

**LUÍS FELIPE CRISTALDO GONÇALO**

**A ESCOLA MUNICIPAL FELICIANO PIO - ALDEIA IPEGUE  
DURANTE A PANDEMIA DO COVID-19: ANÁLISE DOS  
IMPACTOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE-MS  
2024**

LUÍS FELIPE CRISTALDO GONÇALO

**A ESCOLA MUNICIPAL FELICIANO PIO - ALDEIA IPEGUE DURANTE A  
PANDEMIA DO COVID - 19: ANÁLISE DOS IMPACTOS, DESAFIOS E  
OPORTUNIDADES**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado,  
do Programa de Pós-Graduação em Educação –  
Mestrado e Doutorado da Universidade Católica  
Dom Bosco como parte dos requisitos para  
obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Adir Casaro Nascimento

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

G635e    Gonçalves, Luis Felipe Cristaldo

A Escola Municipal Feliciano Pio- Aldeia Ipegue durante a pandemia do COVID-19: análise dos impactos, desafios e oportunidades/ Luis Felipe Cristaldo Gonçalves sob orientação da Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento.-- Campo Grande, MS : 2024.

69 p.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2024

Bibliografia: p. 66-69

1. Escola indígena. 2. Covid-19. 3. Pandemia I.Nascimento, Adir Casaro. II. Título.

CDD: 371.829089

**“A ESCOLA MUNICIPAL FELICIANO PIO – ALDEIA IPEGUE DURANTE A PANDEMIA  
DO COVID-19: ANÁLISE DOS IMPACTOS, DESAFIOS E OPORTUNIDADES”**

**LUÍS FELIPE CRISTALDO GONÇALO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Rosa da Fonseca (UFMS) Examinadora Externa

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros. (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Campo Grande/MS, 27 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse trabalho à minha família e comunidade.

### **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, família, amigos e minha orientadora por ter escolhido me acompanhar nessa jornada.

GONÇALO, Luís Felipe Cristaldo. A Escola Municipal Feliciano Pio - Aldeia Ipegue durante a pandemia do COVID-19: análise dos impactos, desafios e oportunidades. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2023.

## **RESUMO**

Esta pesquisa tem por objetivo analisar os efeitos da pandemia de COVID-19 na educação, mais especificamente na Escola Municipal Feliciano Pio da Aldeia Ipegue, Terra Indígena Taunay/Ipegue, no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil e está vinculada à linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, do Programa de Pós-graduação Mestrado/UCDB. Tem como foco a maneira como a escola, nesse contexto, se organizou e incorporou recursos tecnológicos para manter o processo educacional. A pesquisa investiga os obstáculos enfrentados por essa comunidade durante a pandemia e destaca as oportunidades, enfocando a perspectiva intercultural e decolonial. Os objetivos específicos incluem a análise do impacto das medidas de isolamento social e restrições relacionadas à pandemia na continuidade das atividades educacionais na Escola Municipal Feliciano Pio; a investigação de como os professores, gestores e a comunidade organizaram ao ensino à remoto, identificando os desafios enfrentados e as estratégias planejadas para manter o processo educacional durante o isolamento social; A análise dos efeitos da pandemia na educação indígena, considerando os aspectos pedagógicos, culturais, tecnológicos e socioeconômicos envolvidos. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, com produção de dados por meio de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nessa comunidade. A investigação revelou que a pandemia expôs vulnerabilidades na educação indígena, destacando a necessidade de respostas significativas por parte de governos e instituições educacionais. É essencial disponibilizar recursos tecnológicos, promover a saúde mental, investir na formação de professores indígenas e não indígenas, e respeitar as culturas e saberes tradicionais. A flexibilidade na avaliação durante a pandemia foi crucial para adaptar-se às limitações de recursos e às necessidades específicas dos alunos indígenas. A colaboração entre professores e a liderança escolar eficaz foram fundamentais para manter a continuidade do ensino. A pandemia revelou a urgência de reavaliar práticas educacionais e de fortalecer políticas que promovam a equidade para as comunidades indígenas.

**Palavras- chave: Escola Indígena – Covid 19 - Pandemia**

GONÇALO, Luís Felipe Cristaldo. The Feliciano Pio Municipal School - Ipegue Village during the COVID-19 Pandemic: Analysis of Impacts, Challenges, and Opportunities. Master's Dissertation, Graduate Program in Education, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2023.

## **ABSTRACT**

This research aims to analyze the effects of the COVID-19 pandemic on education, more specifically at Escola Municipal Feliciano Pio da Aldeia Ipegue, Taunay/Ipegue Indigenous Land, in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil and is linked to the line of research Cultural Diversity and Indigenous Education, from the Master's Postgraduate Program/UCDB. It focuses on the way in which the school, in this context, organized itself and incorporated technological resources to maintain the educational process. The research investigates the obstacles faced by this community during the pandemic and highlights opportunities, focusing on the intercultural and decolonial perspective. The specific objectives include analyzing the impact of social isolation measures and restrictions related to the pandemic on the continuity of educational activities at Escola Municipal Feliciano Pio; the investigation of how teachers, managers and the community organized remote teaching, identifying the challenges faced and the strategies planned to maintain the educational process during social isolation; Analysis of the effects of the pandemic on indigenous education, considering the pedagogical, cultural, technological and socioeconomic aspects involved. The research follows a qualitative approach, with data production through documentary research and semi-structured interviews with teachers who work in this community. The investigation revealed that the pandemic exposed vulnerabilities in Indigenous education, highlighting the need for meaningful responses from governments and educational institutions. It is essential to make technological resources available, promote mental health, invest in the training of indigenous and non-indigenous teachers, and respect traditional cultures and knowledge. Flexibility in assessment during the pandemic was crucial to adapt to resource constraints and the specific needs of Indigenous students. Collaboration between teachers and effective school leadership were key to maintaining teaching continuity. The pandemic revealed the urgency of reevaluating educational practices and strengthening policies that promote equity for indigenous communities.

**Keywords: Indigenous School – Covid 19 - Pandemic**



## **LISTA DE FIGURAS**

FIGURA 1 – Eu e meus pais .....	8
FIGURA 2 – Escola Municipal Feliciano Pio.....	13

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DE UM TERENA...	9
CAPÍTULO 1 - INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO .....	15
CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO .....	32
CAPÍTULO 3 - A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA FELICIANO PIO E A PANDEMIA COVID-19 .....	37
3.1- Educação escolar indígena: um breve histórico e os desenrolares contemporâneos .....	46
3.2 - A pandemia COVID-19 e a Escola Indígena .....	49
3.2.1 - As tecnologias na educação escolar em contexto indígena .....	58
Considerações .....	64
Referências Bibliográficas.....	66

## **INTRODUÇÃO - A TRAJETÓRIA PESSOAL E ACADÊMICA DE UM TERENA**

Este capítulo inaugura uma jornada de pesquisa que é tanto acadêmica quanto pessoal. Minha conexão com o tema da educação escolar indígena durante a pandemia do COVID-19 é profunda e multifacetada. Nascido e criado na cidade de Aquidauana, no Mato Grosso do Sul, minha história é marcada pela herança cultural diversa de minha família. Sou filho de um pai indígena e uma mãe negra, e esta intersecção de culturas e origens moldou minha perspectiva para desenvolver essa pesquisa. Minha família tem raízes profundas na aldeia Água Branca, e essa ligação com a comunidade indígena é parte essencial de quem sou. Meu tio-avô foi um dos fundadores dessa aldeia, e minha avó possuía um pedaço de terra lá, que agora pertence à nossa família. Embora eu nunca tenha morado permanentemente na aldeia, minhas férias eram frequentemente passadas lá, proporcionando-me oportunidades únicas de conhecer e conviver com minha comunidade indígena.

Minha infância, enraizada nos moldes coloniais da cidade, foi marcada por uma notável ausência de diálogo sobre minha identidade indígena. O sistema, permeado por estruturas coloniais, reforçou a ideia de homogeneidade, marginalizando as complexidades e riquezas das diferentes culturas. Crescer nesse contexto significava internalizar a mensagem sutil, mas poderosa, de que a singularidade de ser indígena era algo a ser suprimido. A busca por conhecer a fundo quem eu era e me tornar parte ativa de meu povo tornava-se, assim, uma afronta à ordem colonial estabelecida. A colonialidade do sistema visava a conformidade, e o ato de abraçar minha herança indígena desafiava diretamente essa narrativa, destacando a resistência intrínseca em se reconectar com minhas raízes e dismantelar as normas impostas pela colonização.



*Figura 1 Eu e meus pais. Fonte: Arquivo Pessoal*

Por ter vivido na cidade, enfrentei barreiras significativas na busca por minha identidade indígena, o que resultou em desafios consideráveis ao tentar me reconectar com minha origem Terena. Uma dessas dificuldades que se mostraram particularmente impactantes na jornada foi a questão da língua. Ao crescer em um ambiente urbano, onde predomina a língua portuguesa, a língua terena gradualmente se tornou uma parte negligenciada da minha expressão. A comunicação diária na cidade inevitavelmente priorizava o português, contribuindo para uma perda entre o elo da língua que era tão intrínseca à minha identidade cultural. Essa perda linguística tornou-se evidente quando decidi iniciar o processo de reconexão com a comunidade Terena. Ao tentar me envolver e compreender a comunidade, deparei-me com desafios na comunicação. A língua terena, que deveria ser um elo natural, tornou-se uma barreira. Além disso, o aprendizado do inglês como segunda língua na cidade trouxe uma dualidade linguística.

A presença de línguas estrangeiras na cidade, como o inglês e o espanhol, não é desvinculada do legado colonial. A imposição dessas línguas, muitas vezes, desconsidera e suprime as línguas nativas, contribuindo para a perpetuação do domínio cultural imposto pela colonização. Esse processo de colonização linguística não apenas influencia meu cotidiano, mas também cria um ambiente que subestima a riqueza das línguas indígenas, como o Terena. Enquanto tento me reconectar com a língua terena, a persistência da língua inglesa como parte integrante da minha vida cotidiana reflete a resistência necessária contra a hegemonia cultural imposta. Percebo que a dualidade

linguística é mais do que uma simples expressão individual, é uma narrativa que ecoa o impacto duradouro da colonização.

Meu primeiro contato direto com o campo de pesquisa ocorreu durante meus estudos de graduação em Pedagogia. Na universidade, tive a chance de reencontrar amigos de infância que vinham da aldeia para buscar educação superior. Isso me deu uma visão direta dos desafios e das aspirações de jovens indígenas em busca de educação formal. Minha descoberta da minha identidade indígena foi um processo transformador que ganhou forma durante meus anos na universidade, especialmente durante meus estudos em Pedagogia. Embora minha infância na cidade tenha sido caracterizada pela assimilação dos moldes coloniais, foi na atmosfera acadêmica que comecei a desvendar camadas mais profundas de minha herança cultural.

A universidade se revelou um terreno fértil para minha conscientização, não apenas através do currículo acadêmico, mas também por meio da participação ativa nos movimentos estudantis e, especialmente, nos movimentos indígenas que ecoavam nos corredores da instituição. Ao mergulhar nesses espaços de resistência, encontrei um terreno onde minhas experiências individuais se entrelaçavam com narrativas coletivas de luta por reconhecimento e valorização das identidades indígenas. A participação em movimentos estudantis e indígenas ofereceu-me uma plataforma para explorar e reivindicar minha própria herança cultural. O ativismo estudantil não apenas fomentou meu entendimento das questões que permeiam as comunidades indígenas, mas também desafiou as estruturas coloniais arraigadas na sociedade. Foi durante esse período que minha descoberta pessoal se entrelaçou com um senso mais amplo de pertencimento, uma compreensão mais profunda de como minha jornada acadêmica podia transcender o individual para se tornar um ato coletivo de afirmação cultural.

Assim, a faculdade não apenas me proporcionou conhecimento acadêmico, mas também serviu como um catalisador para minha própria descoberta e aceitação como indígena. Os movimentos estudantis e indígenas tornaram-se veículos poderosos para a celebração da diversidade, da resistência e da reconstrução identitária, guiando-me na jornada para abraçar plenamente e orgulhosamente minha herança cultural.

Minha identificação com o tema dessa pesquisa se deu de uma experiência concreta: durante o período pandêmico, assumi a posição de professor, ministrando aulas para crianças em um Centro de Educação Infantil na cidade de Miranda-MS. Essa experiência prática trouxe à tona não apenas os desafios inerentes ao ensino remoto, mas também a disparidade de recursos educacionais disponíveis, especialmente para as

comunidades indígenas. Ao enfrentar as complexidades da educação remota em um contexto urbano, pude vislumbrar as possíveis ramificações dessa dinâmica para os sistemas educacionais indígenas. Assim, ao considerar meu papel como educador durante a pandemia, o tema da pesquisa tornou-se não apenas uma escolha acadêmica, mas um chamado para abordar as lacunas educacionais e promover uma análise crítica sobre como a comunidade indígena está enfrentando os desafios educacionais contemporâneos.

Este capítulo – Introdução - marca o início de uma pesquisa que busca entender a experiência da educação escolar indígena durante a pandemia, mas também reflete minha própria jornada pessoal. Minha perspectiva única como alguém que cresceu na cidade e na aldeia, com raízes profundas na comunidade indígena, me motiva a investigar como a pandemia afetou nossa educação e como podemos avançar a partir daqui. Este trabalho não é apenas acadêmico, é uma expressão de minha conexão e compromisso com minha comunidade.

Estes escritos iniciais fundamentam a pesquisa, mostrando como minha história pessoal se entrelaça com o tema da dissertação. A partir daqui busco explorar mais profundamente os aspectos da educação escolar indígena durante a pandemia, na expectativa de fazer emergir reflexões que possam contribuir com a nossa comunidade e outras comunidades indígenas que enfrentam desafios semelhantes.

Um dos autores que influenciam essa pesquisa é Homi K. Bhabha, cujas reflexões sobre o hibridismo cultural e o "espaço entre" são pertinentes para discutir a interação entre as tecnologias e a educação indígena. A partir da perspectiva de Bhabha (1998), é possível compreender como as tecnologias podem funcionar como espaços de encontro e negociação entre diferentes culturas, permitindo a preservação da identidade indígena e o diálogo com a sociedade envolvente.

Minha decisão de focalizar a Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, situada na aldeia Ipegue, da mesma terra indígena, foi guiada por um senso profundo de ligação estreita com os professores que atuam nessa instituição. Essa escolha, embora pessoal, reflete uma abordagem fundamentada em relações de confiança e respeito mútuo, elementos que são essenciais para compreender a dinâmica da educação indígena em tempos desafiadores como os da pandemia. Minha escolha de pesquisa não se limita a uma análise distante da educação indígena, mas é, em vez disso, uma abordagem fundamentada em relações pessoais e no reconhecimento da importância das vozes locais. Ao focar na Escola Municipal Feliciano Pio e em meus amigos e colegas professores, estou comprometido em criar uma fissura para que as vozes possam ecoar às experiências,

desafios e sucessos da comunidade educacional indígena. Essa escolha destaca a relevância das conexões pessoais e da confiança mútua na pesquisa e demonstra seu compromisso em compreender a educação indígena em um nível profundo e autêntico. Isso adiciona uma dimensão única e enriquecedora à pesquisa que pode capturar os nuances da experiência na Escola Indígena Municipal Feliciano Pio durante a pandemia de uma forma muito mais significativa.

Sendo assim, na intenção de analisar os impactos, desafios e oportunidades da pandemia do COVID-19 na Escola Municipal Feliciano Pio, estabeleço alguns objetivos que orientaram o desenvolvimento de minha investigação junto ao campo pesquisado, sendo eles:

Objetivo Geral:

- Analisar o impacto das medidas de isolamento social e restrições relacionadas à pandemia na continuidade das atividades educacionais na Escola Municipal Feliciano Pio.

Objetivos específicos:

- Investigar como os professores, gestores e a comunidade organizaram o ensino à remoto, identificando os desafios enfrentados e as estratégias planejadas para manter o processo educacional durante o isolamento social.
- Analisar os efeitos da pandemia na educação indígena, considerando os aspectos pedagógicos, culturais, tecnológicos e socioeconômicos envolvidos.

Essa pesquisa está dividida em quatro capítulos:

## Capítulo 1: Interculturalidade e Decolonialidade na Educação

Este capítulo explora o campo teórico em que se fundamenta a pesquisa. A análise abrange conceitos-chave como interculturalidade e decolonialidade, discutindo suas implicações na educação indígena. O objetivo é fornecer uma base teórica sólida para entender como essas abordagens podem contribuir para uma educação mais inclusiva e equitativa, respeitando e valorizando a diversidade cultural.

## Capítulo 2: A Construção de um Percorso Metodológico

Neste capítulo, são delineados os métodos e procedimentos utilizados na organização e condução da pesquisa. Aborda-se a escolha da abordagem qualitativa, a seleção dos participantes, a produção dos dados, e as estratégias para garantir a validade e confiabilidade dos resultados. O capítulo também justifica as escolhas metodológicas na

perspectiva dos objetivos da pesquisa e do contexto específico da comunidade indígena estudada.

### Capítulo 3: Escola Municipal Indígena Feliciano Pio e a Pandemia COVID-19

Este capítulo apresenta uma análise detalhada dos dados produzidos durante a pesquisa, organizada em três subtítulos principais:

1. Educação Escolar Indígena: Um Breve Histórico e os Desenrolares Contemporâneos - Oferece um panorama histórico da educação escolar indígena no Brasil, destacando os principais desafios e avanços até o contexto atual.

2. A Pandemia COVID-19 e a Escola Indígena - Examina o impacto da pandemia na Escola Municipal Feliciano Pio, incluindo as medidas adotadas para enfrentar os desafios impostos pelo isolamento social e a interrupção das atividades presenciais.

3. Tecnologias na Educação Escolar em Contexto Indígena - Analisa o uso de tecnologias na educação indígena durante a pandemia, avaliando as estratégias implementadas para garantir a continuidade do ensino e os resultados obtidos.

### Capítulo 4: Conclusões e Recomendações

O capítulo final sintetiza os principais achados da pesquisa, discutindo suas implicações para a educação indígena e oferecendo recomendações para políticas e práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis. Também propõe direções para pesquisas futuras, destacando áreas que necessitam de maior investigação para promover uma educação de qualidade para as comunidades indígenas.



## **CAPÍTULO 1 - INTERCULTURALIDADE E DECOLONIALIDADE NA EDUCAÇÃO**

Ao pensarmos sobre uma proposta curricular que envolva os aspectos decoloniais, precisamos refletir a colonialidade, como um conceito central dos estudos sobre a pós-coloniais/decoloniais latino-americanos, sendo uma colonialidade do saber a qual, onde se justificava toda a soberania imperial que apartava as relações com os povos que consideravam subalternos e impondo suas sapienciais sobre os demais.

Neste primeiro capítulo, poderemos entender a interculturalidade, enquanto diálogo entre as diversas culturas e saberes, só é possível pela dissolução das estruturas coloniais de longa duração, indissolivelmente ligada ao processo de decolonialidade e pela construção dos espaços escolares em espaços de aprendizagem e exercício democrático. Pensar um novo modelo educativo e novos modelos pedagógicos implica, por exemplo, a dissolução do dualismo sujeito-objeto, exigente e rigoroso no que diz respeito aos métodos, metodologias e fundamentações epistemológicas. Promotor do espírito crítico, da capacidade argumentativa, dos argumentos lógicos que sustentam uma argumentação e da construção de competências hermenêuticas. O espaço escolar deve transformar-se em espaço de múltiplas aprendizagens, cooperativas e solidárias, de exercício crítico da democracia, de diálogo intercultural, de aprendizagem da liberdade e de uma cidadania emancipatória e participante. (TAVARES, GOMES, 2018, p. 49). Com isso, poderemos definir a que segundo (WALSH, 2005, p. 10-11) “interculturalidade como um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, onde poderemos incluir a tecnologia, buscando desenvolver um

novo sentido entre elas na sua diferença”, ao mesmo tempo que na pandemia necessitou em utilizar o processo tecnológico, para construção de saberes e conhecimentos como o único meio de comunicação e método em formação de pessoas/sujeitos em suas casas.

Assim, surge a emergência de novos saberes e práticas que exigem a configuração de modalidades de atuação por parte daqueles que tradicionalmente se ocupam do conhecimento e da política. É preciso pensar nos potenciais atuações da educação como um tema central para os estudos decoloniais/pós-coloniais organizados a partir da América Latina; sendo a decolonialidade curricular um caminho para envolver e incluir todas as realidades.

Uma das finalidades principais de toda intervenção curricular é preparar os/as alunos/as, membros solidários e democráticos de uma sociedade solidária e democrática. Uma meta desse tipo exige, por conseguinte, que a seleção dos conteúdos do currículo, os recursos e as experiências cotidianas de ensino e aprendizagem que caracterizam a vida da sala nas aulas, as formas de avaliações e os modelos organizativos promovam a construção dos conhecimentos, destrezas, atitudes, normas e valores necessários para ser bom/boa cidadão/ã. (SANTOMÉ, p. 159, 1995)

Refletindo a condição daqueles que habitam em regiões fronteiriças, onde se inserem um contexto multicultural, cabe as seguintes indagações perante o currículo, onde estão as culturas fronteiriças? Como elas são abordadas na grade curricular das escolas? Quais nossos aspectos de valorização cultural no âmbito educacional? A resposta para essas indagações é simplesmente inexistente; uma vez que as culturas fronteiriças existem, entretanto, não são devidamente salientadas em nosso âmbito regional e educacional.

Muitas propostas de escolarização mantêm ainda uma forte estrutura Fordista, no sentido que seu modo de funcionamento se assemelha ao da cadeia de montagem de uma fábrica. Assim os alunos se posicionam de forma fixa em sua carteira e diante deles/as vão passando diferentes matérias e professores/as, a um determinado ritmo. (SANTOMÉ, p. 160, 1995).

Por conseguinte, de nada vale romper com esse paradigma da razão moderna, tomar conhecimento e consciência que temos um vasto campo cultural nas salas de aula, cada um com culturas própria, mas não pensar e agir a partir dela, ficando estagnados com nossas próprias relações culturais, a constituição desse novo sujeito epistemológico que defende e pensa além das fronteiras.

Walsh ( 2006 ) explica que a colonialidade é vista como a negação de um estatuto humano para todos os povos colonizados , o que provoca problemas reais em relação à liberdade, à personalidade e à narrativa dos povos enfrentados uma violência epistêmica (2006) explica que a colonialidade é vista como a negação de um estatuto

humano para todos os povos colonizados , o que provoca problemas reais em relação à liberdade , à personalidade e à narrativa dos povos enfrentados uma violência epistêmica . a realidade ainda é muito diferente. Assim, estamos enfrentando um verdadeiro racismo ontológico e epistemológico que super alta uma cultura e um único modelo epistêmico como elementos cruciais do progresso & do desenvolvimento.

No entanto, a realidade é muito diferente. Segundo Candau (2011, p. 241),

[...] a cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Com base no que já foi expresso anteriormente, argumentamos que as muitas que os muitos discursos históricos e educativos foram construídos a partir da modernidade histórico e do apagamento e marginalização das diversas narrativas dos povos oprimidos e os discursos educacionais foram construídos a partir da modernidade europeia e do apagamento e marginalização das diversas narrativas de pessoas oprimidas. Nesta linha de raciocínio, os silenciamentos provocam as correntes diversas do pensamento pedagógico, que surgiam na Europa e na América Latina.

No entanto, através da sua dimensão colonial, afetou as raízes mais profundas dos povos sob o seu domínio, as suas culturas, línguas e memórias, raízes mais profundas dos povos sob seu domínio, suas culturas, línguas e memórias. Embora os povos tenham sido "descolonizados" e "emancipados", o colonialismo continuou com todos os seus instrumentos de opressão (FANON, 2001), devido à sua extensão de colonialidade, no seu imaginário, nas estruturas de poder e micropoderes, nas subjetividades, nas relações intersubjetivas e nas representações entre eles.

O modelo colonizado de currículo, traz uma visão de saberes impostos, a serem ensinados e nunca questionados, sem abrir espaço para novos olhares, nesse sentido “[...] a única coisa que os estudantes aspiram é acabar o quanto antes os seus deveres e desse modo conseguir uma recompensa extrínseca” (SANTOMÉ, 1995, p. 160); a aprendizagem girando em torno de se obter uma nota, porém onde está o espaço dos saberes culturais, da formação crítica? “[...] o que tem menos importância nessa situação é o sentido, a utilidade e o domínio do que devem aprender (SANTOMÉ, 1995, 160).

Nessa ótica percebemos a necessidade de uma reformulação curricular, da necessidade de implementar uma visão descolonizada;

Um projeto curricular emancipador, destinado aos membros de uma sociedade democrática e progressista, além de especificar os princípios de procedimentos que permitem compreender e sugerir processos de ensino e aprendizagem de acordo com isso, também se deve necessariamente propor certas metas educativas e aquele bloco de conteúdos culturais que melhor contribuam para uma socialização crítica dos indivíduos. (SANTOMÉ, 1995, p. 160).

Ou seja, as vozes subalternizadas, aquelas que foram silenciadas pela colonialidade moderna, aquela que o colonizador fez calar, precisam ocupar seu espaço e fazer serem ouvidas, precisam expressar o que é viver na subalternidade, falar de seu próprio lócus de enunciação o que é viver na fronteira epistemológica.

Assistimos, portanto, a uma colonização expressa e, em certas partes, sutilmente, que despreza todas as maneiras e modalidades de produção do conhecimento, individualmente relacionadas ao paradigma dominante de etiologia e caráter eurocêntrico e que fundamenta um imaginário colonizado, para Mignolo (2003), a expansão colonial não foi apenas de natureza econômica e religiosa, mas também resultado de formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do conhecimento.

Na perspectiva de Mignolo (2003), a expansão colonial não foi apenas de natureza econômica e religiosa, mas também resultado de formas hegemônicas de conhecimento que contribuíram para a colonialidade do conhecimento. Assim construiu-se uma teoria geopolítica do conhecimento, cujo epicentro e lógica de pensamento.

Walsh (2006) explica que a colonialidade do ser é visto como a negação de um estatuto humano a todos os povos colonizados, o que provocou problemas reais em relação à liberdade, à personalidade e à narrativa dos povos enfrentados na violência epistêmica. Assim, estamos enfrentando um verdadeiro racismo ontológico e epistemológico que perdendo uma cultura e um único modelo epistêmico como elementos cruciais do progresso e do desenvolvimento.

É preciso que se pense o currículo sob esse olhar da decolonialidade, das diferenças, não significando necessariamente o término da colonialidade, das metodologias já impostas, mas referindo-se a um pensamento além do eurocentrismo que impera esses conceitos colonial e moderno. É discorrer sobre promover a diversidade nas histórias locais em vez de universalizá-las; em relação a seu lócus de enunciação, enaltecendo as diversas culturas existentes, não somente no meio social, mas começando pelo campo educacional.

Décadas de organizações negras têm lutado para diretamente uma abordagem deste tema do processo educacional. Contudo, a promulgação da Lei 10.639/03, que alterou o Artigo 26A da Lei de Fundamentos e Instrução (LDB) de 1996 e regulamentou a exigência do ensino de História, Cultura, Arte e Ciências – literatura brasileira no ensino fundamental – deu às escolas poderes especiais. Porém, a Lei 11.645 de 2008 modificou a LDB ainda mais ao incorporar temas indígenas do texto.

No entanto, apesar de alguns progressos, vários estudos destacam os desafios na superação da ideia concreta de introdução desta disciplina nas nossas escolas. Além disso, deve-se notar que estes regulamentos legais se centram na cultura e nas tradições afro-brasileiras, que são negadas e suprimidas.

Contudo, torna-se cada vez mais vital incluir as pessoas negras na reflexão sobre as relações raciais e étnicas, que muitas vezes são vistas como factos normais, naturais e intratáveis. Nos vários países do globo, a pesquisa em questão é relativizada. Conforme afirmação de Schucman (2014),

A branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são reservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2014, p. 56).

Suprir a postura antirracista, englobar a branquitude no processo educativo, ter uma educação multicultural mais crítica e decolonial, buscar conscientizar os direitos penais de se tornar brancos na sociedade em que vivemos e poder exercer processos. A última questão que gostaria de levantar é a ecologia da informação, tomando como guia a teoria de Boaventura de Sousa Santos:

O pensamento moderno tem um carácter “abissal”, isto é, consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha” (SANTOS, 2010, p. 31-32).

A ciência moderna tem novidades e universalidade no pensamento crítico. Não há informação de “fora de linha”. Nesse sentido, rejeita-se o conhecimento gerado pela transformação dos atores sociais, minimizando as hipóteses reduzidas a crenças, conceitos, magias e compreensões intuitivas.

A fim disso, é imprescindível criar para nós uma visão epistemológica do lado do abismo, do "Sul Global", que é vista como "uma metáfora do sofrimento humano" (SANTOS, 2010, p. 33), e que enfrenta os conceitos de um futuro hipóteses científicas e o que é o fim do pensamento positivo.

Evidência de que a promoção da justiça psicológica, um aspecto crucial da justiça social, "não pode ter sucesso fundamentado apenas na ideia de distribuição equitativa do conhecimento científico" (Ibidem, p. 50). Um ecossistema de informação é essencial para alcançar isso. Portanto, nossos interesses estão estimulando a conexão entre dados acreditados como científicos e outros dados acreditados como não científicos.

A ideia é envolver outra pessoa na conversação, começando com a presença e a comunicação, em vez de confirmar ou negar uma identidade. É importante ressaltar que, conforme o autor, descobrir a confiabilidade da informação não científica não é uma razão para ignorar uma informação científica nos sistemas de informação. Por um lado, o foco está na investigação da diversidade da ciência, ou seja, dos métodos científicos alternativos encontrados na literatura feminista e pós-colonial. Por outro lado, o objetivo é incentivar a integração e a cooperação.

Um dos mais reconhecidos intelectuais contemporâneos é o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos, cujo tema foi o discurso dos direitos humanos e as contradições derivadas da evolução histórica dos direitos humanos. Enfatizando a igualdade e a universalidade, defendem a restituição dos direitos humanos. Examinar tópicos relacionados às diferenças culturais e à necessidade de diálogo intercultural. Ele diz:

Uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, 1997, p. 122).

Portanto, essas considerações ressaltam a relevância das questões vinculadas ao debate entre elementos socioeconômicos e culturais variados entre vários atores e grupos sociais, além da relevância de manter a relevância desses aspectos sem diminuir um aspecto um outro. Isso encontra o conceito de interseccionalidade dentro dessa perspectiva.

O vocábulo interseccionalidade foi cunhado pela feminista afro-americana e especialista jurídica Kimberlé W. Crenshaw (1989) para se referir à interdependência das relações de raça, gênero e classe, em vez de categorizar as muitas formas de opressão que existem na sociedade. Com referência às suas raízes no feminismo negro, alcançou influência significativa na produção acadêmica e na prática sociopolítica. (CANDAU 2020).

Com isso ocorre muito debate, principalmente entre intelectuais e ativistas negros sobre suas variadas distribuições. O livro "O que é Interseccionalidade?" (2019), escrito por Carla Akotirene, uma pesquisadora e ativista negra, é uma referência importante para nossa discussão. Segundo ele, é uma ferramenta que visa fornecer ferramentas teóricas e metodológicas para abordar a dissociabilidade estrutural entre heteropatriarcado, capitalismo e racismo (p. 18).

Reconhecer os diversos conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais. Incentivar a conversa entre os dados dos públicos, os dados emergentes e este conhecimento é uma maneira de promover um ecossistema de conhecimento do ambiente escolar. implica ampliar nossa visão sobre quais saberes devem ser examinados na escola, considerando o conflito que pode acontecer entre esses saberes, a interação de conflitos e discordâncias. Para desenvolvermos planos de aula que incluam referências de diferentes áreas culturais, compatíveis com encontros críticos e de descolonização, é importante consultar este documento. (CANDAU 2020).

Promover essas culturas trabalhando as diversidades culturais na educação, onde encontramos um público com características multiculturais, então por que negar trabalhar a pluriculturalidade existente e trabalhar uma única centrada em uma realidade eurocentrista distante da nossa realidade? Trabalhar a cultura indígena e Afro apenas um dia do ano, e a cultura branca prolongamos para o resto do ano, nosso lócus de enunciação não é ao menos mencionado. Por que ser excludente com nossa própria história cultural fronteiriça?

Quando se analisa de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

Portanto, não se pode ter um olhar voltado somente para o campo ocidental, é necessário rever toda história local existente e tomá-los.

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõe de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas,

quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. (SANTOMÉ, 1995, p. 161)

Essa mudança na produção teórica intelectual contribui para essa ótica geohistórica do pensamento subalterno, é exatamente esse pensamento que é construído na relação entre os diferentes universos do mundo colonial. A diferença colonial pode-se dizer que é uma fonte de conhecimento crítico porque seu conteúdo está em conflito com conhecimentos dominantes, ou seja, os conhecimentos imperiais.

Assim, a diferença é constituída apenas em parte pelo colonialismo, seu valor e significado é interpretativamente constituído pelo colonialismo. Então é necessário que se tenha essa mudança de produção teórica, uma redefinição epistemológica, onde a geohistória pode manter as dimensões críticas e normativas que trazem um caminho para se trabalhar e incluir a interculturalidade no currículo o tornando mais significativo as realidades existentes.

O enfoque que se desprende da interculturalidade crítica não é funcional para o modelo de sociedade vigente, mas um sério questionador dele. [...] O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização. (WALSH, 2009, p. 21-22).

Essa visão que Walsh (2009), apresenta é essa reformulação que integra a interculturalidade a ser trabalhada e amparada, onde é possível pensar para além, isto é, deixar o centrismo cultural que temos da cultura imperialista e pensar a partir do nosso lugar de fala (nosso lócus), pensar em nossas condições enquanto subalternos e buscar ir para além deles.

Uma vez que, “[...] privilegiar certo tipo de conhecimento é uma forma de operação de poder (SILVA, 1999, p. 15-16), e acabamos por promover uma educação excludente no ponto de vista cultural, unificando e validando apenas sobre o olhar colonial, portanto, é preciso, “[...] destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 1999, p. 15-16)

Diante desses argumentos apresentados por Silva (1999), se pode perceber que o quanto somos “apartados” de nossa realidade fronteiriça, somos moldados, separados e colocadas em um lugar que não nos pertence, aprendemos desde cedo que índio é índio, negro é negro, e homossexual é homossexual e mulher é mulher, todos podemos ter um lócus de enunciação fronteiriço, mas de dentro desses lugares mau são vistos, e o que



impera é o domínio do colonizador, nesse caso as culturas homogenias impostas pelo eurocentrismo.

Walsh (2009), fomenta sobre pensar na razão subalterna onde diz é um caminho para rever as contextualizações das histórias contadas para dividir o mundo; nesse sentido começa a se pensar em uma.

Partir do problema estrutural-colonial-racial e dirigir-se para a transformação das estruturas, instituições e relações sociais e a construção de condições radicalmente distintas, a interculturalidade crítica – como prática política – desenha outro caminho muito distinto do que traça a interculturalidade funcional. Mas tal caminho não se limita às esferas políticas, sociais e culturais; também se cruza com as do saber e do ser. Ou seja, se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racionalizados; (WALSH, 2009, p. 23)

Pensar a partir da decolonialidade pensar em nossas raízes e o que as agrega, uma vez que não existe apenas um modo de pensar, apenas um lugar e cultura específica, a teria eurocêntrica gira em torno da homogeneização e monoculturalização, porém podemos teorizar além, nos descobrir e assumir como pluriculturais.

No âmbito educacional a teorizamos fortemente a cultura homogênea eurocêntrica, não há uma um pensamento centrado em nosso lugar de fala, o que transmitimos para os educandos é esse mesmo conhecimento teorizado pelo colonizador, dando pequenos espaços de se lembrar o outro que existe dentro dos moldes além do modelo colonial em apenas um dia do ano letivo. A teorização da episteme partindo da razão subalterna tem que partir do âmbito educacional, desde a educação infantil, apresentar aos pequenos nosso *biolocus*, e está certamente irá espalhar essa pluriculturalidade existente para a sociedade a qual pertencemos. Não se trata de negar as culturas advindas da Europa Imperial, mas de saber que temos nossas próprias correntes culturais, que somos parte de uma diversidade de saberes geoistóricos e que precisamos resgatá-los e valorizá-los.

[...] a alienação intelectual é uma criação da sociedade burguesa. E chamo de sociedade burguesa todas as que se esclerosam em formas determinadas, proibindo qualquer evolução, qualquer marcha adiante, qualquer progresso, qualquer descoberta. Chamo de sociedade burguesa uma sociedade fechada, onde não é bom viver, onde o ar é pútrido, as ideias e as pessoas em putrefação. E creio que um homem que toma posição contra esta morte, é, em certo sentido, um revolucionário. (FANON, 2008, p.186)

As culturas locais e subalternas sofre com essa alienação cultural que Fanon (2008) nos apresenta pela colonialidade moderna, onde o choque de culturas entre colonizador e colonizado se chocam, quem chega primeiro leva vantagem sobre o outro, nessa viagem colonização imperialista, cosmopolita que chega primeiro homogeneiza a língua, as tradições e cria outra versão cultural estruturada em suas próprias teorias.

Portanto, precisamos pensar além da colônia da modernidade, aproximarmos no aspecto cultural que nos diferencia, assumirmos um papel de razão subalterna em nosso lócus fronteiriço, desfazer então a imagem do “outro”, que criaram sobre nós, com a finalidade de nos diminuir perante a colonialidade do poder.

Stuart Hall, ao explorar a formação de identidades na pós-modernidade, destaca que as lutas pelo poder não são mais simplesmente físicas e compulsivas. A evolução dessas dinâmicas de poder as transforma em formas cada vez mais simbólicas e discursivas. Hall argumenta que, nesse cenário, o próprio poder assume uma configuração distinta, moldando-se progressivamente como uma política cultural (HALL, 1997, p. 20). A citação de Hall ressalta a mudança na natureza das lutas pelo poder, indicando que os conflitos agora transcendem as fronteiras físicas, manifestando-se de maneira simbólica e discursiva. Essa transformação sugere que as batalhas pela hegemonia não são mais exclusivamente determinadas por forças físicas, mas, em vez disso, são moldadas por construções simbólicas e discursivas que permeiam a cultura. Ao vincular a transformação do poder à política cultural, Hall sugere que a construção de identidades não é um processo isolado, mas está intrinsecamente ligada a estratégias discursivas e simbólicas. A política cultural, nesse contexto, torna-se um espaço onde as batalhas pelo poder se desdobram, influenciando diretamente a formação e representação de identidades. Essa mudança para uma política cultural destaca desafios significativos, mas também abre possibilidades para a reconfiguração das identidades. Nesse novo cenário, desafiar as representações culturais estabelecidas torna-se uma ferramenta vital na busca por autonomia e na desconstrução de estereótipos prejudiciais.

Em síntese, a perspectiva de Stuart Hall nos convida a considerar não apenas as dimensões físicas, mas também as simbólicas e discursivas nas lutas pelo poder, reconhecendo que a política cultural desempenha um papel crucial na formação de identidades na pós-modernidade.

Essa diferença cultural e subalternização na América Latina começa desde muito tempo atrás, onde o colonizador chegou impondo suas sapiências sobre os povos que aqui residia e os silenciaram, sobressaindo a cultura europeia sobre as “outras” que foram inferiorizadas. Hall (2016, p.171) ressalta que a prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou neutralizar a 'diferença', foi típica dessas políticas racializadas da representação e que nós podemos trazer a perspectiva indígena. Essa abordagem crítica em relação às narrativas historicamente impostas pela colonialidade do poder, tendem a simplificar e estereotipar as culturas dos povos colonizado. Ao afirmar a

necessidade de pensar além da colônia da modernidade, reconhecendo as complexidades culturais que nos diferenciam, ela nos sugere uma resistência ativa contra as representações reducionistas e essencialistas que foram historicamente impostas sobre os grupos marginalizados.

A menção a assumir um papel de "razão subalterna" em um "lócus fronteiriço" ressoa com a ideia de desafiar as hierarquias de poder existentes, especialmente aquelas enraizadas na colonialidade. Isso implica em reivindicar uma posição de autonomia e agência dentro de espaços liminares, onde as identidades são moldadas e contestadas. A necessidade de "desfazer a imagem do 'outro'" ecoa a preocupação de Hall com as representações simplistas e distorcidas que foram historicamente perpetuadas sobre os povos colonizados. Ao reconhecer e desconstruir essas imagens, os grupos marginalizados podem reivindicar suas identidades de forma mais autêntica e resistir à subalternização imposta pela colonialidade do poder.

Em suma, é importante resistir às narrativas coloniais que reduzem as identidades a estereótipos prejudiciais, reconhecendo a complexidade e diversidade das culturas e reafirmando a agência dos grupos marginalizados na construção de suas próprias narrativas e identidades.

Na realidade curricular vemos um exemplo as datas comemorativas que são colocadas de forma insignificante no currículo e trabalhada sem nenhuma relação com a realidade, como os povos indígenas que foram silenciados e são apenas lembrados de modo arcaico com cocares e arco e flecha.

O outro criado na figura colonial moderna pensa ou tem representatividade, sendo isolados e apartados em suas diferenças, é preciso portanto aproximarmos no que nos diferencia, tomar nossa razão subalterna. Pensar em nós enquanto povos culturalmente diversificados, em nossa condição e existência, nossas tradições e diversidades e agir conforme elas no campo da disseminação do conhecimento dentro da sociedade e no âmbito escolar.

De modo algum devo me empenhar em ressuscitar uma civilização negra injustamente ignorada. Não sou homem de passados. Não quero cantar o passado às custas do meu presente e do meu devir. O indochinês não se revoltou porque descobriu uma cultura própria, mas "simplesmente" porque, sob diversos aspectos, não lhe era mais possível respirar. (FANON, 2008, p. 187)

Desta forma, busca-se não a negação dos conhecimentos dos eurocentrista, mas um diálogo conflituoso, no qual diferentes projetos sociais dialoguem em paridade

epistêmica fronteiriça, considerando a pluralidade interna e externa da ciência e todos seus aspectos culturais.

A pluralidade interna da ciência se refere às diferentes teorias e paradigmas que se constroem na tentativa de explicação/transformação do mundo, considerando a necessidade de nos interrogarmos sobre a relevância epistemológica, metodológica e política desta visão imperialista considerada científica e monocultural.

Neste contexto, as Epistemologias do Sul, a desobediência epistêmica, o pensamento decolonial, reivindicam o direito de se construírem sob termos outros de legitimidade acadêmica e social das diferentes culturas sejam locais ou fronteiriças que foram de alguma forma silenciadas.

Incluir essa interculturalidade no currículo se trata de ir além das formulações coloniais que nos são impostas; ou seja, pensar além do conhecimento prévio e cronológico que temos. A interculturalidade não se refere apenas ao reconhecimento das diferenças culturais, mas também à promoção de um diálogo significativo entre diferentes culturas, possibilitando a valorização e integração de saberes tradicionais no ambiente educacional. É imprescindível ter como horizonte a necessidade de se questionar as racionalidades que efetivamente são formadoras dos futuros docentes. A formação docente deve, portanto, preparar os professores para lidar com a diversidade cultural de forma sensível e eficaz. Isso inclui o desenvolvimento de competências para trabalhar com metodologias que respeitem e incorporem os conhecimentos indígenas, promovendo uma educação mais justa e equitativa. Além disso, é essencial que os programas de formação continuada ofereçam suporte aos docentes para que possam incorporar em suas práticas pedagógicas as necessidades específicas dos alunos indígenas. Incluir a interculturalidade crítica no currículo da formação docente é crucial para garantir que os professores estejam bem equipados para atuar em comunidades indígenas, respeitando suas particularidades culturais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva. Assim, a educação pode ser um instrumento de emancipação e valorização das identidades culturais, promovendo a justiça cognitiva e o respeito mútuo.

As instituições de ensino necessitam rever os paradigmas sobre os quais seus currículos foram construídos, quais os aspectos que levaram a criação do calendário escolar e como foram selecionadas as formas de se trabalhar as culturas aplicadas nesse calendário, assim então tomasse por decisão repensar todos esses processos e se desprender das epistemologias ocidentais e ir para além de suas origens, focalizar no contexto das culturas subalternizadas, pensar e lecionar seu próprio contexto cultural local

e fronteiriços. “Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer.” (FANON, p. 26.)

A epistemologia fronteiriça é a episteme do homem que não quer se submeter às condutas universalizadas pelo ocidente, que anseia se desprender-se dela e pensar por si mesma em suas histórias e composições culturais seja de raízes regionais ou por imigrantes, ou seja, a partir do momento em que se cria uma consciência de sua história e busca visibilizá-las, tirá-las do canto escuro em que foram postas pelo pensamento ocidental imperialista.

Segundo Moreira (2002, p. 30),” O currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim um terreno central dessas lutas de transformação das relações de poder.” A epistemologia decolonial toma consciência de sua história, suas crenças, tradições e suas origens silenciadas pela colonização, pelas religiões e culturas eurocentrista. Então qual o motivo das instituições de educação, enquanto situadas em região fronteiriça ainda pregar o discurso colonial moderno e abafar suas raízes?

Os educandos precisam aprender sobre suas origens, seu lugar de pertencimento, suas crenças e costumes na qual nasceram; trabalhar a consciência negra apenas no dia 20 de novembro, não faz com que crianças negras se sintam valorizadas e livres de racismo durante o resto do ano, se reconheçam e tenha orgulho de sua cultura, apresentar a cultura indígena para as crianças de forma antepassada, não faz com que a criança indígena conheça, valorize ou sinta orgulho de suas raízes, e as demais crianças que ali estão por mais que não sejam vistas e ouvidas, trazem uma variedade de culturas fronteiriças ricas, mas que são, silenciadas, deixada de lado, subalternizadas.

Querer pensar e praticar a descolonização num marco intercultural implica necessariamente assumir complexidade e a diversidade de vozes, sujeitos, projetos e lugares culturais, sociais, políticos e econômico produzidos nas sociedades atuais frente aos núcleos de desigualdade existente. (CANDAU; SCAVINO, 2013, p. 190)

Temos em nosso lócus um rico e vasto território cultural diversificado, mas não são mencionadas nas instituições de ensino. São apresentadas aos alunos durante todo ano letivo conhecimentos advindos do eurocentrismo, onde ainda se cria uma ideia de homogeneidade de poder e cultura, e mesmo que imperceptivelmente é repassado as crianças, as características do belo esteticamente como uma criança branca, olhos claros e cabelos lisos, vestes apropriadas de característica europeia, etc; fazendo assim umas

distinção entre crianças e suas culturas mesmo sem perceber desde a educação infantil, abafamos as características geohistórica das crianças e adaptamos a uma realidade que nos foi (im)postas sem ao menos nos darmos conta, e assim seguimos estamos renegando as nossas próprias origens.

A prática curricular que se observa, ainda na universidade, constitui-se de um paradigma epistemológico positivista, o qual se configura por aspectos de um saber pronto e acabado em si mesmo, disciplinarmente organizado, sequencialmente linearmente transmitido, na maioria das vezes verbalmente pelo professor. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 8)

As lutas sociais dos povos historicamente silenciados pela modernidade/colonialidade tencionam por um Pensamento de Fronteira, de onde possam emergir diálogos interculturais. Segundo Moreira (2008, p.7), "As características da produção e da aquisição de novos conhecimentos restringem as possibilidades de inovação curricular, principalmente no que se refere à flexibilização das fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano do aluno." Essa reflexão destaca a importância de compreender como as dinâmicas de produção e aquisição de conhecimento afetam diretamente a prática pedagógica e a configuração curricular. Desprender-se dessas fronteiras significa não apenas reconhecer, mas também valorizar os diversos saberes presentes nas diferentes esferas da vida do aluno. No contexto escolar, é essencial criar práticas pedagógicas que promovam esse desprendimento decolonial, que reconheçam e integrem os conhecimentos advindos das experiências cotidianas dos estudantes e das lutas sociais que permeiam suas realidades. Isso implica em repensar o currículo e as estratégias de ensino, criando espaços de diálogo e troca de saberes entre o conhecimento escolar e as vivências dos alunos. Significa também romper com uma visão hierárquica do conhecimento, na qual o conhecimento acadêmico é valorizado em detrimento dos conhecimentos locais e experiências pessoais dos estudantes. Ao criar práticas pedagógicas que se baseiam nesse desprendimento decolonial, os educadores podem ajudar os alunos a se empoderarem de suas próprias narrativas e identidades, e a reconhecerem-se como agentes ativos na construção do conhecimento e na transformação social. Essa abordagem pedagógica não apenas promove uma educação mais inclusiva e relevante, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes e engajados em sua comunidade e sociedade como um todo. Mediante a construção de inteligibilidade recíproca entre diferentes práticas sociais torna-se possível elevar as práticas não hegemônicas à condição de práticas propositivas, de práticas interculturais para a afirmação das culturas que foram colonizadas e homogeneizadas.

A importância de se refletir sobre esse modelo curricular, está no fato de estarmos vivendo em tempos pós-modernos, o que significa dizer que necessitamos de modelos e práticas que tenham por base outro paradigma, ou seja, que concebam os conhecimentos e processos de formação como espaço conceitual no qual se constroem novos saberes como resultados sempre contraditórios de vários processos históricos, sociais, culturais, etc. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p. 8)

Os autores fomentam sobre essa necessidade de reflexão dos modelos curriculares com olhar para além dos moldes coloniais. Estamos nesse caminho de desprendimento do sistema moderno/colonial, mas para isso precisamos tomar consciência da nossa condição de fronteira, precisamos da desobediência epistêmica, visando uma reformulação dessa episteme que incrementa nossas trajetórias, e a educação é uma das ferramentas por onde se pode abrir essa janela de desprendimento colonial e pensar em uma proposta fronteiriça decolonial.

Para o contexto atual, urge um currículo que desenvolva a capacidade do desenvolvimento crítico, da reflexão e da reconstrução da própria gênese histórica do currículo, das teorias e da prática da profissão reconhecendo que as escolhas (pessoais e profissionais) são sempre carregadas de valores. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.4)

Trata-se de desprender e superar a lógica do universalismo abstrato e a escala global eurocêntrica que mede as demais localidades do mundo. Toda globalização vem com projetos de universalização, desvalorizando gradualmente as localidades que julgam inferiores, a epistemologia colonial dominante ultrapassa a ideia de fronteira e suas localidades, o pensamento fronteiriço é o desdobramento epistêmico dessa diferença colonial, na medida em que surge da necessidade de questionar a subalternidade colonial imposta pela colonialidade do saber.

Para fortalecer esse pensamento outro em direção ao currículo decolonial podemos nos teorizar do conceito de sociogênese, introduzida por Fanon, este conceitua uma junção da desobediência epistêmica, desprendimento da separação do pensamento de território colonial moderno. Sendo uma esfera da Corpo-política, onde se começa a ter discernimento de sua condição de fronteira.

Gesser e Ranchetti (2011), discorrem que não é fácil trilhar um caminho outro, mas é importante se colocar a caminho;

Propor ousadia, desafios na construção de outras racionalidades para o design de um currículo significa acreditar que o ser humano é a história, faz história e a refaz, conforme o tempo no qual vive. Hoje a literatura que apresenta pesquisas sobre o currículo e os processos de ensinar e aprender, sobre o desenvolvimento do ser humano e sua constituição, destacam a relevância do ser humano como autor da história. (GESSER; RANGHETTI, 2011, p.16)

Pensar na educação hoje em seu contexto epistemológico, podemos perceber ainda essa grande influência colonial da modernidade, a educação vem carregada de saberes centrados na práxis ocidental, onde o colonizador ainda tem grande poder sobre o colonizado diminuindo sua importância e favorecendo a deles de forma silenciosa.

Ao mesmo tempo, a perspectiva decolonial na educação ganhou destaque. Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 56), destaca a importância de reconhecer as culturas e saberes subalternizados: "A perspectiva decolonial busca desafiar a supremacia do conhecimento eurocêntrico, dando voz às culturas e tradições marginalizadas." A perspectiva decolonial desempenha um papel crucial no contexto atual da educação. Ela se concentra em desafiar a predominância do conhecimento eurocêntrico, que historicamente tem moldado os sistemas educacionais em todo o mundo. Essa abordagem procura ativamente dar voz às culturas e tradições que, ao longo do tempo, foram sistematicamente marginalizadas e subalternizadas nos currículos e nas estruturas educacionais.

Em seu núcleo, a perspectiva decolonial propõe uma revisão fundamental da forma como o conhecimento é concebido, transmitido e valorizado na educação. Ela reconhece que a supremacia do conhecimento eurocêntrico perpetua desigualdades e apaga a riqueza das perspectivas e saberes de culturas não dominantes. Portanto, a busca por uma educação decolonial visa não apenas ampliar o cânone educacional, mas também redefinir a própria natureza do conhecimento, garantindo que as vozes subalternizadas tenham espaço e reconhecimento na educação contemporânea. Essa abordagem é fundamental para criar um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado, que respeite e valorize a diversidade de culturas e tradições em um mundo globalizado e interconectado.

Além disso, Grada Kilomba (2019), afirma: "A abordagem decolonial na educação não deve se limitar à superfície; é essencial enfrentar as estruturas profundamente arraigadas de poder e dominação." Não é suficiente fazer mudanças superficiais; é essencial confrontar as estruturas profundamente enraizadas de poder e dominação que historicamente têm influenciado o sistema educacional. Isso implica em uma transformação significativa na maneira como o conhecimento é produzido, transmitido e valorizado na educação.

O termo "estruturas profundamente arraigadas de poder e dominação" aponta para as desigualdades estruturais que afetam a educação, como a distribuição desigual de recursos, o acesso limitado a certos grupos e a perpetuação de narrativas que promovem



a supremacia cultural. A abordagem decolonial busca abordar essas questões de forma holística, visando criar um ambiente educacional genuinamente inclusivo e equitativo, onde as diversas perspectivas culturais e conhecimentos historicamente marginalizados sejam reconhecidos e valorizados.

Diríamos que a educação é o caminho, a porta de saída dos becos que enclausuram a humanidade no individualismo e no egocentrismo patológicos, mas uma outra educação, outras pedagogias, outras instituições, profunda e radicalmente democráticas. Pois aqui, refletiremos, como as tecnologias foram adotadas, ajustadas e aplicadas no contexto educacional neste processo e sobre todos os aspectos aqui nesta dissertação.

A necessidade de enfrentar as estruturas profundamente arraigadas de poder também implica em promover uma conscientização crítica entre educadores e estudantes. Isso significa questionar ativamente as normas e práticas que perpetuam a opressão e a desigualdade, ao mesmo tempo em que se trabalha para promover a justiça social e a igualdade no sistema educacional e na sociedade em geral.

## **CAPÍTULO 2 - A CONSTRUÇÃO DE UM PERCURSO METODOLÓGICO**

Para a realização desta pesquisa, considerando a perspectiva teórica anunciada, a construção do percurso metodológico teve como referência os estudos pós coloniais e estudos que têm como foco as relações entre a diferença e a produção das identidades.

Diante dos objetivos supracitados, dei início a busca por caminhos para alcançá-los, dos quais vejo a necessidade de situá-los, primeiramente, quanto ao local onde foi realizada esta pesquisa.

A Aldeia Ipegue, localizada na Reserva Indígena Taunay/Ipegue, situada a aproximadamente 70 km do município de Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul, é um contexto de grande relevância para a pesquisa em questão. Segundo Moura (2012), esta aldeia teve sua área demarcada pelo engenheiro militar Nicolau Horta Barbosa sob ordens do general Cândido Mariano Rondon em 1905. O nome "Ipegue" possui profundo significado cultural, significando "ninhhal onde as aves estão trocando suas penas", conforme Professor Jonas Gomes (Itatane Vapeyea, 1990:27).

A presença da educação escolar na Aldeia Ipegue remonta a 1972, quando missões protestantes chegaram com o objetivo inicial de evangelizar a comunidade indígena.<sup>1</sup> A Escola Municipal Indígena Polo Feliciano Pio desempenha um papel fundamental na educação das crianças e jovens da Aldeia Ipegue. De acordo com o ato do Município nº 1.603, datado de 10 de setembro de 1996, essa instituição educacional foi criada e, posteriormente, teve sua denominação alterada para Escola Municipal Indígena "Feliciano Pio" conforme a Lei nº 1.701/99, de 19 de abril de 1999. A escola está

---

<sup>1</sup> MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. Relatório antropológico da Inspeção Judicial nas áreas das fazendas Ouro Preto, Cristalina e Ipanema, e na comunidade indígena (aldeia) Taunay-Ipegue, em Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil. Revista Ñanduty, Vol. 1, N. 1, julho a dezembro de 2012.

localizada diretamente na Aldeia Ipegue, que faz parte do distrito de Taunay, e é mantida pela Prefeitura Municipal de Aquidauana, por meio da Gerência Municipal de Educação.

A pesquisa se concentra na Escola Municipal Indígena Pólo Feliciano Pio, que oferece o ensino da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. A instituição funciona nos períodos matutino e vespertino e conta com um quadro docente composto por profissionais em regime efetivos e contratados.



*Figura 2 Escola Municipal Feliciano Pio. Fonte: Acervo Pessoal*

A Escola Municipal Indígena Feliciano Pio, que desempenha um papel central na educação da comunidade da Aldeia Ipegue, tem uma história marcante em relação à introdução da educação formal. Inicialmente, a instalação de uma escola na aldeia encontrou resistência por parte das lideranças indígenas, resultando na construção da primeira escola na Fazenda Esperança, em terras de um fazendeiro vizinho, em 1925. Ao longo do tempo, a escola se tornou um ponto de encontro entre diferentes influências religiosas, com a presença tanto de missionários protestantes quanto de padres católicos. Os missionários protestantes, ao estabelecerem atividades de alfabetização e educação, contribuíram para a introdução da língua portuguesa na comunidade<sup>2</sup>. Isso gerou uma

---

<sup>2</sup> FIALHO, Celma Francelino. O PERCURSO HISTÓRICO DA LÍNGUA E CULTURA TERENA NA ALDEIA IPEGUE/ AQUIDAUANA/ MS. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, 2010.

transformação significativa, já que a língua Terena começou a ceder espaço para o português como meio de instrução na escola.

Apesar desse processo, a escola buscou preservar a língua Terena e a cultura indígena, incorporando disciplinas dedicadas a esses aspectos em sua grade curricular, como a língua Terena, a arte e a cultura Terena, como parte do Projeto "Raízes do Saber". No entanto, a implementação desse projeto enfrentou desafios relacionados à formação dos professores e à falta de falantes nativos da língua Terena para ministrar as aulas.

Portanto, a Escola Municipal Indígena Feliciano Pio desempenhou um papel crucial na história educacional da Aldeia Ipegue, ao mesmo tempo em que enfrentou desafios na manutenção da língua Terena em um contexto em que o português ganhou mais espaço.

Essas informações sobre a Aldeia Ipegue e sua instituição educacional fornecem um contexto significativo para a compreensão do cenário da pesquisa, destacando a relevância da educação indígena e o papel desempenhado pela escola local. Com base nessas informações, a pesquisa pôde avançar na exploração das questões relacionadas à educação escolar indígena e aos desafios enfrentados durante o período da pandemia.

Pontuadas algumas informações sociais e geográficas do lócus da pesquisa, considero de significativa importância que saibam a forma como olhei e realizei, metodologicamente, esta investigação. Para produzir dados que me permitissem refletir sobre o contexto da EMIFP, busquei construir uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento pesquisa.

Conforme destacado por Minayo (2002), nesse tipo de pesquisa, a ênfase recai sobre motivos, aspirações, opinião, atitudes e valores - em suma, um espectro de significados intrínsecos às relações, aos processos e às preferências sociais que não podem ser simplificados pela mera operacionalização de variáveis. Para a produção de dados, além da pesquisa bibliográfica, da vivência e das observações, me apoiei sob a perspectiva de Silveira (2002) em relação a realização de entrevistas (ferramenta por mim utilizada), pois segundo a mesma:

olhar as entrevistas como eventos discursivas complexos, não só pela dupla entrevistador/entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam - de parte a parte- No momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise. (SILVEIRA, 2012, p. 120).

A primeira entrevista foi realizada no dia 15 de junho de 2023, na própria escola, juntamente com a diretora. As entrevistas com os outros dois professores que aceitaram

participar dessa pesquisa se deram através do whatsapp, uma conquista que talvez não tenha sido alcançada por meio de outros instrumentos, como o questionário. Pois com as entrevistas semiestruturadas podemos manter um diálogo mais aberto.

A pesquisa proposta, mais adiante no texto, visa descolonizar o espaço escrito e educativo, introduzindo algumas das categorias binárias que compõem o pensamento moderno. Claramente, é importante ressaltar que uma escolha teórico-metodológica é apenas uma escolha política! Inspirado no trabalho de Catherine Walsh (2016), a divisão colonial deste estudo é entendida como um desafio à análise de dados, uma vez que nos oferece espaços criativos e momentos de rebeldia e desobediência para validar outras áreas de discussão. (FRANÇA VIEIRA, 2021).

Entrevistas são empregadas como uma ferramenta abrangente que nos permite lançar alguma luz sobre as experiências por meio da escuta crítica. Por esse e outros motivos, obtivemos o diálogo a partir da perspectiva interacional que Silveira (2002, p. 124) nos apresentou, em que "[...] ao invés de focar em olhar a fala do entrevistado como fonte de informação", os dados ", tomamos como objeto de análise toda a situação de interação, indo um ou dois passos mais fundo [...]".

Ou seja, ouvir envolve evocar, recuperar e criar o protagonista de outro momento. Enfatizamos que esse movimento é crucial para nos ajudar, como pesquisadores, a perceber que a pesquisa acadêmica é uma ferramenta poderosa para a construção de relações públicas. Assim, segundo Silveira (2002, p. 130):

[...] lógica cultural envolvida nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não tem nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da verdade, elas estão embebidas nos discursos de seu tempo da situação vivida e, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros grupo.

Com base em assuntos e dados obtidos de nossos interrogados, buscamos pintar uma tela em branco, sendo um objetivo acadêmico de encontrar os pincéis adequados para representar um ambiente com diferentes presenças e possibilidades de pesquisa.

De acordo com Meyer e Paraiso (2014), uma metodologia de pesquisa é, em essência, um guia que nos orienta sobre "como fazer" a pesquisa, fornecendo diretrizes para os caminhos a serem percorridos e os trajetos a serem realizados. Este estudo se concentra na análise de entrevistas como uma abordagem de pesquisa que se destaca pela sua sensibilidade na busca por conhecimento, contrastando com métodos mais rígidos,

como questionários fechados e perguntas diretas. Uma metodologia de pesquisa é, essencialmente, um guia pedagógico para a condução da pesquisa. No entanto, essa orientação não deve ser interpretada de maneira rígida, limitando-se a procedimentos mecânicos. Ao contrário, a pesquisa deve ser conduzida com sensibilidade, especialmente ao analisar entrevistas. A sensibilidade na análise das entrevistas desempenha um papel crucial na produção de conhecimento. Ela requer que os pesquisadores estejam abertos às experiências e perspectivas dos entrevistados, compreendendo os contextos culturais, emocionais e sociais que moldam suas respostas. A sensibilidade permite uma análise reflexiva e ética, reconhecendo o impacto das suposições e preconceitos dos pesquisadores na interpretação dos dados.

Em síntese, a análise de entrevistas como método de produção de conhecimento se destaca pela sua sensibilidade na compreensão das experiências e perspectivas dos entrevistados. Ao seguir a orientação pedagógica de Meyer e Paraiso (2014), os pesquisadores podem criar um ambiente de pesquisa que valoriza a empatia, a reflexão e a consideração dos contextos, resultando em uma produção de conhecimento mais rica e autêntica.

O primeiro contato que tive com os sujeitos dessa pesquisa foi através do whatsapp. Me apresentei a diretora, dizendo quem eu era, e do que se tratava a pesquisa, combinamos uma data para que eu pudesse ir até a escola. Nesta primeira conversa a entrevista foi realizada com a gestão da escola. A atual diretora atuava como professora na época da pandemia, e por isso considero importante o olhar de atual gestora, contrapondo a dificuldade do momento exercendo a função de docente. Me utilizei de entrevistas semiestruturadas para essa conversa, onde pude fazer o roteiro de perguntas e alterá-los conforme as respostas da entrevistada.

As entrevistas, com os dois professores que aceitaram participar, foram feitas através do WhatsApp. Os professores entrevistados têm respectivamente 23 e 27 anos de idade, ambos formados pela UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul). A conversa com os entrevistados se estendeu na medida que eles foram respondendo, nisso duraram-se dias até que as perguntas fossem respondidas. Denominamos os sujeitos de “Professor 1” e “Professor 2”

### **CAPÍTULO 3 - A ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA FELICIANO PIO E A PANDEMIA COVID-19**

Neste capítulo, analisamos detalhadamente os impactos da pandemia de COVID-19 na educação indígena, com um foco específico na Escola Municipal Feliciano Pio, localizada na Aldeia Ipegue, Terra Indígena Taunay/Ipegue, em Mato Grosso do Sul. O capítulo é estruturado para discutir as estratégias adotadas pela comunidade escolar para enfrentar os desafios impostos pela crise sanitária, bem como os efeitos pedagógicos, culturais, tecnológicos e socioeconômicos decorrentes desse período. Inicialmente, abordaremos a organização escolar e os recursos tecnológicos utilizados para garantir a continuidade do processo educacional durante a pandemia. Em seguida, exploraremos as medidas de isolamento social e suas implicações para a educação indígena, analisando as estratégias necessárias para o ensino remoto. Através de entrevistas semiestruturadas com professores da comunidade, apresentaremos uma perspectiva interna sobre as práticas pedagógicas emergenciais adotadas e suas consequências para o aprendizado e a preservação cultural. A análise crítica deste capítulo visa contribuir para a compreensão

das vulnerabilidades e potencialidades da educação indígena em tempos de crise, destacando a importância de políticas educacionais inclusivas e a necessidade de suporte contínuo para professores e alunos. A reflexão sobre esses pontos é fundamental para promover uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No que diz respeito à condução da entrevista com a diretora, uma das questões iniciais que visamos esclarecer refere-se à influência da pandemia da Covid-19 e, conseqüentemente, à adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE), como foi a transição do ensino regular para o ERE, a entrevistada responde:

Aqui na escola ocorreu que cada professor elaborasse uma atividade, mandasse no e-mail da escola, a secretaria faria a impressão e definiria uma data para os pais virem buscar essas atividades, os alunos estudavam em casa sozinhos (diretora da escola).

A estratégia adotada pela escola, que envolve a organização de atividades impressas e a distribuição física aos pais, evidencia o desafio de adaptar o ensino à realidade das comunidades indígenas, que muitas vezes carecem de acesso à internet, celulares e tablets. Essa abordagem também reflete a importância de considerar a diversidade de contextos educacionais no país, buscando soluções que sejam exclusivas e sensíveis às necessidades das comunidades indígenas, garantindo que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades de aprendizado, independentemente das limitações tecnológicas.

O relato da diretora da escola, evidencia uma realidade preocupante nas comunidades indígenas em relação ao acesso à tecnologia. Suas palavras refletem as barreiras substanciais que muitos estudantes indígenas enfrentam em relação à conectividade e aos dispositivos tecnológicos: “[...] e não teve o uso das tecnologias porque eles não têm acesso. A maioria não tem internet em casa, celular, não tem tablet. (diretora da escola)”

Isso é coerente com as citações de Cavalcante (2012) e Diniz (2001), que ressaltam a importância de adaptar a tecnologia à realidade educacional, destacando que o acesso à tecnologia é essencial para uma educação eficaz. A falta de acesso à internet, celulares e tablets é uma barreira que vai além das questões financeiras, abrangendo aspectos estruturais e geográficos (KENSKI, 2012). Isso demonstra que a exclusão digital é uma questão complexa e multifacetada que afeta desproporcionalmente as comunidades indígenas, ampliando ainda mais as desigualdades educacionais.



Essa realidade também levanta questões relacionadas às abordagens pedagógicas adotadas nas escolas indígenas, como discutido por Aguiar (2020). A falta de acesso à tecnologia exige uma reavaliação das práticas educacionais tradicionais e o desenvolvimento de estratégias alternativas que possam garantir a continuidade do processo educacional.

Portanto, a falta de acesso à tecnologia nas comunidades indígenas é um desafio significativo que requer uma abordagem sensível às realidades específicas dessas comunidades. É crucial considerar essa questão ao planejar estratégias educacionais inclusivas que respeitem as culturas e identidades indígenas, conforme enfatizado pela perspectiva decolonial.

É essencial destacar dois fatores agravantes: o primeiro reside no fato de que, mesmo antes do advento da pandemia, tanto o Governo Federal quanto os governos estaduais e municipais careciam de políticas educacionais verdadeiramente sólidas e comprometidas com a democratização do acesso e uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas instituições públicas de ensino, bem como de medidas que promovessem o uso dessas tecnologias, especialmente no contexto do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas situadas em comunidades tradicionais, a exemplo das escolas indígenas. O segundo fator agravante reside no fato de que, principalmente nos primeiros meses da pandemia e do fechamento das escolas, o Ministério da Educação (MEC) não forneceu diretrizes que orientassem as ações que as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam tomar em meio ao cenário pandêmico:

A citação de Felizola (2011) destaca:

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

É importante não apenas fornecer o acesso dos indivíduos, especialmente os indígenas, aos meios de comunicação, um processo conhecido como inclusão digital, mas também de garantir sua efetiva participação no contexto desse processo comunicativo, com todos as possibilidades inerentes a ele.

A declaração da diretora da escola indígena durante a entrevista é profundamente significativa, destacando os desafios enfrentados pelos professores em comunidades indígenas durante a pandemia. Seu comentário revela uma adaptação forçada às

circunstâncias excepcionais da crise sanitária, trazendo à tona questões cruciais relacionadas à formação e ao treinamento dos educadores, bem como ao acesso à educação nas comunidades indígenas.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano, em sua obra "Colonialidade do Poder e Classificação Social" (2007), argumenta que a colonialidade ainda exerce influência nas estruturas sociais e educacionais, perpetuando desigualdades e marginalizações. No caso da resposta da diretora, podemos identificar como a colonialidade do poder se manifesta na falta de preparo dos professores para lidar com situações emergenciais, como o ensino remoto, que não fazia parte de sua formação.

A necessidade de aprender a ensinar remotamente evidencia como a colonialidade do poder impacta as práticas educacionais em comunidades indígenas, muitas vezes negligenciando as peculiaridades culturais e contextuais dessas populações. A ausência de uma formação adequada para enfrentar desafios contemporâneos revela a necessidade urgente de uma abordagem pedagógica que leve em consideração as realidades locais e as demandas das comunidades indígenas.

Durante a pandemia, “nós todos tivemos condições de trabalhar conforme as nossas condições, né?” (diretora da escola)

Além disso, a diretora menciona o desafio da "ausência", que pode ser interpretado como a dificuldade de manter a continuidade do ensino devido à falta de acesso a recursos tecnológicos, como internet, celulares e tablets. Essa ausência reflete a profunda desigualdade de acesso à educação nas comunidades indígenas, uma questão que ressoa com as preocupações levantadas pelos teóricos da decolonialidade, como Boaventura de Sousa Santos e Frantz Fanon, que destacam a importância da justiça cognitiva e da igualdade de acesso ao conhecimento. Em suma, a resposta da diretora ilustra os desafios enfrentados pelos professores indígenas durante a pandemia, enfatizando a necessidade de repensar as estratégias educacionais e de enfrentar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização das comunidades indígenas.

Uma das estratégias adotadas pela escola foi o uso de materiais impressos elaborados pelos próprios professores. Isso permitiu que os alunos tivessem acesso ao conteúdo educacional, mesmo na ausência de aulas presenciais. Essa abordagem se alinha

com a necessidade de encontrar soluções criativas para manter a educação em andamento durante crises (Walsh, 2009)<sup>3</sup>.

A gestora também envolve a devolutiva das atividades por parte dos professores. Esse processo envolve a correção das atividades e a comunicação com os pais para discutir o progresso dos alunos. A relação entre professor e aluno desempenha um papel crucial na aprendizagem, especialmente durante a educação a distância (Freire, 1970)<sup>4</sup>. A diretora também aponta desafios importantes, como a capacidade dos pais de assimilar e transmitir o conteúdo para seus filhos. Isso levanta questões sobre a necessidade de apoio aos pais e à comunidade para garantir o sucesso da educação à distância, conforme proposto por autores que abordam a pedagogia da autonomia.

Em resumo, o trecho da entrevista com a diretora destaca os desafios enfrentados pela escola durante a pandemia, evidenciando a importância da criatividade e da adaptação das estratégias pedagógicas. Ele também destaca a necessidade de considerar as relações entre professor, aluno e família, bem como a importância de práticas pedagógicas que promovam o diálogo e a colaboração.

A aprovação dos alunos, mesmo daqueles que não entregaram todas as atividades durante a pandemia, suscita questionamentos profundos sobre os processos de avaliação e a necessidade de adaptação curricular nesse contexto desafiador. A pandemia trouxe à tona a urgência de repensar as práticas avaliativas, levando em consideração a complexidade das circunstâncias enfrentadas pelos estudantes (DE SOUSA SANTOS, 2006)<sup>5</sup>.

A abordagem de aprovar os alunos, mesmo diante da não conclusão de todas as atividades propostas, remete à discussão sobre a emergência de se mudar a avaliação e seus métodos.

Conforme discutido na entrevista com a diretora, a situação da educação durante a pandemia exigiu uma série de adaptações e improvisações para garantir que os alunos tivessem acesso ao ensino. A utilização de materiais impressos, a devolutiva das atividades e a interação entre professores, pais e alunos foram estratégias essenciais para manter o processo educacional em andamento.

---

<sup>3</sup> Walsh, C. (2009). Pedagogias decoloniales: práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir. UOC.

<sup>4</sup> Freire, P. (1970). Pedagogia do Oprimido. Paz e Terra.

<sup>5</sup> Santos, B. d. S. (2006). Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Brasil: Cortez Editora.

A decisão de aprovar os alunos, mesmo aqueles que não conseguiram concluir todas as atividades, demonstra uma compreensão da importância de levar em consideração o contexto desafiador e as limitações de recursos enfrentadas pelas comunidades indígenas. Essa abordagem alinha-se com os princípios da justiça cognitiva, destacados por Boaventura de Sousa Santos, que enfatizam a necessidade de garantir oportunidades iguais de acesso ao conhecimento, independentemente das circunstâncias adversas. A flexibilidade na avaliação, reconhece que a aprendizagem não pode ser rigidamente padronizada e que os métodos de avaliação devem se adaptar às necessidades dos estudantes e às demandas do ambiente. Durante a pandemia, essa flexibilidade foi essencial para permitir que os alunos avançassem em seus estudos, mesmo diante das limitações impostas pela falta de recursos tecnológicos e pelo distanciamento social.

Em resumo, a aprovação dos alunos, destaca a capacidade de adaptação das práticas educacionais diante de desafios extraordinários. Isso ressalta a importância de considerar o contexto específico das comunidades indígenas e outras populações marginalizadas ao desenvolver estratégias educacionais que promovam a equidade e a justiça cognitiva.

Um dos temas que surgiram durante a entrevista com os professores foi a questão da saúde mental, perguntado ao professor qual foi a maior dificuldade durante esse período ele responde:

Eu acho que a maior dificuldade foi a saúde mental, tanto dos alunos quanto os professores, né? Que teve momentos nas aldeias que a gente perdeu muitas pessoas importantes. E em meio a isso, a gente também tinha que se atentar a produção de materiais pro ensino dos alunos. (professor 1)

A preocupação com a saúde mental, como destacado na entrevista com o professor, não é um fenômeno isolado, mas um tema amplamente discutido na literatura acadêmica, reforçando a importância de considerar o bem-estar psicológico dos alunos e professores em situações excepcionais. As concepções de saúde mental e doença mental são moldadas por contextos culturais, sistemas de crenças, valores e práticas sociais específicas. Muitas culturas indígenas têm uma visão holística da saúde mental, que inclui uma conexão intrínseca entre o bem-estar individual e o equilíbrio comunitário e espiritual. O cuidado da saúde mental é frequentemente seguido por meio de práticas rituais, como cerimônias, ritos de passagem e envolvimento com a natureza. Em algumas culturas indígenas, as experiências de transe ou contato com o mundo espiritual podem ser consideradas normais e valorizadas como formas de conexão com o divino.

Reconhecer a importância de promover e recuperar os saberes e práticas tradicionais de cuidado e cura presentes em diferentes culturas, envolve respeitar as abordagens indígenas, ancestrais e comunitárias que têm sido marginalizadas ou suprimidas pelo colonialismo. Como diz Marques (2020, p.123) uma das lógicas operantes na colonialidade é a incapacidade de enxergar o outro na sua diferença e singularidade. Ao negar a diferença e a singularidade do outro, a colonialidade promove a assimilação forçada, a dominação cultural e a imposição de formas de conhecimento e valores ocidentais como universais. Isso leva a uma perda de diversidade e de riqueza cultural, e restringe o potencial de crescimento e aprendizado que podem advir do encontro com outras formas de ser e pensar e considerar a saúde mental dentro de um contexto mais amplo, incluindo fatores sociais, históricos e políticos.

Pois de acordo com Helman (1994) para compreender a saúde e a doença, é importante evitar ver seu mau estado de saúde como decorrente exclusivamente da cultura em que vive ao invés de considerar também sua situação econômica e social. Reconhecer que a saúde mental não é apenas uma questão individual, mas também está intrinsecamente ligada à comunidade, cultura e estruturas de poder.

A decolonialidade questiona os superiores de conhecimento que privilegiam as perspectivas ocidentais e desvalorizam outros sistemas de conhecimento. Ela desafia a noção de que a sabedoria e o conhecimento ocidental são superiores, reconhecendo a validade e a importância dos saberes locais e indígenas. Valoriza a participação ativa e a autodeterminação das comunidades no cuidado da saúde mental. Isso implica que as comunidades tenham voz e poder nas decisões relacionadas aos cuidados de saúde mental, e que sejam considerados especialistas de suas próprias experiências e necessidades.

A perda de membros importantes das aldeias, mencionada pelo professor, tem um impacto emocional profundo, enfatizando a necessidade de compreender o contexto cultural e social em que essas comunidades estão inseridas.

Nesse sentido, a citação de Krenak (2019):

O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não é isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos. (Krenak, 2019)

Ela ressoa com as experiências das comunidades indígenas durante a pandemia. Ele afirma que compartilhar um espaço e estar juntos não implica igualdade, mas sim a capacidade de atrair uns aos outros por meio das diferenças. Essa perspectiva enfatiza a

importância de valorizar a diversidade cultural e reconhecer as particularidades das comunidades indígenas, especialmente em situações de crise.

Além disso, a entrevista evidenciou o desafio adicional de equilibrar as preocupações com a saúde mental com a responsabilidade de produzir materiais educacionais para os alunos. Isso corrobora com a ideia de que a pandemia exigiu uma adaptação rápida e complexa das práticas pedagógicas. Nesse sentido, a abordagem holística da educação, que leva em consideração tanto o aspecto emocional quanto o aspecto educacional, emergem como uma estratégia relevante para enfrentar desafios semelhantes em crises futuras. Portanto, compreender as dimensões emocionais e cognitivas das comunidades indígenas durante a pandemia é crucial para desenvolver abordagens pedagógicas mais eficazes e sensíveis às suas necessidades.

O professor destaca o desafio enfrentado pelas escolas indígenas durante o processo de transição para o ensino remoto durante a pandemia:

Foi bem desafiador. Eu Acredito que, principalmente para as escolas indígenas, é onde o contato com o professor, com os alunos, era muito próximo, porque geralmente as salas são com poucos alunos, né? Diferentemente da cidade. E hoje todos os alunos conhecem o professor, o professor conhece todos os alunos, dos familiares dos alunos. E esse contato acaba ajudando no processo de ensino aprendizagem, na disciplina do aluno. (entrevista professor 1, 2023)

O professor menciona que, nas escolas indígenas, o contato entre professores e alunos é geralmente muito próximo devido ao tamanho reduzido das salas de aula. Como Adir Casaro Nascimento (2015) observa, "Na educação indígena, os saberes são transmitidos tendo como referência a cultura, mesmo que hibridizada, as suas pedagogias, as suas relações com a natureza e suas organizações sociais, de relações de parentesco entre outras particularidades." (NASCIMENTO, 2015, p. 331) Esse contato próximo é considerado um fator que ajuda no processo de ensino-aprendizagem, e no acompanhamento de seu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

No entanto, a mudança abrupta para o ensino remoto representou um desafio significativo para essa dinâmica, pois o contato próximo entre professores e alunos foi interrompido. O professor enfatiza que não podia mais ver fisicamente os alunos, e, embora tenham tentado manter algum contato, esse contato não era o mesmo que antes da pandemia. A implementação do ensino remoto também foi prejudicada pela dificuldade que alguns alunos enfrentaram com esse modo de aprendizado, o que afetou seu desempenho acadêmico. O entrevistado ainda ressalta como a pandemia impactou a

relação entre professores e alunos nas escolas indígenas, enfatizando a importância do contato próximo para o processo educacional. A adaptação ao ensino remoto exigiu esforços significativos por parte dos professores, alunos e suas famílias, e a falta desse contato presencial teve implicações diretas no desempenho dos alunos.

"A implementação do ensino remoto também foi prejudicada pela dificuldade que alguns alunos enfrentaram com esse modo de aprendizagem, o que afetou seu desempenho acadêmico." (FIALHO et al., 2021, p. 36)

A dificuldade que alguns alunos enfrentaram com esse modo de aprendizagem e como essa dificuldade impactou diretamente seu desempenho acadêmico. Esse desafio representa um dos principais obstáculos encontrados durante a pandemia, especialmente em contextos como o da educação indígena, onde o ensino tradicionalmente envolve um contato próximo entre professores e alunos. A transição para o ensino remoto impôs um conjunto de novas demandas e desafios tanto para os alunos quanto para os educadores. Muitos alunos podem ter enfrentado dificuldades em adaptar-se a esse novo ambiente de aprendizado, seja devido à falta de acesso adequado à tecnologia, à falta de familiaridade com plataformas digitais, ou até mesmo à ausência de um ambiente propício para o estudo. Essas barreiras dificultaram a participação efetiva dos alunos nas atividades remotas, resultando em um desempenho acadêmico comprometido.

Além disso, é importante ressaltar que essa dificuldade não recai apenas sobre os alunos, mas também afeta diretamente os educadores. O professor menciona a sobrecarga dos educadores na produção de materiais, orientações e correções em meio eletrônico. Essa sobrecarga de trabalho, somada ao desafio de manter os alunos engajados e motivados no ambiente remoto, coloca em evidência a complexidade da adaptação ao ensino a distância, principalmente em comunidades indígenas.

Essas observações do professor são consistentes com as discussões da literatura acadêmica sobre os desafios da educação remota, especialmente em contextos em que o contato próximo entre professores e alunos desempenha um papel crucial no processo educacional. A educação indígena valoriza a transmissão de saberes ancorados na cultura e nas relações sociais, e a transição para o ensino remoto demanda uma adaptação complexa dessas práticas pedagógicas tradicionais.

Segundo o professor:

"Se as tecnologias mudam, nós também temos que mudar. É, temos que renovar as nossas formas de educar, não é? Eu acho que fica mais assim para a gente. É essa flexibilidade como professor." (entrevista com professor 1, 2023).

Essas declarações destacam a dualidade de impactos da pandemia na educação indígena, com ênfase na desigualdade de acesso à educação e na necessidade de os educadores estarem preparados para se adaptar a diferentes desafios. As observações do Professor 1 também ecoam as perspectivas decoloniais, que promovem a importância de uma educação sensível à cultura, à diversidade e à constante renovação das práticas pedagógicas. Assim, oferece uma visão valiosa sobre como a educação indígena enfrentou os desafios da pandemia, evidenciando a necessidade de políticas educacionais inclusivas e flexíveis, em conformidade com os princípios decoloniais.

A colaboração entre os professores também emerge como um fator essencial durante esse período desafiador.

“a gente combinava para cumprir o que tinha que município teve essa, essa exigência que a gente cumprisse um percentual na escola, né? É, e nesses momentos a gente tinha as informações, a gente tinha momentos de conversa, de diálogo sobre os pontos que estavam surgindo. (entrevista com professor 2, 2023)

Mesmo com horários de trabalho distintos, os professores uniram forças para cumprir as exigências do município relacionadas ao percentual de presença na escola, demonstrando a importância da solidariedade e da cooperação entre os docentes.

Além disso, o relato destaca a disponibilidade de equipamentos e materiais educacionais sem restrições, incluindo a possibilidade de imprimir atividades. Isso evidencia o compromisso da escola em garantir que os recursos necessários estivessem prontamente disponíveis para os professores e alunos, o que é particularmente significativo em áreas onde o acesso à tecnologia pode ser limitado.

Em resumo, a experiência do Professor 1 ilustra a importância da liderança escolar eficaz, da colaboração entre educadores e do acesso a recursos adequados para a continuidade do ensino durante a pandemia, demonstrando como esses elementos desempenham um papel crítico em momentos de crise.

### **3.1 - Educação Escolar Indígena: um breve histórico e os desenrolares contemporâneos**



A educação escolar indígena no Brasil é respaldada por um arcabouço legal robusto, que tem por objetivo garantir o direito dos povos indígenas à educação, considerando suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais. A Constituição Federal de 1988 constitui um dos fundamentos que reconhecem e garantem os direitos dos povos indígenas no Brasil. O artigo 210 da Constituição estabelece que o ensino fundamental deve garantir o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Além disso, garante a oferta de conteúdos mínimos que promovam a formação básica comum. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também desempenha um papel central na regulação da educação escolar indígena em nível federal. O artigo 78 desta lei determina que os sistemas de ensino devem garantir a oferta de educação bilíngue e intercultural nas comunidades indígenas, valorizando suas línguas maternas e culturais. Além disso, a lei estabelece que os currículos escolares devem abordar a história e a cultura indígena, com o objetivo de combater o preconceito e a discriminação. A Lei nº 11.645/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena em todas as escolas do país. Essa lei busca promover o respeito e o reconhecimento das culturas indígenas, contribuindo para o combate ao preconceito e à discriminação étnico-cultural.

A Resolução nº 5 de junho de 2012, do Ministério da Educação (MEC), é outra peça importante da legislação federal que orienta a educação escolar indígena. Esta resolução estabelece diretrizes para a oferta de educação escolar indígena em todos os níveis de ensino, regulamentando a diversidade cultural e linguística das comunidades indígenas e a necessidade de currículos específicos que atendam às suas realidades e demandas. Ela também destaca a importância da formação de professores indígenas e da participação das comunidades na gestão educacional.

No estado de Mato Grosso do Sul, onde se encontra a aldeia Ipegue e a Escola Municipal Feliciano Pio, a legislação relativa à educação escolar indígena busca garantir o direito dos povos indígenas a uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades culturais, linguísticas e territoriais. A Resolução nº 117/2014, do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, é uma das principais normativas que regulamentam a educação escolar indígena no estado. Essa resolução estabelece diretrizes e normas para a organização, funcionamento e currículo das escolas indígenas, reconhecendo a importância de uma abordagem intercultural e bilíngue. Entre as diretrizes presentes na resolução, destaca-se a valorização das línguas e culturas indígenas

como elementos fundamentais para a formação dos estudantes, bem como o respeito às tradições e conhecimentos tradicionais das comunidades. Também é destacada a importância da participação das comunidades indígenas na elaboração dos currículos e na gestão das escolas, promovendo o protagonismo e o envolvimento das lideranças e representantes das comunidades nas decisões educacionais. A resolução também aborda a formação e contratação de professores indígenas, visando garantir que as escolas indígenas possuam profissionais sensíveis às realidades e demandas das comunidades.

No município de Aquidauana, onde está localizada a aldeia Ipegue, a Secretaria Municipal de Educação elaborou o Projeto Político Pedagógico para as escolas indígenas, visando garantir a alfabetização em língua Terena para as comunidades falantes dessa etnia no município. Isso foi aprovado pela Lei Municipal nº 1700/1999 e pelo Projeto Bilíngue Raízes do Saber. O projeto tinha como objetivo capacitar os professores indígenas e iniciar o processo de alfabetização nas aldeias, instituindo o Ensino Bilíngue. Esta iniciativa envolveu reflexões sobre os desafios e as perspectivas para a formação dos professores indígenas, considerando a legislação que regulamenta a Educação Escolar Indígena no Brasil.

A escola atualmente possui aulas de língua terena no currículo escolar, há uma professora efetiva que atende os alunos, e pôr a demanda de aulas ser muito grande ela atende apenas os alunos de 1º a 5º ano, mas como a diretora destaca (2023):

“Os alunos não falam a língua terena então tem a disciplina para a gente tentar, é resgatar, não deixar perder, [...] hoje em dia, tem até um professor que dá aula na internet, de língua terena e tem a escola.” (entrevista com a diretora da escola, 2023)

Conforme Mignolo (2000) argumenta, a hierarquia linguística eurocêntrica desempenhou um papel crucial ao influenciar o controle do conhecimento e a marginalização de línguas e culturas não europeias. Ao aplicarmos essas perspectivas à entrevista, emergem paralelos esclarecedores. No diálogo com a entrevistada, observamos elementos que ecoam a ideia de hierarquia linguística e suas implicações. A declaração da gestora de que 'os alunos não falam a língua terena' lança luz sobre uma realidade em que a língua terena, como uma língua indígena, está em risco de marginalização e extinção. Isso se alinha com a análise de Mignolo, que destaca como línguas não europeias têm frequentemente sido subjugadas, enquanto as línguas europeias têm recebido maior atenção e prestígio.

Além disso, ao discutir a necessidade de 'resgatar' a língua terena e destacar que algumas famílias não mais a utilizam em casa, ela ilustra como a hierarquia linguística eurocêntrica pode contribuir para o declínio das línguas e culturas indígenas. A ausência de uso da língua terena no ambiente doméstico pode ser interpretada como um sintoma dessa hierarquia linguística, que atribui maior valor às línguas dominantes, relegando as línguas indígenas a uma posição secundária.

A menção a um professor que ministra aulas de língua terena pela internet também se conecta à noção de resistência cultural e linguística. Essas aulas online representam um esforço concreto para preservar e revitalizar a língua terena, constituindo uma forma de resistência contra o processo de marginalização das línguas indígenas. Em síntese, ao adotar o enfoque de Mignolo sobre a hierarquia linguística e seu impacto no controle do conhecimento, percebemos que a entrevista com a diretora ecoa desafios semelhantes relacionados à preservação da língua terena e da cultura indígena. Isso enfatiza a necessidade de valorizar e apoiar iniciativas destinadas a preservar e revitalizar línguas e culturas indígenas em face das pressões históricas da colonização e da hegemonia linguística.

### **3.2- A pandemia COVID-19 e a Escola Indígena**

Existem duas perspectivas principais sobre a pandemia em todo o mundo. Uma é a perspectiva daqueles que não acreditam na doença causada pelo COVID-19. Aqueles que reconhecem o perigo de morte causada pela doença estariam inscritos em uma perspectiva diferente da pandemia. Devido ao fato de que muitos se resguardam e muitos outros sequer se preocupam em proteger seus próximos. No entanto, essas duas percepções fundamentais da situação da pandemia oferecem duas opções diferentes para o tratamento da situação, como conter ou permitir a propagação da doença em locais que as administrações públicas desses locais circunstanciam. Estas, no caso do mundo também, apoiam a governança e a desgovernança de nossas nações.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup>Existem outras duas possíveis explicações para o conceito de localização da pandemia em contextos ocidentais. Uma delas é que o vírus infecta pessoas em diferentes locais de forma "natural". A outra que me interessa mais e pode estar mais presente nas discussões é ação de pandemia extrapolar por meio de questões que apoiam sua propagação em diferentes lugares como se fosse natural. Por exemplo, as pessoas viajam com muito mais frequência e facilidade para diferentes lugares, o que é quase natural tendo em vista vários sistemas de homogeneização e universalização.

No entanto, no Brasil, desde o início da pandemia, as ações administrativas foram divididas nas esferas municipal e estadual (que trabalharam arduamente) e no governo federal (que, embora seja contraditório, aumentou os casos de morte e doença do COVID-19). Desde o dia 17 de março de 2020, no Brasil, há uma luta dessas entre permanecer em casa para evitar a contaminação e a morte. Isso levou a mais de 280 mil mortes.

Nós, que trabalhamos na arte e na educação, bem como outros setores sociais, políticos, culturais e econômicos, estamos todos mais ou menos isolados do que podemos. Particularmente nas áreas públicas, municipais, estaduais e federais (políticas, econômicas e sociais), as disputas entre vidas e economias são um assunto frequente. (BESSA-OLIVEIRA, 2021).

Isso é importante destacar devido aos seguintes problemas: faltam estruturas para acesso à tecnologia; aparelhos tecnológicos que os alunos e professores podem acessar; e, no Brasil, a própria tecnologia é ainda limitada a aparelhos eletrônicos/midiáticos. (BESSA-OLIVEIRA, 2021).

É importante destacar isso porque faltam estruturas para acesso à tecnologia, bem como equipamentos tecnológicos que os alunos e professores podem usar. Quando as duas estruturas anteriores existem, faltam professores e alunos com habilidades de acesso à tecnologia; e no Brasil, falta ainda tecnologia no sentido de dispositivos eletrônicos/midiáticos. É bem conhecido que cerca de 70% dos brasileiros, se não mais, nunca tiveram contato com o chamado método real de acesso à arte, cultura e educação, que é a tecnologia. Imaginemos que essas pessoas possam acessar o ambiente virtual, midiático e tecnológico que exige todas as estruturas listadas aqui e outras que me escapam agora para acesso à educação.

Uma das consequências mais imediatas da pandemia foi a interrupção das aulas presenciais em todas as escolas, aprovadas às medidas de distanciamento social e prevenção da propagação do vírus. A primeira manifestação do Ministério da Educação (MEC) sobre a questão dos impactos da pandemia na educação indígena ocorreu em 17 de março de 2020, por meio da Portaria nº 343. Essa portaria dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, para instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino. Embora inicialmente direcionada ao ensino superior, essa medida inaugurou uma série de reflexões e desafios no contexto da educação indígena em todos os níveis. Essa interrupção afetou diretamente o andamento do processo educacional, levantando questões sobre como manter a continuidade do ensino.

Aguiar (2020, p. 33) ressalta que:

Trata-se de uma grande responsabilidade que recaiu de forma abrupta nos ombros dos docentes, sem que tivessem uma formação para utilização adequada de tecnologias específicas e, muitas vezes, sem uma ambiência pedagógica coletiva que lhes permitam trocas significativas sobre o pensar/fazer didático-pedagógico. Nesse contexto, os professores, além dos impactos de ordem emocional que sofrem em seu cotidiano decorrente da instabilidade gerada pela pandemia, e que provocam adoecimento, passam, muitas vezes, a receber cobranças e a ser alvo de exigências quanto à execução de atividades pedagógicas planejadas por especialistas que assessoram as instâncias decisórias oferecendo pacotes e soluções educacionais externas.

Os docentes se depararam com uma imensa responsabilidade que recaiu de forma súbita sobre seus ombros. Eles foram desafiados a se adaptar ao ensino remoto e ao uso de tecnologias educacionais sem uma formação prévia adequada para fazê-lo. Além disso, a falta de um ambiente de colaboração pedagógica coletiva dificultou a troca significativa de ideias sobre práticas didático-pedagógicas. Os professores, além de lidar com os impactos emocionais decorrentes da instabilidade provocada pela pandemia, que muitas vezes resultam em problemas de saúde, também passaram a enfrentar pressões e demandas relacionadas à implementação de atividades pedagógicas planejadas por especialistas externos que oferecem soluções educacionais pré-estabelecidas.

As famílias com níveis mais elevados de escolarização e recursos financeiros desfrutaram de vantagens significativas na relação com a continuidade dos estudos. Essas famílias têm a capacidade de aproveitar plataformas educacionais obtidas e conteúdo de qualidade, o que lhes permite manter um progresso acadêmico relativamente ininterrupto. No entanto, essa realidade é muito diferente para as famílias com menor escolarização e condições econômicas desfavoráveis. Elas enfrentam barreiras estruturais que limitam severamente o acesso à educação a distância (EAD), ou que resultam em um comprometimento imediato e ocasional de sua continuidade nos estudos, tanto a curto quanto a médio prazo.

A passagem para o ensino remoto e a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais <sup>7</sup>representaram uma mudança significativa na dinâmica educacional das comunidades indígenas. Essa transição levantou questões complexas, considerando

---

<sup>7</sup> Vale ressaltar que outros recursos foram utilizados durante esse período, apesar de a orientação geral se concentrar nos recursos digitais. Segundo a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, do Ministério de Educação.

as especificidades das realidades indígenas, que frequentemente incluem dificuldades de acesso à internet, deficiências de recursos tecnológicos e, em alguns casos, barreiras linguísticas.

Além disso, a educação indígena tem como base uma abordagem intercultural e valorização das línguas e culturas indígenas. A mudança abrupta para o ensino remoto exige desafios quanto à preservação desses aspectos fundamentais da educação indígena, uma vez que as aulas em meios digitais podem não ser adequadas para transmitir integralmente os conhecimentos tradicionais e as línguas indígenas. As edições posteriores de portarias pelo MEC, alterando dispositivos da Portaria nº 343/2020, refletiram a necessidade de ajustar as medidas às diferentes realidades do país. No entanto, a situação específica da educação indígena exige como uma área de grande desafio, exigindo a busca por soluções que respeitem e valorizem a diversidade cultural e as lideranças das comunidades indígenas.

De forma semelhante, ele se concentra em culturas que ainda não foram reconhecidas como produtoras de arte e conhecimento, por meio de seus corpos e almas que estão confinados aos limites da modernidade, pós-modernidade e capitalismo contemporâneo. Devido a isso, são corpos que articularam e articularam filosofias que surgiram não apenas das condições ameríndias e africanas, mas também de gêneros, raças, classes, fés e línguas diferentes que a lógica capitalista pós-moderna, o pensamento cartesiano, ontológico, fenomenológico e ultra-conservadores contemporâneos sequer reconheceram ou reconhecerão. (BESSA-OLIVEIRA, 2021).

Aqui abordamos a categoria mais importante, enquanto tal da filosofia da libertação, em minha interpretação. Somente agora se poderá contar com o instrumental interpretativo suficiente para começar um discurso filosófico a partir da periferia a partir dos oprimidos. Até este momento o nosso discurso foi como que um resumo do já sabido. A partir de agora começa um novo discurso que quando for implantado em seu nível político correspondente e com as mediações necessárias que faltam nos filósofos do centro que usam estas mesmas categorias, poderemos, agora sim, dizer que é um novo discurso na história da filosofia mundial. Isso não se deve à nossa pouca ou muita inteligência; deve-se simplesmente ao fato de que, quando nós voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma realidade histórica nova, a filosofia que dela se desprende, se é autêntica, não poderá deixar de ser igualmente nova. É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário. (DUSSEL, 1982, p. 45).

Assim como a desobediência trata de perceber e impor as diferenças coloniais como outras formas de pensar, ser, sentir e potencialmente criar arte, cultura e gerar consciência de conhecimento, desobediência também se torna uma maneira de entender que a COVID-19 está se tornando mais prevalente nos lugares onde os desgovernantes insistem em descredibilizar a doença com base em ideias negativas e naturalizadas. Assim, "[...] desaprender para aprender a aprender" é a saída estratégica para a Universidade Amautay Wasi, que requer primeiro assumir-se como colonizados, desarticulando o conhecimento adquirido na ordem cumulativa e reprodutiva que se acredita ser única, válida e verdadeira" (PALERMO, 2014, p. 16, tradução livre minha), seja por meio da filosofia, seja por meio da pedagogia compreendida nas lógicas modernas, impondo naturalmente outras opções como possíveis.

A lacuna entre a educação pública e privada foi destacada ainda mais no período da pandemia de coronavírus. As escolas públicas e a maioria das universidades precisam de mais de um mês para se adaptarem aos novos requisitos de ensino online, embora as escolas e universidades privadas de ensino primário normalmente se adaptem ao espaço de uma semana (TENENTE, 2020). À luz de uma nova realidade. Este é apenas um fator que explica o desequilíbrio estrutural entre o ensino público e privado que existe nas escolas brasileiras e indígenas. Ao longo da enumeração de outros elementos que enfatizam o desafio entre a educação pública e privada (como a educação, a economia, as questões familiares etc.), é possível analisar questões individuais com o objetivo de reestruturar o currículo escolar.

Ao longo da pandemia, há diversas formas de fazer e pensar sobre uma educação. A crise foi o motivo de algumas pesquisas iniciais e lentes hermenêuticas, o que abriu as portas para outros estudos a nível global. A aprendizagem é vital, criativa e ativa. Esta pandemia revelou até que ponto a sociedade está consciente das muitas formas de desigualdade. É, portanto, um avanço para concluir com a conservação e impulsionar a descentralização aprender a ler a sociedade. Freire (2018, p. 291-292):

A leitura do mundo sob permanente processo de intervenção, leitura expressa na linguagem falada, cedo ou tarde exigiria sua complementação pela escrita a ser lida. Por isso é que não há leitura de texto sem leitura de mundo, leitura de contexto. E a leitura de mundo a que falte a do texto implica a ruptura do ciclo regular pensamento, ação, linguagem, mundo. É esta uma das violências que o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e escrever, com o que se limita na capacidade de,

lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura.

Para quebrar o ciclo de isolamento e discriminação, é crucial compreender o mundo criado pela COVID - 19. Para atingir tais resultados, devemos abordar a narrativa sistemática de uma cultura particular em primeiro lugar. É necessário não apenas elevar o nível de qualificação das pessoas, mas também considerar melhor toda a formação que recebem, conforme Laval (2004, p. 17) destaca o discurso relacionado à educação.

A união de opressões e concentração do mercado mostrou que uma educação deve ocorrer além da manutenção de sistemas opressivos. Porque, de acordo com nosso ponto de vista na vida, não há ideia real à parte da realidade. Esta é a razão “porque não há educação fora da sociedade humana e do sujeito”. (1967, p. 35). Examine a descolonização da pesquisa básica e utilize as referências de Freire para converter a experiência em um período de descobertas e mudanças significativas.

Assim, pela primeira vez, a jornada até agora oferece uma visão abrangente da educação na era da COVID-19, ressaltando as deficiências das práticas educativas modernas. contemporâneas. A necessidade de mudar o paradigma e concluir cada processo enfatizando certos aspectos da colonização do sujeito é confirmada por esta situação. O projeto mostrou formas de empregar atividades de formação pós-transferência, após identificar isso e os participantes e programas que geraram o tema. “Escolher uma sociedade menos independente, ou escolher uma sociedade cada vez mais “descolonizada”, que continue a quebrar as cadeias que criou, fazendo-a pertencer a outros sujeitos”, é uma opção que Freire apresenta pelo menos duas vezes. (FREIRE, 1967, 135).

Este sistema não só impede a criação da unidade, mas também contraria o processo colonial que incentiva a reflexão. Isso só funciona porque os sujeitos modernos perdem seu índice mnemônico. A memória substitui o esquecimento. Como aponta Bauman (1998, p. 36), a identidade coletiva é temporária e caracterizada pelo imediatismo.

Essa é a identidade que se ajusta ao mundo em que a arte de esquecer é um bem não menor, se não mais importante do que a arte de memorizar, em que esquecer, mais do que aprender, é a condição de contínua adaptação, em que sempre novas coisas e pessoas entram e saem sem muita ou qualquer finalidade do campo do viés da inalterada câmara da atenção.

A identidade a que alude Bauman (1998) é aquela em que o sujeito é submetido à justiça do esquecimento. Por ter perdido de vista o aspecto tangível e sensível da realidade



porque é impossível ver e explicar o passado. Ao adotar uma narrativa estruturada, o ator se vê como um automático, em vez de uma pessoa independente.

As diferenças situam - se no domínio visual, apoiadas em narrativas enraizadas no cenário educativo. A situação de "respeito pela pessoa, o seu apelo ontológico é tornar-se acadêmico, não foi aceito por aquelas forças, que sustentaram sua preocupação com a separação do indivíduo da sociedade brasileira" é violada pela prática educativa e resistência à educação descolonizada (FREIRE, 1967, pág. 36). Como Freire focou (1967, pp. 36–37).

Na medida em que domesticam e endemoniadamente se “apoderam” das camadas mais ingênuas da sociedade. Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

A educação emancipatória/libertadora é renovada para potencializar o progresso individual. A erradicação da injustiça social ocorre por meio da educação decolonial. Candau (2020) ilustra como a injustiça social resulta em diferenças entre as classes socioeconômicas. É interessante notar que, como observa a autora, a educação intercultural busca superar a visão homogeneizadora e etnocêntrica, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural, os saberes e as práticas dos diferentes grupos sociais, especialmente os historicamente marginalizados. Esta abordagem promove o diálogo e a construção de conhecimentos de maneira colaborativa e crítica, considerando as especificidades culturais e contextuais de cada grupo (CANDAU, 2020, p. 23). A epidemia apenas revelou a falha da história recente. Verifica-se, então, que a lacuna discriminatória afetou diretamente a formação e constituição do sujeito. A tendência para a destruição de tipos muito diferentes de desigualdade é consequência da heterogeneidade da educação decolonial.

O que fica evidente na nota de Candau (2020) é que a situação econômica está intimamente ligada à formação estrutural do sujeito, ao mesmo tempo em que está relacionada à formação da subjetividade do sujeito. Ou seja, “confirmar a tendência de direcionamento das metas educacionais para a convergência de interesses relacionados à competição econômica e ao controle estatal” (BITTENCOURT, 2017, p. 556).

Considerar aspectos que não se limitam a uma perspectiva monetária é relevante, mesmo que o aspecto financeiro tenha impacto considerável na estrutura educacional do curso. A educação decolonial transforma a realidade do mundo vivo, uma existência e uma transformação. A educação deve se vincular a essa triste realidade. Assim como

ênfatizou Freire (1967), substituir a opressão financeira pela educação promovendo uma ação criativa do sujeito. (1967, p. 43):

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiando e respondendo o desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Os dados sobre a fragilidade dos vínculos emocionais e a vulnerabilidade dos relacionamentos são sempre encontrados na pandemia da Covid-19. Além de insinuar que uma ideia central do século XXI é uma utopia funcional, ela também abrangia, principalmente, as diferenças de opiniões na forma como os indivíduos pensam e envelhecem na sociedade. A pessoa enfrenta seus próprios órgãos internos devido ao isolamento da sociedade, principalmente para perceber como o culto está prejudicando sua personalidade. Isso porque:

O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias-verdades, nutre-se do puramente “relativo” a que atribui valor absoluto” (FREIRE, 1967, p. 50).

O momento da pandemia põe em causa todas as dicotomias e binários aplicáveis. Garante que a educação mantenha a complexidade e a diversidade humanas, e assim promova uma dimensão intersubjetiva, por um lado promovendo uma dimensão ética e responsável, e por outro, mantendo uma postura de liberdade e independência. Esta dificuldade é marcada pela luta, pela criação da humanidade quando se olha para os estilos e estruturas que degradam a humanidade; envolve preconceito nas conversas, relacionamentos e comprometimento com a própria sobrevivência. O mundo em que vivemos traz novos desafios, portanto, aprender a se renovar é um ponto importante da educação. As novas emergências colocadas pela Covid-19 estão a realinhar e a perturbar o impacto financeiro e a desafiar os públicos a encontrar formas compatíveis de avançar. A globalização enfrentará novos problemas, os sujeitos precisarão aprender a superar as ideológicas que surgem em tempos de polarização narrativa.

A pandemia de COVID-19 teve impactos significativos na educação em todo o mundo, e o Brasil não foi exceção a essa realidade. No entanto, é importante observar que

o Brasil se destacou por manter suas escolas fechadas por um dos períodos mais longos em resposta à crise sanitária. A investigação dos efeitos da pandemia sobre o sistema educacional brasileiro tem ocorrido sob diversas perspectivas, e um dos segmentos que merece atenção especial é a educação indígena. A pesquisa intitulada "Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19" coletou dados de 3.218 escolas indígenas em todo o país, revelando desafios e lacunas significativas no enfrentamento da crise. Dentre as escolas participantes, 602 (cerca de 19% do total) forneceram apenas informações administrativas, não incluindo detalhes sobre as estratégias adotadas durante a pandemia. Além disso, 129 escolas públicas indígenas não responderam ao questionário do Censo Covid, resultando em um total de 21% de todas as escolas indígenas no país sem informações disponíveis sobre as estratégias para lidar com os desafios da pandemia.

Esse questionário da pesquisa em 2021 abordou as estratégias de comunicação entre as escolas ou secretarias de educação com os professores e entre professores e alunos. Além disso, tratou de questões relacionadas ao apoio tecnológico fornecido aos professores e alunos, bem como às estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais implementadas pelas escolas. Outros aspectos, como o monitoramento da frequência dos alunos, estratégias para concluir o ano letivo, ferramentas digitais utilizadas e medidas sanitárias para o retorno das atividades presenciais, foram temas relevantes da pesquisa.

É crucial destacar que a pesquisa priorizou questões relacionadas ao uso da internet nos processos de ensino-aprendizagem e na comunicação entre a escola e a comunidade escolar. Contudo, é importante considerar que muitas escolas indígenas enfrentam desafios significativos de conectividade e estão localizadas a uma distância considerável das áreas urbanas, onde geralmente se encontra a infraestrutura administrativa dos municípios. Esses fatores devem ser ponderados na análise dos resultados, uma vez que nem sempre o questionário foi respondido pela gestão da escola, mas sim diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo coordenador do Censo Escolar no município ou estado. Um aspecto relevante a ser destacado é o tempo decorrido entre o fechamento das escolas e o início das atividades de ensino remoto. Esse período variou significativamente, com algumas escolas conseguindo se adaptar rapidamente, enquanto outras enfrentaram dificuldades consideráveis na coordenação desse esforço. Em 2020, o tempo médio de reação no Brasil, ou seja, o intervalo entre a suspensão das atividades presenciais e o início das atividades remotas, foi de 36 dias. Notavelmente, as escolas indígenas estaduais e municipais, que representam a grande

maioria da oferta, apresentaram uma média de 52 dias. Observa-se uma desigualdade entre as redes estaduais e municipais, com as últimas demorando, em média, o dobro do tempo em relação às primeiras para iniciar as atividades remotas. Esses dados evidenciam a necessidade de um olhar mais aprofundado sobre os impactos da pandemia na educação indígena, considerando as particularidades desse contexto e a urgência de medidas que possam mitigar as desigualdades educacionais nesse segmento específico da sociedade brasileira.

### **3.2.1 – Tecnologias na educação escolar em contexto indígena**

A evolução da educação ao longo do tempo é inegável, e a integração das tecnologias digitais tem desempenhado um papel significativo nesse processo. No entanto, é fundamental entender como essas transformações estão ocorrendo em alinhamento com as perspectivas decoloniais, especialmente quando se trata da educação de comunidades indígenas. A evolução da educação ao longo do tempo é evidente, seja na adaptação das práticas pedagógicas dos professores ou na maneira como interagimos com todos os envolvidos no processo educativo. Essas mudanças também se refletem nas diferentes abordagens pedagógicas que conhecemos. As tecnologias aplicadas à educação são influenciadas por essas transformações sociais, à medida que diferentes períodos históricos introduzem elementos tecnológicos para auxiliar na educação. Gauthier (2013) argumenta que, devido ao impacto da tecnologia, é necessário fazer ajustes nas escolas para acompanhar essas mudanças. Hoje, a necessidade de formação de professores que inclua elementos de tecnologia e inovação digital é cada vez mais evidente devido à demanda crescente.

Nos últimos anos, a tecnologia se tornou uma parte integral da educação em todo o mundo. Paulo Blikstein (2018), destaca: "A tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para personalizar a aprendizagem, permitindo que os alunos avancem em seu próprio ritmo e explorem conceitos de maneira mais profunda e autônoma." Isso significa reconhecer que cada aluno é único e pode aprender de maneiras diferentes e em ritmos diferentes. Com o auxílio da tecnologia, os educadores podem adaptar os recursos e as atividades de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, proporcionando

uma experiência de aprendizagem mais eficaz. Também, a tecnologia permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, promovendo a autonomia e a autorregulação da aprendizagem. Isso demonstra que os alunos têm a flexibilidade de explorar conceitos com mais profundidade, se desejarem, ou de acelerar o aprendizado se já estiverem familiarizados com um determinado tópico. Isso contribui para um ambiente de aprendizagem mais adaptável às diferentes necessidades dos alunos.

A tecnologia também facilita a exploração de conceitos de forma mais ampla e aprofundada, uma vez que oferece acesso a uma vasta gama de recursos educacionais, como materiais, vídeos, simulações e informações adicionais. Isso enriquece a compreensão dos alunos sobre os tópicos abordados, incentivando-os a aprender de maneira mais autônoma. Ela desempenha um papel fundamental na melhoria da experiência de aprendizagem, tornando-a mais adaptada às necessidades individuais dos alunos e promovendo a exploração autônoma de conceitos. Isso pode contribuir significativamente para a eficácia e o engajamento no ambiente educacional.

A influência da tecnologia na educação vai além das fronteiras nacionais. Manuel Castells (2002), argumenta: "A sociedade da informação está moldando nossa forma de aprender e interagir com o mundo, e as tecnologias digitais são a espinha dorsal dessa transformação." A expressão "sociedade da informação" realça a importância do acesso à informação em nossa vida cotidiana, e as tecnologias digitais desempenham um papel central nessa transformação. Estamos constantemente em evolução devido a essas tecnologias, que têm o poder de remodelar e aprimorar nossa aprendizagem, tornando-a mais acessível, eficiente e personalizada. As tecnologias digitais, como smartphones, computadores e aplicativos, são a base dessa mudança, servindo como a espinha dorsal que sustenta a transformação em nossas vidas, desde a forma como aprendemos até como nos comunicamos e trabalhamos. Isso ressalta a importância crescente das habilidades digitais e a necessidade de adaptação à era digital em que vivemos.

A educação escolar indígena também passou por transformações significativas, especialmente em resposta à pandemia. As novas diretrizes de segurança, como o uso de máscaras e álcool gel, afetaram profundamente os hábitos e práticas cotidianas, tornando a tecnologia uma necessidade essencial para a continuidade das atividades escolares. Diante dessas mudanças necessárias, muitos professores reconheceram a importância da tecnologia não apenas como uma opção, mas como uma exigência incontornável.

A adaptação à tecnologia é fundamental para atender às expectativas e estilos de aprendizagem dos alunos na educação indígena. Entretanto, muitos professores

enfrentaram desafios ao incorporar ferramentas tecnológicas ao ensino a distância, o que exigiu uma reavaliação profunda de suas práticas pedagógicas. A pandemia forçou os professores indígenas a abandonarem métodos tradicionais de ensino e a explorar novas abordagens, incluindo o uso da tecnologia, o que por vezes gerou incertezas e apreensões. No entanto, esse contexto de mudança também representa uma oportunidade para transformações significativas na educação indígena. O direito à educação é fundamental e deve ser reconhecido e garantido, especialmente em momentos de crise como a pandemia. A adaptação às mudanças socioculturais e a utilização de ferramentas tecnológicas são elementos essenciais nesse processo de transformação.

Em relação ao uso de tecnologias na educação, é importante considerar as palavras de Cavalcante (2012), que enfatiza a responsabilidade de aperfeiçoar as compreensões dos alunos sobre o mundo natural e cultural em que vivem. A aprendizagem não deve se limitar ao desenvolvimento racional; ela deve envolver o desenvolvimento emocional, da imaginação, do intuitivo e das interações, além de desafios e exploração de possibilidades. Nesse sentido, a tecnologia pode se tornar um meio para alcançar esses objetivos educacionais.

Em resumo, o uso de tecnologias na educação escolar indígena é uma realidade que se tornou ainda mais evidente devido à pandemia da COVID-19. Os professores estão enfrentando o desafio de adaptar suas práticas pedagógicas e adotar abordagens mais inclusivas, aproveitando as ferramentas tecnológicas disponíveis. No entanto, é fundamental considerar as desigualdades de acesso e trabalhar para superá-las, garantindo que todos os alunos tenham a oportunidade de continuar sua educação, independentemente das circunstâncias.

A dificuldade dos pais em acompanhar as atividades remotas ou não remotas de seus filhos é um desafio comum, amplificado durante a pandemia. Em muitas comunidades indígenas, as realidades socioeconômicas, a falta de acesso à tecnologia e a escassez de recursos educacionais podem tornar o apoio parental uma tarefa complexa. Isso pode impactar diretamente o desempenho escolar e o engajamento dos alunos.

Além disso, o uso da oralidade como principal sistema de comunicação entre os povos indígenas é uma característica cultural importante a ser considerada. Muitas vezes, as tradições e práticas culturais indígenas enfatizam a transmissão do conhecimento oralmente, por meio de narrativas, mitos, cantos e histórias transmitidas de geração em geração. Isso contrasta com os métodos educacionais convencionais, que frequentemente se baseiam em textos escritos e material impresso. A transição para métodos de ensino

remotos, que dependem fortemente de recursos escritos e tecnologia, pode ser desafiadora para os estudantes indígenas, bem como para os próprios professores.

Perguntando ao Professor 2, quais foram os resultados de suas aulas durante esse período ele responde:

Acredito que no início, quando os estudantes faziam as atividades em casa, não muito! Pois, eles contavam com apoio de adultos, que por vezes, faziam as atividades para eles, logo, percebia-se que, o estudante não aprendia nada, apenas reproduzia. Quando retornamos para sala de aula, pude perceber que se teve um resultado positivo, pois pude vê-los produzindo e não apenas reproduzindo. (Entrevista professor 2, 2023)

A fala do Professor 2 destaca uma observação interessante sobre os diferentes impactos das aulas remotas e presenciais no processo de aprendizagem dos estudantes. Ao relatar que, inicialmente, os resultados das atividades realizadas em casa não foram muito satisfatórios, ele aponta para a presença de um fenômeno comum durante o ensino remoto: a possibilidade de os estudantes contarem com o apoio de adultos, que muitas vezes acabam realizando as atividades por eles. Essa situação pode levar à reprodução mecânica de respostas, sem necessariamente internalizar o conhecimento ou desenvolver habilidades críticas. No entanto, ao retornar para a sala de aula presencial, o professor observou um resultado mais positivo, percebendo os estudantes de fato produzindo conhecimento, em vez de apenas reproduzi-lo. Esse fenômeno sugere que o ambiente escolar tradicional proporcionou oportunidades para uma maior interação entre os estudantes e os conteúdos curriculares, facilitando o engajamento ativo e a construção significativa do conhecimento.

Essa reflexão ressalta a importância do contexto de aprendizagem na promoção de uma educação de qualidade. Enquanto o ensino remoto pode oferecer flexibilidade e adaptabilidade, o ambiente presencial da sala de aula continua desempenhando um papel crucial na promoção da participação ativa dos estudantes e na facilitação de experiências de aprendizagem mais ricas e significativas. Portanto, é fundamental reconhecer que as abordagens educacionais devem ser sensíveis às características culturais, socioeconômicas, sociais dos estudantes. Isso inclui a adaptação de métodos de ensino e materiais educacionais para melhor atender às necessidades específicas dos estudantes, respeitando e incorporando a oralidade e outras práticas culturais em suas estratégias pedagógicas. Além disso, é crucial promover a inclusão de pais e membros da

comunidade no processo educacional, capacitando-os a desempenhar um papel ativo no apoio à aprendizagem de seus filhos.

O Professor 2, fala sobre o aprendizado que ele teve nesse período:

Na minha concepção, ficou a experiência de lecionar aulas em um momento pandêmico, pois exigiu muito de nós (professores), e fortaleceu a importância de estar sempre em constante estudo, a fim de levar uma educação de qualidade aos estudantes. Sobre as aprendizagens e oportunidades, posso destacar que aprendi muito com eles nesse tempo, principalmente no que diz respeito a acompanhar de perto a realidade de um ensino não presencial, e o quão difícil é, principalmente para o estudante poder acompanhar os conteúdos, ainda mais sem acesso a internet (na maioria das vezes). De forma geral, me fez crescer muito como profissional que sou hoje.

O professor destaca a exigência adicional imposta pela pandemia, que demandou uma adaptação rápida e significativa por parte dos educadores. Esse contexto ressaltou a importância de estar em constante estudo e atualização profissional, a fim de proporcionar uma educação de qualidade aos estudantes, mesmo diante de desafios extraordinários. Além disso, o professor salienta a aprendizagem pessoal que ocorreu ao acompanhar de perto a realidade do ensino não presencial. Ele reconhece os obstáculos enfrentados pelos estudantes, especialmente aqueles que não têm acesso adequado à internet, e ressalta a dificuldade adicional que isso impõe ao processo de aprendizagem. Essa conscientização sobre as barreiras enfrentadas pelos alunos é fundamental para informar práticas pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Ao final, o professor enfatiza que essa experiência o fez crescer significativamente como profissional. Esse reconhecimento da importância do aprendizado contínuo e da adaptação às circunstâncias em constante mudança demonstra um compromisso sólido com a melhoria da prática pedagógica e o bem-estar dos estudantes. Essa postura reflexiva e voltada para o desenvolvimento profissional é essencial para enfrentar os desafios futuros e promover uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

Dessa forma, ao reconhecer e valorizar os saberes locais e as experiências dos estudantes indígenas, a escola pode se tornar um espaço mais dinâmico e participativo, promovendo uma educação mais significativa e relevante para a comunidade. Apesar dos desafios impostos pela pandemia, como a necessidade de adaptação para o ensino remoto



e a interrupção das atividades presenciais, é possível perceber iniciativas positivas que surgiram durante esse período. Mesmo com a reforma estrutural da escola já programada antes da pandemia, sua implementação apenas após o retorno das aulas presenciais demonstra um compromisso contínuo com a melhoria das condições de ensino e aprendizagem. Além disso, a aquisição de recursos tecnológicos, como uma televisão e um datashow, e a realização de rifas para sua compra, refletem o esforço e o engajamento da comunidade em fortalecer a educação indígena, mesmo diante de desafios adversos. Assim, ao unir esforços e aproveitar as potencialidades locais, é possível minimizar os impactos negativos da pandemia e promover uma educação mais inclusiva e culturalmente adequada, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes e para a preservação e valorização da sua identidade e cultura

## CONSIDERAÇÕES

A pandemia da COVID-19, que eclodiu em todo o mundo em 2020, trouxe desafios sem precedentes para a educação global. No contexto da educação indígena, esses desafios foram ainda mais acentuados, uma vez que as comunidades indígenas enfrentaram não apenas as implicações da pandemia, mas também desigualdades históricas e estruturais que tornaram a adaptação ao novo cenário ainda mais complexa. Nesta dissertação, exploramos a experiência da educação indígena durante a pandemia, destacando as vozes de professores, e gestores indígenas em meio a esses tempos desafiadores.

Um dos aspectos mais evidentes que emergiram dessa pesquisa foi o impacto profundo da pandemia na saúde mental e no bem-estar emocional dos alunos e professores indígenas. A perda de membros importantes das comunidades indígenas, muitas vezes anciãos e detentores de saberes tradicionais, gerou um ambiente de preocupação, medo e luto. Esse contexto emocionalmente difícil se sobrepôs ao desafio de manter o processo educacional, destacando a necessidade de políticas educacionais que considerem a dimensão emocional das comunidades indígenas.

Além disso, a transição abrupta para o ensino remoto revelou desafios significativos. As escolas indígenas, que geralmente se caracterizam por um contato próximo entre professores e alunos, enfrentaram dificuldades na adaptação a um modelo de ensino à distância. O contato pessoal e as relações construídas ao longo do tempo desempenham um papel crucial no processo educacional indígena, e a falta desse contato presencial prejudicou o ensino e a aprendizagem. Além disso, alguns alunos enfrentaram dificuldades significativas na adaptação ao ensino remoto, devido à falta de recursos tecnológicos e de apoio em casa. Como resultado, o desempenho acadêmico de muitos

alunos foi afetado. A liderança escolar e a colaboração entre professores emergiram como fatores críticos de resiliência durante a pandemia. Escolas que contaram com direções e coordenações eficazes conseguiram manter uma maior estabilidade no processo educacional. A colaboração entre professores permitiu que estratégias fossem compartilhadas e desafios enfrentados de maneira mais eficiente. Isso ressalta a necessidade de investimento em formação e suporte para os gestores escolares, bem como a promoção de uma cultura de colaboração entre os docentes.

A valorização da cultura indígena também foi um tema recorrente nesta pesquisa. As comunidades indígenas têm uma riqueza de conhecimentos tradicionais que podem ser integrados ao currículo escolar, enriquecendo o processo educacional e fortalecendo a identidade cultural dos alunos indígenas. A valorização da cultura indígena deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo que os currículos reflitam a diversidade cultural do país.

Diante do exposto, esta pesquisa conclui com um chamado à ação. A pandemia da COVID-19 revelou vulnerabilidades na educação indígena que exigem uma resposta contínua e significativa. É imperativo que os governos, instituições educacionais e a sociedade em geral assumam a responsabilidade de apoiar e fortalecer a educação indígena. Isso inclui a disponibilização de recursos tecnológicos, a promoção da saúde mental, o investimento na formação de professores indígenas e não indígenas, e o respeito à cultura e aos saberes tradicionais. A educação indígena não deve ser vista como uma questão separada, mas como parte integrante de uma sociedade diversa e multicultural que busca a igualdade de oportunidades educacionais para todos. À medida que esta dissertação termina, é importante ressaltar que as questões abordadas aqui são complexas e em constante evolução. Os desafios enfrentados pela educação indígena durante a pandemia são um reflexo das desigualdades históricas e das estruturas profundamente enraizadas. Portanto, a pesquisa e o diálogo devem continuar buscando soluções colaborativas e centradas nas comunidades, para garantir um futuro mais equitativo e inclusivo para a educação indígena.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. **Impactos da Pandemia da Covid-19 na Educação brasileira e seus reflexos nas políticas e orientações curriculares.** Revista de Estudos Curriculares, Cidade de Braga, v. 11, n. 1, p. 24-45, 2020. [Associação Portuguesa de Estudos Curriculares (APECB)].

AKOTIRENE, Carla. O que é Interseccionalidade? São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 113.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais.** Filos.e Educ., Campinas, SP, v.13, n.1, p.1964-1995, jan. /abr. 2021–ISSN 1984-9605. <https://doi.org/10.20396/rfe.v13i1.8662003>. Acesso: 30 de outubro de 2023.

BRASIL. Lei n.10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse estatística do questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil:** educação básica. Brasília, DF: Inep, 2021b.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças, Educação Intercultural e Decolonialidade: temas insurgentes.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 728-741, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949/32178>. Acesso em: 06 de novembro de 2023.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.** Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, jul./dez. 2011, pp.240-255.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana (Orgs). **Educação: Tema em debate**. I ed Rio de Janeiro 7 Letras, 2013, v. 1 p. 16-22.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989.

DINIZ, Sirley Nogueira de Faria. **O uso das novas tecnologias em sala de aula**. 2001. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Engenharia de Produção, Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUSSEL, Enrique D. Filosofia na América Latina. Filosofia da libertação. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1982.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 1.

FANON, Franz. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FELIZOLA, Pedro Augusto Maia. **O direito à comunicação como princípio fundamental**: internet e participação no contexto da sociedade em rede e políticas públicas de acesso à internet no Brasil. Revista de Direito, Estado e Telecomunicações, v. 3, n. 1, 2011. <https://vlex.com.br/vid/direito-comunicacao-principio-fundamental-849639978><Acesso em 16 de setembro de 2023>.

FIALHO, Cibele Francelino; DOS SANTOS, Aparecida de Sousa; DO NASCIMENTO, Elisângela Castedo Maria. **O impacto da pandemia na educação escolar indígena da Aldeia Limão Verde no município de Aquidauana, MS**. Tellus, p. 33-52, 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/335514267/Por-uma-teoria-da-pedagogia-Clermont-Gauthier>. Acesso em: 03 de setembro de 2023.

GESSER, V.; RANCHETTI, D. S. **Currículo Escolar**: Das concepções histórico-epistemológicas e sua materialização na prática dos contextos escolares. Curitiba. CRV, 2011.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

- HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Editora Cobogó, 2020.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora: Companhia das Letras, 2019.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004..
- MIGNOLO, W. D.. (2017). **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira De Ciências Sociais, 32(94), e329402. <https://doi.org/10.17666/329402/2017>.
- MINAYO, M. C. S. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Ed. 21 Petrópolis: Vozes, 2002.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Papirus Editora, 2007.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo: **Políticas e Práticas**. Editora Papirus, 2008.
- MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Qualidade na educação e no currículo: tensões e desafios**. Trabalho apresentado em mesa-redonda do Seminário “Educação de qualidade: desafios atuais”, promovido pela Novamerica, Centro Cultural Poveda e Colégio Teresiano, em 27 de setembro de 2008.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. **A educação e o indígena no Brasil** por Adir Casaro Nascimento. Revista de Estudos Universitários-REU, v. 41, n. 2, 2015.
- PALERMO, Zulma. Para uma pedagogia decolonial. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014. (El desprendimiento/Walter Mignolo).
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder e Classificação Social**. In: SOUZA.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis RJ. Vozes, 1995 (p. 159-177).
- SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Edições Almedina, 2007. p. 73-116.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Souza e MENESES, Maria Paula. (Orgs). Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, p. 31-83, 2010, p. 637.

SANTOS, Boaventura de Souza. Uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. Lua Nova[online]. n. 39, p. 105-124, 1997.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o Encardido, o Branco e o Branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014, p. 192.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autentica, 1999. (p. 11-27)

TAVARES, Manuel, GOMES, Sandra Rosa. **Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: prolegômenos a uma pedagogia decolonial.** 2018. [file:///C:/Users/ACAD%C3%84MICO/Downloads/mayarafa,+DialogiaN29\\_3c8646%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ACAD%C3%84MICO/Downloads/mayarafa,+DialogiaN29_3c8646%20(1).pdf). Acesso em 11 de novembro de 2023.

TENENTE, Luiza. **Sem internet, merenda e lugar para estudar: veja obstáculos do ensino à distância na rede pública durante a pandemia de Covid-19.** G1, Educação, 5 maio 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/05/sem-internet-merenda-e-lugar-para-estudar-veja-obstaculos-do-ensino-a-distancia-na-rede-publica-durante-a-pandemia-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 5 novembro 2023.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; FRANÇA, Maurício Serpa. “**A conquista de um novo território**”: diálogos decoloniais com indígenas egressos do curso de Direito sobre a universidade. 2021. <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/4791/4495>. Acesso: em 09 de novembro de 2023.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Unpensamiento y posicionamiento ‘otro’ desde la diferencia colonial.** In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial:** in-surgir, re-existir e re-viver. In CANDAU, Vera Maria. (Org). Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. P. 12 – 42.