

Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia

Indigenous school education and school calendar organization in pandemic times

Kácia Neto de Oliveira¹

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel¹

DOI: 10.20435/tellus.v23i50.831

Resumo: Este texto discute a necessidade de reorganização do calendário escolar para as escolas indígenas da rede estadual do Amazonas. Sabe-se que no século XXI, especialmente a partir do ano de 2020, surgiram grandes problemas para as bases da educação escolar, nos modos de compreensão do conhecimento e das finalidades da escolarização; também sobre os modos de atuação na docência e na aprendizagem dos estudantes, colocando tanto os gestores como os professores, os estudantes e as famílias diante de grandes incertezas. Para a Educação Escolar Indígena isto trouxe a necessidade de reorganização do calendário escolar para atender as aulas no período pandêmico. O resultado deste processo mostrou que o calendário reorganizado foi implementado com alguns pontos de maior atenção, como a necessidade de formação continuada e a falta de materiais didáticos. As evidências apontam que a escola um dia foi palco para homogeneização e negação das diferenças étnicas e atualmente é o lugar de novas possibilidades, pois procura atender às expectativas e aos anseios do grupo indígena, para o seu fortalecimento. A escola indígena reinventou seus espaços, possibilitando aos alunos aulas no modelo gradual e/ou alternado, levando professores e alunos a repensarem a forma de empreender a aprendizagem.

Palavras-chave: reorganização escolar; calendário escolar; escola indígena.

Abstract: This text discusses the necessity to reorganize the school calendar for indigenous schools in the state of Amazonas. It's known that in the 21st century, especially from the year 2020 onwards, major problems have arisen for the foundations of school education, in the ways of understanding knowledge and the purposes of schooling; also, about the ways of acting in teaching and student learning, placing both managers and teachers, students and families in front of huge uncertainties. For Indigenous School Education this brought the need to

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Manaus, Amazonas, Brasil.

reorganize the school calendar to meet classes during the pandemic period. The result of this process showed that the reorganized calendar was implemented with some points of bigger attention, such as the need for continuing education and the lack of teaching materials. Evidence shows that the school was once a stage for homogenization and denial of ethnic differences and is currently the place of new possibilities, as it seeks to meet the expectations and aspirations of the indigenous group, for its strengthening. The indigenous school reinvented its spaces, allowing students to take classes in the gradual and/or alternating model, leading teachers and students to rethink the way to undertake learning.

Keywords: school reorganization; school calendar; indigenous school.

1 INTRODUÇÃO

No século XXI, especialmente a partir do ano de 2020, por conta do advento da pandemia da COVID-19 (doença pandêmica provocada por um vírus), surgiram grandes problemas para as bases da educação escolar, nos modos de compreensão do conhecimento e das finalidades da escolarização e, na mesma medida, também sobre os modos de atuação na docência e na aprendizagem dos estudantes. Tal contexto acabou por colocar tanto os gestores como os professores, os estudantes e as famílias diante de grandes incertezas.

A situação imposta às Redes de Ensino relacionada à tragédia da doença COVID-19 evidenciou sérias limitações em face da intenção de retorno às atividades pedagógicas presenciais, uma vez que, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a pandemia por conta do novo Coronavírus (vírus causador desta doença), exigindo que todos os países adotassem medidas de contenção para a não proliferação da COVID-19 (OMS, 2020).

No Brasil, o Ministério da Saúde se pronunciou por meio da Portaria nº 188, de 03 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020a), em que declarou emergência na saúde pública, em decorrência da infecção humana provocada por este vírus, determinando regras para circulação e aglomeração de pessoas em ambientes públicos, colocando toda a população em um estado de alerta total, para inibir a propagação do vírus.

Com o mesmo intuito, houve no estado do Amazonas a tomada de medidas preventivas. Publicou-se o Decreto nº 42.061, de 16 de março de 2020 (AMAZONAS, 2020a), que versou sobre a emergência na saúde pública do estado e instituiu o Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate à COVID-19. A

Secretaria de Estado de Educação e Desporto-SEDUC foi convocada como parte integrante deste comitê, uma vez que sua atuação envolve elevado número de crianças, jovens e adultos, tanto na capital/Manaus, quanto nos municípios amazonenses.

Nesse período, houve a necessidade de instituir decretos complementares, dando suporte à organização ora iniciada pelo poder público. A exemplo disso, o Decreto nº 42.063, de 17 de março de 2020 (AMAZONAS, 2020b), foi instituído com o objetivo de, além de outros assuntos, suspender as aulas presenciais nas unidades públicas de ensino, diante do alastramento da doença na capital e demais municípios do Amazonas. O artigo 2º do referido decreto evidenciou a necessidade de suspender as atividades pedagógicas presenciais – a princípio para a capital Manaus e alguns municípios como Parintins, Tabatinga e região metropolitana do Amazonas – por um prazo de quinze dias inicialmente.

Em 19 de março do mesmo ano foi instituído o Decreto nº 42.087 (AMAZONAS, 2020c). Nele foi estabelecido que ocorresse a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas da rede estadual de ensino público, medida esta que intencionava inibir a circulação do vírus, para evitar maiores contágios com a COVID-19 no estado. Diante disso, houve a necessidade da reorganização das aulas e dos respectivos calendários escolares, de forma que se pudesse atender os alunos pedagogicamente, minimizando os impactos provocados pela pandemia.

Posto isso, ressalta-se o que concerne à Educação Escolar Indígena e à reorganização do seu calendário em tempos de pandemia, compreendendo que essa modalidade de ensino foi uma das mais impactadas nesse período, sendo também a que trouxe uma organização diferenciada do cumprimento da carga horária escolar para os alunos indígenas das escolas estaduais, sabendo-se que esse público tem suas especificidades e que foi amparado por tomadas de decisões específicas, conforme a Lei nº 14.021, de 7 de julho de 2020 (BRASIL, 2020b), que dispõem sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da COVID-19 nos territórios indígenas.

Vale dizer que a Educação Escolar Indígena se conduz fundamentada na interculturalidade, pois ampara-se legalmente pelos documentos jurídicos e orientadores, que respaldam uma prática diferenciada, específica, intercultural e bilíngue/multilíngue, orientada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo

231, sendo “umas das grandes conquistas do Movimento Indígena da década de 1980” (MUNDURUKU, 2012) reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996) e no Referencial Curricular Nacional para Educação Escolar Indígena- RCNEI (BRASIL, 1998), os quais se constituem marcos legais que orientam as atividades dentro da escola indígena.

Para consolidar estas determinações legais, destaca-se ainda o que foi tratado nos seguintes documentos: texto da Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; Parecer nº 14/99 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1999); Lei nº 11.645/2008, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no país (BRASIL, 2008); Decreto nº 6.881/2009 que trata da Educação Escolar Indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2009); Parecer CNE/CP nº 8/2012 que versa sobre Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012); e, ainda, orientações do Parecer CNE/CEB nº 1/2011 (BRASIL, 2011a) e do Parecer CNE/CEB nº 9/2011 (BRASIL, 2011b) que explanam acerca dos questionamentos advindos do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas e demais assuntos.

A situação da escola indígena e sua organização escolar no contexto da pandemia constitui-se em principal elemento motivador para esse texto que se fundamenta em levantamento bibliográfico dos documentos orientadores do período. Também se contou com elementos obtidos através de entrevistas a agentes envolvidos no processo da educação escolar indígena. Visou-se contribuir com ampliação das reflexões e comprovação empírica da forma como foi organizado o calendário escolar indígena para atender a demanda do período mencionado, sabendo que “os processos vivenciados em cada escola representam pequenas e grandes mudanças construídas cotidianamente” (BERGAMASCH; SILVA, 2007), o que para Baniwa (2019) é “a necessidade de respeito entre os diferentes saberes como possibilidades de avanço dos conhecimentos humanos”.

2 A ORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR

Em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação-CNE veio a público esclarecer aos sistemas e às redes de ensino – de todos os níveis, etapas

e modalidades de ensino – a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por conta de ações preventivas à propagação da doença COVID-19 (BRASIL, 2020c, p. 1).

Posto isso, os Conselhos Estaduais de Educação dos estados e municípios emitiram diversas resoluções e pareceres, no sentido de orientar as unidades escolares quanto aos procedimentos que organizassem os calendários escolares e disponibilizassem materiais com atividades de uso pedagógico para aulas não-presenciais.

A reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19, ficou garantida por meio do Parecer nº 05, de abril de 2020, emitido pelo Conselho Nacional de Educação-CNE (BRASIL, 2020c).

De modo geral, através de veículos de comunicação foram feitas várias orientações por instituições como a União dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, o Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação-CONSED, a União dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação-FNCE. Também foram realizadas chamadas públicas com os responsáveis por contribuições que pudessem sistematizar um caminho que minimizasse as perdas pedagógicas dos alunos no período citado.

O ponto fundamental da discussão sobre a reorganização do calendário escolar se deu com relação ao processo educativo: como minimizar os impactos das medidas de isolamento e o longo período em que os alunos iriam ficar sem as aulas presenciais, sabendo que o calendário escolar “é um meio de organizar a distribuição da carga horária prevista na legislação para cada nível, etapa e modalidade da educação nacional ao longo do ano escolar” (BRASIL, 2020c, p. 4); e como garantir os direitos de aprendizagem dos alunos previstos legalmente a cada etapa de ensino?

As redes estaduais de ensino no estado do Amazonas utilizaram a reorganização do calendário escolar, assegurando a

[...] reposição de aulas e a organização das atividades escolares [que pudessem] ser efetivas de forma que se preservasse o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9394/96 e no inciso VII do artigo 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 2020c, p. 6).

que considera algumas possibilidades do cumprimento da carga horária no calendário escolar.

As escolas estaduais do Amazonas utilizaram como possibilidade na implementação das aulas não-presenciais “[...] a realização de atividades pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, [...] garantindo os demais dias letivos mínimos anuais/semestrais previstos no decurso” (BRASIL, 2020c, p. 6), conforme está definido no Parecer CNE/CP nº 05/2020.

Ao desenvolver atividades pedagógicas não-presenciais, a escola permanecia tendo o contato com os alunos, inibindo o abandono e a evasão escolar e, ainda, o retrocesso no processo de ensino e de aprendizagem. Com a reorganização do calendário escolar, a escola passou a desenvolver atividades de busca constante pelos alunos, criando grupos virtuais em aplicativos de trocas de mensagens instantâneas – como *WhatsApp*, *Telegram*, e-mails, mensagens virtuais – num processo contínuo que buscou levar a escola até o aluno, disponibilizando conteúdos e atividades que pudessem propiciar aos alunos momentos educativos que favorecessem a continuidade do trabalho pedagógico e uma boa aprendizagem.

Desse modo, as aulas nas escolas da rede estadual do Amazonas se deram de forma não-presencial com atividades pedagógicas disponibilizadas de forma virtual, através do projeto “Aula em casa”. Tais aulas aconteceram por meio de recursos digitais e, em alguns casos, com a utilização de apostilas impressas, livro didático e plantão de docentes nas escolas, a fim de responder a dúvidas dos alunos. A disponibilização de professores nos espaços escolares configurou-se como forma de minimizar a distância entre o aluno e a escola.

3 CALENDÁRIO ESCOLAR INDÍGENA 2020/2021: DOIS ANOS EM UM

Para as escolas indígenas, a estrutura organizacional seguiu um fluxo específico, definido para essas escolas. O Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas -CEEI/AM, visando à reorganização da vida escolar dos alunos indígenas, no que se refere à retomada das atividades pedagógicas presenciais nas escolas estaduais, publicou o Parecer nº 01, de 21 de agosto de 2020 (AMAZONAS, 2020d), com orientações para o retorno das aulas nas escolas indígenas do Estado do Amazonas do ano letivo de 2020, antes paralisadas em decorrência da pandemia da doença COVID-19.

Ressalta-se que nas escolas do ensino regular da rede estadual de ensino público, no período pandêmico, os alunos indígenas foram assistidos pedagogicamente com as aulas desenvolvidas de forma remota. Utilizaram-se, nesse período, o sistema de aulas com transmissão pelo Centro de Mídias do Amazonas-CEME/AM, dentro do Projeto “Aula em casa”, que foi a importante iniciativa do governo estadual, objetivando efetivar o enfrentamento da doença COVID-19.

O cenário foi marcado pela participação dos alunos indígenas da rede de ensino no âmbito do Projeto “Aula em casa”, configurando mais uma estratégia para disponibilizar desenvolvimento de atividades pedagógicas que pudessem minimizar perdas no processo educativo institucionalizado, contemplando com este Projeto as escolas indígenas da capital e do interior do estado. As escolas estaduais do interior passaram por mais dificuldades na implementação do processo, devido à falta e/ou baixa conectividade com o sistema de internet em comunidades de alguns municípios.

Considera-se pertinente a esta situação o que foi exposto por Melin e Moraes (2021, p. 209), quando afirmam que “milhões de brasileiros/as não possuem acesso à internet banda larga” e, ainda, que “o ensino remoto desconsidera que, tanto docentes quanto estudantes, apresentam condições diferenciadas de acesso a equipamentos, materiais virtuais e conexão à internet”. Mesmo vivenciando esta realidade, as escolas indígenas, com sua equipe gestora, realizaram formas singulares de acompanhamento pedagógico dos alunos indígenas nesse período, utilizando-se de visitas domiciliares, levando as atividades pedagógicas aos alunos, trabalhando o resgate individualizado desses alunos para que eles retornassem às salas de aula, minimizando as perdas pedagógicas.

Evidenciam-se nesse processo as dificuldades com os alunos indígenas – e também os não-indígenas – evadidos e desistentes, que perderam totalmente o contato com a escola, como sendo um número significativo, sabendo-se que “a pandemia impôs perdas de aprendizagem nunca vistas em uma geração e que é preciso envidar esforços para fazer frente a esse imenso desafio” (MAUES, 2021, p. 211). Principalmente com relação aos alunos indígenas, este processo de perda de relacionamento com a escola indígena fortalece ainda mais o movimento de transformações sociopolíticas e culturais dos povos indígenas (WEIGEL, 2021), pois dentro do contexto indígena, há um movimento de resgate da identidade

ética, e a escola serve como instrumento desse movimento, pois nela se trabalham elementos da identidade no sentido de fortalecer o projeto societário do grupo.

Neste cenário complexo, as escolas foram orientadas a resguardar o direito dos estudantes, disponibilizando materiais pedagógicos digitais, conteúdos impressos, livros didáticos com atividades que, de alguma forma, pudessem chegar aos discentes. Porém, diante de toda a estrutura que foi operacionalizada para atender aos alunos, verificou-se que os estudantes indígenas não foram contemplados nesse processo, ficando evidente que nessas escolas indígenas não houve aulas remotas, nem mesmo a disponibilização de material pedagógico com atividades escolares que pudessem chegar aos alunos, como foi disponibilizado aos alunos não-indígenas. Isso trouxe aos alunos indígenas inúmeros prejuízos em termos de aprendizagens.

Nas especificidades das atividades pedagógicas indígenas, dentro da diversidade dessas escolas no cenário amazônico, situações relacionadas à logística – como a falta de conectividade com a internet, por serem escolas de comunidades distantes das sedes dos municípios – impossibilitaram o atendimento dentro do projeto “Aula em casa” que, para o público mencionado, seria preciso disponibilizar materiais pedagógicos que contemplassem o currículo comum e ainda o que houvesse de específico dentro da matriz intercultural.

A implementação da matriz intercultural para as escolas indígenas configura-se como significativo fortalecimento das identidades étnicas, por contemplar, em sua estrutura, componentes curriculares que trabalham línguas indígenas, língua portuguesa, matemática e conhecimentos tradicionais, ciências e saberes indígenas, história e historicidade indígena, geografia e contextos locais e, ainda, formas próprias de educar em que são desenvolvidas atividades interculturais, relacionando conhecimentos científicos com os saberes tradicionais – aspectos defendidos por Candau (2011), como diálogo pedagógico possível.

Assim, a problemática que envolveu o desenvolvimento da educação escolar indígena nesta região amazônica evidenciou a necessidade de reorganização do calendário escolar, levando o Conselho Estadual de Educação Indígena do Amazonas-CEEI ao posicionamento quanto a se planejar a sistematização de processos que pudessem resguardar aos alunos indígenas o direito e a garantia da educação escolar e sua continuidade.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº 5, homologado em 01 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), e do Parecer CEE/AM nº 01, de 21 de agosto de 2020 (AMAZONAS, 2020e), as escolas estaduais indígenas que ficaram impossibilitadas de iniciar o ano letivo de 2020, por alguns impedimentos técnicos e ainda pela medida tomada para não propagação do vírus da COVID-19, teriam a possibilidade de desenvolver atividades não-presenciais e computá-las para fins do cumprimento da carga horária mínima anual dessas escolas.

Com a possibilidade de reorganização do calendário escolar de 2021, as aulas obedeceriam a um novo modelo de ensino, sendo que seriam realizadas dentro do formato híbrido, com atendimento de 50% dos alunos de forma alternada, utilizando a estratégia como medida para evitar aglomeração dos alunos nas escolas indígenas e possível contaminação dos discentes com o vírus da COVID-19.

Organizou-se o calendário de maneira a atender dois anos escolares em apenas um ano cronológico, sendo estruturado da seguinte forma: em 22.03.2021 foi início do Ano Escolar de 2020, com o término em 27.07.2021. Consideraram-se também no intervalo deste período os processos de recuperação e as ações do Conselho de Classe, sendo que o Recesso Escolar aconteceria entre 28/07 e 01/08/2021, para então ter início o Ano Escolar de 2021.

Para iniciar as aulas presenciais, foram considerados alguns critérios para a organização do espaço escolar, com foco na utilização dos protocolos de saúde fundamentados no que determina a Fundação de Vigilância Sanitária-FVS. Outro critério previsto pela SEDUC referiu-se à implantação do modelo híbrido para retorno das aulas presenciais que precisou considerar níveis, etapas e modalidades de ensino, numa combinação entre aulas presenciais e aulas não-presenciais, respeitando a redução de estudantes em cada turma e nos turnos de trabalho, conforme as orientações dos órgãos sanitários adotadas para o período vigente.

O modelo híbrido é uma tendência que vem crescendo no Brasil, sobretudo nesta última década. A implementação desse tipo de organização do ensino sistematizado vem sendo efetivada tão naturalmente que aponta para a possibilidade deste modelo estar se configurando em uma política educacional assegurada por órgãos governamentais. A forma híbrida é uma maneira de levar o estudante a aprender, tendo como mecanismo a articulação de aulas presenciais com aulas através do sistema de internet.

Por outro lado, na implementação do modelo híbrido é considerada a realidade da escola, sendo que a utilização dos recursos tecnológicos só será possível caso a escola os disponibilize. O modelo híbrido, portanto, pode ser efetivado sem, necessariamente, ter as tecnologias digitais como seu principal mecanismo. Em contrapartida, deve-se ter a atenção centrada nos alunos, trazendo-os como protagonistas da aprendizagem.

De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 13), “[...] o Ensino Híbrido segue uma tendência de mudança que ocorreu em praticamente todos os serviços e processos de produção de bens que incorporaram os recursos das tecnologias digitais”, constituindo-se em mecanismo para oferecer um ensino que ultrapassa a forma regular de ensinar.

O modelo de ensino híbrido pede planejamento escolar e metodologias específicas na aplicabilidade das atividades pedagógicas. E para a realidade amazônica da educação escolar indígena foi possível a implementação do ensino híbrido, todavia sem a utilização dos recursos tecnológicos digitais.

4 REORGANIZAÇÃO DO CALENDÁRIO ESCOLAR: EXPERIÊNCIA DOCENTE COM A NOVA ESTRUTURA

Na Escola Indígena Tikuna Prof. Gildo Sampaio, no município de Benjamim Constant/AM, constatou-se que no processo de implantação da reorganização do calendário escolar indígena algumas dificuldades foram encontradas pelos docentes na implementação do modelo híbrido. O **professor indígena 01**, que atua na escola há sete anos, afirma que o primeiro momento da reorganização foi de conscientização dos professores e da comunidade escolar. Procedeu-se também orientação aos alunos para seguirem com a nova estrutura do trabalho pedagógico. Assim, organizaram as turmas em dois grupos, cada um com 50% dos alunos; e, em seguida, definiram as datas em que cada grupo estaria na escola de forma presencial a cada semana.

O modelo apresentado possibilitou que as sextas-feiras ficassem livres para o horário de trabalho pedagógico-HTP do docente, como afirma o professor indígena 01:

Nas sextas-feiras, a gente planejava as nossas aulas, discutia o que tinha progredido, onde tinha falhado, juntamente com a pedagoga e a gestora

da escola e, no sábado, ficamos planejando nossas atividades. Seguimos os protocolos de saúde, usando máscaras, e ninguém ficou doente.

Percebe-se que o processo de organização da escola se deu de forma consciente, uma vez que alunos e professores ficaram o ano de 2020 sem nenhuma forma de acesso aos conteúdos curriculares, ou seja, sem o ensino remoto.

Entretanto, é necessário retomar o posicionamento de autores como Melim e Moraes (2001, p. 207) que partem do princípio de que “[...] o ensino remoto é um arremedo excludente que foi apresentado como resposta pragmática ao período estendido da pandemia, como se fosse possível transpor a aula presencial em aulas virtuais”. Assegurar, portanto, o retorno seguro e garantir as atividades aos alunos por meio do modelo híbrido, apresentou-se como grande interesse incomum à comunidade escolar.

Em seu depoimento, o **professor indígena 01** faz menção às dificuldades encontradas na reorganização do calendário, afirmando que:

A princípio, tivemos muitas dificuldades, porque faltaram muitas orientações, pois os técnicos que vieram organizar o início das aulas com os 2 anos em 1, não souberam sanar as dúvidas que tínhamos. Daí ficamos meio que voando, né? Pensando o que poderíamos fazer nesse momento de pandemia, já que estaríamos trabalhando o mesmo calendário para atender 2 anos; mesmo assim conseguimos aprovar os alunos.

Um dos assuntos levantados pelos professores indígenas da escola mencionada e que se constituiu como dificuldade encontrada na implantação dos “dois anos escolares em apenas um ano” cronológico refere-se também ao abandono escolar, pois muitos alunos constituíram família e outros ingressaram no mercado de trabalho. A falta de material didático também foi apontada como causa fundamental que contribuiu significativamente para o insucesso no desenvolvimento das aulas neste período.

Outro aspecto, apontado pelo **professor indígena 02**, refere-se à tomada de decisão dos professores quanto ao atendimento aos alunos nos dias em que estavam em atividades não-presenciais. Em seu depoimento percebe-se a angústia em possibilitar o atendimento pedagógico aos alunos:

Muitas vezes nos perguntamos o que fazer nesse momento em que o aluno não está no presencial, já que não disponibilizamos de internet e não disponibilizamos de materiais didáticos necessários para subsidiar o trabalho pedagógico.

Diante das situações levantadas, a maneira encontrada pelos professores indígenas para atender as expectativas dos alunos indígenas foi elaborar atividades, construindo apostilas com assuntos referentes às disciplinas e com a impressão desse material; e disponibilizar suporte pedagógico aos alunos, para o período em que se encontravam em atividades não-presenciais. A tomada de decisão gerou motivação aos alunos e dessa forma, mais de 70% dos alunos retornaram à escola.

Para os professores indígenas, o principal desafio foi se adequarem à nova estrutura do trabalho pedagógico. No depoimento do **professor indígena 04**, este desafio se torna evidente:

O calendário para nós foi algo novo. Como avançaríamos no processo de ensino e aprendizagem? Foi difícil para nós, como professores, trabalharmos apenas uma aula expositiva; precisaríamos ter bastante material didático pronto, porque, por exemplo, na língua Tikuna, na disciplina de formas próprias de educar, temos que trabalhar os conhecimentos tradicionais do nosso povo. Em arte cultura e mitologia, temos que planejar, porque são disciplinas de que não temos materiais construídos, fazemos o planejamento diário.

No depoimento do professor indígena percebe-se que alguns elementos da organização das aulas, alternadas e/ou graduais, refletiram-se no desenvolvimento do trabalho pedagógico, podendo ser especialmente observada a dificuldade na redução das aulas expositivas e no contato com o aluno, considerando-se que as aulas com 100% dos alunos presentes constituem-se em fator relevante para a otimização do trabalho do professor e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos.

Melin e Moraes (2021) trazem para o campo da discussão pedagógica as dificuldades encontradas pelos professores do ensino regular, no que diz respeito às aulas remotas. As autoras contribuem para a compreensão do posicionamento dos professores indígenas quando estes se referem à redução do contato com os alunos. Por outro lado, segundo as autoras, para o professor da modalidade não-indígena, essa situação foi ainda mais agravante, de forma que

A falta de estrutura, a falta de diálogo presencial com os estudantes, a linha invisível entre o tempo de trabalho e tempo de descanso, a quantidade de horas na frente da tela do computador e sentados/as, a sensação de solidão [...] são alguns dos percalços que o ensino remoto implicou. (MELIN; MORAES, 2021, p. 214).

Entretanto, considerando-se que o ponto de atenção mencionado pelo professor indígena 02, em relação ao atendimento pedagógico, isto que é apontado pelas autoras foi superado em escolas indígenas. A observação de que os docentes indígenas conseguiram desenvolver o trabalho pedagógico de forma satisfatória foi demonstrado com base no quantitativo do índice de aprovação nas escolas indígenas.

O professor indígena 03, visualizando a reorganização do calendário escolar, afirma:

A possibilidade de superar os desafios decorrentes do atraso na aprendizagem dos alunos; nós temos, na organização, uma forma de avançar nos estudos e a conquista dos alunos pelos espaços da faculdade e outros ramos de estudos que com esforço os alunos irão conquistar.

Na Escola Estadual Indígena Kwatijariga, no município de Humaitá/ Amazonas, houve a implantação do novo calendário. Contudo a comunidade escolar não aceitou o modelo gradual e alternado para o desenvolvimento das aulas, atendendo os alunos de 6º ao 9º do Ensino Fundamental II e Ensino Médio com a participação de todos os alunos com aulas presenciais diárias.

A comunidade escolar, partindo do princípio de que a perda pedagógica no ano de 2020 havia sido imensurável e que precisariam avançar no ano de 2021, buscou resgatar o máximo possível do que havia perdido no ano anterior em relação aos conteúdos curriculares. Então, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, a partir da priorização curricular, foi fundamental. A utilização dos sábados para atividades extraclasse foi outro elemento utilizado para melhorar os índices e promover aprendizagens significativas no cumprimento do calendário escolar com a efetivação de dois anos escolares em apenas um ano cronológico.

Nessa escola, destaca-se o quadro docente composto totalmente por professores indígenas, todos com a formação em Magistério Indígena, e, ainda, o projeto pedagógico “bandeira escolar”, estruturado com o objetivo de criar a bandeira da escola com a identidade indígena. Esse projeto envolveu a comunidade com propostas de símbolos que representassem a identidade do grupo.

A escola indígena exerce autonomia nos aspectos da sua organização e implementação das atividades. A autonomia nesta escola é o povo indígena decidir o que ensinar na escola, aproveitando das outras escolas o que pode subsidiar o

trabalho docente. Ensinar a dança, o canto, um som que os anima, fortalecendo sua identidade étnica, realizar novos projetos de identificação da escola indígena, isso constrói novas perspectivas.

E, como manter a autonomia das escolas indígenas nos diferentes contextos? Mostra-se necessário considerar o uso da língua materna e a matriz intercultural indígena constando nas discussões para se manter a cultura viva, para não se perder a identidade cultural e para que a temporalidade e as tradições não sejam esquecidas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se perceber uma organização na sistematização da reorganização do calendário escolar indígena em termos legais, pois os decretos que amparam o novo modelo respaldam todo o processo.

Com relação à implantação deste calendário, houve dificuldades devido à precariedade na disponibilização dos materiais didáticos e à falta de formação para os professores no sentido de implementar o novo calendário escolar indígena com a realização de dois anos letivos em apenas um ano cronológico.

Os professores indígenas, contudo, avançaram no processo de reorganização do calendário, criando algumas situações que contribuiriam para melhorar os índices educacionais dessa população. Para tal afirmação, são consideradas as tomadas de decisões que favoreceram a comunidade escolar no que se refere à impressão de material, às visitas domiciliares, às reuniões com os responsáveis, professores e demais integrantes da equipe escolar, além da motivação da equipe no sentido da sensibilização para o retorno às aulas graduais e/ou alternadas, visando à garantia da educação escolar aos alunos indígenas dentro da comunidade.

Evidencia-se que seja disponibilizada formação continuada aos professores indígenas no que se refere ao ensino remoto e às possibilidades para operacionalização desse modelo de ensino, podendo disponibilizar-se, em futuras formações, através de oficinas pedagógicas que englobam a temática, sabendo que cada povo tem sua cultura, sua língua e forma diferenciada de ser, devendo ser improvável o desenvolvimento de um currículo que negue as diferenças culturais existentes entre os grupos indígenas. E a escola é o lugar de uma prática que se fundamente nessa formação pedagógica, evidenciando-se que práticas não podem ser desenvolvidas

da mesma forma em todos os contextos culturais. Precisa-se levar em consideração a vivência das pessoas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os currículos prescritos irão perpassar os sentidos, assumindo ideais e perspectivas. Para isso é preciso ter clareza nesses aspectos, entendendo que a base curricular leva em consideração o que está escrito, mas, prioritariamente, deve levar em consideração o contexto e o que é vivido pela comunidade.

Em relação a utilização das tecnologias, vale dizer que a Educação Escolar Indígena consiste em um dos setores da educação escolar coordenados pelo Ministério da Educação—MEC, sendo relevantes as contribuições de educadores no sentido de debater as questões voltadas ao uso das tecnologias dentro das comunidades indígenas. Estes debates têm sido um ponto importante para a execução dos direitos à educação diferenciada, para além do que está nos ordenamentos jurídicos, no Plano Nacional de Educação e na Base Nacional Comum Curricular—BNCC, de forma a gerar autonomia aos grupos indígenas.

Considera-se, ainda, a necessidade de produção de materiais didáticos que priorizem a matriz intercultural indígena, visando à contribuição para a continuidade e o fortalecimento das culturas indígenas e, ainda, compor banco de dados para fins pedagógicos, de modo a favorecer a identidade étnica. Outro aspecto relevante é o que se refere às discussões voltadas para os currículos escolares das escolas indígenas, sabendo-se que as matrizes interculturais precisam contemplar os interesses de cada povo e sabendo-se que no Amazonas está localizado o maior número da população indígena. Nesse sentido, como são inúmeras as formas de ensinar e aprender, as escolas precisam ser mais bem equipadas e instrumentalizadas para o serviço pedagógico. A escola indígena constitui-se em uma extensão da comunidade, onde todos contribuem para o projeto societário da comunidade indígena.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. *Decreto n. 42.061*, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado do Amazonas, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV), e institui Comitê Intersetorial de Enfrentamento e Combate ao COVID-19. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020a.

AMAZONAS. *Decreto n. 42.063*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre medidas

complementares temporárias, para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente do novo coronavírus. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020b.

AMAZONAS. *Decreto n. 42. 087*, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas da rede pública estadual de ensino, em todos os municípios do Estado do Amazonas, bem como das atividades das academias de ginástica e similares, e do transporte fluvial de passageiros em embarcações, à exceção dos casos de emergência e urgência, na forma que especifica. Manaus, AM: Governo do Estado, 2020c.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena do Amazonas [CEEI/AM]. Secretaria de Estado de Educação e Desporto [SEDUC]. *Parecer n. 01 – CEEI/AM*. Orientações para o retorno ou início das aulas nas escolas indígenas do estado do Amazonas do ano letivo de 2020. Manaus, AM: CEEI/AM; SEDUC, 2020d.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação do Amazonas [CEE/AM]. *Parecer CEE/AM n. 01*, de 21 de agosto de 2020. Manaus, AM: CEE/AM, 2020e.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANIWA, Gersem Luciano. Desafios no caminho da descolonização indígena. *Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares Sociais*, Cruz das Almas, v. 2, n. 1, p. 41-50, 2019.

BERGAMASCH, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena dias da. Educação escolar indígena no Brasil: da escola para índios às escolas indígenas. *Ágora*, Santa Cruz do Sul, v. 13, n. 1, p. 124-50, jan./jun. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Portaria n. 188*, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a.

BRASIL. Lei n. 14.021, de 7 de julho de 2020. Dispõe sobre medidas de proteção social para prevenção do contágio e da disseminação da Covid-19 nos territórios indígenas; cria o Plano Emergencial para Enfrentamento à Covid-19 nos territórios indígenas; estipula medidas de apoio às comunidades quilombolas, aos pescadores artesanais e aos demais povos e comunidades tradicionais para o enfrentamento à Covid-19; e altera a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, a fim de assegurar aporte de recursos adicionais nas situações emergenciais e de calamidade pública. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 7 jul. 2020b.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Parecer CNE/CP n. 5/2020 – aprovado em

28/04/2020. Conselho Nacional de Educação [CNE]. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 28 abr. 2020c. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer CNE/CP n. 8/2012*. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC; CNE, 2012.

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 1/2011, aprovado em 10 de fevereiro de 2011. Questionamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do Amazonas a respeito da transformação deste colegiado em órgão normativo, tendo em vista as características e especificidades da Educação Escolar Indígena. *Diário Oficial da União*: Manaus, AM, 10 fev. 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação [MEC]. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer CNE/CEB n. 9/2011*, aprovado em 30 de agosto de 2011. Análise de proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 10 fev. 2011b.

BRASIL. Decreto n. 6861, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 27 maio 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022

BRASIL. *Lei n. 11.645*, de 10 março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho- OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 19 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação [CNE]. *Parecer n. 14/99*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: CNE, 14 set. 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 2 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. Secretaria de Educação Fundamental

[SEF]. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto [MEC]. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 240-55, jul./dez. 2011.

MAUES, Olgaíses Cabral. A agenda Global da Educação no contexto da Covid-19. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 187-216, maio/ago. 2021.

MELIM, Juliana Iglesias; MORAES, Livia de Cássia Godoi. Projeto Neoliberal, Ensino Remoto e Pandemia: professores entre o luto e a luta. *Germinal: marxismo e educação em debate*, Salvador, v. 13, n. 1, p. 198-225, abr. 2021.

MUNDURUKU, Daniel. *O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)*. São Paulo: Paulinas, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE [OMS]. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. *ONU News* [online], Genebra, 11mar. 2020.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação escolar, cultura e história: transformações na vida de povos amazônicos. In: VIEIRA, Carlos Eduardo. (Org.). *História da Educação: democracia e diversidade cultural*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2021.

Sobre as autoras:

Kácia Neto de Oliveira Fonseca: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Professora da Educação Básica na Secretaria de Educação e Desporto (SEDUC), Manaus. **E-mail:** kacia_neto@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-4506-676X>

Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel: Doutora em Ciências Sociais (Antropologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Graduada em Letras e Artes pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professora Titular da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Experiência na área de Educação,

Educação escolar indígena e organização do calendário escolar em tempos de pandemia

com ênfase em Antropologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação indígena, educação amazônica, educação e cultura, educação e meio ambiente e identidade étnica. **E-mail:** valeriaweigel@hotmail.com, **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-1247-5674>

Recebido em: 24/11/2021

Aprovado para publicação: 18/11/2022

