

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19ⁱ

Without internet, mobile and computer: the impossibility of remote classes in the Sateré-Mawé indigenous villages during the covid-19 pandemic

Josias Ferreira de Souza
Hellen Cristina Picanço Simas
Arycia Giseli de Melo Souza
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus – Brasil

Resumo

Este trabalho mostra os desafios de professores e de alunos Sateré-Mawé, da Aldeia de Ponta Alegre localizada no Rio Andirá, na Terra indígena Andirá-Marau/Amazonas, que, sem acesso aos meios tecnológicos e digitais, não tiveram aulas remotas e on-line durante a pandemia de COVID-19, a partir do ano de 2020. Os passos metodológicos utilizados na pesquisa foram a revisão bibliográfica e etnográfica. A técnica de coleta de dados foi realizada por meio da observação participante. Os resultados apontam que a educação escolar indígena da aldeia de Ponta Alegre Rio Andirá ainda não utiliza as tecnologias digitais (internet, computador e celular) como recurso didático da escola e na prática pedagógica do professor. Portanto, os alunos indígenas da aldeia não tiveram acesso as aulas on-line e remotas no ano de 2020, apenas aulas semipresenciais no ano de 2021, depois da segunda dose da vacina.

Palavras-chave: Educação; Pandemia; Povos Originários.

Abstract

This work shows the challenges of Sateré-Mawé teachers and students, from the village of Ponta Alegre located on the Andirá River, in the Andirá-Marau/Amazonas Indigenous Land, who, without access to technological and digital means, did not have remote and online classes during the COVID-19 pandemic, starting in 2020. The methodological steps used in the research were the bibliographic and ethnographic review. The data collection technique was carried out through participant observation. The results show that indigenous school education in the village of Ponta Alegre Rio Andirá still does not use digital technologies (internet, computer and cell phone) as a didactic resource at the school and in the teacher's pedagogical practice. Therefore, indigenous students in the village did not have access to online and remote classes in 2020, only blended classes in 2021, after the second dose of the vaccine.

Keywords: Pandemic. Education. Native Peoples.

Introdução

A pandemia da COVID-19 trouxe uma nova perspectiva para a educação. Em diversos lugares, acelerou-se o processo de inserção de novas tecnologias nas instituições de ensino, contribuindo para o chamado “letramento digital” e oportunizou novas metodologias para a aprendizagem discente. Entretanto, é inegável que, concomitantemente, ela escancarou as desigualdades vividas pelos estudantes de baixa renda, de países considerados periféricos e de comunidades culturalmente específicas em regiões como a da Amazônia brasileira, que historicamente e geograficamente possui complexidades frente à inclusão das novas tecnologias.

A pesquisa em tela apresenta as dificuldades que os professores e alunos Sateré-Mawé enfrentaram para acessar as aulas na aldeia no contexto da pandemia. O estudo aconteceu em uma aldeia Sateré-Mawé da comunidade de Ponta Alegre, localizada no Rio Andirá, na Terra indígena Andirá-Marau/AM, município de Barreirinha, Amazonas. Nessa aldeia Sateré-Mawé diariamente as práticas tradicionais influenciam no fazer da educação escolar indígena, uma vez que conforme Lopes; Ghedin & Mascarenhas (2019), o fazer e o viver da vida nas comunidades incorporam-se à escola e esta se torna um lugar de múltiplas possibilidades e consolidação dos saberes amazônicos frente ao conhecimento da sociedade mais ampla.

A conjuntura da pandemia inviabilizou as aulas na aldeia de Ponta Alegre, uma vez que não foram disponibilizadas aos indígenas aulas on-line e/ou remotas, visto que sem internet, celular e computador esse direito foi negado aos indígenas da aldeia. Assim, houve somente a aula semipresencial, realizada apenas a partir do ano de 2021. Logo, ficou nítido que a educação escolar indígena, que também se encontra em um movimento de construção, ainda não dispõe de meios tecnológicos e digitais como recursos didáticos nas escolas indígenas Sateré-Mawé.

Os povos indígenas têm – pelos dispositivos legais – a garantia aos direitos das práticas pedagógicas próprias oriundas de cada etnia. A luta e conquista dos povos indígenas do Brasil por uma educação escolar específica e diferenciada – Educação Escolar Indígena – garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB 9.394/96), além das Diretrizes e dos Referenciais Curriculares criados especificamente para a modalidade, foi um efetivo marco para a afirmação da identidade étnica e dos conhecimentos

culturais distintos de tais povos. Além disso, é importante considerar que a área do estado do Amazonas, inserida na Amazônia brasileira, possui suas dificuldades e peculiaridades que diferem do restante do país.

Conforme Almeida e Cabral (2022), desde o ano de 2016, houve perdas de direitos indígenas devido às políticas de favorecimento às questões agropecuárias. Apesar do governo Dilma ter relativizado os direitos dos indígenas, foi no Governo Temer que houve várias tentativas de ataques aos direitos de terra dos indígenas e a criação de um Grupo Técnico Especializado (GTE) para reconhecimento de terras. No GTE não havia participação de indigenista especializado, e o mesmo se posicionava contrário aos interesses dos povos autóctones. Houve também reestruturação da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) em 2017, afetando a demarcação de terras e análises de licença para projetos de infraestrutura. No governo Bolsonaro, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi extinta, sendo considerado um retrocesso pelos indígenas, principalmente no campo da educação escolar indígena.

Dessa forma, Almeida e Cabral (2022) constatam que os meios legais, apesar de instrumentalizarem esses povos, não garantem de forma alguma que seus direitos sejam atendidos plenamente, o que muitas vezes tem relação com questões políticas, ou seja, se muda o Governo do país, a política voltada para os povos indígenas também muda, muitas vezes para pior ou fica estagnada. Acrescentando à discussão à pandemia vivida, é notável como a educação escolar indígena foi afetada pela ausência de recursos e como se distanciou das adaptações necessárias para o momento delicado que o mundo passou, escancarando o declínio das poucas garantias já efetivadas nos etnoterritórios. No que diz respeito ao povo Sateré-Mawé, as escolas estão em aldeias definidas em pontos estratégicos, a fim de atenderem a maior demanda possíveis das comunidades ao seu entorno, com professores, estrutura e suporte pedagógico. Em vista disso, o isolamento obrigatório afetou a educação escolar de todos, pois não se podia mais sair de casa para evitar a circulação do vírus, logo as aulas foram paralisadas e a movimentação entre as comunidades cessou.

Para descrever a situação educacional vivenciada pelos Sateré-Mawé na pandemia, este artigo organiza-se da seguinte forma: a primeira parte apresenta a metodologia da pesquisa, que corresponde ao relato de experiência de um docente indígena, que atua educação escolar indígena Sateré-Mawé. O professor indígena é um dos autores deste artigo,

assim como o observador, e dessa, forma, reflete sobre sua própria prática pedagógica, observando sua realidade - que influencia e é influenciada pelo seu contexto - e que faz parte de sua pesquisa. Utilizou-se para coleta dos dados a técnica da observação participante, que, segundo Gil (2008, p. 103), é a “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo.”. Nesta pesquisa apontada como natural, “o observador pertence a mesma comunidade ou grupo que investiga”. (MARCONI; LAKATOS 2017, p. 194). Na segunda parte, realizou-se a caracterização do *lócus* da pesquisa, mostrando o contexto da aldeia que o pesquisador e professor indígena está inserido. Na terceira e última parte deste trabalho, destaca-se os desafios enfrentados por professores e alunos Sateré-Mawé durante a pandemia para terem a aula on-line, remota e semipresencial. Por fim, destaca-se o impacto da crise sanitária que afetou o povo Sateré-Mawé do Baixo-Amazonas, no estado do Amazonas.

Metodologia da Pesquisa

A pesquisa teve como base a abordagem qualitativa na busca de terem-se as percepções do fenômeno estudado de modo contextualizado. Sua característica enquanto pesquisa exploratória justifica-se pela necessidade de aprofundamento do objeto de modo a compreendê-lo (TRIVIÑOS, 1987). Considerando a problemática da pesquisa e tendo em vista os objetivos propostos, um dos passos metodológicos utilizados foi a pesquisa de campo, especificamente a etnográfica. Primeiro, porém, realizou-se uma revisão bibliográfica sobre o tema estudado a fim de garantir o aporte teórico para respaldar o estudo.

A técnica de coleta de dados foi realizada por meio da observação participante, que de acordo com Marconi e Lakatos (2017), é uma técnica que considera o pesquisador como parte do processo de investigação de modo mais efetivo. Desse modo, os passos desenvolvidos ao longo da pesquisa foram: revisão bibliográfica, coleta e análise dos dados compilados.

Os dados foram obtidos a partir de relatos do autor e pesquisador Josias Ferreira de Souza, da etnia Sateré-Mawé, professor indígena da aldeia de Ponta Alegre, no Município de Barreirinha/AM. Ele tem 10 anos de experiência na docência e começou a lecionar na função de professor de Ciências Biológicas, em 2011. Na época, era o único graduado pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA), em uma área específica do conhecimento. Apesar

das dificuldades e dos inúmeros desafios, não parou de estudar. Conseguiu o título de Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia em 2019, pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em 2021, ingressou no curso de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Amazonas.

Caracterização do lócus da pesquisa

A aldeia de Ponta Alegre possui uma população de duzentas e cinquenta famíliasⁱⁱ, situada a margem esquerda do Rio Andirá, localizada na Terra Indígena Andirá-Marau, que tem aproximadamente 12 mil pessoas. Fica a 60 km de Barreirinha/AM e 100 km de Parintins/AM, municípios que ficam na rota dos Sateré do Rio Andirá. Considerada Polo-Base, Ponta Alegre é referência para aldeias adjacentes porque abriga um posto de saúde e uma equipe multidisciplinar de saúde, que se alterna de quinze em quinze dias. Tem uma escola de grande porte, água encanada e energia elétrica fornecida pelo programa Luz Para Todos.

Pelo município de Barreirinha/AM, Ponta Alegre é reconhecida pela lei orgânica como Distrito, ou seja, é um bairro do referido município e, por isso, tem a figura de um presidente que é escolhido pela comunidade para cuidar dos patrimônios da cidade, em uma votação a cada dois anos. O presidente não substitui a figura do *tuxaua*, o chefe da aldeia, que só deixa de exercer sua função depois da morte.

A escola indígena de Ponta Alegre é bilíngue. Os professores indígenas frequentam uma escola modelo do município, feita de alvenaria, coberta de telhas de barro, que tem cinco salas de aulas climatizadas, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros, uma grande área externa e é murada. A escola atende duzentos alunosⁱⁱⁱ, oferece educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Além de atender a alunos do município, recebe também alunos que deveriam ser matriculados em escolas com gestão do Estado por meio de uma parceria entre a aldeia e os entes públicos municipal e estadual.

O que diferencia a escola de Ponta Alegre de escolas urbanas é o saber tradicional que cultivam e que os professores indígenas repassam aos alunos, pois nela a educação indígena e a Educação Escolar Indígena caminham juntas. A educação indígena, ou seja, aquela repassada entre as gerações sateré-mawé e no seio da família, é incluída nos planejamentos dos professores indígenas, por meio de diálogo intercultural que valoriza os interesses do coletivo. Os saberes tradicionais passam a fazer parte da Educação Escolar Indígena. Ressalta-

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

se que a educação escolar foi inserida entre os povos indígenas e não fazia parte de sua cultura, mas atualmente é uma ferramenta utilizada para o fortalecimento dos saberes tradicionais dos povos indígenas. A escola é pensada para ser intercultural, por isso, a partir do conhecimento de origem, das histórias contadas pelos mais velhos, do pensar e refletir sobre o passado organizam-se os planos de aula. As experiências adquiridas ao longo da trajetória educacional dos professores indígenas e também as contribuições dos conhecimentos adquiridos pela sociedade mais ampla passam a dialogar na escola.

Nesse sentido, os saberes tradicionais, considerados elementos de extrema importância para o desenvolvimento da comunidade indígena mostram-se resistentes ao tempo, permitindo aos indígenas “[...] que continuem sendo eles mesmos e mantenham a transmissão de suas culturas por gerações.” (MELIÀ, 1999, p. 01). Assim, compreendemos a educação indígena como um processo de inserção e continuidade de valores de modo não formal, de acordo com o desenvolvimento do indígena enquanto pessoa pertencente ao seu grupo étnico.

Com o objetivo de trazer o saber considerado universal para as aldeias sem com isso desprezar o conhecimento próprio de cada etnia indígena, a Educação Escolar Indígena os articula, proporcionando uma rica troca de experiências. O currículo pensado pela própria comunidade utiliza dos saberes trabalhados na escola para benefício coletivo, garantindo conhecimentos que correspondam às suas necessidades e interesses. Nesse sentido, o projeto político pedagógico criado pelas secretarias de educação juntamente com as comunidades indígenas que atendem deve direcionar os trabalhos escolares desses povos, assegurando-lhes os princípios e as práticas educativas interculturais, bilíngues, específicas, comunitárias e diferenciadas dessa área, além de garantir que obtenham – no mínimo – uma educação em condições de igualdade com a sociedade nacional (OIT, 2011).

Tal educação difere da educação indígena no que tange à apreensão do conhecimento universal, enquanto a educação indígena tem por objetivo perpetuar os valores, concepções e práticas de cada povo indígena, a educação escolar indígena traz o conhecimento da sociedade não-indígena, objetivando a autonomia desses povos perante à sociedade dominante. Apesar de serem diferentes, ambas se correlacionam na construção de saberes nas escolas indígenas, pois é partir da educação escolar indígena que o elemento do saber universal é introduzido nas comunidades.

Dada a inegável impossibilidade de corte de relação entre os indígenas e os não-indígenas, a educação escolar surge como uma necessidade, um instrumento que possibilita o acesso aos conhecimentos de fora que trazem a possibilidade de enfrentar a sociedade externa. Embora a escola seja fruto do sistema capitalista – que contribui para o incentivo à intolerância e à não diversidade de pensamento – a mesma deve atuar de modo diferenciado nas comunidades indígenas: como *lócus* de autoafirmação e apreensão de saberes para a autonomia e proteção da cultura de cada povo.

Para que a escola cumpra o papel para qual os indígenas a veiculam, a educação escolar indígena possui fundamentos gerais próprios, conforme o RCNEI (1998): multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena e educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada. No âmbito legal, destacamos o Artigo 78º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9494/96), o qual afirma que a ciência dos povos indígenas deve ser valorizada, bem como garante aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade em geral.

Portanto, a educação escolar indígena acontece sem desconsiderar em nenhum momento o conhecimento tradicional, pois se configura apenas como um complemento para a educação já presente nas comunidades; e que devido à condição de contato irreversível com a sociedade mais ampla isto faz-se necessário (MELIÁ, 1979). A educação indígena é a "transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola [...]" (BANIWA, 2006, p. 129).

A coletividade também é um fator marcante na educação indígena, cada comunidade segue uma única linha de pensamento tudo em prol de seu povo, de sua etnia. O ensinar e o aprender durante toda a vida para os indígenas é em conjunto, pois desde o momento da concepção do ser no útero da mulher indígena, todo o povo age de modo coletivo para benefício da pessoa a nascer até o momento da morte de um membro, em que muitos povos acompanham a passagem de seus parentes em rituais.

Ressalta-se a importância do papel dos *nag* (anciões do povo) como membros da comunidade educativa da escola indígena, uma vez que narram a história de origem do povo em um ato de resistência sem deixar a história se acabar. Assim, os velhos da aldeia contam

que os Sateré-Mawé vieram de *Nosokén*, que significa cidade de pedra que, naquele tempo, não existia diferença entre homens e animais, eram todos iguais, e que inclusive os animais falavam. Em *Nosokén* foi a morada dos deuses, o paraíso, onde morou a mãe dos Sateré, Onimusabê, que teve um filho menino, que de uma tragédia deu origem ao *waraná* (guaraná), que fundamenta o mito de origem do povo Sateré-Mawé.

Portanto, a escola de Ponta Alegre Sateré-Mawé é comunitária e tem a missão de fortalecer os objetivos do povo étnico. Os “filhos do guaraná” compreendem que a escola bilíngue é um espaço de afirmação étnica e identitária. Desta forma, os professores trabalham em parceria com as lideranças indígenas e a aldeia, com o objetivo de fortalecer a educação escolar indígena sob o viés do diálogo intercultural e garantir a autonomia à escola.

A chegada da covid-19 na aldeia Sateré-Mawé

Em 2020, quando começaram as restrições para impedir que o SARS-COV-2 avançasse, a pandemia transformou a vida dos Sateré-Mawé, impactando também a vida da população planetária: milhares de pessoas perderam seus familiares para o vírus. Tal conjuntura parou o mundo, matou pessoas, deixou sequelas, atingiu a todos, colocou em prova o sistema nacional dos países, em vários setores como saúde, educação e economia, sem fazer distinção de cor, religião ou classe.

A doença viral também atingiu o povo e deixou vítimas entre os indígenas Sateré-Mawé. O vírus letal fez sua primeira vítima em 17/04/2020, o *tuxaua* Otávio dos Santos^{iv}, 67 anos, da Aldeia São Bento, do Rio Marau, no município de Maués, em seguida em 15/10/2020, também faleceu o *tuxaua* Amado Menezes^v, 64 anos, da aldeia de Ponta Alegre, do Rio Andirá, no Município de Barreirinha-AM, e infelizmente, não foram as únicas vítimas conforme indica a tabela 01. A partir do fato ocorrido, de imediato a alternativa foi o isolamento nas comunidades para que a contaminação em massa da população Sateré não se intensificasse.

Tabela 1. Dados de contaminação e óbitos na região do Rio Andirá em 2020

Polo base	Casos positivos Covid - 19	Óbitos na cidade	Óbitos na aldeia
Araticum	212	-	2
Kuruatuba	142	-	-
Ponta Alegre	227	1	-

Umirituba	131	-	-
Vila Nova I	150	-	1
Total	862	1	3

Fonte: Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), ano de 2020.

O isolamento do povo indígena Sateré-Mawé foi reivindicado por iniciativas das lideranças indígenas e apoiado pelas instituições indigenistas, Coordenação Técnica Local de Parintins (CTL/FUNAI), Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de Parintins (no Amazonas) e prefeituras dos seus respectivos municípios (Parintins, Barreirinha e Maués). O confinamento prolongado mostrou um paradoxo na realidade Sateré-Mawé: ao isolarem-se, estariam protegidos, porém os entes públicos não podiam garantir condições básicas de isolamento, uma vez que a maioria do povo, morando próximo dos centros urbanos, está habituada a adquirir gêneros alimentícios da cidade, ou seja, estava claro que não se conseguiria manter a população por muito tempo afastada.

Mesmo sem condições imediatas de garantia de alimentos, a medida mostrou-se necessária e as aldeias da etnia Sateré-Mawé, isoladas, puderam ver com maior intensidade o retorno dos parentes à prática rotineira da agricultura, da caça e pesca. Na maioria do tempo, as famílias se dedicaram ao tradicional roçado, cultivo do solo, a plantar e a coletar frutas comestíveis do mato.

O papel da escola na aldeia Sateré-Mawé

A escola construída em Ponta Alegre, no Rio Andirá, na Terra Indígena Andirá-Marau/AM, começou a funcionar sob responsabilidade de professores não indígenas. Desde o início, para o povo Sateré-Mawé, a instituição “escola” foi externa à cultura e colocada nas comunidades indígenas por imposição da cultura ocidental, com o objetivo de civilizar a todo custo o indígena. A educação escolar indígena então, surgiu a partir da educação instituída pelos colonizadores e, posteriormente, pelos interessados em manter o controle das ações indígenas na área Sateré-Mawé. Com o despertar do movimento indígena, nada os impediu de decidirem sobre o currículo de suas instituições educativas, que chegou por meio de uma medida institucionalizada, iniciada em 1910 com o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, e continuada em 1967 com a FUNAI, que por força de lei asseguraram e priorizaram em toda a aldeia (incluindo a escola), o uso da Língua Portuguesa^{vi}.

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

A ideia de criação de escolas em aldeias indígenas, no período anteriormente mencionado – em que os militares estavam no poder - tinha o objetivo de transformar os indígenas em homens civilizados. Segundo Baniwa (2013, p. 01), as escolas não indígenas executavam as propostas anti-indígenas, que atacavam “as línguas, as culturas, as tradições, os conhecimentos, valores, os sábios e os pajés indígenas foram perseguidos, negados e proibidos pela escola”. As escolas não indígenas, nos territórios indígenas, forçavam uma padronização cultural, não admitiam os modos próprios de viver da população indígena.

A tentativa integracionista da política indigenista da época, onde a escola deveria impor uma cultura diferente da indígena visava naquele momento acabar com qualquer vínculo identitário, cultural, social, com a memória ancestral e a proteção territorial. Estava claro que os interesses externos - em insistir utilizando a metodologia educacional não indígena - não tinham compromisso com os interesses próprios da sociedade Sateré-Mawé. A população Sateré-Mawé, desde a constituição do Estado, já passou por diversos tipos de violência, como a agressão física, cultural e simbólica, e assim, reconhecia mais uma violência sofrida por meio da escola na aldeia, pois, mesmo com o discurso de pretender minimizar o impacto da desigualdade social, ela somente excluía e promovia o preconceito.

A escola, como mais uma ferramenta de dominação, se materializava sob uma população indígena que por séculos foi dizimada. Seja pela ação de pandemias (sarampo, varíolas, etc.), ou pela força física. A escolarização se destinava ao povo Mawé que estava voltando dos refúgios, do centro das florestas, das cabeceiras do Rio Andirá. Ela foi uma ousada proposta de integrar o indígena à sociedade nacional, de continuar a perseguição de forma legalizada, financiada pelo Estado. Estratégia que foi enfrentada pelas lideranças do povo Sateré-Mawé, nos espaços democráticos de discussão e em defesa dos interesses indígenas.

Da mesma forma, a escola veio se instalando nas aldeias indígenas Sateré, com objetivo de inculcar na cabeça dos alunos indígenas a ideia de uma cultura única e absoluta.

O Estado estava empenhado em continuar o seu plano brutal de assimilação e integração forçada da população Sateré à comunhão nacional. Na escola da aldeia de Ponta Alegre e nas demais do Rio Andirá, foram reproduzidas pedagogias semelhantes às utilizadas nas escolas da cidade, o que trouxe problemas pelo fato de não haver a participação da

comunidade na definição de prioridades, mas assegurou desde o início os propósitos de uma escola convencional por meio de seu currículo pronto e acabado.

Os interesses externos ficaram acima das necessidades locais. Assim, a escola não indígena criou raiz nas aldeias da etnia Sateré-Mawé, funcionando como uma escola integracionista e homogeneizadora, mas, enquanto a escola realizava suas atividades e se projetava a alcançar seus objetivos alheios ao panorama indígena, acontecia o empenho das lideranças indígenas Sateré-Mawé por meio de assembleias, reuniões, encontros e associações indígenas, para defenderem uma escola que incorporasse em seus currículos seus interesses comunitários.

O coletivo indígena lutou e ressignificou ao longo dos anos a nova escola na aldeia Sateré-Mawé, fortalecendo a linha de pensamento de uma educação específica e diferenciada. Apesar da política indigenista atual ter perdido o seu aspecto integracionista, e embora pelos meios legais as garantias de direitos de uma educação indígena e educação escolar indígena estejam previstas, o que de fato impediu o povo Sateré-Mawé de avançar com maior celeridade nessas questões foi a não efetivação desses direitos na prática, mas mesmo assim a escola foi ressignificada por estes, que de acordo com as demandas da sua realidade social, fez o intelectual Sateré-Mawé começa a pensar sua escola, a problematizar e a trabalhar instrumentos de valorização do saber local.

O povo Sateré, por meio da escola, viu-se obrigado a se reinventar contra todas as formas de discriminação que os atingiu, pois apesar da própria Constituição brasileira (1988) já garantir o direito de uma educação escolar para os indígenas formulada por seus pares; a maior questão dos últimos anos foi a educação escolar indígena de qualidade; qualidade esta que tem sido a busca incessante do povo Sateré-Mawé. Cohn (2005, p. 507), ao propor possibilidade de comunicação intercultural entre a escola regular e a educação indígena, afirma a necessidade dos indígenas construírem “[...] o próprio conhecimento sobre os nossos conhecimentos [...]”, e desse modo, poderem transmiti-los de forma efetiva para sua comunidade. Nesse sentido, Weigel (1995, p. 45) afirma:

Um grupo étnico, mesmo submetido a relações assimétricas de poder, em que há processos de alienação, imposição e supressão cultural, será capaz de manter a sua identidade étnica se conseguir – através de mecanismos de resistência, apropriação e inovação cultural – manter um campo de cultura própria, isto é, exercer o controle cultural sobre elementos oriundos de um “núcleo específico de cultura autônoma”, acrescido de elementos apropriados de outras culturas.

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

A escola no seio das aldeias indígenas recebe elementos identitários, culturais e étnicos. Diferente do que era no passado, em 1910 a 1967, em que a diversidade e a valorização de diferentes povos e culturas dava lugar a um etnocentrismo velado, hoje e desde 1988, depois da redemocratização do Brasil, ela passa a representar um espaço oportuno de reivindicação e afirmação étnica. Por meio dos diálogos interculturais, a missão dos educadores indígenas é transitar entre os conhecimentos locais e os ocidentais com a finalidade de adquirir autonomia no fazer do conceito de educação escolar indígena na prática. Começa, então, uma nova etapa que exigiu a presença nativa para discutir os propósitos dessa nova escola coordenada pelos próprios indígenas da etnia Sateré-Mawé.

O desafio das comunidades indígenas do Rio Andirá se firma em efetivar a conquista da educação escolar indígena expressa na legislação da educação brasileira, em pareceres e decretos. O povo Sateré-Mawé, de acordo com as leis vigentes, pode conduzir e decidir os rumos de sua própria escola. Porém, os entes públicos não se esforçam para cumprir a legislação e o excesso de burocracia, aliado à omissão e à ausência do Estado, deixa o processo a passos lentos.

A educação escolar indígena Sateré-Mawé em tempos de pandemia: desafios enfrentados

A barreira sanitária improvisada e sem suporte rigoroso para uma fiscalização ficou fragilizada. Em 2020, os alunos Sateré-Mawé ficaram um ano sem aulas presenciais, apenas com aulas à distância e a alternativa foi pensar na possibilidade de aulas on-line, remotas e não presenciais. Esta última foi apenas uma proposta que nunca saiu do papel. Sem internet, computador, celular e materiais tecnológicos essenciais, não houve condições de se concretizar as aulas não presenciais, ou seja, com um retrocesso visível, caracterizado pela falta de investimento em equipamentos e recursos tecnológicos pelas secretarias de educação municipal e estadual para atender as necessidades, não só das comunidades indígenas do povo Sateré-Mawé, mas também de todos os povos indígenas do Amazonas, escancarando que o Estado brasileiro os abandonou, permanecendo à margem da sociedade e na periferia.

A COVID-19 escancarou a precariedade da saúde pública, educacional, econômica e dos problemas sociais que a população indígena sempre enfrentou. Apesar de atingir o mundo,

exemplifica-se aqui o impacto dela no Brasil e no estado do Amazonas. Na questão educacional, em particular, a população indígena Sateré-Mawé, do Baixo Amazonas, que ficou um ano fora de sala de aula na modalidade presencial, sem conseguir o direito às aulas remotas, uma vez que, sem internet, celular, computador, este direito ficou inviável.

No ano de 2021, as secretarias municipal e estadual apresentaram um plano de retorno às aulas no Município de Barreirinha-AM. Foram propostas aulas via rádio local, sendo que a estratégia das escolas da rede estadual seria adotar a rádio como recurso didático, aulas on-line, remotas e aulas semipresenciais. Para o povo Sateré-Mawé apenas funcionou aulas semipresenciais, com a presença de um professor em sala de aula funcionando com 50% da turma, para não haver aglomeração.

Nesse período, houve o processo para os professores municipais temporários^{vii} - não efetivos, ou seja, as escolas das comunidades Sateré ainda deveriam esperar a contratação dos professores temporários, haja vista que as aldeias sem autonomia precisam aguardar uma definição de representantes políticos partidários para chamar e expedirem os ofícios com os encaminhamentos dos professores para as escolas indígenas. Eles indicam os professores indígenas para lecionar a cada ano, que são obrigados a se sujeitar a apoiar determinado candidato com a promessa de ter seu emprego garantido. Essa prática rotineira, quase natural, indica que o voto de cabresto advinda da época da República do Café com Leite, descaracteriza a escola indígena de caráter comunitário e os objetivos das sociedades indígenas que são em sua estrutura específicas e diferenciadas.

Em 2020, não teve aula presencial, apenas on-line (remoto) - o que não se efetivou nas comunidades Sateré - ; em 2021, o início da aula semipresencial estava apoiado na ideia de que trinta e cinco por cento da população indígena do Rio Andirá, a acima de 18 anos já estavam vacinadas. Tal informação permitia-se prever que já haveria indígenas imunizados com a segunda dose da vacina no mês de junho do mesmo ano e a chance de proteção aumentaria, ou seja, haveria a possibilidade de começar as atividades escolares com a presença de alunos em sala de aula.

Em 2020/2021, a educação municipal de Barreirinha-AM^{viii} iniciou as aulas na rádio local, usando uma apostila do projeto “Aprendendo em Casa”^{ix} para o aluno acompanhar as atividades em sua residência. O processo de ensino/aprendizagem aconteceu por meio das ondas do rádio, à distância. Existia um professor ministrando aulas no estúdio da rádio, de

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

segunda a sexta e em casa os pais ou responsáveis do aluno o acompanhavam, ajudando na resolução dos exercícios.

Figura 1 - Apostila Aprendendo em Casa



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Barreirinha (SEMED/BAE), 2020

Para os alunos indígenas, a apostila “Aprendendo em Casa” foi escrita na língua sateré-mawé, mas as aulas eram em língua portuguesa transmitidas pela rádio. A diferença foi que na cidade os alunos em sua maioria acompanhavam pelo rádio, já na aldeia não, pois apenas a minoria tinha um rádio de pilha ou eletrônico em sua residência. Os alunos indígenas faziam as atividades e o professor corrigia nos dias presenciais de cada aluno, cumprindo a medida de segurança de atender apenas 50% da turma.

Já a educação na rede estadual, por meio do rádio, continuava sem intercorrências, os conteúdos e os exercícios sendo ministrados nesse formato. As aulas remotas pela internet não aconteceram porque os alunos não tinham e ainda não têm acesso à internet, celular e computador. Destaca-se que as aulas pela internet têm vantagem em relação às aulas via rádio, já que pela internet é possível usar plataformas ou programas para apresentar vídeos e imagens que atraem a atenção dos estudantes. As ferramentas tecnológicas estão distantes das aldeias, mas em determinados pontos está em fase de experimentação, haja vista alguns locais isolados de internet para atender alunos do ensino médio do estado, na modalidade educação à distância, chamada de tecnológica.

Antes do início das aulas do ano de 2021, foi realizada a jornada pedagógica destinada aos professores indígenas do estado do Amazonas, realizada no período de 15 a 19 de março do referido ano. No evento, foi caracterizada a metodologia para trabalhar os conteúdos escolares diante da pandemia da COVID-19. O objetivo proposto aos professores indígenas foi

de trabalhar dois anos de aula em um ano: no primeiro semestre o ano de 2020 e no segundo semestre o ano de 2021.

Da mesma forma, os coordenadores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) da cidade de Barreirinha-AM explicaram aos professores do Rio Andirá como aconteceria a organização do trabalho escolar, na reunião do dia 09 de abril de 2021, na Escola Estadual Padre Seixas, em Barreirinha-AM, oportunidade em que foi deliberado sobre o início da aula no Rio Andirá. Distribuindo, nesta ocasião, uma apostila denominada “ESTUDO DIRIGIDO – para o ano letivo de 2020 nas escolas indígenas”^x a cada professor, a qual explicava a metodologia que a SEDUC/AM adotaria durante a pandemia. O mesmo material serviu para o ano letivo do ano de 2021.

A metodologia “estudo dirigido” compartilhada entre os professores do povo Sateré-Mawé foi pensada para ajudar o aluno a aprender e a estudar de forma independente. Segundo Thomaz (2014), “não dá para ser um simples fornecedor de aulas. A flexibilidade no planejamento nos permite adequar os conteúdos e as estratégias para atingir as metas” (THOMAZ 2014, p. 86). “O estudo dirigido tem como principal característica a seleção de conteúdo, trabalhos sob a orientação do professor e realizadas com autonomia pelo aluno” (GEA 2020, p. 09). Assim, o estudo dirigido foi adotado para estimular uma maior autonomia dos estudantes indígenas, frente à realidade pandêmica encontrada e com poucas possibilidades educacionais interativas no contexto Sateré.

Figura 2 - Apostila do professor indígena sobre Estudo Dirigido



Fonte: SEDUC/AM, 2020

A aula não obrigava a presença do aluno. De segunda a quinta havia um horário de atendimento, que alternava entre uma vez presencial e outra não, sendo que sexta-feira se destinava ao Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), uma espécie de reunião de

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

planejamento dos professores; desse modo, se evitava a aglomeração. Nos dias de aula, o aluno teria que usar a máscara, álcool em gel 70% e cumprir as medidas de segurança protocoladas pela Organização Mundial de Saúde (OMS) que evidenciava a “cartilha de combate a covid-19”.

Figura 3 - Cartilha distribuída na Terra Andirá-Marau AM



Fonte: Ameríndia, 2020

A cartilha contribuiu para fortalecer a metodologia que o professor Sateré-Mawé estava usando durante a pandemia. Ela trazia informações que articulavam o conhecimento científico e o saber tradicional, respectivamente, e a importância das vacinas, assim como o processo do resguardo (distanciamento social), uma vez que a cartilha foi preparada para ajudar as famílias do povo Sateré-Mawé a se defender da contaminação e garantir a saúde.

Deste cenário, alguns desafios foram lançados ao Estado, como o de aceitar a escola reconstruída pelos próprios indígenas da etnia Sateré-Mawé, estampando a marca da diferença por meio do saber local. O conhecimento que por séculos foi negado aflorou com essa nova escola a partir do desejo de dialogar com outras formas de ciência. A educação escolar indígena, defendida pelos povos indígenas, assume o compromisso de fazer deles protagonista de sua história e foi nesse cenário ocasionado pela pandemia que ela mais se fez necessária por meio da realização do resguardo (isolamento social cultural do povo Sateré-Mawé), da publicação de materiais bilíngues Sateré/Português de combate a Sars_Cov_2, da valorização das plantas medicinais, entre outras medidas encontradas que fortaleceram e fortalecem a educação que almeja o povo Sateré-Mawé.

Algumas medidas tomadas devem continuar, como a redução do número de alunos em sala de aula. Evitar, como antes, turmas numerosas com mais de trinta alunos, salas lotadas que dificultavam o trabalho do professor Sateré, que não tem condições de atender a todos os estudantes. Desta maneira, trabalhar apenas com 50% da turma reduz e facilita o trabalho em sala de aula e deixa o professor mais à vontade para dar atenção aos seus alunos.

Uma reivindicação que se precisa fazer e deve acontecer é o direito às aulas semipresenciais, bem como a importância da incorporação das tecnologias como internet, computador que em pleno século XXI é imprescindível. Ter acesso aos meios tecnológicos, enquanto recurso didático, não faz do Sateré-Mawé menos Sateré-Mawé, não nega a identidade, pelo contrário, potencializa seu saber, facilita o acesso às outras culturas e conhecimentos, faz da escola um lugar de encontro para alavancar a proposta intercultural que esteja de acordo com a sociedade Sateré-Mawé.

Enfim, a chegada da COVID-19 forçou os Sateré-Mawé a se reorganizarem e encontrarem maneiras de se adaptarem a esse novo cenário para continuar a fortalecer a educação específica e diferenciada que garantisse a formação de novos líderes para continuar o trabalho educativo. Logo, descobriu-se enquanto povo, que se precisa de mais investimento na educação escolar indígena para a valorização dos estudantes e professores indígenas da etnia Sateré-Mawé.

Considerações finais

O acesso à informação é imprescindível em qualquer sociedade, sendo prioridade para estabelecer uma comunicação de qualidade e segura. Nas sociedades indígenas não é diferente, existe uma comunicação diária com outras sociedades indígenas e centros urbanos, logo, os recursos tecnológicos e digitais devem estar inseridos na escola indígena e oportunizar estratégias de como adquiri-los e usá-los.

Não há mais como retroceder ao processo de revolução digital e os povos indígenas buscam apropriar-se destes elementos a fim de garantir o movimento constante de resistência à homogeneização cultural que a globalização tem promovido. Dessa forma, ter acesso e dominar o conhecimento não indígena também é um ato de resistência.

Durante a proliferação do vírus SARS-COV-2, a única alternativa viável para os estudantes e professores indígenas seria utilizar aulas à distância. A COVID-19 com a fatal

Sem internet, celular e computador: a impossibilidade de aulas remotas nas aldeias indígenas Sateré-Mawé durante a pandemia de covid-19

contaminação e o não acesso às aulas on-line e remotas prejudicaram as aldeias indígenas do Rio Andirá. Apesar de uma paralisação de ordem planetária, o retorno gradual ao trabalho e a escola, que aconteceu em vários lugares e nos centros urbanos, não aconteceu nas aldeias, em território indígena, por falta de estrutura tecnológica e digital.

Para garantir aulas na aldeia e minimizar o impacto da paralisação forçada pela COVID-19 foi necessário esperar as duas doses de vacinas. A partir da imunização dos professores e alunos, as aulas semipresenciais (padrão) se tornaram uma das alternativas viáveis para cumprir o calendário escolar das escolas do povo Sateré-Mawé do Rio Andirá. Assim, a escola na aldeia funcionou com 50% de sua capacidade, assim como rigorosamente adotou a utilização da máscara, o álcool em gel 70% e o distanciamento social como meta para preservar e cuidar da saúde da comunidade escolar e aldeia.

Portanto, a sociedade e as escolas indígenas devem usufruir das vantagens tecnológicas da sociedade moderna, pois por meio dela que se aperfeiçoa e se melhora o trabalho na aldeia. Em pleno século XXI, a modernização ainda não chegou nas aldeias, excluindo os professores e alunos que poderiam continuar suas atividades escolares a distância sem correr o risco de prejudicar o processo educativo. Essa realidade tecnológica ainda está distante das aldeias indígenas, inclusive das aldeias do povo Sateré-Mawé.

Referências

ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de Almeida; CABRAL, Romy Guimarães Cabral. Formação de professores do campo e de professores indígenas: entre avanços e retrocessos, diálogo necessário. **Revista Pedagógica**, Chapecó, Santa Catarina, v. 24, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6525>. Acesso em: 30 jul. 2022.

BANIWA, Gersem. Educação Escolar Indígena no Brasil: Avanços, limites e novas perspectivas. In: 36a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia. **Anais da [...]**. Goiânia, GO: ANPED, 2013. p. 1-13

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006. 232 p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05.10.1988: Brasil, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei n.º 9.394, de 20.12.96: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6. Ed. Brasília: MEC, 2011.

CARVALHO, Rosana. **Aprendendo em casa**: aulas da rede municipal iniciam por meio do rádio. Disponível em: <https://portalflagrante.com.br/2021/04/05/aprendendo-em-casa-aulas-da-rede-municipal-iniciam-por-meio-do-radio>. Acesso em: 17 fev. 2022.

Cohn, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, v. 23, n.2, 2005, p. 485–515.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 248 p.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAZONAS (GEA). **ESTUDO DIRIGIDO** – Para o ano letivo 2020 escolas indígenas. Manaus-AM: Secretaria de Estado de Educação e Desporto – SEDUC/SEAP/DEPPE/GEEI, 2020. 26 p.

LOPES, Enildo Batista; GHEDIN, Evandro; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Desafios na Formação de Professores na Amazônia Brasileira na Perspectiva da Etnomatemática. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, ano 3, vol. 5, número 2, p. 446-459, jul./dez., 2019. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/286338729.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2017. 392 p.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, Bartomeu. Educação Indígena na Escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, nº 49, p. 11- 17, dez. 1999.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DO TRABALHO. **Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT**. 5 ed. Brasília: OIT, 2011.

THOMAZ, Ana Carla. Prática pedagógica. In: **Escola Nova** – Um olhar crítico sobre o mundo. Ano 29. Nº 270, março de 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nilbado Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Educação, cultura e globalização: um debate sobre a identidade étnica e a escola. **Contexto & Educação**, UNIJUÍ, ano 9, n. 38, p. 19-39, 1995.

Notas

i A presente pesquisa contou com o apoio e financiamento da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

ii Dados da Ata de reunião da comunidade de Ponta Alegre Rio Andirá.

iii Dados da SEMED/Barreirinha AM.

iv Notícia disponível em: <https://amazoniareal.com.br/grande-lideranca-satere-mawe-tuxaua-otavio-dos-santos-morre-por-covid-19-no-amazonas/>.

vNotícia disponível em: <https://g1.globo.com/am/amazonas/noticia/2020/10/16/lider-indigena-de-aldeias-satere-mawe-morre-no-am-apos-23-dias-internado-com-covid-19.ghtml>.

vi Em Ponta Alegre, devido ao seu processo de contato, a maioria das pessoas falam o português e a minoria fala a língua materna Sateré-Mawé. Os jovens dessa aldeia são os mais prejudicados, porque não conseguem acessar os conhecimentos dos mais velhos e da etnia, falar português tem suas vantagens na cidade, mas para interação na aldeia não serve.

vii São professores não efetivos que dependem de partidos políticos para assumirem a sala de aula.

viii Cidade do interior do Amazonas, distante a 331km de Manaus (Capital do Amazonas).

ix Objetivo do projeto foi manter o vínculo de estudos dos alunos das escolas municipais de Barreirinha AM.

x “Devido o avanço da pandemia da COVID-19 houve a suspensão temporária das aulas da rede de ensino. Com objetivo de buscar alternativas e estratégias de ensino para dar continuidade à educação escolar indígena no Amazonas, a Gerência de Educação Escolar Indígena da SEDUC/AM direciona uma proposta para auxiliar as escolas nas atividades escolares” (GEA, 2020, p. 09).

Sobre os autores

Josias Ferreira de Souza

Membro do clã Sateré (Sateré/ut), a mais alta marcação hierárquica para funções de parentesco do povo Sateré-Mawé. Mora na Aldeia Ponta Alegre, dentro da Terra Indígena Andirá-Marau, área rural do município de Barreirinha no Baixo Amazonas. Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Bolsista do Programa PROPG/CAPES/FAPEAM. E-mail: 1.bftmnoph@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4011-9447>

Hellen Cristina Picanço Simas

Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Associada da Universidade Federal do Amazonas e do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAM. Coordenadora do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia - NEL-Amazônia. E-mail: hellenpicanco@ufam.edu.br Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9637-6587>

Arycia Giseli de Melo Sousa

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES. Professora Formadora na Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério da Secretaria Municipal de Educação - DDPM/SEMED/Manaus. Membro do Núcleo de Estudos de Linguagens da Amazônia - NEL-Amazônia. E-mail: arygiseli@mail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6202-9074>

Recebido em: 21/01/2023

Aceito para publicação em: 28/04/2023