escolar indígena com o apoio do computador e do celular e utilizar os recursos digitais na produção de um caderno de atividades com o objetivo de fortalecer a cultura e a língua do povo Sateré-Mawé. O caderno está estruturado da seguinte forma:

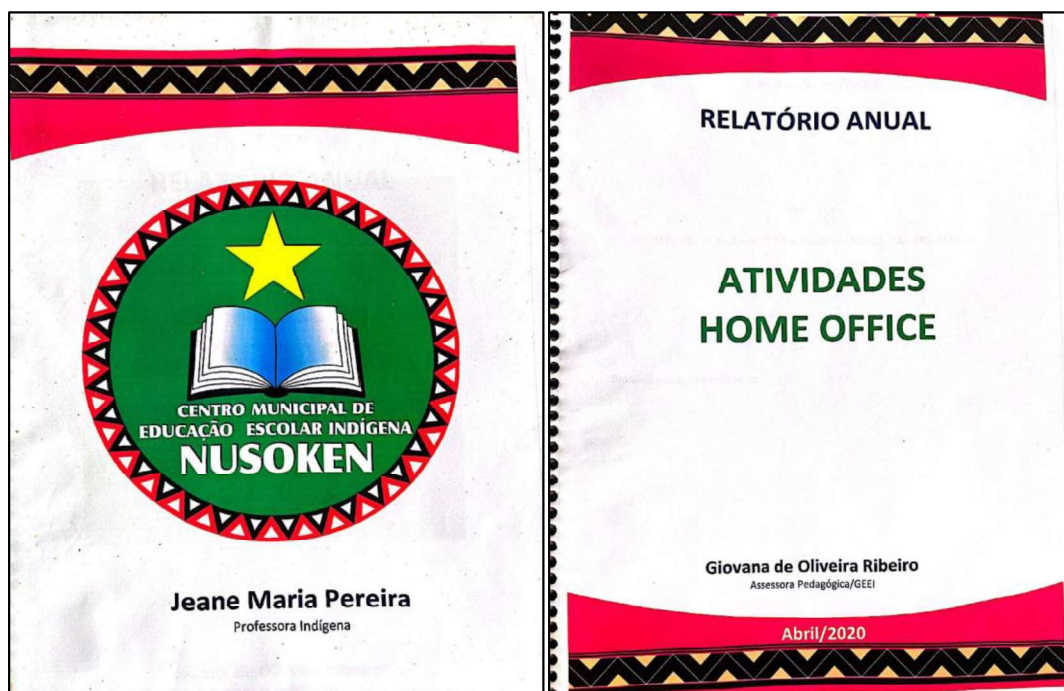
1. Apresentação de um projeto com o título “Ritual de passagem da Menina-Moça Sateré-Mawé Piã Hewi Ta’a”, de autoria da professora indígena Jeane Maria Pereira, nome indígena Jeane Morepe’i (significado – Borboleta);
2. Plano de Ação – Yat pe Wemu’e hap (aula em casa), Puruweira Tapy’yia (significado – professora indígena); assessora pedagógica; período 01/04 a 30/11/2020, Manaus-Amazonas;
3. Relatório de pesquisa do CMEEI Nusoken, mensal a partir de abril de 2020, com a descrição da situação da participação dos alunos nas aulas em casa; com o atendimento de 29 alunos matriculados, dos quais somente 17 possuíam celular;
4. Plano mensal com os objetivos, conteúdos e as metodologias desenvolvidas durante a execução do projeto “Ritual de passagem da primeira menstruação da moça indígena Sateré-Mawé, para o ritual da tucandeira” (Pereira/Morepe’i, 2020, p. 11). Esse plano envolveu os meses de maio, junho, julho, agosto, setembro, outubro e novembro.
5. Parecer Pedagógico da assessora da GEEI/SEMED, com as orientações pedagógicas para o desenvolvimento do trabalho *home office* pelo Decreto No. 4.789, dom. 4805 de 24/03/2020, a ser executado pelos professores indígenas no período do ensino remoto emergencial no Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken.
6. Relatório de atividades do CMEEI Nusoken mensal, com o objetivo da ação, a descrição das atividades educativas, plano de aula com o conteúdo semanal em anexo e evidências das atividades com imagens das crianças participando das atividades em casa; tabela mensal com a frequência *home office* das crianças; descrição das atividades encaminhadas para os alunos em casa; evidências com as

imagens das crianças executando as atividades, enviadas pelo grupo de *whatsapp* pelos pais; e por último as considerações do assessor pedagógico do referido período.

As experiências vivenciadas pelas professoras indígenas Sateré-Mawé no Ensino remoto emergencial, foram bastante desafiadoras. Dentre as 03 professoras entrevistadas, vamos destacar somente um material do relatório produzido, arquivado e disponibilizado pela professora Jeane Morepe'i.

Segundo o relatório da professora Jeane Morepe'i, do povo Sateré-Mawé, ela produziu, com uso das tecnologias digitais para o ensino remoto emergencial, um caderno de atividades desenvolvido com seu protagonismo e autoria apresentando as atividades realizadas pelas crianças:

IMAGEM 01: CADERNO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS HOME OFFICE DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NUSOKEN



Fonte: Pereira, 2020. Fotos: Acervo particular.

O Caderno de atividades baseia-se nas tradições e memórias da cultura do Povo Sateré-Mawé. Inicia com a apresentação de uma imagem de “estrela” ao centro e acima de um livro, simbolizando a identidade cultural da Comunidade Indígena Waikiru, que significa “Estrela” na língua indígena Sateré-Mawé, além dos grafismos destacando a identidade do seu povo.

Logo abaixo desses símbolos vem o nome da escola “Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken”, com o nome na língua indígena Sateré-Mawé, com significado de lugar sagrado e território tradicional, segundo o professor, escritor e ativista Yamã pertencente ao povo Maraguá, por parte de sua mãe, e ao povo Sateré-Mawé por herança de seu pai. Em sua obra *Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé*, Yamã (2007) nos apresenta as narrativas míticas e os símbolos sagrados pertencentes à ancestralidade do seu povo Sateré-Mawé. Dentre eles, os principais são:

1. Nusoken – território tradicional sagrado, onde havia muita fartura de alimentos frutíferos;
2. Puratig Sa’ Amy - o remo sagrado, com registros dos mitos e conhecimentos de origem do Povo Sateré-Mawé e das leis da tradição milenar. É confeccionado de madeira medindo 1,50m de altura, com símbolos geométricos e cobertos de tinta branca.

IMAGEM 02: PURATIG - REMO SAGRADO DO POVO SATERÉ-MAWÉ



Fonte: Yamã, 2007.

3. *Sehaypóri* - coleção de histórias sagradas e tradição da ancestralidade do Povo Sateré-Mawé.

4. Ritual da Tucandeira – de tradição milenar para transmissão de conhecimentos da ancestralidade, com o uso de uma luva feita de palha de tucum, com penas de arara e de gavião, onde são colocadas dezenas de formigas tocandiras (nome científico, *Paraponera clavata*) para ferroadas denominada como Wuamat, que significa na língua indígena, meter a mão na luva. Trata-se de um ritual de passagem do menino para a vida adulta, uma formação do homem guerreiro com o canto dos *paini*, na língua indígena são os cantores que narram os mitos de origem dos clãs e as histórias da participação dos Sateré-Mawé na Guerra da Cabanagem.

IMAGEM 3 - Luva da Tucandeira Tecida em Palha Branca.



Fonte: Acervo particular.

IMAGEM 4 - Ritual da Tucandeira na Comunidade Waikiru II – Bairro Tarumã, Manaus-Am.



Fonte: Ritual da Tucandeira acima com gravação para produção de um documentário do projeto Ritual da Tucandeira (autoria da Professora Jeane Morepe'i) e abaixo com o Tuxaua André Sateré-Mawé e os jovens iniciados no ritual com seu pai, 2024. Acervo particular.

5. Çapó – bebida extraída da semente da planta do guaraná em forma de bastão (trepadeira silvestre, nome científico *Paullinia cupana*; e nome indígena waraná), é cultivada tradicionalmente pelo Povo Sateré-Mawé. E possui valor tanto de símbolo sagrado com o uso da bebida, denominada na língua indígena de çapó, que é consumida pelos iniciados antes e durante o Ritual da Tucandeira ou em outras reuniões, como a dos tuxauas. E por outro lado possui um significado socioeconômico através da produção e beneficiamento dessa planta, com o Projeto Waraná com o apoio de diversas organizações indígenas, entre elas a principal foi o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé/CGTSM, criado em 1989, considerado órgão máximo da união das nações (clãs) Sateré-Mawé. Posteriormente foi criado

o Consórcio de Produtores Sateré-Mawé/CPSM, em 2009. Essas duas organizações são as principais responsáveis pela Gestão Territorial e Ambiental da Terra Indígena Andirá-Marau, em articulação com a WOMUPE/Organização dos Professores Indígenas Sateré-Mawé dos rios Marau e Urupadi e a OPISMA/Organização dos Professores Sateré-Mawé dos rios Andirá e Uaicurapá, entre outras instituições indígenas e dos tuxauas das comunidades.

IMAGEM 5 - Preparo e consumo da Bebida Çapó com Lideranças Sateré-Mawé



Fonte: Preparo da bebida çapó, com o guaraná em bastão ralado na pedra, pela liderança Nandia Sateré fundadora da comunidade Waikiru I; e compartilhando a bebida do çapó oferecida pela liderança Hywi Wato, cacique fundador e Presidente da associação Waikiru em 2002-2010. Acervo particular, 2024.

Essas características socioculturais foram consideradas como fundamento para a democratização dos conhecimentos tradicionais na relação com o ensino remoto emergencial, e foi desenvolvido no processo de *ensinoaprendizagem* protagonizado pela professora Jeane Morepe'i, do Povo Sateré-Mawé na produção do caderno de atividades educativas das crianças indígenas do Centro Nusoken I.

Essa dinâmica do processo pedagógico segundo Lévy, em seu livro *Cibercultura* (1997), revela que os sistemas educacionais na contemporaneidade estão em processo de

mutação, em constante mudança a partir do espaço da cibercultura que configura “a imagem de espaços de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não lineares, se reorganizando de acordo com os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva” (Lévy, 1997, p. 158).

Essas constantes mudanças possuem implicações da cibercultura, apontadas por Lévy (1997) na educação contemporânea: a primeira trata da renovação veloz dos saberes da profissionalização em movimento; a segunda é a possibilidade de reconfiguração da natureza do trabalho constituída pela necessidade de aprender cada vez mais, transmitir saberes e produção de conhecimentos em crescimento contínuo; e a terceira e última, consiste na capacidade tecnológica intelectual do ciberespaço de transformar e amplificar as cognições humanas que envolvem a memória, imaginação, percepção e os raciocínios (Lévy, 1997).

A partir dessas tecnologias intelectuais objetivadas em redes, surgem novas formas de acesso/difusão ao conhecimento, assim como contribui-se para a reorganização de novos raciocínios e conhecimentos que ultrapassam os limites do pensamento dedutivo ou indutivo, que podem ser compartilhados em maiores grupos.

Esse caráter dinâmico das tecnologias digitais potencializam a inteligência coletiva humana, onde cada vez mais os percursos do saber-fluxo e dos processos de aprendizagem nesses espaços de cibercultura passam por mudanças significativas, caracterizando novos modelos de educação, formação e novos espaços dos conhecimentos (Lévy, 1997).

Podemos observar essa dinâmica de mudanças, no espaço da cibercultura em rede, nos processos educativos de autoria das escolas indígenas no contexto do ensino remoto emergencial na pandemia do Covid-19, onde tiveram que reorganizar seus modelos de educação e de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) com o uso das tecnologias digitais de comunicação e informação.

Observamos a autoria da professora Jeane na proposta do seu trabalho a partir de um projeto pedagógico com o título “Ritual de passagem da primeira menstruação da moça indígena Sateré-Mawé e a preparação do menino Sateré-Mawé para o ritual da tucandeira”, em que a intencionalidade principal foi a preocupação em desenvolver atividades educativas de valorização dos saberes tradicionais da cultura Sateré-Mawé com a mediação das tecnologias digitais.

Segundo o depoimento da professora Jeane Morepe’i, no contexto do isolamento social na pandemia do covid-19 que contaminou as pessoas ao redor do mundo, a principal tecnologia digital utilizada para a sua comunicação virtual com os pais e as crianças da sua escola, foi a rede social do aplicativo *whatsapp* por meio da internet na maioria, via rede de dados móveis.

Por isso, eles criaram uma rede de comunicação digital para dar seguimento do trabalho pedagógico da escola Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken, da aldeia Sateré-Mawé Waikiru, utilizando o *whatsapp* com aqueles que tinham acesso ao celular e acesso/uso à internet.

Essa possibilidade educacional de educar com projetos educativos, tem sua sustentação no pensamento freireano ao refletir sobre a educação libertadora que objetiva o levantamento da problematização de sua realidade vivida, na superação da atitude depositar e transferir conhecimentos desconectados da vida cotidiana dos educandos. Educar com projetos possui uma configuração de uma “educação problematizadora”, na concepção de Freire (2005) em que educador e educando relacionam-se num ato de superação da contradição educador *versus* educando.

O educador tem seu status de transferidor de conhecimentos rompido por outro paradigma de mediador de sujeitos cognoscentes, diante do objeto cognoscível a ser descoberto e produzido num ato de superação da concepção “bancária” de uma educação para a dominação e alienação contrária à educação problematizadora para a libertação e com a dialogicidade:

[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática ‘bancária’, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos” (Freire, 2005, p. 44).

Vejamos abaixo o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola com os objetivos a serem alcançados e as atividades executadas:

IMAGEM 6 - Projeto Pedagógico: Ritual de Passagem da Primeira Menstruação da Moça Indígena Sateré-Mawé e a Preparação do menino Sateré-Mawé



CMEEI NUSOKEN - 2020



Projeto: Ritual de passagem da primeira menstruação da moça indígena sateré-mawé e a preparação do menino Sateré-Mawé, para o ritual da tucandeira

Objetivo geral: Proporcionar às crianças o estudo dos rituais sagrados da menina e do menino Sateré-Mawé, no intuito de conhecer os valores e saberes tradicionais da cultura

Objetivos	ações	
	Maio, Junho, julho	
Conhecer a histórias mitológicas do ritual do menino e da moça sateré-mawé;	História do ritual do menino e da moça Sateré Mawé;	
Organizar material sobre a história na língua português e Sateré Mawé	História cosmológica para o povo ; Modo de realização do ritual (arranhões); As falas sagradas do ritual	
Promover atividades que estimulem os conhecimentos existentes no rito	Estimular a escrita e oralidade através das histórias Sateré Mawé	

Maio - RITUAL DA MOÇA SATERE MAWÉ	
4 a 15 de maio	18 a 29
4 a 8 – História do ritual da moça Sateré Mawé; (completa); História cosmológica para o povo; ➤ Duas atividades por dia, de cada item	18 a 22 - Benefícios do ritual para a moça; Importância do ritual para a moça sateré-mawé ➤ Duas atividades por dia, de cada item
11 a 15 – Modo de realização do ritual (arranhões); As falas sagradas do ritual; quem realiza e participa do ritual. ➤ Duas atividades por dia, de cada item	25 a 29 – sobre o uso do sal (u'ky) uso do dente de cutia e do banho de tucupi; comidas utilizadas para durante o ritual; ➤ Duas atividades por dia, década item

Junho - RITUAL DA MOÇA SATERE MAWÉ	
01 a 12	15 a 26
<p>01 a 04 – História do ritual da moça Sateré Mawé: Ritual da menina moça. Sateré-mawé (Piá hewi Ta'a Pakup) fase, tempo de isolamento da menina-moça sateré</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>08 a 12 – Ritual da menina moça Sateré-mawé. Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com o ensino das Artes..</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>	<p>15 a 19 - Ritual da menina moça Sateré-mawé. Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com o ensino das Artes.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>22 a 26 – Ritual da menina moça Sateré-mawé. Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com a prevenção à saúde: combate ao covid 19.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, década item</p>
Julho RITUAL DA MOÇA SATERE MAWÉ	
06 a 17	20 a 31
<p>06 a 10 – História do ritual da moça Sateré Mawé: Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com ensino de geografia.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>13 a 17 – Ritual da menina-moça sateré-mawé. utilizando elementos do ritual de isolamento, com ensino de geografia</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>	<p>20 a 24 - comidas, frutas que a menina -moça pode comer durante seu ritual de isolamento.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>27 a 31 Ritual da menina -moça Sateré-Mawé a história mitológica..</p> <p>➤ Duas atividades por dia, década item</p>

Agosto – RITUAL DE PREPARAÇÃO DO MENINO SATERE	
10 a 21 de agosto	21 a 31
<p>10 a 14 – História do ritual Sateré Mawé para o menino; (completa); História cosmológica para o povo;</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>17 a 21 – Modo de preparação do ritual ; As falas sagradas do ritual; quem realiza e participa do ritual; o que o menino não pode fazer durante a preparação;</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>	<p>24 a 31 - Benefícios do ritual para a menino; Importância do ritual para a menino sateré-mawé; comidas utilizadas durante a preparação; o que o menino podia comer;</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>
Setembro - RITUAL DA MOÇA SATERE MAWÉ	
01 a 11	14 a 25
<p>01 a 04 –Preparação para o ritual: fase, tempo de isolamento da menino- sateré Mawé</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>07 a 11 – Preparação para o ritual do menino Sateré-mawé: utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com o ensino das Artes..</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>	<p>14 a 18 - Preparação para o ritual do menino Sateré-mawé: utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com o ensino das Artes..</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>21 a 25 – preparação para o ritual do menino Sateré-mawé: utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com a prevenção à saúde: combate ao covid 19.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, década item</p>

Fonte: Documento retirado do Relatório anual do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken - Atividades Home Office. Jeane Morepe'i, 2020.

Outubro - RITUAL DA MOÇA SATERE MAWÉ	
28/09 a 9 de outubro	12 a 30
<p>28/9 a 2/10 – preparação para o ritual do menino Satere Mawe: Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com ensino de geografia.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>05 a 09 – preparação para o ritual do menino Satere Mawe: Utilizando elementos da fase do ritual de isolamento com ensino de geografia.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p>	<p>12 a 16 - comidas, frutas que o menino - pode comer durante seu ritual de isolamento.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, de cada item</p> <p>19 a 23 – oferta de alimentos no dia do ritual e seus significados.</p> <p>➤ Duas atividades por dia, década item</p> <p>26 a 30 - preparação para o ritual do menino Sateré-Mawé a história mitológica para o povo;</p>

novembro
2 a 13 - O ritual da menina moça Satere Mawé
16 a 30 - A preparação para o ritual da tucandeira do menino Satere Mawé.
1 a 30 - organização do material 2020
Atividades para fortalecer o aprendizado dos rituais

Giovana de Oliveira
Assessora Pedagógica

Jeane Maria Pereira
Professora indígena

Fonte: (Continuidade) Documento retirado do Relatório anual do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken I - Atividades Home Office. Jeane Morepe'i, 2020.

O projeto, acima, apresenta de forma objetiva uma proposta de educação baseada nos princípios da educação escolar indígena preconizados nas legislações nacionais e internacionais, como por exemplo o documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/I CONEEI realizada ao final de 2009 na cidade de Luziania/Go.

Segundo as diretrizes da I CONNEI (2009), a educação escolar indígena como direito dos povos indígenas tem como característica a afirmação de suas identidades étnicas, em busca

da recuperação das memórias históricas, a valorização das línguas e conhecimentos indígenas em consonância aos projetos societários específicos de cada povo étnico.

A análise dessa proposta envolve um outro aspecto a ser observado nesse projeto pedagógico da escola Nusoken em relação à ressignificação do espaço escolar como superação da ação pedagógica em que havia a negação e silenciamento da história e cultura dos povos indígenas, para o reconhecimento da diversidade sociocultural na construção de um espaço educativo para as relações interétnicas e afirmação das identidades indígenas.

Tal projeto representa o respeito e reconhecimento das diferenças nas concepções e práticas pedagógicas com um novo modelo de educação, em relação “às diretrizes político-pedagógicas da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo, da diferenciação, da especificidade e da participação comunitária” (I CONNEI, 2009, p. 2). Reflete uma prática pedagógica diferenciada fundamentada nesses princípios da educação escolar indígena com a participação das lideranças e comunidade escolar com a finalidade de contribuir com o protagonismo das professoras na construção de um processo educativo em articulação aos seus próprios projetos societários (I CONNEI, 2009).

É preciso considerar o desafio das escolas indígenas diante desse contexto da pandemia com o isolamento social, onde as políticas públicas educacionais foram homogeneizadoras para todas as escolas, sem ter a preocupação de reconhecer e valorizar as particularidades da diversidade dos povos indígenas, principalmente da região do Amazonas com maior população e diversidade de povos indígenas no país.

A partir do avanço tecnológico e desse contexto do isolamento social, os povos indígenas tiveram a necessidade de intensificar o uso das tecnologias digitais nas vidas cotidianas a partir das relações com a sociedade ocidental. As escolas, em suas práticas pedagógicas, devido à rapidez das mudanças dessas relações em contradição com suas redes comunitárias tradicionais de tradição oral e presencial, houve uma intensidade com o uso constante das tecnologias digitais para se comunicar virtualmente em um mundo contemporâneo marcado, sobretudo, pelas informações virtuais e pelas transformações constantes.

Harari, em sua obra “21 Lições para o Século 21” (2018), reflete sobre como as escolas têm enfrentado as grandes revoluções e transformações na atualidade, mas ao mesmo tempo o que as escolas fazem para enfrentar esse desafio do excesso de atividades como uma característica da modernidade em aberto:

Atualmente as escolas se concentram em abarrotar os estudantes de informações. No passado a informação era escassa ou tinha censura. [...] As escolas modernas ensinaram toda criança a ler e escrever e repassaram fotos históricas e geográficas. No século XXI, estamos inundados por enormes quantidades de informação, nem os sensores bloqueiam (Harari, 2018, p. 277).

São grandes os desafios enfrentados pelas professoras indígenas, diante da velocidade da difusão das informações e mudanças constantes nas suas relações sociais com a sociedade contemporânea dentro e fora de suas comunidades. Com o acesso e o uso intensificado das TDICs em seu cotidiano, aos poucos as tecnologias foram sendo incorporadas nos cotidianos educativos.

As professoras indígenas Sateré-Mawé foram percebendo a influência das tecnologias digitais na educação escolar indígena de modo que pudessem dinamizar as suas práticas pedagógicas como protagonistas de sua história no processo educacional. Em busca de fortalecer a educação escolar indígena no período da pandemia, a professora Jeane Morepe'i teve a preocupação de construir, a partir do seu projeto pedagógico, um plano de ação para o desenvolvimento da sua prática pedagógica a partir de atividades educativas em casa para seus/suas alunos/as terem acesso a uma educação de qualidade e diferenciada, superando o processo de aculturação e assimilação do indígena à sociedade nacional. Assegurada na Constituição Federal de 1988, Artigo 210:


Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§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.

Esses direitos a uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural foram conquistados a partir das mobilizações dos movimentos sociais indígenas em articulação com os indigenistas das universidades e as organizações indigenistas que reivindicam esses direitos políticos e sociais.


Podemos observar essas características culturais no plano de ação abaixo:

IMAGEM - 7 - Plano de ação – Yat pe wemu'e hap (aula em casa)



CMEEI NUSOKEM

PLANO DE AÇÃO - yat pe wemu'e hap (aula em casa)



Jeane Pereira
Puruweira Tapy'ia/Professora indígena


Giovana de Oliveira
Assessora Pedagógica

Período: 01/04 a 30/11/2020

Manaus/2020

Causa	Ação	Procedimento	Início	Fim	Responsável	Justificativa
Dificuldades para realização das aulas não presenciais por ocasião do Corona Virus/isolamento social	Realizar planejamento para Topotmu'e netap e prática de ensino da Educação escolar indígena durante o período do Corona Vírus	Sensibilizando os pais e alunos para as atividades da Topotmu'e netap.	01/04/2020	30/11/2020	profa. Jeane Pereira	Para assegurar a prática pedagógica dos alunos do CMEEI em relação às ações dos projetos pedagógicos diferenciados, em período da pandemia do Corona vírus.
		Elaborando planejamento diário para encaminhar ao assessor pedagógico da GEEI.	01/04/2020	30/11/2020		
		Realizando e acompanhando as atividades diferenciadas para os pais/alunos via grupo de watsap ou entregue na residência do aluno.	01/04/2020	30/11/2020		
		Encaminhando relatório, diário das ações desenvolvidas, com evidências para o assessor pedagógico da GEEI.	01/04/2020	30/11/2020		


OBJETIVOS/ AÇÕES	AÇÕES									
	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV
Pesquisar os dias de isolamento da moça sateré-mawé	Pesquisando o processo de isolamento da moça	Pesquisando a simbologia do ciclo menstrual da moça	Pesquisando as etapas do processo ritualístico do rito	Pesquisando como era feita a passagem do primeiro ciclo	Pesquisando como era submetido o corpo da moça aos arranhões do dente de paca	Pesquisando o significado das falas sagradas durante os arranhões (estudo sobre a língua materna)	Pesquisando sobre o uso do sal (u'ky)	Pesquisando sobre o uso do dente da cutia e do banho de tucupi	Importância do ritual para a moça sateré-mawé	Benefícios ritual para moça
Pesquisar os alimentos ingeridos durante o isolamento	1º alimento de resguardo: Bejú sem sal, Xibé	Alimentos de resguardo: Bejú, peixe (pirá)	ui-hy (xibé), castanha e caju e do Brasil (maré) (urupé)	Alimentos restritos durante o ciclo	(peixes e carnes reomosas)	Pirarucu, paco, porco		(estudos sobre os elementos ritualísticos)		Os malefícios quando não é feito o ritual



CMEEI NUSOKEN - 2020

Projeto: Ritual de passagem da primeira menstruação da moça indígena Sateré-Mawé

Objetivo geral: Proporcionar às crianças o estudo do ritual sagrado da moça sateré-mawé no intuito de conhecer os valores saberes tradicionais da cultura



OBJETIVOS/ AÇÕES	AÇÕES									
	FEV	março	abril	maio	junho	julho	agosto	setembro	outubro	novembro
Pesquisar como eram realizados este ritual da moça no passado;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;
	Pesquisar os dias de isolamento da moça sateré-mawé	Pesquisando a simbologia do ciclo menstrual da moça;	Pesquisando as etapas do processo ritualístico do rito;	Pesquisando como era feita a passagem do primeiro ciclo;	Pesquisando como era submetido o corpo da moça aos arranhões do dente de paca	Pesquisando o significado das falas sagradas durante os arranhões (estudo sobre a língua materna)	Pesquisando sobre o uso do sal (u'kyt)	Pesquisando sobre o uso do dente da cutia e do banho de tucupi (estudos sobre os elementos ritualísticos)	Importância do ritual para a moça sateré-mawé	Benefícios do ritual para a moça
Conhecer a história, cosmologia e cosmogonia do ritual da moça sateré-mawé;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;	Realizar pesquisa com os mais velhos sobre o rito;
	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé.	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé	Pesquisar sobre a cosmologia do tiro para os Sateré Mawé

Fonte: Profa. Jeane Sateré-Mawé, 2024.

Um dos aspectos importantes a serem destacados nesse plano de ação é em relação ao uso da língua materna que está estabelecido nos dispositivos legais a partir da CF, de 1988, no art. 210, §2º, ao assegurar o uso das línguas indígenas no processo educativo do Ensino Fundamental. A professora demonstra a efetivação dos direitos políticos e sociais das crianças Sateré-Mawé garantidos a partir da Carta Magna de 1988, assim como esse direito é detalhado e normatizado em âmbito específico da política educacional por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n. 9394/96: “Artigo 32 - §3º - “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Mendonça; Oliveira; Ramony, 2020, p. 06).

Essa diretriz da LDB 9394/96 amplia para o campo educacional as discussões sobre a diversidade étnico-cultural da população brasileira que pode ser observada no Plano de Ação da Professora Jeane Morepe'i ao mencionar algumas palavras na língua indígena do seu Povo Sateré-Mawé, língua Sateré-Mawé que integra o tronco linguístico Tupi:

- Sateré = significa lagarta de fogo; Mawé = significa papagaio falante;
- **São chamados tradicionalmente de “Mawés”,** mas autodenominam-se de “Sateré-Mawé”.

- **São trilingües:** falam a língua portuguesa, a língua materna Sateré, além da língua geral, o Nhengatu, falada por parte dessa sociedade indígena.

O plano de ação da escola NusoKen também contribui para afirmação da identidade cultural Sateré-Mawé ao evidenciar como tema central a cultura do seu povo com a temática da história, cosmogonia e cosmologia do Ritual da Moça Sateré-Mawé. Nas ações, destaca-se a atenção às vozes dos anciãos da comunidade como Mestres e Doutores dos conhecimentos tradicionais da cultura Sateré-Mawé, trazendo-os como protagonistas da própria história e como uma conexão com a sabedoria da ancestralidade indígena.

Essa criação do processo próprio de aprendizagem e o ato didático, significa o protagonismo da professora Jeane Morepe'i em conformidade com as diretrizes das legislações educacionais. Lei LDB 9394/96, artigo 78 que garante: "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" (Mendonça; Oliveira; Ramony, 2020, p. 07).

As metodologias direcionadas no plano de ação para "Yat pe Wemu'e Hap", aula em casa, apresentam a caracterização da pluralidade cultural da sociedade brasileira a ser incluída nos currículos escolares e nas salas de aulas da educação brasileira. Além de demonstrar a valorização das crenças e costumes que constituem as práticas culturais dos povos Indígenas como epistemologias plurais necessárias para as propostas pedagógicas das escolas indígenas.

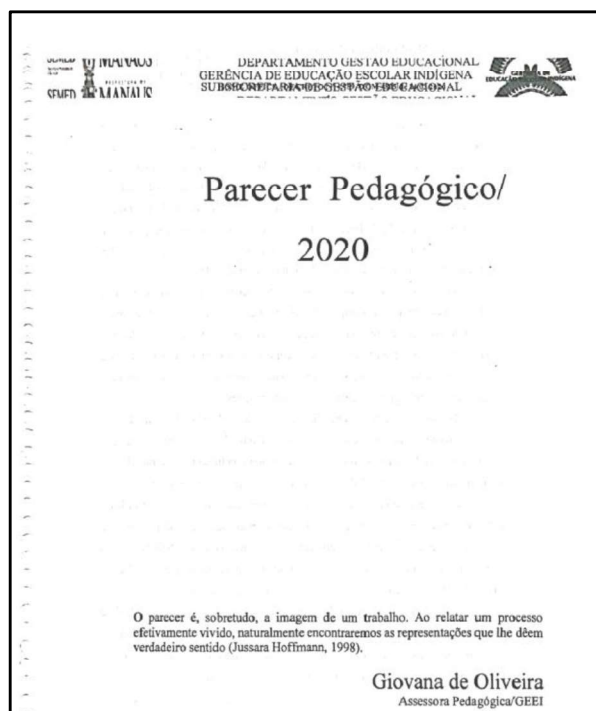
No artigo 79, da referida lei acima, define-se a necessidade da inclusão das especificidades étnico culturais de cada povo indígena nos programas educacionais:

§ 2º – Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; [...] - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; [...] (Mendonça; Oliveira; Ramony, 2020, p. 07).

As ações metodológicas que foram elaboradas no plano de ação da professora Jeane Morepe'i trazem, de forma prioritária, essas características socioculturais em consonância aos dispositivos legais da LDB 9394/96, garantindo uma formação educativa e cultural das crianças Sateré-Mawé em contexto urbano, numa situação de isolamento social da pandemia do Covid-19. Isso demonstra o compromisso ético e político da atuação da professora Sateré-Mawé nesse momento de pandemia e no enfrentamento de transformações crescentes com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto social e educacional.

Como parte integrante do Relatório Anual das Atividades *Home Office*, ou conforme a língua Sateré-Mawé Yat pe Wemu'e (aula em casa), do Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken, vemos o Parecer Pedagógico de 2020 relatado pela assessora pedagógica da GEEI/SEMED, Profa. Ms. Giovana de Oliveira.

IMAGEM 8 - Parecer Pedagógico da Assessora Pedagógica da GEEI/SEMED



Fonte: Profa. Jeane Sateré-Mawé, 2020.

O parecer pedagógico apresenta as orientações didático-metodológicas para a educação escolar indígena a partir do fechamento das escolas indígenas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Tais metodologias foram baseadas no trabalho *Home Office* com o objetivo de “- Proporcionar aos alunos atividades em que, mesmo não estando presente, puderam dar continuidade às atividades diferenciadas em sua comunidade” (Oliveira, 2020, p. 16).

Mesmo diante da dificuldade das crianças frequentarem os espaços escolares presencialmente, devido ao isolamento social decretado pela pandemia do Covid-19, a assessoria pedagógica da GEEI/SEMED teve a preocupação de organizar o trabalho pedagógico da educação escolar indígena de Manaus, garantindo o direito constitucional das crianças indígenas deste município de ter acesso e continuidade à formação educacional e sociocultural em respeito às diferenças e especificidades culturais garantidas nas legislações educacionais e nas práticas culturais de cada povo indígena.

O parecer pedagógico foi elaborado pela assessoria pedagógica em articulação aos professores indígenas do CMEEI, com a preocupação de incluir o tema do projeto pedagógico selecionado por cada comunidade indígena, as especificidades da Educação Escolar Indígena e os cuidados da saúde no distanciamento social.

Segundo o parecer pedagógico, as metodologias foram reelaboradas com o uso de ferramentas para o desenvolvimento do trabalho home office, a partir da criação de redes digitais, com uso do aplicativo *whatsapp* para criação de grupos com os pais das crianças, para melhoria da comunicação virtual e o envio das atividades educativas a cada dia para as crianças executarem em casa. Os professores construíram as atividades utilizando o programa *word* e o aplicativo *Polish*, para o envio pelo grupo de *whatsapp* ou em alguns casos seriam encaminhadas nas residências dos alunos/as pelos professores de acordo com seu critério:

Através de áudios e mensagens de texto os professores indígenas orientaram seus alunos quanto a realização das atividades propostas tirando dúvidas e estimulando a participação e aprendizado seja na oralidade ou escrita da língua materna. Através dos vídeos os professores buscaram encurtar a distância e manter o vínculo aluno e professor, podendo assim serem vistos e ouvidos (Oliveira, 2020, p. 16).

Com o uso das tecnologias digitais, os professores realizaram seu trabalho pedagógico das atividades remotas, destacando a relevância da participação das famílias com o apoio do uso do celular dos pais para as crianças terem o acesso e uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, além de manterem sua comunicação virtual com suas professoras para as orientações do processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019).

A assessoria pedagógica foi desenvolvida com o acompanhamento semanal do trabalho dos/as professores/as na modalidade *home office* com uso das tecnologias do drive, email e grupos do aplicativo *whatsapp*, com o envio semanal dos seguintes documentos comprobatórios de sua atuação na docência:

1. Conteúdo;
2. Plano de aula;
3. Frequência do aluno;
4. Atividade;
5. Evidências;

Esses documentos eram encaminhados pelo drive ou a maioria pelo *whatsapp*, de acordo com as necessidades de cada localidade em que o/a professor/a estava localizado/a, considerando a distância em relação a GEEI/SEMED e as áreas de maior acesso/uso da internet.

Cada professor produziu seu relatório individual com o uso do drive e compartilhava com a assessora pedagógica, assim como recebia as evidências das atividades executadas pelas crianças pelas redes de comunicação virtuais criadas via *whatsapp* e encaminhava semanalmente para a assessoria pedagógica.

E, por último, a partir desses documentos era elaborado um relatório final da assessoria pedagógica, o qual era enviado semanalmente por email e pela rede de comunicação virtual entre os professores e a assessora pedagógica via *whatsapp*.

O total de professores/as participantes desse grupo do *whatsapp* foram orientados sob a responsabilidade da assessora pedagógica, a Profa. Ms. Giovana e foram:

- 04 Professoras dos CMEEI's:

1. CMEEI Nusoken – Profa. Jeane Maria Pereira (Jeane Morepe'i, Sateré-Mawé);
2. CMEEI Wnhanhut'y - Profa. Susy Ferreira (Sateré-Mawé);
3. CMEEI Atawanã Kuarache Kokama - Profa. Jardeline Costa;
4. CMEEI Amiri Arutã Apurinã - Profa. Jéssica Batista

- 04 Professores da Escola Indígena Aru Waimi:

1. Prof. Jeremias Aleixo;
2. Prof. Marques Aleixo;
3. Prof. Ageu Aleixo;
4. Profa. Fátima Brazão.

A assessoria desses dois grupos era com orientações didático-pedagógicas diferenciadas para o contexto educativo e com o reconhecimento das suas particularidades étnico-culturais, sendo uma orientação para os professores dos CMEEI's com maior facilidade de comunicação virtual e outra orientação para os professores das Escolas Indígenas com mais dificuldade na comunicação virtual devido às dificuldades de acesso/uso da internet, equipamentos tecnológicos e a distância.

Foram realizadas reuniões com uso das tecnologias de formas diversificadas e flexíveis, de acordo com as necessidades e possibilidades de acesso/uso da internet para as orientações pedagógicas. A comunicação virtual para a assessoria pedagógica utilizou as tecnologias digitais de mensagens diárias pela rede de comunicação via grupos de *whatsapp*, encontros pedagógicos com chamadas de vídeos, com uso dos grupos de *whatsapp* e de acordo com as facilidades de acesso/uso da internet foram realizadas com uso do *google meet*.

Os encontros pedagógicos realizados via chamada de vídeo, além das orientações pedagógicas e auxílio no uso das tecnologias digitais, foram espaços de acolhimento emocional e auxílio nas orientações dos cuidados com a saúde física e mental. Esses encontros tiveram a preocupação também no atendimento das necessidades das comunidades para os encaminhamentos cabíveis, e foram momentos de fortalecimento dos vínculos afetivos também.

O Parecer Pedagógico também teve a dimensão do depoimento individual dos/as professores/as a partir das orientações da assessoria pedagógica com sugestões de alguns tópicos abrangendo questões sobre:

1. Relato sobre a experiência do/a professor/a no trabalho *Home Office*;
2. Relato sobre o trabalho no isolamento social e sobre o Coronavírus;
3. Relato sobre a questão pedagógica e a mudança metodológica;
4. Relato sobre a ausência dos/as alunos/as;
5. Relato sobre a elaboração das atividades, o apoio pedagógico da GEEI e de outras instituições;

Os relatos dos/as professores/as foram caracterizados seguindo os aspectos orientados pela assessoria pedagógica nas dimensões das diversas dificuldades e no enfrentamento dos/das professores/as para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico *Home Office*.

O primeiro aspecto abordado foram as dificuldades do/a professor/a em trabalhar na metodologia *home office* (acesso à internet, material eletrônico como computador, celular e outros). Segundo a professora Jeane Morepe'i, a maior dificuldade foi não ter conhecimento do uso da tecnologia com o computador e não possuir afinidade com as tecnologias digitais. Além disso, houve também a dificuldade do acesso/uso do serviço de internet na comunidade apesar de ser num bairro da cidade de Manaus, capital do estado do Amazonas.

Essas dificuldades influenciaram na execução da sua atuação da docência no trabalho *Home Office* e para a execução do plano de ação para o ensino remoto emergencial. O que resultou, também, na dificuldade para elaboração das atividades educativas, sua impressão e tirar cópias na xerox, devido também à necessidade de deslocamento até a SEMED para fazer a impressão dos materiais pedagógicos.

Esse quadro relatado pela Profa. Jeane nos remete à realidade do alto custo dos serviços de internet na cidade de Manaus e a qualidade dos serviços da rede de comunicação virtual oferecidos pelas operadoras em sua comunidade indígena, mesmo estando localizada em contexto urbano.

O segundo aspecto abordado no relato da professora foi sobre a evasão dos alunos no período de abril a novembro (causas e as ações executadas para trazer os alunos de volta às atividades). A estratégia construída, com a autoria da professora Jane Morepe'i para a superação da evasão das crianças no Yat pe Wemu'e Hap (aula em casa), foi buscar o conhecimento do uso do computador e das tecnologias digitais e plataformas como: *polishes*, *play games* para a elaboração das atividades educativas. Outro meio utilizado foi a contribuição com recurso financeiro simbólico dos pais, no valor de 0,25 centavos para a impressão das atividades que seriam entregues pela professora com uso do álcool 70 e máscara.

Com a finalidade de tirar as dúvidas e contribuir para a melhoria do desempenho da aprendizagem das crianças, a professora usou a tecnologia da produção de pequenos vídeos para esclarecer os conteúdos apresentados no projeto pedagógico em busca de aproximar as crianças ao retorno de suas atividades no ensino remoto.

O terceiro aspecto mencionado no relato da professora foi a abordagem do acompanhamento familiar (sobre a participação da família no processo educacional do aluno, do contato com o professor, e da justificativa da ausência do aluno). Nesse aspecto, foi destacado o alto índice de contaminação das pessoas da comunidade pelo Covid-19, inclusive tiveram que ficar de quarentena por 15 dias. Mas, todas as famílias conseguiram restabelecer sua saúde, e o contato por grupo de *whatsapp* com os pais das crianças e com uso de máscaras e álcool em gel nas entregas das atividades foi o principal fator para a superação das dificuldades de participação das crianças na execução das atividades.

O quarto aspecto do relato foi a respeito da evolução da língua indígena na comunidade (Questão: Como descreve a Educação Escolar Indígena e o aprendizado cultural na comunidade? O que você acha que melhorou? O que precisa melhorar?). Com esses questionamentos do parecer pedagógico o depoimento da professora tratou da lentidão da evolução da educação escolar indígena. Ela observou em sua comunidade durante seu trabalho que houve uma melhoria na oralidade e na escrita da língua escrita nas crianças, tanto no cotidiano da escola quanto na relação familiar.

Esse quadro foi uma motivação para ela buscar cada vez mais qualificação para sua profissão, a partir desse retorno dos pais sobre o desempenho das crianças no uso da língua materna em seus lares. Entretanto, a professora salienta o desafio da implantação das políticas públicas para dar mais segurança aos professores indígenas com mais qualificação para o desenvolvimento do trabalho e o compromisso desses professores no *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) da cultura do Povo Sateré-Mawé para o fortalecimento da língua indígena e das tradições culturais do seu povo.

O quinto aspecto relatado pela professora foi sobre o acesso às tecnologias (novos aplicativos, vídeos, o que faltou para melhorar o trabalho e o que foi feito para conseguir superar o acesso às tecnologias?). Segundo o seu depoimento, as tecnologias foram desafiadoras como a apropriação das tecnologias e como o uso dos aplicativos *polish* e *play games* na melhoria da elaboração das atividades educativas.

Esse processo de aprendizagem da professora foi com o auxílio da assessoria pedagógica através de formação das professoras com uso de vídeos enviados na rede de comunicação virtual do grupo de *whatsapp* como tarefa para os professores aprenderem a usar as tecnologias digitais. A partir dessas formações e orientações realizadas via *meet* e vídeos no grupo de *whatsapp* pela assessora pedagógica a professora passou a usar os aplicativos para melhorar suas aulas expositivas dos conteúdos das atividades.

O sexto aspecto do relato da professora tratou do seu aprendizado no período de 2015 a 2022 (evolução profissional, educação diferenciada, evolução dos alunos, da comunidade) em especial em 2020. A descrição do relato da professora foi sobre sua trajetória na profissão da educação escolar indígena, demonstrando seu percurso no processo de *ensinoaprendizagem* da docência. Como iniciante da docência ela desenvolvia seus materiais e seus relatórios de forma manuscrita com caneta e papel, mas a partir do uso do computador durante o período da pandemia ela teve sua iniciação à docência com a mediação tecnológica na educação escolar indígena.

A partir do ano de 2020, com o início da pandemia e o isolamento social, ela relata que teve a necessidade de reinventar suas metodologias e aprender outras estratégias de ensino para adaptar a sua prática com o uso das tecnologias digitais do *Home Office* no seu projeto pedagógico “Ritual da menina moça Sateré-Mawé”. Ela destaca o auxílio da assessora pedagógica, Giovana, na sua formação sobre a docência e em especial no ano de 2020 no contexto da pandemia, sobre a sua formação do uso do computador, e dos aplicativos *Polish*, *play games* para melhoria das suas práticas pedagógicas, além de, aprender a manusear o google drive na realização das frequências dos alunos e na elaboração do seu material pedagógico com qualidade.

Relata ainda que foi convidada por um projeto, coordenado pelos professores da Universidade Federal do Amazonas, para publicar um artigo do seu projeto “Instrumentos Musicais Tradicionais” desenvolvido em 2017. Esse artigo foi publicado no ano de 2020, no livro “Descolonizando a Academia”. Assim, ela demonstra, em seu relato, o agradecimento a sua assessora pedagógica pelo seu crescimento na profissão da educação escolar indígena. Ela

diz: “Aprendi que cada material didático-pedagógico produzido é uma forma de manter minha cultura e as tradições do meu povo vivo” (Pereira, 2020, p. 22).

O sexto item a ser relatado pela professora trata do seu trabalho com uma metodologia diferente (pontos positivos, negativos, o que poderia ter feito para melhorar). Ela relata, como ponto negativo, o desafio que enfrentou para conhecer, aprender e manusear novas metodologias e apesar das dificuldades ela destaca a necessidade financeira desse trabalho para seu sustento e de sua família, o que despertou a sua maior motivação para esse aprendizado.

O ponto positivo do seu trabalho foi a facilidade na elaboração das atividades, a mudança da frequência dos diários manuscritos para o uso das tecnologias com o drive, a produção de vídeos para explicação dos conteúdos.

Ela relata outro ponto negativo em relação ao processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) da educação escolar indígena que, tradicionalmente, era baseado no presencial e com essa nova metodologia foi um pouco complexo, porque nem sempre possibilita a aprendizagem à distância, devido ao seu impacto negativo na aprendizagem do aluno.

Assim, destacamos os principais aspectos relevantes do Parecer Pedagógico da Assessoria Pedagógica para o estudo da nossa pesquisa com o uso das tecnologias na escola indígena do Povo Sateré-Mawé no ensino remoto emergencial e o isolamento social devido a pandemia do Covid-19.

Percebemos, na descrição desse parecer pedagógico de assessoria pedagógica da GEEI/SEMED do município de Manaus, a contribuição das redes digitais no processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) dos/as professores/as nas escolas de suas comunidades em contexto urbano. Houve uma preocupação com a participação comunitária no planejamento das ações pedagógicas em articulação aos conhecimentos da ancestralidade indígena e as diretrizes legais da educação escolar indígena. De acordo com a lei LDB 9394/96, no artigo 78 é necessário: “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-indígenas” ((Mendonça; Oliveira; Ramony, 2020, p. 07).

Conforme evidenciado nesse dispositivo legal, os povos indígenas possuem a garantia do direito ao acesso/uso das tecnologias como possibilidade de reorganizar o processo de *ensinoaprendizagem* da educação escolar indígena a partir da LDB 9394/96, no artigo 78, de acordo com seus objetivos e os contextos plurais.

A partir do isolamento social e o fechamento das escolas, houve a necessidade de mudança dos meios de comunicação tradicionais para o uso das redes sociais nas suas relações interétnicas, intensificado com mais velocidade na pandemia do Covid-19.

Observamos nos depoimentos da professora Jeane Morepe'i e do parecer pedagógico, a contribuição das redes digitais construídas pela assessoria pedagógica no âmbito das formações realizadas no espaço virtual da cibercultura no período da pandemia.

Lévy (1999) defende a necessidade de analisar o processo de mutação na relação com o saber no contexto da sociedade contemporânea. Essas mudanças nos cotidianos educativos e no processo de formação dos/as docentes precisam ser observadas quanto à velocidade de renovação dos saberes.

Em segundo plano, trata-se da mudança da natureza do trabalho em razão da constante mudança do conhecimento em movimento contínuo na produção dos conhecimentos. E por último, trata-se da capacidade do ciberespaço de amplificar, exteriorizar, e modificar a capacidade cognitiva, com suas memórias, imaginação, percepções das realidades virtuais e novos estilos de raciocínios para o acesso ao conhecimento e a velocidade de informações.

O parecer pedagógico da assessoria GEEI/SEMED aos professores indígenas no ensino remoto emergencial demonstrou essa natureza da velocidade de mudanças na educação escolar indígena à medida que atualizou os saberes pedagógicos na transformação da ação da docência em conexão com os saberes ancestrais indígenas.

A assessora pedagógica também teve a preocupação de oferecer formação aos professores indígenas sobre a capacidade de acesso/uso das TDICs, para uma mudança de atitude dos professores/as indígenas sobre a inserção das tecnologias digitais na educação, sob sua orientação e auxílio pedagógico.

No depoimento da professora Jeane Morepe'i foi demonstrado esse movimento de mudanças no processo de *ensinoaprendizagem* da sua relação com as tecnologias, em decorrência da formação oferecida pela assessora pedagógica. Essa mudança de atitude nos remete ao estudo de Weigel (2000) sobre a cultura na perspectiva do antropólogo Geertz:

[...] entende que a cultura é uma teia de significados, um contexto semântico, cuja manifestação exprime o discurso social. A cultura é, então, uma capacidade do homem: a de exercer o pensamento simbólico. [...] É o conjunto de códigos que orienta o comportamento humano e organiza o mundo. [...] somente o homem é capaz de opor-se ao mundo e, mediante trabalho social, criar e recriar o mundo, transformando-o em cultura (Geertz 1989, *apud* Weigel, 2000, p. 40-41).




Esse processo foi demonstrado, nos relatos da professora para o parecer pedagógico, ao reconhecer o seu crescimento intelectual nas suas experiências adquiridas, o protagonismo na criação dos materiais didáticos e as mudanças na sua metodologia com o uso das tecnologias digitais a partir do contexto da pandemia.

Vejam os relatórios a partir do processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019) em redes educativas digitais no trabalho *Home Office*:

IMAGEM 9 - Relatório de Pesquisa do CMEEI NUSOKEN – ABRIL/2020

 	SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA HOME OFFICE / DECRETO Nº 4.789, DOM 4805 de 24/03/2020	
RELATÓRIO DE PESQUISA DO CMEEI NUSOKEN Professora indígena: Jeane Maria Pereira		
abril/2020		
Objetivo: Pesquisar e informar a situação dos alunos para participação do Aula em Casa		
<p>A Aula em Casa vem proporcionar a continuidade das atividades de Educação Escolar Indígena no CMEEI Nusoken em vista do período de quarentena em que estamos passando por conta do Corona vírus. É de conhecimento, que as comunidades indígenas em meio urbano são carentes e sobrevivem na maioria da venda de artesanatos, bolsa família entre outros. Mesmo em meio urbano, alguns dispõem de tecnologias como o celular principal objeto para o desenvolvimento do aula em casa. Apresentaremos, uma pesquisa realizada pela professora indígena sobre as condições dos alunos na participação das atividades desenvolvidas a partir dessa metodologia.</p>		
Número de famílias da comunidade: 17		
Número de famílias atendidas pelo CMEEI: 12		
Número de alunos matriculados: 29		
Número de alunos que possuem celular: 17		
Numero de alunos que possuem watsap: 12		
Número de alunos que não dispõem do celular para participar das atividades : 0		
Giovana de Oliveira Assessoria Pedagógica		

IMAGEM 10 - Atividades do Mês de Abril

 	SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA HOME OFFICE / DECRETO Nº 4.789, DOM 4805 de 24/03/2020	
Atividades		
Data:		
Aluno:		
Crianças:		
1) Desenhe a peneira (panane) com o gráfismo .		
2) Mande em áudio falando o nome da peneira na língua sateré-mawé.		
3) Desenhe a luva da tucandeira (sari), em seguida envie o áudio falando o nome da luva na língua materna .		
4) Registre as imagens e mande no grupo		
Data: 29/04/20		
Aluno:		
1 - Recorte o desenho e cole a figura no papelão depois recorte as sílabas formando um quebra cabeça. Leia as palavras que você formou.		
2 - Enviar áudio, para o grupo do watsap, falando a palavra na língua sateré-mawé.		

Fonte: Profa. Jeane Sateré-Mawé, 2020.

O relatório do mês de abril da Professora Jeane Morepe'i apresenta, inicialmente, o levantamento das condições de participação das crianças no trabalho *Home Office*, que revela que o resultado da frequência das crianças foi positivo com a maioria participando nas atividades com nova metodologia diferente do processo de *ensinoaprendizagem* a que já estavam acostumados.

Destacamos a dificuldade no acesso/uso das redes sociais demonstrada no levantamento da quantidade de 29 alunos matriculados, mas uma quantidade menor possui o equipamento tecnológico do celular. E destes uma parcela menor de crianças possuem acesso/uso da rede sociais do aplicativo *whatsapp*.

Esse quadro demonstra a necessidade de mudanças no sistema educacional defendido por Lévy (1999), em relação ao reconhecimento das experiências adquiridas, quando afirma que “[...] os sistemas públicos de educação podem ao menos tomar para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluídos os saberes não acadêmicos” (Lévy, 1999, p. 158).

Neste aspecto do processo educativo, é preciso considerar as necessidades da realidade das crianças para o acesso/uso das tecnologias digitais de comunicação e informação. Deste modo, poderia ter impactos significativos no desempenho de aprendizagem dessas crianças que não possuem o equipamento tecnológico do celular em relação ao grupo que possuem esse acesso/uso tecnológico. Além disso, caracteriza uma situação de desigualdade social sendo evidenciada pelo isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, apesar de ser uma comunidade localizada num contexto social urbano de uma capital da região da Amazônia.

Em relação à atividade educativa proposta pela professora, a partir da velocidade da mudança metodológica do trabalho *Home Office* que foi exigida devido ao isolamento social e o fechamento das escolas, observamos que houve um esforço no trabalho da docente em elaborar uma atividade que permitisse a continuidade da educação escolar indígena para as crianças Sateré-Mawé, garantindo o direito do acesso à educação e sua formação educativa. Entretanto, demonstra o desafio da utilização das TDICs nas comunidades indígenas Sateré-Mawé, e a dificuldade da professora Jeane Morepe'i conforme seu relato no parecer pedagógico da assessora pedagógica sobre a ausência de formação profissional do uso do computador e dos aplicativos educativos:

IMAGEM 11 - Relatório do Mês de Maio/2020 - Conteúdo

SEMED MANAUS aula SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA HOME OFFICE / DECRETO Nº 4.789, DOM 4805 de 24/03/2020 NUSOKEN

Conteúdo Período: 04 a 08/2020

História da Piã hewi ta'a Pakup Moça nova Sateré Mawé

Piã hewi ta'a pakup quer dizer moça nova na língua mawé. Por isso que quando nas aldeias do povo sateré-mawé, ouvem as mulheres (**haryporia**) falar assim é sinal que uma menina se tornou moça, ou seja, teve seu primeiro ciclo menstrual. Quando isso ocorre, as meninas (**Piã**) passam por um ritual de isolamento social da tribo, que dura 40 dias. E, só podem ter contato apenas com sua mãe ou as mulheres antigas que chamamos de **hary**.

Durante esse período a menina é submetida a certos arranhões por todo corpo com dente de paca até sair sangue. Os arranhões são feito pela mãe da menina e pela anciã da aldeia. Depois, os arranhões são lavados com limão e tucupi. (líquido extraído da mandioca). Segundo as **hary** isso é feito para que os encantados não possam sentir o cheiro da menina –moça. Caso não tenham cuidado com elas (**Piã**).

Nessa fase pode ocorrer grandes acontecimentos que chamamos de **Aguiro**. (coisas ruins podem acontecer) na família. Porém se a menina –moça passar por todo ritual e se resguardar de comer certos alimentos remosos, ela terá bons benefícios a saúde.

Os alimentos que a menina –moça não pode comer.

- Não podiam comer carne de algumas caças, como: queixada (hamaut do mato); paca (pay), alguns peixes
- Alimentos que a menina- moça podiam comer:
- U'i (farinha)
- U'ihy (chibé)
- Mingau de u'i (mingau de farinha sem sal)
- Castanha de caju (que fica na parte de dentro)

3


IMAGEM 12 - Atividades do Mês de Maio

SEMED MANAUS aula SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA HOME OFFICE / DECRETO Nº 4.789, DOM 4805 de 24/03/2020 NUSOKEN

Atividades (crianças)
Data: 04/05/2020.
Aluno: (a)

1) Ajude o tap'y'ia a encontrar os alimentos que a moça nova pode comer, durante o ritual de isolamento.

U	'i	A	W	P	U
N	P	K	O	N	'i
Y	W	A	P	S	H
M	O	R	E	I	Y
N	O	A	P	H	K



2) Escreva na língua materna os alimentos que o tap'y'ia, encontrou.

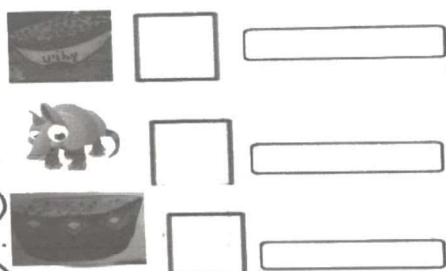
- 1.
- 2.
- 3.

3) Envie o áudio falando as palavras que você encontrou na língua materna

SEMED MANAUS aula SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL DEPARTAMENTO GESTÃO EDUCACIONAL GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA HOME OFFICE / DECRETO Nº 4.789, DOM 4805 de 24/03/2020 NUSOKEN

ATIVIDADES DO CMEI NUSOKEN
Marque com x qual desses alimentos a menina -moça não pode comer durante o ritual de isolamento. Depois Escreva os nomes das figuras na língua Sateré-mawé.

Data: 06 /05/2020



Etiwan eset:

As atividades desenvolvidas no mês de maio, segundo o resultado da frequência dos alunos, diminuíram o número de matriculados em relação ao mês anterior, com apenas 17 alunos matriculados. De acordo com esse levantamento da matrícula, houve um número significativo com 16 alunos participantes das atividades semanais do mês de maio.

Neste segundo mês do ensino remoto emergencial, com mudanças rápidas nas metodologias de ensino, observamos uma redução significativa do número de alunos/as matriculados/as em relação ao mês de abril. Também não houve justificativa dos pais sobre essa redução do número de alunos matriculados e supomos que tenha sido em razão da dificuldade de acesso/uso da internet e do acesso/uso da internet.

Foi apresentado o conteúdo “História da Piã Hewi ta’a Pakup Moça Nova Sateré-Mawé”, desenvolvido de acordo com o tema do Projeto Pedagógico da professora com uma temática em conexão com a caracterização sociocultural do Povo Sateré-Mawé, com o título “Ritual de Passagem da Menina-Moça Sateré-Mawé Piã Hewita’a”.

Esse conteúdo reflete o protagonismo da professora Jeane Morepe’i, e representa os princípios da educação escolar indígena, com o direito à autonomia na escolha do modelo de uma educação para as crianças indígenas, assegurado no Parecer CNE/CEB Nº: 13/2012, com um dos seus objetivos: “dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas socioculturais de educação e cuidado coletivos da comunidade;” (Brasil, 2012, p. 12).

De acordo com esse Parecer n. 13/2012 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, que traz em um dos seus objetivos sobre a educação infantil, a articulação do processo educativo às práticas socioculturais da comunidade, o processo de autoria e protagonismo da professora Jeane Morepe’i apresenta essa característica sociocultural e além disso, faz a inclusão sociodigital de seus conhecimentos tradicionais da ancestralidade indígena Sateré-Mawé, rompendo paradigmas educacionais de visão estereotipada dos povos indígenas.

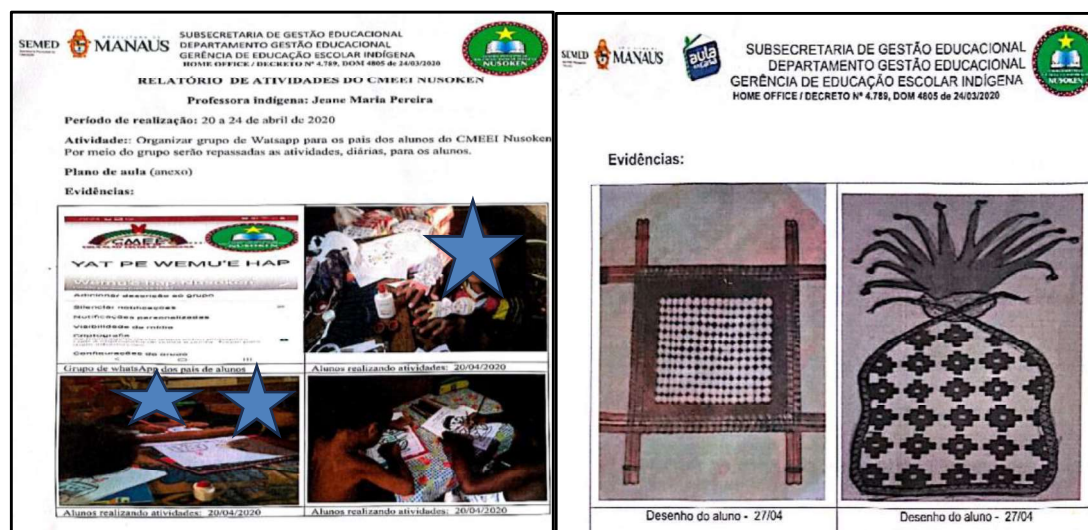
A emergente inclusão dos povos indígenas nas redes sociais pode ser refletida de acordo com o pensamento do filósofo da tecnologia Pierre Lévy (1999):

[...] o desenvolvimento das redes digitais interativas favorece outros movimentos de virtualização que não o da informação [...] a comunicação contínua, com o digital, um movimento de virtualização iniciado há muito tempo pelas técnicas mais antigas, como a escrita, a gravação de som e imagem, o rádio, a televisão e o telefone (Lévy, 1999, p. 49).

O trabalho *Home Office* desenvolvido pela professora Jeane Morepe'i teve como acesso/uso quase a sua totalidade com uso da rede social usando o aplicativo do *whatsapp* no processo de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019). Teve a sua produção da gravação de vídeos explicando o conteúdo da história do ritual da menina-moça Sateré-Mawé, e o uso intenso do celular para sua relação com os pais das crianças, com seus alunos e com a gestão da GEEI/SEMED.

Em relação ao relatório das atividades do segundo mês do trabalho Home Office, em maio, a professora demonstra com a elaboração das atividades educativas uma evolução da sua aprendizagem com o uso do computador e das tecnologias digitais com o uso dos aplicativos *Polish* e *play games* na elaboração de forma mais criativa e ilustrada de suas atividades a serem enviadas para as crianças executarem em suas casas e serem devolvidas pela rede social do grupo de *whatsapp*, conforme apresentado abaixo através das evidências das fotos com as crianças desenvolvendo suas atividades:

IMAGEM 13 - Relatório de Evidências das Atividades



Fonte: Relatório anual. Pereira, 2020.

Podemos observar nessas fotos das atividades desenvolvidas pelas crianças Sateré-Mawé o processo criativo e lúdico das atividades educativas. Destacamos a relevância da abordagem do conteúdo, evidenciando as características socioculturais e da tradição da história e cultura do Povo Sateré-Mawé, indigenização das tecnologias digitais de comunicação e informação, além das redes sociais também ao incluir o *ensinoaprendizagem* da língua indígena

Sateré-Mawé e também com as imagens dos elementos culturais da sua ancestralidade, que ainda não estão disponíveis no mundo virtual.

Segundo Lévy (1999), a conexão virtual no ciberespaço é caracterizada como “uma terra do saber” para ser explorada por todos a partir das redes de comunicação virtuais em tempo real de qualquer equipamento eletrônico que permite o acesso à informação, rompendo as fronteiras geográficas.

No ciberespaço toda informação se encontra pública independentemente do espaço físico, possibilitando uma rede digital para conectar todas as sociedades através do compartilhamento de uma informação acessível por todos, permitindo que qualquer pessoa interfira de forma ativa nesse compartilhamento com sua escrita de sua memória independente de sua distância física.

Considerações

Esse estudo foi desenvolvido a partir das minhas experiências como fruto deste solo amazônico, com uma diversidade de culturas indígenas, multilinguismo e sociobiodiversidade em interação mútua no percurso das relações interculturais nas vivências por onde caminhei ao longo das estradas entrecruzadas por rios e seus afluentes, fertilizando novas sementes e conhecimentos plurais.

À medida que me tornava professora amazônica em contato com a diversidade dos povos indígenas da minha região, escolhi militar nesse solo cultural plural, a fim de contribuir para o fortalecimento da educação escolar indígena e afirmação étnica desses povos do território amazônico. Sempre procurei cultivar a sensibilidade de estar aberta ao diálogo intercultural a partir do olhar indígena, respeitando suas diferenças e especificidades em articulação com a rede educativa de saberes ancestrais relacionados aos conhecimentos da educação escolar. Foi a partir da pandemia do Covid-19 que desenvolvi, coletivamente com o grupo de pesquisa “Reexistência: estudo de negros e povos indígenas”, um curso *online* de formação continuada diferenciado de construção de materiais didáticos virtuais com professores indígenas da região nordeste.

Portanto, foi mediante essa experiência formativa com uso das tecnologias digitais que esse fruto resultante dessas interações plurais fundamentou a escolha por essa problemática das TDICs na educação escolar indígena, em busca de construir novos olhares entre campos diversos do conhecimento tradicional e sua complementaridade com o conhecimento tecnológico. Percebi que é preciso romper com estereótipos daltônicos da imagem do indígena do passado, com uma educação indígena sem o direito de ter novas relações com o conhecimento por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação integradas na escola indígena com seus modos próprios de *ensinoaprendizagem* (Alves, 2019).

Observei o quanto este estudo foi relevante para minha formação profissional e pessoal, bem como para a educação escolar indígena, pois o meu fruto foi amadurecendo ao longo desse processo de formação, mesmo diante de diversos fatores no âmbito pessoal e profissional que foram enfrentados. Mas, finalmente, foi possível caminhar por entre rios e lagos com correntezas fortes para alcançar meus objetivos propostos nesta pesquisa.

Este processo de pesquisa evidenciou aspectos importantes do desafio do ensino remoto no contexto da pandemia do Covid-19 com uso das TDICs nas escolas indígenas. A construção desse diálogo intercultural entre as tecnologias digitais e as escolas indígenas com seus princípios arraigados a um modo diferenciado e específico, bilíngue, intercultural e

comunitário foi desafiador para as professoras indígenas Sateré-Mawé e toda a comunidade escolar, além da equipe de assessoramento pedagógico da GEEI/SEMED.

Inicialmente, identificamos que a caracterização da educação escolar em articulação às TDICs não seria uma realidade possível, considerado pelas academias e pesquisadores e demais representantes governamentais, em razão das peculiaridades das culturas indígenas e das desigualdades socioeconômicas que foram sendo descortinadas ao longo da pandemia, a partir do fechamento das escolas e do isolamento social.

Esse isolamento social, em decorrência da crise sanitária mundial da pandemia do Coronavírus, segundo o Relatório de Violência contra os Povos Indígenas elaborado pelo CIMI (2020), teve um impacto social de 900 indígenas mortos, além da situação de vulnerabilidade vivenciada pelas comunidades indígenas diante das ameaças de invasão em seus territórios, de sua sobrevivência e das violências e violações dos direitos indígenas intensificados nesse contexto pela ausência da efetivação de políticas públicas.

A partir do mapeamento de pesquisas publicadas, observei que não foram encontradas pesquisas relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação Escolar Indígena, na área de educação no espaço virtual dos Anais da ANPED nacional e regional durante o período de dois anos que antecederam e após a pandemia do Covid-19, assim como em duas plataformas virtuais Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na biblioteca BDTD, nos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Tivemos um resultado surpreendente desse levantamento de pesquisas publicadas, ao encontrar na BDTD a partir da perspectiva da categoria de análise internet e escola indígena, somente uma dissertação com o título “A Educação Bilíngue na Escola Karajá de Buridina e as Influências dos Sistemas Tecnológicos de Informação e Comunicação”, defendida no Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás/UEG, na área de concentração: “Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias”, na Linha de Pesquisa: “Linguagem e Práticas Sociais”, na cidade de Anápolis-Go.

Por outro lado, nos Anais da associação ANPED em âmbito nacional e regional, mesmo considerando em suas temáticas centrais os elementos teóricos metodológicos relacionados à educação e diversidade étnico-cultural e temas afins, não encontramos pesquisas publicadas relacionadas à questão do uso das TDICs na educação escolar indígena ou em escolas indígenas, tão pouco mencionadas as escolas Sateré-Mawé lócus da pesquisa.

Na ótica de Kenski, (2012, p. 45), o uso das tecnologias comunicativas digitais na educação, “não provocam ainda alterações radicais na estrutura dos cursos, uma vez que

encaradas como recursos didáticos, elas ainda estão muito longe de serem usadas em todas as suas possibilidades para uma melhor educação”.

A partir da velocidade das mudanças tecnológicas na sociedade contemporânea, a educação tem enfrentado o desafio de adequar as suas propostas pedagógicas e atualizar os seus conhecimentos para uma mudança no processo de *ensinoaprendizagem*. É necessário buscar maior compreensão das tecnologias de comunicação e informação digitais numa dimensão de intencionalidade didático-pedagógica, respeitando as especificidades por um lado do *ensinoaprendizagem* e de outro da articulação adequada da escolha da tecnologia digital para melhoria das múltiplas relações revolucionárias e abertas com os conhecimentos e aprendizagem (Kenski, 2012).

Para Lévy (2009), com o advento do ciberespaço, esse mundo virtual, houve uma desterritorialização da relação com o conhecimento, com rupturas epistemológicas tradicionais centralizadoras da produção do saber. O comunicador, intérprete do saber, transcende o plano da comunidade física e sua memória carnal, em direção ao ciberespaço, um espaço onde possibilita o acesso de todos à produção dos conhecimentos próprios e das relações com o outro desconhecido. Há uma tendência para o contato direto e a comunicação das singularidades, experiências e os fenômenos da vida que são priorizados e reconhecidos, por meio de uma interconexão em tempo real, em escala mundial contrária à depreciação dos conhecimentos particulares na antiga universalidade do saber (Lévy, 2009).

Essa dinâmica da relação com o conhecimento possibilitada pela cibercultura pode ser articulada às diretrizes legais dos direitos dos povos indígenas no acesso dos conhecimentos técnicos e científicos vinculados a partir da Constituição Federal de 1988, que trata da superação da relação de aculturação e assimilação da cultura dos povos indígenas em detrimento da cultura hegemônica da sociedade nacional, assegurada no artigo 210 com o respeito aos valores culturais, línguas indígenas e modos próprios de aprendizagem.

Esses direitos legais foram especificados com a LDB 9394/96, que ao mencionar nos artigos 32, 78 e 79 além do uso das línguas indígenas, reconhece e valoriza suas memórias, histórias, ciências e a reafirmação de suas identidades, estabelecendo a obrigatoriedade do acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos das demais sociedades.

Em conformidade com as Resoluções nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de formação inicial e continuada, a caracterização dos projetos pedagógicos e curriculares devem envolver a dimensão da relação intercultural e com outros saberes. E as práticas de ensino precisam estar relacionadas à pesquisa como princípio pedagógico e desenvolver atividades

acadêmico-científicos-culturais com vídeos, fotografias e outras linguagens ligadas às tecnologias da informação e da comunicação. Entretanto, esse dispositivo está distante da realidade das escolas indígenas, em especial Sateré-Mawé que foi o *lócus* deste estudo, mas percebemos que as professoras buscam o protagonismo na relação com as tecnologias digitais em sua ação pedagógica na educação escolar indígena.

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, possui orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que estão baseadas nos princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, como fundamentos dos projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais. Orienta ainda, normatizar dispositivos quanto à educação e meios de comunicação, estabelecendo, como um dos objetivos da educação escolar indígena, o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas.

Essas legislações abrangem o direito dos povos indígenas ao acesso dos conhecimentos técnico-científicos em diálogo com suas culturas, memórias e tradições, além da sua relação com outros saberes. Isto demonstra que houve uma manifestação e reivindicação dos movimentos e organizações indígenas para criarem condições de acesso e uso das tecnologias de comunicação e informação digital, respeitando as especificidades culturais de cada povo. E a língua indígena é um elemento diferenciador para esse diálogo intercultural crítico com essas TDICs, contrapondo o histórico movimento de imposição da aculturação e assimilação da cultura hegemônica pelos indígenas.

Observamos uma tentativa de silenciamento de toda uma história e cultura que foi oprimida e excluída dos processos pedagógicos nos espaços escolares e acadêmicos, em detrimento da sobreposição dos conhecimentos científicos fundamentados na ciência moderna, com uma visão estereotipada do indígena em relação à capacidade de produção própria dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, com uma pluralidade de epistemologias e ciências próprias com sua diversidade linguística. E com o avanço tecnológico essa tentativa de apagamento da pluralidade cultural indígena e de suas línguas continua sendo reproduzido em contradição ao protagonismo dos jovens comunicadores indígenas cada vez mais dando visibilidade a sua história e cultura por meio das redes sociais digitais.

O que diferencia esses processos educativos de apropriação das tecnologias digitais de cada povo indígena e da sociedade nacional ocidentalizada, a partir do *lócus* desta pesquisa no contexto da pandemia do Covid-19, como fator principal observamos a desigualdade

socioeconômica das comunidades indígenas, seguida de limitação do acesso/uso dos equipamentos tecnológicos e dos serviços da internet de qualidade.

Mesmo diante de todos esses enfrentamentos de desigualdades sociais e econômicas pela comunidade indígena Sateré-Mawé, entre as professoras indígenas entrevistadas, as lideranças e os pais das crianças, observamos que esses fatores não foram impedimento para a superação da Comunidade Waikiru e da escola Centro Municipal de Educação Escolar Indígena Nusoken dar continuidade da educação escolar indígena com o desenvolvimento dos materiais de *ensinoaprendizagem* próprios com uso das TDCIs.

Os depoimentos realizados nas entrevistas principalmente das professoras Sateré-Mawé deixaram transparecer o protagonismo e rupturas na relação estereotipada com o conhecimento técnico-científico em diálogo e respeito as suas memórias, tradições, modos próprios de aprendizagem, enfatizando o elemento principal de sua cultura o uso da língua indígena Sateré-Mawé na produção dos materiais didáticos para o envio das atividades educativas das crianças em situação de isolamento social, com mediação da rede digital *whatsapp*.

Essa ação da docência das professoras Sateré-Mawé possibilitou a visibilidade e difusão das suas diversidades culturais com a mediação das tecnologias digitais e a inclusão desses modos próprios de produção do conhecimento para a construção de relações interculturais e interétnicas com outros conhecimentos rompendo toda forma hierárquica de culturas e saberes. Assim como, contribuiu para o reconhecimento da pluralidade cultural do território brasileiro, rompendo a visão etnocêntrica e eurocêntrica da imagem do indígena, como diz Kayapó “indígena é aquele que pertence ao lugar, “originário””, estigmatizado com a categoria genérica de índio como selvagem, atrasado e preguiçoso, reduzindo a sua imagem cultural a um metal físico, com uma visão reducionista da diversidade cultural dos povos indígenas (Kayapó, 2019).

Foi possível perceber nas ações elaboradas pelas professoras indígenas a possibilidade de adquirir conhecimentos tecnológicos e científicos em diálogo intercultural com os saberes e as práticas culturais do Povo Indígena Sateré-Mawé, quando as professoras se encontram diante do desafio de mudanças rápidas da sua prática pedagógica, suas metodologias, seus materiais didáticos, sua comunicação tradicional e seus conhecimentos de informática.

O caderno de atividades *Home Office* estudado nesta pesquisa demonstra as possibilidades de descoberta e apropriação do novo conhecimento sobre a manipulação do computador e das tecnologias digitais por uma das professoras Sateré-Mawé. E também observamos o crescimento rápido desse processo de *ensinoaprendizagem* a partir do seu protagonismo e sua autoria no caderno de atividades fundamentado nos princípios da educação

escolar indígena da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade para a valorização das suas línguas e conhecimentos tradicionais (Brasil, 2012).

Nesse aspecto, o ensino remoto emergencial, em meio a uma crise mundial da pandemia do Covid-19, possibilitou uma experiência fantástica para as professoras Sateré-Mawé através das tecnologias de comunicação e informação digitais. Moran (2012) defende que a educação não acontece só num espaço e tempo, mas ao longo da vida e em todos os espaços, caracterizando a sociedade como educadora, onde todos educam e todos aprendem com as mudanças estruturais que cada vez mais exigem novas aprendizagem por todos.

Moran (2012) reflete acerca do movimento da educação em sua relação com o conhecimento ao olhar para o passado com referência, olhar para o presente com a intenção de ensinar as crianças no processo de compreensão da sociedade em que estão vinculados e de si próprios, e por fim um olhar para o futuro no intuito de preparar as crianças para os desafios do devir a serem enfrentados.

Harrari (2018) discute a realidade de um mundo que está em transformações sem precedentes e incertezas radicais enfrentada pela sociedade do século XXI que traz exigências de mudanças constantes de suas narrativas e concepções em razão da interface cérebro-computador. Estamos vivenciando a velocidade de disseminação de informações na contemporaneidade, que exige uma mudança radical dos paradigmas nos processos de *ensinoaprendizagem* da docência, em direção ao deslocamento da transmissão de informação para instrumentalizar as crianças com a capacidade de extrair o sentido da informação, em vez de serem meramente usuários com seus corpos e mentes inundados passivamente.

Segundo Harrari (2018), a partir das mudanças velozes causadas pelo avanço tecnológico no mundo contemporâneo as escolas enfrentam o maior desafio de transpor seu foco do *ensinoaprendizagem* tradicional para novos paradigmas de concepção de mundo em outras dimensões que contemplem os “quatro Cs”, defendidos por Harrari (2018) que são: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Isto exige uma mudança de habilidades meramente técnicas para habilidades de como lidar com as mudanças e aprender coisas, buscando o seu equilíbrio mental e a reinvenção não de novos produtos, mas uma mudança do ser interior em movimento.

Assim, esta pesquisa desafiadora contribuiu de modo significativo para ampliar a minha concepção das tecnologias digitais em interação com os processos próprios e diferenciados de *ensinoaprendizagem*, a partir do desenvolvimento do ensino remoto nos espaços educativos das escolas indígenas, com foco no estudo da educação escolar indígena do

Povo Sateré-Mawé que vive no contexto urbano, em Manaus-Amazonas. Após o mapeamento de tese e dissertação e anais em plataformas digitais (CAPES; BDTD; ANPED) com recorte para o campo da educação, observamos a ausência de pesquisas pertinentes sobre realidades existentes em potencial, que foram as práticas pedagógicas diferenciadas do protagonismo de professoras indígenas incorporando as novas tecnologias digitais no cotidiano educativo das crianças indígenas Sateré-Mawé.

Portanto, consideramos necessário que sejam realizadas novas pesquisas sobre o acesso/uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na realidade das escolas indígenas, como desdobramento desta pesquisa realizada na escola Sateré-Mawé Nusoken I e II durante o ensino remoto na pandemia do Covid-19.

Buscamos evidenciar neste estudo que com o surgimento da pandemia e o isolamento social, as escolas tiveram que redimensionar suas práticas pedagógicas e o currículo com o uso das TDICs para potencializar e transformar a educação escolar indígena em articulação aos princípios da especificidade, do bilinguismo e do multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais, promovendo o diálogo intercultural entre diferentes conhecimentos, valores saberes e experiências (Brasil, 2012).

Acreditamos que novas pesquisas no âmbito desta experiência com as TDICs em escolas indígenas podem contribuir para o rompimento de práticas colonizadoras de tentativa de apagamento das diferenças culturais, transformando a educação integracionista e negadora das diferenças culturais indígenas, para uma educação que colabore para a afirmação de suas identidades e pertencimento étnico no mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Práticas pedagógicas em imagens e narrativas: memórias de processos didáticos e curriculares para pensar as escolas hoje*. São Paulo: Cortez, 2019.

ANPED. *2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd*. Desafios da Educação na Amazônia: ultrapassar fronteiras e superar limites. 24 a 26 out. 2018. Disponível em: [2ª ANPEd Norte | 2018](#) Acesso em: 18 abr. 2021.

ANPED. *XIII Reunião Científica Regional Sul da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Sul)*. 2021. Disponível em: [Anais das Reuniões Regionais da ANPEd | ISSN: 2595-7945](#) Acesso em: 10 out. 2023.

ANPED. *40ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd-Nacional)*. *Educação como prática de Liberdade: cartas da Amazônia para o mundo*. 2021. Disponível em: [Anais das Reuniões Nacionais da ANPEd | ISSN: 2447-2808](#) Acesso em: 15 out. 2023.

BANIWA, Gersem. *Educação Escolar Indígena no Século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas*. Brasília: CNE/MEC, 2015.

BRASIL. Parecer nº 13, de 10 de maio de 2012. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: CNE/CEB, 2012.

BRITO, Edson Machado. O Ensino de História como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico. *Fronteiras*, Dourados, MS, v. 11, n. 20, p. 59-72, jul./dez. 2009.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em: 10 mar. 2023.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Relatório - Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – dados de 2020. Disponível em: [relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf](#) Acesso em: 10 mai. 2024

Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas. Rio de Janeiro: UNIC; Brasília: UNESCO, 2007. Disponível em: [DECLARACAO DAS NACOES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDIGENAS](#) Acesso em: 20 mar. 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FUNAI - FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 24 de abr. 2024.

GALEFFI, Dante. *Didática Filosófica Mínima: ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar*. Salvador: Quarteto, 2017.

I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI. Documento - Síntese Dos Documentos Finais Das Conferências Regionais De Educação Escolar Indígena. Brasília, 2008. Disponível em: [PROPOSTAS INDÍGENAS PARA CONFERENCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR](#) Acesso em: 15 mai. 2023.

KAYAPÓ, Edson. A Diversidade Sociocultural dos Povos Indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? IN: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Departamento Nacional. *Educação em Rede: culturas indígenas, diversidade e Educação*. Vol. 7. Rio de Janeiro: SESC: Departamento Nacional, 2019.

KENSKI, Vani Moreira. REDES, COMUNIDADES E EDUCAÇÃO. IN: SALES, Mary Valda Souza. (ORG.) *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 17-28.

_____. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LÉVY, Pierre. *Cybercultura*. São Paulo: 34 Editora, 1999.

MENDONÇA, Dener Guedes; OLIVEIRA, Ramony Maria da Silva Reis. Educação indígena no Brasil: Entre legislações, formação docente e tecnologias. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, e515985564, 2020.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini. *Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática*. 18.ed. Campinas: Papirus, 2016.

PINTO, Alejandra Aguilar. *Identidade/diversidade cultural no ciberespaço: práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas, o caso dos Kariri-xocó e Pankararu no Brasil*. 2010. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Departamento de

Ciência da Informação e Documentação. Universidade de Brasília. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7113> Acesso em: 15 de abr de 2026.

RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Global, 2015.

SANCHEZ, Consuelo. Autonomia, Estados Pluriétnicos e Plurinacionais. (IN) VERDUM, Ricardo (org). *Povos indígenas: Constituições e reformas políticas na América Latina*. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

SANTAELLA, Lucia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus, 2007.

_____. A Educação e o Estado da Arte das Tecnologias Digitais. IN: SALES, Mary Valda Souza. (org.) *Tecnologias digitais, redes e educação: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 149-164.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Agdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. *Educação Intercultural: desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023

SOUZA, Gisele Luiza de. *A Educação bilíngue na escola Karajá de Buridina e as influências dos sistemas tecnológicos de informação e comunicação*. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) - Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis,GO.

WEIGEL, Valéria Augusta C. M. *Escolas de Branco em malokas de índio*. Manaus: EDUA, 2000.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Roteiro de Entrevista

**TÍTULO DO PROJETO: Diálogo Intercultural Crítico entre o
Ensino Remoto e a Cultura Sateré-Mawé com o uso das
Tecnologias Digitais na Escola Indígena**

Orientanda: Thelma Lima da Cunha Ramos

Orientadora: Profa. Dra. Carolina Brandão Gonçalves

ROTEIRO DA ENTREVISTA

QUESTÕES:

1. Acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet.
2. Dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena?
3. Visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas?
4. Maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé ressignificaram suas metodologias no Ensino Remoto?
5. Inclusão das pautas e línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

QUESTÕES:

1. Acesso da escola indígena aos recursos tecnológicos e a Internet.
2. Dificuldades no uso das tecnologias digitais de comunicação e informação no ensino remoto da educação escolar indígena?
2. Visão do ensino remoto na escola indígena na perspectiva dos professores indígenas?
4. Maneiras que os/as professoras/es indígenas Sateré-Mawé ressignificaram suas metodologias no Ensino Remoto?
5. Inclusão das pautas e línguas indígenas no mundo digital no Ensino Remoto.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -

Título: Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura Sateré-Mawé com o uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é Perceber como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais na escola indígena Sateré-Mawé.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo, sem constrangimento. Estamos coletando informações para uma pesquisa de doutorado em Educação na Amazônia. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil/pessoal. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de forma voluntária da entrevista semiestruturada previamente agendada com o entrevistado, por meio do uso das tecnologias digitais, além do registro das questões surgidas durante o percurso da entrevista. E aceitará a nos dar permissão para produzir conhecimento científico, publicá-lo, sem fins lucrativos a fim de serem usados na Educação.

GRAVAÇÃO EM AUDIOVIDEO: sessão de entrevista semiestruturada utilizará material audiovisual para registrar as interações.

RISCOS: Você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado(a) ou constrangido(a).

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a identificar quais os fatores que interferiram no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto na escola indígena, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Amazonas, na cidade de Manaus. Possui vínculo com a Universidade do Estado do Amazonas através do Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado na Amazônia, sendo a aluna Thelma Lima da Cunha Ramos a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof^a Dra Carolina Brandão Gonçalves. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte **Endereço:** Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada, Manaus - AM, 69050-010, email: ppged@uea.edu.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo e autorizo o uso de áudio e imagem minhas para a finalidade apresentada.

Assinatura: Wilma de Archi P. Sika

Celular 921 99 428838 e-mail candee.sateremawe@gmail.com

ANEXOS



DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena
Pesquisador Responsável: THELMA LIMA DA CUNHA RAMOS
Área Temática: Estudos com populações indígenas
Versão: 1
CAAE:
Submetido em: 05/12/2023
Instituição Proponente: Escola Normal Superior
Situação da Versão do Projeto: Em Recepção e Validação Documental
Localização atual da Versão do Projeto: Universidade do Estado do Amazonas - UEA
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- Versão em Tramitação (PO) - Versão 1
Projeto Original (PO) - Versão 1
Documentos do Projeto
Folha de Rosto - Submissão 1
Informações Básicas do Projeto - Subm
Projeto Detalhado / Brochura Investigat
TCL / Termos de Assentimento / Justif
Apreciação 1 - Universidade do Estado do
Projeto Completo

Table with columns: Tipo de Documento, Situação, Arquivo, Postagem, Ações

LISTA DE CENTROS PARTICIPANTES E COPARTICIPANTES

Table with columns: Apreciação, CAAE, Pesquisador Responsável, Comitê de Ética, Instituição, Situação, Tipo

HISTÓRICO DE TRÂMITES

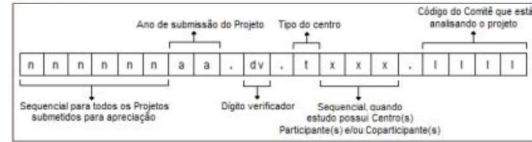
Table with columns: Apreciação, Data/Hora, Tipo Trâmite, Versão, Perfil, Origem, Destino, Informações

LEGENDA:

(*) Apreciação
PO = Projeto Original de Centro Coordenador
E = Emenda de Centro Coordenador
N = Notificação de Centro Coordenador
Pdp = Projeto Original de Centro Participante
Ep = Emenda de Centro Participante
Np = Notificação de Centro Participante
Poc = Projeto Original de Centro Coparticipante
Ec = Emenda de Centro Coparticipante
Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Tipo
P = Projeto de Centro Coordenador
Pp = Projeto de Centro Participante
Pc = Projeto de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



Voltar Gerar Interface Rebec



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO EM
EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA - REDE EDUCANORTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –

Título: Diálogo Intercultural Crítico entre o Ensino Remoto e a Cultura com o uso das Tecnologias Digitais na Escola Indígena Sateré-Mawé.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é analisar como aconteceu o ensino remoto na pandemia, com o uso das tecnologias digitais na escola indígena Sateré-Mawé.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo, sem constrangimento. Estamos coletando informações para uma pesquisa de doutorado em Educação na Amazônia. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir na sua vida profissional/estudantil/pessoal. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de forma voluntária da entrevista semiestruturada previamente agendada com o entrevistado, por meio do uso das tecnologias digitais, além do registro das questões surgidas durante o percurso da entrevista. E aceitará nos dar permissão para produzir conhecimento científico, publicá-lo, sem fins lucrativos a fim de serem usados na Educação.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO VÍDEO: sessão de entrevista semiestruturada utilizará material audiovisual para registrar as interações.

RISCOS: Você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado(a) ou constrangido(a).

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a identificar quais os fatores que interferiram no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto na escola indígena, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no Amazonas, na cidade de Manaus. Possui vínculo com a Universidade do Estado do Amazonas através do Programa de Pós-graduação em Educação, Doutorado na Amazônia, sendo a aluna Thelma Lima da Cunha Ramos a pesquisadora principal, sob a orientação da Profª Dra Carolina Brandão Gonçalves. Os investigadores estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte [Endereço](#): Av. Djalma Batista, 2470 - Chapada, Manaus - AM, 69050-010, email: ppged@uea.edu.br. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo e autorizo o uso de áudio e imagem minhas para a finalidade apresentada.

Assinatura: _____

Celular _____ e-mail. _____

Assinatura (Pesquisadora): _____

Thelma Lima da Cunha Ramos
Manaus, Am: 20 de abril de 2024