



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA CLÁUDIA VIEIRA BRAGA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - TICE**
UM ENSAIO GNOSEOLÓGICO A PARTIR DO *MODUS VIVENDI* ESCOLAR DOS
TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA- ILHÉUS - BA

**BRASÍLIA
2023**

ANA CLÁUDIA VIEIRA BRAGA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO - TICE**
UM ENSAIO GNOSEOLÓGICO A PARTIR DO *MODUS VIVENDI* ESCOLAR DOS
TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – ILHÉUS – BAHIA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação- FE, da Universidade de Brasília- UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação na área de concentração: Educação, Tecnologias e Comunicação- ETEC, sob a orientação do Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

BRASÍLIA
2023

ANA CLÁUDIA VIEIRA BRAGA

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE
INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (TICE):
UM ENSAIO GNOSEOLÓGICO A PARTIR DO *MODUS VIVENDI* ESCOLAR
DOSTUPINAMBÁ DE OLIVENÇA - ILHÉUS (BA)**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília
Presidente

Profa. Dra. Zenaide Dias Teixeira
Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias
Universidade Estadual de Goiás
Avaliadora externa

Prof. Dr. Jorge Manoel Adão
Programa de Pós-Graduação em Gestão, Educação e Tecnologias
Universidade Estadual de Goiás
Avaliador externo

Profa. Dra. Ana Tereza Reis da Silva
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília
Avaliadora interna

Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade de Brasília
Avaliador suplente

BRASÍLIA
2023

Dedicamos esse trabalho ao Cacique Valdenilson Oliveira dos Santos-Val Tupinambá- *in memoriam* (1978-2023) e à força e à resistência dos povos originários, porque são os guardiões das florestas, dos rios, dos morros, das cascatas, dos mares e de tudo aquilo que considero bom e belo.

AGRADECIMENTOS

No dia 08/06/2023, durante a revisão final desse trabalho, o cacique Val Tupinambá, liderança indígena do Acuípe de Baixo, de forma inesperada, ancestralizou, como diz seu povo. Sou grata pela oportunidade de tê-lo conhecido. O cacique Val representa para essa pesquisa uma fonte inesgotável de conhecimentos, amizade e força. A ele rendemos nossas homenagens. Enviamos votos de força e agradecimentos à comunidade escolar Tupinambá do Acuípe de Baixo, na pessoa da cacica Rose. Sempre fui bem recebida em seu território, acolhida e apoiada nesse ambiente comunitário, sou grata.

Agradeço às instituições que estão na base da elaboração desse trabalho: Universidade de Brasília - UnB; CAPES/MEC- pelo financiamento recebido em forma de bolsa de doutorado - e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- PPGE- FE- UnB.

Agradeço aos professores e professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília- nas pessoas da Prof.^a Dr.^a Maria Abádia da Silva e do Prof. Dr. Lúcio Teles- que contribuíram de forma generosa para minha construção como pesquisadora na área educacional, sem essa contribuição seria impossível a realização desse trabalho.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto Lacerda, que é figura de um alicerce forte de apoio nessa caminhada repleta de desafios, sempre tem a palavra certa e a orientação esclarecedora. Agradeço, Professor Gilberto, pela confiança e parceria, mas principalmente pelo respeito que sempre me dispensou.

Agradeço às professoras Dr.^a Ana Tereza Reis da Silva e Dr.^a Zenaide Teixeira e aos professores Dr. Jorge Manoel Adão e Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa pela disponibilidade em participar da banca de avaliação desse trabalho. Professora Ana Tereza e professor Jorge Adão, agradeço suas contribuições desde à qualificação.

Agradeço à toda equipe escolar, ao secretário escolar, às professoras, aos professores, às alunas e aos alunos do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo- nas pessoas das diretoras Larissa Melo e Juliana Cardoso - pela alegria com que sempre me receberam e pela disponibilidade de participação nessa pesquisa.

Agradeço ao meu marido Francisco Darci Feitosa, por ser meu companheiro valioso, um participante torcedor, uma fonte de amparo e carinho, além de ter estado sempre perto sugerindo caminhos a desbravar nessa pesquisa, amo você.

Agradeço aos meus filhos Wanda e Humberto, porque sou uma com eles, amo vocês. Agradeço à minha amiga Ana Alves, porque somos amigas, mulheres, mães e pesquisadoras, e isso nos une, amo você.

Agradeço, à minha avó Wanda Werneck (*in memoriam*), que com suas palavras certas e amorosas, me fez crescer acreditando sempre que eu poderia ser o que quisesse. Aconselho que todos e todas, nesse mundo, ofereçam às suas crianças essa certeza, por meio de palavras amorosas. Agradeço ao meu pai Humberto Karam (*in memoriam*) e à minha mãe Amélia Maria (*in memoriam*), que já viraram encantados, e que são os responsáveis por minha existência, aqui nesse planeta.

Agradeço ao Criador e à Criadora que está em mim e em todos e todas que Nele e Nela acreditam. Sou grata.

“É importante viver a experiência da nossa própria circulação pelo mundo, não como uma metáfora, mas como fricção, poder contar uns com os outros” (KRENAK, 2019, p. 45).

RESUMO

Essa tese tem por objetivo geral investigar qual é o papel da educação escolar indígena na inclusão digital por meio de um estudo de caso único e da elaboração de um ensaio gnoseológico do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo. O estudo de caso foi realizado no Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo – CEITAB em Olivença, no município de Ilhéus no Estado da Bahia - BA. Realizamos um estudo de caso único que contribuiu especificamente para: identificar como acontece a participação dos alunos e professores indígenas na sociedade da informação; articular um estudo de caso e um ensaio gnoseológico para aprofundar a reflexão sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão- TICE no ensino e aprendizagem no CEITAB; identificar os fatores que influenciam a incorporação e o uso das TICE pelos professores e professoras indígenas, a partir de uma pesquisa de campo; e identificar, por meio da análise de documentos e de roteiros de observação, quais são os procedimentos para o uso das TICE que estão presentes na educação escolar indígena do CEITAB. Por ser a educação escolar indígena um campo educacional sensível às influências culturais, com características específicas de estrutura, legislação e pedagogia, pretendemos contribuir com nosso estudo para a reflexão sobre a valorização dos saberes ancestrais combinados com a visão de respeito ao direito de construção e desenvolvimento da sociedade da informação com a presença efetiva das culturas indígenas. A presente tese foi desenvolvida, metodologicamente, por meio de uma pesquisa qualitativa. Foi realizado um estudo de caso único, com etapas a partir de pesquisas exploratórias até à triangulação de dados. Usamos como técnicas de coleta de dados: roda de conversa com alunos e alunas da Educação de Jovens e Adultos - EJA; entrevistas-narrativas e semiestruturadas com o cacicado da comunidade Tupinambá do Acuípe de Baixo, as lideranças comunitárias, os professores, as professoras, as alunas e os alunos do CEITAB; observações participantes para a produção de relatórios a respeito do *modus vivendi* escolar e das atividades que incluem as TICE no planejamento escolar; e a análise de documentos- históricos, legislativos e pedagógicos- para triangulação e totalização de dados, com o intuito de identificar se a educação escolar indígena é uma via de inclusão digital. Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília - UnB e foi aprovada sob o CAAE: 55866922.9.0000.5540.

Palavras-chave: Educação escolar indígena; Cultura Digital; Culturas Indígenas; Inclusão digital; TICE.

ABSTRACT

The general objective of this thesis is to investigate the role of indigenous school education in digital inclusion through a single case study and the elaboration of a gnoseological essay on the school modus vivendi of the Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo. The case study was carried out at the Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo – CEITAB in Olivença, in the municipality of Ilhéus in the State of Bahia - BA. We carried out a single case study that contributed specifically to: identifying how indigenous students and teachers participate in the information society; articulate a case study and a gnoseological essay to deepen the reflection on the use of TICE in teaching and learning at CEITAB; identify the factors that influence the incorporation and use of TICE by indigenous teachers, based on field research; and to identify, through the analysis of documents and observation scripts, which are the procedures for the use of TICE that are present in the indigenous school education of CEITAB. Because indigenous school education is an educational field sensitive to cultural influences, with specific characteristics of structure, legislation and pedagogy, we intend to contribute with our study to the reflection on the appreciation of ancestral knowledge combined with the vision of respect for the right to construction and development of the information society with the effective presence of indigenous cultures. The present thesis was developed, methodologically, through qualitative research. A single case study was carried out, with steps from exploratory research to data triangulation. We used as data collection techniques: conversation wheel with students of Youth and Adult Education - EJA; narrative-interviews and semi-structured with the chief of the Tupinambá community of Acuípe de Baixo, community leaders, teachers, male and female students from CEITAB; participant observations for the production of reports about the school modus vivendi and activities that include TICE in school planning; and the analysis of documents - historical, legislative and pedagogical - for triangulation and data aggregation, with the aim of identifying whether indigenous school education is a path to digital inclusion. This research was submitted to the Research Ethics Committee - CEP of the Institute of Human and Social Sciences of the University of Brasília - UnB and was approved under CAAE: 55866922.9.0000.5540.

Keywords: Digital Culture; Digital inclusion; Indigenous Culture; Indigenous school education; TICE.

RÉSUMÉ

L'objectif général de cette thèse est d'étudier le rôle de l'éducation scolaire autochtone dans l'inclusion numérique à travers une étude de cas unique et l'élaboration d'un essai gnoséologique sur le modus vivendi scolaire des Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo. L'étude de cas a été réalisée au Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo – CEITAB à Olivença, dans la municipalité d'Ilhéus dans l'État de Bahia - BA. Nous avons réalisé une seule étude de cas qui a contribué spécifiquement à : identifier la manière dont les étudiants et les enseignants autochtones participent à la société de l'information ; articuler une étude de cas et un essai gnoséologique pour approfondir la réflexion sur l'utilisation des TICE dans l'enseignement et l'apprentissage au CEITAB ; identifier les facteurs qui influencent l'incorporation et l'utilisation des TICE par les enseignants autochtones, sur la base de recherches sur le terrain ; et d'identifier, à travers l'analyse de documents et de scénarios d'observation, quelles sont les procédures d'utilisation des TICE présentes dans l'enseignement scolaire autochtone du CEITAB. Parce que l'éducation scolaire indigène est un domaine éducatif sensible aux influences culturelles, avec des spécificités de structure, de législation et de pédagogie, nous entendons contribuer par notre étude à la réflexion sur la valorisation des savoirs ancestraux conjuguée à la vision du respect du droit à la construction et le développement de la société de l'information avec la présence effective des cultures indigènes. La présente thèse a été développée, méthodologiquement, à travers une recherche qualitative. Une étude de cas unique a été réalisée, avec des étapes allant de la recherche exploratoire à la triangulation des données. Nous avons utilisé comme techniques de collecte de données : roue de conversation avec les élèves de l'Éducation des Jeunes et des Adultes - EJA ; entretiens narratifs et semi-structurés avec le chef de la communauté Tupinambá d'Acuípe de Baixo, des dirigeants communautaires, des enseignants, des étudiants et des étudiantes du CEITAB ; observations des participants pour la production de rapports sur le modus vivendi de l'école et les activités qui incluent les TICE dans la planification scolaire ; et l'analyse de documents - historiques, législatifs et pédagogiques - pour la triangulation et l'agrégation de données, dans le but d'identifier si l'éducation scolaire autochtone est une voie vers l'inclusion numérique. Cette recherche a été soumise au Comité d'éthique de la recherche - CEP de l'Institut des sciences humaines et sociales de l'Université de Brasília - UnB et a été approuvée sous CAAE : 55866922.9.0000.5540.

Mots-clés : Culture autochtone ; Culture numérique; Éducation scolaire autochtone; Inclusion numérique; TICE.

LISTA DE FIGURAS, FOTOS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Figura 1- Mapa de territórios etnoeducacionais pactuados.....	47
Figura 2- Triangulação do estudo de caso.....	100
Foto 1- Placa na entrada do CEITAB: PROIBIDO ENTRADA DE PESSOAS ESTRANHAS TI TUPINAMBÁ.....	176
Foto 2- Placa no portão de entrada do CEITAB: PROIBIDO ENTRADA DE NÃO ÍNDIO..	176
Foto 3- Fachada do CEITAB – jan./2020.....	176
Foto 4- Cartaz colado na entrada do CEITAB – GESAC – INCLUSÃO DIGITAL DIREITO DE TODOS.....	180
Foto 5- Oca de celebração Tupinambá do CEITAB.....	181
Foto 6- Atividade de preparação da embira para confecção do saiote tupinambá na oca de celebrações.....	183
Foto 7- Cartaz de publicidade dos jogos estudantis indígena tupinambá – abr./2018.....	183
Foto 8- Cerimônia do maracá – Abertura dos jogos estudantis indígenas tupinambá de 2022 Participação dos alunos/as do CEITAB.....	183
Foto 9- Aluno do CEITAB – atleta curumim de corrida indígena.....	185
Foto 10- Alunas do CEITAB – mãe e filhas participantes do JEIT de 2022.....	185
Foto 11- Sala de pau-a-pique e sapê do CEITAB.....	186
Foto 12- Monitor e impressora do CEITAB – 2020.....	187
Foto 13- Computador do CEITAB – 2020.....	188
Foto 14- Computadores e monitores do CEITAB – 2020.....	188
Foto 15- Mensagem em tupi de boas-vindas do CEITAB.....	191
Foto 16- Números em tupi nas paredes da sala de aula do CEITAB.....	191
Foto 17- Cartaz colado na parede de sala de aula do CEITAB.....	192
Foto 18- Posto de saúde no CEITAB – jan./2020.....	193
Foto 19- Reconstrução do posto de saúde no CEITAB – fev./2020.....	194
Foto 20- Ritual do Poranci- homenagem ao Cacique Val – CEITAB- jun./ 2023.....	194
Foto 21- Igreja católica no território do CEITAB.....	196
Foto 22- Taynã e Xawã Tupinambá.....	197
Foto 23- Vista do espaço cultural tupinambá a partir da rua do mirante de Olivença.....	198
Foto 24- Aula no espaço cultural tupinambá em Olivença.....	199
Gráfico 1- Mapa conceitual geral da metodologia.....	95
Gráfico 2- Pergunta 1.....	120
Gráfico 3- Pergunta 2.....	120
Gráfico 4- Pergunta 3.....	121
Gráfico 5- Pergunta 4.....	121
Gráfico 6- Pergunta 6.....	123
Gráfico 7- Pergunta 8.....	124
Gráfico 8- Pergunta 9.....	125
Gráfico 9- Organograma administrativo do CEITAB.....	139

Imagem 1- Alunos na mata da comunidade do AcuÍpe de Baixo em aula de campo.....	183
Quadro 1- Teses.....	74
Quadro 2- Dissertações.....	75
Quadro 3- Artigos.....	76
Quadro 4- Aldeias ou comunidades tupinambás em Ilhéus.....	81
Quadro 5- Respostas às questões genéricas sobre o estudo de caso.....	93
Quadro 6- Relação entre questões e objetivos no ensaio gnoseológico.....	97
Quadro 8- Estruturação da roda de conversa.....	152
Quadro 9- Categorias, dados coletados e conclusões na análise da roda de conversa.....	154
Quadro 10- Questões norteadoras para professores e professoras.....	156
Quadro 11- Questões norteadoras para alunos e alunas.....	156
Quadro 12- Tratamento de dados levantados no estudo de caso.....	202
Quadro 13- Principais conclusões a partir da triangulação de dados.....	208
Tabela 1- Quantitativo de ocorrências.....	73
Tabela 2- Quantitativo de alunos e alunas matriculados no CEITAB em jul./2022.....	135
Tabela 3- Formação dos professores do CEITAB.....	136
Tabela 4- Ações do ERE no CEITAB.....	146
Tabela 5- Atividades, recursos, objetivos e avaliação do ERE no CEITAB.....	147

ABREVIACÕES, ABREVIATURAS E SIGLAS

BA - Estado da Bahia

BDTC - Banco de Dissertações e Teses da Capes

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAAE - Sigla referente ao número de registro de aprovação da pesquisa no Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade de Brasília - UNB

CAFe - Comunidade Acadêmica Federada

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPORE - Coletivo de Alfabetizadores Populares do Sul da Bahia

CD - *Compact Disc*

CEITAB - Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo

CEITO - Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

CEITSP - Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Serra do Padeiro

CDI - Comitê para a Democratização da Informática

CEP - Código de Endereçamento Postal

CEUB - Centro de Ensino Universitário de Brasília

CIDIB - Centro de Inclusão Digital Indígena no Brasil

CONEEI - Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

COVID - *Corona Virus Disease* - Significado do nome da doença catalogada no ano de 2019, após o qual, é representada pela sigla seguida do número 19.

DCENEEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena

DF - Distrito Federal

DVD - *Digital Versatile Disc*

E - cada vez que antecede um número é referente à pessoa entrevistada.

EEITO - Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

EMITEC - Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPI - Equipamentos de Proteção Individual

ERE - Ensino Remoto Emergencial

ETEC - Educação, Tecnologias e Comunicação

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FUNASA - Fundação Nacional de Saúde

GESAC - Governo Eletrônico- Serviço de Atendimento ao Cidadão

I SISUI - Primeiro Simpósio Indígena Sobre Usos da Internet

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IBM - International Business Machines Corporation

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MCom - Abreviação de Ministério das Comunicações

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MS-DOS - *Microsoft Disk Operating System*

NTIC - Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

OMS - Organização Mundial da Saúde

ONG - Organização Não Governamental

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PARC - *Palo Alto Research Center*

PNE - Plano Nacional de Educação

POSTRAD - Programa de Pós-Graduação em Tradução da UnB

Prof. Dr - Professor Doutor

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

Prof.^a Dr.^a - Professora Doutora

PST - Processo Seletivo Temporário

PUC - Pontifícia Universidade Católica

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

REDA - Regime de Direito Administrativo

RJ - Estado do Rio de Janeiro

SEEC/BA - Secretaria Estadual de Cultura da Bahia

SEC/BA- Secretaria de Educação da Bahia

Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDF - Secretaria de Educação do Distrito Federal

Semesp - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SESI - Secretaria de Saúde Indígena

SIGEM - Sistema de Gestão Municipal

SIL - *Summer Institute of Linguistics*

SP - Estado de São Paulo

SPI - Serviço de Proteção ao Índio

SPILTN - Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TEE - Territórios Etnoeducacionais

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TICE – Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão

TIX - Território Indígena do Xingu

UIT - União Internacional de Telecomunicações

UNB - Universidade de Brasília

UNISO - Universidade Nacional de Sorocaba

WSIS - *World Summit on the Information Society*/Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação

SUMÁRIO

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA	18
INTRODUÇÃO	23
1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA	37
2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, CIBERCULTURA, TICE E INCLUSÃO DIGITAL	57
2.1 AS TICE.....	65
2.2 INCLUSÃO DIGITAL.....	69
2.2.1 Inclusão Digital Indígena	71
2.2.1.1 As teses.....	74
2.2.1.2 As dissertações.....	75
2.2.1.3 Os artigos.....	77
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA	81
3.1 AS ORIGENS E CONSTRUÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ACUÍPE DE BAIXO.....	87
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA	92
4.1 JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA.....	94
4.2 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS.....	96
4.3 A CONSTRUÇÃO DO ENSAIO GNOSEOLÓGICO.....	97
4.4 A TRIANGULAÇÃO DE DADOS.....	99
4.4.1 Os processos e produtos centrados no sujeito	100
4.4.2 O projeto de Ensino Remoto Emergencial do CEITAB	101
5 MODUS VIVENDI E ESCOLA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA DO ACUÍPE DE BAIXO- FASE EXPLORATÓRIA	104
5.1 AS PESQUISAS EXPLORATÓRIAS.....	104
5.1.1 Os professores e as professoras na escolarização indígena no Brasil	106
5.1.1.1 Os professores e as professoras indígenas do CEITAB.....	112
5.1.1.2 O que aprendemos sobre os professores e as professoras do CEITAB.....	115
5.1.2 Diagnose Social do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo: um estudo exploratório	127
5.1.2.1 O Projeto Político pedagógico do CEITAB.....	131
5.1.2.2 Localização e gestão do território escolar.....	132
5.1.2.3 A organização geral do CEITAB.....	134
5.1.2.4 Equipe do CEITAB.....	137
5.1.2.5 Estrutura sócio-físico-geográfica do CEITAB.....	137
5.1.2.6 Pontos importantes sobre a estrutura e funcionamento da escola da aldeia.....	139
5.1.3 Ensino Remoto Emergencial no CEITAB	142
6 A PESQUISA DE CAMPO – DESCRIÇÃO E ANÁLISE	151
6.1 RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS E AS ALUNAS.....	152
6.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS E SEMIESTRUTURADAS.....	155
6.2.1 As entrevistas da pesquisa de campo	156

6.2.1.1 Análise e discussões dos dados observados e coletados nas entrevistas a partir dos objetivos e da abordagem teórica.....	157
6.2.1.1.1 Entrevistas com os professores e as professoras do CEITAB.....	157
6.2.1.1.2 Entrevistas com os alunos e as alunas do CEITAB.....	166
7 OBSERVAÇÕES DO LOCUS: O ENSAIO GNOSEOLÓGICO DO MODUS VIVENDI ESCOLAR DOS TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO.....	174
7.1 O ENSAIO GNOSEOLÓGICO: TUDO JUNTO E MISTURADO.....	174
8 TRIANGULAÇÃO DE DADOS E CONCLUSÃO DAS ANÁLISES.....	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	210
REFERÊNCIAS.....	219
ANEXOS.....	226
ANEXOS 1 PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	226
ANEXOS 2 TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS E SEMIESTRUTURADAS.....	229

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Sou professora, em toda a minha carreira profissional ocupei sempre o cargo de professora. No momento, sou professora aposentada, depois de 30 anos de docência. Não trabalhei na gestão ou no administrativo, sempre fui professora. E eis que da professora aposentada surgiu, como fênix, a pesquisadora. Para intentar pesquisar, como professora e doutoranda em Educação, Tecnologias e Comunicação a questão da educação escolar indígena, da sociedade da informação, da cibercultura e da inclusão digital.

Sou professora, no sentido *lato et stricto* da palavra. Fiz curso Normal na Escola Normal do Gama-DF (1984); Pedagogia na PUC- Brasília (1989); Letras no CEUB (1992); Especialização em Administração Escolar pela UNISO (1994), e em 2002 fiz o Nancy-Licenciatura em Francês (1,2,3) pela Aliança Francesa de Brasília-DF. A educação é o meu nicho e por isso o termo professora descreve bem minha formação. Já professora, há pelo menos vinte anos, decidi fazer Mestrado em Tradução no POSTRAD da Universidade de Brasília- UnB em 2013. Fui orientada pelo Prof. Dr. Marcos Araújo Bagno. Cinco anos depois, me aposentei e hoje, desde 2019, faço Doutorado em Educação na Faculdade de Educação- FE-ETEC da Universidade de Brasília- UnB e tenho como orientador o Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos.

Quando estudei pela primeira vez, ainda no curso Normal, o pensamento de Paulo Freire, senti que gostaria de ser professora. Naquele momento, eu tinha apenas 14 anos, meu sentir falou bem alto: educar é mágico. E movida por esta magia, aos 18 anos, já no curso de Pedagogia, fiz concurso público para professora na antiga Fundação Educacional do DF- FEDF, fui aprovada e nomeada no ano de 1989, assim minha carreira definitiva como professora começou há 34 anos. No entanto, em mim também habitava outra alquimia intelectual: as letras. Fascinada pela leitura e literatura, os autores de várias nacionalidades e línguas constituíram meu mundo como se fossem companheiros de jornada. Precisava-se de mistério para os dias: Edgar Allan Poe. Estudar a aprendizagem: Piaget. Conhecer o mundo do realismo mágico e fantástico da literatura: Gabriel García Márquez. Metafísica: lá estava Vitor Hugo e Pessoa. Já estudava inglês, francês e espanhol e não raramente procurava obras no idioma original para comparar com minhas leituras em português.

Não estudei línguas estrangeiras para dar aulas. De início o conhecimento de novos idiomas servia apenas como ferramenta para entender melhor o mundo. Mas, reiterando minhas afirmações iniciais: sou professora. Por isso, fiz outro concurso para a FEDF no intuito de lecionar línguas portuguesa e estrangeira. Fui nomeada em 1995 e, no ano de 2000, tornei-me

professora de francês (2000-2018) na agora Secretaria de Educação do Distrito Federal - SEEDF.

Por conta de meu interesse pelas línguas estrangeiras, minha carreira como professora recebeu um combustível novo: trabalhei algumas vezes como intérprete e tradutora e senti mais uma vez a alquimia do conhecimento: aprender é mágico. A tradução entrou em meu mundo profissional como tudo aquilo que fica: vagarosa, mas definitivamente. Além disso, também entrou em minha vida profissional a revisão de textos em português e aulas na Educação Superior. Trabalhei de 2001 a 2006 em universidades privadas e dei aulas de inglês; comunicação e expressão; produção de textos acadêmicos; metodologia da alfabetização; fundamentos educacionais, dentre outras disciplinas relacionadas à minha formação em pedagogia e letras. Em 2012, fiz a seleção para o mestrado em tradução na Universidade de Brasília, no POSTRAD e fui aceita.

Aos 50 anos, refleti sobre um futuro tranquilo de professora aposentada, tinha planos para todos os ramos de minha existência, menos para o plano educacional. Realmente não pensava em voltar a estudar. No entanto, há um âmbito de minha vida do qual não pretendo me aposentar. Sou dirigente, junto com meu marido e companheiro de jornada Francisco Darci, há 15 anos, de um Instituto Espiritual Xamânico que consagra especificamente o uso do psicoativo ancestral indígena Ayahuasca. Nossa instituição tem objetivos bem específicos e um deles é promover a oportunidade, dos que nos procuram, de vivenciar os benefícios físicos, espirituais e psicológicos dessa medicina ancestral indígena.

Caminhando com esse objetivo, buscamos sempre estudar e vivenciar as responsabilidades e as descobertas que esse tipo de trabalho proporciona, para ter segurança de nossas ações. Tivemos muitas experiências nessa jornada, inclusive, nos aliando à medicina, à psicologia e à educação, com o intuito de ajudar pessoas adictas, depressivas ou simplesmente desesperançadas.

Como disse, a Ayahuasca é um patrimônio da ancestralidade indígena e inevitavelmente fui me aproximando, por meio de vivências e estudos, das culturas dos povos originários, para aprender em suas raízes sobre essa medicina tão misteriosa e com a qual percebíamos caminhar, a fim de trilhar planos de cooperação e tratamento de pessoas que já haviam tentado outros recursos de autoconhecimento, sem nenhum sucesso. Ao me aproximar das culturas indígenas, por meio das experiências com a Ayahuasca, percebi que essa bebida é resultado de ancestralidades misteriosas e bem diversas do olhar racional da academia ou da própria ciência estabelecida em nossa sociedade colonizada. Ela surgiu de uma sábia tecnologia medicinal que uniu a ancestralidade, a conexão profunda com a natureza e a sabedoria dos líderes curadores

indígenas de alguns povos originários - cabe explicar que nem todos os povos originários usam a Ayahuasca com a mesma composição com a qual trabalhamos. Existem inúmeras medicinas ancestrais, tantas quantas são várias as culturas originárias pelo mundo.

Assim nasceu um novo foco de interesse: me aproximar, estudar, vivenciar e escrever sobre tudo que aprendi e continuo aprendendo com os povos originários, para, com essa aproximação, aprender mais e mais sobre essa cosmologia que nos (aos não indígenas) favorece tanto com sua ciência, seus conhecimentos e seus saberes. Volto para o início, com o intuito de explicar minha opção por fazer o doutorado na área de educação: sou professora e as tecnologias educacionais sempre estiveram presentes em minha carreira como professora e a educação escolar é um foco permanente em meus interesses.

Aliado a tudo isso, pretendi, com a pesquisa: **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO-TICE: UM ENSAIO GNOSEOLÓGICO A PARTIR DO *MODUS VIVENDI* ESCOLAR DOS TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA – ILHÉUS – BA**, abarcar meus conhecimentos como professora e pesquisadora para aprender mais com a cosmogonia indígena e verificar se a educação escolar indígena é uma via de inclusão digital. Também busquei entender, de maneira específica, como os alunos e as alunas, professores e professoras indígenas participam da sociedade da informação, por meio do uso das TICE.

A partir da pesquisa, que deu origem a essa tese de doutorado, pretendo aprimorar a pesquisadora que há em mim, ocupando dois lugares: um de fala- que é o de professora e pesquisadora- e outro de aprendiz- que é o de aproximação, a partir da pesquisa, com as culturas dos povos originários, porque, mesmo não sendo indígena, ainda assim creio que, como professora, tenho condições de aprender mais sobre educação a partir da aproximação com espaços escolares diversos e repletos de saberes.

O primeiro contato com o meu *locus* de pesquisa aconteceu há vinte anos, em uma viagem de férias à Olivença- Ilhéus- Bahia. Estava com minha família passando de carro na rodovia ILHÉUS/ UNA, quando vi uma placa que indicava o nome de uma aldeia indígena. Mais alguns quilômetros à frente, vimos uma placa que informava ser aquela região uma área de retomada indígena Tupinambá. Em dezembro de 2019, já no doutorado, voltei àquele território indígena na rodovia ILHÉUS/UNA e desta vez tinha o interesse de conhecer a escola e fazer uma pesquisa exploratória para apresentar ao meu orientador o projeto definitivo de pesquisa do doutorado. Depois, a partir da pesquisa exploratória, soube que naquele território estava o Colégio Estadual Tupinambá do Acuípe de Baixo- CEITAB.

Quando chegamos ao CEITAB, percebemos o delineamento espacial de uma aldeia. Estávamos voltando de uma tentativa de visita a outra escola indígena. Nós recolhemos informações e endereços com as pessoas da cidade de Olivença e nos hospedamos perto de uma aldeia Tupinambá. No entanto, recebemos a informação de que a escola indígena ficava bem mais longe, adentrando à floresta, por trás das serras da cidade. Fomos seguindo o aplicativo de GPS por mais ou menos 25 km, em uma estrada não asfaltada ladeada de morros e densa vegetação de mata atlântica. Em um determinado momento, percebemos, pelo barulho das pedras soltas no solo abaixo do carro, que não poderíamos continuar, sob o risco de danificarmos o automóvel. Voltamos e resolvemos procurar outra comunidade indígena na direção contrária, mais ao sul da cidade. Finalmente, por sorte ou intuição, à margem da BA-001, no km 30, vimos uma placa escrita à mão: ALDEIA TETAMÃ. PROIBIDA ENTRADA DE NÃO ÍNDIO.

Uma cerca frágil feita de arame farpado separava da rodovia o espaço amplo, que tinha como cartão de visitas uma construção branca, semelhante a uma pequena igreja católica, e um pé de fruta-pão. Ao fundo, uma oca sem paredes, à esquerda e mais ao centro havia uma construção com grades, as quais estavam abertas. Ficamos parados pensando diante da placa: “não somos indígenas, será que podemos visitar?”. Vimos uma pequena movimentação na porta da construção principal e chamamos, perguntando se teríamos permissão para entrada. Uma mulher de aparência jovem, que estava cercada de pessoas na construção principal, permitiu nossa entrada e, então, pudemos constatar que ela era a diretora da escola indígena.

Depois de alguns minutos, explicamos nossa presença ali e nossos objetivos com a visita. Conversamos sobre a possibilidade de fazermos uma entrevista com ela, para uma pesquisa exploratória. Com um largo sorriso, a diretora concordou e informou que no dia seguinte seria ideal, porque precisaríamos, também, da autorização do cacique Val e ele estaria presente na escola no horário combinado. Preparamos um roteiro semiestruturado com questões gerais sobre o funcionamento da escola: apresentação pessoal do entrevistado; objetivos gerais e específicos da gestão; características da escola indígena; funcionamento da gestão administrativa e financeira da escola; atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) e, principalmente informações sobre projetos que envolvessem o uso das TICE na escola indígena.

Ao chegarmos à escola, no dia seguinte, fomos apresentados ao cacique Val que concordou com a pesquisa e também respondeu a uma entrevista semiestruturada. Nessa entrevista o líder Tupinambá do Acúpe de Baixo nos falou sobre a importância de parcerias para escola, informou que há a liderança feminina do cacicado que é responsável pela educação, mostrou a oca de celebrações e contou um pouco da história da aldeia e do movimento de

ocupação e demarcação do território Tupinambá. Em nossa entrevista com a gestora foi possível colher informações mais específicas sobre o funcionamento e a estrutura do CEITAB. Em relação à gestão, a diretora pontuou que a escola indígena tem uma ampla e irrestrita participação da comunidade. O cacicado opina nas decisões relativas ao funcionamento da escola e três instâncias estão sempre agindo em conjunto: direção, colegiado e comunidade.

Analisando o conteúdo das entrevistas, tornou-se possível abrir caminhos de reflexão a respeito da metodologia que foi aplicada na pesquisa sobre as TICE, educação escolar indígena e inclusão digital no *locus* do CEITAB. Em uma pesquisa qualitativa como é a nossa, consideramos que as observações e a elaboração da diagnose social também foram imprescindíveis para a complementação da análise e discussões a respeito dos dados levantados para análises. Além disso, desenvolvemos um ensaio gnoseológico sobre o *modus vivendi* escolar dos Tupinambá da comunidade do Acuípe de Baixo com o objetivo de entender melhor as relações de conhecimento da comunidade escolar com a sociedade da informação.

Assim, apresentamos aqui os estudos, as análises, as discussões e as conclusões elaborados a partir de nossa pesquisa e reiteramos que pretendemos contribuir com a reflexão mais aprofundada sobre educação escolar indígena e suas relações com as TICE e a inclusão digital vivenciada nas escolas.

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa envolve a educação escolar indígena, a sociedade da informação, a cultura digital, a inclusão digital e os usos das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão-TICE. Por conta das especificidades da educação escolar indígena colocamos em evidência que, - a partir da influência do capital cultural¹, do *habitus*², da transfiguração étnica³ e da fricção étnica⁴- inúmeros professores, professoras, alunas e alunos indígenas brasileiros são construtores e participantes ativos, no ambiente escolar ou fora dele, da sociedade da informação. Essa pesquisa tem também um escopo de temática abrangente a respeito do uso das TICE, que segundo explica Bellucci (2021) foi cunhado por Lacerda Santos (2011):

O conceito foi articulado a partir daquele de TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) e integra o termo "digital", para claramente excluir as tecnologias analógicas com esta mesma finalidade (informar e comunicar), bem como o termo "expressão", para claramente incluir as possibilidades inéditas de autoria de conteúdos diversos (textos, sons e imagens), proporcionadas pelas tecnologias decorrentes da Informática. As TICE fazem, portanto, alusão direta às possibilidades inéditas de se informar, de se comunicar e, sobretudo, de se expressar, que somente os aparatos digitais (como os computadores, os *tablets* e os telefones inteligentes), os ambientes virtuais (como as redes sociais, as páginas eletrônicas, os *blogs* e a própria Internet) permitem (BELLUCCI, 2021, p.02).

Destacamos que, consideramos o conceito de inclusão digital de professores e alunos como o processo de adesão e domínio de usos das inovações tecnológicas digitais, e também o desenvolvimento de tecnologias e criação de conteúdos virtuais pelos docentes e discentes de todas as áreas de conhecimento educacional. Nosso foco na educação escolar indígena representa uma haste das investigações que já existem sobre o uso das TICE em todo meio educacional.

¹ O conceito de capital cultural em Pierre Bourdieu (2001) refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, valores, crenças, padrões de comportamento e outras formas de cultura que um indivíduo adquire ao longo de sua vida. Essas formas de capital cultural podem ser transmitidas de geração em geração, tanto de maneira explícita-por meio de educação formal, por exemplo-, quanto de maneira implícita -por meio da socialização familiar e do meio cultural em que a pessoa cresce (nota da autora).

² O termo *habitus* advém das pesquisas de Pierre Bordieu (2001) que desenvolveu esse conceito para explicar os comportamentos condicionantes e estruturalistas de um determinado grupo social. O *habitus* refere-se, dessa forma, à capacidade de uma determinada estrutura social ser incorporada por agentes por meio de disposições para sentir, agir e pensar (nota da autora).

³ O conceito de transfiguração étnica, em Ribeiro (1977), destaca a capacidade dos grupos étnicos de transformar e preservar suas culturas no contexto da sociedade brasileira, ao mesmo tempo em que resiste aos movimentos hegemônicos de assimilação cultural completa (nota da autora).

⁴ Conceito sobre o qual trataremos no capítulo 2 desse texto (nota da autora).

Kenski e Lacerda Santos (2019) chamam atenção para as mudanças significativas que ocorreram no campo da tecnologia educativa devido ao crescimento explosivo do uso de computadores nas décadas de 1990 e explicam que: “o advento de tecnologias móveis, sensoriais e de localização mudou não apenas a forma como as pessoas interagem umas com as outras, mas as possibilidades educacionais mediadas pelas mídias digitais” (p.01), o que segundo os autores “[...] demanda uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo mediado por novos meios e materiais didáticos” (p.01).

Reiterando nossa afirmação inicial sobre a participação proeminente dos povos originários na sociedade da informação, temos em Leite (2017) um mapeamento detalhado de como estava a juventude conectada do Território Indígena do Xingu- TIX no ano da pesquisa. Em um levantamento preliminar, a partir de 2013, a autora identificou pelo menos 850 endereços eletrônicos no Facebook⁵ de indivíduos que se apresentam na rede social como indígenas do TIX. Para fazer o levantamento de xinguanos ativos no Facebook, Leite (2017) teve de observar as fotos do *feed*⁶ de cada pesquisado, já que alguns xinguanos não traziam o nome de nenhuma etnia no seu perfil do Facebook. A partir de uma rápida observação das fotos, foi possível para a autora ver “o indivíduo em atividades cotidianas ou encontros em festas e reuniões dentro do Território, seja num campeonato de futebol ou reunião de governança chamada pela Associação, por exemplo” (p. 37).

Também Calçavara (2019) relata que algumas pessoas acessavam a internet pelos dados móveis em seus celulares, nas aldeias Karajás, já em 2012. Outras frequentavam as *lan house*⁷ das cidades próximas às aldeias. A rede de internet sem fio-*Wi-Fi* chegou para todos da aldeia em novembro de 2018 e quem mantinha financeiramente era o cacique. A autora explica o impacto da chegada da internet na vida dos jovens da aldeia Karajá:

O acesso liberado à internet modificou drasticamente a vida dos jovens. Salta aos olhos a diferença entre as moças de Santa Isabel e as da Aldeia Fontoura, por exemplo, pois em Fontoura é difícil até mesmo conseguir sinal de celular. Em Santa Isabel muitas possuem celular, geralmente algum aparelho que era de seus pais e foi

⁵O Facebook é uma rede social criada por Mark Zuckerberg que começou a funcionar em 2003, deu origem à empresa Meta e conecta usuários em todo o mundo. Por meio de perfis há um *feed* de notícias. O usuário pode postar fotos, vídeos, textos, propagandas e outros conteúdos que são direcionados pelo algoritmo da plataforma com base no seu comportamento na rede social (nota da autora).

⁶*feed* de notícias é um espaço no Facebook no qual os usuários podem ver uma variedade de conteúdos, incluindo publicações de amigos, páginas que seguem e anúncios relevantes. O *feed* de notícias é personalizado para cada usuário com base em seus interesses e interações passadas. Os usuários podem interagir com o conteúdo no *feed*, como curtir, comentar e compartilhar (nota da autora).

⁷ uma *lan house* é um estabelecimento onde as pessoas podem alugar computadores conectados à internet por um período determinado para realizar atividades como navegação na *web*, jogos online, trabalho ou estudo. Embora tenham perdido popularidade ao longo dos anos, algumas *lan houses* ainda existem, adaptando-se às necessidades do mercado e dos clientes (nota da autora).

substituído por um modelo mais novo. As moças que não possuem celular ficam agrupadas em torno daquelas que têm. Ali elas assistem a vídeos, usam o Facebook e o WhatsApp, e tiram muitas fotos, quase sempre com o aplicativo Sweet Selfie, um aplicativo que coloca carinha de cachorro no rosto da pessoa, coroa de flores na cabeça, coraçõezinhos por toda a imagem e outros efeitos. Rapazes e adultos também usam sem moderação este aplicativo de efeitos nas fotos. Durante este trabalho algumas moças disseram que não gostavam de serem fotografadas, ou não gostavam de tirar selfie. ‘Diz que não gosta, mas no celular dela só tem selfie’, falou uma. ‘É porque o celular é meu’, respondeu a outra. Nenhuma das moças tem Instagram, sequer sabem o que é, bem como outras redes sociais. É só Facebook e WhatsApp, e isso já toma muito o tempo delas. Ou quase. ‘Gosto de ficar no Facebook curtindo fotos dos amigos. Também gosto de ver o status no WhatsApp. Não gosto de conversar o tempo todo, que o povo veja que eu estou online o tempo todo’, disse uma moça (p. 59).

Além dessas premissas de que os povos originários já participam ativamente da sociedade da informação a partir da educação escolar- por meio da existência da internet em escolas territórios, aldeias e comunidades indígenas- apresentamos aqui como acontece essa participação dos indígenas Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo na sociedade da informação, a partir do movimento de inclusão digital que esteja presente na escola indígena. Enfim, nosso estudo de caso único visou- a partir da hipótese de que os professores e as professoras indígenas usam as TICE em suas ações pedagógicas- identificar se a educação escolar indígena é uma via de inclusão digital.

Nesse sentido, perguntamos: a educação escolar indígena é efetivamente uma via de inclusão digital? Além desse questionamento geral, também questionamos mais especificamente: como é a participação dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas na sociedade da informação? Os professores e as professoras indígenas usam as TICE em sua prática pedagógica? Como é o relacionamento dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas com as TICE? Em que medida a escola indígena promove a inclusão digital de alunos, alunas, professoras e professores? Como as TICE são incorporadas no contexto escolar, cultural e comunitário dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo?

Para responder a esses questionamentos, elencamos como objetivo geral dessa pesquisa investigar qual é o papel da educação escolar na inclusão digital a partir de um estudo de caso único e da elaboração de um ensaio gnoseológico⁸ do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo. Nosso ensaio gnoseológico foi elaborado a partir dos dados coletados nas pesquisas exploratórias e na pesquisa de campo.

⁸ Desenvolvemos, em nossa tese, um ensaio gnoseológico que visou a investigação crítica pautada nas observações e nos dados coletados no estudo de caso. Além disso, nosso ensaio passou pela elaboração de uma reflexão próxima de como a escola indígena se relaciona com as TICE e a sociedade digital.

Consideramos que, para respondermos nossas questões, foi imprescindível prever algumas etapas de pesquisa: a exploratória, a pesquisa de campo e as observações do *modus vivendi* escolar da comunidade escolar dos Tupinambá do Acuípe. Essas etapas nos auxiliaram na identificação das especificidades da educação escolar no CEITAB, suas vivências, seus saberes e sua rotina. Para apresentá-los, buscamos informações a respeito de quais conteúdos os professores, as professoras, os alunos e as alunas indígenas ensinam e aprendem; como ensinam e aprendem, referenciados pelas informações dos caciques; dos líderes comunitários; dos professores e das professoras tupinambás; dos alunos e das alunas tupinambás; além dos colaboradores e colaboradoras da escola, que são, em sua maioria, moradores e moradoras da comunidade do Acuípe de Baixo. Nessa linha, buscamos uma reflexão sobre a relação entre sociedade da informação, cultura digital e culturas indígenas em nosso ensaio gnoseológico, a partir dos saberes escolares vivenciados no CEITAB.

Nossos objetivos específicos foram ao encontro, também, da busca por respostas para nossos questionamentos de pesquisa e ficaram assim delineados: a) identificar como acontece a participação dos alunos e professores indígenas na sociedade da informação; b) articular o estudo de caso e um ensaio gnoseológico para aprofundar a reflexão sobre o uso das TICE no ensino e aprendizagem na escola indígena; c) identificar os fatores que influenciam a incorporação e o uso das TICE pelos professores e professoras indígenas, a partir de uma pesquisa de campo; e d) identificar, por meio da análise de documentos e de roteiros de observação, quais são os procedimentos para o uso das TICE, que estão presentes na educação escolar indígena do Colégio Estadual Tupinambá do Acuípe de Baixo- CEITAB.

Em que pese a influência da cultura digital nas culturas indígenas, observamos as dinâmicas e interações dessa influência na educação escolar indígena com o intuito de relevar como essas têm repercutido em mudanças nas práticas culturais das comunidades indígenas e nas intenções dessas comunidades à inclusão digital, no entendimento de que as experiências de escolarização indígena vêm se aproximando do acesso dos indígenas à sociedade da informação a partir das vivências na cultura digital.

A questão inicial dessa pesquisa surgiu da reflexão sobre a importância da inclusão digital para as comunidades indígenas, centralizando os fatores de impacto da cultura digital nas culturas indígenas a partir da educação escolar indígena e da escola como via de inclusão digital. Os aspectos importantes de inclusão digital indígena abarcam vetores educacionais - alguns comuns à educação escolar não indígena - para os alunos e alunas, tais como: aprendizado próprio e independente; comunicação com outras pessoas e comunidades à distância; elaboração de trabalhos escolares a serem encaminhados; obtenção de informação e

realização de pesquisas. E para os professores e professoras: aplicação das atividades educacionais nas escolas nas aldeias; fluidez da atuação profissional; possibilidade do registro e da divulgação dos saberes tradicionais trabalhados nas escolas; oportunidade de comunicação e planejamento pedagógico; valorização e registro das culturas indígenas em ambientes virtuais, além da elaboração e divulgação de conteúdos e de materiais pedagógicos.

A educação escolar indígena brasileira evidencia um passado conhecido de escravização dos indígenas, da catequização pelos jesuítas e da campanha de educabilidade compulsória que remetem a uma dinâmica da transfiguração étnica. Ribeiro (1977), ao descrever o enfrentamento entre duas populações que têm uma coesão social estruturada, mas em que há o domínio de uma sobre a outra por meio de controle, explicou que esse processo se diferencia do processo de aculturação porque não houve interesse no resultado das trocas culturais estabelecidas entre os povos originários americanos e os colonizadores dominantes europeus, cujos objetivos eram os de exploração, escravização e colonização compulsórias.

A dominação portuguesa no Brasil sobre os indígenas foi inevitável, criminosa e opressora, por isso tornou-se necessária a construção de um sistema de normas de proteção nacional e internacional aos direitos e ao capital cultural⁹ dos povos indígenas, por meio de pactos, convenções, tratados, e, também, de planos nacionais, apoiados em constituições nacionais e regulamentação das mesmas, como listado em Teixeira (2006):

Encontramos então, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de dezembro de 1948), o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos (1966), a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (1948), a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (1969), a Convenção 169 da OIT em relação aos povos indígenas e tribais de 27 de junho de 1989. E, no Estado Brasileiro, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001 de 19 de dezembro de 1973). A Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989 (define os crimes resultantes de preconceitos de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional) e o Decreto nº 4.412 de 07 de outubro de 2002 (sobre a atuação das forças armadas e da polícia federal nos territórios indígenas) (TEIXEIRA, 2006, p.13).

O ordenamento interno político-social, nacional e internacional, sempre apontou para programas institucionais de progressiva integração compulsória dos indígenas à sociedade não indígena, que deixaram nítida a violenta dominação colonial imposta aos povos originários. Esses programas provocaram a expulsão dos indígenas de seus territórios e a impossibilidade de vivenciarem suas culturas maternas, pontuando o surgimento folclórico do ex-indígena, que

⁹ O conceito de capital cultural de Bourdieu (1970) refere-se ao conjunto de conhecimentos, habilidades, educação formal, competências estéticas e culturais adquiridas por um indivíduo ao longo de sua vida (nota da autora).

nada mais representa do que um termo criado por um movimento político integracionista com o intuito de retirar os direitos à terra dos seus verdadeiros donos.

Nesse contexto, temos os reflexos da política assimilacionista no Brasil que representou a tentativa de integração de vários grupos étnicos e culturais a uma sociedade opressora para evitar conflitos, sejam territoriais, religiosos ou de costumes. Essa política defende a fusão e assimilação de culturas como inevitáveis, desconsiderando as especificidades sociais de cada povo ou nação. Em termos gerais, o assimilacionismo desconsidera a diversidade cultural dos povos originários e cria, de forma artificial, uma unificação de aspectos culturais aceitáveis para serem assimilados pelos povos de outras culturas. É uma visão fatalista, que considerava o contato interétnico como um destino irreversível e aguardava apenas a assimilação ou a extinção dos indígenas.

No entanto, essa visão foi contestada por Ribeiro (1977) ao afirmar que: “não houve assimilação das entidades étnicas, mas absorção de indivíduos desgarrados, ao passo que aquelas entidades étnicas desapareciam, ou se transfiguravam para sobreviver” (p. 424). Ribeiro (1977) chamou de transfiguração étnica esses impactos culturais da civilização sobre as culturas indígenas que era um processo: “através do qual as populações tribais que se defrontam com sociedades nacionais preenchem os requisitos necessários à sua persistência como entidades étnicas, mediante sucessivas alterações em seu substrato biológico, em sua cultura e em suas formas de relação com a sociedade envolvente” (RIBEIRO, 1977, p. 13).

Relacionando o conceito de transfiguração étnica e de cultura, pontuamos que o conceito desta aparece desmistificado em Laraia (2001), a partir da ideia de que a cultura não é somente determinada por fatores biológicos do ser humano, transmitidos geneticamente, nem é unicamente um processo influenciado pela geografia circundante das pessoas no planeta. Para o autor, a cultura é um processo complexo, que se inicia na interação humana, e se torna possível, enquanto processo, a partir do desenvolvimento da inteligência, do domínio de símbolos e dos modos e meios de comunicação presentes na vida em grupo ou em sociedade.

A cultura é inerente, influencia e é influenciada pelos seres humanos, portanto é um processo complexo e em contínua transformação. Há compulsões que ilustram, juntas ou separadas, o conceito de cultura em Laraia (2001), são marcadores econômicos, biológicos, ecológicos e também educacionais. Essas chamadas compulsões estabelecem a possibilidade de observação do movimento dinâmico das culturas e auxiliam na compreensão das possibilidades de interação das etnias indígenas com as não-indígenas e a partir desse movimento, relevam o dinamismo natural das culturas. Há, então, um movimento para a

construção de uma nova identidade e uma nova cultura e conseqüentemente uma sociedade diversa que tem uma dinâmica própria a partir de mecanismos sociais, educacionais e legais.

Tratando-se dos mecanismos legais, historicamente, as comunidades tradicionais, especialmente as de origem indígena, são denominadas no direito constitucional, segundo Teixeira (2006), como autóctones, aborígenes, nativos, íncolas, indígenas. Esses são os diversos sinônimos utilizados no Brasil como denominação aos povos originários, os habitantes da terra presentes, à época colonial, na terra *brasilis*. Teixeira (2006) faz uma apresentação sincrônica dos povos originários e habitantes natos, quando descreve que:

Naquela época, compunham-se por mais de cinco milhões de indivíduos, em tribos ou comunidades diferentes. Nossos ancestrais legítimos – pois aqui já viviam antes da chegada dos estrangeiros (portugueses, italianos, holandeses, e mesmo os negros escravos) – eram tratados como coisas, marcados a ferro e fogo com as siglas SJ (*sine jure* = sem direito), tendo sua qualidade de ser humano totalmente relegada, suas tradições, usos e costumes desrespeitados, sendo forçados a aderir ao novo modo de produção, em que justamente eles foram transformados na força e instrumento de trabalho (p. 03).

Todo o arcabouço legal protetivo desenvolvido com o fim de justificar o controle da exploração, da escravização e do extermínio dos povos originários foi, em síntese, baseado nos princípios comuns dos estados de direito não indígenas e colonizadores, que incluem o de igualdade de direitos civis entre todas as pessoas. No entanto, devemos considerar que os valores humanos, culturais e sociais estipulados para se criar esses parâmetros de igualdade foram pautados na sociedade colonizadora e cristianizada. O movimento legal nacional protetivo que envolveu os povos indígenas no Brasil deveria resguardar os direitos à existência; à identidade; ao acesso e à permanência em seus territórios; às medidas positivas que evitassem a discriminação direta ou indireta e não deveriam servir como espécies de prêmios de consolação pela realidade de escravização, catequizações- e atos que tiveram como consequência o extermínio de alguns povos originários- pelo qual foram e ainda são expostos os povos indígenas.

Tomemos como parâmetro o Estatuto do Índio¹⁰, Lei nº 6.001/73, que consiste de um conjunto sistêmico (normas de caráter civil, administrativo, constitucional e penal) em defesa dos direitos indígenas, e foi criado para permitir o acesso e a autossuficiência frente à sua vulnerabilidade ao comportamento dominador da maioria não indígena. Tantas inserções protetivas, leis, estatutos, normas e princípios não foram garantia de qualquer tipo de direito à

¹⁰ O estatuto dos povos indígenas que foi assim renomeado pelo recém criado, em janeiro de 2023, Ministério dos Povos Indígenas (nota da autora).

autodeterminação para os indígenas, seja social, educacional ou institucional e é preciso lembrar aqui que a escravização, o extermínio dos povos e de seus saberes originários e a expulsão de territórios só foram combatidos concretamente pelas lutas da resistência indígena nesse sentido.

Essa luta de resistência histórica dos povos originários contra a escravização e o extermínio, aparece delineada em Alves, Alves e Santos (2020) que descrevem os processos de resistência à subalternização indígena e suas estratégias para lidar com os ataques e invasões, quais sejam: a organização do movimento indígena; a construção de um currículo escolar específico e diferenciado para a educação escolar indígena; as formas de articulação dos saberes linguísticos e matemáticos indígenas e não indígenas e também: “os modos como articulam e negociam diferentes conhecimentos/saberes nos espaços formativos, escolares e não escolares” (p.04), nesse sentido, cada vez mais e mais os povos originários são protagonistas de suas conquistas.

Seguindo com o delineamento de nossa pesquisa, reiteramos que a complexidade da resposta às nossas perguntas de pesquisa passa também pelas informações sobre a população indígena brasileira. Os indígenas brasileiros - segundo a última estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE feita para o controle e combate da pandemia do novo coronavírus em 2020 - estão distribuídos em 827 municípios. Desse total, 632 são terras oficialmente delimitadas. Há ainda 5.494 agrupamentos indígenas, 4.648 dentro de terras indígenas e 846 fora desses territórios. As demais 977 são denominadas como outras localidades indígenas, aquelas onde há presença desses povos, mas a uma distância mínima de 50 metros entre os domicílios.

A informação do censo finalizado em 2010 é de que a população indígena brasileira era de 817.963, dos quais 502.783 viviam na zona rural e 315.180 habitavam as zonas urbanas brasileiras. Totalizam 0,4% da população brasileira, divididos em 305 etnias, nesse total estão incluídos os povos originários formadores da sociedade dos não indígenas há séculos, enquanto outros, em menor número, são considerados recém-contatados. Já o último censo, realizado em 2022 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgou, no dia 03 de março de 2023, o balanço parcial do Censo Demográfico (CD) no qual informa que já foram recenseados 860.358 indígenas (0,82% de toda a população). E, depois de seu resultado final, o Censo Demográfico 2022 já registra 1.652.876 pessoas indígenas em todo o país, incluindo a coleta concluída na Terra Indígena Yanomami, dividida entre os Estados de Roraima e Amazonas.

Os Tupinambá de Olivença, população indígena foco de nossa pesquisa, a partir das informações instadas no site do pibsocioambiental.org, vivem na região de Mata Atlântica, no

sul da Bahia em uma área de 10 quilômetros ao norte do município de Ilhéus que vai da costa marítima da vila de Olivença até a Serra das Trempes e a Serra do Padeiro. No final do século XIX, a população de Olivença era de 900 habitantes, quase exclusivamente indígena. Em 2004-ano em que houve o maior movimento de demarcação de terra indígena na região de Olivença- os dados informados pela Fundação Nacional de Saúde- FUNASA destacam que os Tupinambá de Olivença tinham uma população entre 3000 e 3500 pessoas, esse levantamento indicou a existência de muitos tupinambás fora do território. Em 2009, a FUNASA realizou outro censo que estimou que a população era de 4500 pessoas residentes na área, destacando que os territórios com maior número de pessoas são os da vila e da serra, localizados no Acuípe de Baixo e do Meio, e na Sapucaieira.

Em se tratando de localização e territórios de populações indígenas no Brasil, é preciso destacar que há pesquisas a respeito de indígenas em contextos urbanos, como a de Nunes (2010), que demonstram que a maioria dos indígenas brasileiros, aldeados ou em territórios de retomada, vivenciam social e culturalmente as práticas da vida urbana. O autor também observa que há indígenas brasileiros que trabalham, estudam e vivem nas cidades. A escolarização de alguns indivíduos indígenas é híbrida- bilíngue e policultural- na aldeia e na escola da aldeia ou nas escolas indígenas das cidades. Já a educação escolar de outros indivíduos indígenas é totalmente realizada nas escolas públicas ou privadas urbanas.

Essa complexidade a respeito da realidade da escolarização dos povos indígenas no Brasil envolve aspectos profundos de infraestrutura: saúde, educação, socialização e, considerando o advento da sociedade da informação, o novo enfrentamento contra o paradigma cultural de que indígena, para ter direitos de indígena, não pode usufruir das benesses tecnológicas da cibercultura de Lévy (1993). Consequências referentes ao direito de inclusão digital, a partir dessa realidade social, alcançam as comunidades, os povos, as aldeias, as famílias e os indivíduos aldeados ou em situação urbana que têm acesso à escolarização, sejam nas escolas das aldeias ou das cidades

A escolarização indígena brasileira também passa por garantias legais que proporcionam uma estruturação específica e geram protetivas culturais e sociais delineadas pelo Estado de Direito brasileiro. Em 2002, o Ministério da Educação (MEC) publicou um caderno sobre as leis e a educação escolar indígena informando que o Decreto 26/1991 definiu que a coordenação das ações educacionais em terras indígenas fosse transferida para esse ministério. O Objetivo dessa coordenação seria uma contribuição para uma efetiva formação com estruturas diferenciadas de professores indígenas para escolas indígenas.

Voltando para o povo Tupinambá de Olivença, foco de nosso trabalho, encontramos em Santana (2015), uma conexão entre a formação de professores indígenas e a cultura Tupinambá. O autor esclarece que, com a implementação de escolas indígenas na Bahia, surgiu uma concepção de professor indígena que “atende às demandas políticas do Estado” (SANTANA, 2015, p.53), além de outro tipo de professor que é valorizado dentro do contexto de cada povo. Em 2011, a Lei 12.046 estabeleceu a carreira de professor indígena, que anteriormente era regulamentada pelo Decreto 8.471 de 12 de março de 2003, o qual criou a categoria de escola indígena no estado da Bahia.

A escola indígena representa um lugar de intersecção de culturas, um espaço onde a junção específica das culturas indígenas e da inserção no espaço social não indígena elaboram ações multiculturais. Culturas essas produzidas com parentes, estar junto, proximidades, aulas em locais de retomadas, reconstruir e renascer em si- autopoiese¹¹. As questões existentes sobre a escolarização indígena são- ou deveriam ser- abarcadas por reflexões a respeito dos vieses pedagógicos, como também políticos, econômicos e sociais sensíveis e controláveis às especificidades da cultura de cada povo ou comunidade. Em Freire (1976) aparecem esses vieses como imprescindíveis para se refletir sobre a educação escolar geral, em qualquer contexto cultural e social.

Piangers e Borba (2019) discutem questões sobre a escola do futuro, baseada em novas metodologias e epistemologias centradas na sociedade da informação. Os autores abordam os avanços tecnológicos que ocorreram nas últimas décadas. Destacam as previsões de inovações futuras que incluem a educação escolar e chamam essas tendências de parâmetros pedagógicos e organizacionais para a escola, estabelecendo uma projeção de que o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos serão permeados pelas TICE, relacionando a questão da escola e das tecnologias para delinear o conceito de escola do futuro. Nesse sentido, a educação escolar está cada vez mais próxima da cultura digital que é vivida na sociedade da informação. Ousamos dizer que a escola mais próxima do futuro conhecida nasceu recentemente durante a compulsória vivência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) nas escolas brasileiras, durante a pandemia da Covid 19.

¹¹ Maturana (1997) aplica o conceito de *autopoiesi* para sistemas sociais, considerando esses sistemas como de terceira ordem autopoietica, especialmente porque a sociedade é constituída de organismos que se relacionam, e cada ser social é singular, individualmente ou em grupo, e realiza a *autopoiesi* (MATURANA, 1997). O renascer em si mesmas representa as comunidades indígenas- principalmente as que renascem em áreas de retomada- porque essas passam por reconstruções culturais a partir de si mesmas; de seus indivíduos; e de sua escolarização que é um exemplo de *autopoiese* social.

Em muitos aspectos, a ideia sobre o futuro dos povos indígenas está relacionada a aspectos pendulares paradoxais. Há, a defesa por alguns, de uma manutenção a todo custo do *modus vivendi* tradicional que caracteriza cada comunidade, cada povo, cada aldeia, mas que não se justifica em uma sociedade circundante que explorou e expulsou os povos de suas raízes territoriais, territórios esses que são a base de sustentação econômica e cultural. Não há como desconsiderar uma sociedade não indígena que traz mecanismos de ataques bem definidos aos valores tradicionais dos povos originários ligados aos seus territórios e que precisam ser conhecidos pelos indivíduos indígenas, a fim de se transformarem em conhecimento e defesa pela resistência de seus direitos culturais ancestrais. Para além dessas duas visões há a visão dos próprios indígenas, que varia tanto quanto várias são as comunidades dos povos originários.

É preciso lembrar que ao falarmos sobre a educação escolar indígena estamos reportando a instituição escola para a cosmologia indígena, aspecto sensível aos vários caminhos sociais da instituição escola em si. As expectativas das crianças e dos adolescentes indígenas a respeito da escola são diversas e passam pela conquista recente do direito de cada comunidade gerir sua escolarização indígena diferenciada e específica que inclua a vida em grupo, seja aprendendo a conviver uns com os outros, seja aprendendo a se relacionar com os saberes desenvolvidos por seus antepassados. Fundamental, dentro desse projeto educativo escolar indígena, é o olhar sensível de respeito à fauna e à flora e da ligação de sobrevivência que o indivíduo indígena tem com suas terras ancestrais, sua comunidade, seus saberes, sua ciência, sua música, suas danças, seus alimentos, sua área florestal e a preservação desse universo cultural para as gerações futuras a partir de um sólido elo com os territórios.

Nesse sentido, as tecnologias digitais e a escola – que são, à primeira vista, ferramentas e instituição criadas pela sociedade não indígena – aparecem no projeto de futuro dos povos indígenas a partir de uma relação profunda de resistência à imposição de conhecimentos advindos de uma violenta hegemonia da sociedade não indígena. Ghanem e Abbonizio (2012) nos remetem a uma dimensão de projeto de futuro relacionado à escola indígena e afirmam que: “A ideia de projetos de futuro pode ser muito esclarecedora do mundo contemporâneo ao mesmo tempo em que é uma via de compreensão da educação escolar indígena. Isto depende da distinção de alguns significados atribuídos a projetos de futuro” (2012, p.148). Acolhemos aqui a ideia de que os povos originários são coadjuvantes, integrantes, produtores e influenciadores na construção da escola do futuro na sociedade da informação.

Portanto, ao voltarmos nosso olhar para a escolarização indígena, percebemos que os vetores sociais, culturais, econômicos e educacionais devem incluir o parâmetro de particularidade das comunidades e da condição da escola indígena no cenário da educação

brasileira e, por conta do momento atual que pontuou a sociedade da informação como aquela que dita as regras sociais para um futuro ainda a ser conhecido e explorado, a inclusão digital indígena tornou-se uma espécie de urgência. Braga e Lacerda Santos (2021), em artigo específico sobre a inclusão digital indígena, discorrem que:

Segundo o sociólogo brasileiro Bernardo Sorj (2005) o sistema de inclusão digital perpassa por cinco níveis: a existência de infraestrutura física de transmissão, a disponibilidade de equipamentos e conexão, o treinamento no uso de ferramentas de computação e da internet, a capacidade intelectual e integração social; e a produção e uso de conteúdo específico. Diante dessas premissas, conclui-se que a inclusão digital indígena depende de ações específicas para estabelecer uma aplicação efetiva na cultura indígena e proceder em mais um avanço benéfico para a valorização da identidade indígena. Há, então, uma relação intrínseca entre cultura digital e cultura indígena que precisa ser mais estudada e refletida para compreender-se o impacto, as contribuições e o desafio da inserção da sociedade da informação na escolarização dos indígenas no Brasil (BRAGA; LACERDA SANTOS, 2021, p.12).

Esses níveis de inclusão digital para os povos indígenas apresentaram-se, em sua gradação, de forma apressada, principalmente para aqueles que já estão em processo de escolarização e ficaram expostos ao *tem que* do uso da educação digital remota, reformulando, uma vez mais, o conceito e a importância da escola para esses povos, como também a questão da formulação de um currículo vivo e que respeite as especificidades da escolarização indígena. As perguntas que surgem nesse momento, voltadas para a inclusão digital indígena, parecem ser as mesmas para a escolarização não indígena e estão relacionadas à: como proporcionar infraestrutura para uma educação escolar pautada na sociedade da informação? Como preparar professores e professoras, alunos e alunas? Como integrar todos e todas na sociedade digital? Como criar e usar conteúdos específicos para a educação mediada pelas TICE?

Nossa pesquisa buscou respostas para refletir sobre essas questões, ancorada em campos teóricos que abarquem a educação escolar indígena, a sociedade da informação, as TICE e as culturas indígenas. Em nossa pesquisa, há também relação entre pandemia, educação remota, uso das TICE e ensino híbrido por causa da realização do projeto de enfrentamento à evasão escolar pós-pandemia que foi realizado no Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo (CEITAB). Esse projeto foi realizado por meio de um conjunto de estratégias e mecanismos pedagógicos empregados para o auxílio e manutenção da rotina escolar e do estímulo aos estudos no CEITAB com vistas ao incentivo e permanência dos alunos indígenas no processo educativo durante a pandemia do novo coronavírus em 2019.

A pandemia da Covid 19 alcançou o Brasil em 2020 e, especialmente para a educação, o mundo pandêmico apresentou compulsoriamente a modalidade de ensino denominada Ensino Remoto Emergencial-ERE. No projeto de enfrentamento da evasão escolar no CEITAB, foram

utilizadas metodologias que envolveram as TICE, como por exemplo: o ensino remoto, a sala de aula invertida e o ensino híbrido.

Toda essa experiência está detalhada no artigo de Braga *et al* (2021) e utilizamos a análise dos resultados, presentes no artigo do projeto do ERE no CEITAB, para colaborar com a análise de dados de nossa pesquisa, a fim de percebermos como aconteceu o uso das TICE na comunidade escolar durante o período de isolamento social. Muitas questões do projeto do ERE no CEITAB permeiam os desafios de se refletir sobre a relação entre a educação escolar indígena e a sociedade da informação. Essa relação está, em nossa pesquisa, atrelada a duas hastes importantes que são a educação escolar que inclua o uso das TICE e a inclusão digital.

Especificamente defendemos como tese *a priori* que a educação escolar é uma via de inclusão digital indígena e proporciona o desenvolvimento do protagonismo das culturas indígenas na vivência da cultura digital, fazendo da escola um instrumento de intersecção entre culturas indígenas e a cultura digital. Reiteramos que temos como parâmetro que a inclusão digital indígena na escola ocorre a partir da apropriação da educação escolar que inclua o uso das TICE por parte dos alunos e professores, apropriação essa que proporciona o desenvolvimento do protagonismo dos alunos e alunas indígenas na participação na sociedade da informação, minimizando os impactos ideológicos da cultura digital nas culturas indígenas.

Organizamos nosso texto em oito capítulos principais, além da introdução e das considerações finais. No primeiro, apresentamos a contextualização temática de nossa pesquisa, que inclui a fundamentação teórica que estruturou nossas categorias de análise. O segundo capítulo abarca uma reflexão teórica sobre a sociedade da informação, a cibercultura e as TICE, a partir de conceitos e usos no meio educacional. Ainda nesse capítulo, apresentamos a reflexão sobre o conceito de inclusão digital e uma revisão de literatura a respeito da inclusão digital indígena dos últimos dez anos.

No terceiro capítulo, aparecem alguns aspectos da educação escolar indígena Tupinambá de Olivença e seguimos com as especificações sobre as origens e construções da educação escolar indígena na comunidade do Acuípe de Baixo. No quarto capítulo apresentamos a abordagem metodológica com as discussões a respeito da justificativa da escolha do *locus* relacionado ao nosso estudo de caso, das técnicas de coleta de dados, da construção do ensaio gnoseológico e da triangulação de dados.

No quinto capítulo, descrevemos o contexto que fez parte da fase exploratória de nossa pesquisa a respeito dos professores e professoras indígenas, da diagnose social do *locus* da pesquisa e do Ensino Remoto Emergencial- ERE do CEITAB. No sexto capítulo apresentamos a descrição da pesquisa de campo e as técnicas de coleta de dados além das análises e discussões

dos dados observados e coletados na pesquisa de campo, a partir da abordagem teórica.

O sétimo capítulo apresenta a construção do ensaio gnoseológico a respeito do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo. Esse ensaio apoiou nossas compreensões sobre o contexto de pesquisa e ampliou nossas categorias de análise para as discussões a respeito do relacionamento da comunidade escolar indígena com a sociedade da informação. O oitavo capítulo traz a triangulação de dados e as análises e discussões dos resultados, a partir de dados coletados na pesquisa e da abordagem teórica.

Seguimos com nossa contextualização temática que situou nosso tema de pesquisa em seu contexto mais amplo. Ao realizarmos uma contextualização temática, buscamos compreender a relação entre educação escolar indígena e o uso da TICE dentro de um contexto mais abrangente, considerando suas origens, desenvolvimento e implicações. Isso envolveu examinar as circunstâncias históricas que levaram ao surgimento do tema, as mudanças ao longo do tempo e as questões e debates teóricos relevantes. Ao contextualizarmos nosso tema, foi importante considerar a interconexão entre diferentes aspectos e variáveis, bem como os diferentes pontos de vista e perspectivas envolvidos.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

Desde o século XV os indígenas estiveram à mercê de métodos de dominações social, econômica, cultural, religiosa e educacional. Os colonizadores e os missionários jesuítas foram apenas os primeiros a se encarregarem da tarefa de pôr em prática esses métodos de dominação. O propósito da colonização portuguesa no Brasil incluía o esforço de transformar uma numerosa população indígena em participantes da cultura europeia hegemônica e cristianizada na qual, por meio da fé em um deus único, faria com que os princípios de perfectibilidade¹² fossem alcançados. Nesse sentido, houve uma alteração na ocupação da terra *Brasilis* e nela se fez crescer, por meio da exploração colonial portuguesa, uma nova sociedade que intencionava não deixar rastros de outras culturas originárias pré-existentes.

A relação entre os princípios educacionais do *Ratio Studiorum*¹³ e a catequização indígena entrelaça-se nas ações promovidas pelos catequistas junto aos nativos. Com a chegada dos jesuítas no Brasil uma política de aldeamento iniciou-se. Essa política colocava em prática a aproximação dos povos originários à cultura de sociedade organizada pelos colonizadores e segundo Ribeiro (1977) os padres recebiam verbas, tinham todo apoio para trabalhar com os indígenas, mas na verdade, pretendiam modificar a cultura e desestruturar a sociedade indígena. O processo de ocupação promovido pelos portugueses foi violento e orientou a reprodução da cultura europeia-cristã como predominante. Com os aldeamentos a noção de territorialidade foi posta em xeque, os laços de parentesco foram desfeitos e os povos originários precisaram encontrar maneiras de adaptação ou resistência a uma nova realidade social.

Segundo Braga e Silva (2023), com a chegada de Thomé de Souza ao Brasil, acompanhado da primeira missão de jesuítas nas aldeias da Bahia, a catequização oficial começou e envolvia fins doutrinários, políticos e econômicos. Os jesuítas trabalhavam focados em duas frentes, de um lado serviam para educar os órfãos portugueses e os filhos da elite colonial, de outro tinham o dever de converter indígenas em cristãos, religiosamente tementes a Deus e fielmente obedientes ao Rei.

¹² “Em termos de formação moral, humana e da doutrina católica, a perfectibilidade e a educabilidade jesuíticas remetem ao fim de agradar a Deus, alcançar a perfeição por meio do estudo” (BRAGA; SILVA, 2023, p.09).

¹³ Sob a condução do filósofo Inácio de Loyola, na Itália, desde 1548 circulavam cartas que sistematizavam as experiências e ações educativas dos jesuítas, recolheram informações no Colégio de Messina e que resultaram na elaboração do *Ratio Studiorum* por Jerônimo Nadal e Claudio Acquaviva e publicado em 1599. O *Ratio Studiorum* é um documento histórico que traz as linhas mestras da estrutura, organização política, fundamentos éticos, morais e espirituais e práticas de ofício, disciplinares e laborais da Ordem Jesuítica (BRAGA; SILVA, 2023)

Nas Cartas Jesuíticas¹⁴ (1931) encontramos as descrições sobre as ações educacionais junto aos indígenas. O trabalho de catequização já começara por meio do reconhecimento da língua e traduções do evangelho e o jesuíta padre Navarro “traduziu para o idioma dos indígenas as orações e sermões para a catequese” (BRAGA e SILVA, 2023, p. 14).

De maneira geral, havia muitos conflitos entre os indígenas e os colonizadores e por isso os jesuítas estabelecem aldeamentos habitados, principalmente, por indígenas capturados pelos soldados ou que, cansados de resistir entregavam-se com seus filhos aos cuidados dos padres. Para alcanç ar a aprendizagem dos indígenas, os padres jesuítas usaram a música, os instrumentos musicais indígenas, como também o teatro e a pintura. Mesmo aqueles que já estavam sob os cuidados dos jesuítas ofereciam resistência   catequização. Há, no entanto, relatos de traços de progresso da catequização:

[...] verdade é que nos oferecem grande consolação alguns conversos, homens e mulheres, com a boa vida que levam, empregando o dia a trabalharem toda a semana (o que dantes só as mulheres faziam) e abstendo-se, aos domingos, tanto ou mais do que nós a trabalhos servis. (CARTAS JESUÍTICAS, 1931, p. 60)

A catequização preconizava uma educação que serviria de modelo para, segundo os colonizadores, surgir um ser humano melhor, ligado ao seu fim único que seria a fé católica, com a qual ele poderia encontrar a perfeição e a felicidade, mesmo que esses referenciais de perfeição e felicidade, não fossem- e não eram- os mesmos para os indígenas e “esse *modus operandi* firmou as bases de organização da vida social e escolar brasileira” (BRAGA e SILVA, 2023, p. 22).

Assim foram os primórdios da visão colonizadora sobre a educação escolar indígena. Um histórico de dominação, desrespeito às culturas originárias e às especificidades de cada comunidade, acrescida da disseminação da ideologia de que os indígenas precisavam ser escolarizados pelo viés da cultura europeia e crist a a fim de se tornarem cidadãos nacionais. Os povos originários foram expulsos de seus territórios, a maioria foi realocada em fragmentos de terras distantes de seu local de nascimento e tantos outros indígenas encontram-se na luta pela retomada de algum rastro de ancestralidade ligado ao seu território. Então, devemos salientar, contemporaneamente, a condição dos indígenas, ora nomeados indígenas no contexto urbano, sobre a qual Nunes (2010) afirma:

¹⁴ Estas formas de atuação temporal e espiritual dos jesuítas estão expressas nas Cartas Jesuíticas (1931) com descrições sobre as a es, propriedades e práticas educacionais junto aos indígenas (nota da autora).

Não há dúvidas que o cenário recente em que se vêm hoje engajados os povos indígenas – e sua presença, utilização e apropriação das cidades saltam aos olhos como um caso proeminente neste “novo” cenário – tem colocado uma série de questões desafiadoras para a etnologia indígena (NUNES, 2010, aspas do autor, p.09).

Continua o autor enfatizando que essa realidade da presença indígena nas cidades não é recente. Relacionando esse aspecto da presença dos indígenas em ambientes urbanos com nossa pesquisa, entendemos que o território indígena se expandiu com a diáspora¹⁵ e somamos a esse fator a vivência dos indígenas na sociedade da informação, não só como participantes e coadjuvantes, mas também como produtores de tecnologias e conteúdo, fora ou dentro do contexto das aldeias, por meio da educação escolar, seja ela somente indígena, nos territórios etnoeducacionais ou em escolas das cidades.

A visão de educação indígena tradicional é diversa da visão de educação não indígena. A escola foi, durante séculos, uma instituição desnecessária e desconhecida na organização social das comunidades indígenas. Desnecessária porque representa, de maneira estrutural, um conceito de transmissão de conhecimento formal e de conteúdos pertinentes à sociedade não indígena, com concepções de mundo próprias dessa sociedade. Desconhecida porque a educação indígena, que hoje está convivendo com a educação escolar, independia de local, currículo ou avaliações, que são estruturas formais da educação escolar. A educação indígena acontece na vivência prática passada pela tradição oral- especialmente nas etnias que não tinham registro escrito de suas línguas- e desenvolvem suas inovações a partir do dinamismo próprio de sua movimentação cultural.

A partir do surgimento de escolas nas culturas indígenas, houve uma movimentação da necessidade de adaptação ou de sobrevivência e os povos indígenas vêm transformando as instituições escolares nas comunidades em estabelecimentos multiculturais, que são amparados por leis e estatutos que são justificados por estudos científicos e ações culturais subjacentes ao pensamento dos indivíduos não indígenas. Consideramos, em nossa pesquisa, que a escola, em princípio, nas sociedades, funciona como instituição historicamente construída e, em geral, o espaço da escola está cercado de paredes, restrito a um território simbólico rígido em termos de regulação.

Com a percepção teórica de lugar identificado como um espaço vivido e como uma construção socioespacial, levantamos as reflexões válidas sobre a construção e vivência do espaço da escola como território. Para Hoffmann (2018) o território é uma porção limitada de espaço sujeito a um processo de apropriação de pessoas sociais e atores políticos, sejam

¹⁵ Entendemos diáspora aqui como um conceito histórico que envolve a dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica (nota da autora).

indivíduos (corporal ou familiar) ou coletivos (um povoado, uma empresa, um grupo étnico ou uma nação). A autora complementa que os territórios também mudam, se movem no tempo, se constituem, se desenvolvem, se fragilizam e às vezes, até desaparecem.

Quando o aluno entra na escola, ele padroniza seus movimentos corporais, modula até seu tom de voz e adapta sua aparência para caber no espaço predial da educação formal. A concepção arquitetônica das escolas, que edificam muros altos, reflete a delimitação de entrada e saída dos atores educacionais. Estar na escola, para os alunos, pode significar mudar sua perspectiva de pertencimento e até as regras prévias mais elementares de relacionamento sociais. O aforismo mais conhecido e repetido pelos educadores nas escolas é “comporte-se, você não está na sua casa!”, então fica bem fácil perceber que na escola há regras, hierarquias e uma lista extensa de “não pode”.

Os muros altos também refletem a necessidade de manter a instituição escolar a salvo da violência e desestruturação social circundante, é outra mensagem clara de que a educação das ruas é antagônica à educação da escola. Traz também a impressão de uma falsa segurança estrutural e remete à ideia de que não há lugar mais seguro que a escola.

Mas nem sempre foi essa a estruturação da instituição escolar que se construiu para o mundo ocidental. No percurso histórico da concepção de educação escolar há, de início, uma movimentação nada intencional de reunir pessoas, nas ruas, nas calçadas, nas casas e que abarcavam grupos formados independente de classificação etária e tinham como finalidade a de passar algumas instruções generalizadas. A Didática Magna de Comênio (2006) retrata a organização da escola de seu tempo como um movimento diferente da prática da educação escolar fixa, em um só espaço de escola. Sobre isso, Braga, Ambrós e Adão (2020) afirmam:

Em um momento no qual o Homem, ser educável, estava por ser desvendado, já que os princípios humanistas não haviam alcançado a organização dos colégios e Erasmo de Roterdão era contra a prática da educação escolar em estabelecimentos escolares, impressões sobre características humanistas, resgatadas dos valores greco-romanos, como antropocentrismo e o individualismo, apresentavam-se centrifugadas pela influência religiosa da Reforma e o educar humano acenava para a secularização, o individualismo, a dominação da natureza humana, a modernização do Estado e o surgimento da burguesia como classe emergente da economia de mercado (p.24).

Os autores complementam que merece destaque, ainda na Didática Magna, os princípios descritos referentes às ações do professor, que sugerem exigências menos rígidas de formação e conhecimento para a profissionalização do educador na época, fato que indica um direcionamento diverso de um currículo rígido e especifica o conhecimento a partir de : “ [...] um norte educacional por meio de direcionamentos e sugestões de conteúdos, tirando das mãos

do mestre o título de generalista e grande ‘douto’, especializando, assim, o ensinar” (aspas dos autores, p.29).

Com o transcorrer da construção da escola como a conhecemos, a educação formal ficou restrita aos muros, às paredes, às carteiras e ao quadro de giz e, na maioria dos casos, a cidade, o campo e a floresta não são vistos como espaços educativos e de aprendizagem para seus sujeitos, pelo menos na perspectiva mais senso comum da estrutura da escola.

Ao sairmos do foco das definições, ações e estruturas da escola nas sociedades que a criaram, a partir daqui, começamos a relacionar essa estrutura conhecida de escola, enquanto território, às finalidades dessa mesma escola na realidade da educação escolar indígena, construindo outra relação de finalidade e objetivos da escolarização e focando nossa atenção para os objetivos de uma escola multicultural, específica e bilíngue.

Afirmamos, então que uma educação escolar indígena que esteja relacionada ao uso de línguas maternas e vivência dos saberes tradicionais ganhou *status* de legalidade jurídica no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, fato que contemplou a reparação do abandono de uma visão generalista e distorcida da educação escolar destinada aos povos indígenas. A designação “educação escolar indígena” tornou-se oficializada na década de 1990, com a formatação e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena - DCENEEI (estabelecidas pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução nº 3/99) categorizando o formato da escola indígena.

No Plano Nacional de Educação- PNE de 1993 e na Lei de Diretrizes e Bases- LDB de 1996, encontraremos mais algumas normatizações a respeito da educação escolar indígena, mas somente na Lei 10.172- PNE /2001, é que estará presente a ratificação do que pode ser chamado, até hoje, como o direito à autonomia das escolas indígenas para gerir recursos e ações educativas com a plena participação da comunidade nas decisões. A partir da Lei 10.172, há a atenção específica às aprendizagens escolares de cada povo ou comunidade indígena, sua cultura e sua língua.

Partimos da constatação de que a escola é uma instituição social criada por não indígenas e por isso traz, na sua intenção de prática pedagógica, um deslocamento de necessidades da escolarização formal para os povos indígenas. Para que a escola exerça seu papel de educação escolar específica, enquanto instituição não indígena, fatores complexos devem ser considerados ao deslocar os objetivos e finalidades da escolarização para as culturas indígenas.

Não é nosso foco, nessa pesquisa, fazer uma descrição sobre aspectos históricos, legislativos ou estatísticos dos estudos já produzidos sobre o tema da escolarização indígena,

apesar de considerarmos imprescindíveis esses dados e estudos para iluminarem a compreensão do processo complexo de escolarização pelo qual os povos indígenas brasileiros passaram e ainda passam. Por ora, vamos delimitar nossa reflexão introdutória ao encaminhamento da análise do projeto do Decreto nº 6.861/2009, do governo brasileiro, que criou uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena e que propiciou a possibilidade de gestão autônoma aos indígenas dos processos escolares com a criação dos territórios etnoeducacionais.

Com a criação dos territórios etnoeducacionais por meio de um decreto, temos a impressão de que essa determinação política de divisão e organização dos territórios educacionais, em geral, vem do poder político dominante e atinge de cima para baixo os grupos interessados na sua autodeterminação. No entanto, na prática, é possível perceber que todas as transformações recentes na educação escolar indígena são frutos de uma intensa mobilização e protagonismo político e intelectual dos povos indígenas. Em Hoffmann (2018), vamos vislumbrar que o manejo e controle do espaço têm sido classicamente interpretados pelas prerrogativas dos dominantes, das elites administrativas e políticas que governam as jurisdições e os territórios. Todavia, essa territorialidade geral pode ser subvertida por outros manejos do espaço, que podem ser feitos por minorias com suas próprias territorialidades. Não se pode reduzir a relação entre sociedade e espaço a uma associação ideal e típica de identidade e território.

Esses direcionamentos sobre autonomia e autodeterminação das comunidades indígenas relacionadas à educação escolar de cada povo, inseridos no decreto de criação dos territórios etnoeducacionais, também ampliam o senso de pertencimento dos alunos indígenas à escola, pois esta passa a ser vista como parte do território no qual estarão presentes elementos conhecidos de uma construção conjunta e histórica de saberes. Podemos aqui movimentar a relação entre educação escolar e pertencimento e redirecioná-la à escola indígena como um território transformado e exercendo sua função de se aproximar das culturas indígenas pelo despertar desse mesmo senso de pertencimento. Ao disponibilizar aos alunos indígenas a escolarização territorializada, a crise de pertencimento à escola, experimentada pelos membros da comunidade, tende a ser atenuada.

Esse movimento de ocupação do espaço da escola pelas culturas indígenas identifica-se com as ideias de amansamento da escola em territórios indígenas presentes em Correia (2018), que buscou explicitar o deslocamento de significados da escola na interface com o território que cria a condição e a possibilidade para que haja a visibilização da imprescindível participação comunitária na escola indígena e que pressupõe a territorialidade como um tipo de

relação interpessoal, possibilitando desdobramentos na vida social e transformando as dimensões da cultura local.

Correia (2018) buscou compreender também como a escola interage com uma comunidade indígena e qual é o nível de comprometimento dessa mesma escola com os saberes criados e vividos nos territórios visando uma educação territorializada. Para isso, a autora baseou o conceito de amansamento da escola a partir da criação de um calendário sociocultural da comunidade Xukurank. O calendário oferece uma rede territorial subjetiva, na qual as presenças das tradições culturais (entre elas os tempos da aldeia denominados como *da seca* e *das águas*), estão diretamente relacionadas com os conteúdos escolares, verificando-se um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e outras formas de conhecimento, envolvendo o que se ensina com os saberes territorializados na escola indígena.

Há vários conceitos de territorialidade que envolvem relações sociais e culturais dinâmicas. Em Little (2003), o conceito de territorialidade inclui o: “esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’ ou *homeland*” (p.253, grifos e destaques do autor). Little (2003), continua explicando que:

Um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social e implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos o território de qualquer grupo, portanto, precisa de uma abordagem histórica que trate do contexto específico em que surgiu e dos contextos em que foi defendido e/ou reafirmado. Outro aspecto fundamental da territorialidade humana é que ela tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais. Assim, a análise antropológica da territorialidade também precisa de abordagens etnográficas para entender as formas específicas dessa diversidade de territórios (p.259).

Relacionando o conceito de território presente em Little (2003) à escola territorializada-amansada- de Correia (2018) é possível refletir sobre a dependência vital, pontual e univitelina que os povos originários têm com o seu território ancestral. É uma relação intrinsecamente permeada de fatores relacionados aos saberes ambientais, religiosos, sociais, identitários, alimentares, biológicos como também emocionais e espirituais que foram construídos no coletivo da vivência com os parentes.

No território, é construída e vivenciada uma cosmologia identitária de grupo que envolve os saberes historicamente construídos. O território é o espaço que um grupo social utiliza para estabelecer e manter sua existência. Ainda em Little (2003), temos que: “A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso

social que dá ao território e as formas de defesa dele” (p. 178). Não há como dissociar os povos originários de seu território ou ter uma visão bipartite de indígenas separados e ausentes das terras ancestrais, pois onde estiver presente um corpo indígena, ali estará seu território. Essa forma de entender a relação profunda entre território e povos originários transforma nosso olhar no que diz respeito aos movimentos de resistência, da permanência e de retomadas de territórios indígenas no Brasil. Little (2003), ainda esclarece que:

Nos mais de Quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas (p. 180).

Partindo dessa visão clara da importância do território presente na cosmologia indígena, é possível compreender a demanda histórica dos povos originários brasileiros por uma escola indígena que tenha a essência de um território etnoeducacional, que em termos de legislação nacional deverá ser específica e diferenciada, como sistematiza o Decreto nº 6.861/2009 na descrição dos objetivos, em seus artigos iniciais:

São objetivos da educação escolar indígena:
 I- valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
 II- fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
 III- formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
 IV- desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
 V- elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado;
 VI- afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009, art. 1º).

Segundo Bergamashi e Sousa (2015), o Decreto nº 6.861/2009 também sugere as definições específicas dos papéis de governo e das lideranças indígenas na construção da educação escolar e cria abertura para a formação de conselhos multiculturais com intuito de implementação, acompanhamento e avaliação dos territórios etnoeducacionais. Além disso, há no decreto artigos que proporcionam a possibilidade de especialização e formação técnica das lideranças indígenas, capacitando-as para exercer a aplicação do conhecimento institucionalizado e abre o leque da participação coletiva e comunitária nas decisões sobre o funcionamento da educação escolar indígena, evitando que os indígenas deixem sua autonomia à mercê da tutela das políticas variáveis de governo.

O decreto ainda avança para a definição de políticas públicas específicas voltadas à implantação e execução dos territórios etnoeducacionais, com indicações dos responsáveis por cada setor de implementação, inclusive no sentido de dotações orçamentárias, como descrito no Artigo 5º que define ao Ministério da Educação os encargos de financiar a construção de escolas; proporcionar a formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; financiar a produção de material didático; oferecer recursos e formação para integrar o ensino médio à formação profissional; e financiar a alimentação escolar indígena (BRASIL, 2009).

Entendemos que as políticas educacionais indígenas são parte de um quadro político enredado e que expressam uma demanda histórica por direitos políticos e sociais desses povos que tardiamente foram reconhecidos como protagonistas de suas jornadas pela luta ao respeito e à valorização de suas tradições, línguas e cultura, sobretudo por conta das desvantagens e da desvalorização a que seus povos foram submetidos, fruto de séculos de colonização, exploração e desigualdades impostas pela sociedade colonizadora. Mas, no dia 01 de janeiro de 2023, a luta por uma maior participação política e pelo direito da autogestão e autodeterminação dos povos originários no Brasil, obteve uma conquista inédita com a criação do Ministério dos Povos Indígenas, pelo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Concomitante a essa jornada de resistência, autodeterminação e autogestão dos povos originários coexistem os entraves e os avanços enviesados pelo ponto de vista educacional, que deveria considerar nossa sociedade como multiétnica e multicultural, pautada em uma interculturalidade crítica (WALSH, 2012) que permitisse a afirmação de identidades étnicas, o reconhecimento das diferenças e o respeito à diversidade. A escola que se constrói no território indígena caminha lado a lado com a resistência e a manutenção de raízes históricas com o espaço, e são, na verdade, territórios étnicos pautados pelo viés educacional, essa relação fica clara no parágrafo a seguir do decreto de 2009:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, Parágrafo único).

Apesar dos desafios políticos e das poucas informações divulgadas no meio dos movimentos indígenas, o decreto a respeito dos territórios etnoeducacionais representou avanços significativos na questão da escolarização indígena, ao ampliar a compreensão de território e territorialidade, indo além das fronteiras geográficas. Essa proposta valorizou

elementos culturais e históricos, fortalecendo a identidade dos povos indígenas, e promoveu a possibilidade de uma educação escolar que incorporasse as culturas tradicionais. Apesar da necessidade de superar alguns obstáculos na implementação, foi fundamental garantir a participação dos povos indígenas nesse processo.

Em busca de mais discussões, no momento da promulgação do Decreto nº 6.861 em maio de 2009, surgiram grandes controvérsias e desconfianças por parte de lideranças indígenas. Isso porque, até então, não havia nenhuma mobilização legal que acenasse para avanços nas discussões a respeito da autonomia da educação escolar indígena, específica e diferenciada. E toda a caracterização de território etnoeducacional, parecia, aos olhos dos únicos interessados e afetados – os indígenas - ter sido pensada e decretada sem a participação efetiva dos movimentos defensores das causas indígenas nacionais ou internacionais.

Como registro dessa movimentação de ratificação do decreto dos territórios etnoeducacionais pelos povos indígenas, os participantes da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI, que aconteceu no mesmo ano de promulgação do decreto, deixaram registrado em ata que o Governo Federal Brasileiro só poderia implementar territórios etnoeducacionais com a devida permissão dos povos indígenas e por meio de consultas públicas, debates, seminários locais e regionais considerando os marcos legais e os planos de trabalho baseados na gestão de base de territórios etnoeducacionais que realmente avaliassem a viabilidade e a área de abrangência de cada território (SOUSA, 2016). A partir da promulgação do decreto, os planos de ação foram iniciados e paulatinamente os territórios etnoeducacionais foram implementados e segundo Sousa (2016):

Atualmente, existem vinte e cinco (25) territórios etnoeducacionais pactuados, dos quarenta e um (41) previstos, distribuídos por doze (12) estados brasileiros. São eles: Baixo Amazonas (AM) Rio Negro (AM); Povos do Pantanal (MS); Cone Sul (MS); A'uwê Uptabi (MT); Juruá/Purus (AM); Xingu (MT); Yby Yara (BA); Médio Solimões (AM); Cinta Larga (MT e RO); Pykakwatynhre (PA); Alto Solimões (AM); Vale do Javari (AM); Ixamná (PA); Tupi Mondé (RO); Tupi Tupari (RO); Tupi Txapakura (RO); Yjhukatu (RO); Vale do Araguaia (MT, TO, GO e PA); Timbira (TO e MA); Tapajós e Arapiuns (PA); Médio Xingu (PA); Yanomami e Ye'kuana (AM e RR); Potyrõ (CE e PI); Serra Negra Berço Sagrado (PE). Outros três (03) TEE estão em processo de implantação e treze (13) em fase de consulta e diagnóstico (nos quais se encontram povos indígenas das regiões Sul e Sudeste) (p. 110).

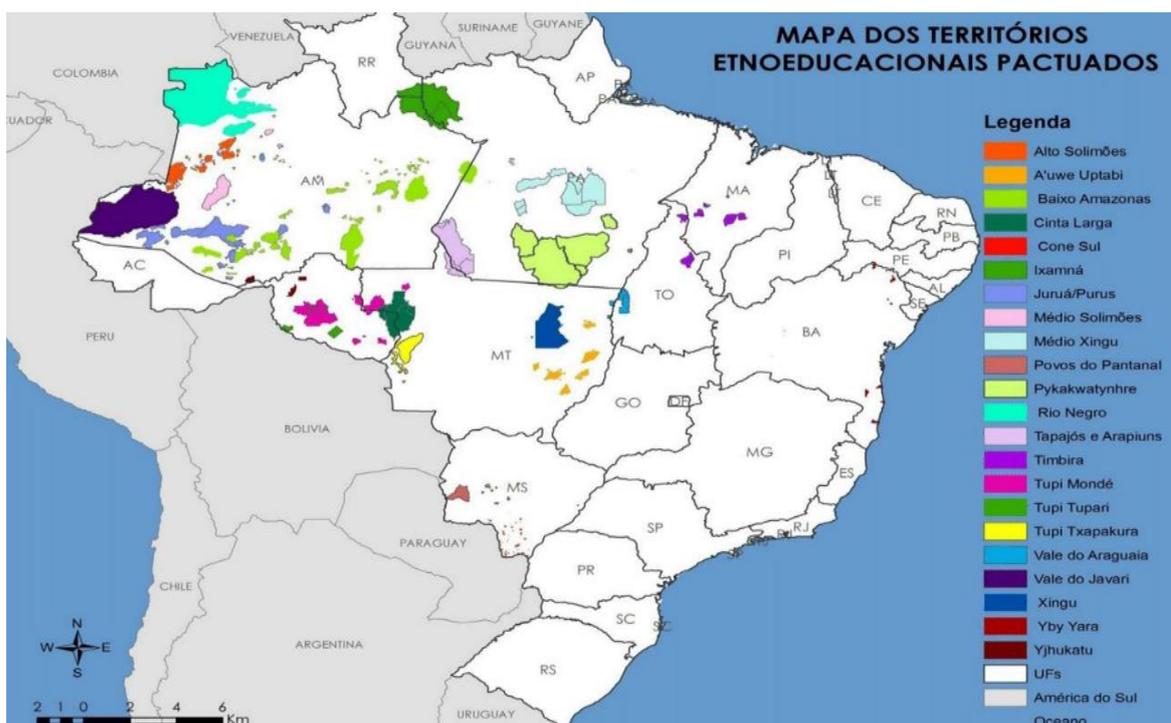
Em 2018, o Projeto de Lei 9943/18 do Senado Federal, foi proposto para que a educação escolar indígena fosse organizada por meio de territórios etnoeducacionais. No projeto estava incluída a medida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/96). Há nessa proposta a previsão de que a organização territorial escolar indígena seja vista a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidas as comunidades

indígenas e a Fundação Nacional dos Povos Indígenas- FUNAI - que a partir do dia 1º de janeiro de 2023, depois de 55 anos de existência, tem como presidente a primeira mulher indígena: Joenia Wapichana.

De acordo com o decreto, foi apresentada uma política educacional com base nos territórios etnoeducacionais que reiterou a importância de considerar as escolas indígenas e as terras onde elas estão localizadas como territórios indígenas. Mesmo que esses territórios fossem descontínuos, levou-se em consideração de que eram ocupados por comunidades indígenas que mantinham relações intersocietárias definidas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Nesses casos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB preceitua que se deve assegurar às comunidades indígenas, no ensino fundamental regular, a utilização das línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem. Em uma minuta, não oficial, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2018) de um relatório sobre a situação das ações de implementação dos Territórios Etnoeducacionais-TEE temos o seguinte mapa de distribuição:

Figura 1 – Mapa dos territórios etnoeducacionais pactuados



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP (2018)

A implementação desses territórios foi setorizada e no estado da Bahia o território etnoeducativo denominado Yby Yara inclui, segundo dados da FUNASA, aproximadamente 28 mil pessoas com descendência indígena que vivem na Bahia. Essa população pertence a, pelo menos, 14 etnias diferentes - Pataxó, Pataxó hã hãe, Tupinambá, Tuxá, Tumbalalá, Xucuru Kariri, Kantaruré, Pankararé, Kiriri, Kaimbé, Pankaru, Truká, Atikum e Payayá. A extensão territorial do estado e a quantidade de povos existentes foram determinantes para que os indígenas baianos fossem integrados a um único território etnoeducacional.

O Censo de Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP (2018) é o mais atualizado à respeito da situação socioeducacional das escolas indígenas e detalha que das 3.345 escolas indígenas existentes no Brasil: 1.029 escolas indígenas não funcionam em prédios escolares; 1.027 escolas indígenas não estão regularizadas por seus sistemas de ensino; 1.970 escolas não possuem água filtrada; 1.076 escolas não possuem energia elétrica; 1.634 escolas não possuem esgoto sanitário; 3.077 escolas não possuem biblioteca; 3.083 escolas não possuem banda larga; 1.546 escolas não utilizam material didático específico; 2.417 escolas não informaram o código da língua indígena; 3.345 escolas utilizam a língua indígena.

No Censo Escolar de 2020, não aparecem informações atualizadas sobre as crianças, os jovens e os adultos matriculados em escolas indígenas ou sobre o quantitativo de alunos e alunas indígenas em escolas não indígenas. Em relação à educação escolar indígena, o Censo Escolar de 2019 mostra que o Brasil tem 3.371 escolas em terras indígenas, com 253 mil matrículas em 427 municípios. Ao se fazer uma análise minuciosa dos dados apresentados nos censos escolares a respeito das condições materiais e estruturais das escolas indígenas, um quadro bem explícito se desenha: as escolas indígenas estão estruturadas sobre um patamar mínimo de investimento em recursos básicos.

Surge, então, nosso questionamento: a partir da informação de que há um investimento mínimo, no que diz respeito às políticas públicas de educação escolar indígena, em que patamar estariam as iniciativas de inclusão digital nessas escolas? Para os indígenas brasileiros, que já passaram e ainda passam, pelo aldeamento compulsório, pela catequização, pelo genocídio, pela integração compulsória e pela transfiguração étnica, nos parece que está implícito um novo desafio que é o de realizar, segundo a demanda e a necessidade de cada cultura, em sua educação escolar, a inclusão digital e a garantia de participação plena dos povos originários na sociedade da informação.

Podemos afirmar que os indígenas, seja por fatores econômicos ou geográficos, ficaram excluídos, inicialmente, do processo educacional com uso das TICE e da vivência da cultura

digital, implantados pelo advento da internet, e que a inclusão digital dos povos indígenas, mesmo incipiente pelo acesso aos meios de comunicação conectados à internet, começou e tem se desenvolvido de maneira esparsa nas comunidades indígenas, por meio de parcerias entre o setor privado e público, terceiro setor e sociedade civil. Considerando a não prioridade de respostas às demandas sociais, culturais e inclusivas indígenas no Brasil, os próprios indígenas se organizaram em lutas de resistências a partir de associações, buscando criar oportunidades de participação e inclusão nas políticas digitais. Essa inclusão digital consiste em uma das mais recentes políticas públicas de inclusão dos povos indígenas, que historicamente permaneceram invisibilizados nas decisões referentes às políticas indigenistas no Brasil.

Outro aspecto a ser considerado em relação à população indígena e à inclusão digital, diz respeito à disponibilidade e acesso aos equipamentos tecnológicos e à capacitação de pessoas para o uso desses equipamentos. Nesse sentido, temos a visão de que os recursos, fossem eles *software*¹⁶ ou *hardware*¹⁷, presentes na cultura digital, foram usados historicamente para romper o isolamento espacial- geográfico e cultural- que a população indígena vivia, além de garantir segurança e proteção nos territórios. Com essa visão, muitos movimentos e programas de inclusão digital indígena aconteceram como: em 2003, o Comitê para a Democratização da Informática (CDI); em 2010 o Centro de Inclusão Digital Indígena (CIDI); e em 2012 o primeiro Centro de Inclusão Digital Indígena no Brasil (CIDIB).

A inclusão digital indígena esteve, inicialmente, ligada à divulgação da causa indígena- proteção de seu território, preservação de sua cultura e defesa do meio-ambiente- o que permitiu que suas práticas e saberes fossem conhecidos globalmente. O uso das TICE nas comunidades escolares indígenas era visto, durante algum tempo, sob pontos de vista diversos: de que poderia representar uma influência negativa ao trazer consigo valores e signos não próprios das culturas indígenas; e, outro, que ressignificaria as TICE como ferramentas a favor da criação de conteúdos e divulgação de sua cultura- língua, narrativas apoiadas em sua cultura oral e registro do conhecimento sobrevivente ainda nas aldeias. No entanto, considerando o conceito de cultura viva e dinâmica presente em Laraia (2001), concluímos que a inclusão digital passa por posições mais complexas e cada vez menos maniqueístas.

¹⁶O *software* é composto por código de programação que pode ser escrito por desenvolvedores e, quando executado, realiza diversas funções, como processamento de dados, execução de tarefas, gerenciamento de informações, entre outros. Os softwares podem ser categorizados em diferentes tipos, como sistemas operacionais, aplicativos de produtividade, programas de edição de imagens, jogos, entre outros (nota da autora).

¹⁷ O *hardware* se refere aos componentes físicos e dispositivos que compõem um sistema de computador ou dispositivo eletrônico. Abrange todas as partes tangíveis que você pode tocar e ver. Hardware inclui itens como a unidade central de processamento (CPU), módulos de memória, dispositivos de armazenamento (discos rígidos, unidades de estado sólido), dispositivos de entrada e saída (teclado, mouse, monitor), placas gráficas, placas de som, adaptadores de rede, placas-mãe, fontes de alimentação e vários outros componentes (nota da autora).

No caso das comunidades escolares indígenas, seria uma falácia supor que o uso das TICE no ensino e aprendizagem, por si só contribuirão para o protagonismo social, econômico e democrático da educação escolar das populações originárias, que já passou e continua passando por dinamismos característicos dos movimentos culturais internos e externos às suas tradições ancestrais. No entanto, isso não exclui o fato de que uma parcela significativa dos indígenas tem acesso e participação na sociedade da informação em condições diferenciadas de sua comunidade. Referimo-nos aqui também à escolaridade e profissionalização diferenciada de cada indivíduo indígena, considerando que a população do país e seus arredores também têm uma inclusão digital diferenciada.

Os povos indígenas são detentores de uma cosmogonia ancestral que é compartilhada pelos membros de cada povo. A partir da colonização e da invasão de seus territórios- ou mesmo pela característica nômade de alguns povos originários- tiveram experiências e vivências culturais diversas próprias das culturas não indígenas. À medida que o acesso ou contato com as culturas não indígenas se ampliam há um registro evidente de modalidades diversas e complexas de interações sociais e consequentemente culturais que resultam em mudanças e dinâmicas causadas por um fenômeno aqui especificado como fricção (inter)étnica. O conceito de fricção interétnica está explicitado nos vários estudos de Oliveira (1960), nos quais o autor problematizou a noção de aculturação, integração e assimilação dos povos indígenas.

Em Oliveira (1960), que trata sobre o processo de assimilação dos Terena, encontramos o resgate das principais linhas da cultura tradicional Terena e suas interações com grupos indígenas vizinhos. Partindo da localização geográfica dos indígenas - sul do Mato Grosso, uma região entre 20° e 22° latitude sul e 54° e 58° de longitude oeste- e de seu grupo linguístico- os Terena são da família linguística Arwak e são, com os Kaiwa da família Guarani e os Kadiweu da família Mbaya-Gaykuru, os únicos sobreviventes das tribos que anteriormente habitavam a Bacia do Paraguai, que é uma área de aculturação intertribal e habitam este mesmo território desde o século XVIII.

Atualmente, esses povos se organizaram a partir de suas habilidades de trabalhadores rurais e há tempos encontraram seu lugar na economia regional como trabalhadores agrícolas ou produtores de bens domésticos. Eles também eram uma das poucas populações brasileiras com índice demográfico favorável. Essas relações de trabalho e saberes introduzidas na sociedade Terena criou modificações na estrutura cultural dos indígenas, no entanto não suplantou ou fez desaparecer a ancestralidade dos Terena.

Já no século XXI, vamos encontrar em Cohn (2001) que a relação do conceito de fricção (inter)étnica, consideradas as transformações culturais causadas pela coexistência de culturas,

está bem distante da ideia perpetrada pelo senso comum da possível existência do ex-indígena, que seria aquele indivíduo – ou grupo de indivíduos- com ancestralidade de povos originários, que vive, transforma culturalmente, trabalha e estuda em ambientes urbanos ou urbanizados; usa e produz tecnologias; alimenta-se e veste-se inclusive com produtos industrializados; participa da vida econômica, política, acadêmica e científica urbana; e se autodeclara indígena. Nesse sentido, Cohn (2001) explica que:

O conceito de fricção interétnica, cunhado e utilizado por Roberto Cardoso de Oliveira (1962 e 1964), começou a problematizar essas assunções, mas foi a geração seguinte que partiu da ideia de que as culturas indígenas não se perdem e que as sociedades indígenas atuam sempre na reconstituição de uma identidade diferenciada. De fato, essa percepção foi possibilitada, ou enfatizada, por mudanças históricas recentes, especialmente os novos direitos estabelecidos pela Constituição de 1988 – entre eles, os direitos a terras e à diferença cultural (Marés, 1992) –, pelo grande crescimento populacional indígena comprovado pelas estatísticas, que inclui também a emergência de etnias tidas como desaparecidas, e, finalmente pelo fortalecimento do movimento indígena, que cria uma identidade comum, de “índios” (em contraposição aos “brancos” e negros) aos diversos grupos etnicamente diferenciados (p. 21).

O fortalecimento do movimento indígena cria uma identidade comum em relação à identidade nacional e por meio da organização dos indígenas, a partir de grupos de resistência e luta por seus direitos, foi viabilizada a inclusão histórica, na Constituição de 1988, dos direitos ao território e à diferença cultural. A partir da inclusão obrigatória da população indígena nos censos demográficos, foi possível comprovar o crescimento populacional indígena, que inclui também a emergência de etnias tidas como desaparecidas- inclusive os Tupinambá- a partir de uma reconstrução de identidade étnica. Nesse sentido há uma necessidade implícita de representação identitária do indivíduo, que passa a pretender ser reconhecido como indígena a partir de representações tradicionalmente conhecidas, como sua vestimenta ou seus rituais ancestrais.

Cohn (2001) esclarece que esse fenômeno seria denominado como explosão étnica e que se caracteriza por: “Populações e indivíduos que negavam sua identidade indígena, se veem em um contexto modificado, em que ser índio não é mais uma vergonha ou mesmo um perigo, a partir principalmente da Constituição de 1988, e voltam a articular sua ‘indianidade’” (p. 41, grifos da autora). Partindo desse movimento de reconhecimento identitário, há uma participação demarcada dos indígenas na sociedade em geral, estabelecendo interações constantes entre culturas e propiciando a participação dos povos indígenas na sociedade, inclusive nas inovações científicas. Cohn (2001) expressa esse fenômeno de reconhecimento identitário a partir de alguns modos de articulação:

O que interessa aqui é o modo como essa articulação é feita, ou seja, recuperando-se, ou mesmo construindo-se, signos de identidade indígena reconhecidos pela sociedade nacional. Embora a identidade étnica esteja juridicamente definida a partir do conceito de auto-identificação e adscrição, essas populações se apercebem por meio da expectativa da população brasileira de que os índios pareçam índios e, assim, se pintam, fazem para si cocares (diante da falta de penas de arara, com penas de aves criadas) e utilizam tangas. Apropriam-se, portanto, do estereótipo que nossa sociedade criou para os índios (p. 41).

Cohn (2001) confirma que a tradição não é um *corpus* fechado e imutável que resiste ao tempo. Há um processo de transmissão das tradições que diz respeito a uma reprodução social e que convive com a mudança. A partir desses processos dinâmicos de transformações culturais e com a percepção de que as tecnologias digitais são um recurso valioso na defesa de seus direitos e suas culturas, além de proporcionarem a liberdade de expressão no ciberespaço¹⁸, e ancorando a participação dos povos tradicionais na gestão do acesso à informação, os indígenas usam as TICE como mediação em vários âmbitos: comunicacionais, educacionais, entretenimento e também as usam para ratificar o seu papel de protagonistas na vida política, social, cultural e econômica de seus países.

Tratando a sociedade da informação e a cultura digital como transformações culturais contemporâneas aos povos indígenas, ratificamos as informações trazidas até aqui de que a população indígena tem, em sua história, uma narrativa de luta pelo reconhecimento de sua ancestralidade, de demarcação de suas terras, de exploração pelo não indígena e de sobrevivência. Sofreu o processo de diáspora - como dispersão ou desagregação dos membros de comunidades que foram expulsos ou obrigados a deixar seus territórios- e são parte integrante e significativa das populações urbanas por todo o Brasil.

Além disso, os indígenas são agentes das mudanças culturais e sociais que, segundo Laraia (2001) podem ter ritmos lentos- de mudança interna- ou alterados- aqueles que causam traumas a partir do contato com sistemas culturais opressores. Laraia (2001) ainda acrescenta que é impossível a existência de um sistema cultural que seja afetado ou que interaja apenas com mudanças internas e precisamos considerar que, no processo histórico, muitos outros povos, além do nosso, mantiveram contato com os povos originários, cujas tecnologias eram benéficas ou nocivas a cada povo.

¹⁸ O ciberespaço, de acordo com Lévy (1993), é um espaço virtual e global no qual ocorrem interações sociais, troca de informações e criação de conhecimento por meio de redes e tecnologias de comunicação. É um ambiente que transcende as fronteiras físicas e oferece possibilidades ampliadas de conexão e participação (nota da autora).

Diante deste prisma de mudanças culturais internas e externas, é mister lembrar que os povos indígenas contemplam bens e tecnologias diversos da visão dos não indígenas e que se constituem de naturezas: material, tais como riquezas naturais, territórios, patrimônio e integridade física dos membros das nações; e imaterial, como valores culturais e morais, implicitamente presentes como direito no Art. 231 da Constituição Brasileira de 1988.

Quando voltamos nosso olhar para a questão da educação escolar indígena, lembramos que na Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional -LDB (1996), em seu Art. 32, § 3º, “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.”. A mesma lei, em seu Art.78 diz que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”.

Essa menção da existência de variedades de dialetos, línguas e idiomas para cada cultura indígena retrata a necessidade de uma educação escolar indígena que considere cada língua materna; cada crença; cada saber; que valorize o conhecimento passado de geração em geração, principalmente pela oralidade; cada aplicação prática das medicinas encontradas na natureza; cada estabelecimento do manejo da terra sustentável e conhecimentos de plantações mais produtivas e orgânicas; cada sentimento de coletividade; cada valorização dos saberes acumulada pelas anciãs e anciãos; e cada ato de respeito à natureza e sua relação indissociável e vital com o território ancestral.

Nessas realidades culturais, a escola não pode permanecer como uma ferramenta de dominação colonial e muito menos continuar exprimindo uma pretensa equidade cultural de colonização do saber, que Quijano (2005) descreve como sendo uma relação de dominação dos padrões de investigação, ensinamento e estudos. Essa dominação padronizada do saber aceitável- apesar de não impedir a produção de conhecimento adentra a uma perspectiva hegemônica- nega espaço para o reconhecimento e desenvolvimento de outros conhecimentos. Nesse sentido, levantamos o conceito de filosofia intercultural, que prima pelo viés decolonizador da escola indígena, operacionalizando o diálogo, e segundo Brum (2018):

Esta transformação intercultural da filosofia exige o diálogo das culturas. O diálogo intercultural problematiza os hábitos herdados do colonialismo para responder à demanda de justiça cultural do continente. Torna-se uma opção ética para se viver a solidariedade, a libertação e a justiça, buscando a reparação das vítimas do colonialismo, e promovendo assim, o reconhecimento do outro na sua dignidade, “o outro” que é o povo excluído, marginalizado, imigrante, o povo que vive na

vulnerabilidade da América Latina e outros países que foram colonizados, explorados e invisibilizados. Este diálogo intercultural pretende corrigir as assimetrias atuais e criar condições para um projeto alternativo para desenvolverem-se todas as culturas, para poder viver a identidade do “outro”. O diálogo intercultural dá-se na convivência com as diferentes culturas do “outro” (p.40, destaques da autora).

Mantendo nosso olhar para a questão da escola indígena como via de inclusão digital, refletimos sobre os movimentos de inclusão digital na sociedade como um todo intercultural. Inclusão essa propiciada por meio da participação de todos e todas na sociedade da informação. Algumas iniciativas foram realizadas com o intuito de promover e garantir a inclusão digital dos povos pelo mundo globalizado, seja por meio social ou educacional. Uma delas foi a Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação- WSIS, patrocinada pelas Nações Unidas por meio da União Internacional de Telecomunicações- UIT.

A cúpula aconteceu em duas fases: Genebra 2003 e Tunísia em 2005, e delas participaram as autoridades governamentais, privadas e sociais. Esta Cúpula foi realizada em nome dos povos do mundo e a partir das decisões nela tomada, foi redigida uma Declaração de Princípios e Plano de Ação- de boa vontade e um compromisso comum- a fim de “construir uma sociedade da informação centrada na pessoa, inclusiva e orientada para o desenvolvimento, em que todos podem criar, consultar, usar e compartilhar informação e conhecimento” (WSIS, 2003, p. 22).

De forma mais regional, em novembro de 2010, a Universidade de São Paulo promoveu o primeiro Simpósio Indígena Sobre Usos da Internet (I SISUI). Nesse encontro estiveram presentes 24 representantes de comunidades indígenas- representantes de 16 povos e 13 estados do Brasil. A realização desse simpósio fixou, somado a outros eventos realizados nesse sentido, a marca de uma era de discussões sobre o processo inclusivo dos indígenas na sociedade da informação. O foco do simpósio era a presença da internet nas aldeias e territórios indígenas no Brasil, e ficou claro que onde há internet, com certeza, há usos e aplicação de dispositivos tecnológicos preparados para ela.

Para o desenrolar dos eventos do simpósio, que foi organizado pelo Núcleo de História Indígena e do Indigenismo- NHII¹⁹ da USP, proporcionou-se um espaço de discussão sobre o uso da internet nas aldeias, seus benefícios e prejuízos à comunidade. Muitos problemas foram relatados, desde conexões inseguras até a quantidade insuficiente de computadores, celulares e

¹⁹ O Núcleo de História Indígena e do Indigenismo (NHII) foi estabelecido no ano de 1990 sob a liderança da Professora Dra. Manuela Carneiro da Cunha. Ao longo dos anos, o NHII tem se firmado como um centro de pesquisa e consultoria especializado, dedicado à exploração de assuntos relacionados à etnologia e à história dos povos ameríndios, com ênfase particular no estudo das redes de relações (nota da autora).

tablets para acesso, o que separava as comunidades indígenas em pessoas incluídos e não incluídos digitalmente.

Nesse sentido, os povos indígenas, conscientes da importância de exercer seu direito de ter um papel atuante dentro da sociedade da informação, realizam discussões mundiais e regionais a respeito do tema. Foi o caso da redação em conjunto do Relatório Final do II Encontro sobre Conectividade e Populações Indígenas de Ottawa, em 2005, no qual aparecem debates sobre novas tecnologias e populações indígenas, a fim de buscar estratégias e propostas para uma participação efetiva dos povos originários na sociedade da informação.

Considerando que, no Brasil, somente em 2012, o Ministério da Educação, definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Educação Escolar Indígena- DCNEEI, na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, é possível perceber que a escola indígena ainda não era vista como uma via de inclusão digital para a comunidade escolar das comunidades. A partir desse preceito legal que as DCNEEI apresentaram, vamos encontrar várias pesquisas que têm esse referencial de propostas e práticas do currículo diferenciado para a escola indígena.

Dentre essas pesquisas a respeito de propostas e práticas do currículo diferenciado na educação escolar indígena, temos em Nascimento (2017) a consideração sobre as percepções de indígenas a respeito da escola e do currículo diferenciado e policultural. Nascimento (2017), pesquisadora indígena, expõe as análises de entrevistas, observações e vivências com professores indígenas que trazem as opiniões e reflexões sobre os currículos específicos das escolas indígenas. Nessa discussão, a autora põe em evidência a pluralidade curricular, dada a centralidade da cultura nos discursos indígenas a respeito da escola diferenciada. Nascimento (2017) ainda desenvolve a relação entre cultura e currículo escolar indígena, destacando, em sua introdução, que:

Sem adentrar na questão dos dissensos a respeito da escola diferenciada, o texto parte do pressuposto de que os discursos sobre a escola como o local da cultura incorporam a ideia de resistência étnica e de conseqüente crítica– ou rejeição – aos modelos educativos homogeneizadores que operam com as perspectivas da monoculturalidade e da igualdade liberal negadora das diferenças. Daí a ideia de adoção de currículos interculturais, na esteira dos debates educacionais e indigenistas da América Latina das últimas décadas, que pretendem enfrentar o problema das relações de poder apontando para a necessidade de construção de saberes em diálogo entre os de dentro e os de fora, entre indígenas e não indígenas (p.377).

Considerando o termo cultura como essencial nas intervenções de um currículo diferenciado na escola indígena, Nascimento (2017) considera que “É precisamente este uso do termo ou categoria que serve de mote para pensar o sentido das relações intersocietárias

indígenas, colocando a cultura a serviço da construção do caráter diferenciado de suas escolas” (p.379), assim, a cultura transforma-se em categoria política que serve tanto para colocar em evidência as diferenças entre indígenas e não indígenas, quanto para “instrumentalizar as lutas dos povos indígenas” (p. 378). A partir dessas lutas para a auto determinação curricular das escolas indígenas, é imprescindível considerar as escolhas comunitárias e os elementos necessários para uma certificação escolar social reconhecida, já que o currículo não é um “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada” (NASCIMENTO, 2017, p. 378).

Pensando nessa relação entre cultura, escola indígena e currículo diferenciado, acrescentamos mais ingredientes nessa reflexão sobre a escola diferenciada policultural: a sociedade da informação e a cibercultura, e chamamos a atenção para a visão de que os conteúdos propostos nas escolas indígenas que incluam os saberes historicamente legitimados na instituição escolar e os tradicionais ou comunitários dos povos indígenas, estabelecem relações inerentes às inovações trazidas pelas TICE. Assim, caminhando com a visão da política cultural, a escola indígena tem se apresentado “como espaço de agenciamento de direitos, reafirmação identitária e de reelaboração de práticas culturais” (NASCIMENTO, 2017, p. 387).

Dentro da perspectiva de reelaboração de práticas culturais na escola indígena elaboramos um caminho teórico para a efetivação de nossa pesquisa que inclui temas como sociedade da informação, cultural digital e inclusão digital indígena. Esses temas estão sob o guarda-chuva teórico dos temas relacionados aos indígenas do Brasil como: colonização, decolonização; catequização e escolarização; lutas indígenas por direitos e territórios; e a educação escolar territorializada e policultural.

A seguir trataremos sobre os temas relacionados à sociedade da informação e à cultura digital; exploraremos o conceito e aplicação das TICE; e discutiremos sobre inclusão digital por meio de um Estado da Arte sobre inclusão digital indígena. A revisão de literatura desenvolvida nesse Estado da Arte também fez parte da pesquisa exploratória realizada no *locus* de nossa pesquisa em 2019, cujos resultados são discutidos no **Capítulo 7**, referente ao ensaio gnoseológico do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá do CEITAB.

2 SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, CIBERCULTURA, TICE E INCLUSÃO DIGITAL

A sociedade da informação é uma denominação que descreve, para muitos pesquisadores da área, a sociedade em que vivemos, na qual as informações e as tecnologias estão presentes de forma ostensiva e extensiva no cotidiano das pessoas e das organizações. Essa sociedade é caracterizada pela ampla difusão de informações e pelo uso das TICE, que permitem que as pessoas se comuniquem, trabalhem, estudem e se divirtam em espaços virtuais e conectados. Uma das definições mais conhecidas de sociedade da informação é de Castells (1996), que a descreve como "uma sociedade em que a geração, o processamento e a distribuição da informação se tornaram as principais fontes de produtividade e poder, e em que a tecnologia da informação é uma fonte essencial de mudança social, econômica e política" (p. 30).

Na sociedade da informação há um paradigma de que as tecnologias e a ampla divulgação da informação desempenham um papel fundamental para a organização social. Por conta da relação intrínseca entre a sociedade da informação e as TICE, há entrelaçamentos da sociedade da informação com a sociedade digital. No entanto, a sociedade digital, em si, refere-se ao conjunto de ações sociais realizadas com utilizadores ligados e dependentes das tecnologias da comunicação e informação. Embora a sociedade da informação e a sociedade digital sejam termos frequentemente usados como sinônimos para descrever a era atual em que vivemos, na qual a tecnologia e a informação desempenham um papel contundente nas relações sociais, consideramos que é preciso diferenciá-los em abrangência teórica.

Em termos de definição, a sociedade digital se refere a uma sociedade em que a tecnologia digital é a principal força econômica e social, com um enfoque mais específico em como a tecnologia digital está mudando a economia e a sociedade. Na sociedade digital, também, as tecnologias digitais- como a internet, redes sociais e aplicativos móveis- são as principais ferramentas para interação social e comunicação. Ainda, na sociedade digital, o acesso à tecnologia digital é cada vez mais uma questão de inclusão digital e divide as pessoas entre as que têm acesso e as que não têm. A sociedade digital tem comprometimento amplo na rotina comunicacional, incluindo mudanças na forma como as pessoas trabalham, se comunicam e interagem.

Embora haja algumas diferenças entre os dois conceitos- sociedade da informação e sociedade digital- ambos refletem a crescente importância da informação e da tecnologia em nossas vidas. Reiteramos que, como estamos refletindo a respeito do conceito de sociedade da

informação em Castells (1996), é preciso destacar que o autor apresenta uma relação incontestada entre a revolução informacional- considerada a mais recente revolução da humanidade, depois da agrícola e da industrial- e a sociedade da informação.

Considerando as relações de amplitude de conceitos, identificamos que a sociedade digital está incluída na sociedade da informação e traz uma série de benefícios e possibilidades, mas também oferece impactos negativos no desenvolvimento humano. Um dos principais pontos de crítica de Castells (1996), em relação à sociedade digital, é a questão da desigualdade social. Ele argumenta que as tecnologias digitais não necessariamente democratizam o acesso à informação e ao conhecimento, mas podem, na verdade, aumentar as desigualdades sociais e econômicas. Isso ocorre porque nem todas as pessoas têm acesso igualitário às ferramentas tecnológicas e às informações disponíveis *online*, o que pode ampliar o fosso de desigualdades entre os que têm e os que não têm acesso a esses recursos.

Podemos falar também de sociedade digital como sinônimo da sociedade em rede, ao darmos ênfase nas mudanças feitas em nossos modos de acessar as informações e consumir conteúdos, além de criá-los. Boa parte dessa revolução digital transforma em protagonista aquele que adquire as mídias digitais, evidenciando o papel de influência econômica- por meio do consumo e preferências- transformando, assim, o tradicional consumidor em criador e difusor de conteúdos e produtos.

Outra reflexão de Castells (1996) diz respeito aos impactos das tecnologias digitais sobre as relações sociais, aqui voltando o olhar para o conceito de sociedade em rede. Ele argumenta que, embora a internet e as redes sociais possam aproximar as pessoas e ampliar suas redes de contato, elas também podem enfraquecer a qualidade dessas relações. Isso porque as interações *online* muitas vezes são mais superficiais e efêmeras do que as interações presenciais, o que pode levar a uma sensação de isolamento e desconexão. Por fim, Castells (1996) também destaca a questão da manipulação e controle das informações na sociedade digital. Ele argumenta que a concentração de poder em grandes corporações de tecnologia pode levar a uma manipulação dos dados e informações disponíveis *online*, o que pode ter sérias consequências para a democracia e a liberdade de expressão.

Para reforçarmos nosso entendimento de que o conceito de sociedade da informação abrange a sociedade digital, recorreremos às características básicas da revolução da informação presente em Masuda (1985). O autor destaca que “as características básicas da revolução da informação ficarão claras com a introdução da teoria da tecnologia social e comparando-a com as revoluções agrícola e industrial” (p. 289). Por comparação, e tendo como parâmetro primeiro a revolução agrícola, podemos dizer que a sociedade da informação dissemina sementes

informacionais por meio da inovação tecnológica e digital. Já, a partir da revolução industrial, podemos dizer que a sociedade da informação tem como principal mercadoria a informação disseminada no ambiente digital. Masuda (1985) faz um histórico a respeito da sociedade da informação a partir das grandes revoluções humanas- a agrícola, a industrial e a informacional- e destaca as principais características da sociedade da informação, quais sejam:

- 1 Muitas inovações tecnológicas diferentes são reunidas para constituir um sistema complexo de tecnologia;
- 2 esses sistemas integrados de tecnologia se espalham por toda a sociedade como um todo e gradualmente se enraízam;
- 3 como resultado, ocorre uma rápida expansão de um novo tipo de poder produtivo social;
- 4 o desenvolvimento deste novo poder produtivo social tem um impacto suficientemente grande para transformar a sociedade tradicional e estabelecer novas normas e valores ²⁰ (p.290, tradução nossa).

Nesse sentido, a revolução informacional, que fez surgir o conceito da sociedade da informação, tem impactado profundamente os indivíduos, as comunidades, os sistemas sociais, as organizações, as corporações e a tecnologia da informação têm sido usada para automatizar processos, trazer velocidade e otimização no alcance das informações além de criar novos modelos de interações sociais. Essa interação global mediada pelas tecnologias de informação e comunicação apresenta o conceito de sociedade digital, que, ao nosso ver está incluído na sociedade da informação.

Também Castells (1996) já argumentava que as tecnologias da informação estavam transformando a economia global e a cultura com grande velocidade e que a sociedade da informação é um conceito que se refere às transformações da sociedade em direção a um modelo em que a informação é a principal fonte de poder e riqueza. Desloca-se, então, o conceito de poder, na sociedade da informação, para a quantidade das informações substanciais e privilegiadas passíveis de conhecimento. Esse deslocamento retira a comunicação ampla dessas informações no ciberespaço como um poder, pois se uma informação for menos divulgada- ou só para os *VIPs*²¹- em ambientes públicos digitais, ela se torna ainda mais preciosa.

²⁰ 1. Many different technological innovations are joined together to constitute one complex system of technology.
 2. These integrated systems of technology spread throughout society as a whole and gradually take root.
 3. As a result, a rapid expansion of a new type of societal productive power occurs.
 4. The development of this new societal productive power has an impact great enough to transform traditional society and to establish new norms and values (MASUDA,1985, p. 270).

²¹ *Very Important Person* (Pessoa Muito Importante). Nesse contexto, VIP refere-se a uma pessoa que é considerada importante ou influente, geralmente devido ao seu *status* social, poder, fama ou riqueza. Essa pessoa pode receber tratamento especial, acesso privilegiado a eventos e informações ou serviços exclusivos (nota da autora).

Essa relação de acesso, rapidez e sigilo envolvendo a informação, elabora uma ascensão de poder para aqueles que podem recebê-las de forma privilegiada. Castells (1996) ainda complementa que a sociedade da informação seria: "uma sociedade em que a geração, o processamento e a distribuição da informação se tornaram as principais fontes de produtividade e poder, e em que a tecnologia da informação é uma fonte essencial de mudança social, econômica e política" (p.67).

Refletindo sobre as influências das transformações percebidas pelo advento da sociedade digital, Lévy (1993) apresenta o conceito de cibercultura no qual esclarece que a cultura é constante e definitivamente transformada, na sociedade da informação, por meio do desenvolvimento e dos usos das TICE. A cibercultura é um conceito que se refere às formas culturais que emergiram com o desenvolvimento da tecnologia digital e a crescente influência da internet na vida cotidiana das pessoas. Nesse sentido ela abrange um conjunto de fenômenos culturais e comportamentos perceptíveis nas redes sociais, nos jogos *online*, na criação e divulgação de memes²², nos conteúdos dos influenciadores digitais, no *e-commerce*²³, dentre outros grupos virtualmente relacionados.

A cibercultura caracteriza-se pelas interações e acessos às informações que são transmitidas e consumidas; pela ampla interconexão das pessoas e pelas novas formas de comunicação e expressão no ciberespaço. Ela mudou radicalmente a maneira como as pessoas se relacionam, se comunicam, se expressam e se envolvem com a cultura e a sociedade em geral. Uma das principais características da cibercultura é a sua natureza participativa e colaborativa. As variadas redes sociais, plataformas digitais, sites e *Apps*²⁴ permitem que as pessoas criem e compartilhem conteúdo com facilidade, tornando-se parte ativa da cultura digital. Além disso, a cibercultura também é caracterizada pela descentralização, permitindo que as pessoas se organizem e criem comunidades *online* independentes das estruturas tradicionais de poder.

A cibercultura envolve a ubiquidade de sistemas computacionais, redes, ferramentas, linguagens e acontece nas famílias, nas escolas e em outras instituições sociais. Para Lévy

²² São unidades de informação cultural que se espalham por meio da internet. Geralmente consistem em imagens, vídeos, textos ou ideias que são compartilhadas e replicadas rapidamente através das redes sociais, fóruns, aplicativos de mensagens e outros meios *online* (nota da autora).

²³ O mesmo que comércio eletrônico ou *e-commerce* revolucionou o modo como as pessoas compram e vendem, proporcionando conveniência, acesso a uma ampla variedade de produtos e a possibilidade de alcançar um público global. Ele abrange diferentes modelos de negócios, como lojas virtuais, *marketplaces*, leilões *online* e serviços de assinatura (nota da autora)

²⁴ *Apps* é a abreviação de aplicativos e refere-se a um programa de software projetado para executar tarefas específicas ou fornecer funções específicas em um computador, *smartphone*, tablet ou outros dispositivos eletrônicos (nota da autora).

(1993), a tecnologia condiciona a sociedade, portanto há o surgimento de novos paradigmas nomeados como tecnológicos que cerceiam e modificam as relações sociais, os saberes, as relações individuais entre homem e tecnologia e todos esses elementos são modificados no ciberespaço. Já o conceito de ciberespaço presente em Lévy (1997) está diretamente ligado à crescente digitalização e conexão global e se insere também em uma sociedade da informação cada vez mais globalizada e interconectada.

Pierre Lévy (1998) também contribuiu para o conceito de sociedade da informação e acrescentou nessa receita a inteligência coletiva: "a sociedade da informação é uma sociedade em que a inteligência coletiva é a fonte de poder e riqueza, e em que a tecnologia da informação permite que as pessoas se conectem e colaborem em níveis sem precedentes"(p.45), essa definição de Lévy (1998) aponta para a predominância da informação e da tecnologia na sociedade da informação e enfatiza a necessidade de entender como essas forças moldam a economia, a política e a cultura em nível mundial.

As tecnologias da informação, para Lévy (1997), permitiu que as pessoas se comunicassem e trabalhassem a partir de qualquer lugar do mundo, já que a interação acontece no ciberespaço por meio da realidade virtual que é: "um espaço de representação e de interação, produzido por computador, que nos envolve totalmente, criando uma ilusão de realidade semelhante ao mundo físico" (p. 29). Portanto é perceptível que a cibercultura é um fenômeno cultural que emergiu com a crescente influência da tecnologia digital e da internet na vida cotidiana das pessoas. Ela transformou a maneira como as pessoas se relacionam, se comunicam e se envolvem com a cultura, criando novos paradigmas para a sociedade em geral.

Por conta da revolução informacional, nas últimas décadas, transformaram-se substancialmente as formas de produzir e de distribuir bens materiais e imateriais, particularmente os desenvolvidos ou baseados em aparatos de tecnologias e de inovações, especialmente as TICE, que estabelecem um novo estatuto à informação e ao conhecimento como fatores de competitividade, hegemonia geopolítica e desenvolvimento socioeconômico. Essa nova forma de distribuir, consumir e construir informações passa pelo conceito de capitalismo digital.

O conceito de capitalismo digital em Castells (1996) é desenvolvido a partir do surgimento e usos das TICE que, no entender do autor, criou uma nova forma de economia global, caracterizada pelo surgimento de empresas digitais e pela centralidade da informação e do conhecimento na criação de valor econômico. Castells (1996) usa o termo capitalismo informacional como sinônimo de capitalismo digital para descrever essa nova forma de economia. Nesse sentido o capitalismo digital se caracteriza pela produção de bens e serviços

em larga escala por meio de tecnologias digitais e pelo estabelecimento de redes de comércio eletrônico que conectam consumidores e produtores em todo o mundo.

Já o conceito de capitalismo de vigilância- relacionado à vigilância e controle digital- que foi trazido por Zuboff (2018), destaca os modos como as empresas de tecnologia coletam e processam grandes quantidades de dados pessoais para criar perfis detalhados de indivíduos, a fim de vendê-los a anunciantes e outras empresas. Ela argumenta que essas práticas representam uma nova forma de capitalismo que explora e controla os comportamentos das pessoas em níveis sem precedentes:

Certa vez, a Apple se lançou nesse “hiato abissal”, e, por algum tempo, parecia que a fusão de capitalismo e do mundo digital feita pela companhia poderia estabelecer um novo curso rumo a uma terceira modernidade. A promessa de um capitalismo digital levando em consideração fatores sociais, políticos, econômicos e sociais durante a primeira década do nosso século entusiasmou populações da segunda modernidade em todo o mundo. Empresas como Google e Facebook surgiram para trazer a promessa da inversão de vida em novos domínios de suma importância, resgatando informação e pessoas dos velhos confins institucionais, possibilitando-nos descobrir o que e quem nós queríamos, quando e como queríamos buscar ou nos conectar (ZUBBOF, 2018, p.62).

O capitalismo digital refere-se a uma espécie de evolução adaptativa do capitalismo na sociedade da informação, evolução essa baseada nas criações, comercializações e usos das tecnologias digitais. No capitalismo digital a tecnologia é utilizada para otimizar os processos empresariais, melhorar a eficiência dos negócios, reduzir custos e aumentar os lucros. A recente discussão sobre os impactos econômicos e humanos do evento cada vez mais crescente do capitalismo digital refere-se à automação criada pelo desenvolvimento da Inteligência Artificial- IA que materializaria- para os mais pessimistas- a substituição de humanos, em realizações de tarefas por robôs ou algoritmos²⁵.

Contemporaneamente, há discussões éticas, sociais e antropológicas no sentido de deter ou controlar o desenvolvimento e avanço dos estudos e aplicações da inteligência artificial como um todo. Há, também, argumentos levantados por pessoas e organizações que sugerem que a inteligência artificial deve ser regulamentada ou limitada em certas áreas. Uma das preocupações é o potencial da inteligência artificial para substituir funções laborais humanas,

²⁵ Um algoritmo é uma sequência de instruções ou regras bem definidas que descrevem um conjunto de etapas a serem seguidas para resolver um problema ou executar uma tarefa. Em termos simples, um algoritmo é um conjunto de passos precisos e ordenados que levam a um resultado desejado. Os algoritmos não substituem diretamente os seres humanos, mas podem automatizar tarefas e processos que antes eram executados manualmente por eles. Os algoritmos são capazes de realizar cálculos complexos, processar grandes volumes de dados e tomar decisões com base em regras pré-definidas. Isso pode levar a um aumento significativo na eficiência, precisão e velocidade das operações (nota da autora).

especialmente aquelas que são mais suscetíveis à automação. Outra preocupação é de que a inteligência artificial possa ser usada para fins antiéticos, como a criação de *deepfakes*²⁶ ou a manipulação de informações. Além disso, há outras questões éticas relacionadas ao desenvolvimento de inteligência artificial, como, por exemplo, a segurança da aplicação dessa inteligência em temas subjetivos das relações sociais e na tomada de decisões, especialmente em áreas como justiça, saúde e educação.

A IA é mais uma partícipe destacável do capitalismo digital, já que ela lança uma movimentação profunda nas relações de formação, profissão e socialização na sociedade da informação, movimento que tem a ver com os prementes laços capitalistas como o trabalho, a escola, o consumo e inclusive a criação e divulgação de conteúdos intelectuais que nos oferece bastantes questionamentos sobre como está se desenvolvendo essa sociedade. Relembramos que a passagem do século XIX para o século XX caracterizou-se pela trajetória da sociedade da industrialização para a sociedade da informação. No entanto, as desigualdades sociais e econômicas mantiveram-se, apesar das pretensas propostas de transformações sociais para um ambiente digital de organização econômica, social, política e cultural identificada como capitalismo digital.

Considerando as características clássicas do capitalismo, que são: a propriedade privada; o lucro; o aproveitamento estrutural do capital; a economia de mercado; a divisão de classes e o trabalho remunerado, o capitalismo digital apresenta-se como uma fonte direta do desenvolvimento tecnológico, além de manter todas as suas características já ratificadas no capitalismo econômico. Cria-se, então, o paradigma de que o uso da rede globalizada interconectada e das tecnologias digitais é pautado por uma imposição implícita de cooperação com a inteligência coletiva, adicionando-se a participação e a vivência na cibercultura por meio de um movimento crescente de inclusão digital- sob a ameaçadora sentença de que, sem o conhecimento digital e a conectividade, o indivíduo seja excluído da sociedade da informação.

Apresentando uma crítica a respeito do capitalismo, Wark (2019) argumenta que o capitalismo digital nada cria de novo. Além disso, a autora propõe uma alternativa de transformação social pautada em três princípios: uma economia baseada em recursos; a produção para uso e não para lucro; e a criação de comunidades autônomas. Outrossim, ela

²⁶ *Deepfakes* são vídeos, imagens ou áudios manipulados de forma realista por meio de inteligência artificial. Essa técnica utiliza algoritmos avançados para substituir ou sobrepor o rosto de uma pessoa em um conteúdo original por outro rosto, geralmente de forma enganosa e sem consentimento. O termo é uma combinação das palavras *deep learning* que pode ser traduzido por aprendizado profundo e *fake* que significa falso, enfatizando a habilidade dos algoritmos de aprendizado profundo em criar mídias falsas altamente convincentes (nota da autora).

apresenta seu conceito sobre capitalismo digital com base no deslocamento das características clássicas do capitalismo para o controle da quantidade e da exclusividade de informações:

A classe dominante de nosso tempo possui e controla as informações. Em outros relatos, a estranheza desse estado de coisas é elidida tornando-o simplesmente uma variação sobre as ideias recebidas sobre o Capital. Basta adicionar um modificador a ele: capitalismo de vigilância, capitalismo de plataforma, capitalismo neoliberal, capitalismo pós-fordista, e assim por diante. A essência permanece a mesma, apenas as aparências mudam (WARK, p.27, tradução nossa).²⁷

A autora prossegue defendendo que a economia deve ser baseada na utilização sustentável dos recursos naturais, com ênfase na produção local e no uso compartilhado de bens e serviços. Ao falar sobre um neoliberalismo digital, ela reflete sobre a sociedade da informação, para defini-la, Wark (2019), então, põe o controle da informação em foco e completa:

Antes de focar no que as empresas que possuem e controlam as informações estão fazendo conosco, vamos fazer uma pausa para olhar para as peculiaridades da própria informação. A informação é uma coisa bastante estranha. Ao contrário do entendimento popular, não há nada de ideal ou imaterial nisso. Apenas a informação existe quando há um substrato material de matéria e energia para armazená-la, transmiti-la e processá-la. A informação faz parte de um mundo material. Mas é uma parte estranha. A palavra informação não é nova, mas a ciência da informação é muito nova; é uma criação do pós-guerra. A informação é agora uma força organizadora tão penetrante que se infiltrou em nossa visão de mundo (p.26, tradução nossa).²⁸

Nesse sentido, pensando na informação como uma mercadoria processada e transmitida por meios digitais na sociedade da informação, trazemos nosso foco para as TICE, que aqui vemos como contemporâneas. Wark (2019) reflete sobre as tecnologias como ferramentas e argumenta que, embora possam ter se apresentado na sociedade como um produto barato e acessível para obter informações, elas muitas vezes são usadas para reforçar as desigualdades existentes, concentrando o poder nas mãos de poucos. Assim, Wark (2019) completa:

²⁷ The dominant ruling class of our time owns and controls information. In other accounts, the strangeness of this state of affairs is elided by making it simply a variation on received ideas about Capitalism. Just add a modifier to it: surveillance capitalism, platform capitalism, neoliberal capitalism, postfordist capitalism, and so on. The essence stays the same, only the appearances change (WARK, 2019. p.27)

²⁸ Before focusing on what the corporations who own and control information are doing to us, let's pause to look at the peculiarities of the information it self. Information is a rather strange thing. Contrary to the popular understanding, there's nothing ideal or immaterial about it. Information Only exists when there's a material substrate of matter and energy to store, transmit, and process it. Information is part of a material world. But it's a strange part. The word information is hardly new, but the science of information is very new; it is a postwar creation. Information is now such a pervasive organizing force that it has seeped into our worldview (WARK, 2019, p. 26)

O que pensamos como “tecnologia” hoje em dia muitas vezes significa tecnologias que instrumentalizam informação. Esses são tipos específicos de aparatos que coletam, classificam, gerenciam e processam informações para que possam ser usadas para controlar outras coisas no mundo. A tecnologia da informação é uma espécie de metatecnologia, projetada para observar, medir, registrar, controlar e prever quais coisas, pessoas ou na verdade, outras informações, podem, irão ou devem servir. Essas tecnologias tornaram a informação muito, muito barata e muito, muito abundante. Elas deram origem a um estranho tipo de economia política, baseada não apenas na escassez de coisas, mas também no excesso de informação²⁹ (p.30, destaques da autora, tradução nossa).

Também para Kenski (2007), em relação às TICE: “Os vínculos entre conhecimento, poder e tecnologias estão presentes em todas as épocas e em todos os tipos de relações sociais” (p.19). Considerando essa instrumentalização da informação feita por e através das tecnologias digitais, é mister lembrar que seu uso está baseado nas necessidades humanas, inclusive as de participação, comunicação e expressão na sociedade da informação. Essa reflexão ampara teoricamente o surgimento da denominação: Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão -TICE.

2.1 AS TICE

Parece inacreditável, para as novas gerações, que existiu, nas duas décadas finais do século XX uma era da informática sem internet. Esse foi um período em que as tecnologias da informação estavam em sua fase inicial de desenvolvimento, antes da popularização da internet. Nessa época, as pessoas usavam principalmente computadores pessoais, que eram máquinas grandes e caras que operavam em sistemas operacionais como o MS-DOS e o Windows 3.1.

Por conta da inexistência de uma rede global de computadores interconectados que permitisse a troca de informações e comunicação entre usuários em todo o mundo, as principais formas de comunicação e compartilhamento de informações eram através de disquetes, CDs e, posteriormente, pen drives. As pessoas também se comunicavam por meio de telefones fixos, fax e correio tradicional. Os *softwares* eram principalmente instalados a partir de disquetes ou CDs, e as atualizações eram fornecidas em formato de disco ou através de linhas telefônicas.

²⁹ What we think of as “technology” these days very often means technologies that instrumentalize information. These are specific kinds of apparatus that gather, sort, manage, and process information so that it can then be used to control other things in the world. Information technology is a sort of meta-technology, designed to observe, measure, record, control, and predict what things, people, or indeed other information can or will or should do. These technologies made information very, very cheap and very, very abundant. They gave rise a strange kind of political economy, one based not only on a scarcity of things but also on an excess of information. (WARK,2019, p.30).

Os *softwares* populares incluíam processadores de texto como o *WordPerfect* e o *Microsoft Word*, programas de planilhas eletrônicas como o *Lotus 1-2-3* e o *Excel*, e programas de apresentação de slides como o *PowerPoint*.

A era da informática sem internet também foi marcada pelo surgimento de grandes empresas de tecnologia, como a *IBM*, a *Apple* e a *Microsoft*. Essas empresas desenvolveram tecnologias que transformaram a nossa forma de relacionamento com o mundo, principalmente em relação às interações máquina e usuários. Vivíamos em uma era da informação ligada completamente à relação do uso das linguagens de programação e, embora a chamada era da informática sem internet possa parecer ineficiente e até pouco atrativa aos olhos das atuais gerações conectadas pela *World Wide Web*- a rede mundial de computadores interligados- como todos os primórdios, ela foi essencial no desenvolvimento da tecnologia da informação e teve um impacto significativo na forma como as pessoas trabalhavam, se comunicavam e se divertiam.

É consenso, entre os pesquisadores, que foi o surgimento do computador que ofereceu os parâmetros necessários para demarcar o início do desenvolvimento de tecnologias que aproveitassem todo o potencial da inaugurada sociedade da informação, já que o computador, pelas suas funcionalidades “é um meio poderoso para a criação de novas formas de expressão, novas maneiras de aprender e novas maneiras de colaborar” (LÉVY, 1997, p. 34). A humanidade criaria, a partir daí, meios de comunicação que ampliariam e aumentariam seu poder e alcance na sociedade da informação, como foi o caso de Kay (1993).

Kay (1993), em seu trabalho pioneiro na Xerox realizado no centro de Pesquisa de Palo Alto (PARC- *Palo Alto Research Center*), na década de 1970, ajudou a desenvolver o conceito de computação pessoal e a interface gráfica do usuário por meio da linguagem *Smalltalk*. A temática a respeito de uma computação interativa, pessoal e popular teve raízes nesse conceito e segundo Pinto (2019):

Embora a temática tenha ganhado popularidade apenas durante a última década, ela não é tão recente. Na década de 60, Seymour Papert, embasado nos trabalhos de Piaget, propôs um ambiente computacional para aprendizagem de crianças por meio da programação. E, na década de 70, Alan Kay, após contato com os trabalhos de Papert e Piaget com as crianças, trabalhou na criação do *Dynabook*, precursor da computação móvel, que se tratava de uma máquina que proporcionava a crianças uma aprendizagem diferente do habitual. Na primeira versão do *Dynabook* de Alan Kay era utilizada somente a linguagem *Smalltalk*, também idealizada por ele, tida como a primeira linguagem puramente orientada a objetos (p.12).

Esse conceito de uma computação pessoal deu origem às mídias eletrônicas, que são no ciberespaço uma espécie de extensão de nossos sentidos e da nossa percepção, além de

representarem o surgimento de um mundo cada vez mais interconectado. Um dos objetivos do desenvolvimento acelerado das tecnologias de informação seria o de melhorar a qualidade da comunicação para construir uma inteligência coletiva.

O conceito de inteligência coletiva foi proposto originariamente por Lévy (1998), no livro intitulado: *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Nessa obra, o autor esclarece que: “A inteligência coletiva examinada neste livro é um projeto global cujas dimensões éticas e estéticas são tão importantes quanto os aspectos tecnológicos ou organizacionais” (p. 26). O autor descreve a inteligência coletiva como a capacidade dos grupos de criar, compartilhar e melhorar o conhecimento, por meio da colaboração e comunicação. Seria uma nova inteligência que surge a partir da interconexão de indivíduos e dispositivos no ciberespaço.

Desde então, o conceito de inteligência coletiva tem sido amplamente utilizado em estudos referentes às Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão. As TICE estão relacionadas à inteligência coletiva como participantes diretas do processo de criação de conhecimento de forma colaborativa, pois para usar os recursos tecnológicos baseados na computação pessoal, são necessárias tecnologias interativas e compatíveis com a capacidade de um grupo de pessoas em resolver problemas, tomar decisões e criar conhecimento.

A inteligência coletiva traz, em seu conceito, a criação de redes colaborativas e circulação rápida de informação e conhecimento a partir de plataformas de colaboração *online*. Nesse conceito, as ferramentas digitais estão relacionadas às TICE que servem à resolução de problemas, desenvolvimento de produtos e tomadas de decisões em grupo. Dissemos, no início desse capítulo, que para essa atual geração parece inacreditável que já houve uma era sem a conectividade da internet, no entanto se olharmos mais à frente, é possível vislumbrar que as gerações futuras não compreenderão como existiu uma conectividade sem a utilização dos *smartphones*, queremos dizer, sem a conexão *mobile*³⁰. Seria uma era pós-PC, assim descrita: “Entramos, nessa primeira década do século XXI, na era da computação ubíqua, móvel, hiperlocal, na era das mídias locativas e da internet das coisas” (BONILLA; PRETTO, 2011, p.20).

Trazendo para nossa discussão a questão das estruturas educacionais presentes na sociedade da informação, como a educação escolar, é possível perceber que, nas últimas quatro décadas do século XX, os paradigmas sobre cultura, mente, cérebro e cognição colocaram em

³⁰ A conexão móvel- *mobile*- refere-se à capacidade de dispositivos móveis se conectarem a redes de telecomunicações sem fio, como redes celulares, Wi-Fi e Bluetooth, para acessar a Internet, trocar informações e se comunicar com outros dispositivos (nota da autora).

reflexão as concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem e suas traduções em práticas pedagógicas. Todavia, a pedagogia da transmissão de conhecimentos ainda parece permanecer hegemônica e monocultural. Há um desafio implícito em integrar as tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos, tornando a informação e as TICE significativas no meio educativo.

A existência e o uso das TICE, por si só, não garantem o conhecimento e nem a aprendizagem, que dependem de como as pessoas vão se apropriar desses recursos tecnológicos para criar projetos metodológicos. No entanto, a partir de uma visão ampla das tecnologias digitais enquanto recursos dinâmicos da sociedade da informação, pode ser possível superar a reprodução tecnicista e conservadora do conhecimento. O momento de mudança de paradigmas em nosso processo educacional escolar está se apresentando, seja a partir desta nova estrutura social de sociedade da informação como resposta à demanda digital, como também por meio da recente experiência de Ensino Remoto Emergencial-ERE vivida por causa da pandemia de Covid 19. Os indivíduos, as famílias, os grupos e as corporações necessitam desenvolver a autonomia para avaliar o que e quando aprender, em virtude do volume de informações presentes no ciberespaço a partir da cibercultura.

Quanto à evolução e o desenvolvimento das TICE, Kenski (2007) releva que as tecnologias se confundem com o desenvolvimento de suas aplicações em cada época e explica que não há restrição quanto à importância apenas voltada para os novos usos delas, referindo-se ao termo inovadoras. É um processo relacionado à mudança de comportamentos individuais e sociais. Aqui cabe dizer que o conceito de tecnologia está intrinsecamente ligado à “[...] totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações” (KENSKI, 2007, p.29). Evidenciamos que tecnologia não é só máquina, há um entrelaçamento evidente entre as definições de tecnologias, técnica e equipamentos e, mais recentemente, com o emprego dessas para informar, comunicar como também- percebendo as variadas linguagens presentes no ambiente das redes sociais- se expressar.

Se considerarmos as formas de expressão presentes na história da humanidade teremos, segundo Kenski (2007), a linguagem oral, a linguagem escrita e a linguagem digital. A linguagem digital proporciona uma mudança bem específica nas formas de expressão, pois abarca todas as linguagens possíveis de comunicação e expressão humanas na sociedade da informação. A linguagem digital “articula-se com as tecnologias eletrônicas da informação e comunicação. [...] é simples, baseada em códigos binários, por meio dos quais é possível informar, comunicar, interagir e aprender” (KENSKI, 2007, p.45).

A partir do acesso obrigatório às TICE para participar da sociedade da informação, a necessidade de domínio e conhecimento das ferramentas produzidas pela linguagem digital é incontestável. Além disso, há obrigatoriedade de acesso físico às tecnologias digitais, como computadores, dispositivos móveis e conexão à internet de qualidade. Quanto tratamos de conteúdos e serviços digitais da sociedade da informação aparece a possibilidade de acesso àqueles que sejam relevantes e úteis para as necessidades e interesses das pessoas, como serviços governamentais *online*, oportunidades educacionais, informações de saúde, recursos de emprego e outras ferramentas. Todos esses aspectos estão interligados na reflexão sobre a inclusão digital.

No próximo tópico, abordaremos a inclusão digital, ressaltando que ela vai além do acesso à internet e do uso de tecnologias digitais. Ela deve buscar promover a participação ativa de todos e todas na sociedade da informação e isso implica a vivência na cibercultura, por meio de oportunidades de engajamento em plataformas digitais, participação em comunidades *online*, compartilhamento de conhecimento em que haja expressão de opiniões e influência em decisões. A inclusão digital, vai muito além da mera conectividade. Trata-se de garantir que todas as pessoas, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, idade ou habilidades, tenham acesso aos recursos e benefícios da sociedade digital, permitindo que se tornem participantes ativos e influentes nesse contexto.

2.2 INCLUSÃO DIGITAL

Segundo o estudo do Instituto Locomotiva (<https://ilocomotiva.com.br>), realizado em 2021 no Brasil, 71% da população brasileira com mais de 16 anos não conseguem usar a internet todos os dias. Esse grupo é formado principalmente por pessoas negras, pardas e indígenas que estão nas classes C, D e E, e que são menos escolarizadas. Podemos concluir, então, que as condições de acesso à internet no Brasil ainda são bastantes desiguais, já que numericamente, são 33,9 milhões de pessoas desconectadas e outras 86,6 milhões que não conseguem se conectar todos os dias.

Entendemos que há também uma gradação específica referente ao tipo e qualidade de acesso. Nessa gradação vamos verificar a questão das formas de inclusão digital relacionadas à frequência de conexão com a internet. O estudo do Instituto Locomotiva também indicou que o grupo de totalmente desconectados representa 20% da população brasileira com mais de 16 anos, enquanto os subconectados e os parcialmente desconectados equivalem a 25% e 26% da população, respectivamente. Por outro lado, os plenamente conectados, que usam internet 29

dias por mês em média, somam 49,4 milhões de brasileiros. O último grupo representa 29% da população com mais de 16 anos e é composto principalmente por pessoas brancas, que estão nas classes A e B, e que são mais escolarizadas.

Considerando o conceito de inclusão digital relacionado à conexão com a internet; ao conhecimento dos usos de TICE; ao acesso à equipamentos atualizados; e aos níveis de escolarização; além da questão das políticas públicas referentes à participação na sociedade digital, o tema oferece um grande leque de reflexões, como afirma Bonilla e Pretto (2011, p. 12):

Como vemos, discutir inclusão digital é um assunto espinhoso, que nos obriga a discutir políticas que compreendam o acesso às novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como elementos de inclusão social em sentido amplo (economia política, mercado, hábitos sociais, profissões...).

Além disso, a desigualdade digital é uma realidade frequente no Brasil e está ligada à desigualdade social, com muitas pessoas ainda sem acesso às tecnologias da informação. Entendendo que há um público já engendrado e preparado para essa relação com a cibercultura, que seriam aqueles que são considerados incluídos na cultura digital, podemos dizer, a partir de Lévy (1993), que a cibercultura é um elemento que evidencia diferentes formas de interações e sociabilidade. Pautando o raciocínio sob a égide dos incluídos digitais, há de se refletir, especialmente, sobre os excluídos digitais que são representados por aqueles a quem os incluídos não alcançam com seus paradigmas culturais, sejam eles paradigmas novos ou renovados.

Quanto à questão da tipificação de inclusão digital e seus mecanismos, Bonilla e Pretto (2011) explicam que haveria, de início, dois tipos: a inclusão digital espontânea, que é aquela que leva as pessoas a aprenderem a lidar com variados sistemas informatizados (bancários, públicos, educacionais) e embora tenha uma natureza de livre adesão, é de inserção compulsória aos indivíduos que participam da na sociedade da informação. Já o segundo tipo, a inclusão digital induzida: “é aquela fruto de um trabalho educativo e de políticas públicas que visam dar oportunidades a uma grande parcela da população excluída do uso e dos benefícios da sociedade da informação” (BONILLA e PRETTO, 2011, p. 18). Em ambos os casos, há um sombreamento da sociedade da informação influenciando comportamentos e mudando mentalidades.

Relativo ao segundo tipo de inclusão digital- o induzido- descrito por Bonilla e Pretto (2011), nos valemos aqui de um conceito de inclusão digital que passe pelo direito de todos e todas à construção e à participação na sociedade da informação. Essa participação está

diretamente ligada ao acesso e conexão digital. Ao considerarmos esses fatores, voltamos para o advento da era Pós-PC, considerada como a atual em termos de sociedade da informação, e colocamos em evidência um conceito de inclusão digital que não passe somente pelo consumo de informação ou de tecnologias, mas de: “[...]emergência de novos instrumentos de inclusão digital que ampliam consideravelmente os quatro capitais, principalmente pela possibilidade de consumir, produzir e distribuir informação e de manter vínculos sociais e contatos permanentes (BONILLA e PRETTO, 2011, p.20).

Nesse sentido, entendemos que a inclusão digital é um processo que não pode ser vislumbrado tomando como imprescindíveis somente as políticas públicas de acesso à internet ou possibilidades econômicas de consumo de tecnologias. A complexidade da aplicação de um conceito de inclusão digital está na relação de acesso ao conhecimento, participação e construção igualitários na vivência, na produção, na criação e no desenvolvimento da cibercultura.

Em termos de políticas públicas brasileiras, a inclusão digital, no ano de 2023, volta a fazer parte do Plano de Aceleração de Crescimento -PAC do atual governo brasileiro. Quanto à inclusão digital e conectividade, o PAC tem como objetivo levar internet de alta velocidade para as escolas e para os equipamentos sociais. Nesse sentido, muitas discussões devem ser feitas a fim de entender e disseminar um conceito de inclusão digital que englobe toda a complexidade de construção, participação e democratização na sociedade da informação.

2.2.1 Inclusão digital Indígena: Um Estado da Arte

Sempre permeando a questão da inclusão digital a partir de uma visão ampla de produção, vivência na cibercultura e participação na sociedade da informação, tratamos aqui da inclusão digital indígena como um processo social, político, educacional e humano que busca garantir o acesso das comunidades indígenas às TICE, permitindo que os povos originários tenham seu direitos de papel de coadjuvantes da construção da sociedade da informação garantidos e possam acessar e utilizar esses recursos para, a partir de sua autodeterminação: produzir conhecimentos; afirmar suas culturas, idiomas, tradições e modos de vida; se conectarem com outras comunidades; além de serem participantes ativos na dinâmica de estruturação da cibercultura.

Para observarmos o avanço de movimentos de inclusão digital é preciso levar em conta as particularidades das comunidades indígenas, seus territórios, suas línguas, suas crenças, suas

práticas culturais, suas formas de organização social, entre outras questões. É importante também que sejam respeitados os direitos dessas comunidades, incluindo o direito à autodeterminação e à consulta prévia, livre e informada. Lembramos que algumas iniciativas que visam promover a inclusão digital indígena abarcam a criação de centros de acesso às TICE em comunidades indígenas, o desenvolvimento de conteúdos digitais em línguas indígenas e a capacitação de lideranças e jovens indígenas para o uso das TICE, e devem abranger a construção de conhecimentos e conteúdos diversos.

A inclusão digital indígena é um movimento que visa a promoção da igualdade social, o respeito e a valorização da diversidade cultural e linguística, além de reafirmar a capacidade inequívoca de implantação, gestão e independência de cada comunidade. Nesse sentido e para conhecermos mais a respeito dessas questões, elaboramos uma revisão de literatura sobre o tema de inclusão digital indígena. Ao elaborarmos essa revisão de literatura, constatamos que comunidades indígenas já participam da sociedade da informação e nos debruçamos sobre uma questão inicial que diz respeito à identificação da importância que a inclusão digital tem para essas comunidades.

A partir dessa importância, identificamos que as comunidades indígenas usam as TICE para realizar trabalhos relacionados à monitoração da segurança de seus territórios; aos cursos de formação e qualificação; ao aprendizado próprio; à comunicação com outras pessoas à distância; à elaboração de documentos; à realização de pesquisas; à aplicação nas atividades educacionais das escolas nas aldeias; à atuação profissional; e ao registro dos saberes tradicionais. É importante destacar que há ainda a questão do acesso e aquisição dos recursos físicos de tecnologias como câmera fotográfica digital; *notebook*; televisão; antena digital; aparelho de som; filmadora; rádio; *smartphones*; gravador; impressora; projetor multimídia e tablets.

Para a melhor compreensão global e direcionamento do tema da inclusão digital indígena, nossa revisão da literatura buscou textos em três bases de dados: na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD, no Banco de Teses e Dissertações da Capes- BDT Capes e no Portal de Periódicos da Capes sobre o tema inclusão digital indígena. O objetivo dessa revisão de literatura foi delinear um estado de conhecimento que apresentasse reflexões relativas aos textos completos ou resumos expandidos de teses, dissertações e artigos científicos de revistas sobre as pesquisas referentes ao universo de inclusão digital voltado para os povos indígenas.

A análise da revisão da literatura foi dividida por trabalhos em que estivessem incluídos ou que estivessem relacionados à área de conhecimento da Educação, já que o objetivo dessa revisão de literatura está intrinsecamente ligado ao objetivo geral dessa pesquisa que é o de

investigar qual é o papel da escola indígena na inclusão digital. Nesse sentido, a apresentação dos trabalhos encontrados na pesquisa foi organizada por autoria e objetivo geral com o fim de relacioná-los aos temas abarcados em cada um dos textos.

Em nossa revisão de literatura, os descritores de buscas foram os termos “inclusão” “digital” e “indígena” e o período indicado para a busca foi delimitado entre 2015 a 2019, que teve como resultado escassas ocorrências fato que levou à expansão da busca para o intervalo de dez anos, entre 2010 a 2020. A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Banco de Teses e Dissertações da Capes resultaram em seis teses e nove dissertações em que o assunto envolvia inclusão digital indígena de forma bem pontual e específica. No Portal de Periódicos da Capes foram encontrados sete artigos (**Tabela 1**). O critério “revisado por pares” não foi considerado no quantitativo, visto que quando ativado o filtro, o quantitativo de ocorrências praticamente zerava.

Tabela 1 - Quantitativo de ocorrências

Período (2010-2020)	BDTD e BDT - Capes		Portal de Periódicos da Capes
	Teses	Dissertações	Artigos científicos
inclusão digital indígena	6	9	7

Fonte: Braga e Santos (2020)

Na busca inicial na BDTD, muitas dissertações e teses apareceram com temas específicos de inclusão digital, de educação indígena e ainda de trabalhos na área de saúde indígena, fato que obrigou um refinamento de busca por título específico com foco nos descritores “digital” e “indígena”. O descritor “inclusão” proporcionou um resultado bem numeroso que abarcou áreas de estudo em educação, sociologia, antropologia, saúde entre outras. O mesmo aconteceu com a busca na BDT da Capes, houve então a necessidade de rebuscamento de descritores e o uso de aspas e parênteses para um resultado pontual.

A pesquisa no Portal de Periódico da Capes foi feita por meio do sistema café, que proporciona acesso ao conteúdo mais amplo da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa e aos diferentes bancos de dados permitidos pelo portal. Além da análise numérica das ocorrências, também foi feita uma triagem por título e análise dos resumos de cada trabalho encontrado, pois ficou bem acentuada a seleção automática de textos que continham os termos selecionados, mas não tratavam especificamente do tema procurado. Seguimos apresentando a análise das teses

encontradas na BDTD e na BDT Capes, logo em seguida, o foco será as dissertações e por fim, a atenção estará voltada para os artigos científicos.

2.2.1.1 As teses

No conjunto de pesquisas de doutorado que foram realizadas nas pós-graduações brasileiras e que resultou da busca com os descritores “inclusão”; digital”; indígena” percebeu-se a ênfase nos estudos de caso e pesquisas qualitativas.

Quadro 1 - Teses

Autor	Objetivo geral
PINTO, Alejandra Aguilar, 2010	Conhecer a realidade da “inclusão digital indígena” em duas comunidades: a <i>Kariri-xocó</i> e a <i>Pankarus</i> .
PEDROSA, Neide Borges, 2011	Investigar a implantação e implementação de ambientes digitais nas aldeias das etnias Arara e gavião na Terra Igarapé Lourdes na cidade de Ji Paraná e Rondônia, como a parte da inclusão digital das comunidades indígenas que ali vivem, numa perspectiva de emancipação (principalmente nas escolas).
FERREIRA, Sandra Alberta, 2013	Compreender a dinâmica de in (ex) clusão percebida pelos estudantes indígenas na universidade Federal do Tocantins. (Aparece foco na cultura digital).
VENDRAME, Sônia Inês, 2014	Verificar em que medida os suportes midiáticos, aliados ao histórico de constantes transferências do território de origem dos guaranis influenciaram, sobretudo na cultura desses habitantes do Paraná e que novas combinatórias, tanto de interação quanto de resistência, resultaram desta trama a que está submetida à Nação Guarani.
NOGUEIRA, José Francisco Sarmiento, 2015	Analisar a relação multi/intercultural do uso das tecnologias digitais pelos alunos e professores na escola <i>Kaiowá</i> e Guarani <i>Ñandejara</i> da aldeia <i>Te'yikue</i> em Carapó no Mato Grosso do Sul.
ALVES, Lenice Miranda, 2015	Analisar o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação proporcionada pelo curso de Educação Intercultural da Universidade Federal do Goiás (UFG).

Fonte: Braga e Lacerda Santos (2020)

As teses referentes ao tema de inclusão digital indígena transitam entre as temáticas de identidade, cultura e tecnologia da informação e comunicação. Preferencialmente destacam-se nessa revisão aqueles trabalhos que têm como foco a educação, no entanto os aspectos antropológicos e sociológicos, que envolvem as políticas públicas de inclusão, surgem por serem indissociáveis de um estudo cultural a respeito dos indígenas.

Nas teses de Ferreira (2013) e Alves (2015) aparece a relação entre a formação de professores indígenas e o uso das tecnologias. Essa relação pressupõe um processo de inclusão digital preponderante e colabora para a gestão inclusiva da diversidade. O foco dos autores tem

relação direta com o acesso, a permanência e a formação do professor indígena. Em todos os trabalhos há um pressuposto de estudos sobre a legislação a respeito dos povos indígenas, demarcação de terras, escolas de aldeia, conflito cultural e invisibilidade indígena. Em Pedrosa (2011), Vendrame (2014), Pinto (2010) e Nogueira (2015), há estudos de caso nos ambientes de aldeia ou comunidades indígenas com o recorte de pesquisa-ação e envolvimento dos pesquisadores em ambientes familiares e educacionais indígenas.

É preciso destacar que as ocorrências de teses sobre a temática de inclusão digital indígena resultaram em uma cronologia pouco atual, pois a mais recente tese defendida sobre o tema foi em 2015, no entanto, como o recorte dessa revisão foi bem específico, pode-se concluir que se houver uma ampliação dos descritores é possível considerar pesquisas mais recentes sobre as tecnologias digitais e sua relação com a educação indígena.

2.2.1.2 As dissertações

O quantitativo de dissertações sobre o tema pesquisado também passou pelo crivo de análise das temáticas em detrimento da ocorrência de termos no corpo do texto. Em sua maioria prevalece a pesquisa qualitativa e o estudo de caso.

Quadro 2 – Dissertações

Autor	Objetivo geral
NAVA MORALES, Elena, 2010	Analisar a apropriação de uma política de “inclusão digital” (Governo Eletrônico- Serviço de Atendimento ao Cidadão– GESAC) por alguns grupos de atores indígenas da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, no sul do estado da Bahia.
GUIMARÃES, Carlos Fábio Morais, 2011	Analisar o uso de uma plataforma e a convergência tecnológica sob o prisma da inclusão digital, tendo como recorte específico, um blog escolar indígena da etnia <i>Baniwa</i> , localizada na região do Alto Rio Negro, no estado do Amazonas.
RESENSE, Niconeme Costa, 2012	Entender, pela análise dos enunciados sobre experiências de inclusão digital, com quais razões e objetivos o uso dos meios digitais, principalmente a internet, interessa ou não, os agentes indígenas em questão e de compreender, assim, suas perspectivas sobre as relações que constroem com a sociedade não indígena e o papel da comunicação nessas relações.
URQUIZA, Moema Guedes, 2013	Compreender e perceber o que os professores indígenas possuem das representações que a mídia faz das identidades indígenas, sendo esses professores sujeitos ativos do processo de construção do conhecimento.
LEAL, Pedro Paulo Santos, 2013	Investigar a presença indígena na internet e compreender como ocorre o funcionamento da convergência tecnológica na rede mundial de computadores e as

	possibilidades de usos sociais que delas podem fazer as sociedades indígenas.
HOFFMANN, Zara., 2015	Investigar em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são importantes para a formação do professor indígena, no contexto do curso de Educação Intercultural da universidade Federal de Goiás.
SILVA, Vanderleia Barbosa., 2016	Investigar as tecnologias digitais aplicadas à formação no Ensino Superior dos professores indígenas.
MESQUITA, Alexsandro Cosmo de.,2016	Detectar os aspectos percebidos na construção da identidade das comunidades indígenas, durante uma experiência de formação, que podem auxiliar na compreensão do papel da comunicação para essas comunidades.

Fonte: Braga e Santos (2020)

Nos estudos de Nava (2010), Guimarães (2011), Renesse (2012), Gomes (2013), Leal (2013), Filho (2017), Mesquita (2016) as pesquisas foram feitas nas comunidades ou aldeias indígenas ou em ambientes digitais criados ou administrados por grupos envolvidos com a educação indígena. As pesquisas abarcam temas sobre políticas públicas de inclusão digital com reforço no foco de usos da internet.

A pesquisa de Urquiza (2013), Hoffmann (2015) e Silva (2016) correlacionam a formação do professor indígena e as tecnologias digitais com foco muito amplo na identidade social, inclusão e produção de conhecimento.

No decorrer de nossa pesquisa, a partir de nossas leituras, surgiu para nós o termo etnocomunicação. Nesse sentido, destacamos aqui os estudos recentes a respeito da etnocomunicação que aparecem representados na dissertação de Nascimento (2020), cujo objetivo geral da pesquisa foi o de: “entender a formação comunicativa da *Webrádio Yandê* junto à etnocomunicação indígena e suas interfaces na comunicação comunitária e cidadã que desenvolvemos, debruçados nas influências cotidianas”.

A Etnocomunicação representa estudos que têm um caminho vivencial entre os povos indígenas, seu relacionamento com as TICE e sua participação na sociedade digital porque busca entender como as pessoas de diferentes culturas se comunicam, como constroem significados, se expressam e como a comunicação afeta a identidade e a coesão social dentro de um grupo étnico. Ela reconhece que a comunicação é moldada pelas particularidades culturais e sociais de cada grupo e que essas características influenciam os padrões de interação, as práticas comunicativas, os símbolos utilizados e as formas de construção de conhecimento.

Voltando nossa atenção para o tema dessa pesquisa, que se refere ao uso das TICE na educação escolar indígena, lembramos que a participação na sociedade da informação passa

pela inclusão digital e destacamos que é preciso considerar as práticas comunicativas e a simbologia de cada cultura indígena no que diz respeito à sua vivência na cultura digital, por isso acreditamos que há uma relação intrínseca da inclusão digital e a etnocomunicação considerando especialmente a participação, com o uso das TICE, dos povos indígenas no ciberespaço.

2.2.1.3 Os artigos

Nossa busca resultou em um quantitativo de sete artigos e abarcamos alguns textos escritos em espanhol e inglês. Considerou-se também esses textos, depois da leitura dos artigos encontrados, já que muitos estudos internacionais abarcam o tema de educação escolar indígena e a sociedade da informação. Essa busca oportunizou a construção do seguinte quadro:

Quadro 3 - Artigos

Autor	Objetivo geral
ROMERO MEDINA, A., 2010	Este artigo busca questionar as definições, desenvolvimentos e alcances da etnoeducação como educação por e para indígenas e afro-colombianos, através de uma análise das diferenças interétnicas nas abordagens da educação indígena andina e amazônica ³¹ (tradução nossa).
PINTO, A. A., 2011	Conhecer a realidade da “inclusão digital indígena” em duas comunidades: a <i>Kariri-xocó</i> e a <i>Pankarus</i> .
PINTO, A. 2012	Identificar a construção da identidade dentro da diversidade cultural no ciberespaço nas práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas no Brasil.
MOURA, R. D., 2013	Identificar os múltiplos saberes da diversidade em rede que envolvem as conexões interculturais no debate da inclusão digital na perspectiva dos povos da floresta.
COSTA, I. V. da; OLIVEIRA Paulino, F., 2013	Identificar os desafios enfrentados na superação da divisão digital indígena no Brasil ³² (tradução nossa).
PINTO, A. A., 2015	Investigar a identidade e a diversidade cultural no ciberespaço, a partir das práticas de inclusão digital nas comunidades indígenas, a partir de um estudo de caso dos <i>Kariri-Xocó e Pankararu</i> no Brasil.
CRUZ, Sandoval, C., 2018	Identificar as representações sociais presentes nos usos das tecnologias da Informação e Comunicação na comunidade Embera Chamí de Pueblo Rico ³³ (tradução nossa).

Fonte: Braga e Santos (2020)

³¹ Este artículo busca poner en cuestión las definiciones, desarrollos y alcances de la etnoeducación como educación por y para indígenas y afrocolombianos, mediante una mirada a las diferencias interétnicas en los planteamientos de la educación indígena andina y amazónica.

³² Identifying the challenges faced in the indigenous digital divide in Brazil.

³³ Identificar las representaciones sociales presentes en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en la comunidad Embera Chamí de Pueblo Rico.

Em Pinto (2011) encontra-se o artigo elaborado a partir dos resultados da pesquisa de doutorado intitulada *A Identidade/Diversidade Cultural no ciberespaço: práticas informacionais e de inclusão digital nas comunidades indígenas, o caso dos Kariri-Xocó e Pankararus*. O autor concluiu que a inclusão digital indígena começou como uma política pública, mas logo o setor privado começou a participar com medidas deste tipo. Os povos indígenas apresentaram um entusiasmo e uma vontade de aprender, porém foram críticos e questionadores a estes programas, sobretudo os governamentais, por causa de sua lentidão, burocracia e escassez de recursos.

Nos artigos do mesmo autor, (PINTO, 2012; 2015) há a reflexão sobre o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação-TIC, principalmente a internet, nas comunidades indígenas, provocando tanto uma ameaça, um desafio e uma oportunidade, sobretudo pelas possibilidades que fornece como meio de comunicação, vinculação e difusão de seus conhecimentos para a recuperação e reconstrução da sua própria identidade cultural étnica.

Os artigos selecionado estão relacionados às pesquisas de análise da relação entre identidade e diversidade cultural, tecnologias de informação e comunicação e às práticas informacionais dos povos indígenas a partir dos programas de inclusão digital nas comunidades *Kariri Xocó- Pankararu* na região do Nordeste do Brasil, e sua experiência no acesso à internet, utilizando a rede *Índios Online* vinculada à ONG *Thydewas* e estabeleceu o perfil dos usuários indígenas entrevistados, identificando fatores que dificultam o acesso à informação, como também identificou suas práticas informacionais e caracterizou as ações de inclusão digital do governo e outras entidades, em relação a populações indígenas. O estudo baseou-se em alguns pressupostos fundamentais como a informação, tecnologia, identidade e diversidade cultural e concluiu que essas ferramentas não se relacionam de forma imediata com a inclusão digital dos indígenas e a implementação de práticas informacionais não leva necessariamente ao desenvolvimento de uma identidade cultural étnica.

Em Moura (2013), houve a identificação do nível de inclusão digital viabilizado pelo programa brasileiro de inclusão digital em terras indígenas - Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão. Para testar essa hipótese, foi realizada a observação do ponto de acesso à internet na escola indígena Pamáali, das etnias Baniwa e Coripaco, localizada na região noroeste da Amazônia brasileira. Foram aplicadas entrevistas com atores envolvidos na implementação de programas de inclusão digital destinados a povos indígenas: ministros e funcionários da na época denominada Fundação Nacional dos Índios- FUNAI, representantes do terceiro setor e os próprios indígenas.

O artigo de Cruz (2018) apresenta algumas reflexões sobre a relação entre povos indígenas e as TIC, com foco no caso da comunidade *Embera Chamí*, no município de Pueblo Rico e sua relação com novas tecnologias, seus usos e apropriações sociais, a partir da abordagem teórico-metodológica das representações sociais e traz contribuições metodológicas para o campo, com o objetivo de reconstruir o fenômeno a partir dos envolvidos e de suas experiências cotidianas.

Os desafios identificados nas pesquisas encontradas referente à inclusão digital dos povos originários, levam à conclusão de que a questão da participação dos indígenas na sociedade digital é apenas uma das várias exclusões às quais os indivíduos indígenas estão sujeitos desde os tempos coloniais. Enquanto as ações de inclusão digital do governo brasileiro destinadas aos povos indígenas não forem criadas e implementadas como parte de uma política indígena mais ampla e não levarem em consideração as especificidades desses grupos, essas iniciativas serão limitadas ao fornecimento de conexão à internet e doação de equipamentos que permanecem subutilizados ou deterioram-se rapidamente.

Com essa revisão de literatura, foi possível estabelecer as tramas de teorias com vistas ao aprofundamento de estudos voltados para o conceito antropológico de identidade, para as políticas públicas, para o funcionamento do atendimento escolar indígena, para o impacto das tecnologias digitais na estruturação social indígena e para as vantagens ou desvantagens percebidas pelas comunidades na vivência na cultura digital. Além disso, percebemos que os territórios etnoeducacionais indígenas exibem certas características específicas quando comparados a contextos mais usuais para pesquisas sobre o uso das TICE.

Ficou evidente para nós, a partir dessa revisão de literatura, que cada contexto educacional indígena tem uma dinâmica própria, resultante de inúmeros processos de resistência, luta histórica pela autodeterminação e pela retomada e manutenção de seus territórios. Sendo assim, dois pontos de reflexão surgiram como relevantes para a escolha do *locus* de nosso estudo de caso: a localização da escola indígena e a estruturação da educação escolar indígena prevista nas resoluções da comunidade.

A partir de nossas leituras para fundamentar nossas descobertas, muitos eventos aconteceram relacionados aos povos originários no Brasil. Um deles foi a questão da legitimação do projeto do marco temporal indígena, que é uma expressão que se refere a um debate jurídico no Brasil relacionado aos direitos territoriais das comunidades originárias. Essa discussão gira em torno da interpretação do Art. 231 da Constituição da República Federativa do Brasil, que reconhece aos povos indígenas o direito originário sobre as terras que tradicionalmente ocupam.

A interpretação colonial e neoliberal do marco temporal indígena argumenta que, para que uma comunidade indígena tenha o direito de reivindicar a posse de uma determinada terra, ela deve comprovar que estava nessa terra na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988. Segundo esse entendimento, comunidades que tenham perdido suas terras antes dessa data não teriam direito de reivindicá-las de volta. Essa determinação é contestada pelos povos indígenas e defensores dos direitos humanos, já que o marco temporal é uma interpretação restritiva e injusta, pois ignora a história de violência e expulsão de seus territórios sofridas pelas comunidades indígenas ao longo dos séculos.

Para os povos indígenas, o direito originário às terras que tradicionalmente ocupam é anterior à própria Constituição de 1988. Eles afirmam que a demarcação e proteção de suas terras são fundamentais para sua sobrevivência física e cultural, bem como para a preservação da biodiversidade e dos ecossistemas. O tema tem gerado amplo debate e controvérsia no Brasil, envolvendo questões políticas, jurídicas e socioambientais. Há diferentes posicionamentos sobre o assunto, e a interpretação do marco temporal indígena está sendo discutida no âmbito do Supremo Tribunal Federal- STF, que deverá tomar uma decisão sobre o tema.

A relação entre o tema do marco temporal e essa revisão de literatura sobre a inclusão digital indígena, baseia-se no fato de que nossa pesquisa tem como ponto de partida as nossas experiências com a comunidade escolar Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo, na qual abordamos a inclusão digital e o uso das TICE. A comunidade, cuja escola está situada em uma área de retomada indígena desde 2004, utilizou o ciberespaço para participar das lutas dos Povos Indígenas contra a aprovação do marco temporal em Brasília, desde 2021, por meio de postagens no ciberespaço de imagens e vídeos, do uso de softwares, de plataformas e das redes sociais.

Esse movimento de resistência no ciberespaço, que representa a vivência na cibercultura e a inclusão digital dos indígenas, está relacionado aos avanços neoliberais violentos que afetam os povos indígenas em seus territórios. Dessa forma, voltamos nosso olhar para o campo da etnocomunicação digital, entendendo esse processo como algo intrinsecamente vinculado às lutas que envolvem a comunicação, a expressão e a educação no cotidiano comunitário dos povos Tupinambá, a partir da participação na construção da sociedade digital.

Com base nessa revisão de literatura e de pesquisas exploratórias, percebemos que há uma multiplicidade de fatores que abarcam a relação entre escola indígena e inclusão digital, além de envolverem uma combinação de participantes, ambientes e questões relacionadas ao político e social ordenamento do território escolar indígena, dentre outros aspectos presentes naquele espaço que canalizam os vários fluxos culturais. Isso ficará mais claro após

contextualizarmos nossas análises relativas ao nosso *locus* de pesquisa que incluem a educação escolar indígena Tupinambá de Olivença- Ilhéus- Bahia.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA

Em 1998, consolidou-se o reconhecimento governamental da educação estadual indígena Tupinambá de Olivença- Ilhéus- BA. As primeiras comunidades de Olivença contempladas com a educação estadual diferenciada foram Sapucaieira, Acuípe de Baixo e Serra Negra. A partir dessa iniciativa estadual, o Povo Tupinambá de Olivença começou a buscar o seu autoconhecimento, a sua identidade, bem como o conhecimento e prática dos direitos, silenciados por séculos, os quais são legitimados pela Constituição de 1988.

A análise demográfica dos dados da Fundação Nacional de Saúde- FUNASA (2004), confirmada pelos estudos de campo de 2004, mostra que os Tupinambá de Olivença era uma população com uma expectativa de vida reduzida, uma taxa de mortalidade muito elevada e jovem, visto que mais de 50% da população tinha até 24 anos de idade (35% de pessoas com até 14 anos), enquanto os idosos (com mais de 65 anos) representam apenas 5%. A distribuição da população por sexo indicava que existiam mais homens (53%) do que mulheres (47%), o que pode ser uma consequência demográfica da expropriação territorial sofrida pelos Tupinambá no século XX. De fato, as dinâmicas sociais de gestão territorial passaram a ser escassas, pois as mulheres se casaram com não-indígenas e, em muitos casos, foram morar com sua família em outras áreas. Os homens, preferencialmente, ficaram vivendo nas pequenas áreas de terra de seus pais, perpetuando a ocupação tupinambá.

Atualmente, há dados do Plano Distrital de Saúde Indígena da Bahia- PDSI (2020) que trazem a análise demográfica por aldeias ou comunidades Tupinambá em Ilhéus com o seguinte Quadro 4, informando inclusive o acesso à internet:

Quadro 4- Aldeias ou comunidades tupinambás em Ilhéus

Localidade	População	Eletricidade	Água Encanada	Esgoto	Internet
Acuípe de Cima	93	Não	Não	Não	Não
Acuípe do Meio I	187	Sim	Sim	Não	Não
Acuípe do Meio II	80	Não	Não	Não	Não
Águas de Olivença	190	Sim	Sim	Não	Não
Itapuã	182	Sim	Sim	Não	Não
Sapucaieira I	234	Não	Não	Não	Não
Sapucaieira II	174	Não	Não	Não	Não
Pea Pe	21	Não	Não	Não	Não
Santana I	147	Não	Não	Não	Não
Santana II	122	Não	Não	Não	Não
Santana Tamandaré	127	Não	Não	Não	Não
Santaninha	102	Não	Não	Não	Sem informação
Pindoba	-	Não	Não	Não	Não
Curupitanga	78	Não	Não	Não	Não
Cururutinga	131	Não	Não	Não	Não
Serra Negra	150	Não	Não	Não	Não

Taba Jairy	41	Não	Não	Não	Não
Jairy	123	Não	Não	Não	Não
Acuípe de Baixo I	391	Não	Não	Não	Sem informação
Acuípe de Baixo II	121	Não	Não	Não	Não
Serra do Serrote	31	Não	Não	Não	Não
Gravatá	79	Não	Não	Não	Não
Tupan	-	Não	Não	Não	Não
Campo de São Pedro	131	Sim	Sim	Não	Não
Sirihyba	126	Não	Não	Não	Não
Olivença A	297	Não	Não	Não	Não
Olivença E	262	Não	Não	Não	Não
Olivença G	97	Não	Não	Não	Não
Igalha	272	Sim	Sim	Sim	Não
Parque de Olivença	96	Não	Não	Não	Não
Tucum	170	Sim	Sim	Sim	Não
Serra das Tremes I	46	Sim	Não	Não	Sem informação
Serra das Tremes II	127	Não	Não	Não	Não
Mamão	100	Não	Não	Não	Não
Maruim	43	Não	Não	Não	Não
Serra do Padeiro	483	Sim	Não	Não	Sem informação
Nova Vida	102	Sim	Sim	Sim	Sem informação

Fonte: FUNASA (2022)

A população total de Tupinambás nas localidades mencionadas no **Quadro 4** é de 5.221 pessoas. A partir desse dado, podemos observar que há uma variação em termos de distribuição da ocupação populacional tupinambá em Ilhéus. Algumas localidades têm populações mais expressivas, enquanto outras são menos habitadas.

Ao analisarmos os dados fornecidos das diferentes localidades com população Tupinambá, percebemos uma variedade de informações relacionadas à infraestrutura básica. Reunindo os principais pontos temos que com relação ao acesso à eletricidade, dez localidades listadas têm acesso à eletricidade.

A maioria das localidades não possui abastecimento de água encanada e nem tratamento de esgoto, bem como não há informações sobre o acesso à internet. Esses dados mostram que algumas localidades têm acesso à eletricidade, mas o saneamento básico (água encanada e esgoto tratado) ainda é escasso em muitas áreas. A falta de informações sobre telefone e internet indica uma possível carência de infraestrutura de comunicação nessas regiões.

Com relação à região conhecida hoje como Olivença, consta que foi fundada em 1680 por missionários jesuítas como um aldeamento indígena, e desde então os Tupinambá têm habitado o território que circunda a vila, próximo a vários rios, incluindo Acuípe, Pixixica, Santaninha e Una. Embora tenham tido contato com outros povos ao longo da história, a identidade ameríndia continua a ser fundamental para entender a vida social dos Tupinambá de Olivença atualmente. Eles mantêm a organização em pequenos grupos familiares e têm tradições de relacionamento com o território bem específicas da cultura tupinambá.

Mesmo que sejam tratados frequentemente como caboclos ou indígenas urbanos, isso não significa que os Tupinambá de Olivença tenham abandonado sua condição de povo originário. No final do século XIX, o Estado brasileiro retirou seus direitos indígenas diferenciados, mas com a Constituição de 1988 houve uma abertura legislativa para que as solicitações de reconhecimento étnico dos Tupinambá e de outros povos indígenas fossem atendidas.

Em 2001, a FUNAI reconheceu oficialmente os Tupinambá de Olivença como indígenas, e a primeira fase de demarcação de seu território foi concluída em 2009. O uso do nome Tupinambá pelos indígenas de Olivença indica uma identificação social, cultural e histórica com a Nação Tupy (SANTANA; COHN, 2018). Embora houvesse a presença de outros povos indígenas na região em alguns momentos históricos, a predominância tupi nunca foi questionada. No século XVI, os Tupy se dividiam entre aqueles que habitavam a capitania de São Vicente e a boca do Amazonas (geralmente referidos como Tupinambá) e aqueles que viviam ao sul de São Vicente (os Guaranis). De acordo com essa distinção, os indígenas que habitavam a região de Ilhéus, naquela época, eram os Tupinambá, mencionados como parte da família linguística Tupi-Guarani em mapas históricos como em Nimuendaju (1928) que descreveu a existência de línguas do tronco Tupi nas regiões habitadas pelos Tupinambá.

Existem muitas pesquisas em andamento na região que buscam desvendar a história e a cultura dos povos indígenas que aí habitaram, incluindo a terra Tupinambá de Olivença. Alguns vestígios arqueológicos recentes encontrados nos arredores da construção da Igreja de Nossa Senhora da Escada de Olivença, que aparecem na pesquisa de Almeida e Alencar (2016), sugerem que “as ocupações locais mais recentes são representadas pelos horticultores Tupi-guarani - grupos Tupinambá, da variante Tupinakya” (p.04) e incluem achados de peças identificadas a partir de uma técnica de corrugado utilizada na confecção, bastante conhecida entre os grupos tupi-guarani da costa atlântica.

No final da década de 1990, os Tupinambá de Olivença lutaram pela reafirmação de uma educação escolar indígena, fato que contribuiu para fortalecer o movimento de retomada do território tupinambá. Essa luta levou à criação da escola como instituição para atender às necessidades do modelo multicultural e polilinguístico de escola indígena. Uma reunião do Conselho Indígena de Saúde com a organização do Curso de Magistério Indígena em 1997, foi o marco dessa jornada em busca de uma educação escolar indígena tupinambá na região. Em 2003, a Secretaria de Educação da Bahia- SEC/BA se organizou para atender às reivindicações sobre a educação escolar das comunidades indígenas, incluindo as dos Tupinambá de Olivença, e foi criada a categoria de Escola Indígena no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, além de

serem estabelecidas diretrizes e procedimentos para a organização e oferta da educação escolar indígena na Bahia.

Várias escolas foram criadas e organizadas- no total de quarenta e seis delas indígenas ao final de 2003- com professores indígenas contratados pelo Regime de Direito Administrativo- REDA³⁴. Antes dessas resoluções e portarias, um fórum permanente sobre educação escolar indígena foi criado na Bahia em 2000 pelo grupo de professores do magistério indígena. O reconhecimento da educação diferenciada na Bahia levou à formação dos territórios etnoeducacionais no Brasil em 2009. O território etnoeducacional que inclui o povo Tupinambá de Olivença foi denominado como Território Etnoeducacional *Yby Yara*. Em 2013, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais foi instituído pelo Ministério da Educação, mas até 2015, muitas lideranças e professores indígenas ainda não tinham conhecimento dessa política.

Em uma pesquisa no portal do Ministério da Educação (<http://portal.mec.gov.br/>) foi possível identificar as atribuições da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação- Semesp que é responsável por planejar, orientar e coordenar políticas educacionais para diferentes modalidades, em colaboração com os sistemas de ensino. Essas modalidades incluem a educação do campo, a educação especial para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, bem como a valorização das tradições culturais brasileiras, incluindo povos indígenas e populações em áreas remanescentes de quilombos. A Semesp também é responsável por desenvolver e fomentar a produção de conteúdo, programas de formação de professores e materiais didáticos específicos, além de propor, subsidiar, formular, apoiar, implementar e acompanhar políticas, programas e ações para evitar sobreposições e desperdício de recursos públicos.

Além disso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão- Secadi do Ministério da Educação- MEC tem como principais ações garantir a oferta de educação escolar indígena de qualidade. Para isso, a Secadi promove a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena), que consiste em cursos com duração média de cinco anos. Esses cursos são compostos por etapas intensivas de ensino presencial, quando os professores indígenas deixam suas aldeias e participam de atividades conjuntas em um centro de formação, e etapas de estudos autônomos, pesquisas e

³⁴ “O Regime Especial visa disciplinar uma categoria específica de servidores, qual seja: os servidores temporários. A Constituição Federal remeteu para a lei a disposição dos casos de contratação desses servidores. Os pressupostos do Regime Especial são: determinabilidade temporal da contratação (prazo determinado); temporariedade da função; excepcionalidade do interesse público que obriga o recrutamento” (<https://www.jusbrasil.com.br>).

reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro para a realização desses cursos.

A Secadi também promove a formação de professores indígenas em nível superior (licenciaturas interculturais) para garantir educação escolar diferenciada e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas. Essa secretaria também apoia a produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português, incluindo livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais produzidos pelos próprios professores indígenas. O MEC oferece apoio financeiro para a edição e distribuição desses materiais nas escolas indígenas.

Existem ainda várias medidas específicas, no âmbito do MEC, que estão sendo adotadas para ampliar a oferta de educação escolar em terras indígenas, incluindo o apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino, o desenvolvimento de cursos de formação para professores e lideranças indígenas em parceria com a FUNAI, a fim de que cada comunidade possa exercer o controle social e cultural sobre os mecanismos de financiamento e execução de ações e programas em apoio à educação escolar indígena, bem como a gerir o apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de suas escolas.

No entanto, mesmo com a existência de programas políticos educacionais, pudemos constatar que há muitas dificuldades na efetivação do território etnoeducacional *Yby Yara* junto à comunidade escolar dos Tupinambá de Olivença. Essas dificuldades incluem a escassez de realização das ações comunitárias pelos entes federados dos territórios etnoeducacionais, que acontecem de forma independente, isolada ou fragmentada; o tratamento dos indígenas, pelos dirigentes municipais, como privilegiados e não como detentores de autoafirmação e autogestão comunitária; além da inviabilidade das ações de resistência indígena de permanência e ocupação dos territórios no município, em razão da presença de profissionais ligados a fazendeiros, donos do agronegócio e de corporações do ramo turístico que são opositores ao movimento indígena.

Os indígenas Tupinambá do estado da Bahia têm lutado por seus direitos à educação diferenciada, especialmente diante da crescente demanda escolar que tem surgido em decorrência do aumento do número de discentes autodeclarados e da quantidade de núcleos escolares Tupinambá ou salas isoladas. Em consequência, na região de Olivença, há várias escolas estaduais indígenas Tupinambá. Dentre elas, destacamos a Escola Estadual Indígena Tupinambá de Olivença- EEITO em Sapucaieira que foi inaugurada em junho de 2006 e está localizada a aproximadamente a 16 quilômetros de Olivença, e tem o objetivo de atender às necessidades da educação básica da comunidade indígena; o Colégio Estadual Indígena

Tupinambá de Serra do Padeiro- CEITSP que foi criado em abril de 2005, para atender às demandas educacionais da comunidade de mesmo nome em Buerarema; e o Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo- CEITAB, do qual falaremos detalhadamente mais adiante, por ser nosso *locus* de pesquisa. Essas escolas recebem os discentes das comunidades indígenas Tupinambá, e promovem uma educação diferenciada para os indígenas da região.

No entanto, alguns núcleos são distantes das comunidades e alguns responsáveis optam por não matricular seus filhos nas escolas indígenas devido às péssimas condições das estradas e do transporte escolar precário. Por isso, os núcleos que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental continuaram existindo nas aldeias. Em 2014, devido à demanda do Ensino Médio para os alunos da sede, a Escola Tupinambá de Olivença foi transformada em colégio e renomeada como Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença- CEITO. O colégio passou a receber estudantes indígenas e não indígenas que habitam a região. Embora algumas lideranças tenham expressado preocupação com o fato de receber também estudantes não indígenas, Santana (2015) afirma, com base em pesquisa realizada na comunidade Tupinambá de Olivença, que "a presença dos estudantes não indígenas na escola é necessária, pois além de construir novas alianças, é possível educá-los no sentido de desconstruir as representações negativas que produzem em relação aos próprios Tupinambá" (p.91).

Embora houvesse um amplo e diverso atendimento educacional, que contemplava as crianças indígenas e não indígenas, e uma estrutura adequada apresentada pelo CEITO, alguns núcleos sentiram a necessidade de independência devido às demandas de condições geográficas e atendimento precário do transporte escolar. Foi nesse contexto que o Núcleo do Acuípe de Baixo se desvinculou do CEITO e passou a se chamar Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo- CEITAB, em julho de 2014.

No mesmo ano, aconteceu também o primeiro concurso para professores indígenas na Bahia. Segundo dados da SEC/BA, foram disponibilizadas 96 vagas destinadas aos colégios Tupinambá de Olivença (59 vagas) e Tupinambá de Serra do Padeiro (37 vagas), visto que o colégio de Acuípe de Baixo ainda era um núcleo do CEITO. Apenas 19 professores foram aprovados, 16 para o CEITO e 3 para o CEITSP. Para complementar o número de professores, foram realizadas imediatamente duas seleções para REDA, uma em 2014 e outra em 2015, que exigiam, por meio de Edital, que os professores fossem tupinambás.

No entanto, apesar de ter acontecido a seleção de professores indígenas Tupinambá com critérios pontuais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena- DCNEEI (BRASIL, 2012), houve problemas na efetivação desses profissionais a partir dos princípios que envolvesse a formação da equipe de professores indígenas.

O aspecto formativo foi o principal deles, haja vista que a formação acadêmica solicitada pela Secretaria de Educação da Bahia- SEC/BA aos professores e professoras tupinambás, na maioria das vezes, não correspondia à atuação específica como professor indígena, pois havia um pressuposto de que o professor indígena não fosse reconhecido unicamente pela experiência sociocultural, mas pela relação intrínseca entre teoria e prática escolar e pela reconstrução dessa última. Por outro lado, os professores indígenas também reivindicaram, desde o surgimento dessa categoria docente, o direito à formação inicial e continuada, que, apesar de acontecer em situações pontuais, não atendia a todos e todas e ainda apresentava dificuldades em sua implementação.

Em linhas gerais, os problemas, administrativos e pedagógicos, enfrentados pelas escolas Tupinambás de Olivença, desde sua criação, somam-se às questões relativas ao atendimento aos discentes na efetivação das atividades educativas. Impasses que implicam: na precariedade do transporte escolar oferecido; no atendimento à merenda escolar sem a valorização dos alimentos que a comunidade produz; na carência de formação de gestores escolares indígenas e da equipe administrativa; na dificuldade no cumprimento do calendário específico em razão do processo licitatório igual ao das escolas convencionais; e nas dificuldades de contato e efetivação do trabalho dos coordenadores e das secretarias escolares em razão de problemas de locomoção das comunidades de difícil acesso.

3.1 AS ORIGENS E CONSTRUÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO

A educação escolar indígena do Acuípe de Baixo teve seu início, de maneira informal, em 1996 com uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos- EJA na casa da líder comunitária e professora indígena Rosilene Souza. Em 2000, já existiam no espaço do Acuípe, turmas escolares de Educação Infantil no diurno e da EJA no noturno. Em 2001, as turmas da professora Rosilene tornaram-se parte de um núcleo da Escola Tupinambá de Olivença, atual CEITO e, em uma sala cedida pela escola do município da comunidade, havia o atendimento às séries iniciais do Ensino Fundamental. No diurno também funcionava a antiga alfabetização e a quarta série.

A parceria com a Escola Tupinambá de Olivença durou até 2014, quando o núcleo do Acuípe de Baixo se tornou o Colégio Estadual Indígena Tupinambá Acuípe de Baixo- CEITAB, com atendimento desde a Educação Infantil até o Ensino Médio no diurno, e com a EJA no

noturno. A líder comunitária e professora indígena Rosilene³⁵, explicou, em entrevista, sobre a estruturação do CEITAB, e afirmou:

E1- Daí nesse contexto histórico, quando fala da questão educação dos Tupinambá de Olivença, sempre está lá algum relato que fala bastante do Acuípe de Baixo. Em 99, aumentou ainda mais a turma. Eu já não estava mais com a modalidade da EJA, eu já fui atender a educação infantil e o fundamental um. Só que na verdade eu não podia estar sozinha. Então o que me ajudou de início foram minhas filhas, que foi a Amanda e a Adriane. Ficava mais com a minha turma de adultos e aí depois foi surgindo os apoiadores como a professora Cristina e outros colegas que foram ajudando para que esses alunos pudessem estar nesse espaço (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p. 229)

A partir da criação do CEITAB em 2014, como colégio independente do CEITO, a logística geográfica de território educacional mudou. O CEITAB saiu da territorialidade das comunidades atendidas pela educação escolar indígena em Olivença e abarcou os núcleos educacionais das comunidades do Acuípe de Cima, do Acuípe do Meio e de Sapucaieira. Essa movimentação deveu-se à construção do colégio em uma área de retomada, ação que amparou geograficamente a resistência da comunidade do Acuípe de Baixo, no sentido de retomar parte de seu território tupinambá, do qual foram expulsos. Essa prática de educação escolar em área de retomada representa um ato cultural de resistência indígena, não é só um uso político do território, mas inclui o estar junto com os parentes, relação preponderante na sociabilidade cultural Tupinambá.

De acordo com Santana e Cohn (2018), há certas proximidades que implicam no estar junto, no compartilhamento de memórias e de afetos na cultura tupinambá. Essas proximidades têm se manifestado no CEITAB, em suas aulas de cultura e em outras atividades possibilitadas pela escola, como a visitação a parentes nas comunidades, aulas em locais de retomadas em casas de farinhas, intercâmbios e em como a escola atua na produção de uma pessoa tupinambá forte na cultura. Estar na cultura e produzir-se forte na cultura a partir da escola significa integrar-se em um sistema autopoietico, ou seja, um sistema que gera suas próprias condições de existência nas áreas tradicionalmente ocupadas pelos tupinambás, dentro das fronteiras da Terra Indígena -TI que antes estava em posse de não indígenas.

Lideranças e famílias indígenas ocuparam áreas improdutivas ou abandonadas dentro da TI Tupinambá no Acuípe de Baixo, vivenciando um renascimento cultural e social no próprio

³⁵ Em nosso texto faremos referência aos entrevistados pela letra E e pela ordem de organização dos áudios transcritos no ANEXO. E1 leia-se: Entrevistada 1 (nota da autora).

grupo em si. Essa é uma ideia de *autopoiesi*³⁶ em Maturana (1997) que pode ser aplicada para sistemas sociais, incluindo as comunidades escolares indígenas, que passam por fricções culturais a partir de si mesmas e de suas vivências ancestrais recuperadas pelas memórias culturais. A escola indígena passa pela autopoiese social, quando Maturana (1997) considera os grupos sociais como um sistema de terceira ordem autopoietica, constituídos por organismos que se relacionam e formam um todo cultural que realiza sua própria autopoiese (autoprodução) e põem em foco suas especificidades derivadas das relações entre seus indivíduos.

Nesse sentido, de singularidade e sociabilidade, observamos que a instituição escola, no contexto indígena do CEITAB, é um evento que faz funcionar a vontade dos indivíduos e do grupo em um ambiente territorial de reconstrução. Ao percebermos que o CEITAB surge e é construído a partir de uma recuperação legítima de território, constatamos que houve um movimento de renascimento e reconstrução da escola, junto com o movimento de retomada. Não houve uma adaptação dos indivíduos à escola, mas sim, foi a escola que precisou de novas estruturas para fazer sentido no ambiente territorial tupinambá do Acuípe de Baixo. A escola Tupinambá do Acuípe de Baixo é mais um lugar no território onde o parentesco é produzido, uma vez que a socialidade é entendida como comum, à medida em que esta aproxima parentes, constrói relações e fortalece laços ancestrais.

Em Santana (2015), é mencionado que a escola Tupinambá de Olivença adota, para sua organização social, o termo aproximação e o conceito de parentesco, pois aqueles que se aproximam no território “compartilham histórias, memórias, afetos, tensões, conflitos e experiências” (p.54). Além disso, o autor enfatiza que a compreensão das culturas indígenas envolve a apreensão e a consciência histórica por meio dos laços com os antepassados que habitaram o território, com os encantados³⁷ e com a vivência e experiência dos padrões considerados propriamente indígenas, bem como com os elementos culturais (como pinturas, cocares, saiotes, colares) utilizados em momentos cerimoniais e sociopolíticos e também em outros momentos de socialização cultural.

No CEITAB, a história do colégio indígena começa concomitante à jornada das escolas indígenas dos Tupinambá de Olivença, mas, à medida que há a construção e a presença de uma escola em um território de retomada, algumas características culturais do *modus vivendi* escolar

³⁶ Autopoiese tem origem na língua grega (*autopoiesis*), que combina as palavras *autós* (por si próprio) e *poiesis* (criação, produção). Seu sentido literal é autoprodução, no qual os sistemas internos criam e recriam sua própria organização circular utilizando seus próprios elementos componentes (nota da autora).

³⁷ Os encantados são vistos como seres sagrados e respeitados pelos Tupinambás. Eles desempenham um papel vital na religião e na cosmologia desse povo indígena, fortalecendo sua conexão com a natureza e transmitindo conhecimentos ancestrais de geração em geração (nota da autora).

vão se delineando e o território vai tomando alma e corpo nas ocupações, nos assentamentos, nas manifestações culturais e sociais da comunidade. Apresentaremos, a seguir, mais um fragmento de nossa conversa com a liderança educacional do CEITAB, mulher indígena tupinambá, professora e mestranda em educação intercultural, nele ela fala a respeito de seu papel na construção da educação escolar dos Tupinambá do Acuípe de Baixo:

E1- A Ro, hoje, quer dizer sempre, né? Desde a questão dessa nova, desse nosso começo na questão enquanto mobilização indígena, enquanto indígena. É a Ro liderança, a Ro professora, é assim! Sou uma pessoa, assim, fundamental para a questão do processo da educação escolar indígena dentro do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, então, a educação escolar indígena começou informalmente desde 1996, que deu todo esse início. Mas não era a educação escolar indígena, assim, de fato. Primeiro deu início com o projeto CAPOREC onde nós fazíamos parte desse projeto junto com 3 professores. Esse, o CAPOREC que é o coletivo de professores alfabetizadores da região cacauaieira. E nós fazíamos parte desse projeto. Primeiro, eu iniciei aqui na escola da aldeia Acuípe de Baixo. E assim como outros professores também iniciaram. Teve professor que iniciou antes, mas foi em Sapucaieira, que foi a Pedrísia, e aí em seguida veio eu e depois a Valderice, a cacica. E aí eu fiquei na responsabilidade de reafirmar essa questão da nossa identidade dentro aqui do nosso território, da nossa aldeia. E aí esse coletivo de professores nos fortaleceu bastante, porque nós não tínhamos assim essa base da questão da educação escolar indígena. (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p. 230).

Esclarecemos que o Coletivo de Alfabetizadores Populares da Região Cacaueira – CAPOREC fez parte do movimento de educação não formal na Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional-FASE-BA e dos programas sociais de alfabetização de crianças, jovens e adultos que participam da experiência na área de educação, com ênfase em Educação Escolar Indígena, Educação Popular, Educação do Campo. A postagem a respeito do estatuto geral do CAPOREC, datada de 2011, que aparece no blog³⁸ de descrição do coletivo informa que o CAPOREC tinha por objetivos: promover formação e ação em Educação de Jovens e Adultos; desenvolver experiências de Educação Ambiental; efetivar práticas educativas que valorizam a ética, a cultura popular, a equidade de gênero e de etnias, a cidadania, a democracia e os Direitos Humanos.

A partir das falas das lideranças indígenas, da análise de documentos, da diagnose social da escola indígena e de entrevistas com indígenas tupinambás, redirecionamos nosso foco para a construção de uma gnoseologia do *modus vivendi* escolar do CEITAB por meio de uma análise do coletivo de informações das lideranças e professores indígenas da escola e seguimos também colocando em foco a questão da participação da comunidade escolar do colégio indígena na sociedade da informação. Seguimos nosso texto, apresentando a metodologia utilizada para

³⁸ blogdocaporec.blogspot.com/2011/07

alcançar os objetivos relacionados ao estudo de caso e à elaboração do ensaio gnoseológico proposto.

A metodologia envolveu diversas etapas, incluindo a definição do problema de pesquisa; a formulação de hipóteses; a coleta e análise de dados de três pesquisas exploratórias; a pesquisa de campo; a discussão dos resultados da pesquisa de campo; e a redação do ensaio gnoseológico sob o olhar das observações do *locus* da pesquisa de campo. Além das etapas já mencionadas, a metodologia utilizada também incluiu a triangulação de dados, após a elaboração do ensaio gnoseológico a fim de analisar as conclusões do estudo de caso, que se consistiu da análise de diferentes fontes de dados para comparar as informações coletadas.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nosso trabalho, que teve por objetivo geral investigar qual é o papel da educação escolar na inclusão digital por meio de um estudo de caso único e da elaboração de um ensaio gnoseológico do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo sobre a educação escolar indígena e sua relação com as Tecnologias Digitais de Informação Comunicação e Expressão- TICE, foi desenvolvida metodologicamente por meio de uma pesquisa qualitativa, e, conforme Severino (2007): “[...] há várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas” (p. 119).

Criamos etapas importantes na pesquisa, desde a fase exploratória, da pesquisa de campo e da elaboração do ensaio gnoseológico a fim alcançar nossos objetivos específicos que foram: identificar como acontece a participação dos alunos e professores indígenas na sociedade da informação; articular o estudo de caso e um ensaio gnoseológico para aprofundar a reflexão sobre o uso das TICE no ensino e aprendizagem na escola indígena; identificar os fatores que influenciam a incorporação e o uso das TICE pelos professores e professoras indígenas, a partir de uma pesquisa de campo; e identificar, por meio da análise de documentos e de roteiros de observação, quais são os procedimentos para o uso das TICE, que estão presentes na educação escolar indígena do CEITAB. Todas essas etapas foram pensadas para colaborar nas análises e conclusões do estudo de caso, que teve seus dados levantados e analisados a partir das fases desenvolvidas, como também da elaboração do ensaio gnoseológico.

Sobre o estudo de caso, Severino (2007) pontua que “é uma pesquisa que se concentra no estudo particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente expressiva” (p.121). Para uma efetiva avaliação analítica de um estudo de caso, segundo Lazzarin (2016): “Utilizam-se estratégias de investigação para mapear, descrever e analisar um contexto, as relações e percepções a respeito da situação, o fenômeno ou episódio em questão” (p.43).

Para justificar o estudo de caso como o caminho para mapear, descrever e analisar um contexto, Minayo (2008) sugere ao pesquisador que responda algumas perguntas ao escolher o caso pesquisado como: a) O estudo de caso único considera uma unidade significativa do todo? b) Como a interpretação do contexto é buscada no estudo de caso? c) Qual é a importância da busca circunstanciada de informações no estudo de caso único? d) O estudo de caso único permite uma generalização naturalística? e) Como isso acontece? f) No caso escolhido para o

estudo de caso único, há uma busca intensiva de dados sobre uma situação particular? g) Como os dados são coletados e analisados? h) Como o lugar para realizar a busca circunstanciada de informações é delimitado e contextualizado? A seguir, apresentamos o **Quadro 5** no qual organizamos as respostas às questões genéricas referentes ao nosso estudo de caso único:

Quadro 5 – Respostas às questões genéricas do estudo de caso

Perguntas	Respostas
Como foi escolhido o caso pesquisado?	Constatou-se, por meio de pesquisas exploratórias, que o CEITAB é um caso significativo para o todo.
O estudo de caso único permite uma generalização naturalística?	Sim, foi possível alcançar a generalização naturalística no estudo de caso único por ser o CEITAB um locus com características comuns às escolas indígenas tupinambás de Olivença.
Como isso aconteceu?	Isso aconteceu quando as características do caso estudado, levantadas em pesquisas exploratórias, puderam ser aplicadas em casos semelhantes ou correlacionados, como é o caso.
Houve uma busca intensiva de dados sobre uma situação particular no caso escolhido para o estudo de caso único?	Sim, houve uma busca intensiva de dados sobre uma situação particular no caso escolhido por meio de pesquisas exploratórias, análise do PPP, observações do <i>locus</i> e pesquisa de campo.
Como os dados foram coletados e analisados?	Os dados foram coletados por meio de pesquisas exploratórias, análise de documentos e pesquisa de campo e foram analisados de forma circunstanciada para a elaboração de um ensaio gnoseológico e da triangulação de dados.
Como o lugar para realizar a busca circunstanciada de informações foi delimitado e contextualizado?	O lugar para realizar a busca circunstanciada de informações foi delimitado a partir das características previamente percebidas nas pesquisas exploratórias do <i>locus</i> selecionado e contextualizado dentro do contexto específico do caso estudado.

Fonte: a autora

Ao respondermos às questões levantadas, constatamos ser nossa pesquisa um caminho para descobertas significativas, a partir da unidade escolhida, mesmo que se trate de um estudo de caso único. As informações foram coletadas de forma circunstanciada, a partir de pesquisas exploratórias e pesquisa de campo em busca de várias informações que alcançassem a generalização naturalística, sem perder de vista as questões particulares do caso pesquisado. O contexto foi delimitado, no entanto antevemos, pelas características previamente percebidas nas pesquisas exploratórias do *locus* selecionado, que seria possível vislumbrar uma aplicação generalizada dos resultados em casos semelhantes ou correlacionados. Nesse sentido, o gráfico a seguir ilustra o caminho geral de nossa metodologia:

Gráfico 1 – Mapa conceitual geral de metodologia



Fonte: a autora

Em um estudo de caso único é imprescindível fundamentar os motivos do pesquisador pela escolha do *locus* da pesquisa, em outras palavras, justificar o motivo da escolha do caso e da população foco da pesquisa. No próximo tópico, justificaremos e fundamentaremos nossas escolhas.

4.1 JUSTIFICATIVA SOBRE A ESCOLHA DO *LOCUS* DA PESQUISA

Observar, escutar, perguntar, ler, analisar e interpretar foram o nosso foco nessa pesquisa, a fim de conhecer a realidade escolar da comunidade dos Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo que conseguiu, recentemente, o reconhecimento junto à FUNAI de sua ancestralidade tupinambá. Nossa coleta de dados foi baseada nas pesquisas exploratórias, na pesquisa de campo- que incluiu conversas com alunas e alunos; professoras e professores; e lideranças indígenas para entender suas percepções a respeito do papel da escola na participação na sociedade da informação e no processo de inclusão digital- na análise de documentos e nas observações do *locus*. Partimos do pressuposto de que a escola que está posta para os povos indígenas inclui a que habita uma sociedade da informação.

Algumas características específicas, ao nosso ver, influenciaram na escolha do colégio indígena, dentre elas, o fato de que o CEITAB é um colégio indígena, que faz parte do território etnoeducacional *Yby Yara* e, pela quantidade de alunos matriculados, é considerado de pequeno porte. Outro fator é que ele pertencente à rede estadual de ensino da Bahia, com uma equipe gestora composta por uma direção, vice direção- mais recentemente- secretário, técnicas administrativas, funcionários técnico-administrativos e professores preferencialmente

indígenas. Os professores desenvolvem um trabalho diferenciado na comunidade escolar, considerando todo o espaço territorial como um ambiente de ensino e aprendizagem.

O CEITAB foi então considerado, por suas especificidades, um *locus* com todas as características essenciais de um caso particular representativo de um conjunto de casos, já que nossa pesquisa teve como um dos objetivos analisar a relação entre escola indígena e inclusão digital na sociedade da informação. Foi possível confirmar essas características a partir de pesquisas exploratórias. Por tudo isso, o CEITAB representa uma escola indígena estadual aldeada em um território de retomada, faz parte de um território etnoeducativo com a presença de professores, professoras, alunas e alunos indígenas que têm acesso à internet e mantêm seus vínculos com a cultura indígena dos Tupinambá de Olivença.

Foram analisados documentos, foram feitas observações, entrevistas e a roda de conversa. Encontramos diversas respostas que contribuíram para a ampliação das discussões sobre ações pedagógicas com uso das TICE no CEITAB. Além disso, nossa pesquisa permitiu refletir sobre a relação entre cultura digital e culturas indígenas no ambiente escolar, adentrando na realidade de professores, professoras, alunas e alunos indígenas. Esses fatos abriram caminhos epistemológicos para refletir sobre o direito à inclusão digital indígena plena e irrestrita e para a elaboração de nosso ensaio gnoseológico.

Em se tratando principalmente do universo das escolas, no qual consideramos que os aspectos cognitivos e sociais são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, as demandas de inclusão digital são emergentes e a situação pandêmica de 2020-2022 foi atípica para todos os estabelecimentos escolares deste planeta. Em nosso caso, também consideramos a escolha do CEITAB como caso único por conta do projeto de ensino remoto que aconteceu durante a pandemia da Covid 19, em 2021. Mesmo diante de tantas inquietações e angústias sentidas por grande parte da comunidade escolar do CEITAB, foi possível experimentar, na escola indígena, a motivação de promover a superação constante de desafios em relação ao uso das TICE na educação escolar, desafios esses voltados para uma sociedade que se movimenta com a agilidade e a velocidade do advento tecnológico em todos os âmbitos da sociedade.

Apesar dos desafios relacionados à participação da sociedade da informação- que vão desde a falta de conectividade, de ferramentas e de conhecimento do uso das TICE- a escola indígena conseguiu manter a motivação de promover um ensino remoto que evitasse a evasão escolar. Essa situação se mostrou benéfica e estimulante para o exercício do compreender-se como parte integrante e igualmente responsável pela manutenção do mundo. Além disso, a escola indígena conseguiu construir pontes e criar redes conectadas de pessoas com interesses comuns, o que contribuiu para a formação de uma comunidade mais forte e engajada.

Por todas as características particulares, únicas e combinadas do *locus* escolhido para a pesquisa, consideramos o estudo de caso único ajustado com a elaboração de um ensaio gnoseológico e a triangulação de dados, como a metodologia de pesquisa mais adequada e que nos trouxe dados consistentes para avançarmos nos estudos sobre a relação entre a cultura digital e a escola indígena. Os pontos-chave dessa pesquisa trouxeram consigo a perspectiva de- a partir das pesquisas exploratórias- aprendermos sobre a atividade docente indígena; elaborarmos a diagnose social da escola indígena; e nos informarmos sobre a participação dos alunos, alunas, professores e professoras em um projeto de ensino remoto que evidenciou as estratégias e metodologias utilizadas pelo CEITAB, seja em uma educação remota ou presencial, considerando as especificidades sensíveis à educação escolar indígena.

4.2 TÉCNICAS DE COLETAS DE DADOS

Utilizamos, em toda nossa pesquisa, inclusive na fase exploratória, como técnicas de coleta de dados: a roda de conversa, as entrevistas narrativas e semiestruturadas, a observação e a análise documental. Como instrumentos de coleta de dados fizemos uso dos relatórios de análise de documentos, das análises das transcrições das entrevistas e dos relatórios das observações, com vistas à elaboração do ensaio gnoseológico e à triangulação de dados.

Os temas que nortearam os roteiros de entrevista, a mediação da roda de conversa com alunos e alunas, as observações do *locus* e seus relatórios dizem respeito às características estruturais e pedagógicas da escola indígena; aos recursos digitais disponíveis no ambiente escolar para professores e alunos; ao uso das TICE nas aulas; ao acesso aos recursos digitais na escola ou fora dela; aos projetos educacionais da escola mediados pelas TICE; ao uso de recursos digitais na rotina social; às informações sobre a inclusão digital dos respondentes; e aos conteúdos da cultura tradicional Tupinambá presentes no planejamento e na rotina escolar.

Os critérios de seleção dos participantes das entrevistas foram ligados à adesão espontânea na participação da pesquisa. O grupo de entrevistados foi formado por professores e professoras as indígenas, líderes do cacicado e, quanto ao grupo de discentes, formamos a partir da Educação de Jovens e Adultos- EJA. Este critério de seleção de alunos e alunas da EJA deveu-se ao fato de que trabalhamos as informações a respeito da participação na sociedade da informação na roda de conversa, para a culminância da coleta de dados, e foi necessária a participação de alunos e alunas adultos com uma trajetória escolar que incluísse experiências de escolarização voltadas para os objetivos e os temas a serem pesquisados.

4.3 A CONSTRUÇÃO DO ENSAIO GNOSEOLÓGICO

Para elaboração do ensaio gnoseológico, usamos como técnica de coleta de dados a elaboração de relatórios de observação- inclusive com registros fotográficos- além da análise de documentos selecionados nas pesquisas exploratórias. Os principais documentos analisados estavam relacionados à concepção do Projeto Político Pedagógico-PPP do CEITAB, que foi escrito com a participação de vários membros da comunidade escolar do Acuípe.

Na análise dos objetivos propostos pelos profissionais do CEITAB no PPP, foram identificados elementos importantes para a realização da diagnose social do colégio, que nos auxiliou na investigação sobre os planos de ação existentes na comunidade escolar com o intuito de aproximar as TICE da prática pedagógica dos professores e das professoras indígenas, principalmente no que diz respeito ao acesso às informações em vários níveis de escolarização, a partir desse mesmo uso das TICE.

Outras metodologias e instrumentos surgiram no encaminhamento da pesquisa e foram devidamente adicionados com seu desenvolvimento, pois segundo Bicudo (2011):

Cada modalidade solicita procedimentos específicos que vão se mostrando importantes conforme o avanço da própria pesquisa. Aqui também, o pesquisador está junto com a pesquisa, em processo de realização, tomando consciência e refletindo passo a passo, junto com seus colegas, o significado do efetuado olhado da perspectiva da interrogação e na dimensão mundo-vida (p.39).

Sendo assim, ao adentrarmos nas discussões e análises dos resultados do estudo de caso, elaboramos um ensaio sobre o *modus vivendi* da educação escolar indígena tupinambá do Acuípe de Baixo que nos permitiu compreender o processo de construção e transmissão do conhecimento escolar dentro dessa comunidade, operando assim o papel de um instrumento fundamental de coleta de dados para as conclusões do estudo de caso. Por meio deste tipo de análise, abordamos questões investigativas relacionadas aos objetivos específicos, que nos orientaram na elaboração do ensaio gnoseológico. No **Quadro 6** apresentamos cada questão relacionada ao seu objetivo:

Quadro 6 – relação entre questões e objetivos no ensaio gnoseológico

Pergunta	Objetivo
Qual é a concepção de conhecimento escolar dos tupinambás do Acuípe de Baixo e qual é o seu papel dentro da cultura tupinambá?	Compreender a concepção de conhecimento escolar dos tupinambás do CEITAB e seu papel dentro da cultura tupinambá.

Como ocorre a organização do processo de ensino e aprendizagem na comunidade e quais são as estratégias utilizadas para transmitir o conhecimento às novas gerações?	Identificar a organização do processo de ensino e aprendizagem na comunidade e as estratégias utilizadas para transmitir o conhecimento às novas gerações.
Como a comunidade escolar do CEITAB vivencia a cultura digital?	Analisar a vivência da comunidade escolar do CEITAB na cultura digital.
Quais são os desafios enfrentados pelos professores, professoras, alunas, alunos e gestoras do CEITAB ao lidarem com diferentes sistemas educacionais?	Identificar os desafios enfrentados pelos professores, professoras, alunas, alunos e gestoras ao lidarem com diferentes sistemas educacionais.
De que maneira as questões de identidade e pertencimento tupinambá influenciam a educação escolar indígena do CEITAB?	Investigar como as questões de identidade e pertencimento tupinambá influenciam a educação escolar indígena do CEITAB.
Como a escola indígena contribui com a inclusão digital na comunidade escolar?	Identificar de que maneira da escola contribui para a inclusão digital da comunidade escolar.

Fonte: a autora

O ensaio gnoseológico, construído nessa pesquisa, buscou ampliar e descrever o alcance de informações coletadas para aprofundar a análise de dados da triangulação do estudo de caso. A partir dos objetivos, criamos tópicos e hipóteses que nortearam nossas observações e criaram categorias de análise para a estruturação das triangulações e das conclusões do estudo de caso, que foram essenciais para nossa conclusão de pesquisa. No **Quadro 7**, apresentamos como estruturamos os tópicos e as hipóteses para a construção do tratamento de dados:

Quadro 7- Relação tópicos de pesquisa e hipóteses levantadas para o ensaio gnoseológico

Tópico	Hipótese
Concepção de conhecimento escolar	A concepção de conhecimento escolar do CEITAB está relacionada- além dos aspectos tradicionalmente presentes na educação escolar- aos aspectos comunitários de resgate da cultura, convívio com parentes e reconstrução de sua identidade ancestral tupinambá.
Organização do processo de aprendizagem	A comunidade indígena tem suas próprias formas de organizar o processo de aprendizagem, utilizando estratégias que valorizem os saberes e práticas tradicionais.
Participação na cultura digital	O CEITAB adota tecnologias digitais em sua prática pedagógica, como computadores, tablets e internet proporcionando ações de participação na sociedade da informação.
Desafios na educação escolar indígena do uso das TICE	Os desafios incluem a adaptação a novas metodologias de ensino, a utilização de tecnologias digitais na educação e a articulação entre diferentes políticas públicas e ações governamentais.
Identidade e pertencimento tupinambá	A valorização da cultura e dos saberes tradicionais, o resgate de práticas e costumes ancestrais e a promoção da autoestima e do orgulho étnico dos estudantes indígenas são influenciados pelas questões de identidade e pertencimento tupinambá.
Contribuição da escola para a inclusão digital	A escola pode contribuir para o fortalecimento da inclusão digital da comunidade escolar por meio da oferta de disciplinas voltadas às TICE e atividades que desenvolvam habilidades em tecnologias digitais e da criação de espaços e recursos que permitam o acesso e a utilização dessas tecnologias pelos alunos, alunas, professoras e professores.

Fonte: a autora

O **Quadro 7** apresenta uma síntese das hipóteses que levantamos para a elaboração do ensaio gnoseológico acerca da educação escolar indígena do Acuípe de Baixo, suas

características, sua relação com as TICE e a inclusão digital da comunidade escolar tupinambá do CEITAB. A primeira hipótese refere-se à concepção de conhecimento escolar, que vai além dos aspectos tradicionais da educação e inclui o resgate da cultura e a reconstrução da identidade ancestral. Isso ratifica que a escola indígena tem um papel imprescindível nos movimentos de fortalecimento da identidade tupinambá e do resgate do pertencimento dos estudantes, professores e professoras.

A segunda hipótese destaca a importância da organização do processo de aprendizagem na comunidade indígena, que valoriza os saberes e práticas tradicionais. Isso pode significar um equilíbrio entre o fortalecimento e memória dos saberes tradicionais e as necessidades educacionais escolares demandadas pela própria comunidade. Além disso, a terceira hipótese de que a escola adota tecnologias digitais- sugere que a comunidade indígena está buscando acompanhar os avanços tecnológicos e de que participa ativamente na sociedade da informação.

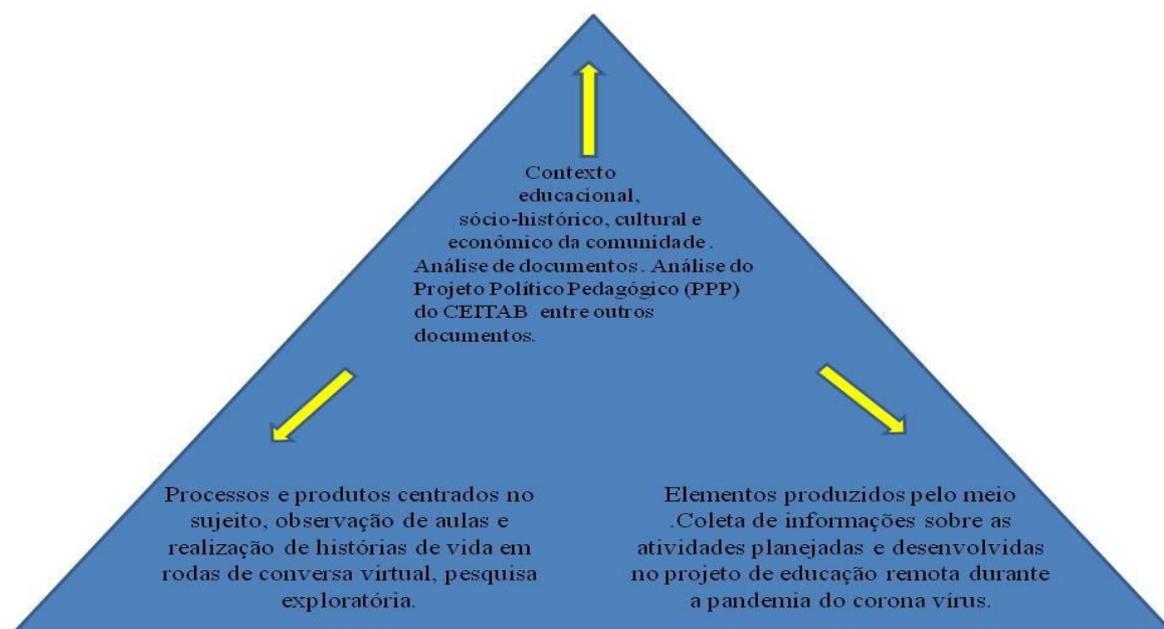
De maneira geral, nas outras hipóteses procuramos destacar os desafios enfrentados pela educação escolar indígena, como o direito à formação inicial e continuada que envolva o uso das TICE, bem como a articulação entre diferentes políticas públicas e ações governamentais que propiciam a inclusão digital no CEITAB. Esses desafios evidenciam a importância de políticas educacionais inclusivas e voltadas para as especificidades das comunidades indígenas.

Em busca de uma coleta de dados ampla e bem diversificada, exploramos a técnica de análise triangulada para o tratamento dados e segundo Lazarin (2016), a triangulação permite uma combinação “do uso de entrevistas, análise documental e a participação analítica do pesquisador” (p.43). A técnica de triangulação de dados, conforme Triviños (2015), é uma abordagem útil para pesquisas qualitativas, pois ajuda a minimizar os efeitos dos vieses e limitações associados a qualquer uma das fontes de dados utilizadas. A seguir, esclarecemos como a combinação de várias fontes de dados pôde fornecer uma visão mais abrangente e complexa do caso estudado, nos ajudando a entender melhor suas complexidades e nuances.

4.4 A TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Em associação à coleta de dados, formamos um triângulo de fontes para o levantamento de informações que puderam ser confrontadas analiticamente, a fim de “levantar inconsistências, contradições e corroborar informações entre os vértices, enfim, problematizar nosso objeto” (TRIVIÑOS, 2015, p.43). Em nosso caso específico, o triângulo ficou assim desenhado:

Figura 2 – Triangulação do estudo de caso



Fonte: a autora

Ainda, segundo Triviños (2015), a triangulação de dados envolve a coleta de dados focando em três dimensões: “os processos e produtos centrados nos sujeitos, os elementos produzidos pelo meio do sujeito e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social do sujeito” (p.140). Logo em seguida, detalharemos como foram contempladas, em nossa pesquisa, cada uma das três dimensões observadas por Triviños (2015) na realização da triangulação de dados.

É interessante observar que a triangulação de dados, não ocorreu de forma separada, mas sim integrada: pesquisador, sujeito(s), produção do meio, e processos e produtos originados pela estrutura social, educacional, econômica, cultural, na qual o(s) sujeito(s) estão inseridos em um mesmo tratamento de dados em nossa pesquisa. Esta triangulação de dados nos permitiu acompanhar, observar, registrar analisar os dados coletados de maneira relacionada.

4.4.1 Processos e produtos centrados no sujeito

Na coleta e análise de dados focados nos processos e produtos centrados no sujeito, realizamos pesquisas exploratórias que geraram dados a partir das entrevistas com professores, professoras, alunos, alunas, diretora e cacicado, bem como proporcionaram um relato das percepções, material fotográfico e registro em vídeos. As entrevistas narrativas e semiestruturadas foram utilizadas como fonte importante de informações nas pesquisas

exploratórias, permitindo a geração de dados pontuais com foco no tema da pesquisa e apoio em um roteiro com perguntas principais que pudessem fazer surgir outras questões secundárias.

Os dados gerados na roda de conversa, nas entrevistas e nas observações passaram por uma análise das respostas com o foco na construção de conhecimentos voltados para o *modus vivendi* da educação escolar do CEITAB. Na análise das conversas e respostas, partimos da mensagem, levando em consideração as significações e buscando relacionar as respostas, o contexto teórico e os dados de observações.

Na fase exploratória da pesquisa foram realizadas entrevistas semiestruturadas e narrativas com seu respectivo roteiro e contextualização bibliográfica, priorizando questões sobre o planejamento da rotina escolar, do uso das TICE nas aulas na escola indígena e sua relação com a cultura digital. Foram coletadas informações sob o olhar de cada participante que forneceu suas experiências e informações pessoais sobre o tema. Como pesquisadores, procuramos proporcionar a liberdade ao participante para contar sobre sua experiência pessoal e a partir dela, apresentamos, no fluxo da conversa, um roteiro, objetivando evitar desvio de foco.

4.4.2 O projeto de Ensino Remoto Emergencial no CEITAB

Dados importantes foram coletados a partir do projeto realizado no CEITAB durante a pandemia de coronavírus de 2020, que contou com o uso da educação mediada pelas TICE de forma sincrônica e demonstrou a superação de questões prementes à inclusão digital indígena, tanto dos docentes como dos discentes. Lévy (1993) afirmou que “uma estrutura social qualquer contribui para manter uma ordem se há certa redundância no meio em que ela existe” (p. 142). Nesse sentido, entendemos que a questão da educação escolar indígena e o uso das TICE passa pela redundância da presença dos desafios já existentes na educação escolar em geral, com o adendo de que a escolarização indígena tem especificidades delicadas, já que a escola, na realidade das culturas indígenas, constitui-se da representação institucional da cultura não indígena.

Durante a pandemia, o projeto de Ensino Remoto Emergencial – ERE no CEITAB utilizou metodologias baseadas no *mobile learning*³⁹, também conhecida como aprendizagem

³⁹ *Mobile learning*, também conhecido como *m-learning*, refere-se ao uso de dispositivos móveis, como *smartphones*, *tablets* e dispositivos portáteis, no processo de aprendizagem e educação. Essa abordagem permite que os alunos acessem e participem de atividades educacionais por meio de dispositivos móveis, proporcionando flexibilidade e mobilidade no ensino e aprendizagem (nota da autora).

nômade. O objetivo principal foi o de possibilitar aos alunos e alunas indígenas o acesso aos conteúdos e atividades escolares, mesmo em um contexto de distanciamento social e suspensão das aulas presenciais. A iniciativa levou em conta as particularidades da educação escolar indígena e as necessidades da comunidade, reconhecendo a importância de valorizar as diversas formas de ensino e aprendizagem e de manter vivo o vínculo escolar. Por meio da aprendizagem nômade, foi possível contribuir para o desenvolvimento de uma prática educacional adequada às necessidades da realidade do momento. O uso da aprendizagem nômade também refletiu a compreensão de que a escola não é o único lugar de aprendizagem e que o acesso à educação escolar indígena pode ocorrer de forma contextualizada, levando em conta a participação na sociedade da informação.

Seguimos descrevendo nossas estratégias no sentido de coletar dados para a construção de nosso ensaio gnoseológico e, em tempo, reiteramos que nosso ensaio sobre o *modus vivendi* escolar tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo foi construído e tem como parâmetro nosso lugar de pesquisadores não indígenas, por isso a fase exploratória de nossa pesquisa foi tão importante. A ideia primordial de desenvolver esse ensaio, baseou-se na justificativa de nossa busca pelo conhecimento mais aprofundado sobre o *locus* de pesquisa do estudo de caso, conhecimento que nos levou a uma reflexão em torno da educação escolar indígena tupinambá de Olivença e a inclusão digital na sociedade da informação.

5 MODUS VIVENDI E ESCOLA INDÍGENA TUPINAMBÁ DE OLIVENÇA DO ACUÍPE DE BAIXO- FASE EXPLORATÓRIA

Construir um ensaio gnoseológico sobre educação escolar indígena tupinambá apresentou relevância significativa para nossa pesquisa, pois nos permitiu entender o processo de construção e transmissão do conhecimento escolar dentro dessa comunidade. Por meio desse tipo de ensaio, foi possível abordar questões relevantes de natureza investigativa como: qual é a concepção de conhecimento escolar dos tupinambás do Acuípe de Baixo e qual é o seu papel dentro da cultura tupinambá? Como ocorre a organização do processo de aprendizagem na comunidade e quais são as estratégias adotadas para construir o conhecimento escolar com as novas gerações? Como a comunidade escolar do CEITAB vivencia a cultura digital? Quais são os desafios enfrentados pelos professores, professoras, discentes e gestoras ao lidarem com os diferentes sistemas educacionais? De que forma as questões de identidade tupinambá e pertencimento influenciam a educação escolar indígena do CEITAB? Como o colégio indígena pode contribuir para o fortalecimento da inclusão digital da comunidade escolar?

Procuramos nos descolar da ideia originária da pesquisa pela pesquisa e buscamos conhecer pessoalmente o complexo das relações que envolvem a educação escolar indígena no CEITAB. Aqui, nesse lugar de fala não indígena, ouvimos, observamos e aprendemos, já que para nós, muito é desconhecido. Além disso, a realização de um ensaio gnoseológico sobre a educação escolar indígena tupinambá pôde contribuir para nossa reflexão sobre como a comunidade escolar do CEITAB trabalha o conhecimento no espaço escolar.

Foi possível questionarmos as suposições hegemônicas de colonização do saber e dos valores subjacentes à educação escolar formal, contrastando com os tipos de conhecimentos que estão presentes na estruturação da educação escolar em geral. Pudemos, também, refletir sobre o desenvolvimento de um olhar decolonizador, respeitoso e inclusivo a respeito da educação escolar indígena, mudando nossos paradigmas arraigados relacionados à educação escolar formal. A seguir, discutiremos sobre os estudos exploratórios que compuseram nossa extensa coleta de dados.

5.1 AS PESQUISAS EXPLORATÓRIAS

Para desenvolvermos nosso ensaio gnoseológico e o estudo de caso, fizemos estudos exploratórios com o fim de conhecermos mais detalhadamente o colégio indígena tupinambá do Acuípe de Baixo. A pesquisa exploratória é uma modalidade que busca obter informações

preliminares e não estruturadas sobre um tema ou problema específico, com o objetivo de aprofundar o conhecimento a respeito do assunto ou *locus* da pesquisa. A pesquisa exploratória é aplicada quando o pesquisador tem necessidade de conhecer melhor sobre o assunto em questão ou quando há pouca literatura acadêmica disponível.

Para alguns autores como Merriam (2009), o objetivo da pesquisa exploratória é ajudar o pesquisador a desenvolver um entendimento mais profundo das questões de pesquisa, através da coleta de dados qualitativos não estruturados, como entrevistas abertas ou observações. É comum utilizar técnicas como análise de dados secundários, entrevistas informais, grupos de discussão, observações informais e outras formas de coleta de dados para obter informações que possam ajudar a compreender melhor o problema de pesquisa.

Já Minayo (2001) considera a pesquisa exploratória uma das fases da pesquisa principal, é uma forma elaborada de coleta, análise e organização de dados, inclusive a autora denomina a pesquisa exploratória como uma fase de pesquisa e explica que:

O caráter exploratório da pesquisa permite que o pesquisador construa um caminho teórico e metodológico mais adequado e mais seguro, e que propicie a ele maior controle sobre as variáveis em jogo, diminuindo, assim, os riscos de erro ou distorção de dados na pesquisa posterior" (p. 28).

A partir de uma visão ampla da pesquisa exploratória, podemos dizer que a construção de projetos de pesquisa, a coleta de dados por meio de conversas e entrevistas e as observações do *locus* são etapas da fase exploratória da pesquisa em nosso estudo de caso. Merriam (2009) destaca que a pesquisa exploratória pode ser usada em conjunto com outros tipos de pesquisa, como a pesquisa descritiva, pesquisa de campo ou a pesquisa explicativa.

Uma pesquisa exploratória pode ser conduzida para desenvolver uma compreensão mais profunda de uma investigação antes de uma pesquisa descritiva ser realizada para fornecer uma descrição detalhada do problema. Em resumo, para nós, as pesquisas exploratórias foram úteis para desenvolvermos questões de pesquisa mais claras e hipóteses fundamentadas para estudos futuros. O resultado da pesquisa exploratória pode ser apresentado por meio de artigos científicos, relatórios de observações e até mesmo como simples análises dos dados coletados.

Nesse sentido, a fim de instrumentalizar nossa tese, realizamos três pesquisas exploratórias para auxiliar na construção do ensaio gnoseológico e no estudo de caso que incluíram entrevistas narrativas e semiestruturadas, análise de documento e observações *in loco*. Todas as pesquisas exploratórias estão sob o guarda-chuva teórico de nosso estudo de caso e

resultaram em publicações de divulgação científica como artigos em periódicos e capítulos de livros.

O primeiro estudo exploratório foi feito em 2019, para levantar dados iniciais a fim de escrever o projeto de qualificação dessa tese. O segundo estudo exploratório foi a respeito da implementação do projeto de Ensino Remoto Emergencial -ERE por meio das TICE, realizado no CEITAB durante a pandemia da Covid 19. O terceiro, foi um estudo realizado em 2021, com professores e professoras do CEITAB. Nesse último, investigamos os aspectos culturais, pedagógicos, administrativos, documentais e institucionais que colaboram para a compreensão da prática docente indígena, a fim de desenvolver nosso ensaio gnoseológico.

Cada análise das pesquisas exploratórias será apresentada em momentos diferentes em nosso texto, em nome da organização da coerência textual. De início, apresentaremos, logo a seguir, os dados encontrados no estudo exploratório sobre os professores e professoras indígenas, que colaborou para conhecermos os docentes do CEITAB, um dos elementos da população de nosso estudo de caso.

5.1.1 Os professores e as professoras na escolarização indígena no Brasil

Começamos, então, com a apresentação da nossa pesquisa exploratória a respeito dos aspectos de formação e atuação docente do professor indígena em territórios etnoeducacionais, professores e professoras indígenas que foram um dos públicos-alvo de nosso estudo de caso. Junto aos professores do CEITAB, investigamos os aspectos culturais, pedagógicos, administrativos, documentais e institucionais que colaboram para a compreensão da prática docente indígena, a fim de desenvolver nosso ensaio gnoseológico e estudo de caso. Durante o desenvolvimento da pesquisa exploratória, foi possível perceber que o professor indígena, que atua em colégios estaduais, como é o caso do CEITAB, busca naturalmente reafirmar seus direitos a uma formação acadêmica específica e continuada. Em nosso caso específico, procuramos identificar se essa formação docente passa também pela relação entre escola indígena e inclusão digital na sociedade da informação.

Nossa discussão, sobre a atuação de professores indígenas no CEITAB, inclui a consideração de que os professores atuam em um contexto social concreto e específico em sua jornada profissional, portanto é mister levar em consideração o modelo emancipatório de escola indígena, que é uma demanda ligada às questões de articulação dos diferentes conhecimentos e saberes, transformando o professor indígena em um líder de transmissão de conhecimentos combinados com a sociedade, sua cultura e tradições. Para o contexto da prática pedagógica de

professores indígenas há uma interrelação permanente com a interculturalidade; o bilinguismo ou multilinguismo; as especificidades e as diferenças.

Antes de iniciarmos nossas análises dos dados levantados na pesquisa exploratória com os professores do CEITAB, apresentaremos, no intuito de fundamentar nossos resultados, um levantamento da construção docente na educação escolar indígena brasileira, com o fim de direcionar nossas discussões. Lembramos que a escolarização indígena, em seus primórdios no Brasil, tinha preceptores e princípios pedagógicos que desconheciam e desconsideravam os direitos ao respeito e à valorização da cultura dos povos originários, já que os indígenas não tinham, em sua estruturação social, a escola. Essa instituição social representa uma estrutura educacional não indígena e por muito tempo os professores que ensinavam nas escolas indígenas eram colonizadores, que estavam invadindo, escravizando, explorando e dizimando os povos e nações indígenas.

Aqueles que ensinavam nos aldeamentos indígenas, em seus primeiros traços de escolarização no Brasil, eram padres e missionários religiosos. Somente a partir da década de 1970, é que se começa a perceber a necessidade de se formar professores indígenas para as escolas das aldeias do Brasil. Nas décadas de 1980 e 1990, com as medidas promulgadas na Constituição Federal de 1988, as questões referentes à Educação Escolar Indígena passam a fazer parte das responsabilidades do Estado (Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991), trazendo o debate da escolarização indígena específica, diferenciada e intercultural para o cenário educacional brasileiro.

Naturalmente, e principalmente, por causa das lutas dos movimentos indígenas de resistência, os passos seguintes iniciam a caminhada para a ratificação da existência de professores indígenas para escolas indígenas, o que teve como consequência o pleito de uma formação específica que contemplasse as características socioculturais de comunidades indígenas e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. Segundo Bettiol e Leite (2017), a escolarização indígena passou por quatro fases no Brasil.

A primeira fase está representada pelo período da colônia no qual a educação indígena prendia-se à catequização e à pretensa civilização dos povos nativos sob a responsabilidade dos missionários católicos, destacando-se os jesuítas. A segunda fase, demarcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio- SPI em 1910, que se estendeu até à política educativa da FUNAI, com o discurso de alfabetização na língua materna e a integração compulsória dos indígenas à sociedade nacional. A terceira fase, inicia-se nos últimos anos da década de 1960 e os iniciais de 1970, com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do

movimento indígena, fase estruturada pelas reivindicações de uma educação específica e diferenciada. A quarta fase, a partir da década de 1980, é marcada pelo protagonismo indígena- que sempre foi demandado pelos povos originários- com propostas alternativas para a própria educação escolar.

Após a chegada dos jesuítas no Brasil, iniciou-se a primeira fase de implementação da política de educação escolar indígena por meio da política de aldeamento, que visava aproximar os povos indígenas da cultura e sociedade organizada pelos não indígenas. A igreja comandava essa organização de educabilidade indígena com a catequese e agia de forma a modificar a cultura e desestruturar as sociedades indígenas. Os colonizadores promoveram um processo de ocupação violento, que resultou na reprodução da cultura não indígena como predominante. Com a criação dos aldeamentos, os povos indígenas se dissiparam e foram expulsos de suas terras. Além disso, os laços de parentesco foram desfeitos de maneira violenta, o que obrigou os povos originários a se adaptarem a uma realidade social colonizada (BRAGA e SILVA, 2023).

Para alcançar os objetivos de educação escolar almejados dos indígenas, e porque os jesuítas desconheciam os idiomas das etnias, os padres usavam, de início na catequese, a música, os instrumentos musicais indígenas, como também o teatro e a pintura. O papel dos missionários religiosos como educadores indígenas perdurou por séculos no Brasil, mesmo depois da expulsão dos jesuítas, e apresentava ações bem específicas de educabilidade voltadas para a total descaracterização cultural dos povos ancestrais por meio de uma sistemática aplicação de assimilação unilateral de crenças, saberes e informações (BRAGA e SILVA, 2023).

A segunda fase pela qual passou a educação escolar indígena no Brasil foi demarcada pela criação do Serviço de Proteção ao Índio-SPI, em 1910, até à implementação da política educativa FUNAI, com a defesa de uma alfabetização que levasse em conta a língua materna nacional e a integração dos indígenas à sociedade nacional. Segundo informações encontradas no o site do MEC, o Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais-SPI/NTN (a partir de 1918 apenas SPI) foi criado em 20 de junho de 1910, pelo Decreto nº 8.072, tendo por objetivo prestar assistência a todos os indígenas do território nacional. O projeto do SPI envolvia a assistência leiga, procurando afastar a igreja católica da catequese indígena, seguindo a diretriz republicana de separação da igreja do Estado.

Nesse período, surgiu uma visão de que os indígenas estavam em uma situação de impermanência social e dependência, o que justificaria mantê-los sob a tutela do estado, o que facilitaria o controle da política de invasão e tomada de territórios originários. Assim sendo,

houve a disseminação de que, ao se aproximarem dos que muitos chamavam de civilização, os indígenas abandonariam suas culturas originárias que envolviam suas línguas, seus hábitos, suas crenças, seus saberes originários e principalmente sua ligação indissociável ao território ancestral.

Nesse sentido, com a disponibilização do acesso aos indígenas à educação escolar, criou-se uma falsa ideia de que a condição de indígena seria plenamente erradicada, a partir de sua integração a uma sociedade colonizadora idealizada, que pregava o surgimento do ex-indígena. Era uma política indigenista de adaptação adotada junto aos povos originários, a fim de pretensamente civilizá-los e transformá-los em trabalhadores nacionais e cidadãos brasileiros. Para alcançar esse fim colonizador, foram empregados mecanismos educacionais que propiciassem esse processo de civilidade e que fizessem funcionar os mecanismos de nacionalização, generalização e em muitos casos erradicação das culturas dos povos originários.

A escolarização indígena saiu da fase dos antigos aldeamentos missionários para ser realizada em postos do Serviço de Proteção ao Índios - SPI e a alfabetização de crianças e adultos indígenas tinha como objetivo favorecer a política de sedentarização dos povos ancestrais. Esse processo pedagógico envolvia cultos cívicos e até religiosos, aprendizado de trabalhos manuais, técnicas da pecuária e novas práticas agrícolas. Ditava-se a colonização dos corpos indígenas por meio da adoção de hábitos como o uso de vestimentas e o ensino de práticas higiênicas ocidentais.

Os postos indígenas foram transformados em oficinas mecânicas, engenhos de cana e casas de farinha com o fim de instrução e treinamento dos indígenas, além de apresentar uma proposta de educação que fizesse dos indígenas exemplos de trabalhadores nacionais. Desde o século XIX, crianças indígenas eram enviadas para as escolas de artesãos existentes nas capitais estaduais, o que continuava a acontecer no estado do Amazonas, na gestão do SPI. A política de generalização cultural dos indígenas esteve presente em quase todos os postos e as professoras das crianças indígenas eram, quase sempre, as esposas dos encarregados que desconheciam e desconsideravam a diferença de idiomas e das culturas de seus alunos e alunas indígenas.

As professoras dos indígenas ensinavam a essas crianças a integração à população regional e os alunos e alunas indígenas estudavam com os filhos e filhas de colonos, dos empregados do posto e de fazendas vizinhas. Essas escolas não se diferenciavam das escolas rurais e não apresentavam uma escolarização multicultural e bilíngue, a fim de respeitarem os valores culturais indígenas. O objetivo pedagógico era o de preparar os indígenas para serem produtores rurais voltados para o mercado regional. O fim do SPI, em 1967, foi marcado pela

má gestão e a corrupção funcional e abriu as portas para o surgimento da Fundação Nacional do Índio (atual Fundação Nacional dos Povos Indígenas- FUNAI).

A terceira fase de escolarização indígena no Brasil inicia-se nos últimos anos da década de 1960 e nos primeiros anos da década de 1970, com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena e está marcada pelas reivindicações de uma educação específica e diferenciada. O fim do SPI, que ocorreu em 1967 quando surgiu a FUNAI, trouxe pequenas mudanças nas práticas escolares, mas que merecem destaque, segundo o site do MEC, como a atuação do *Summer Institute of Linguistics* -SIL. Esse instituto, com base em convênio firmado com o estado brasileiro, levou para áreas indígenas linguistas de outras nacionalidades- muitos deles ligados às missões religiosas- que desenvolveram métodos descritivos gramaticais, os quais passaram a atuar no sentido de criar a escrita da língua de diversos povos.

As escolas nas aldeias passam a ser orientadas por uma lei do Ministério do Interior (Lei nº 6.001, artigos 49 e 50, 1973), que indica o uso da língua de cada grupo, concomitante ao português, nos processos de alfabetização. A Lei afirmava em seu Artigo 49 que “a educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento de suas aptidões individuais” (BRASIL, 1973).

A quarta fase, a partir da década de 1980, é marcada pela demanda do protagonismo indígena com propostas alternativas para a própria educação. A Constituição Federal de 1988 aparece como legitimadora das conquistas dessa fase que inaugura uma transformação das relações entre os indígenas e a sociedade brasileira. Nesta nova relação, a educação escolar indígena passa a fazer parte do rol de responsabilidades do Ministério da Educação- MEC. A partir do decreto nº 6.861/2009 do governo brasileiro cria uma nova situação política e jurídica na história da educação escolar indígena e foi aberta uma discussão sobre a gestão autônoma dos processos escolares indígenas e a criação dos territórios etnoeducacionais.

Antes do decreto a respeito dos territórios etnoeducacionais de 2009, muitas portarias, decretos e leis construídos e promulgados a partir da luta de resistência dos movimentos indígenas, foram abrindo caminho para uma educação escolar indígena que considerasse as culturas, as línguas e as cosmologias de cada povo indígena. Esta nova relação foi criada com a condução da responsabilidade de ações político-educacionais indígenas para o MEC a partir da década de 1990. Maher (2006) analisa que a instituição escola, enquanto parte integrante da educação escolar indígena, pautou-se em dois paradigmas ao longo desta trajetória: o

assimilacionista (abrigando o modelo de submersão e o de transição) e o emancipatório (modelo de enriquecimento cultural e linguístico).

É nas décadas de 1980 e 1990, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que as questões específicas e multiculturais referentes à educação escolar indígena passam a fazer parte efetivamente das responsabilidades do Estado (Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991), trazendo o debate para o cenário educacional brasileiro. A reivindicação por formação de professores indígenas para escolas indígenas tornou-se uma luta do movimento desses povos e suas organizações, pleiteando uma formação específica que contemplasse as características socioculturais de suas comunidades e pudesse atender aos princípios da escola indígena comunitária, específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Relembramos que um marco importante nesta questão foi a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena- I CONEEI realizada em 2009, cujas deliberações trouxeram ao debate a necessidade de diretrizes nacionais para a formação de professores indígenas na Educação Superior. Em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica- DECENEI especificou um termômetro para “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena” (BRASIL, 2012, p.36)

Em Pimenta (2012) encontramos reflexões sobre as identidades dos professores que relacionam o conceito de educação como uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e de maior alcance da igualdade social, para uma participação equânime do indivíduo na sociedade historicamente construída e em construção. Transpondo essa reflexão para o professor indígena, perguntamos: de qual formação e profissionalização docente podemos falar?

Entendemos que essa formação deve ser discutida, planejada e decidida pelos professores e professoras indígenas. Refletimos que a profissionalização e a formação inicial e continuada demandada pelos professores indígenas, têm a centralidade na relação com seu território ancestral e com os valores educacionais relacionados à autodeterminação e ao protagonismo de cada povo, comunidade ou família. Nas decisões sobre a formação escolar de seus membros, independente das visões colonizadoras de formação docente, os próprios professores e professoras indígenas conhecem suas necessidades e objetivos.

No ponto de vista da hermenêutica ou da reflexão, considera-se os professores sujeitos intelectuais capazes de produzir conhecimento, de participar das decisões da gestão da escola e dos sistemas, reinventando a escola democrática e multicultural. O professor indígena é produto e produtor das lutas dos povos originários em busca do protagonismo na elaboração e prática de políticas públicas, entre elas, a escolarização indígena em consonância com as reivindicações pelo direito à diferença, à terra, à saúde e à educação diferenciada. Perguntamos, então, como

foi construída a formação e a profissionalização dos professores indígenas dos territórios etnoeducacionais? Existem, e se existem, quais são os aspectos estruturais que são considerados importantes na construção dos professores que trabalham em escolas indígenas?

5.1.1.1 Os professores e as professoras indígenas do CEITAB

A partir de nossa reflexão histórica sobre a trajetória dos professores e das professoras na escolarização indígena brasileira, desde à catequização até hoje, realizamos uma pesquisa exploratória no CEITAB com o fim de conhecer seus professores e professoras. Em Santana (2015) vamos encontrar a conexão intrínseca entre a formação de professores indígenas e a cultura Tupinambá. Como já mencionamos anteriormente, nesse texto, o surgimento de escolas indígenas tupinambá estaduais, adicionaram algumas características profissionais à categoria de professores indígenas: esses profissionais deveriam atender às demandas políticas do Estado, como também ser valorizados dentro de cada comunidade.

Essas características tornaram-se bem destacáveis principalmente após a Lei 12.046 de 2011 que criou a carreira de professor indígena, permitindo a presença desses profissionais nas escolas estaduais das comunidades por meio de concurso público específico. Antes disso, o decreto 8.471, de 12 de março de 2003, já havia implementado essa medida no estado da Bahia. A líder indígena da educação na comunidade do Acuípe de Baixo Rose, nos explicou que:

E1- Nosso reconhecimento vai sair em 2002, a portaria só em 2004. Eu não lembro bem, mas vai sair nesse período. A partir daí, quando sai esse reconhecimento foi que o Estado passou a ter obrigação conosco. Mas uma coisa muito superficial, não tinha aquela questão concreta, aquela base mesmo de educação indígena, é tanto que a educação escolar indígena tem título de colégio estadual. O MEC mandava aqueles pacotes imensos naquelas caixas imensas de papel ofício, pensávamos que era a Secretaria de Educação do Estado que estava nos fornecendo, mas não era, era o MEC. A partir daí, a educação foi acontecendo, o Estado não queria que nós tivéssemos outras modalidades na educação escolar indígena. Eles queriam, que a gente, como professor indígena, só trabalhasse a cultura. Então houve uma resistência muito grande por nossa parte, porque o nosso intuito não era questão de trabalhar só a cultura. Os nossos indígenas, nossos alunos, tinham que ter um outro conhecimento, para que eles fossem inseridos em todo esse contexto social. Então foi uma luta muito grande em relação a isso. É quando tem a aplicação dos territórios etnoeducacionais (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p.230).

A exigência de que os professores indígenas, que atuassem nos colégios tupinambás de Olivença, trabalhassem exclusivamente os conteúdos e disciplinas relacionadas à cultura tupinambá, esteve, por muito tempo, totalmente atrelada ao desconhecimento ou desinteresse do Estado em respeitar os parâmetros legais de uma educação escolar indígena diferenciada e

multicultural, já garantida na Constituição de 1988. A partir dessa prerrogativa, a luta dos professores tupinambás voltou-se para uma formação pedagógica acadêmica diferenciada e específica, relacionada às necessidades do povo Tupinambá de Olivença. Essa formação permitiria a aplicação efetiva de uma educação escolar indígena com professores, professoras, alunas, alunos, currículo e organização pedagógica escolhidos e gestados pelas próprias comunidades indígenas, como relata a líder tupinambá:

E1- Só cultural e agora, qual era? Porque eles pensavam desse jeito? Porque assim os nossos professores, eles não tinham essa base, não tinham uma formação, entendeu? Então, a maioria que entrou só tinha no máximo o fundamental dois. Por isso que eles não queriam ter esse compromisso. Então eles achavam que nós só tínhamos essa habilidade de trabalhar essa questão das nossas vivências, entendeu?

A partir daí houve uma necessidade muito grande dessa formação. E assim para me informar mesmo, para poder adquirir mais conhecimento, para poder seguir com a minha profissão, eu voltei a estudar, primeiro para poder encerrar o fundamental dois, e foi pelo o telecurso. Que eu fazia uma prova. Eu esqueci o nome do projeto, aí eu fazia uma prova que era a prova mensal, então cada mês eu ia eliminando uma área até me formar, completar o ginásio. Depois desse ginásio, aí foi quando eu consegui entrar para o magistério. No magistério, não foi tão complicado para mim porque eu já tinha essa base da educação, porque o CAPOREC nos ajudava bastante nessa questão da formação, para nós, enquanto o professor alfabetizador e assim terminei o ensino médio. Em 2004, aí eu já fui direto, graças a Deus consegui fazer a pedagogia, mas assim, esse processo foi muito árduo. Mas foi assim muito significativo, eu consegui ajudar o meu povo, enquanto povo. Enquanto afirmação, enquanto identificação não só da minha aldeia, como em todo nosso território tupinambá (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p. 231).

A partir dessa busca por valorização e protagonismo na educação escolar indígena do Acuípe de Baixo, os professores e as professoras indígenas iniciaram uma luta por reivindicação de concurso público específico para a categoria, a fim de ratificar uma equipe sólida e que atuasse de acordo com os objetivos da comunidade escolar. A maioria dos professores atuais do CEITAB passou por várias fases de ocupação do cargo de professor indígena desde o Regime Especial de Direito Administrativo- REDA, Processo Seletivo Temporário-PST, até a ocupação efetiva no cargo de professor indígena no estado da Bahia, Rose nos contou sua trajetória:

E1- Era contrato para professores temporários. A questão é que quando iniciou o nosso contrato, pode ser renovado várias vezes, mas depois o estado lançou lá uma portaria onde não poderia mais se renovar o contrato. Mas como existe uma dificuldade da questão de lançar um edital para essa seleção de professores indígena, o que foi que aconteceu? Passou aquele período que nós passamos o primeiro período bem 8 anos só no REDA. Aí, Como não podia, que nós sabemos que passou desse período, já se torna efetivo. Então o estado não quis ter essa responsabilidade de estar nos efetivando, mas sabendo que nós tínhamos direito não é. Vem cá. E aí, o que é que eles lançaram? Eles lançaram o PST, nós passamos a ser temporários. É nessa seleção REDA, quem era PST não podia mais continuar PST. Aí nós ficamos nesse REDA emergencial que não precisava ter seleção durante um tempinho também, mas o máximo que nós ficamos foi 6 anos. Nesse REDA seleção, foi que nós começamos a fazer as provas. Entendeu?

Nós só temos dois efetivos de quando teve o concurso, só não lembro o ano que teve um concurso. São professores da categoria indígena, então existiu um concurso específico no estado da Bahia para professores indígenas. Eu não lembro agora se foi 2011 ou foi 2012, sei que teve (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p. 230).

Outro problema levantado pela líder comunitária, é que, quando abria uma seleção pública para preencher o cargo de professor nos colégios estaduais indígenas, essa não respeitava a distribuição de professores originários de cada comunidade, então, algumas vezes, vinham professores indígenas trabalhar no CEITAB que não tinham nenhum vínculo social ou cultural com a comunidade ou escola, fato que desconstruía o andamento dos direcionamentos das especificidades do colégio indígena:

E1- Toda vez que abriu REDA tinha candidatos para ser professor indígena do Acuípe, mas tinha concorrência de outros professores. O que complicou na nossa questão. Assim porque a seleção é uma seleção aberta, porque não podia ser uma seleção só para professores daqui. Então abriu para todo mundo. Só que existiam os critérios, e lutamos por eles, tem que ter vínculo com aldeia, morar na aldeia, tem todos aqueles critérios. Então nós entramos nesse critério, muitos que entraram com a gente já faziam parte da liderança. E assim foi, a gente já passava no concurso para a Secretaria, já tinham aquele resultado de quem tinha sido selecionado e ali nós já sabíamos quem era indígena e quem não era entendeu? (ANEXO 2, ÁUDIO 1, p.232).

Em consonância com a tradição e a ancestralidade presentes nos movimentos de resistência indígenas, a educação escolar do CEITAB- que está localizado em uma área de retomada e reconquista de território indígena tupinambá- reaviva, preserva e rememora costumes referentes aos tupinambás de Olivença. Com a presença da internet nas comunidades, observa-se a vivência da cultura digital nesse processo de produção e participação indígena na sociedade da informação. Vive-se o respeito pela experiência de vida dos anciãos e das anciãs que são consultados para conselhos, indicações de ervas medicinais, manejo da terra pelo ciclo da lua, pescaria, cânticos e aprendizagem do conhecimento tradicional, que é passado de geração em geração pela oralidade (CEITAB, 2017), e todo esse conhecimento é registrado e divulgado por meio de *e-books*, das redes sociais, dos sites e das páginas de conteúdo da escola presentes no ciberespaço, ação que demonstra a medida da participação e colaboração na construção e desenvolvimento pelos povos originários da sociedade da informação.

Seguindo a linha da apresentação dos dados levantados em nossa pesquisa exploratória com os professores e professoras indígenas no CEITAB, relevamos que ainda que tenha sido realizada a seleção pública de professores indígenas tupinambá no estado da Bahia, com critérios pontuais, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, DECENEII, 2012), surgem outros fatores que influenciam na formação da

equipe de professores no CEITAB. Os professores e professoras Tupinambás não estavam, de início, obrigados à formação acadêmica docente formal para exercer a função de professor indígena. O ser professor indígena incluiu a experiência sociocultural como educador cultural que constrói sua formação na vivência pedagógica. Esse pré-requisito natural da formação de professores nas culturas indígenas não exclui- e inclusive é uma demanda dos movimentos indígenas- o direito das professoras e dos professores de escolas indígenas nas aldeias ou estaduais a uma formação inicial e continuada diferenciada para auxiliar sua prática pedagógica.

Os professores indígenas têm o direito e demandam a formação acadêmica específica para conhecer e acompanhar os trâmites administrativos e pedagógicos presentes em escolas estaduais tupinambá, principalmente os relacionados com o atendimento documental e estrutural aos discentes nas atividades educativas. Para a formação da equipe de uma escola indígena, como já dissemos, vários desafios organizacionais são apresentados, tais como: a construção de um espaço escolar, a dificuldade de acesso às escolas nos territórios, a qualidade do transporte escolar oferecido, o atendimento à merenda escolar priorizando o consumo da produção dos alimentos locais e a adequação sazonal de um calendário escolar.

Confirmando a questão premente da participação comunitária, a equipe de servidores do CEITAB trabalha em consonância com as opiniões do cacicado, das lideranças indígenas locais, dos representantes das turmas escolhidos pelos colegas e dos demais integrantes da comunidade que auxiliam no desenvolvimento das atividades da escola como território etnoeducacional. Relembramos que o objetivo do decreto a respeito dos territórios etnoeducacionais é principalmente o de permitir que as comunidades indígenas tenham autonomia e autodeterminação em relação à educação escolar, na qual serão encontrados elementos conhecidos de uma construção conjunta.

Com base nesse contexto, nessa pesquisa exploratória, realizamos também entrevistas remotas com professores e lideranças indígenas tupinambá do CEITAB, com o objetivo de identificar aspectos culturais, formativos, pedagógicos e educacionais. Também identificamos as ações pedagógicas que envolvem a prática de um professor atuante em um território etnoeducacional. As entrevistas remotas foram realizadas via *google forms* e *whatsapp* e foram os instrumentos de produção e coleta de dados utilizados. Nossa opção pela aplicação *online* deveu-se ao momento de pandemia da Covid 19, que impossibilitava a pesquisa *in loco*, já que o mundo estava em isolamento social para evitar a propagação do novo coronavírus e as escolas no Brasil estavam em processo de Ensino Remoto Emergencial- ERE.

5.1.1.2 O que aprendemos sobre os professores e as professoras do CEITAB

Por meio de áudios enviados pelo *WhatsApp*, tivemos a oportunidade de entrevistar duas professoras tupinambás e um professor indígena que também era o líder do cacicado da comunidade do Acuípe de Baixo. A única pergunta feita foi: o que significa, para você, ser professor indígena? As respostas nos levaram à categorização de quatro conceitos recorrentes na fala dos professores: valorização profissional, educação escolar diferenciada, formação docente diferenciada e desafios docentes da escolarização indígena. O termo diferenciado parece explicar muitas coisas na presença da escola na educação indígena.

Apresentaremos, em nossa análise a seguir, as transcrições das entrevistas identificadas com a letra E (entrevistado ou entrevistada) e pelo número que ordenará o aparecimento das transcrições integrais presentes nos anexos referentes aos áudios, bem como a página em que está localizada a transcrição completa no corpo do trabalho. Na transcrição a seguir, apresentamos as reflexões de duas professoras tupinambás sobre o que significa para elas ser professora indígena:

E2 – Não somos coitadinhos, jamais, não tem como continuar com esse pensamento de que somos coitadinhos. Ninguém merece. Não, e não. É indígena, é coitadinho? Pelo amor de Deus, isso não! Coitadinho, nunca. Mas assim, entende, porque meu pai fala que quem tem pena é galinha, ou pássaro.

E3- Verdade, porque assim, gente, nós já somos muito discriminados por morar na roça, por ser indígena. Enfim, é muita discriminação. Desvalorização. E outra, quando se fala em desvalorização, nem a nossa própria comunidade valoriza a gente, quem dirá esse sistema; quem dirá esse estado; quem dirá esse órgão federal. Então, assim, já vem da pirâmide completa. A desvalorização, como também para ser professor, por exemplo, nós mesmos estamos estudando. Terminamos nosso curso de pedagogia, agora estamos fazendo pós-graduação, aí a gente para e pensa, nós estamos estudando, mas.

E2 - É necessário. Para o nosso conhecimento e para darmos aula. Porque nós, não temos valor, nem no financeiro, nenhum, nem na comunidade, nem em nada. Então assim, é muito difícil. Então, isso é angústia, uma angústia muito grande que nós sentimos de pensar que para ser um professor que se esforça, porque muitas vezes, como não sei se é a realidade de muitos. Mas eu acredito que seja. Trabalhamos numa escola que falta tudo. Quase tudo (ANEXO 2, ÁUDIO 2, p.241).

É possível, a partir das falas das professoras indígenas, concluir que há uma demanda por valorização profissional da categoria de professor indígena, tanto financeira quanto de formação. A opinião da comunidade tem peso no conjunto de valorização profissional, e não existe a aceitação da visão de que são os indígenas tutelados- coitadinhos-, pois as professoras demonstram a importância de uma formação continuada e independente. Além disso, há a valorização da identidade Tupinambá, quando surgem as escolhas de temas de pesquisa para os trabalhos finais do curso de pedagogia, que em ambos os casos foram voltados para a educação escolar indígena:

E2- E quando a gente fala assim da formação, nós no nosso TCC defendemos ideias variadas de educação indígena. A V. defendeu a educação escolar indígena e educação indígena. Já eu, defendi a valorização do professor, assim como a formação, valorização e formação do professor indígena, foram as nossas defesas, porque a gente vivenciando isso tudo, a gente não ia defender outra coisa e já estamos aqui visando o que a gente vai fazer de novo, mas sempre em prol do melhor para nosso aluno e nosso aluno é a nossa comunidade e nós somos um.

E3- É uma esperança, um sonho, mexendo aí com a valorização do professor indígena. E que o sistema olhe para a gente com um outro olhar, assim como olhe para a nossa formação, para capacitação dos docentes indígenas, que ele olhe também para nós. Nós mesmos, a categoria indígena da Bahia, esses concursados REDA, né? A gente, olha no contracheque, tá ali subsídio em vez de salário. Então, assim, é porque a gente é inferiorizado, não alcançou os demais. Porque a gente se pergunta, aí chega um advogado, chega outro, a gente vai consultar e tem que ver porque a gente é menos do que os outros, porque a gente faz menos? Ao contrário, como V. já mencionou aí o que caracteriza, o que é ser professor indígena? Se a gente pegasse o perfil, não parava de falar a noite toda, então. O sonho da gente é ser valorizado, ser remunerado com dignidade, porque hoje é o nosso ponto é que a gente ganha muito menos que os outros (ANEXO 2, ÁUDIO 2, p.241).

Para as professoras indígenas Tupinambá, há uma necessidade de mudança do olhar institucional sobre o papel da profissão docente nas comunidades, nos municípios e nos estados e isso tudo passa diretamente pelas questões dos desafios de exercer o direito da formação acadêmica específica e também pelas dificuldades e desafios presentes no acesso e permanência na educação superior, principalmente pelos universitários e universitárias indígenas:

E3- Como ela disse, quando eu defendi, falei sobre a educação escolar indígena e a educação escolar indígena na faculdade. É, eu tive uma professora que ela me perguntou como foi que eu tinha conseguido chegar até ali. E eu, não tinha nem palavras, eu não sabia nem o que dizer. Ela me fez algumas perguntas como: sua casa tem internet? Eu disse não. Você mora onde? Eu falei, professora, eu moro no campo. Péssimas condições de estrada. Tudo, enfim, sem internet. Ela olhou assim bem para mim e disse, você vai falar sobre o que no TCC? Aí eu falei, vou falar sobre a educação indígena, educação escolar indígena, aí ela respondeu: eu quero estar aqui presente para ver. Gente, nesse dia, eu não sabia nem o que pensar. Fugiu a terra dos pés, né? E2- Quando fala de livros, papéis, a gente agora está fazendo tudo *online*, mas a nossa orientadora ela reconheceu que a gente mora aqui dentro e sabe que pode faltar energia dois ou três dias e o celular descarrega, como é que vai estudar? É PDF ou computador? Seja o que for, aí o que ela fez? Forneceu os módulos para gente, sabendo que a gente não teria direito, mas ela fez isso com a gente (ANEXO, ÁUDIO 2, p.241).

As dificuldades de acesso à internet, por conta da localização das escolas indígenas forjam uma participação insegura, pelas professoras, na sociedade da informação, mas a busca por uma formação acadêmica superior que colabore na atuação da profissão, impulsiona as professoras indígenas a desenvolverem soluções para suprir essa participação frágil e desigual:

E3- Porque muita gente não tem muito acesso à internet, e nem pode comprar livros, ou não gosta. Então aquelas pessoas que preferiram não usar o livro, então ela (a professora) teve uma certa conversa e passou pra gente os PDF, né? Então ela fez uma

doação generosa da parte dela, porque ela foi uma pessoa compreensiva, que entende, que entendeu o nosso lado mais uma vez, não como coitadinhas, mas pela necessidade, né? De querer nos ajudar (ANEXO 2, ÁUDIO 2, p. 241).

A professoras têm histórias sobre memórias que circundam a própria vida escolar e profissional:

E2- Do início, do nosso início de estudo superior, que começa há uns 7 anos, nós não pararemos aqui. Como foi nosso trabalho? Como foi trabalhar na prefeitura? Como foi? Isso é muito, muita coisa, então fica aí. É esse nosso desabafo também, né? Eu acho que tem mais desabafo, mas se tem alguém para escutar, alguém. para ouvir a gente é bom, entende, a gente aprendeu muito com os nossos ancestrais, que a gente tem mania, os indígenas, de falar em memória, mas oralmente, e agora nós estamos aproveitando todos os tempos para estar registrando essas coisas, porque a gente tem que agradecer cada minuto, cada.

E3- Porque essa pandemia está aí e nós não sabemos o dia do amanhã, então é bom a gente estar registrando. Então a gente sentou, pensou, e aí, vamos ver quem vai fazer, falar e assim por diante. O que meu pai está fazendo com suas memórias, porque o que é bom, o que é bom, é bom ficar guardado, registrado, então. Tá aí, a oportunidade, né, gente, todos nós, né? Torcemos para que a pandemia, termine o mais rápido possível. Estamos muito ansiosos. A gente não vê a hora de reencontrar os nossos alunos, de abraçar, né? Chegar na nossa sala de aula sem medo, porque assim não esquecemos, não. Viu? A gente sempre vai lá, lá dá uma olhadinha, mas é um vazio muito grande. É uma tristeza. É isso aí. Um pouco da nossa história. Do nosso desabafo, do nosso conhecimento (ANEXO 2, ÁUDIO 2, p.241).

O papel social da escola, que nós conhecemos, passa pela visão de que ela é uma instituição, que surgiu historicamente nas culturas indígenas em terras brasileiras, promovendo os cognoscíveis coloniais europeus. É possível constatar que o modelo de escolarização proposto pela sociedade não indígena não cabe placidamente no projeto de educação escolar dos povos tradicionais. Por isso, antes de pensarmos nas especificidades do professor indígena, precisamos refletir sobre o papel da instituição escola que traz consigo todos os elementos inapropriados de nivelamento cognoscível, cultural e social pautados em valores coloniais e ocidentais não indígenas. Nas palavras do Cacique Val, da comunidade do Acuípe de Baixo, que é líder comunitário- além de professor e mestrando em educação intercultural-, há a necessidade de estruturar a educação escolar indígena a partir das conquistas de direitos negados aos indígenas e na importante relação da retomada e permanência no território tupinambá:

E4- A educação indígena deve ser específica, diferenciada por lei. E dentro dos parâmetros também do artigo da Constituição de 1988. Como diz o Artigo 231 da Constituição: é reconhecido aos índios, sua organização social, suas tradições, sua cultura, sua realidade e o lugar, as terras onde vivem. E cabe à união demarcá-las e protegê-los. Então. daí nós somos respaldados pela legislação que rege a carta magna do Brasil. A política da educação indígena da Bahia foi firmada e eu fui um dos componentes. Também da questão da construção e da permanência nos territórios. Daí

a gente conseguiu a segunda turma de magistério indígena. Tinha uma formação em magistério indígena para atuar na escola com um grupo de 45 professores. Concluímos em 2010 (ANEXO 3, ÁUDIO 3, p. 244).

Nesse sentido, há uma relação profunda entre a luta dos tupinambás pela retomada de seus territórios, a existência de um colégio indígena nesse mesmo território e a formação e atuação específica dos professores indígenas nas escolas das aldeias:

E4- Em 2011, com a busca com o MEC e com a criação da SECADI, uma Secretaria especial compondo o MEC, nós conseguimos também implantar na política da Bahia, porque só tinha em Roraima, uma formação específica, diferenciada para os professores que atuavam na escola indígena nos territórios. E esse tempo de formação que nós tivemos, a gente também veio fazer o ensino superior no IFB, que lançou a primeira turma de formação de ensino superior. E aí acabei me formando em 2007. Então essa formação superior foi específica. E hoje a gente tem um grande desafio de ser professor indígena, se formar essas etapas (ANEXO 2, ÁUDIO 3, p.244).

A visão de que ser professor indígena passa por uma construção específica, aparece também nas observações do cacique, que põe em evidência as características de transmissor de conhecimentos e receptor de saberes tradicionais, para, por meio da escolarização e profissionalização- e a partir de um reaprendizado nos territórios- voltar a ser transmissor:

E4- Isso é que faz a diferença da escola indígena. Isso que faz a diferença de ser um professor indígena. Ele tem um grande desafio, né? Porque além dele ser o transmissor de conhecimento, ele também é um receptor, porque tem que buscar com os mais velhos. Ele tem que conhecer a sua cultura. E tem que conhecer da sua identidade, também conhecer as outras culturas, as culturas externas. Tem de conversar, conhecer, perguntar e buscar com os mais velhos, ele tem que conhecer a sua cultura e tem que conhecer sua identidade, sua religião e também conhecer as culturas externas àquelas culturas, então esse é um desafio, pois se você não internaliza, você não é um professor indígena. [...] assim, esse é o grande desafio, porque além de você conhecer da sua genealogia, você também tem que conhecer o seu pertencimento e o pertencimento, ele tem que ser transmitido. Temos nossos caciques e nossos anciões, e a gente aprendeu que a educação indígena é específica, diferenciada, religiosa e comunitária. É porque você aprende primeiro com seus pais, a raspagem de mandioca, a fazer farinha, o plantio da quadra da lua (ANEXO 2, ÁUDIO 3, p.244).

O cacique também evidencia a formação acadêmica diferenciada e voltada para os temas da educação escolar indígena, principalmente os valores tradicionais vivenciados, rememorados e recebidos dos ancestrais:

E4- A gente tem feito os TCC, e alguns formadores abordam cada vez mais a questão da pesquisa com os mais velhos, além da gente também fazer pesquisas registradas para a elaboração do PPP. O PPP, projeto político pedagógico das escolas indígenas, é o marco importante. A gente demarca o território educacional, que não é aquele currículo convencional que a escola não indígena tem, né? E a gente acaba estudando a história viva e a vivência sobre indígena. [...] estudamos também a vivência, a sobrevivência e a vida das pessoas de hoje também, por isso que nós somos chamamos

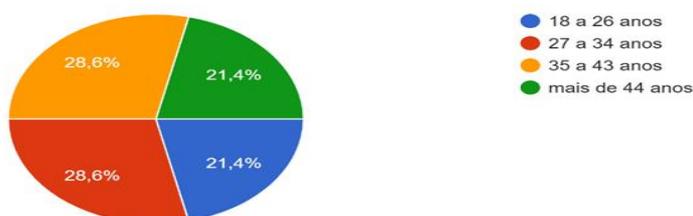
de caciques. Nós fazemos a parte da comunicação, a gente se atenta a essas especificidades indígenas (ANEXO 2, ÁUDIO 3, p.244).

Com relação também à formação de professores indígenas, fica explícito, na fala do cacique, que a sua formação específica colaborou para uma visão diversa da educação escolar indígena e na profissionalização como professor quando ele diz que: “E4- Dentro da minha formação, eu me formei no magistério indígena, e no ensino superior, me formei em códigos de linguagens. Então, a gente vê essa necessidade de respeitar as especificidades que precisa ter nas escolas indígenas em relação às escolas convencionais e particulares” (ANEXOS 2, ÁUDIO 3. p. 245).

Adentrando para as análises das entrevistas *online*- que teve como objetivo obter dados mais pontuais sobre a equipe de professores indígenas do CEITAB- realizadas por meio do *google forms*, obtivemos 14 respostas, que resultaram nos dados mais específicos sobre os professores indígenas do CEITAB como a faixa etária, que de acordo com os **Gráficos 2 e 3** está entre 18 e mais de 44 anos e também a constatação de que mais da metade dos professores, 57,1%, trabalham há menos de cinco anos na docência indígena.

Gráfico 2- pergunta 1

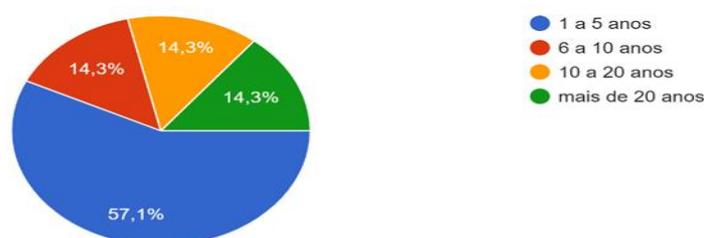
1, Qual é sua faixa etária?
14 respostas



Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Gráfico 3- pergunta 2

2. A quanto tempo você é professora ou professor?
14 respostas



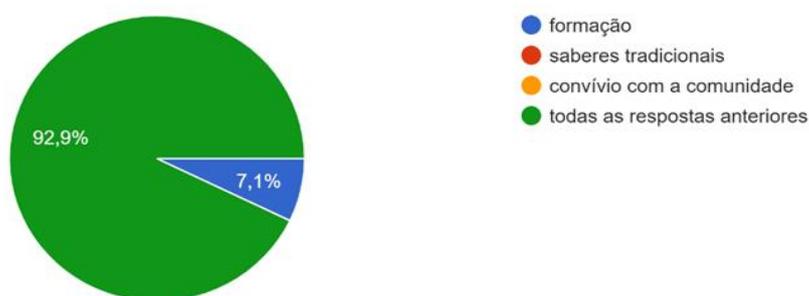
Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Para a grande maioria dos professores do CEITAB, as três características destacáveis e mais importantes para o professor indígena são: a formação pedagógica, a vivência dos saberes tradicionais e o convívio com a comunidade, como ficou registrado no **Gráfico 4**:

Gráfico 4- pergunta 3

3. O quê você considera mais importante para ser professor?

14 respostas



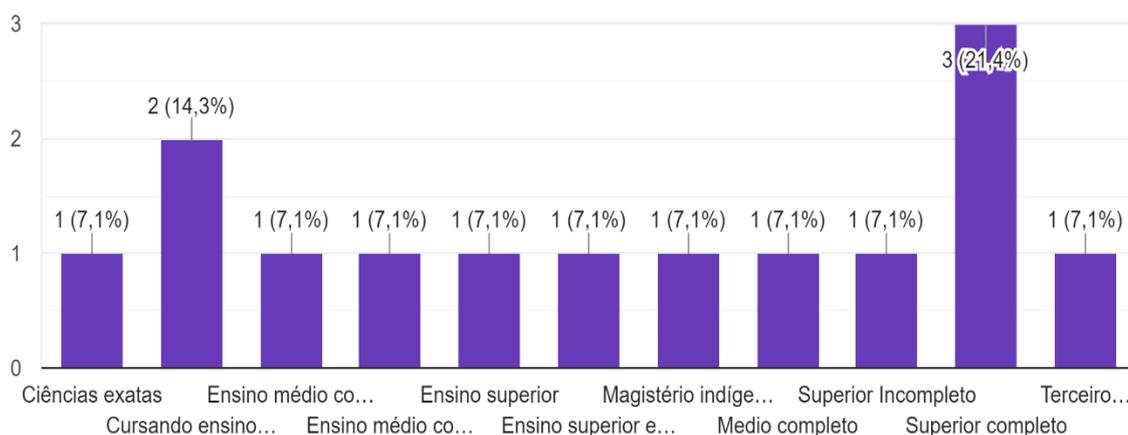
Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Com relação ao nível de escolarização formal dos professores (**Gráfico 5**), foi possível saber, por meio das respostas da pergunta 4, que 12, dos 14 professores que responderam, concluíram ou estavam em processo de conclusão da licenciatura ou magistério indígena:

Gráfico 5- pergunta 4

4. Qual é seu nível de escolarização formal?

14 respostas



Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Ao perguntarmos: “como você descreveria seu trabalho como professora ou professor indígena?” há, nas respostas, a recorrência de termos comuns como: educação regular; adequação; batalha; comunidade; raízes culturais; e educação de qualidade para alunos indígenas. Dentro dessas categorias pudemos concluir que: os professores consideram em sua prática, a comunidade e as raízes culturais e buscam ao mesmo tempo, uma educação de qualidade equivalente ao conceito da educação regular. Consideram também, que sua prática envolve uma grande batalha contra a desvalorização de sua profissão, inclusive pela própria comunidade, que ainda não estabeleceu um vínculo efetivo de pertencimento com a escola indígena, e por isso há um foco de aproveitar a escolarização para desenvolver o protagonismo da manutenção e valorização da cultura tupinambá. Abaixo as respostas completas:

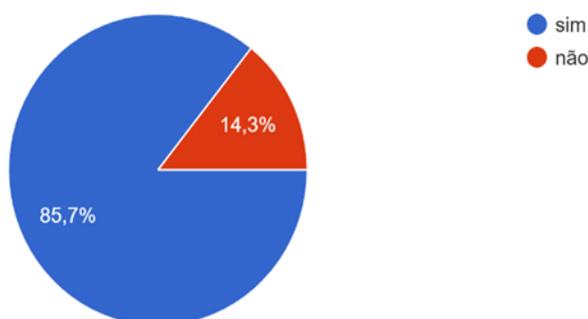
5. Como você descreveria seu trabalho como professora ou professor indígena?
 Meu trabalho com os alunos é muito bom; Uma experiência importante na formação dos nossos futuros professores; Uma missão , e também uma forma de estar ajudando minha comunidade a ter uma educação de qualidade; Procurar trazer todos os ensinamentos seculares sem a perda das raízes culturais, étnicas e saberes da comunidade; Satisfatório; Trabalho com responsabilidade, com os alunos, procurando estabelecer uma forma de trocarmos conhecimento em que eles percebam seu potencial e que o mundo é bem amplo para quem realmente almeja adquirir uma educação de qualidade. E tento fazer com que eles enxerguem a necessidade de se qualificar; Um trabalho difícil, pois além de conteúdo você tem que adaptar esses conteúdos na vivência de cada um, é um trabalho muito bonito e eu amo fazer; Levando os educandos a refletir sobre suas vivências, assim também como nossa região e o mundo através de rodas de conversa, vídeos, debates e etc.; Uma rampa de voo, dou impulso para que assim tenham novos horizontes e lindo caminho; A cada dia me realizo descobrindo várias possibilidades de ensinar e aprender, superando meus limites físico e várias.; Tento seguir sempre o que pede a base curricular assimilando sempre educação regular com a educação indígena. Tento, me adequar ao máximo possível, passando aos alunos o conhecimento; trazer os conhecimentos da Base Nacional de Educação, levando em consideração a realidade comunitária, reajustando esses conteúdos de uma maneira que seja mais ideal para a compreensão dos alunos indígenas. Meu trabalho é uma batalha, mas uma batalha que faço com muito amor e dedicação. Mesmo o governo nos travando, temos que ir em frente. **Fonte:** formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

A quinta pergunta, teve como objetivo identificar a percepção dos professores e professoras indígenas do CEITAB a respeito dos diferenciais de sua docência em relação aos professores não indígenas. Constatamos pelas repostas, organizadas no **Gráfico 6**, que 85,7% dos professores do CEITAB, acreditam que há diferenciais nas características profissionais do professor indígena:

Gráfico 6- pergunta 6

6. Na sua opinião, o professor indígena tem características profissionais diferenciadas de outros professores ?

14 respostas



Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Solicitamos, na pergunta 7, que os professores e professoras descrevessem, caso acreditassem que houvesse, quais são esses diferenciais percebidos na prática da profissão do professor indígena. Pelas respostas, concluímos que, para os professores do CEITAB, os diferenciais da prática de docência na escola indígena estão relacionados à vivência de saberes tradicionais; ao conhecimento cultural ancestral; ao fortalecimento da identidade indígena; ao pertencimento étnico; e às práticas da comunidade com o intuito de preservar a história, a etnia, os costumes, que infelizmente, muitas vezes, são ignorados em escolas não indígenas. Ser professora ou professor indígena, para alguns professores do CEITAB, é “como se fosse pertencer também à família”, pois há envolvimento com a comunidade de forma muito intensa. A seguir as respostas completas:

7. Descreva em algumas palavras, se você acredita que existem diferenciais, o que diferencia um professor indígena de um professor não indígena?
 Ser professora indígena é como fosse também da família. Envolvermos com a comunidade de forma muito intensa; é necessário um conhecimento dos conteúdos tradicionais e transformar para nossa realidade e Cultura.; ... Suas raízes! O ensino é baseado em sua cultura e na elaboração da inclusão de sua etnia a todos os saberes; Professores são todos iguais o que muda é o modo de ensino de cada professor tanto o indígena quanto o não indígena; no meu entendimento a diferença se estabelece pela necessidade de preservar a história, a etnia, costumes, que infelizmente muitas vezes, são ignorados. Meus antecedentes, são oriundos de Olivença, e meu avô, me contava muitas histórias, até mesmo para que ele se casasse com minha avó, ele passou por cima de muita coisa; existe sim, pois o professor indígena se coloca na vivência de cada um, para que aprenda o conteúdo dentro da sua realidade; sim, os professores

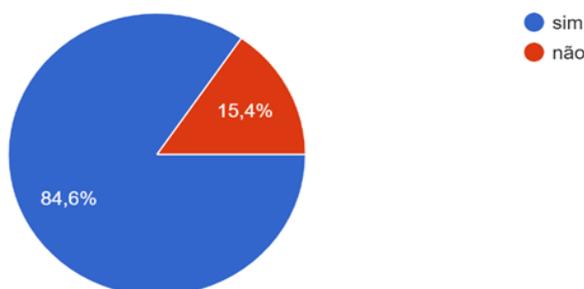
indígenas consideram o modo de vida de seu povo para que haja uma aprendizagem escolar significativa; Sim! O professor indígena tem como base em seu trabalho o fortalecimento e a valorização das diferentes identidades indígenas e sentimentos de pertencimento étnico de seus povos, das práticas culturais e das línguas faladas em suas comunidades. Já um professor não indígena ele irá ser colonizado; A comunicação, o modo de aplicar as matérias utilizando o local, espaço e os instrumentos da natureza, trabalhar com turma utilizando.; Primeiro a sua base de conhecimento tem que ser nata. Esse é fundamental quando se trata do envolvimento cultural, ancestral, comunitário, social e o primordial, coletivo; não existem; Sim! O professor indígena sempre leva em consideração os conhecimentos tradicionais em suas aulas, ou seja, correlacionar a teoria com a vivência dos alunos; trabalhar seus costumes e vivencia, isso já nos torna diferenciados. **Fonte:** formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

A respeito da formação docente (**Gráfico 7**), 84,6% dos professores do CEITAB acreditam que o professor indígena deve ter formação na educação superior:

Gráfico 7- pergunta 8

8. Você considera que todo professor deve fazer faculdade?

13 respostas



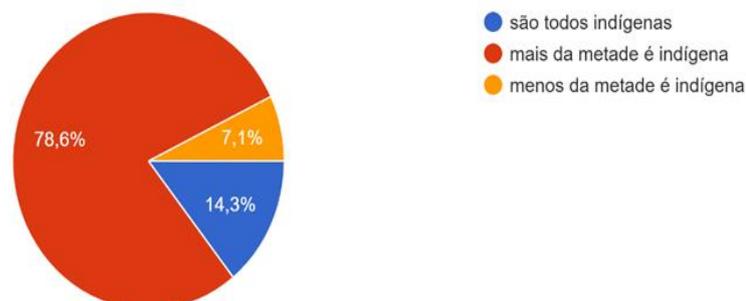
Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Na pergunta número 9, destacamos a informação sobre os alunos do CEITAB e perguntamos sobre o atendimento de alunos indígenas e não-indígenas, o objetivo foi identificar a média de professores que trabalham com os alunos indígenas da comunidade. Nesse caso, 14,3% professores trabalham com alunos exclusivamente indígenas, 78,6% trabalham com mais da metade de alunos indígenas e 7,1% têm menos da metade de alunos indígenas em suas turmas.

Gráfico 8- pergunta 9

9. Seus alunos :

14 respostas



Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

Na última pergunta, identificamos quais disciplinas cada professor trabalha e pela distribuição das respostas, identificamos que as turmas são multisseriadas e os professores são polidisciplinares, quer dizer, dão aulas de várias disciplinas, tanto na educação infantil, no fundamental 1 e 2, no ensino médio e na EJA, a seguir, o conteúdo integral das respostas:

10 Você trabalha com quais disciplinas?

Educação física e sociologia; Matemática, química, física e biologia, para o ensino médio; Todas; EJA- eixos 1,2,3; História e filosofia; Todas; Língua portuguesa; matemática e Ciências; História e Geografia; Todas do fundamental 1; português, matemática; História, ciências, geografia; Português, matemática, história, ciências, geografia; Arte, Tupy, identidade; cultura e educação. Fonte: formulário de respostas da pesquisa, criado pela autora (<https://docs.google.com/forms>).

A partir desse estudo exploratório com os professores do CEITAB, constatamos que a questão da trajetória docente indígena tem demandas relacionadas com a experiência, formação final e continuada que estão presentes em suas expectativas profissionais. Trajetória aqui considerada, segundo Arantes e Gebran (2014), como o percurso pessoal e profissional em que o docente se forma e se transforma, a partir da interação com os grupos (convívio com parentes), compreendendo assim a carreira docente em união com o conceito de educação escolar que propicie a vivência cultural dos saberes ancestrais presentes no território. No caso do professor indígena do CEITAB, evidenciando as reivindicações da comunidade com a qual esse professor tem raízes, a trajetória traz a ideia de continuidade (formação contínua), remetendo à ideia do professor indígena sempre em construção (professor nunca está pronto).

Em nossa análise, constatamos que os professores indígenas do CEITAB, reconhecem as especificidades presentes no trabalho da educação escolar indígena, além de atribuírem importância a uma formação acadêmica e continuada em sua trajetória docente. Essa formação é entendida como processo e não produto. O conhecimento restrito de uma área do saber não é suficiente para a docência em qualquer nível, requer inter-relação entre os saberes pedagógicos, políticos e originários. A formação não se constrói por acumulação, mas sim por um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e pela reconstrução permanente de uma identidade profissional, pessoal e comunitária.

Os professores do CEITAB evidenciam a importância da formação pedagógica específica, da valorização e da ocupação efetiva e institucionalizada de seu lugar de professor indígena perante o Estado. Ainda refletindo sobre a trajetória profissional docente, temos que esta pode incluir, segundo Schon (2000), os conhecimentos específicos da profissão, considerando as experiências anteriores. No caso da docência indígena tupinambá do Acuípe, esses saberes anteriores estão ligados às culturas presentes e vivenciadas na reocupação de territórios originários, dos quais esse povo foi expulso, como também da ocupação institucionalizada do cargo de professor indígena efetivo.

Schon (2000) ratifica que a grande dificuldade acadêmica para o professor está em desenvolver uma formação teórica e prática que vá ao encontro à real necessidade do professor e dos estudantes. Relacionando esses aspectos aos professores e professoras indígenas e suas práticas pedagógicas, percebemos que essas estão centradas nas especificidades da escolarização indígena em si. Uma escolarização multicultural, diversa, com objetivos específicos de cada comunidade e que possibilite o protagonismo e a autodeterminação educacional e social de cada povo indígena.

Ao constatarmos que os professores do CEITAB estão atentos e demandam seu direito a uma formação profissional e acadêmica, lembramos que nos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002) o professor indígena é apresentado como um profissional que agrega experiências específicas e múltiplas em sua prática e por isso a formação também deve ser específica e múltipla. Concomitante com a reivindicação da escolarização indígena autodeterminada, presente nos movimentos de resistência indígena, emergem as questões de construção desse professor, as quais necessitam referenciar as especificidades da profissão docente indígena.

Em que pese a questão da valorização profissional, o fator comunitário presente na cosmologia indígena distancia essa profissionalização das ideologias educacionais iminentemente não indígenas e corrobora para um encaminhamento constante de reflexão que

norteie para “a aplicação do paradigma emancipatório de educação escolar indígena atrelado ao modelo de enriquecimento cultural e linguístico” (MAHER, 2006, p. 28), para promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Os professores e professoras do CEITAB expressam a luta por uma formação acadêmica e continuada que inclua uma perspectiva originária de educação, tanto cultural como social, e que forneça, aos docentes, os meios de expressão de seu pensamento autônomo. Destacam que é possível ao professor indígena criar, produzir e difundir conhecimento pedagógico por meio da sua vivência educativa indígena e do conhecimento possibilitado pelas experiências entre os pares, pela convivência com parentes, pela união para a formação de um projeto de trabalho e pela formação como estímulo crítico às práticas do trabalho conjunto. Especificamente, na realidade da educação indígena, esse aprofundamento na visão reflexiva da função da escola e do professor é inerente ao próprio processo de resistência e lutas históricas pelos direitos à autodeterminação, retomada e permanência dos territórios dos povos originários.

Esta dinâmica de conquista, garantias e manutenção de direitos indígenas requer a reflexão crítica e a busca de estratégias para promover a interação entre diferentes tipos de conhecimento que se apresentam e se entrelaçam no processo educacional. De um lado, temos os conhecimentos considerados universais, que todos os estudantes, indígenas ou não, têm direito ao acesso. De outro lado, temos os conhecimentos étnicos, específicos de cada grupo social de origem, que foram negados no passado, mas hoje assumem uma importância cada vez maior nos contextos escolares indígenas (BRASIL, DCNEEI, 2012).

A partir dessas reflexões, seguimos com nossa explanação sobre a fase exploratória de nossa pesquisa. Como já mencionamos, realizamos, também, uma pesquisa exploratória que colaborou para a elaboração da diagnose social do CEITAB. Esse estudo foi feito em 2019 e levantou dados a partir de nossas observações do *locus*; de conversas com a diretora, com as lideranças e cacicados; e da análise do PP.

5.1.2 Diagnose Social do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo: um estudo exploratório

Conduzimos uma segunda pesquisa exploratória com o propósito de contribuir para a elaboração do diagnóstico situacional do CEITAB), que está situado na região municipal de Ilhéus, Estado da Bahia, no distrito de Olivença. O objetivo da pesquisa foi investigar aspectos sociais, pedagógicos, administrativos, documentais e institucionais a fim de identificar as

relações entre a cultura digital e as culturas indígenas, bem como reunir informações prévias sobre o tema. A metodologia empregada consistiu na análise situacional e documental em uma pesquisa exploratória.

O levantamento de dados foi feito por meio de entrevistas narrativas e semiestruturadas com os agentes educacionais que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena tupinambá e de nossas observações do *locus*. Procuramos, também, identificar o diagnóstico situacional dos alunos e professores indígenas do CEITAB em relação ao acesso e participação da comunidade escolar na sociedade digital a fim de compreender o percurso de inclusão digital dessa comunidade com relação à aproximação e à vivência na cultura indígena Tupinambá e na cultura digital.

Ao iniciarmos a pesquisa exploratória para a elaboração da diagnose social, levantamos e selecionamos três hipóteses: a) A escola indígena tem um papel importante na inclusão digital de alunos e professores; b) Há uma relação entre o uso da internet e as formas de organização comunitária e social dos povos indígenas que pode ser fortalecida por meio do emprego de práticas pedagógicas que incluam as TICE nas escolas indígenas; e por fim, c) As práticas pedagógicas, que incluem as TICE, podem ajudar a promover o protagonismo dos grupos indígenas na sociedade digital. A partir das hipóteses levantadas, elaboramos algumas perguntas com o propósito de colhermos, junto à diretora e às lideranças indígenas, informações mais específicas sobre o funcionamento e a estrutura do CEITAB.

Em relação ao formato e funcionamento da gestão escolar, a diretora- que não é um cargo ocupado por professora indígena no CEITAB- pontuou que a escola tem todas as decisões tomadas a partir de uma ampla, indispensável e irrestrita participação da comunidade do Acuípe de Baixo. Referenciou que o cacicado, o colegiado escolar e os líderes dos alunos opinam nas decisões relativas ao funcionamento da escola e há três instâncias que estão sempre agindo em conjunto para tomar as decisões no CEITAB: direção, colegiado e comunidade.

Ao observarmos as instalações, constatamos que não havia espaços equipados para promover a inclusão digital dos alunos por meio de ferramentas e recursos digitais. A ausência de uma sala multimídia e de computadores para uso dos alunos foi notável. Segundo a diretora, quando havia a necessidade de planejar atividades pedagógicas que envolvessem o uso das TICE e a conexão com a internet, os alunos tinham que usar seus próprios celulares ou a *Smart TV* disponível na escola. Durante a pesquisa exploratória, realizada em 2019, também notamos que a secretaria escolar era nômade, o que significava que o computador era montado e desmontado de acordo com a necessidade de realização de trabalhos burocráticos, pois não

havia um espaço físico fixo para a secretaria. Além disso, não havia espaços de sala de leitura ou biblioteca, nem um auditório ou sala de reuniões na escola.

Apesar disso, havia dois provedores de internet públicos subsidiados funcionando no colégio. No entanto, a conexão com a internet era muito limitada e frequentemente usada somente durante a coordenação dos professores e para realizar os trabalhos administrativos e burocráticos junto à secretaria escolar. Essas observações destacam a antiga demanda dos movimentos indígenas por investimentos em infraestrutura e recursos adequados para promover a inclusão digital dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas e tornar a escola um ambiente propício para a promoção dessa inclusão, como também para propiciar o uso das TICE na educação escolar indígena.

Ao perguntarmos à diretora sobre o acesso dos alunos e alunas à internet da escola, recebemos como resposta que havia problemas em relação ao controle desse acesso. A senha de acesso fora compartilhada e isso, na opinião da dela, causou tumultos porque alguns alunos permaneciam nas proximidades da escola, fora de sala, usando a conexão para usos particulares. Além disso, alguns alunos mantinham sua atenção em seus dispositivos conectados, mesmo durante as aulas. Diante disso, a diretora completou que seria necessário planejar melhor o acesso dos alunos à internet, estabelecendo regras e usos pedagógicos dos dispositivos móveis pessoais. É importante, segundo a diretora, que a escola estabeleça comportamentos combinados sobre as regras de acesso à internet na escola, que leve em conta as necessidades dos alunos em relação à conectividade e a utilização de dispositivos pessoais, mas também que considere o respeito ao ambiente escolar e suas especificidades.

Além disso, a diretora completou que é fundamental que a escola faça movimentos de conscientização dos alunos e alunas sobre o uso pedagógico, responsável e ético da internet. Isso, na opinião dela, pode ser feito por meio de atividades pedagógicas que envolvam o uso da internet e das TICE de forma crítica e reflexiva, levando em consideração a importância da privacidade, segurança e respeito às outras pessoas e aos objetivos de usos. Somente dessa forma será possível garantir a participação efetiva dos alunos na sociedade da informação e na cibercultura de forma segura, consciente e responsável.

Durante uma conversa com a liderança específica do cacicado na área da educação, pudemos obter informações relevantes a respeito da importância de realizar uma pesquisa sobre a cultura digital no contexto da educação indígena. A líder enfatizou que a comunidade necessita muito de programas de iniciativas à inclusão digital na escola, que seriam bem-vindos para todos os membros da comunidade, sem exceção. Ela também mencionou que algumas Organizações Não Governamentais-ONGs ofereceram cursos de informática para alunos

indígenas, mas a avaliação da comunidade foi de que as oportunidades não foram suficientes, resultando em um grupo maior de indígenas excluídos da cultura digital do que incluídos.

A líder Tupinambá destacou a implementação de um projeto da SEC/BA que distribuiu tablets para os professores do CEITAB, mas, infelizmente, a instituição não ofereceu nenhum programa de apoio, incentivo ou treinamento para uso dos equipamentos em ambiente escolar, resultando no engavetamento dos tablets obsoletos. Para a líder indígena, a comunidade do Acuípe de Baixo entende que as iniciativas de inclusão digital necessitam ser ampliadas e aprimoradas, a fim de atender às necessidades de acessibilidade, participação e produção na cibercultura, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta útil e acessível para a promoção da educação e do desenvolvimento social e cultural de todo grupo, indistintamente.

É importante pontuar que a inclusão digital, na nossa visão de pesquisadores, abarca a formação para atuar, produzir e criar na sociedade da informação e demanda o direito ao acesso à cultura digital considerando suas constantes mudanças. A inclusão digital ampla deve incluir o acesso à internet, o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos no uso das TICE, bem como conteúdos que abarquem as competências pedagógicas para seu uso. Os professores, professoras, alunas e alunos considerados incluídos digitalmente, ao nosso ver, têm acesso aos conhecimentos atualizados sobre tecnologias educacionais, a fim de escolherem seus percursos de ensino e aprendizagem. A formação profissional docente deve incluir a capacidade de trabalhar com a diversidade e as necessidades de cada grupo ou indivíduo e de adaptar sua abordagem para transformar seus alunos em protagonistas da sociedade da informação.

Uma ideia de inclusão digital que pareça tão abrangente, seria impossível de realizar? A resposta está mais ligada à pergunta. A visão do conceito de inclusão digital, se modificada, pode modificar de forma uníssona os programas sugeridos para formação continuada docentes, a fim de garantir que as estratégias de formação estejam atualizadas e que tenham como resultado profissionais seguros para atuar, construir e influenciar na sociedade da informação. Exigimos que os alunos e alunas sejam protagonistas de sua aprendizagem no ambiente virtual, na cibercultura ou na sociedade da informação, no entanto, a maioria dos professores e professoras ainda se situam na condição de meros coadjuvantes em seu papel de contemporâneos na sociedade da informação.

Além disso, é importante que os programas de apoio, incentivo e treinamento para o uso de tecnologia sejam oferecidos pelas secretarias de educação aos servidores, servidoras, professores, professoras, alunos e alunas para que possam usufruir ao máximo dos recursos disponibilizados e promover uma educação escolar que ofereça conhecimentos e informações indispensáveis à construção e participação na sociedade da informação.

Seguindo com nossa discussão sobre a diagnose social do CEITAB, em nossa conversa, a diretora também mencionou que no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEITAB- que foi construído com a participação de toda comunidade escolar- estão presentes as diretrizes e objetivos que norteiam o contexto da escola indígena. A partir dessa informação, consideramos que seria relevante sua análise, uma vez que essa contribuiria para o desvelamento das particularidades culturais, históricas e pedagógicas presentes na escola indígena tupinambá.

Nesse sentido realizamos essa análise e registramos, no próximo item, a diagnose social do CEITAB que está apresentada no PPP do colégio. Continuando, então, nossa análise na etapa exploratória do projeto, vamos aprofundar a avaliação dos dados obtidos por meio da análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEITAB, que também forneceram subsídios importantes para a elaboração do diagnóstico social do colégio indígena.

5.1.2.1 O Projeto Político Pedagógico do CEITAB

Segundo o dicionário de etimologia da Língua Portuguesa (NASCENTES,1952) a palavra projeto vem do latim *projectus, us* e significa a ação de lançar para frente, de se estender. Assim sendo, o projeto de uma escola avança para o porvir almejando, o futuro consubstanciado no alcance de objetivos preestabelecidos. Porque o PPP é um Projeto Político, ele está relacionado ao povo, ao estado enquanto sociedade civil e abarca os anseios e as necessidades de uma organização de pessoas (*polis*: cidade, comunidade).

Na instância do pedagógico, o PPP está inserido na etimologia da palavra Pedagogia, que é derivada de dois radicais da língua grega: *paidos*, que significava criança e *agoge*, que pode ser traduzido como conduzir ou condução, já que em geral: “a origem da pedagogia remetia ao significado de conduzir a criança, ou seja, ensiná-la e ajudá-la no crescimento” (NASCENTES, 1952, p. 256).

Ao juntarmos essas três palavras de significados tão específicos, temos a denominação de um documento importante na atualidade educacional, que se tornou imprescindível quando o assunto é escolarização, escola ou instituição escolar. O Projeto Político Pedagógico-PPP de uma escola traz, em seu bojo, as caracterizações da Instituição Educacional -IE tanto materiais, pedagógicas, legislativas e ideológicas quanto estruturais. Para tanto, o PPP deve sempre estar atualizado pela dinâmica da impermanência dos fatos educacionais ou da rotina escolar.

A fim de realizar a contextualização social, histórica, cultural e econômica da comunidade escolar indígena do Acuípe de Baixo, buscamos levantar as características específicas do CEITAB- que incluíssem a localização, passassem pelo quadro funcional e

alcançassem a comunidade escolar- no documento do Projeto Político Pedagógico. No texto há a expressão do reconhecimento dos desafios de alcançar objetivos específicos relacionados aos direitos adquiridos pelo povo indígena tupinambá, que nem sempre são respeitados pela sociedade não indígena.

Ao analisar o documento, encontramos no PPP do CEITAB, a descrição da comunidade em que se encontra o colégio; da localização; da equipe docente e discente; da estrutura física; da estrutura organizacional; e da história da escola na aldeia e na comunidade do Acuípe. Também há reflexões sobre a abordagem da educação escolar indígena e quais são as expectativas da comunidade escolar do Acuípe em relação ao futuro.

5.1.2.2 Localização e gestão do território escolar

Quanto à localização territorial, o endereço do CEITAB é: rodovia ILHÉUS/ UNA, na altura do Km 30, Acuípe de Baixo no município de Ilhéus, estado da Bahia, dentro da comunidade indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo, Aldeia Tetamã. A comunidade de Acuípe de Baixo fica na região sul do município de Ilhéus e se limita com o município de Una. O rio Acuípe, que também passa nas comunidades de Acuípe de Cima e Acuípe do Meio, encontra-se com o mar no manguezal. Dentro da área territorial da aldeia é notável a presença de uma construção da igreja católica, que faz parte do ponto de referência de localização do CEITAB.

Segundo a diretora, a presença da igreja na comunidade é bem vista, pois as atividades religiosas são influenciadas e influenciam no sincretismo religioso, já que parte da comunidade se converteu ao cristianismo e a outras religiões. O colégio recebe alunos indígenas e não indígenas, que estão sujeitos ao currículo e planejamento específicos da escola indígena. Mas há alguma resistência cultural, principalmente por divergências religiosas, com relação à participação dos alunos e alunas em atividades típicas da cultura indígena tupinambá como as celebrações, a pintura de corpo e as festividades regionais.

A gestão financeira da escola segue o modelo das escolas estaduais da Bahia. Os recursos repassados para a escola fazem parte dos programas de apoio à escola pública, bem como o regime de contratação de docentes e funcionários. O quadro de professores é composto em sua totalidade por docentes que fizeram um concurso específico- temporário, emergencial ou efetivo para a atuação como professor indígena- para aqueles que têm formação em magistério indígena ou alguma licenciatura ligada à sua área de atuação. A diretora e a vice-

diretora- cargo conquistado para a escola só em 2022- são professoras não indígenas também funcionárias efetivas do quadro da Secretaria de Educação do Estado da Bahia- SEC/BA.

A comunidade indígena do Acuípe de Baixo mantém-se economicamente por meio da coleta de recursos naturais, do turismo, da atividade pesqueira, da agricultura e da venda de artesanato. Segundo o Projeto Pedagógico do CEITAB (2017):

O terreno no qual está construído o colégio é uma área de retomada indígena, no qual já vivenciou tensos momentos de reintegração da área. É uma área grande onde possui além do colégio um posto de saúde e os moradores que vivem na comunidade no entorno da escola. Quanto ao prédio foi uma construção da Prefeitura de Ilhéus que cedeu uma sala em 2001. Ao lado funcionava uma sala de aula que pertencia à prefeitura e do outro lado, uma sala que pertencia ao Colégio Tupinambá de Olivença. Em 2011 após a ocupação da área o prédio tornou-se apenas escola indígena pertencente à rede estadual de ensino. Além desta área da escola sede, funcionam também dois núcleos: o Núcleo do Acuípe do Meio e o Núcleo do Acuípe de Baixo II, em comunidades com o mesmo nome dos núcleos (p.05).

A diretora do CEITAB esclareceu que a coletividade é fundamental na organização e funcionamento da IE. De acordo com o PPP da escola indígena, o primeiro documento foi elaborado coletivamente a partir de 2017 e ainda está em vigência e atualização. A finalidade do PPP é fornecer uma base pedagógica para a escola, levando em consideração a territorialidade, as especificidades culturais, a experiência multicultural, as línguas maternas e originárias, bem como a organização e a luta pela preservação da cultura tupinambá.

Assim, foi explicado pela diretora, que há, a partir da construção do PPP, o objetivo de “referenciar as ações pedagógicas na unidade escolar citada, levando em consideração os princípios de territorialidade, interculturalidade, bilinguismo, especificidade e organização social na comunidade” (CEITAB, 2017, p.02). Diante do grande desafio que é abarcar finalidades tão específicas de direitos adquiridos, mas nem sempre respeitados pela sociedade não indígena, o documento segue afirmando que:

Para tanto, iniciaremos tratando sobre a caracterização da comunidade na qual o Colégio Acuípe de Baixo está incluído, sobre a equipe discente e docente, estrutura física, um pouco sobre o povo Tupinambá e o histórico da escola na aldeia e na comunidade do Acuípe. Após essa parte, abordaremos pontos sobre a nossa forma de oferecer a educação escolar indígena e nossas expectativas (CEITAB, 2017, p.05).

Por conseguinte, analisamos esses vários tópicos relacionados no PPP do colégio no Acuípe de Baixo, com vistas às buscas de informações sobre a equipe discente e docente, a estrutura física, a história da escola na aldeia e na comunidade do Acuípe, além de aspectos

relacionados à educação escolar indígena oferecida pela instituição e as expectativas em relação a ela, com o objetivo de obter uma visão geral sobre a escola e sua relação com a comunidade indígena local.

5.1.2.3 A organização geral do CEITAB

Em sua configuração, O CEITAB oferece atendimento para crianças de três, quatro e cinco anos na Educação Infantil, além do Ensino Fundamental do primeiro ao quinto ano em turmas multisseriadas. Também são oferecidos Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, com Tempos Formativos I, II e III. De 2013 a 2015, houve uma turma do Ensino Médio com Intermediação Tecnológica-EMITEC, que já terminou o ciclo. Atualmente, existem cinco salas de aula em funcionamento, bem como espaços improvisados usados como salas, incluindo a sede e os núcleos.

As turmas são divididas em três turmas multisseriadas no turno da manhã para o Ensino Fundamental II e no turno da tarde para o Ensino Fundamental I e uma turma de Educação Infantil. No turno da noite, funcionam os Tempos Formativos I, II e III da EJA. Além das salas de aula, há duas pequenas cozinhas, uma cozinha improvisada e dois banheiros, mas não há refeitórios, salas de informática, secretarias, laboratórios, auditórios ou outras instalações. No entanto, a escola tem uma grande área em volta que é sempre ocupada em atividades pedagógicas e em aulas de Educação Física que acontecem em um campo de futebol da escola.

No PPP do CEITAB está em destaque a participação da comunidade como fundamental em discussões e decisões que afetam a saúde, meio ambiente, educação e outros temas de interesse coletivo. Nas reuniões com lideranças e o cacique, todos têm voz e suas opiniões são valorizadas e registradas em ata. Além disso, os anciãos e as anciãs são ativamente envolvidos em conselhos e comissões representativas, enquanto os jovens representam a comunidade em eventos culturais, a fim de fortalecer a identidade indígena Tupinambá. Em geral, a comunidade mantém um diálogo constante com a escola e participa em nível regional e nacional em conversas com vários setores da sociedade civil para enfrentar as demandas locais, incluindo a demarcação de território.

Em termos de números atualizados em julho de 2022, a partir de informações do Sistema de Gestão - SIGEE -BA, a unidade educacional abriga um corpo discente composto por 337 estudantes, os quais se dividem em três etapas de ensino distintas: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Nível Médio regular, além dos Tempos Formativos I, II e III da EJA. Vale destacar que a grande maioria desses alunos pertence à comunidade indígena Tupinambá,

residindo tanto na própria aldeia quanto em vilarejos vizinhos, como Acuípe de Baixo II, Acuípe do Meio, Lagoa dos Mabaços, Itinga, Cajueiro, Águas de Olivença, Acuípe de Cima e Lençóis.

No que tange à Educação de Jovens e Adultos- EJA, cabe mencionar que, segundo o PPP do CEITAB, boa parte dos estudantes é composta por trabalhadores autônomos, com profissões diversas como garçom, servente, agricultor, manicure, cabeleireira, vendedor, doméstica, pescador, marisqueira e artesão. Embora haja uma parcela reduzida de alunos empregados com carteira assinada, estes desempenham funções também relacionadas à intensa exploração turística da região como motorista, camareira, cozinheira e merendeira. A **Tabela 2** apresenta o quantitativo de alunos e alunas do CEITAB em julho de 2022

Tabela 2- Quantitativo de alunos e alunas matriculados no CEITAB em jul./2022⁴⁰

Nível de Ensino	CEITAB-Sede	Acuípe do Meio II	Anexo Acuípe de Baixo	Total
Educação Infantil e creche	08	09	11	28
Ensino Fundamental I	01	02	26	37
Ensino Fundamental II	43	47	28	118
Ensino Médio	10	11	07	28
Tempos Formativos EJA	03	02	53	58
EMITEC	10	11	00	21
Total	75	82	125	290

Fonte: secretaria escolar do CEITAB- SAI-BA

5.1.2.4 Equipe do CEITAB

Segundo uma atualização do quantitativo de funcionários do CEITAB, encontrada no Sistema Integrado de Administração- SAI- BA, em consulta realizada no dia 12/07/2022, o Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo tem uma equipe composta por 37 funcionários. Dos quais 28 são professores (20 indígenas; 6 não indígenas; 1 não indígena em função de diretora; e 1 não indígena em função de vice-diretora); 2 apoios administrativos; 4 serventes e 3 merendeiras. Dois ônibus escolares trazem os alunos para as aulas, tanto no diurno quanto no noturno, das comunidades vizinhas, isso importa na quantificação de dois motoristas que prestam serviço ao colégio por meio do transporte escolar, a **Tabela 3** demonstra a distribuição da equipe do CEITAB:

⁴⁰ Visto que o PPP do CEITAB teve sua última atualização em 2017, os dados quantitativos a respeito de matrículas, equipe e ações pedagógicas, foram atualizados junto à secretaria escolar do colégio durante a pesquisa de campo em julho de 2022 (nota da autora).

Tabela 3- formação da equipe do CEITAB

Função	Quantidade
Professores indígenas	20
Professores não indígenas	6
Diretora não indígena	1
Vice-diretora não indígena	1
Apoios administrativos	2
Serventes	4
Merendeiras	3
Motoristas	2
Total	37

Fonte: secretaria escolar do CEITAB

Vale ressaltar que a escola conta com a colaboração voluntária do Cacique Val; das lideranças comunitárias indígenas tupinambá; da líder da educação do Acuípe- que também é professora na escola- e de outras lideranças da comunidade, além dos representantes das turmas que, quando solicitados, auxiliam nas atividades da escola. A maioria dos professores indígenas está em processo de formação inicial ou continuada, como parte de um programa nacional oferecido aos professores indígenas. Há quatro professores indígenas que estão nos Programas de *Stricto Sensu* de Universidades públicas da região, três no mestrado e um no doutorado, como está apresentado na **Tabela 3:**

Tabela 3- formação das professoras e professores do CEITAB

FUNÇÃO	Local de atuação	Carga horária	Formação
Professora Ed. Infantil	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia (em andamento)
Professora multisseriada	Núcleo Acuípe de Baixo II	20 horas	Ensino médio completo
Professora multisseriada	Sede	20 horas	Ensino superior incompleto
Professor Fundamental II	Sede	20 horas	Graduação em Ciências
Professora Tempos formativos	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia
Professor ensino fundamental II	Sede	20 horas	Graduação em Geografia
Professora multisseriada	Núcleo Acuípe de Baixo II	20 horas	Ensino médio completo
Professora Tempos formativos	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia
Professora multisseriada	Sede	20 horas	Ensino médio completo
Professora Ed. Infantil	Sede	20 horas	Ensino médio completo
Professora multisseriada	Núcleo Acuípe do Meio II	20 horas	Graduação em Pedagogia (em andamento)
Professora Tempos formativos	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia (em andamento)

Professor Tempos formativos	Núcleo Acuípe do Meio II	20 horas	Ensino médio completo
Professora multisseriada	Núcleo Acuípe do Meio II	20 horas	Ensino médio completo
Professora multisseriada	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia (em andamento)
Professora Fundamental II	Sede	20 horas	Graduação em Letras
Professora Fundamental II	Sede	20 horas	Graduação em Pedagogia (em andamento)

Fonte: secretaria escolar do CEITAB

O PPP do CEITAB apresenta, em seu texto, uma reflexão do que representa o professor indígena e evidencia a importância de uma vivência e de experiências socioculturais desse professor como educador cultural. No entanto, isso não exclui o direito dos professores indígenas a uma formação contínua em sua prática pedagógica. O documento destaca a importância de uma formação acadêmica específica para enfrentar os desafios administrativos e pedagógicos na escola tupinambá, como o atendimento burocrático junto à SEC/BA. Além disso, o PPP também destaca desafios organizacionais como: a precariedade do transporte escolar, o atendimento à merenda escolar sem priorização dos alimentos locais, a adequação do calendário escolar específico e a dificuldade de acesso às escolas nas comunidades e aldeias.

5.1.2.5 A estrutura sócio-físico-geográfica do CEITAB

Segundo o PPP do colégio indígena, a Aldeia Tetamã, onde está localizada o CEITAB, é habitada por diversas unidades familiares. A quantidade exata de comunidades presentes na área do Acuípe de Baixo não é conhecida, devido às retomadas e reintegrações que ainda estão ocorrendo em comunidades em formação. Segundo a Secretaria de Saúde Indígena- SESI, o CEITAB atende atualmente 35 comunidades, incluindo a de Olivença, que é referência geográfica na área proposta pelos Tupinambá como de retomada, conhecida historicamente como Aldeia Mãe.

O CEITAB gerencia mais dois núcleos escolares. A escola, que faz parte da rede estadual de ensino da Bahia, é considerada de pequeno porte e distribui suas turmas em três períodos multisseriados no turno matutino (Ensino Fundamental II), no turno vespertino (Ensino Fundamental I, uma turma de Educação Infantil e Ensino Médio regular) e no turno noturno (EJA-Tempos Formativos I, II e III).

O PPP do CEITAB, como já mencionamos, apresenta a luta dos Tupinambás de Olivença para o reconhecimento de sua ancestralidade indígena e demarcação de seu território. A comunidade manteve suas tradições e costumes, resistindo como indígenas tupinambá à

expulsão de seus territórios mantendo e promovendo o renascimento dos laços de parentesco culturais. Lideranças tupinambás lutaram pela restauração da identidade indígena, e com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a luta intensificou-se na década de 1990. Em consonância com a tradição e ancestralidade, a comunidade Tupinambá preserva costumes referentes à cultura indígena, e promove sua participação na sociedade da informação com o acesso à internet nas comunidades escolares, além de permanecerem ativos nas redes sociais e de publicarem conteúdos referentes aos movimentos indígenas.

O processo de diáspora, que espalhou os parentes para regiões próximas ou distantes, fez com que os Tupinambá ficassem conhecidos como caboclos de Olivença, por isso a institucionalização da educação indígena em Olivença, em 1998, foi um passo importante na retomada da identidade indígena das comunidades tupinambás. O PPP do CEITAB também confirma a informação de que a escola indígena de Acuípe de Baixo foi criada em 1996, a partir de uma turma da EJA e se expandiu para oferecer Educação Infantil no diurno em 2000. Em 2001, a escola tornou-se parte da Escola Tupinambá de Olivença-EEITO, atendendo às séries iniciais do Ensino Fundamental, em uma classe multisseriada até 2014, essa organização educacional da época, segundo o PPP:

[...] transcendia os espaços escolares e via o espaço da aldeia como um ambiente educador amplo em que os indígenas repassavam seus conhecimentos, saberes e informações resignificando os conteúdos institucionalizados da escolarização. As formas tradicionais de conhecimentos e o *modus vivendis* tradicional dos indígenas foram mesclados aos não indígenas com o intuito de não abandonar as tradições e a ancestralidade (CEITAB, 2017, p.57).

Na escolarização indígena proposta no PPP, há princípios que são interpretados filosoficamente e que são reafirmados de geração a geração e são considerados essenciais para a manutenção dos povos indígenas. Dentre eles o sentido de coletividade, o respeito à sabedoria dos anciãos e à natureza. Esses princípios são conservados mesmo após a introdução das comunidades indígenas à sociedade não indígena. O documento nomeado Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas- RCNEI (1999), que foi criado pelo MEC a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (1986), traz esses princípios que são referenciais para a educação escolar das aldeias, como a admissão de que há uma vida natural que transcende as relações humanas, já que considera “a aplicação de valores e saberes que são passados pela oralidade, a valorização da cultura e da cosmologia indígenas e a formação das crianças e dos jovens em um processo integrado com a comunidade” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 29).

Na organização administrativa do CEITAB, temos a aplicação prática desse espírito comunitário. O organograma do colégio- **Gráfico 9**- apresentado a seguir, que aparece no PPP do CEITAB, ilustra a escola como centro do processo, que está cercada pelo colegiado, pelas lideranças e os gestores.

Gráfico 9 - Organograma administrativo do CEITAB



Fonte: CEITAB (2017, p. 38)

Essa organização é a base para delimitar e estipular os pontos importantes da estrutura e funcionamento da escola da aldeia, as quais apresentaremos a seguir.

5.1.2.6 Pontos importantes sobre a estrutura e funcionamento da escola da aldeia

O PPP do CEITAB (2017) apresenta, logo nas primeiras páginas, o objetivo geral do colégio:

Oportunizar e oferecer condições para o desenvolvimento das capacidades biopsicossociais; bem como orientar os estudantes como sujeitos do próprio percurso formativo e construtores de conhecimentos a partir da valorização e sentimento de pertencimento dos saberes tradicional e dos conhecimentos historicamente construídos para que possam construir a alteridade como Povo Tupinambá de Olivença, visando a educação para a transformação da própria realidade social (p.27).

O objetivo geral do CEITAB expressa e está em consonância com a estrutura e o funcionamento do grupo que elaborou o PPP e também se relaciona harmonicamente com a condução das ações escolares, mantendo a ideia da construção do PPP com vistas ao alcance

desse objetivo. Refletindo sobre o desenvolvimento dos aspectos biopsicossociais⁴¹ dos alunos é preciso entender o que são esses aspectos enquanto fundamentos educacionais.

A educação baseada no desenvolvimento biopsicossocial tem sua concepção na formação integral e atende às mais diversas dimensões do desenvolvimento humano e não é um processo que acontece exclusivamente na escola, pois considera os conhecimentos transmitidos ao longo de toda uma vida em que são construídos e aprendidos. Na escolarização indígena na aldeia Tetamã no Acuípe, as comunidades, o território e a natureza formam um conjunto de aspectos que a compõem e participam no desenvolvimento de uma educação que considere aquele que aprende como um todo indissociável de seus aspectos culturais, sociais e psicológicos.

Também, a educação dialógica é essencial para a educação escolar indígena do CEITAB, e, como destacado por Baniwa (2013), essa visão de educação é caracterizada pelo diálogo que possibilita a conexão entre a escola e a comunidade, além da integração dos conhecimentos tradicionais e históricos. Por meio do diálogo, as crianças; os jovens e as jovens; os homens e as mulheres indígenas tornam-se conscientes de si mesmos como sujeitos do mundo em que vivem e agem para transformá-lo.

O diálogo não é apenas uma estratégia didática, mas sim uma posição política que busca a conscientização dos sujeitos e a transformação da realidade. Como destacou Freire (1987) "o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (p. 79). O diálogo é, portanto, uma exigência existencial e um meio para alcançar a libertação.

A visão de diálogo proposta por Freire (1987) é essencial para a educação escolar Tupinambá. A noção de que somente por meio de um diálogo crítico é possível alcançar a libertação ressalta a importância do pensamento crítico para a educação indígena. Baniwa (2013) também destaca a relevância da escola indígena como um ambiente que favorece a troca de saberes entre as diversas culturas indígenas, juntamente com os conhecimentos ocidentais necessários. A base do diálogo é a ação-reflexão-ação, sendo a problematização uma das categorias inerentes a esse processo. Por meio da problematização, os indivíduos podem desvendar os mitos da dominação. A educação dialógica e problematizadora tem início de

⁴¹ O termo biopsicossocial nasceu de uma reflexão, na década de 1970, sobre o tratamento médico de doenças. Em 1977, George L. Engel escreveu para revista *Science* um artigo intitulado *The need for a new medical model: a challenge for biomedicine* no qual o autor refletia sobre os modelos diagnósticos e tratamentos empregados na medicina contemporânea. Engel critica no texto o modelo pontual e pouco analítico do todo complexo que é o ser humano e propõe uma visão mais global do paciente que leva em consideração no diagnóstico e tratamento das doenças os fatores complexos do ser humano como o biológico – genéticos, bioquímicos e estruturais; psicológico – estados de humor, de personalidade e de comportamento; e social – cultural, socioeconômico e médico.

forma não estruturada, com os elementos sendo apresentados pelos participantes, mediados pelo mundo.

Seguindo o trajeto da redação do objetivo geral do CEITAB encontramos termos que têm significados bem norteadores para a elaboração de estratégias educacionais biopsicossociais como:

[...] sujeitos do próprio percurso formativo, construtores de conhecimentos, sentimento de pertencimento, saberes tradicionais, conhecimentos historicamente construídos, alteridade como Povo Tupinambá de Olivença e educação para a transformação da própria realidade social” (PPP, CEITAB, 2017, p.27).

Os momentos e atividades de ensino e aprendizagem que acontecem na escola são apresentados no PPP do CEITAB em espaços e momentos formais e informais, com concepções próprias sobre o que deve ser aprendido, como, quando e por quem. A previsão de participação e organização de encontros das aldeias e eventos do Movimento Indígena orientam as atividades previstas nos Projetos Políticos Pedagógicos, nas práticas pedagógicas e na formação de professores, como alicerce para uma educação escolar indígena de qualidade. Os planejamentos preveem a multietnicidade, a pluralidade e a diversidade; o estudo de conhecimentos indígenas; a autodeterminação; o envolvimento da comunidade educativa indígena; e a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada que fazem parte do currículo.

Quanto ao currículo, o CEITAB segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena na Educação Básica- DCNEEI, que define como base curricular a abrangência de um conjunto de fatores indicados por valores e práticas que possibilitam a produção e socialização de significados no espaço social que contribuem para a construção de identidades (BRASIL, 2012, p. 57), assim na visão de construção de um currículo, no PPP do CEITAB:

[...] almeja-se um currículo construído e reconstruído nos espaços educativos das escolas indígenas e aqui particularmente do Colégio Tupinambá de Acuípe de Baixo como um percurso que orienta/forma sujeitos, de forma aberta e contextualizada, flexível quanto a inclusão de outros componentes curriculares, conforme orienta a matriz curricular para as escolas indígenas na Bahia, construída para atender algumas particularidades da construção do currículo nas escolas indígenas do estado (CEITAB, 2017, p. 44)

Diante das orientações das diretrizes curriculares estaduais, a comunidade do Acuípe de Baixo deliberou, em decisão coletiva, que suas crianças frequentariam a escola em tempo parcial para passar a maior parte do tempo diário com suas famílias vivenciando as tradições culturais. A distribuição de tarefas escolares segue uma estrutura também baseada no

desenvolvimento biopsicossocial e contemplam a maioria dos eixos norteadores apresentados pelas DCNEEI que garantam segundo consta no PPP:

I – Promoção do conhecimento de si e do mundo; II- Interação das crianças em diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão; III- Convívio com diferentes suportes e gêneros textuais; IV- Recreação em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; V – Participação em atividades individuais e coletivas; VI-Autonomia para ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; VII – Vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais para a construção do diálogo e reconhecimento da diversidade; VIII- Incentivo a curiosidade, a exploração ao mundo físico e social ao tempo e a natureza e outros (CEITAB, PPP. 2017, p. 58).

No momento da entrevista dessa pesquisa exploratória, encontramos um estágio de transição da gestão no colégio. A diretora atual acabara de assumir o cargo e por isso ainda estava se familiarizando com as especificidades da IE. Por esse mesmo motivo, o PPP tem previsão de que será devidamente revisado e atualizado durante a gestão da atual equipe.

Quanto ao objetivo da pesquisa exploratória relacionado à escola indígena, inclusão digital e sociedade da informação, constatamos que não há no PPP nenhuma menção direta sobre o uso de tecnologias educacionais previsto nas ações pedagógicas descritas no documento, nem mesmo nos objetivos específicos. Há um campo de estudo a ser considerado no currículo do colégio denominado ciências matemáticas e tecnológicas. Aqui é preciso pontuar que durante a pandemia do coronavírus, em março de 2020, que culminou com a interrupção das aulas presenciais, houve no CEITAB um planejamento do atendimento pedagógico no Ensino Remoto Emergencial (ERE), cujo objetivo principal foi evitar a evasão escolar pós-pandemia. Esse atendimento incluiu abordagens de ensino que utilizou as TICE para aprendizagem remota com o auxílio de abordagens digitais como: aprendizagem *online*⁴²; sala invertida⁴³; aprendizagem personalizada; aprendizagem colaborativa *online*⁴⁴; e a aprendizagem móvel⁴⁵.

⁴² A aprendizagem *online* ocorre com o auxílio da internet, na qual alunos e professores interagem através de tecnologias digitais e plataformas. Essa modalidade de ensino pode incluir diversos recursos e atividades, tais como videoaulas, fóruns de discussão, exercícios interativos, entre outros, que visam promover a aprendizagem dos alunos de forma flexível e acessível (nota da autora).

⁴³ A sala de aula invertida é uma abordagem de ensino que consiste em disponibilizar o conteúdo teórico para os alunos estudarem fora do ambiente escolar, por meio de recursos como vídeos, textos e áudios (nota da autora).

⁴⁴ A aprendizagem colaborativa *online* é uma abordagem de ensino que incentiva a interação entre os alunos em ambientes virtuais de aprendizagem, com o objetivo de promover a troca de conhecimentos e o trabalho em equipe. Essa modalidade de ensino busca estimular a participação ativa dos alunos, permitindo que eles aprendam uns com os outros e construam conhecimentos de forma colaborativa (nota da autora).

⁴⁵ Essa abordagem permite que o aluno acesse o conteúdo em qualquer lugar e a qualquer hora, facilitando o aprendizado em ambientes informais e personalizando a experiência de aprendizagem (nota da autora).

Considerando a escassez de referências sobre o uso de metodologias que incluam as TICE no PPP do CEITAB, buscamos pesquisar como foi realizada a aplicação dessas metodologias durante o período pandêmico e ponderamos que um projeto de ERE insuflado por epistemologias das metodologias ativas, dos textos multimodais⁴⁶, das práticas de multiletramentos⁴⁷, da aprendizagem colaborativa *online*, da aprendizagem nômade e dos planejamentos que incluam as TICE foi o suporte ideal, não só para a obtenção de dados sobre a questão da inclusão digital na escolarização indígena, como também para oferecer uma justificativa conceitual de inclusão desses parâmetros educacionais da cultura digital ao PPP do colégio indígena.

Outro aspecto importante, é que ao recorrer às abordagens baseadas no uso das TICE no ERE, há o desvelamento de questões prementes à inclusão digital na escola indígena, tanto dos docentes como dos discentes. O aprofundamento das categorias da relação entre a cultura digital e as culturas indígenas- a partir das análises de um projeto de ensino remoto- possibilitou-nos a compreensão de ações voltadas para a inclusão digital indígena e das tramas teóricas com vistas ao aprofundamento de estudos voltados para a apropriação dos usos das TICE nas escolas indígenas, além de buscar a ampliação do debate acerca de políticas públicas que promovam o protagonismo demandado pelos povos originários para a realização de um atendimento educacional escolar indígena que promova a construção, participação e permanência na sociedade da informação e possibilite a vivência na cultura digital consoante com as culturas indígenas.

5.1.3 Ensino Remoto Emergencial no CEITAB

Ao mencionar o projeto emergencial de ensino remoto nessa pesquisa como fase exploratória, destacamos que o ERE no CEITAB esteve diretamente ligado às questões de inclusão digital indígena na escola, especialmente porque o projeto buscou: “[...] identificar quais são os resultados esperados no atendimento escolar mediado pelas tecnologias no esforço de evitar a evasão escolar indígena e no auxílio à manutenção da rotina de estudos dos alunos

⁴⁶ Textos multimodais são textos que combinam diferentes modalidades de comunicação, como texto escrito, imagens, gráficos, vídeos, áudios e outros elementos visuais e auditivos. Essa abordagem multimodal permite transmitir informações de forma mais rica e envolvente, aproveitando os recursos de diferentes mídias para comunicar uma mensagem ou contar uma história de maneira mais completa (nota da autora).

⁴⁷ A pedagogia do multiletramento é um movimento educacional desenvolvido pelo New London Group- GNL- entre 1995 e 1996- e traz em seu bojo um conceito que se refere à capacidade de lidar com diferentes formas de leitura, escrita e comunicação em diversos contextos e mídias. Essa abordagem reconhece que a alfabetização tradicional, baseada apenas na leitura e escrita de textos impressos, não é mais suficiente para lidar com as demandas do mundo contemporâneo, cada vez mais permeado por tecnologias digitais e mídias variadas.

da escola indígena” (BRAGA *et al*, 2021, p.03). Nesse sentido, assim como as escolas não indígenas, o CEITAB “desenvolveu um atendimento emergencial remoto, que fez uso da internet e das mídias sociais, bem como do atendimento pedagógico denominado ensino híbrido” (BRAGA *et al*, 2021, p.10). Constatamos que usar essas informações em nossa pesquisa significa uma grande oportunidade de refletir sobre a inclusão digital indígena na escola, já que o atendimento remoto oportunizou a inserção de alunos e professores indígenas na educação escolar mediada pelas TICE.

No estudo realizado por Braga *et al* (2021), foi descrita a utilização de diversas estratégias e mecanismos pedagógicos para apoiar e manter a rotina escolar, bem como estimular os estudos no CEITAB. O objetivo principal dessas medidas foi o de incentivar a permanência- evitando a evasão escolar- dos estudantes indígenas durante o período de isolamento social, que foi a principal forma de prevenção contra a propagação da Covid 19, pandemia que afetou o mundo a partir de 2019 e impossibilitou o ensino presencial nas instituições de ensino do Brasil e do mundo. Analisaremos, a partir do atendimento escolar por meio das TICE, quais foram as estratégias utilizadas pelos professores e professoras indígenas do CEITAB para garantir a permanência dos alunos no processo de ensino remoto durante a pandemia de Covid 19.

Por causa da percepção do aumento progressivo de evasão escolar, a equipe gestora do CEITAB reuniu seus professores para discutir estratégias que ajudassem a orientação pedagógica dos alunos, mantendo a rotina e o estímulo aos estudos, garantindo assim o vínculo escolar durante a pandemia. Além disso, a gestão incentivou a permanência das famílias em isolamento social, para evitar o contágio e a propagação do vírus, indicado pela Organização Mundial da Saúde- OMS e adotado pelas autoridades competentes do Estado da Bahia.

Segundo Braga *et al* (2021), o projeto de ensino remoto em questão foi desenvolvido independentemente de quaisquer obrigações impostas pela Secretaria de Educação da Bahia- SEC/BA, e é importante ressaltar que foi idealizado e executado pela gestão e equipe de professores e professoras da escola antes de qualquer determinação do Ministério da Educação- MEC para a implementação do ERE oficial, em conjunto com a equipe docente e a comunidade, com o objetivo de combater a evasão escolar durante e principalmente após a pandemia. Entretanto, devido à falta de reconhecimento institucional, o projeto ainda carecia de uma divulgação mais ampla. Nesse sentido, foi fundamental o empenho na mobilização e da valorização do esforço de todos e todas as/os envolvidos/as, destacando a importância do comprometimento das lideranças, da gestão escolar, dos líderes das turmas e da comunidade, em garantir que os estudantes não abandonassem a escola nesse momento tão desafiador.

Foi de suma importância realizar reuniões virtuais entre os membros responsáveis pelo projeto, a fim de compartilharem informações e conhecimentos sobre as TICE. Para assegurar o avanço no cumprimento dos objetivos do ensino remoto proposto pela equipe educacional do CEITAB, foi necessário realizar um mapeamento detalhado para identificar quais alunos em cada turma da aldeia teriam os recursos tecnológicos necessários para integrar os grupos de *WhatsApp* de suas respectivas turmas. Nesse sentido, os líderes de classe foram convidados a incluir e gerenciar os grupos de estudantes de suas turmas, funcionando como um elo de ligação entre os professores e os alunos

O projeto em questão utilizou metodologias ativas baseadas no *mobile learning*, ou aprendizagem nômade, que utiliza dispositivos móveis e aplicativos para promover a aprendizagem em qualquer espaço. Além disso, Braga *et al* (2021) explicam que a aprendizagem nômade reflete a ideia de que a escola não é o único lugar de aprendizagem, o que reitera a possibilidade de vivência na cibercultura e da participação na sociedade digital.

O CEITAB adotou uma abordagem de ensino híbrido, combinando atividades virtuais e impressas. Os professores realizaram um diagnóstico inicial para elaborar atividades específicas de língua portuguesa e matemática para cada ano, que foram aplicadas em material impresso. Seguindo a metodologia de sala de aula invertida do ensino híbrido, os alunos tiveram contato com o material instrucional antes de entrar em sala de aula virtual, permitindo que concentrassem o trabalho cognitivo mais elevado, como aplicação, análise, síntese, significação e avaliação, na presença do professor e dos colegas.

O ensino híbrido, segundo Bacich (2015), apresenta diversas características tais como: a flexibilidade de acesso ao conteúdo a qualquer hora e lugar; a personalização do aprendizado de acordo com o ritmo e interesse do aluno; a autonomia pelo próprio aprendizado; a colaboração e a interação *online* entre alunos e professores; além do engajamento com o conteúdo. Essa abordagem também tem sido efetiva em aprimorar o desempenho escolar, especialmente quando combinada com os encontros presenciais. Nesse sentido, o ensino híbrido integra as TICE nas possibilidades de ensino, trazendo novas formas de aprender e ensinar.

De acordo com Braga *et al* (2021), os professores do CEITAB distribuíram materiais impressos para os estudantes, e usando os Equipamentos de Proteção Individual-EPI necessários, entregaram pessoalmente nas casas dos alunos ou disponibilizaram em formato PDF⁴⁸ nos grupos de *WhatsApp*, para os alunos e alunas que já dominavam o manuseio de

⁴⁸ Um documento PDF, ou Portable Document Format (Formato de Documento Portátil), é um tipo de arquivo digital projetado para apresentar e compartilhar documentos de forma segura e consistente, independentemente

documentos digitais. Os professores e professoras do CEITAB também forneceram orientações às famílias sobre como acompanhar e registrar o progresso dos alunos. As atividades subsequentes foram conduzidas em salas de aulas virtuais para a maioria dos alunos que tinham acesso à internet e podiam acompanhar as atividades propostas. No entanto, os alunos que indicaram não ter acesso à internet continuaram a receber materiais impressos em suas casas, já que o principal objetivo dessa iniciativa era garantir que todos os alunos matriculados tivessem a oportunidade de participar. Na **tabela 4**, apresentamos um resumo das ações do ERE no CEITAB, relacionadas a cada segmento escola específico:

Tabela 4- ações do ERE no CEITAB

Segmento escolar	Ações pedagógicas
1ª e 2ª Séries do Ensino Médio	Aulas virtuais com duração de duas horas por semana, ministradas por dois professores diferentes a cada dia. Contato telefônico com familiares e repasse de informações via <i>WhatsApp</i> .
3ª Série do Ensino Médio	Reestruturação do ensino com foco na resolução de questões do Exame Nacional de ensino Médio- ENEM. Um dia da semana dedicado à orientação profissional e outro para um simulado interdisciplinar.
Tempo Formativo II e III da EJA	Divisão em dois grupos distintos: um focado na integração da disciplina à prática profissional e outro voltado para conteúdos disciplinares com ênfase na prova do ENEM.
6º e 7º ano do Ensino Fundamental	Atividades lúdicas de português e matemática básica para tornar o aprendizado mais divertido e interessante.
8º ano do Ensino Fundamental	Programa de monitoria e estudos executado por estudantes com média acima de 8,0 em português e matemática básica. As orientações ocorrem no ambiente do <i>Classroom</i> do Google.
9º ano do Ensino Fundamental	Mesma dinâmica das séries iniciais do Ensino Médio: aulas virtuais de duas horas por semana, ministradas por dois professores diferentes a cada dia, com contato telefônico e repasse via <i>WhatsApp</i> .

Fonte: a autora

A **Tabela 4** foi, por nós elaborada, teve a finalidade de mostrar as adaptações que foram feitas nas atividades escolares durante o ERE no CEITAB. É possível identificar que foram criados horários especiais para as aulas virtuais das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio, com contato telefônico atualizado de todos os familiares dos alunos e repasse diário de informações via *whatsapp*. Já a 3ª série do Ensino Médio passou por várias reestruturações ao longo do período, com mudanças na sequência de atividades e inclusão de atividades específicas para o ENEM. O Tempo Formativo II e III da EJA também foi adaptado, com dois grupos distintos. O Ensino Fundamental I teve atividades lúdicas voltadas para as disciplinas de português e matemática básica para as séries 6º e 7º ano, monitorias executadas por estudantes selecionados para o 8º ano, e a mesma dinâmica das séries iniciais do Ensino Médio para o 9º ano.

Algumas das ações e atividades por série e turma incluíram: aulas virtuais com dois professores por dia durante duas horas no turno da manhã; revisões e apoio nas dificuldades dos alunos; simulado interdisciplinar, entre outras atividades; atividades lúdicas de português e matemática básica para o 6º e 7º anos, e até o programa de monitoria e estudos promovido pela SEC/BA para o 8º ano e a dinâmica das séries iniciais do Ensino Médio para o 9º ano. Na **Tabela 5**, apresentamos informações relacionadas às atividades promovidas no ERE, os recursos utilizados, aos objetivos e às formas de avaliação das atividades realizadas em diferentes segmentos de ensino oferecidos pelo CEITAB:

Tabela 5- atividades, recursos, objetivos e avaliação do ERE no CEITAB

Segmento de Ensino	Atividades Promovidas	Recursos Utilizados	Objetivos	Avaliação
1ª e 2ª séries do Ensino Médio	Aulas virtuais com dois professores por dia	Contato telefônico dos familiares, <i>WhatsApp</i>	Proporcionar acompanhamento dos responsáveis dos alunos	Feedbacks recebidos via relatos, registros fotográficos e orais
3ª série do Ensino Médio	Revisões e dificuldades em pontos chaves das disciplinas, atividades com dois professores em turno oposto, área de conhecimento, orientação profissional e simulado interdisciplinar	Contato virtual com os professores	Preparação para o ENEM	Resultados enviados em porcentagem de acerto, análise pedagógica
EJA	Integração da disciplina à prática profissional e conteúdos disciplinares voltados para o ENEM	Contato virtual com os professores	Preparação para o ENEM	Feedbacks recebidos via relatos, registros fotográficos e orais
Ensino Fundamental I	Atividades lúdicas, programa de monitoria e estudos	Acesso a recursos digitais	Auxiliar os alunos com dificuldades em português e matemática básica	Feedbacks recebidos via relatos, registros fotográficos e orais
Geral	Aulas virtuais e recursos digitais	Arquivamento das produções no Colégio	Melhoria da promoção e qualidade do uso das TICE na educação escolar indígena	Consulta da SEC/BA e da comunidade escolar, feedbacks recebidos via solicitação.

Fonte: a autora

No geral, a **Tabela 5** apresenta como aconteceu o suporte para realização das atividades e aulas do ERE no CEITAB no meio virtual, com emprego das TICE. O arquivamento das produções e atividades possibilitou o acompanhamento e as avaliações do ERE junto à

SEC/BA, além de servir para enviar *feedbacks* a respeito do andamento do ensino remoto, já que ,além do objetivo principal desta ação promovida coletivamente pelo CEITAB – que foi o combate à evasão escolar por meio de rotinas pedagógicas remotas- também a avaliação dos resultados- sala por sala e por professor participante, cerca de 80% do quadro- foi um ponto chave do projeto, pois trouxe a perspectiva de também ressignificar a atividade docente, promovendo a tomada de consciência sobre a necessidade de adequação constante das estratégias e metodologias de ensino, a partir dos objetivos anteriormente estabelecidos e da observação dos resultados notados ao longo do percurso das aprendizagens com uso das TICE, seja em uma educação remota ou presencial.

Depois do início do projeto de ensino emergencial oficial, houve o incentivo aos professores para que assistissem lives com atualizações gratuitas, promovidas não somente pela SEC/BA, mas pelo MEC, em todo o território nacional. Todo conteúdo foi compartilhado constantemente no grupo pedagógico de professores e professoras do CEITAB, para que também os docentes agregassem novos conhecimentos à sua prática pedagógica. As reuniões docentes aconteceram, com a mediação da gestão, de maneira virtual, aproveitando os e-mails institucionais da SEC/BA e o aplicativo *meet*- utilizado para fazer videochamadas na plataforma Google- já facilitado pelo acesso a este correio eletrônico. Essas reuniões de avaliação e reelaboração das atividades aconteceram com base na publicação quinzenal de ampliação do decreto estadual e nos planos e sequências didáticas que também mantiveram essa quantificação quinzenal.

Braga *et al* (2021) explica que, em termos de avaliação do andamento do ERE, nas reuniões virtuais com o corpo docente de cada segmento, via *meet*, surgiam algumas inquietações dos professores quanto ao acompanhamento dos responsáveis pelos alunos nas aulas e atividades remotas, principalmente com relação aos grupos de alunos dos anos finais. Os professores do CEITAB acreditam que a mediação familiar e a construção do aluno autônomo e protagonista, ator educacional que recentemente ficou em destaque pela contingência da proposta de ensino remoto durante a pandemia, fazem parte desse processo educacional apoiado pelas TICE, por isso, merecem avaliação, a fim de sejam construídas estratégias para se consolidarem na escola indígena.

Com o advento da pandemia e a necessidade de que o ensino remoto se tornasse uma realidade, desafios como os de aproximação família com a escola, ficaram mais evidentes e ainda que, em sua maioria, os próprios estudantes do CEITAB ou seus responsáveis já vivenciassem a cultura digital por meio do uso dos celulares e acesso à internet, a falta de experiência na utilização das TICE para fins educacionais apresentou-se evidente. Diante desse

fato, em diversos momentos, foi importante o diálogo constante da escola com os familiares, alunos e alunas, via reuniões pelo *WhatsApp*, para avaliar possíveis dificuldades relacionadas à proposta ofertada.

Braga *et al* (2021) confirmam que, em muitos casos, essa intermediação surtiu resultados positivos, como foi o caso da educação infantil que atingiu 100% de participação na realização da atividade diagnóstica, realizada ao final da terceira sequência de atividades, com a finalidade de construir um parecer descritivo individual dos alunos e alunas destas turmas, e assim poder elaborar novos planejamentos, com direcionamento específico. Nas turmas de finalização da educação básica, 3º série do Ensino Médio e tempo formativo III, eixo VII da Educação de Jovens e Adultos, a resposta quanto à valorização dos materiais disponibilizados virtualmente pelos professores neste período, veio também, pela confirmação de inscrição de mais de 80% dos alunos dessas classes no Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM. A preocupação em preparar-se para a realização desta avaliação, que alcança todo o território nacional, serviu também como incentivo para os docentes que têm se debruçado sobre novas formas de ensinar, com base em metodologias ativas, bem como da utilização e domínio dos recursos digitais e dos meios tecnológicos.

Refletindo sobre a possibilidade desse contínuo situacional pandêmico se disseminar em outros momentos, nessa sociedade cada vez mais tecnológica, imediatista e muitas vezes com deficiências socioemocionais claras, é que se percebe ainda mais urgente o trabalho mediado pelas tecnologias e o protagonismo dos discentes quanto aos estudos por vias digitais, mesmo em comunidades ainda tão remotas quanto é a realidade das comunidades indígenas, ainda que situadas em áreas urbanizadas, como é o caso do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo.

No âmbito escolar, especialmente quando se consideram os aspectos cognitivos fundamentais para o crescimento profissional e social, as demandas foram inúmeras e a situação foi atípica em todos os países do mundo. Apesar das preocupações e angústias enfrentadas, muitos membros da comunidade escolar do CEITAB puderam vivenciar a sensação de novidade e reconhecer a importância de buscar constantemente uma renovação. Essa renovação está voltada para uma sociedade em constante movimento, impulsionada pela velocidade e agilidade das tecnologias emergentes, capaz de estabelecer conexões e criar redes de pessoas com interesses comuns. Essa realidade é benéfica e estimulante para contribuir com o desenvolvimento da consciência de ser parte integrante e igualmente responsável pela preservação do mundo.

A partir do conhecimento dessas ações educativas no ERE no CEITAB, são inevitáveis as reflexões acerca do papel da cultura digital para os povos indígenas e do entendimento sobre o que é a sala de aula e conseqüentemente onde se pode promover educação. Os espaços são vários. O conhecimento e o autoconhecimento estão atrelados às relações interpessoais e não se limitam a um espaço físico, ao contrário disso, ajudam a construir identidade e são capazes de consolidar o ser como social, cultural e emocional. Os vários espaços educacionais perceptíveis durante o ERE podem, se bem direcionados, propiciar a promoção do bem-estar, o respeito à diversidade- respeitando as idiosincrasias- e o desenvolvimento educacional humanizado para consigo e para com o outro, mesmo em isolamento social e restrição do contato físico.

Pensar a educação digital como aliada para a integração, a partilha, a aprendizagem e conseqüentemente a construção de novos conhecimentos e de novas formas de comportamento social, por meio da mediação educacional, é algo instigante, mas principalmente necessário, em um panorama de distanciamento presencial e por certo de sequelas inimagináveis nos mais diferentes contextos, como foi o pandêmico.

Seguimos, no próximo capítulo, apresentando a pesquisa de campo descritiva realizada no CEITAB em 2022, que se concentrou na escola indígena, no uso das TICE, na inclusão digital e na sociedade da informação. Essa pesquisa teve como objetivo obter informações específicas para nossas análises e discussões do estudo de caso, utilizando como base a fundamentação teórica, pesquisas exploratórias, a diagnose social e o projeto de ERE. Para coletar os dados necessários, realizamos entrevistas, roda de conversa e observações no local selecionado, de forma presencial.

6 A PESQUISA DE CAMPO – DESCRIÇÃO E ANÁLISES

Nossa pesquisa de campo aconteceu em julho 2022, durante os primeiros quinze dias do mês. O estudo envolveu a realização de entrevistas, roda de conversa e observação participante com professores e alunos do Educação de Jovens e Adultos. Foram entrevistados 13 alunos (8 alunas e 5 alunos) e 10 professores (2 professores e 8 professoras). Realizamos 15 dias de observação. Fizemos uma roda de conversa com cinco alunos do quinto segmento da Educação de Jovens e Adultos-EJA.

A seleção de participantes seguiu critérios de adesão voluntária por meio de convite; apresentação do termo de consentimento assinado para utilização dos dados coletados, além da declaração nos áudios de autorização de uso dos dados coletados na pesquisa; e a preferência por participantes que pertencessem à comunidade ou se autodeclarassem tupinambá. Todos os participantes declararam permitir o uso dos dados coletados no áudio das gravações e por meio da assinatura do termo de consentimento esclarecido. Nos dias em que estávamos em campo, realizamos encontros, observações e entrevistas diárias. Chegávamos antes das 17h, e muitas vezes tivemos oportunidades de observar a rotina escolar do turno vespertino e noturno da escola, inclusive participando do jantar que é servido antes do início das aulas.

Por causa das fortes chuvas características da região no mês de julho, a frequência de alunos e professores estava bem menor do que de costume, o que nos proporcionou um número de participantes mais baixo do que o esperado. Os ônibus escolares não conseguiam chegar às comunidades para buscar os alunos e professores e trazer para a escola. Em razão disso, em média, entrevistamos um participante por visita e realizamos uma roda de conversa com cinco alunos. Fizemos visitas de observações também no diurno e coletamos dados a respeito da rotina escolar de acolhimento e atividades fora da sala de aula. Em todas as visitas que fizemos, realizamos observações e registros fotográficos, a fim de complementarmos as análises dos dados coletados nas entrevistas e na roda de conversa.

Nosso objetivo geral, relacionado à pesquisa de campo, foi o de investigar qual é o papel da educação escolar indígena na inclusão digital. Já tínhamos muitas informações a respeito do *locus*, por conta da fase exploratória já realizada, que nos forneceu dados sobre os professores e professoras indígenas, a diagnose social e o projeto de ERE realizado no CEITAB durante a pandemia da Covid 19. Nossos objetivos específicos foram ao encontro da busca por respostas para nossos questionamentos de pesquisa e ficaram assim delineados: a) identificar como acontece a participação dos alunos e professores indígenas na sociedade da informação; b) articular o estudo de caso e um ensaio gnoseológico para aprofundar a reflexão sobre o uso das

TICE no ensino e aprendizagem na escola indígena; c) identificar os fatores que influenciam a incorporação e o uso das TICE pelos professores indígenas a partir de uma pesquisa de campo; e d) identificar, por meio da análise de documentos e de roteiros de observação, quais são os procedimentos para o uso das TICE, que estão presentes na educação escolar indígena do CEITAB. A seguir apresentaremos as discussões sobre os dados levantado na roda de conversa, sempre relacionando com o referencial teórico e as informações presentes nas pesquisas exploratórias.

6.1 RODA DE CONVERSA COM OS ALUNOS E AS ALUNAS

Para o encaminhamento das rodas de conversa com alunos, selecionamos nossos temas a partir dos objetivos específicos da pesquisa de campo como a relação das ações pedagógicas com as TICE, antes e depois do ensino remoto emergencial e a inclusão digital. Na roda de conversa com os alunos e alunas propomos temas relativos à utilização das TICE no CEITAB para a inclusão digital.

É importante observar aqui, que um dos vértices de análise da nossa triangulação de dados diz respeito, segundo Triviños (2015), aos elementos produzidos pelo meio. Nessa pesquisa utilizamos a triangulação de dados para a análise das informações coletadas e este vértice foi selecionado a partir da coleta de informações sobre as atividades planejadas e desenvolvidas no projeto de educação remota aplicado pelo CEITAB durante a pandemia de Covid19. Nesse sentido, pudemos obter amplas informações sobre o uso das TICE na escola indígena, já que o ERE oportunizou a modalidade de ensino remoto baseada no uso das TICE.

Ainda por causa das fortes chuvas, no momento da pesquisa de campo, que impossibilitou a chegada dos alunos e alunas ao colégio, tivemos dificuldade em reuni-los para as conversas. Diante disso, realizamos uma roda de conversa mais extensa com cinco alunos do terceiro ano da EJA, no dia 06 de julho de 2023. Focamos nossa conversa na experiência do ensino remoto e percebemos que os alunos consideraram a experiência da sala de aula invertida e das pesquisas de vídeos educativos na internet como uma oportunidade de experimentar novas formas de aprender, mas também consideraram o ensino remoto mais difícil do que o presencial.

Portanto, mostramos no **Quadro 8** a descrição da estruturação da roda de conversa, com as categorias elencadas nas discussões incluindo, oportunamente, o atendimento remoto emergencial realizado no CEITAB, já que os alunos, alunas, professoras e professores da escola indígena viram-se envolvidos no desafio de uso das TICE para ensinar e aprender, fato que nos auxiliou a pesquisar se a escola é uma via efetiva da inclusão digital indígena:

Quadro 8 - Estruturação da roda de conversa

Objetivos	Perguntas	Respostas generalizadas
Compreender a experiência dos estudantes em relação à utilização das TICE durante as aulas remotas.	Vocês autorizam que eu grave nossa conversa para usar na pesquisa?	Sim, autorizamos.
	Vocês participaram das aulas remotas durante a pandemia?	Sim, participamos.
	E como foi sua experiência? Você se lembra das atividades e como os professores faziam?	Às vezes a gente vinha buscar as atividades aqui. Se tivesse dúvidas, perguntava <i>online</i> . Tinha vezes que eles passaram uma atividade para nós fazermos <i>online</i> .
	Essa opção de buscar atividades na escola era exclusiva para estudantes tupinambás ou havia outros estudantes?	Aqui na escola, só estudam tupinambás.
2. Explorar a percepção dos estudantes sobre as vantagens e desafios de estudar com o uso das TICE.	O que você achou dessa experiência de estudar com tecnologias digitais? Você acha que é melhor ou mais difícil do que estudar presencialmente?	Eu acho que foi uma boa experiência, mas ainda prefiro estudar presencialmente. Muitas pessoas preferem assim também.
	Vocês consideram que é mais desafiante estudar com tecnologias digitais ou há mais informações disponíveis na internet que facilitam o estudo?	Eu acho que pode ser um pouco desafiante, mas também é possível encontrar muita informação na internet.
3. Investigar o uso de recursos digitais, como grupos de WhatsApp e vídeos educativos, pelos estudantes.	Além de informações sobre quando buscar o material, o que mais havia no grupo de <i>WhatsApp</i> ?	Havia a opção de pegar as atividades pelo grupo. Eu mesmo usei essa opção algumas vezes por causa do trabalho. Eu chegava tarde e não tinha tempo para buscar as atividades aqui.
	Vocês costumam assistir vídeos no YouTube, especialmente vídeos educativos?	Eu assisto alguns vídeos no YouTube, mas não costumo procurar vídeos educativos sobre as matérias. M.: Eu não costumo procurar a matéria em si, mas assisto a vídeos educativos. P.:Eu nunca assisti aulas no YouTube.

Fonte: a autora

Em relação à utilização das TICE durante as aulas remotas do ERE no CEITAB, houve a confirmação da participação dos alunos e alunas. Mencionaram que algumas atividades eram disponibilizadas presencialmente na escola, enquanto outras eram passadas *online* pelos professores. Além disso, eles tinham a opção de buscar as atividades na escola, devidamente protegidos por EPI e tirar dúvidas *online*.

Em relação à percepção dos estudantes sobre as vantagens e desafios de estudar com o uso das TICE, eles expressaram que a experiência foi boa, porém, ainda preferem o ensino presencial. Além disso, mencionaram que estudar com o uso das TICE pode ser desafiante, mas também ressaltaram a disponibilidade de informações variadas na internet como um facilitador. Quanto ao uso de recursos digitais, os estudantes mencionaram o uso de um grupo de *WhatsApp*

com as atividades disponibilizadas no ambiente virtual. Eles utilizaram essa opção algumas vezes por questões de tempo ou dificuldade em buscar as atividades presencialmente. Em relação aos vídeos educativos, a maioria dos participantes afirmou assistir a alguns vídeos no YouTube, mas que não procurava especificamente vídeos educativos sobre os conteúdos escolares. No entanto, outro estudante mencionou assistir a vídeos educativos, mas não aulas no *YouTube*.

No contexto da roda de conversa, podemos identificar várias categorias de análise a partir dos dados fornecidos. Temos a participação dos estudantes nas aulas remotas e a forma como as atividades eram disponibilizadas, seja presencialmente na escola ou *online* pelos professores. Em seguida, encontramos a categoria relacionada à experiência dos estudantes, abrangendo sua percepção geral sobre o estudo com tecnologias digitais e suas lembranças das atividades e metodologias utilizadas pelos professores durante o ERE do CEITAB.

Outra categoria importante é a das preferências e desafios, com as quais se busca compreender as comparações entre o estudo com o uso das TICE, seja remoto ou ensino presencial, assim como as opiniões dos estudantes sobre as vantagens e desafios enfrentados nesse formato. Por fim, temos a categoria referente ao uso de recursos digitais, envolvendo o uso de grupos de *WhatsApp* para compartilhamento de atividades e o hábito dos estudantes em assistir vídeos educativos. Essas categorias são fundamentais para uma análise abrangente da experiência dos estudantes em relação às aulas remotas e o uso das TICE. No **Quadro 8**, apresentamos a organização das categorias e os dados coletados, incluindo as nossas conclusões da análise dos dados coletados na roda de conversa:

Quadro 9 – categorias, dados coletados e conclusões de análise da roda de conversa

Categorias	Dados Coletados	Conclusões da Análise
Participação dos estudantes nas aulas remotas; Disponibilização das atividades	Algumas atividades eram disponibilizadas presencialmente na escola. Outras atividades eram passadas online pelos professores. Opção de buscar as atividades na escola, protegidos por EPI. Possibilidade de tirar dúvidas online.	Os estudantes tinham opções tanto para participar das aulas remotas quanto para buscar atividades presencialmente, o que permitia flexibilidade. A disponibilidade de tirar dúvidas online também era uma vantagem.
Experiência dos estudantes no ERE	A experiência foi boa, porém, alguns preferem o ensino presencial. Estudar com o uso das TICE pode ser desafiante. Disponibilidade de informações variadas na internet é um facilitador.	Os estudantes tiveram uma experiência geral positiva, mas ainda mostram preferência pelo ensino presencial. O estudo com TICE pode apresentar desafios, mas a disponibilidade de informações na internet é considerada uma vantagem.
Preferências e desafios	Comparação entre o estudo com o uso das TICE e o ensino presencial. Opiniões sobre as	Os estudantes expressaram preferência pelo ensino presencial, indicando que o formato remoto apresenta desafios. Eles

	vantagens e desafios enfrentados no formato remoto.	mencionaram vantagens e desafios específicos relacionados ao estudo com o uso das TICE.
Uso de recursos digitais	Uso de grupo de WhatsApp com atividades disponibilizadas no ambiente virtual. Utilização do grupo por questões de tempo ou dificuldade em buscar as atividades presencialmente. Assistem alguns vídeos no YouTube, mas não especificamente educativos sobre conteúdos escolares. Alguns estudantes assistem a vídeos educativos, mas não aulas no YouTube.	O grupo de WhatsApp foi uma ferramenta útil para compartilhar atividades e facilitar o acesso a elas. Os estudantes mostraram interesse em vídeos no YouTube, mas nem sempre direcionados especificamente aos conteúdos escolares. Alguns estudantes preferem vídeos educativos em vez de aulas no YouTube.

Fonte: a autora

Destacamos, nas conclusões da análise, as percepções e preferências dos estudantes em relação às aulas remotas e ao uso das TICE, bem como o papel dos recursos digitais, como o grupo de WhatsApp e os vídeos *online*. Essas conclusões nos ajudaram a compreender melhor a experiência dos estudantes durante o ERE no CEITAB.

6.2 AS ENTREVISTAS NARRATIVAS E SEMIESTRUTURADAS

As entrevistas narrativas e semiestruturadas tiveram um roteiro com o objetivo de direcionar os pontos importantes a serem analisados nos dados coletados. Com as entrevistas, identificamos como é a adesão dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas do CEITAB às TICE; pesquisamos como acontece a participação dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas na sociedade da informação, considerando a inclusão digital desenvolvida na escola; e verificamos se a inclusão digital indígena desenvolvida na escola fomenta o protagonismo de alunos, alunas, professoras e professores na participação da sociedade da informação

Especificamente por meio das entrevistas narrativas, buscamos alcançar os objetivos específicos da pesquisa e cada participante optou por responder de forma ininterrupta, seguindo o roteiro. Já nas entrevistas semiestruturadas, havia perguntas e respostas, seguindo o roteiro. Nos **Quadros 10 e 11** apresentamos as questões norteadoras das entrevistas relacionadas aos objetivos e às categorias para discussões:

Quadro 10- Questões norteadoras para os professores e professoras

Questões	Objetivo	Categorias
Você incluiu em seu planejamento das aulas o uso das TICE?	Identificar a inclusão do uso das TICE no planejamento das aulas.	TICE; Planejamento de aulas
Você já participou de algum curso de capacitação para uso da TICE?	Verificar a participação de professores e professoras em cursos de capacitação para uso da TICE	Capacitação; TICE
Quais recursos estão disponíveis na escola para usos das TICE no ambiente escolar?	Identificar recursos disponíveis na escola para uso das TICE.	Recursos disponíveis; TICE; Escola
Que tecnologias educacionais digitais da informação você usa ou já usou em suas aulas?	Investigar as tecnologias educacionais digitais de informação utilizadas nas aulas dos professores e professoras do CEITAB.	TICE; Aulas.
Você considera que o uso das TICE é importante na escola indígena?	Avaliar a importância do uso das TICE na escola indígena.	TICE; Escola indígena.
Quais conteúdos você trabalha por meio das TICE? Você incluiu conteúdos da cultura tradicional Tupinambá em suas aulas com uso das TICE?	Verificar a inclusão de conteúdos da cultura tradicional Tupinambá em aulas com o uso das TICE.	Conteúdos da cultura tradicional Tupinambá ensinados com uso das TICE
A escola indígena colabora para sua inclusão digital?	Identificar se a escola indígena é uma via de inclusão digital de professores e professoras do CEITAB.	Escola indígena; Inclusão digital de professores e professoras indígenas; Sociedade da informação

Fonte: a autora

Quadro 11- Questões norteadoras para os alunos e alunas

Questões	Objetivo	Categorias
Fale sobre suas aulas na escola, como elas acontecem?	Compreender as dinâmicas de aulas no CEITAB.	Aulas; Escola indígena
Seus professores e professoras usam o celular, o computador, o tablet e a internet nas aulas?	Identificar se os professores e professoras do CEITAB utilizam dispositivos digitais e a internet nas aulas.	Professores; Dispositivos digitais; Aulas
Você usa esses dispositivos para estudar fora da escola? Como?	Explorar o uso de dispositivos digitais para estudos fora do ambiente escolar.	Dispositivos digitais; Rotina de estudos
Você já participou de aulas que usaram as TICE? Como foram? O que você estudou nelas?	Explorar experiências anteriores com aulas que utilizaram TICE, descrever a experiência e o conteúdo estudado.	TICE; Currículo
Você considera que a escola foi importante para sua inclusão digital?	Identificar se a escola indígena é uma via de inclusão digital dos alunos e alunas indígenas do CEITAB.	Inclusão digital; Sociedade da informação; Escola indígena

Fonte: a autora

6.2.1 As entrevistas da pesquisa de campo

Para analisar os dados levantados nas entrevistas, utilizamos a análise de conteúdo desenvolvido e explicitado em Bardin (2009). Nesse conjunto de metodologias de análise há uma dialogicidade necessária nas pesquisas qualitativas que abrangem os julgamentos subjetivos e objetivos das análises e que, segundo a autora “[...] é uma hermenêutica controlada,

baseada na dedução: a inferência” (BARDIN, 2009, p. 6). Justificamos a escolha da análise de conteúdo por inferências por ser um caminho de rigor metodológico qualitativo e que, segundo a própria autora atende bem à análise de categorias a partir dos objetivos propostos na pesquisa. Para Bardin (2009) os procedimentos de análise de conteúdo são diversos, conforme se trate dos dados analisados que objetiva, por exemplo: “Pôr em evidência a “respiração” de uma entrevista não-directiva; desmascarar a axiologia subjacente dos manuais escolares [...]” (p.18, grifo da autora). Nesse sentido, partimos da abordagem teórica e dos objetivos da pesquisa para realizarmos a análise e discussões dos dados levantados nas entrevistas.

6.2.1.1 Análise e discussões dos dados observados e coletados nas entrevistas a partir dos objetivos e da abordagem teórica

Com o objetivo de pesquisar se professores, professoras, alunos e alunas tupinambás do CEITAB incluem as TICE em seus planejamentos e rotina de estudos, englobamos, nas entrevistas narrativas ou semiestruturadas, um debate implícito sobre a inclusão digital na sociedade da informação, pois temos a percepção de que as respostas a respeito do uso das TICE na escola indígena passam pela a experiência dos entrevistados e entrevistadas acerca de sua inclusão digital na sociedade de informação. Nesse sentido, os participantes da pesquisa de campo esclareceram, por meio de suas respostas às entrevistas, muitas vezes, que sua participação na sociedade da informação é diretamente proporcional ao uso das TICE em seu planejamento e rotina de estudos. Reiteramos que distribuímos as respostas nas transcrições dos áudios presentes no ANEXO 1 e os entrevistados foram numerados por ordem de análise das respostas, portanto E15 traduz-se como décimo/a quinto/a entrevistado/a, e assim por diante.

6.2.1.1.1 Entrevistas com professores e as professoras do CEITAB

A E15 é professora indígena que trabalha na EJA do CEITAB e também na educação infantil, informou, em suas respostas, que inclui pouco a utilização de procedimentos pedagógicos com o uso das TICE em seu planejamento com a educação infantil e colocou em evidência o choque cultural da sociedade da informação com os valores culturais da escola indígena:

E15- Na educação infantil indígena a gente evita um pouco, até porque, digamos, não é permitido tá passando para as crianças esse uso da tecnologia. Porque a criança tem que brincar tem que conviver com um aprendizado entre elas. Eles aprendem com o

convívio entre elas, e não com a tecnologia [...] na educação infantil a gente utiliza em termos de vídeo quando a gente tem uma aula para dar, a gente tem um assunto, um tema, a educação infantil a gente varia muito por temas, a gente escolhe os temas, né? Aí a gente vai trabalhar em cima daquele tema. Se tiver um vídeo assim interessante, ou que chame a atenção deles, que prenda a atenção deles, a gente coloca, mas não muito, é bem pouco, a gente usa mais coisa da natureza, mais do lado externo da escola, essas coisas assim (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p.264)

A E15, que também é professora na educação infantil, dá preferência a um planejamento que inclua elementos combinados da educação escolar indígena presentes no PPP do CEITAB, mais voltados para a convivência e as atividades lúdicas ao ar livre, em contato com a natureza, proporcionando a relação das crianças com o território. Em seu planejamento há a presença de tecnologias, no entanto apenas em situações específicas em que estejam presentes temas que demandem tais usos educativos das TICE.

O E16, que é professor somente na EJA, e exemplificou como usa as TICE em seu planejamento, tocando no ponto da dificuldade de acesso à internet segura, computadores e celulares:

E16- Um exemplo disso é uma aula que dei sobre o comércio internacional, na qual propus uma dinâmica para que cada aluno pesquisasse uma empresa multinacional e apresentasse informações sobre seu ramo de atuação, presença em vários continentes, etc. [...]. Entretanto, durante a aula, nossa conexão com a internet estava péssima. Alguns alunos tinham celular, outros não, e como ainda estamos nos recuperando da pandemia, havia receios e dificuldades para compartilhar o dispositivo com o colega (ANEXO 2, ÁUDIO 16, p. 268).

Questões como a dificuldade de acesso à internet e falta de ferramentas, como o celular e computadores disponíveis durante a aula ficam bem explicitadas também na resposta da E17, que é professora de uma disciplina específica chamada Educação Digital. A E17 também esclarece como o uso das TICE foi compulsoriamente adotado durante a pandemia, inclusive na escola indígena:

E17- Bom, eu sou uma professora que começou a trabalhar com educação digital durante a pandemia, o que foi bastante desafiador, já que não tive uma preparação específica para isso na universidade. Além disso, muitos alunos não possuíam acesso a dispositivos como celulares, notebooks ou tablets, e nem sempre tinham acesso à internet de qualidade. Durante esse período, eu orientava meus alunos a buscar informações na internet e fazia uso de textos encontrados para discutir questões como a presença indígena no mundo digital.

A professora de educação digital E17 relata que orientou os alunos a buscarem informações sobre a presença indígena no mundo digital, nesse sentido o E18 que é professor indígena tupinambá- profissional também na área das tecnologias-, expressa suas ações de

apoio aos colegas durante a pandemia, no sentido de colaborar com a inclusão digital dos professores:

E18- Eu sou da área que eu gosto muito, de tecnologia, então eu trabalho com essa área, e sempre tento dar acesso, mexendo num celular para dar um suporte a um colega que é da comunidade e que ainda tem dificuldades, muitos têm acesso a um celular, mas muitos não sabem nem ligar um computador, então você tem uma disciplina que é a educação digital que só é na teoria, mas cadê esse espaço que a gente não tem? Cadê esse laboratório de informática, por exemplo, pra gente ter mais acesso aos meios de tecnologia? (ANEXO, ÁUDIO17, p.270).

Há uma reincidência de temas, nas respostas dos professores, com relação à necessidade de equipamentos e um espaço multimídia na escola indígena. A E19, que também trabalha com ensino fundamental, relata utilizar os poucos *tablets* disponíveis na escola, mesmo desconectados da internet, para jogos simples de reforço à alfabetização, além disso explica como inclui procedimentos metodológicos, com o uso das TICE, apreendidos no ERE durante a pandemia:

E19- Estou com a turma de alfabetização neste que é o meu primeiro ano como professora. Uso tecnologia digital em algumas atividades, como quando os alunos usam alguns tablets para jogos educativos. Também faço planejamentos que envolvem a tecnologia digital, como quando utilizo o *Google Forms* para criar questionários e avaliar o progresso dos alunos. Durante a pandemia, tive que me adaptar e passei a enviar atividades lúdicas para os pais realizarem com as crianças em casa, como a brincadeira do amarelinho. Eles gravam e enviam os vídeos para o grupo, o que tem sido bem interessante. Trabalho em uma escola estadual indígena, dos tupinambás. Acredito que a tecnologia pode ser uma grande aliada na formação dos alunos e professores, mas é preciso sempre valorizar e preservar nossa cultura e tradições. A escola indígena tem um papel fundamental nesse sentido, e tenho muito orgulho de fazer parte dela como professora (ANEXO 2, ÁUDIO 19, p. 279).

O E20, que é cacique e professor voluntário do CEITAB, entende que a inclusão digital dos alunos é imprescindível para reforçar a luta da resistência indígena, nesse sentido cada vez mais os professores fazem parte dessa inclusão digital, no entanto a visão é que se incluem poucas atividades com TICE na escola indígena:

E20- É, a gente usa muito pouco, né? Na nossa escola, temos retroprojeter e alguns televisores, que usamos para fazer apresentações e atividades. Mas é muito pouco, muito mesmo.

Sobre os celulares, alguns alunos têm e utilizam para fazer pesquisas. Alguns pegam celulares usados, que têm acesso à internet, para buscar informações importantes sobre o que está acontecendo, no contexto atual. Aqui na nossa região, vivemos em uma área muito rica em natureza, com manguezais e uma costa extensa.

Alguns alunos estão incluídos nessa realidade, mas não todos. Quanto aos professores, todos estão envolvidos e há um grupo jovem que participou de cursos paralelos para

aprimorar suas habilidades com tecnologias. Temos pessoas na comunidade que conseguem filmar e fazer vídeos para divulgar nosso trabalho e questões importantes. A internet também ajuda a promover o protagonismo da comunidade tupinambá. No entanto, há desafios, como a falta de acesso à internet em algumas áreas rurais e a falta de dispositivos, como celulares e *laptops*, para os alunos. Precisamos de investimentos digitais para superar essas barreiras e garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado (ANEXO 2, ÁUDIO 20, p. 280).

Ainda relacionado ao impacto do uso das TICE na escola indígena, a E21- professora indígena e doutoranda em educação- chama a atenção para o uso das tecnologias como um meio e não como um fim. Para tratar de assuntos relacionados à cultura tupinambá, a professora usa vídeos educativos e promove o estímulo à pesquisa sobre o tema estudado na internet, estruturando os debates nas aulas presenciais.

E21 Penso na hora de planejar em algum tipo de estratégia que utilize as tecnologias, não como fim, mas como meio. É para que os alunos aprendam, tenham um protagonismo, aquela questão da aprendizagem mesmo, diferenciada, participativa. Por exemplo, agora eu quero usar o caso popular, eu quero que eles escutem esse vídeo. É sobre um caso popular, para depois eu trabalhar. O que que é um caso e suas características. E aí, certinho. Um caso é uma história tradicional que é passada oralmente de geração em geração. Geralmente tem uma moral ou lição de vida que pode ser aplicada a diferentes situações. Baixo e trago o vídeo para eles verem e vivenciarem uma contação de caso (ANEXO 2, ÁUDIO 21, p. 283).

Nessa integração entre a oralidade tradicional e a oralidade das mídias digitais presentes na cultura tupinambá e nos dinamismos informacionais da sociedade digital, o conteúdo sobre casos presentes no ciberespaço é alimentado por experiências reais de conversatórios experienciados na comunidade do Acuípe de Baixo. Assim, a professora confirma a presença da cultura indígena nos espaços da cibercultura.

Com relação à formação institucional desses professores e professoras para a utilização das TICE em sua prática pedagógica, as respostas foram permeadas por uma negativa de elementos consistentes de formação inicial ou continuada sobre educação digital para os professores indígenas, colocando em destaque que a inclusão digital deles aconteceu por iniciativa própria e por necessidade inadiável, criada especialmente durante a pandemia:

E15- Bom, eu já trabalhei, antes de trabalhar na escola, trabalhava num escritório de arquitetura. Aí, eu tive a necessidade quando eu entrei para trabalhar, eu não sabia mexer em computador, não mexia muito nessa, não tinha essa habilidade de mexer na tecnologia digital, aí eu tive que fazer um curso básico de informática para ter pela menos uma noção de como trabalhar e depois que eu vim trabalhar na escola indígena por conta da faculdade, tive que me aperfeiçoar mais a esse mundo digital, porque eu praticamente só usava, só usava o celular para contato, o zap pra mandar mensagem, essas coisas, não tinha essa ligação de tá entrando na internet para fazer pesquisa. Comecei mais depois da faculdade, que aí eu utilizo a internet hoje em dia para

pesquisar, para ter informações de coisas que eu não consigo ter assim no dia a dia, mas eu não utilizava (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

E19- Na verdade, não recebemos formação específica para utilizar tecnologias digitais na sala de aula. A formação inicial não nos prepara para isso e também não há formação continuada para suprir essa demanda. Eu me sinto um pouco analfabeta digital, às vezes. Consigo fazer algumas coisas, como utilizar o *Word* e o *Excel*, mas tem muitas outras ferramentas que eu gostaria de aprender, como o *PowerPoint*. Aprendi essas ferramentas sozinha, fazendo cursos e tentando descobrir como funcionavam as diferentes ferramentas. Acredito que aprendi através de tentativa e erro, experimentando e tateando, pode ser uma forma muito eficaz de adquirir novos conhecimentos e habilidades (ANEXO 2, ÁUDIO 19, p. 279).

E21- Eu acho que essa formação continuada mesmo deve envolver as tecnologias. Um curso sobre as tecnologias, mesmo para gente, seria muito bom, iria ajudar muito, inclusive na classe de alfabetização, que ensinasse para a gente o que a gente pudesse usar em sala de aula, né? Nós temos colegas ainda que não sabe nem usar o mínimo (ANEXO 2, ÁUDIO 21, p. 283).

Nesse sentido, fica explícito que as professoras se sentem despreparadas para usar recursos e tecnologias digitais em sua rotina pedagógica, principalmente porque não há uma estruturação de formação inicial ou continuada, nem nos cursos de magistério indígena, nem nas licenciaturas. Essa falta de preparação e informação reflete nas escolhas de recursos disponíveis na escola para planejamentos de aulas ou projetos com usos das TICE, no que diz respeito a quais tecnologias educacionais usar. A E15 esclarece que usa poucos recursos em sala, porque prefere o lúdico:

E15- Em sala de aula a gente, não utiliza muito, a gente traz uma aula pronta, um conteúdo, trabalha mais o lúdico e não, não tanto computador, televisão, essas coisas a gente não utiliza muito, é uma vez outra né? Não é sempre (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

No caso do CEITAB, as professoras dispõem, na escola, de recursos como a *smart tv*, retroprojetor e tablets, geralmente desconectados da internet, por isso trazem os conteúdos baixados de casa:

E16 - Em relação ao uso em sala de aulas, a gente utiliza um projetor, uma televisão, e passamos conteúdos em slides ou vídeos através de pendrive ou cabo de notebook para os alunos. As televisões são equipamentos que ganhamos na escola e são smart, porém a nossa conexão com a internet não é boa o suficiente. Muitas vezes, quando tentamos exibir um vídeo educativo para os alunos, ele trava. Isso é um problema que enfrentamos constantemente em nossa rotina (ANEXO 2, ÁUDIO 16, p. 268).

Relacionando ainda a inclusão das TICE no planejamento e na formação inicial e continuada, há professoras no CEITAB que construíram sua atuação e seu protagonismo na sociedade digital a partir da participação na educação à distância e, de novo, por causa do ERE do CEITAB durante a pandemia:

E19- Estou me formando em Pedagogia EAD, por isso, já estou familiarizada com a educação a distância. A pandemia nos obrigou a utilizar essas tecnologias para dar aulas remotas, mas enfrentamos dificuldades com alunos que não tinham acesso à internet. Tivemos que fazer atividades em grupo no *WhatsApp* e entregas de atividades para atender a todos. Sinto que estou preparada para enfrentar uma sala de aula com a minha formação, mas ainda busco me atualizar e aprender mais. Mantenho um grupo com os pais dos alunos, onde compartilho as atividades e tudo que acontece na sala de aula, e isso tem sido gratificante. Acredito que as tecnologias digitais são importantes na educação e podem ser usadas para nos ajudar a alcançar mais alunos e melhorar o ensino (ANEXO 2, ÁUDIO 19, p. 279).

De forma mais geral, o Cacique Val, o E20 explica que os recursos de instalação e manutenção da internet no CEITAB já passaram por vários subsídios, e que foram importantes para a inclusão digital da comunidade escolar. A comunidade realiza muitos projetos por iniciativa própria, e atualmente a internet é mantida por recursos próprios:

E20- Aqui, atualmente, os recursos para manter a internet vêm da escola. Já tivemos alguns programas, como o "Papo de Índio", que disponibilizou internet por um ano para o grupo jovem da comunidade. Também temos uma associação de mulheres marisqueiras e pescadores que contribui para algumas demandas, mas, infelizmente, nem sempre os programas conseguem chegar até nós devido à falta de infraestrutura adequada, como cobertura com laje. Isso dificulta o acesso à internet e torna difícil para a comunidade arcar com os custos.

Nós temos feito melhorias por conta própria, como a construção de salas de aula, e alguns professores também ajudam a comunidade com recursos e materiais. No entanto, acredito que o estado precisa ajudar na realidade das comunidades indígenas e considerar suas especificidades. Mas, conhecendo a comunidade como eu conheço, acredito que nem todos os alunos estão preparados para lidar com as tecnologias digitais.

Quanto à qualidade da internet na escola, ela é razoável, mas enfrentamos problemas quando chove e ocorrem quedas de energia, ficando sem conexão. Os recursos para manter a internet vêm de esforços internos, como também para projetos de construção de salas de aula e impressoras para os professores (ANEXO 2, ÁUDIO 20, p. 280).

No tocante à questão da importância do uso das TICE na escola indígena, houve uma confirmação contundente de que é muito importante incluir as tecnologias na educação escolar indígena, principalmente para promover a inclusão digital, promover os protagonismos do aluno indígena no ciberespaço, facilitar o acesso à educação superior e profissionalizar os indígenas nas áreas tecnológicas. A E15, professora, delinea bem esses fatores em sua fala:

E15- Acredito não tem como não ver essa importância, hoje em dia é tudo internet, a maioria das pessoas, hoje em dia, pede para ser pela internet. Então a gente tem que tá inserido querendo ou não a gente tem. Outra coisa que a gente também tem muita dificuldade é por ser escola indígena e ser escola de zona rural, então o acesso à internet e à tecnologia é muito difícil. Hoje em dia, de tudo o que a gente precisa tem que ter internet. A gente teve um problema com os alunos realmente agora, na época da pandemia por conta disso, porque ficou aquela aula remota e a gente teve muita dificuldade com isso por não ter acessibilidade a internet e a maioria dos alunos aqui moram em zonas rurais de difícil acesso. Tem dias que não tem condições de vir pra

escola por conta das estradas e na aula remota ficou aquele negócio muito vago por conta disso, dos alunos, não ter acesso à internet (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

Em reforço a essa demanda de uma conexão rápida e segura com a internet, fator preponderante nos índices de inclusão digital, os docentes indígenas do CEITAB confirmam a necessidade da criação de um espaço multimídia na escola, para a formação e treinamento de alunos, alunas, professores e professoras:

E15- Então, esse é o grande desafio: termos um espaço em que possamos desenvolver e estar passando para esses alunos o conhecimento que temos e propor algumas oficinas, com pessoas da área que possam contribuir. Temos na grade curricular a própria disciplina de educação digital, mas não temos uma sala adequada para dar essa disciplina. É uma sala com alguns computadores para poder facilitar o uso tecnológico dos alunos, mas muitos não têm acesso (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

E16- Se tivéssemos uma sala de informática, seria muito mais fácil permitir que cada aluno pesquisasse no computador e usasse ferramentas como o Word, que são importantes para elaborar currículos, documentos e encaminhamentos, e que eles não conhecem muito bem ainda. Isso poderia facilitar muito a aula e promover uma disciplina de educação digital, já que estamos utilizando meios tecnológicos, como o computador. Seria uma abordagem interdisciplinar muito interessante, mas infelizmente, nossa escola não dispõe de um espaço adequado para esse tipo de atividade (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

E17- Acredito que é importante para uma escola indígena ter recursos voltados para a educação digital, eu considero que sim. A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para ampliar o alcance da educação e promover a inclusão digital dos alunos. No entanto, muitas escolas indígenas, assim como as escolas estaduais da Bahia, enfrentam desafios para fornecer recursos de informática e acesso à internet de qualidade. Ainda assim, acredito que a escola pode trabalhar para introduzir as tecnologias digitais aos alunos e ajudá-los a compreender os riscos e benefícios do mundo digital (ANEXO 2, ÁUDIO 17, p. 270).

E19- Quanto à tecnologia na escola, acredito que ela é fundamental para a formação dos alunos e professores. Se tivéssemos uma sala multimídia e um laboratório de informática, isso seria muito importante para ampliar o conhecimento e aprendizado dos estudantes. A tecnologia pode oferecer novas possibilidades de ensino e aprendizagem, e pode ajudar os professores a planejar aulas mais dinâmicas e eficazes (ANEXO 2, ÁUDIO 19, p. 279).

Em relação às possibilidades já conhecidas, pelo professor e pelas professoras indígenas, de conteúdos específicos trabalhados a partir do uso das TICE, as respostas foram a respeito das atividades realizadas durante o ERE, que incluíram a sala de aula invertida e a estratégia do ensino *mobile*, bem como a interação em plataformas de redes sociais com mensagens instantâneas e formulários *online*:

E15- A minha turma, particularmente a minha de segundo e terceiro ano do anexo, a gente teve dificuldade, porém a gente sempre estava fazendo material. Eu e a outra professora que dá aula lá em cima a gente ia andando nesses, nesses anexo e de casa em casa, a gente sabe onde ex-alunos moram, todos próximo a escola, a gente ia de casa em casa pra explicar a atividade não só entregar a atividade para eles fazer, até porque eles não tinham aula e não sabiam o que era pra fazer, a gente ia dar a atividade eles não iam saber o que fazer com a atividade aí a gente fazia um material bem

simples, fácil deles entenderem, e ia de casa em casa, tentava explicar para eles o que era preciso para poder responder as atividades, aí a gente fazia isso uma vez na semana, aí tinha vezes que a gente subia de quinze em quinze, mas não deixava de tá indo na casa desses alunos (ANEXO 2, ÁUDIO 15, p. 264).

E17- Durante a pandemia, eu orientei meus alunos em como lidar com algumas perguntas que eles recebiam, como a questão de ser indígena e ter acesso a tecnologias. Eu encontrei um texto na internet que falava sobre a relação dos índios com a tecnologia e como isso afeta o acesso a celulares. Eu compartilhei esse texto com meus alunos, mas não pude dar aulas online porque a maioria dos alunos morava em áreas rurais com acesso limitado à internet. Eu tentei enviar mensagens pelo grupo da turma, mas às vezes os alunos levavam dias para responder porque não tinham sinal. Então, deixei textos para eles lerem e responderem perguntas na escola. Foi assim que eu trabalhei com eles (ANEXO 2, ÁUDIO 17, p. 270).

Relacionando nossa investigação à nossa tese *a priori*, de que a escola indígena é uma via de inclusão digital, encontramos, em todas as respostas de professores e professoras, uma relação entre a profissão de professor indígena, a atuação pedagógica, a formação inicial e a inclusão digital, em outras palavras, pelas respostas dos professores, há uma relação intrínseca entre a escola indígena e a inclusão digital de seus professores e professoras:

E17- Como professora indígena de educação digital, posso afirmar que a escola colaborou muito para minha inclusão na sociedade digital. A disciplina de educação digital não existia quando eu era aluna, mas fui convidada para dar aulas sobre o assunto. No começo, tive muitas dificuldades, mas a escola me deu suporte e meu colega Fernando, que é especialista na área, me ajudou muito. A internet chegou primeiro na minha casa e só depois na escola, e mesmo assim a qualidade não era boa antes da pandemia. Mas a disciplina de educação digital e o suporte da escola me ajudaram a me desenvolver como professora nessa área. Se eu tivesse tido essa disciplina antes, talvez meu desenvolvimento teria sido melhor, mas a gente faz o que pode, né? (ANEXO 2, ÁUDIO 17, p. 270).

E18- Acho que a escola é o lugar principal em que ele tem acesso aos meios de tecnologia. De modo geral, temos dificuldades em relação à acesso à internet e a escola, ela detendo a internet, que não essas qualidades tudo de banda larga, mas é aqui que tem. Então, em alguns momentos é o local que professores e os alunos têm acesso à internet. (ANEXO 2, ÁUDIO 18, p. 273).

E19- Como professora indígena, posso afirmar que a escola indígena colaborou para minha inclusão digital. Através dela, tive acesso a novas tecnologias e pude estudar a distância para complementar minha formação. Se eu não fosse professora, provavelmente não buscaria essa inclusão digital com tanta rapidez. Mas a verdade é que amo minha profissão e me sinto realizada trabalhando na escola indígena, onde posso valorizar minha cultura e ensinar nossos costumes aos alunos (ANEXO 2, ÁUDIO 19, p. 279).

E20- Hoje em dia, tenho estudado muito por conta própria, usando a internet. Seria ótimo se pudéssemos desenvolver projetos envolvendo novas tecnologias com os alunos, para que possamos acompanhar e não perder nossa identidade indígena, como diz Marcos Terena. Não só queremos inclusão digital, mas também queremos mais. Queremos ter mais participação no contexto educacional, político, territorial, social e sermos reconhecidos. Defendo que a escola indígena é um local seguro para promover a inclusão digital. Por que seguro? Porque aqui eles aprenderão como usar a tecnologia de forma consciente, já que sabemos que o mundo digital nem sempre é seguro (ANEXO 2, ÁUDIO 20, p. 280).

Para aqueles professores e professoras que estavam em processo de formação inicial e acadêmica, a escola indígena também teve relação em sua inclusão digital, pois em muitos casos, os professores em formação tiveram necessidade de desenvolver sua participação na sociedade da informação a fim de concluir seus cursos e aplicar seus conhecimentos em sua prática pedagógica:

E21-Comecei a usar as tecnologias para estudar, a partir de 2008 quando entrei na universidade pública e tinha acesso aos laboratórios de informática. Já para trabalhar, comecei a usar a internet da minha casa a partir de 2012. Nas escolas ainda não tinham internet para que os professores usassem. Esse panorama de acesso aos meios digitais nas escolas indígenas só foi possível recentemente, por volta de 2018, 2019, mesmo que de forma incipiente (ANEXO 2, ÁUDIO 21, p. 283).

De maneira geral, junto aos professores, foi possível estabelecer, a partir das categorias de análise centradas nas TICE e no planejamento de aulas, que os professores e professoras indígenas do CEITAB incluem em seus planejamentos o uso das TICE, mesmo que esse tema, com foco na educação digital, não apareça na análise do PPP da escola. Com relação às categorias capacitação; TICE, ficou claro que os professores indígenas não tiveram ou têm previsto, em sua formação, nenhum treinamento ou capacitação para uso das TICE em sua prática pedagógica.

Em relação às categorias de Recursos disponíveis; Tecnologias; Escola indígena a presença de uma internet com baixa conectividade interfere nos usos de recursos como computadores, tablets e celulares presentes na escola. De forma direta ou indireta os recursos disponíveis na escola promovem a participação dos professores na sociedade digital, fato que colabora para a promoção, no ciberespaço, da cultura tradicional Tupinambá. Por fim, foi possível confirmar, na investigação com os professores, a partir das categorias Escola indígena; Inclusão digital, que os professores consideram a escola indígena como uma via de sua inclusão digital, seja por necessidade de acesso às informações, seja pela inevitável participação e protagonismo dos indivíduos tupinambás na sociedade de informação já estabelecida e em constante dinâmica.

6.2.1.1.2 Entrevistas com os alunos e as alunas do CEITAB

As entrevistas com os alunos e as alunas do CEITAB aconteceram nos momentos anteriores às aulas, durante o intervalo do jantar, que é servido todos os dias antes das aulas do noturno. Buscamos estabelecer uma atmosfera de liberdade narrativa, a fim de que fosse

possível compartilhar nossos objetivos de pesquisa de maneira clara. Com relação à rotina escolar do CEITAB, principalmente durante as aulas, usando as categorias Aulas; Escola; Dinâmica, pedimos que os alunos e as alunas falassem livremente sobre a rotina escolar, como ela acontece na escola, o que eles destacariam nesse sentido, sem especificar nenhum elemento.

Nossa percepção foi de que os alunos e as alunas reconhecem o diferencial das especificidades da educação escolar presente na escola indígena, principalmente porque muitos já frequentaram escolas não indígenas. Há um destaque frequente no estudo da cultura tupinambá, na participação de eventos relacionados à cultura tupinambá, na localização da escola em uma área de retomada de território tupinambá e principalmente no relacionamento entre parentes. Os E5; E6 destacam as diferenças de sua escola anterior, não indígena, com o CEITAB:

E5- Aqui no CEITAB, a diferença da outra escola que eu estudava é a cultura. Aqui a gente estuda nossa cultura. Lá na outra, a gente só estuda a cultura do branco. E aqui não, aqui é um estilo que é o necessário para os índios, entendeu? Porque os índios, não pode ser escravo do sistema, vai ter que usar o sistema ao seu próprio favor. Então acho interessante a escola indígena ter alcançado esse nível, é outro nível e espero que melhore, melhore mais e mais no decorrer dos anos (ANEXO 2, ÁUDIO 4, p.246).

E6- Já tem 2 anos que estudo nessa escola indígena. Entrei aqui no nono ano, agora estou no primeiro e segundo do médio. Na verdade, é porque assim a escola indígena tem nossa cultura, né? É diferente de outras escolas a ver. Tem pessoas que tem preconceito, não é? Precisa ser diferente. Então, acho que a daqui a luta é contra o preconceito. Às vezes falta a verba, o ônibus, às vezes quebra, tem que ter recursos que a gente muita da vez não tem, sou tupinambá declarado, né? Moro aqui perto da escola. De cultura, aqui, na verdade, nós temos nossas danças, fazemos nossas artes, nossa música. A gente faz tudo aqui. Tem muita coisa que a gente faz aqui que a gente aprende muito (ANEXO 2, ÁUDIO 5, p. 248).

Considerando a Cultura também como categoria de análise, as E7 e E8 promovem sua autodeclaração tupinambá e relatam os profundos laços ancestrais presentes no território escolar:

E7- Eu sou tupinambá, mas eu nasci em Guararema, tenho sangue tupinambá. Aqui é uma tribo. O aprendizado é indígena, já vem porque nós estamos numa região de tribo, os indígenas e o que acontece na escola é relacionado ao povo tupinambá. Há muita cultura no aprendizado. A gente tem nas aulas muitas coisas que lembram o povo tupinambá. A gente estuda sobre Porto Seguro, que era onde começou, né? No nosso Brasil, que o sofrimento indígena veio de lá (ANEXO, ÁUDIO 6, p. 249).

E8- Aqui é diferente, porque a gente é cadastrado como índio. Só que a gente não é de terras invadidas. [...] Eu nasci em Santa Cruz de Cabrália. Só que meu pai e mãe até hoje, mãe, reclama. Porque não era para ter tirado registro em Guararema. Quando tem a passeata a gente vai, eu tenho meu maracá. Tudo isso a gente participa. E aqui na escola a gente estuda alguma coisa sobre a cultura, a cultura tupinambá (ANEXO 2, ÁUDIO 8, p. 251).

Evidenciando as diferenças entre escola indígena e não indígena, as respostas dos alunos e das alunas a respeito da rotina escolar destacam o sentimento de pertencimento propiciado pelo relacionamento entre cultura Tupinambá e escola:

E9- Eu sou Tupinambá de Olivença, eu moro no Acuípe do Meio 1. Sempre gostei de escola indígena, porque ensina a língua tupi, os costumes do povo tupi. Porque quando eu era pequeno, eu fui ensinado a caçar e a pescar, eu gosto muito desse contato com a vida dos índios que eu sou. Eu gosto, entendeu? Porque lá antigamente, quando eu era pequeno, eu estudava numa escola não indígena e lá só ensinava violência (ANEXO 2, ÁUDIO 8, p. 251).

E10- Sou aluna da escola indígena e estou no terceiro ano do ensino médio. Sou uma tupinambá. Nasci e moro na comunidade. Eu saí daqui com a idade de uns 9 anos, fui morar em Ilhéus, lá eu estudei no município. Com 15 anos, retornei para aqui de novo, agora eu tenho 40 anos. Não vejo muita diferença aqui para as outras escolas não. Só que aqui trabalha muito em relação à cultura tupinambá. Trabalha muito com o artesanato. E a gente participa de muitas culturas fora, também (ANEXO 2, ÁUDIO 9, p. 252).

E11- Eu estudo aqui há 5 anos, e faço o sexto segmento da EJA, estou no primeiro ano do nível médio. Já estudei em outras escolas, mas aqui é melhor porque temos conhecimento na área indígena. Quase todo ano tem. É uma cultura que quase todos os anos se repete. Tiramos embira para fazer traje, aprender um pouco de Tupi. Em casa a minha mãe fala. Muito não, mas meus avós falam dos costumes. Aqui o conhecimento é vivenciado, no que acontece, quase todos os dias (ANEXO 2, ÁUDIO 10, p. 253).

E13- Sou aluna tupinambá. Moro aqui, na comunidade do Acuípe de Baixo. Eu comecei estudando em Sapucaieira, em Olivença e agora estou aqui. Eu vejo de diferente aqui, são as pessoas, os jogos, os costumes, de índio mesmo. Aqui tem a cultura tupinambá (ANEXO 2, ÁUDIO 12, p. 255).

Mesmo nos casos em que o aluno não é autodeclarado tupinambá- denominado aluno agregado- há a percepção clara de que a escola é diferente no que diz respeito à rotina escolar e aos conteúdos trabalhados:

E12- Sou aluno do CEITAB do sétimo ano da EJA. Não sou tupinambá declarado. Moro na comunidade porque metade da minha família é tupinambá e a outra metade não é. Moro na comunidade do Acuípe do meio 2. Não sou tupinambá autodeclarado, e para mim tanto faz como tanto fez. Na realidade foi por causa da minha mãe, que me trouxe. Ela que sugeriu que eu estudasse aqui, sim. Eu já estudei em outras escolas, essa aqui fala da cultura tupinambá, essa é a diferença. Aqui fala sobre a etnia (ANEXO 2, ÁUDIO 11, p.254).

Aprofundando nos objetivos específicos da pesquisa de campo que abarcam as categorias Professor; Aluno; Celular; Computador; Tablets; Internet, foi possível perceber que os alunos observam, em sua maioria, que os professores e as professoras do CEITAB não usam frequentemente esses dispositivos em suas aulas, no entanto, quase todas as falas ratificam que esse uso está diretamente ligado ao ERE durante a pandemia da Covid19:

E5- Eu já participei de algumas aulas que os professores usaram tecnologias. Eu lembro de uma que a gente estava aqui, e um senhor, ele estava dando aula, eu esqueci o nome da matéria, mas ele estava querendo levantar a autoestima de todo mundo. Era sobre levantar autoestima, sobre querer e focar naquilo e conquistar aquilo. Então ele passou um vídeo bem curto para a gente ver. É sim, também. Toda hora tem esses recursos, que é fundamental. O celular entre a gente usa, pesquisa, procura rapidinho, como a gente não está com muito acesso ao livro. A gente pega rapidinho, vai no celular e procura aquela resposta, já ajuda bastante no ensino também. (ANEXO 2, ÁUDIO 4, p. 246).

E6- Na verdade, não sou daqui meus parentes saíram daqui. Eu cheguei, alguns anos atrás depois da retomada. Os professores usam muito pouco os celulares e a tv para estudar. No caso, eu uso em casa, para estudar e fazer pesquisa também. Interagir com alguma coisa, não é? Mais o zap (ANEXO 2, ÁUDIO 5, p. 248).

E8- Tem mais de 3 anos que eu estudo aqui, só que um ano nós ficamos estudando remoto. Ficou estudando remoto, foi na época da pandemia. Nós não moramos aqui perto. O outros colegas da gente ainda ficava estudando aqui, mas a gente mesmo, eu, minha irmã não participava da aula, né? Participava da aula remota. A gente tinha pegado os assuntos aqui e estudava remoto, pelo celular. (ANEXO 2, ÁUDIO 7, p. 250).

E9- Eu não estudava aqui na época da pandemia, mas tem aula que é a professora põe vídeo da internet, assim é a aula de vídeo. Aí bota aí a gente para pesquisar no celular do lado, depois ela bota, bota o exercício, aí passa pra nós. O que nos viu no filme. Mas eu não gosto de celular não, eu nem tenho (ANEXO 2, ÁUDIO 8, p. 251).

E10- A gente usa pouco o celular em sala de aula, os professores não deixam. Quando eles querem usar eles trazem tudo pronto, pra apresentar pra gente, pra colocar na televisão, mas pra gente mesmo usar assim, não (ANEXO 2, ÁUDIO 9, p. 252).

E11- Os professores usam as tecnologias em sala de aula, mas traz tudo pronto, mais impresso. de casa, eu faço pesquisa, assisto vídeo para estudar. Durante a pandemia, eu fiz trabalho para entregar, enviava pelo *WhatsApp*. Às vezes é bom, às vezes é ruim porque, às vezes a gente não acha a resposta certa, o correto, o que está pedindo. Acho melhor e mais fácil o presencial, com professor. Porque a gente interage (ANEXO 2, ÁUDIO 10, p. 253).

Ratificando nossa percepção de que o ERE é o referencial do uso das TICE no CEITAB, principalmente para os estudantes, as respostas a respeito do uso de dispositivos pelos professores nas aulas, na maioria das vezes, estão totalmente relacionadas às atividades escolares propostas durante o projeto realizado no período de pandemia de Covid19:

E12- Durante a pandemia, teve atendimento remoto, só que eu acho que no dia que me botaram no grupo, eu saí, entende, mas foi sem querer. Eu não participei das atividades. Aqui os professores usam a TV para algumas atividades. Eu uso o celular para fazer pesquisa (ANEXO 2, ÁUDIO 11, p. 254).

E13- Eu não estudei na pandemia. Já tive poucas aulas com o uso do computador, e eu gosto das aulas com tecnologias. A gente aprende mais, é diferente. Eu acho mais fácil aprender pelo zap, fica tudo registrado (ANEXO 2, ÁUDIO 12, p. 255).

Com relação ao uso das TICE para estudar fora da escola, de forma independente, observando as categorias TICE; Rotina de estudos; Conteúdo, ficou claro que a maioria das respostas também evocam o período da pandemia como um momento específico de uso do celular para ajudar na rotina de estudos do ERE no CEITAB, inclusive para participação nas aulas e nos grupos de estudos do *WhatsApp*.

E5- Eu uso tecnologias para estudar, às vezes eu pesquiso no celular. Durante a pandemia, eu estudei pelo celular. Eu fazia prova, tinha aulas, eu participava dos grupos, é o meu desejo aprender mais e mais a estudar com a tecnologia. Sim, porque a gente precisa das pesquisas e eu acho que seria bom, para todos os alunos. Para todos os alunos, né? Daqui? Tem muita gente que já está no curso mais adiantado do que o meu, mas eu estou a caminho e gosto de já ir pesquisando, aprendendo, pra ir entendendo. A gente quer chegar, né? (ANEXO 2, ÁUDIO 4, p. 246).

E6- Na verdade, não sou daqui meus parentes saíram daqui. Eu cheguei, alguns anos atrás depois da retomada. Eu comecei a estudar aqui, não é? E achei interessante. As coisas que fazemos aqui é muito interessante, porque é diferente das outras escolas. Os professores usam muito pouco os celulares e a tv para estudar. No caso, eu uso em casa, para estudar e fazer pesquisa também. Interagir com alguma coisa, não é? Mais o zap (ANEXO 2, ÁUDIO 5, p. 248).

E7- Eu uso, eu acho que com a tecnologia é mais fácil, eu moro longe, se eu aprendo a usar para estudar, eu aprendo mais. Que é mais fácil, não importa a idade. Acho que o que vale é a gente querer aprender muito mais pra saber como lidar com tudo, né? (ANEXO 2, ÁUDIO 6, p. 249).

E10- Em casa, a gente pesquisa algumas coisas que a gente não sabe, a gente pesquisa algum dever, assim, alguma atividade que eles dão pra gente fazer em casa. A gente vai pesquisar (ANEXO 2, ÁUDIO 9, p.252).

E11- Não uso a internet da escola para estudar, a internet da escola aqui p não serve pra você estudar, não serve pra você fazer nenhum tipo de trabalho, nem nada. Na pandemia, a gente recebia atividade, o professor falava em áudio, explicando. Conversava ali antes de dar o assunto. [...] As provas eram as atividades, aí o professor sabia que você tinha conseguido realizar. Uma autoavaliação. A gente respondia, ele mandava por e-mail, a gente apertava para entrar pelo link, entrava com o nosso e-mail, com o nosso nome, tudo. Entendeu? Aí depois a gente respondia tudo certinho. Era o formulário. Se você recebia no *Google forms*, a prova era feita no *Google forms*, a gente respondia e enviava para a professora (ANEXO 2, ÁUDIO 10, p. 253).

E13- Em casa eu uso o celular só para ver as pesquisas (ANEXO 2, ÁUDIO 12, p. 255).

Há algumas percepções de que a participação de estudantes indígenas na sociedade da informação é menor, seja porque estes não tiveram oportunidade de inclusão digital ou porque têm uma ligação estreita com a cultura tupinambá e não vêm a participação na sociedade digital como imprescindível:

E8- Eu não estudo, no meu telefone, no meu telefone somente eu só faço receber ligação. Porque eu mesma no não tenho uma cabeça para isso. Eu tenho muita vontade de aprender. Se a escola tivesse, eu gostaria (ANEXO 2, ÁUDIO 7, p. 250).

E9- Durante a pandemia eu não estudei. Eu gosto de mato, gosto de coisa de índio. Eu estudo só para ser alguém na vida, e respeitar todo mundo e ter educação. Gosto de pescar e viver no mato. É assim que eu sou. Mil vezes a mata que a cidade, eu moro no mato. Eu estou estudando é para mim ser uma pessoa, ser alguma coisa na vida e ter a educação, porque a pessoa sem educação, não é nada, E respeitar todo mundo nesse mundo, todo mundo ser humano (ANEXO 2, ÁUDIO 8, p. 251).

Em se tratando de importância das tecnologias e da participação na sociedade digital, os alunos e as alunas do CEITAB destacam a importância da participação na sociedade de informação, uma participação ativa de construção e estruturação, com protagonismo e voz ativa dos povos indígenas:

E5- A tecnologia abre as portas, não é? Hoje a gente para irrigar um campo, alguma coisa tem que saber de tecnologia, porque se não, não vai. É fundamental a tecnologia, a tecnologia hoje em dia está em tudo na verdade. Sem a tecnologia, a gente não teria chegado a esse avanço que o ser humano chegou, entendeu? (ANEXO 2, ÁUDIO 4, p. 246)

E7- Eu já tinha esse gosto pelo estudo, pela tecnologia, mas aqui na escola eu peguei mais gosto, porque eu não tinha oportunidade de estudar. Eu já estou com 56 anos, então a escola indígena foi uma oportunidade, porque não é porque eu já estou nessa idade que eu não posso participar das tecnologias (ANEXO 2, ÁUDIO 6, p.249).

Quando perguntados sobre como e onde aprenderam a usar as TICE, há uma diversidade de respostas que nos levam à reflexão de que, para os alunos e alunas do CEITAB, a escola indígena nem sempre representou uma via de inclusão digital, prevalecendo a ideia de que a participação na sociedade digital reflete a falta de inclusão digital plena, que possibilite a construção e o protagonismo dos alunos e alunas tupinambás do CEITAB na sociedade da informação:

E5- Aqui na escola a gente, a gente tem uma visão diferente, porque a gente às vezes não começou a coisa ainda de tecnologias, eu mesmo não sabia mexer em computador. A minha esposa, que é professora da escola, está me ajudando ainda (ANEXO 2, ÁUDIO 4, p. 246).

E10- Eu acho que eu aprendi a usar na marra mesmo, o, porque precisei usar na escola, mas aqui nunca fui ensinado a usar a tecnologia. Não tivemos aula sobre como usar a tecnologia para estudar. Acho que é importante saber, muito importante. Porque assim, tem coisa que a gente acha alguém para ensinar a gente. Em casa, a gente não acha ninguém assim pra me ajudar, então tem que pesquisar. Aqui a internet não é boa. Acho que é por isso que os professores usam pouco (ANEXO 2, ÁUDIO 9, p. 252).

E11- Não uso a internet da escola para estudar, a internet da escola aqui não serve pra você estudar, não serve pra você fazer nenhum tipo de trabalho, nem nada (ANEXO 2, ÁUDIO 10, p.253)

E12- Aprendi a usar fora da escola, por necessidade mesmo. Falta um bocado de coisas. Tipo assim, o que está precisando para ter aqui é a informática. Tem internet, mas não tem informática, não tem aula de informática. (ANEXO 2, ÁUDIO 11, p. 254).

E13- Eu aprendi a usar o celular fora da escola. Nunca usei computador, e acho que precisa de mais coisas aqui na escola para ajudar a gente a aprender informática e tecnologias. A escola não tem muita estrutura para poder usar essas tecnologias (ANEXO 2, ÁUDIO 12, p. 255).

A partir da análise das respostas dos alunos e das alunas do CEITAB, foi possível concluir que há uma percepção clara de que a escola indígena tem diferenciais marcantes no que diz respeito ao *modus vivendi* escolar, com destaque para a valorização da vivência e rememoração da cultura tupinambá em seu território etnoeducacional. Em seguida, foi possível constatar que os alunos participam de aulas em que está incluído o uso das TICE e que os dispositivos disponíveis são utilizados sem conexão com a internet- que é lenta e instável- a partir de conteúdos planejados.

Ainda, a respeito do uso de dispositivos móveis, computadores e *smart TV* nas aulas, as respostas nos levaram à conclusão de que a maioria dos alunos e alunas do CEITAB não usam o celular nas aulas, mas usam para fazer pesquisas em casa, e principalmente usaram frequentemente no período ERE.

E por último, diferente dos professores e das professoras, os alunos e alunas não acreditam que a escola indígena é uma via de inclusão digital ou que proporcione essa inclusão para uma efetiva participação na sociedade de informação. Ratificam a informação de que aprenderam a usar as tecnologias digitais, muitas vezes, por necessidades várias como a de se comunicar ou se entreter, no entanto para assuntos relacionados à escola, apenas começaram a usar durante a experiência de educação *mobile* vivenciada no ERE do CEITAB.

Em referência à questão importante como quais são os motivos pelos quais os alunos e alunas indígenas do CEITAB não vêm a escola como uma via de inclusão digital, observamos que as razões estão diretamente relacionadas ao acesso à internet e também à visão de que o celular mais atrapalha do que ajuda como um dispositivo de uso educacional em si. Com relação a essa questão, reiteramos que essa visão não é exclusiva de escolas indígenas, já que os celulares ainda são considerados dispositivos pessoais para entretenimento e comunicação.

Na contramão dessa resistência ao uso dos celulares nas escolas, os estudos de Petit e Lacerda Santos (2016) a respeito do *mobile learning*, trazem a reflexão sobre a necessidade de um direcionamento para o uso dos *smartphones* na educação escolar, por conta do evento do consumo e transformação de tecnologias pelos participantes da sociedade da informação, descrita em Castells (1996). Nesse sentido, Petit e Lacerda Santos (2016) demonstram as possibilidades de usos dos celulares na educação escolar, consubstanciando as várias características dos *smarthphones* que colaboram para seu uso educacional e arrematam: “O smartphone é o canivete suíço da cibercultura, uma vez que reúne várias tecnologias em uma só: telefone, câmera, microfone, GPS, agenda, computador, além dos aplicativos desenvolvidos pelos próprios usuários” (p.310).

Seguiremos com o registro de nosso ensaio gnoseológico. No desenvolvimento desse ensaio incluímos os relatórios de nossas observações do CEITAB, todas as informações obtidas nas pesquisas exploratórias, os temas de análise da pesquisa de campo, como também nossos relatos de experiências pessoais durante a coleta de dados no estudo de caso.

7 OBSERVAÇÕES DO *LOCUS*: O ENSAIO GNESEOLÓGICO DO *MODUS VIVENDI* ESCOLAR DOS TUPINAMBÁ DO ACUÍPE DE BAIXO

As observações do *locus* foram importantes para identificarmos a rotina escolar do CEITAB e nos possibilitou informações para análises, discussões e conclusões elaboradas a partir da triangulação dos dados levantados nas pesquisas exploratórias e na pesquisa de campo. Além de nos proporcionar vivenciar a interação com o entorno da comunidade escolar por meio de conversas e de atividades fora das salas de aula. Tivemos vivência de interações entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno e focamos os registros e observações para elucidação de hipóteses levantadas nas pesquisas exploratórias.

As duas primeiras hipóteses que levantamos para estruturar nosso ensaio refletem a concepção de conhecimento escolar do CEITAB relacionada- além aos aspectos tradicionalmente presentes na educação escolar- aos aspectos comunitários de resgate da cultura, convívio com parentes e reconstrução de sua identidade ancestral tupinambá e como a comunidade indígena usa suas próprias formas de organizar o processo de aprendizagem, utilizando estratégias que valorizem os saberes e práticas tradicionais.

Em um terceiro e quarto vieses, ainda no intuito de conhecer as características do colégio indígena, voltamos nosso olhar para a observação de como os alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB vivenciam, na escola indígena, a valorização da cultura e dos saberes tradicionais, o resgate de práticas e costumes ancestrais e a promoção da autoestima e do orgulho étnico indígenas que são influenciados pelas questões de identidade e pertencimento tupinambá.

Como terceira e quartas hipóteses, procuramos observar se a escola adota as TICE em sua prática pedagógica, por meio de computadores, tablets e internet, bem como quais são as ações vivenciadas de participação na sociedade da informação e quais são os desafios que incluem a adaptação a novas metodologias de ensino com TICE, a utilização de tecnologias digitais na educação e a articulação entre diferentes políticas públicas e ações governamentais a respeito da inclusão digital.

Por último, com nossas observações, intentamos estabelecer se e como a escola indígena contribui para o fortalecimento da inclusão digital da comunidade escolar por meio de atividades voltadas ao uso das TICE e que desenvolvam habilidades dos usos das tecnologias digitais, além da criação de espaços e aquisição de recursos que permitam o acesso e a utilização dessas tecnologias pelos alunos, alunas, professoras e professores indígenas do CEITAB.

7. 1 O ENSAIO GNOSEOLÓGICO: TUDO JUNTO E MISTURADO

O olhar da pesquisadora está intimamente relacionado aos seus paradigmas e, ainda bem que para descobertas, só o olhar não basta. Essas são afirmações oferecem um universo de interpretações, e por isso ela é cabível nesse momento de nosso texto. Explico: a partir daqui iniciaremos a apresentação de nossas sensações pessoais, pautadas em observações e naquilo que conhecemos em nossos quatro anos de pesquisa. Por isso, pedimos licença para sermos mais coração do que cérebro, daqui para frente. Justificamos nosso pedido, porque, bem nos primórdios do investigar, a visão latina da expressão *de cor*, trazia, no fulcro do saber, o significado de: lembrar com o coração.

Para abrir nosso caminho, relembramos que cada comunidade, povo ou nação indígena tem uma visão de mundo que é transmitida às suas crianças por meio de experiências cotidianas, interações com os outros membros da comunidade, com a natureza e com os conhecimentos tradicionais. É na conexão com o território, na interação com o ambiente natural e seus recursos que a educação indígena acontece, diríamos que é natural como a natureza.

Na comunidade do Acuípe de Baixo, a escola indígena surge como um ambiente que já foi estabelecido em um espaço do reocupar, reconstruir, rememorar, reviver e preservar e, ao mesmo tempo, do adicionar novos conceitos comunitários, sociais e educacionais. A escola que opera dentro do território recuperado por um povo indígena, redefine a concretização da participação ativa e autogerida da comunidade no processo de construção da sociedade.

A comunidade Tupinambá do Acuípe de Baixo, localizada em Olivença- Ilhéus-BA, testemunhou e vivenciou o doloroso processo de expulsão e usurpação forçada das terras pertencentes ao seu povo indígena. Ao longo de sua história de resistência, essa comunidade desenvolveu a persistência incansável pela reivindicação de sua ancestralidade indígena, pela demarcação de seus territórios, pela exploração imposta por aqueles que não são indígenas e pela simples sobrevivência diante das tensões agrárias. A interação cultural conturbada entre os Tupinambá e os não indígenas no Brasil representa um exemplo vívido dos conflitos culturais que acompanharam a construção de nossa nação. Essas tensões deixaram marcas profundas e persistem como um legado complexo e colonial que tem desafiado a legitimação dos direitos indígenas.

Reiteramos que os Tupinambá de Olivença representam a ancestralidade da população originária costeira que habitava as praias, as montanhas e as florestas da Mata Atlântica brasileira, e segundo Fernandes (2008): “Os portugueses não encontraram aqui uma terra de ninguém, completamente despovoada. Havia gente – havia os índios, que constituíram o primeiro grande fator do nosso desenvolvimento demográfico e econômico, inicial” (p. 118).

Mais recentemente, os Tupinambá de Olivença têm lutado para ter suas terras reconhecidas pelo governo brasileiro e para se protegerem contra a invasão de fazendeiros e empresas interessadas em explorar o potencial turístico da região.

Em Alarcon (2020), há a Análise das informações a respeito da recuperação das terras dos Tupinambá da Serra do Padeiro, localizados na Terra Indígena Tupinambá de Olivença, sul da Bahia, no ano de 2004. A pesquisa revela que a maioria dessas terras estava em posse de não indígenas e destaca a mobilização realizada pelos Tupinambá para reverter essa situação, contrariando a historiografia hegemônica e a memória oficial, que valorizam figuras como os coronéis de cacau que se estabeleceram na região no final do século XIX.

O estudo, na área da Antropologia Social, combinou pesquisa de campo e documental para reconstruir as trajetórias dos Tupinambá, revelando como as experiências traumáticas do passado foram reinterpretadas no contexto da mobilização, criando uma memória compartilhada. Anteriormente, a comunidade possuía 10% da área da aldeia, considerando o que conseguiram manter apesar da expropriação de suas terras, mas atualmente ocupam, aproximadamente 75% do território. A autora, também analisou a mobilização contemporânea dos Tupinambá da Serra do Padeiro na recuperação de seu território por meio de retomadas de terras e especificamente investigou o retorno dos parentes, ou seja, a reversão da diáspora tupinambá e o envolvimento diário dos indígenas na construção de um projeto coletivo, em uma das poucas áreas remanescentes de Mata Atlântica no país.

Ainda, segundo Alarcon (2020), a mobilização de retomada dos territórios tupinambás em Olivença, trouxe à tona memórias subterrâneas que foram retiradas da historiografia hegemônica e da memória oficial, que apagavam a presença indígena tupinambá na região. A autora também revelou, em sua pesquisa, que os Tupinambá realizaram 95 ações de retomada desde 2004, enfrentando criminalização, violência policial e ações paramilitares até recuperarem aproximadamente 75% do território. Embora a posse seja precária devido à falta de demarcação oficial, ela tem sido fundamental para reverter a diáspora.

As conclusões da pesquisa de Alarcon (2020) mostram que, dos 483 indígenas recenseados na região em 2016, cerca de dois terços viviam em áreas retomadas, destacando a importância da recuperação territorial. O estudo também ressalta a capacidade dos Tupinambá de manter sua identidade étnica ao longo do tempo, apesar da diáspora, e analisa como as experiências traumáticas do passado são reinterpretadas no contexto da mobilização, construindo uma memória compartilhada. É nesse ambiente de retomada dos territórios Tupinambá que foi construído e idealizado o CEITAB.

Como vimos, os Tupinambá de Olivença passaram por uma diáspora de expulsão e violência no campo, processo que dificultou, para alguns grupos, a vivência dos laços de parentesco nos territórios ancestrais e o reconhecimento de sua identidade cultural por séculos. Tiveram sua língua originária transformada pelo dinamismo próprio de todas as línguas, mas mantiveram resistentemente a valorização da cultura passada de geração a geração, principalmente pela oralidade; o respeito pelos mais velhos; o apreço às forças da natureza; o estabelecimento do manejo sustentável da terra e a plantação pelo ciclo da lua; o sentido de coletividade; o reconhecimento da sabedoria dos anciãos, e por meio da vivência tornaram-se, dentre tantas outras profissões, professores/as, engenheiro/ras, médicos/as, mestres/as, doutores/as, programadores/as, produtores/as de conteúdos na sociedade da informação, artistas, escritores/as, aluno/as, mecânicos/as, *youtubers*, motoristas, cozinheiros/as.

As escolas tupinambás de Olivença emergem como ambientes nos quais se fortalece e se preserva a tradição, mas em que também ocorrem a apreensão e construção de conhecimentos e conceitos sociais e científicos formais, que muitos tupinambás já conhecem e dominam. Esse processo educacional específico desencadeia um mecanismo de preservação da memória e interação cultural, resultado da convivência com os familiares no território ancestral. Esse processo escolar está representado no longo título do colégio, que destrincharemos a seguir.

É um **Colégio** porque representa a etimologia da palavra, já que ela vem do termo latino *collegium* (NASCENTES, 1952, p. 201) que significa reunir grupos com um objetivo em comum. **Estadual** que, no contexto educacional, representam escolas que seguem as diretrizes e regulamentos estabelecidos pelo sistema educacional estadual e fornecem educação formal aos estudantes residentes no estado. Concomitantemente, o CEITAB também é **Indígena Tupinambá** e especifica seu pertencimento geográfico ao **Acuípe de Baixo**.

Com tantas respostas educacionais para oferecer entrelaçadas em seu nome, o CEITAB é o retrato da construção indígena da educação escolar estadual dos Tupinambá de Olivença, pois está em um espaço de retomada Tupinambá, recebe alunos e alunas indígenas e não indígenas, estrutura seu currículo nos laços do território etnoeducacional, além de ter, em sua equipe, professores e professoras indígenas pertencentes à comunidade do Acuípe de Baixo.

Nesse sentido, começamos nosso ensaio mostrando, na **Foto 1**, a placa presente entrada do Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo:

Foto 1 – placa na entrada do CEITAB- PROIBIDO ENTRADA DE PESSOAS ESTRANHAS- TI TUPINAMBÁ



Fonte: arquivo pessoal da autora

Ao nos depararmos com a mensagem da placa - quando fomos a primeira vez no CEITAB- que não nos parecia acolhedora, sequer tínhamos noção do porquê da proibição tão específica da entrada de pessoas estranhas no colégio. Aliás, preciso confirmar, que tínhamos pouquíssima noção de muita coisa a respeito do território em que está localizado o CEITAB. Principalmente no que diz respeito a área de retomada. Nesse sentido, durante nossa pesquisa, procuramos informações sobre a questão do movimento indígena dos Tupinambá de Olivença desde o reconhecimento étnico, como direito à existência, até da retomada de terras, como luta pelo território. Havia outra placa- **Foto 2**- na entrada, que também nos dizia muito sobre o território indígena em que nos encontrávamos:

Foto 2- placa no portão de entrada do CEITAB – PROIBIDO ENTRADA DE NÃO ÍNDIO NA ALDEIA TETAMÃ



Fonte: arquivo pessoal da autora

Só depois de muitas pesquisas e conversas é que chegamos ao esclarecimento do motivo daquelas placas ou avisos. E a explicação é histórica, porque desde o início do século XX, a comunidade indígena Tupinambá de Olivença, da qual a comunidade do Acuípe de Baixo é parte, tem sido alvo da expropriação de seu território. Essa situação é atribuída a dois fatores principais. Em primeiro lugar, houve uma reclassificação nominativa social dos indígenas da região de índios para caboclos, que tinha como objetivo o fim dos aldeamentos missionários ao longo da costa atlântica. Essa renomeação, de indígena para caboclos, tinha propósitos claros de invisibilizar os tupinambás e retirar deles sua condição de povo originário:

Apesar de terem sido o povo que primeiramente sofreu com a colonização e exploração europeias, nunca abandonaram a sua condição de indígena ao longo da história, embora o poder hegemônico tenha negado essa identidade em vários momentos. Especialmente a partir do século XIX, o Estado retirou-lhes os direitos nativos por compreender que esses indígenas se assemelhavam mais a camponeses ou caboclos do que a povos originários de fato. Isso é decorrente de uma visão estereotipada a respeito dos filhos da terra, marcada pela desconsideração da indianidade daqueles que sofreram processo de miscigenação intenso. Nesse sentido, por muito tempo, os nativos da Bahia e outras regiões do Nordeste foram designados como caboclos, uma mistura entre indígena e branco, como uma forma de negar a existência das comunidades tradicionais nesse local. Assim, utilizava-se essa justificativa para desapropriar os povos originários de seu território (BARROS; LIMA, 2019, p.05).

Além disso, a elite cacaueteira colonial da região sul de Ilhéus demonstrou um interesse ávido pelas terras dos Tupinambá, com grande potencial produtivo e de exploração turística. Durante esse período de perseguição, deslegitimação étnica e expulsão de seus territórios, os Tupinambá de Olivença buscaram o apoio do Serviço de Proteção aos Índios- SPI, refugiaram-se e resistiram. Infelizmente, foram abandonados pelo Estado que negaram o reconhecimento de suas terras e identidade ancestrais. Entre os anos 1920 e 1930, houve uma importante interrupção do processo de exploração, graças à atuação de um movimento de resistência conhecido como a rebelião de Marcelino.

Esse movimento foi formado por um grupo de indígenas sob a liderança do Caboclo Marcelino. Os indígenas que habitavam áreas remotas, como florestas e montanhas, acolheram e protegeram esse grupo da perseguição policial, enfrentando violência, inclusive com assassinatos e torturas, para revelar seu esconderijo. Há destaque para a movimentação política de Marcelino no sentido demandar os direitos dos tupinambás junto a ministérios e secretarias, empenhando-se seriamente na defesa dos parentes, reivindicando proteção e respeito aos direitos dos verdadeiros proprietários das terras e florestas ainda preservadas.

Marcelino foi perseguido e preso. Os povos indígenas foram expulsos da vila de Olivença, denominada Aldeia Mãe, devido a diversas medidas administrativas discriminatórias que, por exemplo, proibiram a construção de moradias de materiais tradicionais. Durante as décadas de 1940 e 1950, atuando com resistência os Tupinambá de Olivença se estabeleceram principalmente em áreas florestais. No entanto, a colonização também se intensificou nessa região. Os não-indígenas privatizaram terras por meio de trocas com os Tupinambá de Olivença, usando um sistema de dívidas que acabou resultando na entrega das plantações dos indígenas. A situação fundiária se tornou ainda mais complicada, no sentido do surgimento de latifúndios ilegais, principalmente durante a década de 1970.

Essa situação piorou devido à valorização do cultivo de cacau, o que atraiu mais investidores e grileiros para as terras circundantes à região cacauzeira. Com isso, um número crescente de trabalhadores assalariados foi trazido para Olivença. De acordo com depoimentos coletados em pesquisas antropológicas (BRASIL, 2008), foram encontrados vários corpos indígenas no rio Una, o que, para muitos, evidenciou um massacre motivado pela violência dos invasores não-indígenas. Sem a possibilidade de se deslocarem e ocuparem todo o seu território ancestral, os Tupinambá passaram a construir suas moradias em espaços cada vez menores e mais distantes uns dos outros. Apesar disso, eles mantiveram o hábito de se dispersar pelo território, construindo novas casas.

A partir das décadas de 1980 e 1990, os Tupinambá de Olivença começaram a vivenciar um confinamento em seu próprio território. Ficaram impedidos de abrir novas plantações, estabelecer novas áreas de residência ou mesmo de se deslocar dentro do território para ter acesso a recursos naturais essenciais como: da floresta a piaçava e dos rios os pescados. As áreas de ocupação foram gradualmente reduzidas, gerando entre os Tupinambá uma sensação de perda de território evidenciada pela diáspora.

Os Tupinambá de Olivença, então, reconfiguraram a prática nômade de abrir novas áreas de habitação e abandonar as anteriores. As casas deixadas para trás são agora chamadas de casas isoladas, pois, ao serem abandonadas, ficam separadas da vida humana e cercadas pela vegetação. Para os Tupinambá de Olivença, a revitalização da vida é fundamental e é alcançada através do abandono cíclico de espaços, onde a mata desempenha um papel crucial.

Apesar de décadas de expropriação, é notável que os Tupinambá nunca tenham abandonado seu território. Pelo contrário, eles iniciaram uma luta para recuperar sua área de ocupação tradicional que persiste até hoje. No entanto, muitos parentes dos Tupinambá residem em bairros do município de Ilhéus- BA, enquanto outros migraram para grandes cidades como Salvador- BA, Rio de Janeiro- RJ e São Paulo- SP. Em 2003, quando solicitaram à Funai a

demarcação de sua terra, cada área de habitação tupinambá tinha em média apenas 1% do tamanho considerado como uma pequena propriedade fundiária na região.

Todas as informações sobre a situação de retomada dos territórios tupinambá foram confirmadas a partir da nossa leitura do livro intitulado *Os índios na visão dos índios: Nós Tupinambá*, que foi escrito pelos tupinambás de Olivença que participaram do projeto de mesmo nome do Ministério da Cultura, em 2008, e traz em sua apresentação essa afirmação de Takuy, um dos tupinambás autores do livro:

Desde criança, ouvia sempre meus pais falarem da nossa relação com a Terra onde vivíamos. A orientação passada era que nunca fosse desfeito o pacto do homem com a natureza, ou seja, jamais fosse vendido ou trocado como mercadoria. Aquilo que nos foi licenciado por Tupã. Para nós, indígenas viver, porque haveria uma época em que tudo poderia se tornar isca? Faço porque existiam pessoas que se relacionavam entre si com a mãe natureza de forma diferente da nossa, sem saber a importância da vida. Hoje, mesmo sofrendo pressões por todos os lados, para nós, desfazer do pouco que ainda nos resta, ilhados por empresários da área de turismo, continuamos resistindo, fomos impedidos de nos banharmos na única água que possuímos, adequada, impedidos de passar por um caminho que já existia séculos. Acusados injustamente de poluirmos o ambiente e sempre pressionados para vender (BRASIL, 2008, p.3).

Como dissemos e repetimos: foi preciso um bom tempo de leituras, conversas, observações e comprovações para entendermos as advertências presentes nas placas de entrada do colégio indígena, e mais ainda, foi preciso bastante sede de conhecer, para acenar do portão para as pessoas que estavam na construção, e pedirmos permissão para entrar no território escolar do CEITAB, que na época tinha sua fachada conforme a imagem da **Foto 3**:

Foto 3- Fachada do CEITAB – jan./ 2020



Fonte: arquivo pessoal da autora

Na **Foto 3**, é possível ver a fachada do CEITAB em janeiro de 2020. Essa era a visão que tínhamos da entrada, que fica bem próxima da rodovia ILHÉUS/ UNA, na altura do Km 30. Gritamos e quem respondeu foi a diretora, Larissa, que nos encorajou a abrir o colchete⁴⁹. No momento, estávamos iniciando nossa pesquisa, havia uma intenção específica de conhecer sobre a educação escolar indígena e o sorriso da diretora nos estimulou a entrar, apesar das advertências. A partir daí, consideramos que nossas observações começaram. Estávamos verdes como pesquisadores, não tínhamos fundamentação teórica, experiência e muito menos vivência a respeito da educação escolar indígena, mas sabíamos, com o coração, que queríamos conhecer e aprender a respeito.

Além da fachada, a **Foto 3** também evidencia a presença de três antenas fixadas no beiral do telhado do colégio indígena. Essas antenas nos chamaram a atenção por causa de nosso viés de pesquisa relacionado à sociedade de informação, inclusão digital e TICE. Pela entrevista que realizamos com a diretora, foi esclarecido que no colégio havia duas internets de programas sociais, um deles relacionado ao Programa de Governo Eletrônico — Serviço de Atendimento ao Cidadão- GESAC, criado pela Portaria MC nº 256, de 13 de março de 2002, gerido pelo Ministério das Comunicações- MCom. Esse programa oferecia o acesso a serviços de conexão à internet, com o objetivo de promover a inclusão digital e social, bem como para incentivar ações de governo eletrônico para a população e a conectividade nas escolas. A **Foto 4** foi tirada do cartaz colado logo na entrada do colégio e representa a presença do programa no colégio indígena.

Foto 4 – cartaz colado na entrada do CEITAB – GESAC – Inclusão digital direito de todos



Fonte: arquivo pessoas da autora

⁴⁹ Porteira rústica feita com arame farpado (nota da autora).

Seja por convicção ou estimulada pelas palavras, para mim libertadoras, do meu orientador- de que o pesquisador tem de estar feliz com sua pesquisa e suas descobertas-, levei a cabo meus quereres, coloquei o coração na caminhada e, ao abrir o colchete do CEITAB, deixei as dúvidas me guiarem e trabalhei com a certeza de que ali começava o delineamento da pesquisa da qual resultou esse trabalho. Era nossa primeira pesquisa exploratória.

Entrando no território do CEITAB, fomos percebendo o espaço físico com poucas construções e amplos espaços. Muitas construções estavam distribuídas no espaço da escola e quatro delas são importantes para esclarecer como o conhecimento escolar é vivenciado na comunidade do Acuípe de Baixo. A primeira edificação que tem esse viés do conhecimento escolar tupinambá é uma construção com cobertura de palha, que fica em frente ao prédio da escola, registrada pela **Foto 5**:

Foto 5 – Oca de Celebrações Tupinambá do CEITAB



Fonte: Arquivo pessoal da autora

A oca de celebração é uma construção tradicional com cobertura de palha estruturada por estacas de madeira e perímetro circular. A comunidade escolar usa a oca de celebrações como uma sala de aula, e nessa construção tradicional há a representação da rememoração das tradições de construções em celebrações culturais. Envolvendo esse espaço, durante nossas observações na pesquisa de campo, percebemos várias atividades pedagógicas realizadas nesse espaço, além de reuniões pedagógicas e comunitárias. A **foto 6** retrata o momento de preparação da embira⁵⁰ pelos alunos/as do CEITAB. A fibra da árvore é retirada para a confecção do saiote tupinambá que representa a rememoração das vestimentas tradicionais.

Foto 6 – atividade de preparação da embira para confecção do saiote tupinambá na oca de celebrações



Fonte: arquivo pessoal da autora

⁵⁰ A palavra embira tem origem tupi guarani e seu significado quer dizer “árvore da casca fibrosa e branca”. A planta é da família das *Thymelaeaceae* e do gênero *Daphnopsis*. madeira da planta possui pouca durabilidade, por isso é bastante utilizada para lenha. Entretanto, a casca fornece uma fibra muito forte. Algumas populações regionais utilizam essa fibra na fabricação de cordas, que são bastante resistentes. Fonte: <https://agro20.com.br/embira/>

É assim, participando de atividades regionais ou mesmo apenas no âmbito da escola indígena, que os alunos e as alunas do CEITAB vivenciam o conhecimento escolar. Observamos atentamente a preparação para os jogos indígenas e as aulas que acontecem sobre esse tema. Elas representam um projeto de rememoração de relações sociais importantes para os Tupinambá. O espaço da escola é todo ocupado e qualquer oportunidade de convivência com os parentes é aproveitada. Os alunos da EJA, que podem, comparecem na escola no diurno, para ajudarem na retirada da embira. Durante a confecção dos saiotos, há a conversa- revivendo a tradição oral- na qual, todos aprendem ensinando. Nas **Fotos 8, 9 e 10** apresentamos o momento da culminância da participação dos alunos/as do CEITAB nos jogos estudantis indígenas de 2022:

Foto 8 – cerimônia do maracá- abertura dos jogos estudantis 2022- participação dos alunos/as do CEITAB



Fonte: foto publicizada no Facebook do CEITAB - <https://www.facebook.com/photo/?fbi>

Foto 9 – Aluno do CEITAB – atleta curumim da corrida indígena



Fonte: Facebook CEITAB- <https://www.facebook.com/photo/?fbid>

Foto 10- Alunas do CEITAB - mãe e filhas participantes dos jogos estudantis de 2022



Fonte: Facebook do CEITAB - <https://www.facebook.com/photo/?fbid>

Essa culminância dos jogos representa um trabalho pedagógico construído a partir da autodeterminação da comunidade escolar do CEITAB. Isso porque o currículo envolve, em suas circunstâncias específicas, um trabalho escolar territorial. O local onde acontecem os jogos são chamados de extensões das aldeias e está dentro da Aldeia Mãe, que é toda Olivença.

A segunda construção que, durante nossas observações, nos chamou a atenção no espaço escolar do CEITAB, foi uma sala que estava sendo construída ao lado da oca de celebrações. Ela difere das construções da escola em si por ser feita de pau-a-pique e sapê⁵¹ e parecer mesmo uma construção tradicional indígena. Na **foto 11** é possível perceber as características específicas da construção:

Foto 11 - Sala de aula de pau-a-pique e sapê do CEITAB



Fonte: arquivo pessoas da autora

Ao conversarmos com a diretora, percebemos que essa era uma sala de aula construída pela comunidade, pois, além da sala oca, havia apenas duas salas de aula no espaço do prédio da escola e até o momento o CEITAB contava com 245 alunos e alunas matriculados e oferecia todos os anos do ensino fundamental, todas as séries do ensino médio e todos os seguimentos da EJA, em três turnos. Com esse panorama não é difícil constatar que as turmas são multisseriadas e os espaços insuficientes para a organização pedagógica. Por isso a comunidade levantou um mutirão e abriu mais duas salas de aulas a partir das técnicas tradicionais de

⁵¹ Pau-a-pique é a técnica tradicional do Brasil de barro lançado. Basicamente é um entramado de madeira ou bambu preenchido com barro, a maneira de executar, muda de acordo com a região. É o que chamamos de Arquitetura vernacular (nota da autora).

construção. A diretora completou que essa construção foi uma oportunidade de aprendizado dos alunos sobre questões como a arquitetura tradicional sustentável e movimentação comunitária.

A falta de espaços edificados suficientes no CEITAB gera várias movimentações e reconstruções. No que diz respeito à questão da inclusão digital dos alunos e ao uso das TICE na escola indígena, nossas observações nos levaram a algumas constatações específicas sobre a estrutura e o acesso a recursos para a participação dos estudantes e docentes indígenas na sociedade da informação. No momento de nossa primeira pesquisa exploratória, o colégio estava em férias escolares e havia um remanejamento de mobiliários e equipamentos entre as salas existentes e as que estavam em construção, além disso, estava em andamento a construção de uma cozinha externa, para a preparação da merenda escolar, com um pequeno refeitório. Construção essa que propiciaria a ocupação do espaço da antiga cozinha como sala de aula. Nas **Fotos 12, 13 e 14** registramos a presença de equipamentos como computadores e impressoras no CEITAB durante nossas observações:

Foto 12 – monitor e impressora do CEITAB- 2020



Fonte: arquivo pessoal da autora

Foto 13 - Computadores do CEITAB - 2020

Fonte: arquivo pessoal da autora

Foto 14 – computadores e monitores do CEITAB- 2020

Fonte: arquivo pessoal da autora

Observamos, então, que havia alguns computadores, televisões e tablets misturados nos mobiliários guardados nas salas, aguardando reorganização. Perguntamos à diretora qual seria a destinação desses equipamentos. A resposta foi que eles continuariam, provavelmente, guardados porque não havia um espaço específico ou uma sala multimídia segura para utilizá-los com os alunos e nem havia um profissional específico para treinamento e manutenção dos equipamentos, além disso a diretora completou:

E22- A gente tem até uma internet boa. Na verdade, nós temos hoje duas internets na escola. O nosso grande problema é esse espaço aqui que você está vendo, né? A gente guarda todo o nosso material na sala. Aí quando a gente chega, a gente tem que pegar a impressora e colocar aqui, pegar o computador. Voltar aqui, então a gente não tem um espaço ainda. Que a gente possa usar como multimídia nem para os professores e nem alunos. E nem uma sala de secretaria (ANEXO 2, ÁUDIO 22, p. 285).

A constatação de que havia duas internets na escola, a presença de alguns equipamentos e tablets para trabalhar com os alunos, nos deu uma visão de que já há a participação da comunidade escolar do Acuípe de Baixo na sociedade da informação, mesmo que essa participação esteja sujeita a mais uma luta por espaços multimídia, profissionais que promovam a educação digital e uma formação inicial e continuada para o uso da TICE na educação. Em nossa pesquisa de campo em 2022, conversamos com os professores essa demanda de um espaço multimídia, de mais equipamentos e de uma formação para a educação escolar com o apoio das TICE.

Constatamos que, apesar de já terem passado mais de dois anos de nossa pesquisa exploratória, a reivindicação de uma implementação de estrutura física, instrumental e humana para a implementação, do projeto que a comunidade escolar do Acuípe de Baixo denominou em seu PPP como educação digital, não havia sido suprida pela SEC- BA no CEITAB. O E18, professor indígena que já participou da direção do CEITAB, informou- sobre as solicitações oficiais que já foram feitas no sentido de efetivar o projeto de educação digital- que a disciplina presente no PPP do CEITAB só é trabalhada na teoria, visto que não há estrutura adequada para a prática:

E18- A gente fez várias solicitações, já tem tempo. E a gente tem um ofício e automaticamente na secretaria some, várias vezes você chega na secretaria e falam: ah, não tem esse pedido, e a gente tá com a questão da reforma, agora pra sair [...] não é ampliação. A gente precisa de uma sala para ter esse laboratório de informática. [...] É a comunidade que decide, por exemplo, eles querem fazer uma reforma, mas essa sala dos indígenas aqui perto, eles não podem fazer ampliações porque é uma sala tradicional. A gente vai sim, sentar e conversar pra ver o que a gente pode reorganizar ou realocar pra outro lugar, para poder o Estado fazer uma sala dos moldes de um laboratório multimídia. Mas essa reunião ainda se precisa fazer, vamos ver quando a Rose voltar de viagem e aqui com as outras lideranças da educação, para fazer um documento autorizando que se consiga fazer [...] depende do Estado e da aldeia, acertando a gente executa (ANEXO, ÁUDIO 18, p.273).

Na fala do professor, E18, ficou clara mais uma característica da construção do conhecimento no CEITAB. Todas as decisões são tomadas em conjunto, a partir de demandas da própria comunidade e de um acordo com as instituições públicas. As prioridades são decididas em grupo com as lideranças comunitárias, a direção, os pais e mães, além da liderança discente de turmas do colégio indígena. Isso fica perceptível na construção de salas de aula tradicionais, que foi um projeto votado pela comunidade como prioritário para a condução do funcionamento do CEITAB, como também nas decisões tomadas no sentido de construir, equipar e manter um espaço multimídia.

Mantendo nosso viés para os espaços de salas de aula no CEITAB, observamos a presença de materiais colados nas paredes que muito nos informaram sobre a presença da linguagem icônica e visual no fazer pedagógico do CEITAB, principalmente a respeito da presença de língua tupi no currículo, ratificando a proposta de educação bilíngue e multicultural. A líder comunitária da educação— a cacica Rose - nos esclareceu que houve um projeto, a partir de 2003 na Aldeia Mãe, gestado na Universidade de Brasília- UnB, que ofereceu formação em língua Tupi aos professores tupinambá de Olivença:

E1- Nós tivemos a primeira formação da língua Tupi, com o professor Aryon. Que é lá de Brasília, da UnB. Ele veio nos dar essa formação em tupi. Nós tivemos duas formações com ele. Aí ele falou para a gente a nossa responsabilidade. Enquanto indígena e a nossa responsabilidade enquanto professor, para poder estar passando a língua. Nos orientou que a língua Tupi era uma língua muito, muito complexa, que a gente não podia passar de qualquer jeito. E por que a questão da linguagem na questão dos fonemas? Aí tinha que saber muito a questão da entonação e da pronúncia. A partir dali a gente ficou com certo receio de estar levando, de estar trabalhando assim diretamente o Tupi na sala, porque a gente já não sabia mais se o que a gente estava passando era certo, entendeu? E aí, quando foi para ter as outras formações com ele que era para poder passar toda essa base aí não, não deu mais. E aí também ele ficou doente. Eu sei que ele faleceu, mas não foi nesse período. Foi muito depois, aí ele faleceu, teve a professora Flávia que veio trazer essa formação para os professores indígena na língua Tupi e nessa formação houve um acordo dentro do território, porque é assim como um estopim, assim como aconteceu com o tupinambá, aconteceu também com os pataxós.

O trabalho de rememoração e uso da língua tupi, com todo cuidado e respeito histórico, é uma forma de apropriação de conhecimento tradicional demandada no PPP do CEITAB. Os professores e professoras indígenas espalham pelas salas de aula do colégio, cartazes em tupi e procuram passar para os alunos e alunas a ancestralidade linguística dos Tupinambá em um resgate incessante, evidenciando a presença do tupi no ambiente linguístico de formação do português brasileiro. Na **Foto 14**, há registro de uma mensagem de boas-vindas em tupi presente logo na entrada do CEITAB:

Foto 15 – mensagem de boas-vindas em tupi ao CEITAB



Fonte: arquivo pessoal da autora

Além disso, em busca desse resgate de conhecimento da língua tupi, há aulas que incluem o estudo do vocabulário. Os cartazes espalhados no colégio chamam atenção ao olhar daqueles que experenciam a descoberta. Na **foto 16**, aparece a nomenclatura dos números em tupi que estavam colados nas paredes das salas de aula:

Foto 16- números em tupi nas paredes da sala de aula do CEITAB



Fonte: arquivo pessoal da autora

Foto 18 - posto de saúde no CEITAB - jan./2020

Fonte: arquivo pessoal da autora

Passamos alguns momentos observando o posto de saúde e muitas reflexões nos levaram a concluir que a comunidade, que estava em vias de construção de duas salas de aula e uma nova cozinha na escola, refletia suas decisões pelas prioridades e uma delas era a educação escolar. A estrutura física do colégio também estava sendo usada para outros fins, como o atendimento da saúde, o que representa uma ocupação integral do território, visto que há aproveitamento comunitário dos espaços. Ressaltamos que no final de 2019- e bem no início de 2020-, ainda não sabíamos o que aconteceria com a humanidade, pois não tínhamos nenhuma noção da crise sanitária pela qual passaríamos com a pandemia da Covid 19, no entanto nos engajamos em uma campanha junto à comunidade para a reconstrução do posto de saúde, que efetivamente foi reerguido com a concordância, ajuda e participação de todos e todas. Essa ação foi decisiva para a utilização do posto de saúde para triagem, tratamento e vacinação de pacientes durante a pandemia da Covid 19. Na **Foto 19**, já aparece a reconstrução do posto em estágio bem adiantado, em fevereiro de 2020:

Foto 19 – reconstrução do posto de saúde no CEITAB- fev./2020



Fonte: arquivo pessoal da autora

No dia 08/06/ 2023, o Cacique Val Tupinambá, liderança indígena da comunidade do Acuípe de Baixo virou encantado, ancestralizou. Durante uma semana, depois que o Cacique Val adoeceu e até antes dele morrer, a comunidade do Acuípe realizou a cerimônia tradicional do Poranci na frente da escola. Na **Foto 20**, apresentamos o momento em que a comunidade do Acuípe se reuniu nas imediações do CEITAB, em homenagem ao Cacique Val:

Foto 20 – Ritual do Poranci- homenagem ao Cacique Val – CEITAB- jun./ 2023



Fonte: acervo pessoal da autora

Durante a mais recente retomada de territórios, os Tupinambá de Olivença iniciaram a prática de um ritual ancestral conhecido como *Porancin* ou Poranci. Nesse ritual, os indígenas fazem menção a Jacy, a Lua, e entoam cânticos na antiga língua Tupi. Segundo as lideranças Tupinambá, o ritual do Poranci nunca foi abandonado, mas sua forma atual só pôde ser resgatada e recuperada por meio de um intenso trabalho realizado em conjunto com as comunidades, com base nos estudos de Viegas (2008), que permitiram identificar traços linguísticos. A seguir, apresentamos um trecho da Oração Cantada no Poranci, conforme registrado por Costa (2013):

Jasy îandé Jasy
 Mba-e pé moindy îandé taba
 Tupã our tym
 Isapé îandé taba
 Ixé asô Xe sy Jacy
 To-uri pitibô
 Ixé asó Xe uby Tupã
 Pé îandé taba by
 Jacy é nossa lua
 Que clareia nossa aldeia
 Tupã venha arramiar
 Iluminar nossa aldeia
 Eu vou pedir a
 minha mãe Jacy
 Que ela venha a nos ajudar
 Eu vou pedir a meu pai Tupã
 Para nossa aldeia se levantar.
 Ama mba'ê Taba Ama/ Supy Atã Tupã
 Ama mba'ê Taba Ama/ Amaé Tupã Piain Ndêtã
 Ama mba'ê Taba Ama
 Ama Paui Betã/ Ama mba'ê Taba Ama
 Taba Tupinambá
 Levanta essa aldeia levanta com as forças de Deus.
 Levanta essa aldeia, levanta, olha Deus os filhos Deus.
 Levanta essa aldeia. Levanta sem demorar.
 Levanta essa aldeia. A Aldeia Tupinambá (p. 135).

O Poranci é um ritual indígena realizado pela comunidade Tupinambá em momentos de encontro e práticas comunitárias. É considerado uma identificação e afirmação étnica. Há o termo Poranci Forte (COSTA, 2013) que se refere a um ritual mais intenso e significativo, no qual o maracá⁵², um instrumento espiritual, desempenha um papel fundamental ao direcionar todo o ritual. O Poranci Forte ocorre às sextas-feiras de lua cheia em uma área circular, com a presença do Cacique e outros membros da comunidade. Costa (2013) explica que durante o

⁵² Aqui, maracá faz referência a um instrumento de percussão que consiste em uma espécie de chocalho. Geralmente é feito de um recipiente oco, como uma cabaça ou um tubo de metal, que contém sementes, pedras ou miçangas. Ao ser sacudido, produz um som característico. O maracá é amplamente utilizado em diversas culturas, especialmente em rituais religiosos, cerimônias e apresentações musicais (nota da autora).

ritual, são entoados cantos relacionados à história e batalhas vivenciadas pelo povo Tupinambá, combinando elementos da cultura católica adaptados à cosmovisão indígena. A data do Poranci está relacionada ao calendário litúrgico da igreja Católica, mas os Tupinambá se reúnem a partir da lua cheia de outono para fortalecer os parentes para a próxima festa. O Poranci é uma celebração que transmite a cultura e tradições indígenas entre os nativos.

Por conta do conhecimento de que as manifestações religiosas tupinambás ancestrais são realizadas no território escolar do CEITAB, outra construção, presente nas imediações do colégio, dentro da cerca do território, que nos chamou muito a atenção foi a de uma igreja católica, registrada na **Foto 21**:

Foto 21- igreja católica no território do CEITAB



Fonte: arquivo pessoal da autora

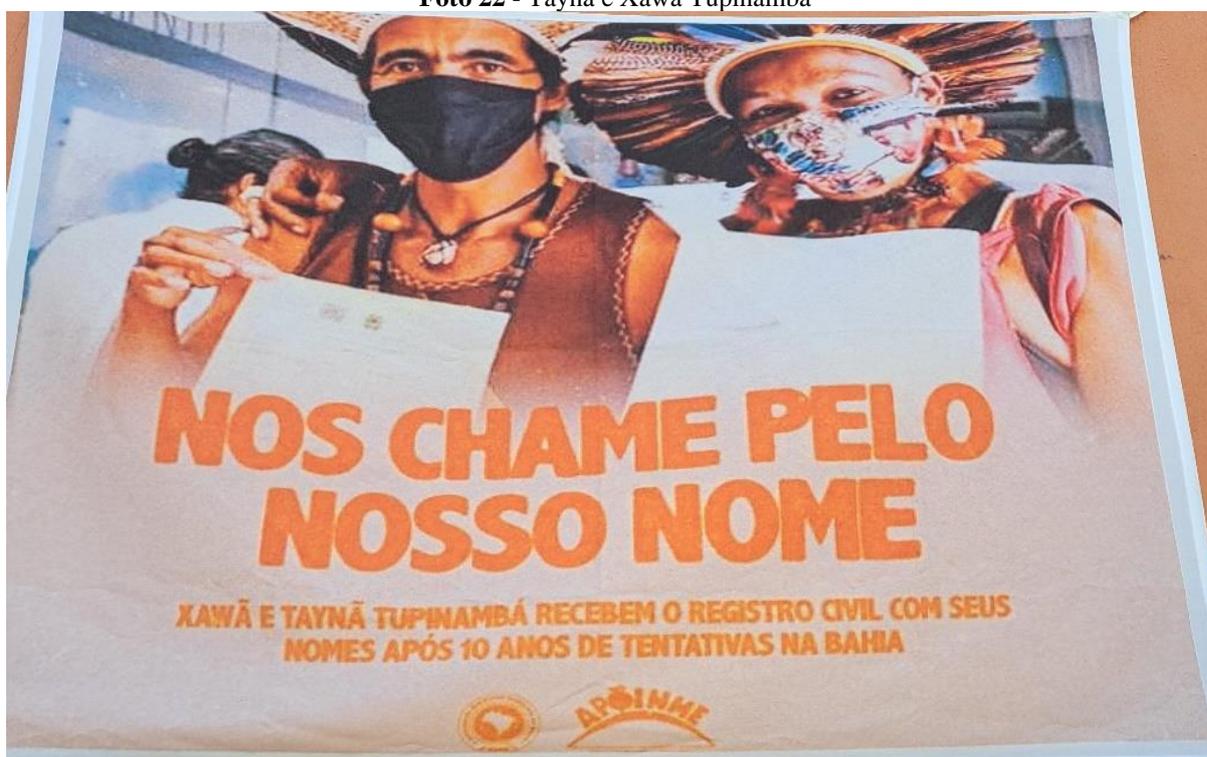
Essa presença de uma igreja católica no território Tupinambá chamou nossa atenção porque a existência de uma igreja católica em um território de retomada indígena passa muitas mensagens, ao nosso ver, por causa da questão histórica da escravização, catequização e aldeamento realizado pelos religiosos colonialistas na linha do tempo dos povos originários. Ao perguntarmos sobre essa construção, a diretora nos informou que a convivência ali, da religião católica e a comunidade tupinambá, é natural e pacífica: “Aqui a escola indígena e a igreja coexistem separadamente dentro do mesmo terreno. A escola indígena tem seu espaço e a igreja

também. Cada um desempenha seu papel e respeita as atividades e práticas do outro” (ANEXO, ÁUDIO 22, p. 284).

Nesse sentido, é preciso destacar que alguns tupinambás frequentam a igreja católica do território do Acuípe. Oportunamente, vamos nos referenciar a outra igreja católica, a de Nossa Senhora da Escada em Olivença, já que a influência do cristianismo nas comunidades tupinambá é secular e datada desde os anos de 1700, com a fundação do aldeamento jesuítico de mesmo nome. Com isso, ampliamos a visão de território tupinambá e relacionamos os movimentos culturais indígenas tupinambá a toda Olivença, que como já dissemos, é a Aldeia Mãe dos Tupinambá. Há, nas imediações da igreja de Nossa Senhora da Escada um movimento cultural intenso acontecendo. Refiro-me aqui ao Espaço Cultural Tupinambá em Olivença, Ilhéus – Bahia, que teve sua origem na cidade de Salvador- BA, em uma área onde aconteceu o primeiro aldeamento oficial do Brasil.

Segundo seus idealizadores, o Espaço Cultural Tupinambá em Salvador sofreu com perseguições, e foi reconstruído em Olivença. Sua liderança é firmada em Taynã Andrade Tupinambá e Xawã Tupinambá e tem como lema: A rua é nossa aldeia. O espaço é considerado uma reação à limitação e distorção da propagação da cultura Tupinambá originária nos territórios, comunidades e aldeias demarcadas e para Taynã é um refúgio em seu próprio território. Na **Foto 22** aparece o banner referente aos líderes do Espaço tupinambá em Olivença:

Foto 22 - Taynã e Xawã Tupinambá



Fonte: acervo fotográfico pessoal da autora

O espaço cultural está ao ar livre, nas ruas e nos muros de Olivença em Ilhéus – BA, assim Taynã Tupinambá quebra os rigores de uma educação formal das escolas estaduais da região e traz para a rua, as praias e a praça da igreja católica o território do aprender dos povos originários Tupinambá e de todo tronco Tupi. Reaprende como se ensina e como se aprende, ao promover uma educação que alcança todos e todas, evidenciando uma estruturação do conhecimento que permita uma apropriação decolonizada dos padrões de produção de saberes impostos pelo conhecimento hegemônico (QUIJANO, 2005). Na **Foto 23**, mostramos a vista ampla da localização do espaço em Olivença:

Foto 23- Vista do espaço Cultural Tupinambá a partir da rua do mirante de Olivença



Fonte: acervo fotográfico pessoal da autora

A organização do Espaço Cultural Tupinambá traduz a iniciativa independente de seus idealizadores. O espaço busca sentido na decolonização do espaço do saber e as informações textuais estão presas às paredes públicas sem nenhuma delimitação territorial, no espaço amplo da Aldeia Mãe Tupinambá, que é toda Olivença. Para o espaço Cultural Tupinambá, Olivença é toda Tupinambá, informação ratificada por Fernandes (1963) ao afirmar que: “Quando os Portugueses iniciaram a colonização da Bahia, os Tupinambá dominavam extensas áreas territoriais nesta região. Toda zona costeira, do São Francisco, Itaparica e Prado até junto dos Ilhéus, estava sujeita ao domínio do Tupinambá” (p.33).

Nas palavras de Taynã Tupinambá, o lema do Espaço Cultural Tupinambá inclui a origem, a fonte, o fundo, a verdade e a realidade primordial da humanidade, inclui o falar dos Tupinambá enquanto povo originário e traz na pauta da própria educação a decolonização do

saber. A visão de que educar é impor crenças, costumes e ideais é discutida e afirmada no ambiente do espaço Cultural Tupinambá em Olivença. O Espaço Cultural Tupinambá, em busca desse resgate territorial e cultural de resistência, está distribuído em muros e calçadas, localizados principalmente na região da Rua José Carlos Arleu de Olivença e tem como referências as laterais da igreja Nossa Senhora da Escada e a rua do mirante. Várias parcerias foram formadas com pessoas e instituições para que o espaço existisse e permanecesse.

Os *banners* foram criados por seus idealizadores e arrumados ordenadamente nos muros da igreja católica e da casa que fica na esquina da rua do mirante. O espaço vivo nos muros da igreja traz, em suas paredes, o resgate da cultura do povo catequisado, colonizado, escravizado e silenciado a partir da negação das existências Tupinambá pela educação ocidentalizada. As aldeias e recolhimentos, no processo de catequização, proliferaram nas propriedades e fazendas dos jesuítas e concomitantemente o provincial padre Manoel da Nóbrega, em terras basílicas, fundou colégios jesuítas entre 1560 e 1570 para educar os filhos de não indígenas. No entanto, algumas crianças indígenas frequentavam esses colégios. O Espaço Cultural Tupinambá busca, segundo Tainã, o deseducar. Seus líderes e idealizadores defendem uma denominação mais ampla para os povos indígenas que devem ser conhecidos como povos originários. Na **Foto 24**, há o registro de como as visitas das escolas acontecem no espaço:

Foto 24 - aula no Espaço Cultural Tupinambá em Olivença



Fonte: acervo fotográfico pessoal do Centro Cultural Tupinambá

A nomeação do espaço Cultural Tupinambá em Olivença como um espaço de educação evidencia uma ideia de ensinar e aprender decolonizada. Para o centro cultural, a educação perpassa os mediadores acadêmicos e alcança a ancestralidade de aprendizagens resgatadoras da cultura originária Tupinambá, que acontecem a partir de um viver cultural nas praias, nas ruas, nas estradas, nos muros, nas matas, entre tantos outros territórios. Seguindo a construção do conceito de cultura, a partir de Laraia (2001), o Espaço Cultural Tupinambá em Olivença exorta a cultura viva e em constante transformação e também abraça discussões a respeito de causas recentes de demarcação de territórios originários Tupinambá, do exercício de uma interculturalidade crítica na educação formal e indígena, da valorização dos saberes ancestrais, do exercício do direito da autodeclaração, como também do registro e denominação de nomes civis a partir da cidadania dos povos originários.

O espaço Cultural Tupinambá em Olivença caminha lado a lado com a resistência e a manutenção de raízes originárias e propaga essa resistência por meio da voz de seus dirigentes e apoiadores, formando uma teia viva de revelações Tupinambá e do tronco Tupi. Seguimos para nossa conclusão desse ensaio, afirmando que há muitos espaços de aprender e ensinar em todo Território Tupinambá de Olivença, incluindo o CEITAB. Há delimitações estatais, sociais e geográficas, mas os Tupinambá de Olivença resistem nessa luta constante entre o conceito do que é e do que não é permitido, e se permitem a autodeterminação e gestão no território da educação escolar indígena.

Embora o CEITAB não conte com recursos tecnológicos numerosos, há uma participação importante de alunos, alunas, professores e professoras indígenas na sociedade de informação. Assim sendo, o ciberespaço e a cibercultura são considerados espaços culturais explorados para ampliar o acesso à informação e ao conhecimento, permitindo que alunos, alunas, professores e professoras indígenas apropriem-se dos usos das TICE na educação escolar indígena. A internet, que é presente na escola, também é utilizada, pela comunidade escolar do CEITAB para difundir a cultura indígena Tupinambá e conscientizar a sociedade sobre os direitos das comunidades originárias.

Para ilustrar nossas afirmações anteriores, destacamos que, em nossa pesquisa de campo no CEITAB, encontramos em processo um projeto de elaboração de *rap*⁵³ indígena, realizado pela professora de língua portuguesa. Os alunos estavam compondo o *rap* para participar de um

⁵³ A sigla *rap* vem do inglês *rhythm and poetry*, que traduzido significa ritmo e poesia. É importante ressaltar que o significado da palavra *rap* pode variar dependendo do contexto em que é usado. Em nosso texto está relacionado ao gênero musical, à técnica de entoar rimas e à cultura que se desenvolveu em torno dessa forma de expressão artística (nota da autora).

concurso de música indígena. O E6 é o autor de um dos *rap* que estava inscrito no concurso. O aluno do CEITAB nos explicou sua participação e cantou para nós sua música:

E6- Agora mesmo, a gente está participando de um concurso musical, que tem que postar no *Youtube*. Eu fiz uma música sobre os Tupinambá, o título dela é Sou Tupinambá, é um rap, o autor é Rick Oliveira.
 Sou tupinambá, com muito prazer. A união faz a força é lutar para vencer.
 Vamos encarar e não recuar. Verbas e recursos não podem faltar
 Escola para estudar, o transporte escolar.
 Um bom ensinamento para nos educar. É tempo de aprender.
 Precisamos crescer, isso tudo o governo tem que entender.
 Sou índio, eu sou indígena, eu sou tupinambá, não queremos violência, apenas protestar. Deus vai nos abençoar. Os recursos vão chegar, não importa a cultura tem que respeitar. Sou índio, sou indígena, eu sou tupinambá. Não queremos violência, apenas protestar. Deus vai nos abençoar. Os recursos vão chegar, não importa a cultura tem que respeitar.
 Ah, sou tupinambá, com muito prazer. A união faz a força, é lutar para vencer.
 Vamos encarar e não recuar. Verbas e recursos, não podem faltar.
 Escola para estudar, o transporte escolar. Um bom ensinamento para nos educar.
 É tempo de aprender. Precisamos crescer, isso tudo o governo tem que entender.
 É um apelo, como eu falei, não é? Nós precisamos de recursos, não é?

O aluno postou seu *rap* em seu canal do *youtube* e muitos colegas acessaram e postaram suas letras também. Essa participação dos alunos e alunas do CEITAB nas redes sociais e nas plataformas educacionais, representa a escola indígena como via de inclusão digital, tese que aparece em nosso trabalho. Por outro lado, é preciso refletir sobre essa participação de forma irrestrita e ampla, para que não se torne um instrumento de dominação cultural e exclusão social. É fundamental que os alunos e professores indígenas tenham autonomia, conhecimento e acessibilidade digital para utilizar as TICE, inclusive vivenciando a construção da sociedade da informação.

Nesse sentido, é importante que a participação de alunos e professores indígenas na cultura digital seja propiciada por políticas públicas educacionais que garantam o acesso à internet e às TICE, assim como por iniciativas que valorizem e promovam a diversidade cultural. A participação e valorização da cultura indígena na cultura digital, além de sua autodeterminação, não podem ser invisibilizadas diante da avalanche tecnológica dita inovadora, mas muitas vezes inacessível e hegemônica. Por fim, cabe ressaltar que a participação de alunos e professores indígenas na sociedade digital deve ser garantida como um direito e deve implicar no acesso às educações tradicional e formal. As TICE são recursos que viabilizam uma aprendizagem colaborativa na cibercultura, além de ampliar as possibilidades de troca de conhecimentos e novas habilidades, e por isso nenhum grupo educacional deve ser privado do direito à inclusão digital.

8 TRIANGULAÇÃO DE DADOS E CONCLUSÕES DAS ANÁLISES

A técnica de triangulação de dados, em nossa pesquisa, ofereceu uma diversidade de possibilidades de comprovação de hipóteses e de construção de pressupostos, sobretudo por conta da variedade de fontes de coleta de dados. As várias etapas que compuseram nosso estudo de caso foi desde as pesquisas exploratórias, passou pela pesquisa de campo e alcançou o ensaio gnoseológico. Nesse sentido, para triangular os dados, elaboramos uma seleção de categorias que buscamos identificar a partir dos dados colhidos em todas as etapas.

O **Quadro 12** apresenta o tratamento de dados levantados no estudo de caso em relação aos seguintes tópicos de pesquisa: Concepções de conhecimento escolar; Organização do processo de ensino e aprendizagem; Vivência na cultura digital; Desafios na educação escolar indígena da inclusão digital; Identidade e pertencimento tupinambá; Contribuição da escola para a inclusão digital; Análise do projeto político pedagógico; Pesquisas de campo e exploratórias; e Projeto de ensino remoto emergencial.

Quadro 12 - tratamento de dados levantados no estudo de caso

Tópico	Descrição	Iniciativas pedagógicas de inclusão digital	Participação na sociedade da informação	Atividades mediadas pelas TICE	Vivência, memória Protagonismo o da cultura Tupinambá	Projetos pedagógicos relacionados à cultura indígena e cultura digital
Concepção de conhecimento escolar	A concepção de conhecimento escolar do CEITAB está relacionada, além dos aspectos tradicionalment e presentes na educação escolar, aos aspectos comunitários de resgate da cultura, convívio com parentes e reconstrução de sua identidade ancestral tupinambá.	Há iniciativas pessoais de inclusão digital das professoras e professores indígenas.	Os alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB participam da cultura digital fora da escola e por meio da participação na sociedade da informação.	Há atividades mediadas pelas TICE na escola indígena que incluem a concepção do conhecimento escolar proposto.	Há a vivência, rememoração e protagonismo o da cultura tupinambá no CEITAB.	O CEITAB mantém como base em sua rotina escolar projetos pedagógicos relacionados à cultura indígena tupinambá. Com relação à cultura digital as iniciativas são individuais.
Organização do processo de ensino e aprendizado	A comunidade indígena tem suas próprias formas de organizar o processo de ensino e aprendizagem,	Os movimentos de inclusão digital estão presentes no processo de ensino e	Há, no planejamento dos professores e professoras do CEITAB, o incentivo da participação dos alunos e alunas	Os docentes do CEITAB planejam e aplicam os conteúdos a partir do plano de atividades	A vivência, rememoração e protagonismo o da identidade tupinambá está	Há uma organização no CEITAB voltada tanto para a cultura indígena quanto para a cultura digital.

	utilizando estratégias que valorizem os saberes e práticas tradicionais.	aprendizagem do CEITAB.	indígenas na cultura digital.	que incluam as TICE.	presente na organização do processo de ensino e aprendizagem.	
Vivência na cultura digital	A escola adota tecnologias digitais em sua prática pedagógica, com o uso de computadores, tablets e internet, com ações de participação na sociedade da informação.	Há iniciativas individuais de professores e professoras de inclusão digital e participação na sociedade da informação por meio de vivências na cibercultura.	A gestão, o conselho escolar e as lideranças indígenas do CEITAB mantêm redes sociais ativas e grupos no <i>WhatsApp</i> com pais, mães, alunos, alunas.	Há a vivência na cultura digital por meio de atividades escolares planejadas com o uso das TICE.	A participação da comunidade escolar do CEITAB na cultura digital colabora para o protagonismo da cultura tupinambá.	Há atividades relacionadas à cultura indígena que incluem a vivência na cultura digital.
Desafios na educação escolar indígena da inclusão digital	Os desafios incluem a adaptação a novas metodologias de ensino, a utilização de tecnologias digitais na educação e a articulação entre diferentes políticas públicas e ações governamentais no sentido de promover a inclusão digital no ambiente escolar.	Os desafios dizem respeito à acessibilidade de internet e às ferramentas e tecnologias atualizadas.	O maior desafio da participação na cultura digital é a conectividade.	Os desafios referentes ao uso das TICE nas atividades pedagógicas também estão ligados à conectividade, formação continuada de professores e projetos de inclusão digital.	Os desafios referentes à vivência, rememoração e protagonismo da cultura tupinambá no ciberespaço são todos referentes à inclusão digital.	Os desafios a respeito da inclusão digital são superados por meio de iniciativas pessoais de professores, professoras, alunos e alunas indígenas do CEITAB.
Identidade e pertencimento o tupinambá	A valorização da cultura e dos saberes tradicionais, o resgate de práticas e costumes ancestrais e a promoção da autoestima e do orgulho étnico dos estudantes indígenas podem ser influenciados pelas questões de identidade e pertencimento tupinambá.	A inclusão digital proporciona a valorização da cultura tupinambá com a participação de alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB na sociedade da informação.	A cultura digital e a cultura indígena são trabalhadas em conjunto no CEITAB a fim de divulgar e apoiar os movimentos que fortaleçam questões de identidade e pertencimento dos alunos na cultura tupinambá.	As atividades pedagógicas do CEITAB são voltadas para a valorização da identidade tupinambá gerando a sensação de pertencimento de discentes e docentes.	Há irrestritamente a vivência e a rememoração da identidade tupinambá no CEITAB.	Há atividades de vivência cultural que reforçam a identidade tupinambá evidenciando o fortalecimento dos laços de pertencimento e também da vivência na cultura digital.
Contribuição da escola para a inclusão digital	A escola pode contribuir para o fortalecimento da inclusão digital na comunidade escolar por meio da oferta de disciplinas	Proporcionar a inclusão digital por meio do acesso à internet, uso de <i>smartphones</i> como recurso	A organização escolar do CEITAB contribui tanto para participação na cultura digital como para a inclusão digital, no entanto faltam	As atividades pedagógicas previstas no PPP para promover a inclusão digital são escassas no CEITAB.	A partir da divulgação, nas redes sociais, de atividades culturais e escolares que envolvam a	Nas iniciativas docentes de vivência da cultura digital, verifica-se a contribuição do CEITAB para a

	voltadas ao aprendizado dos usos das TICE e de atividades que desenvolvam habilidades em tecnologias digitais, além da criação de espaços e recursos que permitam o acesso e a utilização dessas tecnologias pelos alunos e professores.	educacional e efetivação de projetos que incluam as TICE no PPP da escola.	registros dessa contribuição em documentos oficiais como no PPP da escola,		cultura tupinambá, há um estímulo e incentivo à participação na sociedade da informação e na cultura digital.	inclusão digital de sua comunidade escolar
Análise do projeto político pedagógico	A análise do PPP do CEITAB apresenta as conclusões sobre a diagnose social.	No PPP do CEITAB não há nenhum projeto descrito que inclua o uso da TICE ou a inclusão digital.	No PPP não foram percebidas iniciativas a respeito da vivência de alunos, alunas, professores e professoras na cultura digital.	No PPP do CEITAB não aparecem previsões de atividades com o uso das TICE.	Está presente, em todo escopo do PPP do CEITAB a rememoração e preservação da identidade tupinambá.	O PPP do CEITAB não prevê de forma direta a participação da comunidade escolar na cultura digital.
Pesquisas de campo e exploratória	As pesquisas exploratórias forneceram dados sobre professores do CEITAB.	Os professores do CEITAB buscam, de maneira independente e pela participação na sociedade de informação, sua inclusão digital.	As pesquisas exploratórias foram preponderantes no que diz respeito à confirmação de que os professores, professoras, alunos e alunas do CEITAB vivenciam a cultura digital.	Há previsão de atividades com uso das TICE no planejamento dos professores e professoras do CEITAB.	A identidade tupinambá está configurada na educação escolar específica e multicultural do CEITAB percebida por alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB.	Os dados das pesquisas exploratória relevaram a vivência de alunos/as professores/as na cultura digital.
Projeto de ensino remoto emergencial	O projeto de ERE forneceu dados a respeito do uso da TICE durante a pandemia da Covid19.	Durante o ERE no CEITAB, houve um movimento de inclusão digital emergencial e o atendimento pedagógico foi realizado por meio do uso das TICE.	Os professores e professoras do CEITAB, participaram e vivenciaram a cultura digital em todas as atividades realizadas no ERE do CEITAB, fato que permitiu o estímulo e incentivo para que os alunos também o fizessem.	As atividades do ERE no CEITAB utilizaram as TICE.	Foram consideradas as especificidades da comunidade tupinambá na execução das atividades propostas no ERE do CEITAB.	O ERE do CEITAB ratificou a vivência na cultura digital, respeitando as especificidades da escola indígena.

Fonte: a autora

A triangulação de dados, no contexto do CEITAB, revelou a abordagem abrangente de nosso estudo de caso que envolve inclusive a elaboração de um ensaio gnoseológico a respeito da concepção de conhecimento escolar do nosso *locus* de pesquisa. Concluímos que, além dos aspectos tradicionais da educação escolar, a escola enfatiza os aspectos comunitários de resgate da cultura tupinambá, do convívio com parentes e da reconstrução da identidade ancestral tupinambá. Um dos pontos destacados, referente à relação entre cultura indígena e cultura digital, é a constatação da existência de vivências pessoais, por parte dos professores e das professoras indígenas, na participação na sociedade digital. Essas iniciativas podem abranger diferentes áreas e abordagens, contribuindo para uma educação escolar diversificada e inclusiva. Isso indica um comprometimento individual dos docentes em promover o conhecimento escolar de forma ampla e significativa.

Além disso, os alunos, alunas, professores, professoras e demais membros do CEITAB vivenciam ativamente a cultura digital fora da escola, por meio da participação na sociedade da informação. Isso implica em que a escola reconheça a importância das tecnologias digitais na educação escolar e das novas formas de comunicação como ferramentas para a aprendizagem e a conexão com o mundo. A escola indígena também incorpora atividades com o uso das TICE na sua prática educativa. Essas TICE são utilizadas como recursos pedagógicos para apoiar e enriquecer a concepção do conhecimento escolar proposto. Essa integração das TICE sugere um esforço em manter a conexão com as transformações tecnológicas presentes na sociedade da informação.

Outro ponto relevante é a valorização da vivência, rememoração e protagonismo da cultura tupinambá no CEITAB. A escola proporciona espaços e atividades que permitem aos alunos e às alunas explorarem e fortalecerem sua identidade cultural, além de promoverem o respeito e o reconhecimento da diversidade étnica e cultural, fato que é divulgado, segundo relatos, no ciberespaço por meio de redes sociais. Desse modo, o CEITAB mantém projetos pedagógicos relacionados à cultura indígena tupinambá como parte de sua rotina escolar. Esses projetos têm como base a valorização da diversidade, contribuindo para uma educação mais inclusiva e respeitosa no território etnoeducacional.

No que diz respeito à cultura digital, as experiências individualizadas nesse contexto de vivências, sugere que a abordagem tecnológica pode variar de acordo com a inclusão digital, as preferências e habilidades de cada aluno, aluna, professor ou professora. Essa flexibilidade pode permitir uma adaptação mais personalizada e adequada às necessidades e interesses de cada indivíduo. Em síntese, a abordagem geral e integrada de conhecimentos no CEITAB valoriza tanto os aspectos formais da educação escolar quanto os aspectos comunitários e culturais, ao

mesmo tempo em que reconhece a importância da cultura digital e das TICE no processo educativo escolar. Essa combinação de elementos contribui para uma educação escolar mais ampla, significativa e inclusiva para os alunos e alunas indígenas do CEITAB.

A organização do processo de ensino e aprendizagem no CEITAB reflete a valorização dos saberes e práticas tradicionais da comunidade indígena. Os professores e professoras planejam e aplicam os conteúdos de forma a proporcionarem a participação dos alunos e alunas indígenas na cultura digital. Isso implica no uso das TICE como recursos de aprendizagem e participação na sociedade da informação. Além disso, a vivência, rememoração e protagonismo da identidade tupinambá estão presentes na organização do processo de ensino e aprendizagem. A cultura indígena é vivenciada nas atividades e no planejamento dos professores, de modo a promover uma educação que valorize a identidade cultural dos alunos e fortaleça a sua conexão com a comunidade e suas tradições.

No que diz respeito à vivência na cultura digital, há também iniciativas pedagógicas individuais por parte dos professores e professoras voltadas para a inclusão digital e para a participação ativa nesse contexto. Além disso, a gestão escolar, o conselho escolar e as lideranças indígenas do CEITAB mantêm redes sociais ativas e grupos no *WhatsApp* com pais, mães, parentes, alunos e alunas. Essa comunicação digital fortalece o vínculo entre a escola e a comunidade, permitindo a troca de informações, discussões e mobilização em *prol* da educação escolar indígena autodeterminada pela comunidade do Acúpe de Baixo. A participação na cultura digital, por meio do uso das TICE, contribui para o protagonismo da cultura tupinambá de Olivença.

Ao utilizar essas tecnologias, os alunos e alunas indígenas têm a oportunidade de expressar suas vivências, compartilhar conhecimentos e promover a valorização da sua cultura de maneira mais ampla, ultrapassando os limites físicos da escola. É importante ressaltar que a participação na sociedade da informação não ocorre de forma dissociada da comunidade, mas sim integrada às atividades pedagógicas relacionadas à cultura indígena Tupinambá no CEITAB. As TICE são utilizadas como um recurso adicional para enriquecer e fortalecer os aspectos culturais e identitários dos alunos e alunas do CEITAB. A participação na cultura digital, não apenas contribui para o protagonismo da cultura tupinambá, mas também promove a inclusão digital e amplia as oportunidades de aprendizagem e conexão da comunidade escolar.

Ao triangular os dados referentes aos desafios na educação escolar indígena da inclusão digital, identidade e pertencimento tupinambá e a contribuição da escola para a inclusão digital, foi possível observar que os desafios na inclusão digital no CEITAB envolvem a adaptação e o conhecimento de metodologias de ensino que envolvam as TICE, a acessibilidade segura e

rápida à internet, à aquisição de recursos tecnológicos atualizadas, à conectividade e destacadamente a uma formação inicial e continuada dos professores indígenas que abarque a educação digital. Atualmente, a superação desses desafios ocorre por meio de iniciativas pessoais de professores e professoras, alunos e alunas indígenas do CEITAB, que buscam utilizar as TICE de forma criativa e adaptada às suas realidades e necessidades.

A valorização da cultura tupinambá, o resgate de práticas e costumes ancestrais e a promoção do orgulho étnico são elementos que influenciam a identidade e pertencimento dos e das estudantes indígenas. A inclusão digital pode contribuir para essa valorização, permitindo a participação ativa dos alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB na sociedade da informação, ao mesmo tempo em que fortalece os movimentos indígenas tupinambá. A cultura digital e a cultura indígena são trabalhadas em conjunto no CEITAB, a fim de divulgar e apoiar movimentos que fortaleçam as questões de identidade e pertencimento dos alunos na cultura tupinambá. As atividades pedagógicas da escola são voltadas para a valorização da identidade tupinambá, reafirmando o pertencimento, tanto para os discentes quanto para os docentes.

O CEITAB planeja a inclusão digital ampla da comunidade escolar por meio da previsão no currículo da oferta de disciplinas voltadas às tecnologias da informação e comunicação, de atividades que desenvolvam habilidades em tecnologias digitais e na busca pela criação de espaços- como um espaço multimídia- e a aquisição de recursos que permitam o acesso e a utilização das TICE. Além disso o colégio indígena, ao proporcionar a inclusão digital por meio do acesso à internet e a previsão de projetos futuros que incluam as TICE no PPP, contribui tanto para a participação na sociedade da informação como para a inclusão digital em sua comunidade escolar.

A divulgação nas redes sociais de atividades culturais e escolares que envolvam a cultura tupinambá estimula e incentiva a participação das comunidades indígenas na sociedade da informação e na cultura digital. Essas iniciativas docentes de vivência da cultura digital demonstram a contribuição do CEITAB para a inclusão digital em sua comunidade escolar. Nesse sentido, a triangulação dos dados indica que os desafios na inclusão digital na educação escolar indígena tendem a ser superados por meio de iniciativas pessoais, enquanto a valorização da identidade e pertencimento tupinambá é fortalecida por meio da vivência na cultura digital. A escola desempenha um papel importante ao planejar e oferecer disciplinas e atividades relacionadas ao uso da TICE, proporcionando inclusão digital e promovendo a participação ativa na sociedade da informação.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEITAB, observamos que não há projetos descritos que incluam o uso da TICE ou a inclusão digital. Não foram identificadas

iniciativas coletivas relacionadas à vivência na cultura digital, e não há previsões diretas de atividades com o uso das TICE no PPP. No entanto, é notável que o PPP do CEITAB enfatize a rememoração e preservação da identidade tupinambá em todo o seu escopo, demonstrando o compromisso da escola com a valorização e promoção da cultura indígena. Já as pesquisas de campo e as exploratórias forneceram dados relevantes sobre a participação de professores e professoras do CEITAB na sociedade da informação e confirmaram que, de forma independente e por meio da participação na sociedade da informação, os docentes buscam desenvolver sua inclusão digital. Além disso, os resultados das pesquisas exploratórias evidenciaram que alunos, alunas, professores e professoras do CEITAB vivenciam a cultura digital, embora não esteja explicitamente mencionado no PPP, documento esse que prevê atualizações.

Durante o projeto de Ensino Remoto Emergencial (ERE) realizado no CEITAB devido à pandemia da Covid 19, foi possível coletar dados sobre o uso da TICE. Nesse período, houve um movimento de inclusão digital emergencial e o atendimento pedagógico foi realizado por meio do uso das TICE. Os professores participaram e vivenciaram a cultura digital em todas as atividades do ERE, o que estimulou e incentivou os alunos a fazerem o mesmo. As atividades do ERE no CEITAB utilizaram as TICE e consideraram as especificidades da comunidade tupinambá.

Concluindo, embora a análise do PPP indique a ausência de projetos específicos relacionados ao uso das TICE, à inclusão digital e à vivência na cultura digital, o resultado das pesquisas exploratórias e de campo confirmaram que os professores, professoras, alunos e alunas do CEITAB estão envolvidos na vivência na cultura digital. Além disso, durante o ERE, houve um movimento de inclusão digital emergencial e o uso das TICE foi frequente, levando em consideração as particularidades da comunidade tupinambá. O **Quadro 13** traz o resumo de nossas principais análises sobre cada aspecto pesquisado, proporcionando uma visão geral de nossas conclusões, a partir da triangulação dos dados:

Quadro 13– principais conclusões a partir da triangulação de dados

Aspectos Analisados	Conclusões
Concepção de conhecimento escolar	O CEITAB vivencia a cultura indígena tupinambá e a cultura digital promovendo projetos pedagógicos e multiculturais.
Organização do processo de ensino-aprendizagem	O CEITAB incorpora as Tecnologias da Informação, Comunicação e Expressão na concepção de construção do conhecimento escolar.
Vivência na cultura digital	Alunos, alunas, professores e professoras e a comunidade escolar do CEITAB vivenciam a cultura digital na escola, que prevê o uso das TICE no planejamento e na prática pedagógica de professoras e professores indígenas.
Desafios da inclusão digital	O CEITAB enfrenta desafios relacionados à conectividade e à disponibilidade de ferramentas e tecnologias atualizadas, além de não haver formação inicial e continuada em educação digital para a equipe administrativa e pedagógica do colégio.

Identidade e pertencimento tupinambá	O CEITAB valoriza a identidade tupinambá, estimulando também a participação na cultura digital a partir de divulgação da cultura Tupinambá no ciberespaço, desenvolvendo a autoestima e o pertencimento dos estudantes e dos professores e professoras indígenas.
Projeto político-pedagógico	O PPP do CEITAB não inclui, na presente versão, projetos específicos sobre vivência na cultura digital e inclusão digital, mas valoriza a vivência da cultura tupinambá na comunidade escolar.
Pesquisas exploratórias e de campo	As pesquisas confirmaram a vivência na cultura digital e a busca pela inclusão digital por parte dos docentes e discentes do CEITAB.
Projeto de ensino remoto emergencial	Durante o ERE, houve um movimento emergencial de inclusão digital, com a utilização das TICE no atendimento pedagógico.

Fonte: a autora

Determinadas as conclusões baseadas em nossa triangulação de dados, passamos para as considerações finais de nosso trabalho que incluem as discussões e conclusões a respeito das respostas às nossas questões de pesquisa, do alcance de nossos objetivos e principalmente da reflexão a respeito de nossa tese *a priori* de que a escola indígena é uma via de inclusão digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão inicial desta pesquisa surgiu da reflexão sobre a importância da inclusão digital para as comunidades escolares indígenas, com foco nos impactos da cultura digital nas culturas daquelas comunidades, por meio da educação escolar e da escola como uma via de inclusão digital. Nosso estudo teve como objetivo investigar o papel da educação escolar na inclusão digital indígena por meio de um estudo de caso único e da elaboração de um ensaio gnoseológico do *modus vivendi* escolar dos Tupinambá de Olivença do Acuípe de Baixo.

Ao longo da pesquisa, nos propusemos a responder a uma série de questionamentos, buscando compreender a relação entre a educação escolar indígena, a participação dos alunos, e professores indígenas na sociedade da informação, o uso das Tecnologias de Informação, Comunicação e Expressão na prática pedagógica dos professores indígenas e o impacto das TICE no contexto escolar e comunitário.

Em relação à pergunta inicial - voltada para nossa tese *a priori* - se a educação escolar indígena é uma via de inclusão digital, os resultados obtidos nas análises dos dados sugerem que a educação escolar indígena desempenha um papel importante na promoção da inclusão digital dos alunos, alunas, professores e professoras indígenas, principalmente por meio do acesso a recursos tecnológicos e do uso das TICE no contexto educacional e, mesmo que as iniciativas de participação na sociedade digital sejam individuais, os alunos, as alunas, os professores e as professoras indígenas buscam adquirir habilidades digitais e se familiarizar com recursos tecnológicos, o que contribui para sua participação na sociedade da informação.

No entanto, observamos no âmbito do estudo de caso que a participação dos alunos, alunas, professores e professoras indígenas do CEITAB na sociedade da informação, ainda é limitada em alguns aspectos. Barreiras como a falta de infraestrutura tecnológica adequada nas escolas indígenas, a ausência de conectividade em algumas áreas remotas e a ausência de programas de capacitação para professores e as professoras na formação inicial e continuada em relação ao uso das TICE, ainda são grandes impedimentos à inclusão digital plena que destacamos em nosso trabalho. Consideramos que é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas e programas de formação que atendam às necessidades específicas das comunidades escolares indígenas, visando fortalecer a inclusão digital nesses contextos.

O Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, anunciado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2023, tem como um dos objetivos impulsionar o crescimento econômico do país por meio de investimentos em infraestrutura. Um dos eixos estruturais do programa é a inclusão digital e a conectividade. Problematicando e analisando o PAC a partir

desse eixo específico, verificamos que a inclusão digital é um aspecto importante para promover o desenvolvimento social e econômico de um país. Essa inclusão visa garantir o acesso equitativo à tecnologia, como a internet, para todos e todas. No contexto do PAC, a inclusão digital tem como objetivo levar internet de alta velocidade para as escolas e ampliar o acesso seguro em todo o país.

Em nossa análise do PAC, relacionada ao eixo da inclusão digital, relevamos que é necessário avaliar outras questões de infraestruturas, além da conectividade nas escolas, para o alcance da inclusão digital via escola indígena, principalmente àquelas que dizem respeito ao acesso aos recursos tecnológicos e à formação específica em educação digital. Ademais, é importante considerar a sustentabilidade das ações propostas pelo PAC no que se relaciona com a inclusão digital, como a de promover investimentos suficientes para garantir a manutenção e a atualização dessas infraestruturas de conectividade e traçar planos efetivos para capacitar as pessoas no uso das TICE nas escolas, além de promover a alfabetização digital de todos e todas.

Lembrando sempre que a inclusão digital não se resume ao acesso à internet, mas também inclui aspectos como a disponibilidade de equipamentos e a capacitação das pessoas em utilizar efetivamente as tecnologias digitais, é válido refletir sobre a sustentabilidade financeira das ações propostas pelo PAC, já que ações de inclusão digital nas escolas, como todo projeto educacional, necessitam de acompanhamento e manutenção, sobretudo por causa da velocidade com que a tecnologia digital está se desenvolvendo na sociedade da informação. Deve haver uma previsão de viabilidade de longo prazo dos investimentos em infraestrutura de conectividade para o meio educacional, a fim de garantir a continuidade das políticas educacionais de inclusão digital.

Por fim, é importante destacar que em nossa análise do PAC, a partir do eixo da inclusão digital, não isolamos os demais eixos estruturais do programa. É necessário avaliar como a inclusão digital se integra com os demais setores como transporte, infraestrutura social, infraestrutura urbana, entre outros, para promover um desenvolvimento harmonioso e entender o impacto real do programa na promoção da inclusão digital no desenvolvimento do país como um todo, não só nas escolas.

Quanto ao uso das TICE pelos professores e professoras indígenas em sua prática pedagógica, constatamos que, embora haja uma crescente conscientização sobre a importância desses recursos, ainda há algumas dificuldades estruturais quanto ao uso efetivo das TICE no ambiente escolar, como revelou o estudo de caso realizado no CEITAB. A precariedade de acesso a dispositivos tecnológicos e a carência de formação adequada são fatores que limitam a incorporação das TICE nas atividades escolares. Portanto, é necessário que haja

previsibilidade de programas de capacitação e suporte técnico para que os professores e as professoras indígenas possam aproveitar plenamente os benefícios das TICE, demandados pela própria comunidade escolar, no ensino e na aprendizagem.

No contexto específico dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo, constatamos que a escola indígena desempenha um papel significativo na promoção da inclusão digital dos alunos e professores. No planejamento da comunidade escolar, há a previsão de iniciativas tais como a disponibilização de laboratórios de informática, formação, capacitação e projetos que envolvam o uso das TICE. O CEITAB busca proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento de competências digitais. Além disso, a incorporação das TICE no contexto comunitário também é percebida como relevante pela comunidade escolar, pois permite a ampliação do acesso à informação e o fortalecimento das práticas culturais.

Assim, apresentando de forma resumida, foi possível concluir que a educação escolar indígena desempenha um papel fundamental na inclusão digital dos alunos, alunas, professoras e professores indígenas, embora estejam presentes nessa comunidade escolar relevantes desafios como a infraestrutura tecnológica precária e a falta de formação em educação digital inicial e continuada adequada. Concluímos que a promoção da inclusão digital é uma realidade nas escolas indígenas, mas é essencial que sejam desenvolvidas políticas públicas e estratégias pedagógicas que fortaleçam a incorporação das TICE, considerando as particularidades culturais e as necessidades específicas de cada comunidade. A inclusão digital pode contribuir para a valorização das culturas indígenas, o fortalecimento da identidade dos alunos e das alunas e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a participação na sociedade da informação.

Para alcançarmos nossos objetivos, foi essencial realizar uma observação participante do ambiente escolar da comunidade indígena dos Tupinambá do Acuípe de Baixo, a fim de compreender suas particularidades, vivências, saberes e rotina escolar e para apresentar essas informações, buscamos dados sobre os conteúdos ensinados e aprendidos pelos professores e alunos indígenas, assim como suas abordagens de ensino e aprendizagem, baseando-nos nas informações fornecidas pelos caciques, líderes comunitários, professores, professoras, alunos alunas, colaboradoras e colaboradores do CEITAB.

Nesse contexto, também refletimos sobre a relação entre a sociedade da informação e as culturas indígenas por meio de um ensaio gnoseológico, com base nos conhecimentos vivenciados no CEITAB. Os objetivos específicos da pesquisa foram orientados para responder nossas questões pontuais de pesquisa e foram assim delineados: identificar como ocorre a participação dos alunos e professores indígenas na sociedade da informação; articular o estudo de caso e o ensaio gnoseológico para aprofundar a reflexão sobre o uso das TICE na educação

indígena; identificar os fatores que influenciam a incorporação e o uso das TICE pelos professores indígenas, por meio de uma pesquisa de campo; identificar, por meio da análise de documentos e observação direta, os procedimentos para o uso das TICE na educação escolar indígena do CEITAB.

Embora tenha ficado claro para nós, desde o início, a partir das pesquisas exploratórias, a vivência da cultura digital no CEITAB, para ao alcance de nossos objetivos específicos, incluímos a observação das dinâmicas e interações dessa vivência na educação escolar indígena, a fim de compreendermos como a cultura digital tem influenciado as práticas culturais da comunidade indígena e suas intenções em relação à inclusão digital, por entendemos que as experiências de escolarização têm se aproximado do acesso dos indígenas à sociedade da informação. Destacamos a importância de entender essas implicações da inclusão digital na educação escolar indígena e como as TICE podem ser usadas de forma a fortalecer a identidade cultural e promover oportunidades educacionais mais amplas para os indígenas.

A pesquisa realizada no CEITAB sobre a participação dos alunos, alunas, professores e professoras tupinambás do Acuípe de Baixo na sociedade da informação por meio da inclusão digital, de fato traz contribuições significativas para diversos aspectos educacionais. Os resultados obtidos na pesquisa podem ser aplicados na reflexão a respeito do conhecimento escolar indígena que inclua o uso das TICE; da organização do processo de ensino e aprendizagem envolvendo o uso das TICE; da estruturação de uma participação efetiva da comunidade escolar indígena na sociedade da informação a partir de vivências na cultura digital, oportunizadas pela educação escolar; da identificação dos desafios da inclusão digital para fins educacionais; e da previsão de projetos que incluam a educação digital na escola indígena, registrados no PPP, para aplicação efetiva.

Esperamos ter contribuído também com a informação de que a concepção de conhecimento escolar no CEITAB vai além dos aspectos formais da educação escolar, abrangendo os saberes vivenciados e a reconstrução da identidade ancestral Tupinambá. O processo de ensino e aprendizagem do colégio indígena valoriza os saberes e práticas tradicionais, como também saberes formais, destacando o uso das TICE na escola. Esses saberes que participam e compõem a cultura digital estão presentes e são vivenciados na educação escolar do CEITAB.

Ao analisarmos a vivência na cultura digital, que é fomentada pelos alunos, alunas, professores e professoras na comunidade escolar do CEITAB, tanto dentro como fora da escola, colaboramos com a reflexão a respeito de como a atual utilização das TICE, computadores, tablets e internet na escola contribui para a inclusão digital e para a participação de todos e todas

na sociedade da informação. Além disso, levantando que os desafios da inclusão digital no CEITAB os quais estão relacionados à conectividade limitada e insegura; à indisponibilidade de recursos e tecnologias digitais atualizadas; e à inexistência de formação inicial e continuada em educação digital será possível mapear soluções para superar esses desafios a partir de ações comunitárias, governamentais- com políticas públicas adequadas- formação continuada de professores e projetos de inclusão digital na escolarização indígena.

Dito isso, temos que a inclusão digital deve ser abordada de forma sensível, levando em consideração as particularidades culturais e os valores indígenas. Acrescentamos a essa abordagem sensível, o desenvolvimento de programas de formação continuada para os professores e professoras indígenas, visando aprimorar suas habilidades no uso das TICE e a promoção de práticas pedagógicas que coloquem como foco a inclusão digital, não apenas no contexto escolar indígena, mas em toda a comunidade, sempre garantindo a autodeterminação permanente das comunidades indígenas a respeito de suas decisões sobre o acesso à internet e às tecnologias digitais, que já demandam nos movimentos indígenas, como o direito à participação plena na sociedade da informação.

Nossa pesquisa nos permitiu uma análise aprofundada do papel da educação escolar na inclusão digital dos Tupinambá de Olivença da comunidade do Acuípe de Baixo, mas nossas conclusões podem servir de maneira mais ampla para outras comunidades escolares indígenas, principalmente no que diz respeito aos desafios a serem enfrentados. Evidenciamos que a importância de promover a inclusão digital nas escolas indígenas, considera as necessidades específicas das comunidades e garante que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma integrada às prioridades da comunidade. A inclusão digital vivenciada na escola apresenta ser uma aliada poderosa para fortalecer a identidade indígena, promover o acesso à informação e estimular o protagonismo dos alunos e alunas indígenas na sociedade da informação.

Ao analisarmos as transformações culturais contemporâneas da sociedade da informação e da cibercultura sob a perspectiva dos povos indígenas, é crucial destacar que essas comunidades têm uma história marcada pela luta na busca do reconhecimento de sua ancestralidade, demarcação de suas terras e exploração perpetrada pelo não indígena. A diáspora é um processo histórico doloroso que afetou profundamente a sobrevivência desses povos. Em conclusão, a emergência da sociedade da informação e da cibercultura apresenta desafios complexos para as comunidades indígenas. O domínio dos usos das TICE pode oferecer benefícios significativos para as culturas indígenas na cibercultura, desde que haja controle e uso ético do viés algorítmico que pode transformar as TICE em ferramentas de dominação cultural, devido ao processo de seleção de algoritmos no ciberespaço.

Embora exista a ideia de que os algoritmos sejam neutros, é possível argumentar que seu uso pode ter impactos culturais e sociais significativos. Um dos principais pontos de preocupação em relação aos algoritmos é a possibilidade de viés ideológico algorítmico. Os algoritmos são projetados com base em dados históricos e padrões existentes, o que significa que podem refletir os preconceitos e as desigualdades presentes na sociedade. Se os dados utilizados para treinar um algoritmo forem tendenciosos, o próprio algoritmo pode perpetuar e ampliar esses vieses, resultando em discriminação e desigualdade em diferentes contextos culturais no ciberespaço.

Por exemplo, algoritmos de recomendação de conteúdo em plataformas de mídia social ou serviços de streaming podem apresentar viés cultural ao sugerir predominantemente conteúdo de um determinado grupo étnico, gênero ou origem geográfica. Isso pode reforçar estereótipos culturais e dificultar a diversidade e a representação equitativa. Outro aspecto relevante é o uso dos algoritmos para personalização de conteúdo. As plataformas digitais coletam grandes quantidades de dados sobre os usuários, como preferências, comportamentos de navegação e interações anteriores. Com base nesses dados, os algoritmos podem criar perfis detalhados dos usuários e fornecer conteúdo altamente direcionado. Embora a personalização possa trazer benefícios em termos de experiência do usuário, ela também pode reforçar bolhas de filtro, limitando a exposição dos usuários a diferentes perspectivas culturais e ideológicas.

Além disso, os algoritmos podem ser utilizados para fins de manipulação e propaganda e por meio da análise dos dados de usuários, os algoritmos podem identificar perfis específicos e direcionar mensagens personalizadas com o intuito de influenciar comportamentos e opiniões. Isso levanta preocupações em relação à manipulação da informação e à disseminação de desinformação em larga escala, o que pode ter impactos culturais significativos ao moldar narrativas e crenças. É importante ressaltar que a dominação cultural não é uma consequência direta dos algoritmos em si, mas sim do uso e implementação feitos por pessoas e organizações. Portanto, a responsabilidade recai sobre elas, que devem definir critérios de treinamento, conjuntos de dados e objetivos que promovam a equidade cultural.

Nesse sentido, é fundamental garantir a transparência e a responsabilidade na concepção e implementação dos algoritmos. É necessário realizar uma análise crítica dos dados utilizados, evitando o viés algorítmico, e promover a diversidade e inclusão tanto no treinamento quanto na validação dos algoritmos. Além disso, é necessário estabelecer regulamentações e diretrizes éticas que envolvam a participação de todos os envolvidos, incluindo os povos indígenas. Para enfrentar esse desafio, é importante voltar às características da inclusão digital que propomos,

buscando uma inclusão que proporcione conhecimentos específicos e técnicos aos indígenas para reconhecer e enfrentar esses aspectos de dominação cultural presentes na cibercultura.

Voltando para o aspecto da cultura indígena, consideramos que é necessário reconhecer a urgência da demarcação das terras indígenas, que são fundamentais para a preservação dos modos de vida tradicionais e a manutenção da conexão com o território. Além disso, é vital valorizar a diversidade cultural, promovendo a preservação e a valorização das línguas, artes, práticas espirituais e conhecimentos indígenas. Outro aspecto essencial é a proteção dos direitos das comunidades indígenas em relação aos avanços tecnológicos e às pressões econômicas da sociedade da informação. Isso implica em garantir que as tecnologias sejam utilizadas de maneira ética, respeitando os valores e necessidades das comunidades indígenas, e em assegurar que as políticas e legislações protejam seus direitos de propriedade intelectual, privacidade, autodeterminação e acesso igualitário às oportunidades proporcionadas pela era digital na sociedade da informação.

Especificamente defendemos como tese *a priori* que a educação escolar é uma via de inclusão digital indígena e proporciona o desenvolvimento do protagonismo das culturas indígenas na vivência da cultura digital, fazendo da escola um instrumento de intersecção entre culturas indígenas e sociedade da informação. Afirmamos, então, que a inclusão digital tem sido uma preocupação crescente na sociedade contemporânea, pois o acesso às tecnologias da informação e comunicação se tornou essencial em diversos aspectos da vida. Nesse contexto, a educação escolar desempenha um papel fundamental ao proporcionar aos povos indígenas a inclusão digital e o desenvolvimento do protagonismo de suas culturas na era digital.

As TICE nas salas de aula representam a possibilidade de que os alunos indígenas vivenciem a cibercultura de forma significativa. Isso permite que eles expressem sua identidade cultural, compartilhem conhecimentos tradicionais e estabeleçam conexões com outras culturas, ao mesmo tempo em que se apropriam das ferramentas digitais. A inclusão digital na educação escolar oferece aos estudantes indígenas a oportunidade de se tornarem protagonistas de sua própria cultura na era digital. Por meio do uso das tecnologias, eles podem criar conteúdos digitais que expressem suas vivências, perspectivas e conhecimentos tradicionais. Isso fortalece sua identidade cultural, promove o respeito e a valorização de suas tradições e contribui para a rememoração, e as consequentes preservação e revitalização de suas línguas e práticas culturais.

A escola indígena, portanto, desempenha um papel fundamental como um espaço de encontro e interação entre as culturas indígena e a sociedade da informação. Ao integrar as tecnologias digitais no currículo e nas atividades pedagógicas, a escola possibilita o diálogo

entre as culturas indígenas e as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, ela promove a sensibilização e o respeito mútuo entre diferentes culturas, fomentando a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural. A escola indígena, portanto, desempenha um papel fundamental como um espaço de encontro e interação entre as culturas indígenas e a sociedade da informação. Ao integrar as TICE no currículo e nas atividades pedagógicas, a escola possibilita o diálogo entre as culturas indígenas e as demandas da sociedade contemporânea. Além disso, ela promove a possibilidade da sensibilização e o respeito mútuo entre diferentes culturas, fomentando a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural.

Por meio do acesso à internet nas escolas há a oportunidade de conectar os alunos e alunas indígenas com a sociedade da informação, permitindo assim emprego de recursos educacionais e a possibilidade de estabelecer conexões com outras culturas e comunidades indígenas. O uso de dispositivos móveis, como smartphones e tablets, nas escolas indígenas possibilita aos alunos o acesso a aplicativos educacionais, jogos interativos e recursos digitais que podem auxiliar no aprendizado de suas línguas, tradições culturais e conhecimentos tradicionais. Além disso, as redes sociais podem ser utilizadas como ferramentas para promover a troca de experiências, ideias e conhecimentos entre os estudantes indígenas de diferentes comunidades. Isso permite a criação de uma rede de apoio e fortalecimento da identidade cultural e possibilita a divulgação e fortalecimento das tradições

Há também a possibilidade da utilização de plataformas de aprendizado online nas escolas indígenas que permitiria que os estudantes tivessem acesso a conteúdo educacionais específicos produzidos pelos próprios indígenas, consoante com as diversas realidades culturais. Essas plataformas podem oferecer cursos, materiais didáticos e atividades interativas que venham a difundir as culturas indígenas, ao mesmo tempo em que promovam o aprendizado de outras áreas do conhecimento. Nessa modalidade de acesso aos conhecimentos, encurtam-se as distâncias, dinamizam-se os prazos e desloca-se a visão dos lugares do aprender.

A escola indígena pode incentivar os alunos a produzirem conteúdos digitais que expressem suas vivências, perspectivas e conhecimentos tradicionais. Isso pode ser feito por meio da criação de *blogs*, vídeos, *podcasts* ou outras formas de mídia digital, contribuindo para a preservação e revitalização das línguas e práticas culturais indígenas. O uso de *software* e aplicativos de tradução podem facilitar a comunicação entre diferentes línguas indígenas, além de permitir a tradução para outras línguas. Isso pode promover o intercâmbio cultural, o diálogo e a valorização das línguas indígenas. Essas são algumas das possibilidades das TICE na escola indígena.

Nossa pesquisa logrou explorar um ângulo específico das TICE na escola indígena e embora nosso foco tenha sido a comunidade Tupinambá do Acuípe de Baixo, foi possível perceber como as TICE são incorporadas na educação escolar indígena em geral. Além disso, abordamos amplamente o tema da colaboração intercultural entre as comunidades indígenas e a sociedade da informação no contexto do uso das TICE.

Uma das características de nossa pesquisa foi a exploração de ângulos específicos dentro do amplo panorama de uso das TICE na escola indígena. Especificamente, podemos abrir o leque de possibilidades de estudos que se direcionem a uma tecnologia particular, como a realidade virtual, inteligência artificial, dispositivos móveis ou plataformas online. Essa abordagem específica poderá permitir uma compreensão mais aprofundada dos benefícios, desafios e implicações dessas TICE para a educação escolar indígena.

Nesse sentido, consideramos que os aspectos destacáveis para a efetivação de uma educação escolar indígena que inclua o uso das TICE envolve o acesso a recursos tecnológicos; a conectividade em áreas remotas; uma infraestrutura tecnológica adequada nas escolas indígenas; formação inicial e continuada em educação digital; incorporação das TICE nas atividades escolas; políticas públicas e programas de formação específicos para comunidades indígenas; abordagem sensível, levando em conta as particularidades culturais; e a promoção de práticas pedagógicas com foco na inclusão digital.

Concluimos reiterando que a educação escolar indígena é uma via de inclusão digital e proporciona o desenvolvimento do protagonismo das culturas indígena na vivência da cultura digital. Ao promover o acesso às TICE, a escola possibilita que os povos indígenas se apropriem de seus usos, expressem sua identidade cultural e contribuam para a sociedade da informação de forma ativa e significativa. Assim, é fundamental que políticas públicas e práticas pedagógicas sejam implementadas para fortalecer essa intersecção entre culturas indígenas e cultura digital, garantindo uma educação escolar culturalmente diversa para todas e todos os estudantes indígenas e demais membros da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARCON, Daniela Fernandes. **O retorno da terra:** mobilização e recuperação territorial entre os Tupinambá da Serra do Padeiro, sul da Bahia. Rio de Janeiro: Elefante- Coleção Fundo e Forno, 2020.
- ALMEIDA, Guilherme Albagli de. ALENCAR, Álvaro Coelho Barbosa de. Vestígios arqueológicos na antiga aldeia de N. S. da escada dos índios de Olivença (Ilhéus, Bahia, Brasil)- evidências históricas e pré-históricas. **Antrope**, 2016.
- ALVES, Rozane Alonso. ALVES, Maria Isabel Alonso. SANTOS, Jonatha Daniel. Subalternização e resistência indígena: cenários a partir do contexto do Estado de Rondônia. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Vol. 28, No. 168, 2020.
- ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. Professores do ensino superior: trajetórias e saberes. **Revista Educação e Emancipação**, 93–126, 2014
- BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISAN, Fernando de Melo (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Person, 2015.
- BANIWA, Gérsem Luciano. Entre histórias e pedagogias indígenas: o lugar da escola indígena na construção dos conhecimentos e saberes. In: BRAND, Antonio; STENGEL, Matthias (org). **Escolas indígenas:** políticas, saberes e práticas. São Paulo: Global, p. 53-70, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.
- BARROS, Randra Kevelyn Barbosa. LIMA, Elizabeth Gonzaga de. Memórias do povo Tupinambá: histórias sobre o caboclo Marcelino. **Boitatá:** Londrina, 27, jan.- jun. 2019.
- BELLUCCI, Jackeline Neres. LACERDA SANTOS, Gilberto. TICE orientadas a indivíduos com TA: uma revisão narrativa e seus apontamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. 1-20, jan./dez. 2021.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida A.; SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2, p. 143–161, maio, 2015.
- BETTIOL, Célia Aparecida. LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. A formação de professores indígenas na Universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios. Tese -Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Campus de Presidente Prudente, 232 fls, 2017.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BONILLA, Maria Helena Silveira. PRETTO, Nelson DeLucca. **Inclusão digital:** polêmica contemporânea. Salvador: Edufba, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 2001.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira. ADÃO, Jorge Manoel. AMBRÓS, Zeli Isabel. PNA 2019 – alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização. **RECC**: Canoas, v. 25, n. 2, p. 239-253, julho, 2020.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira. ADÃO, Jorge Manoel. FEITOSA, Francisco Darci. MELO, Larissa Costa. Pandemia e escolarização indígena: o enfrentamento da evasão escolar indígena pós-pandemia com o apoio da educação mediada pelas tecnologias. **EmRede** online, v. 08, n.01, 2021.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira. LACERDA SANTOS, Gilberto. Inclusão digital indígena: um estado da arte. Passo Fundo: **ANAIS SENID**, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pmy9BBwDIDplJKULnUN56E7IYXPKIZ/view>. Acesso: 23/03/2022.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira. SILVA, Maria Abádia. Ratio Studiorum: bases e fundamentos das ações educativas nos colégios dos jesuítas. Santa Maria: **Educação**: Santa Maria, v. 48, 2023.

BRASIL, Ministério da Cultura. **Os índios na visão dos índios**. Nós Tupinambá. Apoio BNB, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica 2018.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**, 1996.

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

BRASIL. Referenciais para a formação de professores indígenas/ Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: MEC ; SEF, 2002.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília: MEC, 2012.

BRUM, Ana Lúcia Castro. Caminhos para uma educação intercultural libertadora: a Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

CALÇAVARA, Lilian Brandt. **Ijadòkòma itxýtè**: as moças Karajá “doidinhas” e “lindas

CARTAS JESUÍTICAS II. Cartas Avulsas–1550 a 1568. Publicações da Academia Brasileira de Letras, Rio de Janeiro: Officina Industrial Graphica, 1931.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CEITAB. Colégio Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo. **Projeto Político Pedagógico**. Olivença, 2017.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação**: os índios e a civilização. São Paulo: Em Perspectiva, 15(2), 2001.

COMÊNIO, João Amós. Didática magna. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. como sempre”. Dissertação (mestrado profissional em sustentabilidade junto aos povos

CORREIA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria xakriabá**: reativação da memória por uma educação territorializada. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável- PPG/PDS). Universidade de Brasília, DF, 2018.

COSTA, Erlon Fabio de Jesus. **Da Corrida de Tora ao Poranci**: a permanência histórica dos Tupinambá de Olivença no sul da Bahia, BA. Dissertação (mestrado), Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável, 2013. tradicionais- MESPT), Universidade de Brasília, DF, 192 p.p. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Organização Social dos Tupinambá**. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1963.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNASA, Brasília. **Fundação Nacional de Saúde**. Manual de Saneamento de Saúde Indígena, 2004.

FUNASA BRASIL. Documentos sobre saúde indígena In: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai/editais-e-transparencia/documentos-diversos/2020/6-pdsi-2020-2023.pdf/view>. Acesso em: 23/03/2021.

GHANEM, Elie. ABBONIZIO, Aline. A escola indígena e as aspirações de futuro das comunidades. Campo Grande: **Tellus**, ano 12, n. 23, p. 147-161, jul./dez. 2012.

HOFFMANN, Odile. Las configuraciones territoriales de movilidad, o el espacio como lenguaje político, pp23-40 en O. Hoffmann et A. Morales (coord.). **El territorio como recurso**: movilidad y apropiación del espacio en México y Centroamérica, San José Costa Rica: UNA-FLASO-IRD, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Balanço parcial do Censo Demográfico. **Dados populacionais do Brasil**, Censo 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dados populacionais do Brasil**, Censo 2010.

KAY, Alan. The Early History of Smalltalk. In: SMITH, Goldeberg. **History of programming languages**. Pp 511-520. ACM Press, 1993.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. São Paulo: Papirus, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. LACERDA SANTOS, Gilberto. **A pesquisa sobre tecnologia educativa na América Latina: do tecnicismo ao humanismo**. 2019.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LACERDA SANTOS, Gilberto e ANDADE, Jaqueline Barbosa Ferraz de (org.), **Virtualizando a escola: migrações docentes rumo à sala virtual**. Brasília: Liber Livro, 2010.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas**. Educação Pesquisa, v.37, n.2, p.307-320, 2011.

LACERDA SANTOS, Gilberto. **Formar professores para a educação mediada por tecnologias**: elucidação da problemática por meio de seis investigações acadêmicas. In <https://www.scielo.br/j/ep/a/fySbbzj98nSN4pTFTx7X3sd/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 02/02/2020.

LARAIA, Roque de Barros, 1932. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro: Jorge "Zahar" Editora, 2001.

LAZZARIN, Luís Fernando. **Bases epistemológicas da pesquisa em educação**. Santa Maria: UFSM, 2016.

LEITE, Letícia Maria de Freitas. **Juventude indígena conectada**: narrativas da nova geração do Território Indígena do Xingu (TIX). Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação Profissional em Desenvolvimento Sustentável- PPG/PDS). Universidade de Brasília, DF, 156 p.p. 2017.

LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma Antropologia do ciberespaço**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura** (trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo:34, 1997.

LITTLE, Paul. Territórios Sociais e Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia Da Territorialidade. **Anuário Antropológico** 28 (1):251-90, 2003. In:

<https://periodicos.unb.br/index.php/anuarioantropologico/article/view/6871>. Acesso em 20/12/2022.

MAHER, Terezinha Machado. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. p.11- 36. In: GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

MAIA, L. S. **O Estado e o índio Tupinambá**: a demarcação de terras de Olivença, Ilhéus/BA. (Monografia). Universidade Estadual de Santa Cruz, 2012.

MASUDA, Yoneji. **Three great social revolutions: agricultural, Industrial, and informational**. Arizona: Prometheus, Vol. 3, No.2, December ,1985.

MATURANA, Humberto. GARCÍA, Francisco J. Varela. **De máquinas e seres vivos: autopoiese - a organização do vivo**. 3. ed., trad. Juan Acuña Llorens. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

MERRIAM, S. B. **Qualitative Research: A guide to design and implementation**. Jossey-Bass, 2009.

LANDER, Edgardo(org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp.227-278, 2005

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001

MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Termo de referência para elaboração de plano municipal de Saneamento Básico / Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde. – Brasília: Funasa, 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Termo de referência para elaboração de plano municipal de Saneamento Básico / Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde. – Brasília: Funasa, 2009.

NASCENTES, Antônio. **Dicionário etimológico da língua portuguesa: nomes próprios**. Tomo II. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1952.

NASCIMENTO, Everton R. do. SELLERI, Fernando. SILVA, Graziella. JANUÁRIO, Elias. OLIVEIRA, Caroline. Inclusão Digital de Povos Indígenas na Educação Escolar. Universidade do Estado de Mato Grosso. Grupo de Pesquisa Mosaico Intercultural Nuevas Ideas en Informática Educativa. TISE, 2013

NASCIMENTO, Letycia Gomes Nascimento. **Etnocomunicação indígena como prática de liberdade decolonialista e ancestral na formação comunicativa da Webradio Yandê**. Dissertação do programa de mídia e cotidiano da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

NASCIMENTO, Rita Gomes. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Saberes e Identidades: Povos, Culturas e Educações**. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017

NIMUEDAJÚ, Curt. MÉTRAUX, Alfred. Les migrations historiques de tribus tupi-guarani. **Journal de la Société des Américanistes** N.S., XX, Paris, 1928, pp.390-395. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1928_num_20_1_3655_t1_0390_0000_2. Acesso 11/01/2023.

NUNES, Eduardo Soares. Aldeias Urbanas ou Cidades Indígenas? Reflexões sobre índios e cidades. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 9-30, jan./jun. 2010. In: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/8289>. Acesso em: 24/04/ 2020.

O ABISMO DIGITAL NO BRASIL. Pesquisa sobre inclusão digital realizada pela PwC Brasil em parceria com o Instituto Locomotiva. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/>. Acesso em 02/01/2023.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **O processo de assimilação dos Terena**. Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1960.

PIANGERS, Marcos. BORBA, Gustavo (org.). **A escola do futuro: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores**. Porto Alegre: Penso, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINTO, A. A. **Identidade/Diversidade Cultural no Ciberespaço: Práticas Informacionais e de Inclusão Digital nas Comunidades Indígenas, o Caso dos Kariri-Xocó e Pankararu no Brasil**, Tese de Doutorado em Ciência da Informação, Brasília/DF, UNB, 2010.

PINTO, Francieli Bárbara. Uma proposta desplugada e multiparadigmática para o ensino de programação na educação básica. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Tecnológica) Instituto Federal do Triângulo Mineiro- Campus Uberaba. 2019.76 f.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. Perspectivas latino-americanas.

RIBEIRO, Darcy. **As Américas e a civilização: processo de formação e causas do desenvolvimento cultural desigual dos povos americanos**. Rio de Janeiro: Civilização, 1977.

SANTAELLA, Lucia. **O papel da iconicidade da língua na literatura**. Belo Horizonte: Scripta, V.7, n 14, p.128-136, 2004.

SANTANA, José Valdir Jesus de. COHN, Clarice. A escola Tupinambá de Olivença – BA: alguns apontamentos. **Espaço Ameríndio**: Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 50-80, jan./ jun. 2018. In: <https://seer.ufrgs.br/EspacoAmerindio/article/view/748058>. Acesso em: 29 abr. 2020.

SANTANA, Valdir Jesus de. **A letra é a mesma, mas a cultura é diferente: a escola dos Tupinambá de Olivença**. Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social

do Centro de Educação e Ciências Humanas- Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2015.

SCHÖN, D.A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SOUSA, Fernanda Brabo. Territórios etnoeducacionais: contextualização de uma política de educação escolar indígena no Brasil. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 1, p. 97-111, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/69761/39302>. Acesso em: 21/02/2020.

TEIXEIRA, Williane dos Santos. Minorias étnicas: índios no Brasil. **Revista JusNavigandi**. Teresina, ano 11, n.997, 25 mar.2006. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/111997>. Acesso em 15 abr. 2020

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2015.

TUPINANBÁ DE OLIVENÇA. In: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Tupinamb%C3%A1_de_Oliven%C3%A7a. Acesso em 27/07/2020.

VIEGAS, Susana de Matos. Terra Calada: Os Tupinambá na Mata Atlântica do Sul da Bahia, Rio de Janeiro: Sete, 2008.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas.** Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

WARK, McKenzie. **Capital is dead.** New York: Verso, 2019.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** PERSEUS BOOK: New York, 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP- INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO VIA DE INCLUSÃO DIGITAL INDÍGENA: ESTUDO DE CASO NO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA TUPINAMBÁ DO ACUIPE DE BAIXO - CEITAB- ILHÉUS- BAHIA

Pesquisador: ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55866922.9.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação

Patrocinador Principal: Capes Coordenação Aperf Pessoal Nível Superior

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.376.940

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As pendências identificadas no parecer substanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021 foram resolvidas com a entrega dos documentos apontados.

Recomendações:

O projeto de pesquisa está aprovado.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.376.940

A pesquisadora apresentou os documentos pendentes e atendeu às recomendações do parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto de pesquisa está aprovado.

A pesquisadora apresentou os documentos pendentes e atendeu às recomendações do parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 24 de março de 2021.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1874150.pdf	25/03/2022 10:56:13		Aceito
Outros	instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	25/03/2022 10:54:11	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.pdf	25/03/2022 10:49:46	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoacvb.pdf	14/02/2022 15:31:32	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Outros	cartarevisaoetica.pdf	14/02/2022 15:28:05	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Cronograma	Cronogramaatualizadocepe.pdf	09/02/2022 10:30:56	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Outros	curriculolattes.pdf	05/02/2022 08:51:31	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	cartadeencaminhamento.pdf	02/02/2022 10:16:34	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceiteinstitucionalceitab.pdf	02/02/2022 10:13:12	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoqualificadoACVB.pdf	02/02/2022 10:07:48	ANA CLAUDIA VIEIRA BRAGA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 5.376.940

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Abril de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO 2 – TRANSCRIÇÕES DOS ÁUDIOS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS E SEMIESTRUTURADAS

ÁUDIO 1- ENTREVISTADA 1

Professora Rosilene – Liderança indígena da educação escolar do CEITAB – entrevista dia 05 de julho 2022

Entrevistadora: Depois que você falar sobre a autorização, eu vou te fazer algumas perguntas, mas vai ter um momento que você vai falar à vontade. Eu quero te ouvir sobre a educação escolar indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo.

Relacionando às TICE, você acredita que a escola indígena é um meio que colabora para inclusão digital dos seus alunos?

E1 - Sou Rosilene Souza de Jesus, sou Índia, Tupinambá e professora. Autorizo que minha entrevista seja utilizada na pesquisa de Ana Cláudia Vieira Braga.

Entrevistadora: Qual é a sua função na escola do Acuípe? Quem é a Rose? Aqui na comunidade escolar do Acuípe de Baixo?

E1- A Rose, a Rose hoje quer dizer sempre, né? Desde a questão dessa nova, desse nosso recomeço na questão enquanto mobilização indígena, é a liderança Rose. É a professora Rose. É assim, uma pessoa fundamental para a questão do processo da educação escolar indígena dentro do colégio estadual indígena tupinambá do Acuípe de Baixo, então, a educação escolar indígena. É, aconteceu desde 1996 que deu todo esse início, mas não era não, não era a educação escolar indígena, assim, de fato. Primeiro deu início com o projeto CAPOREC, onde nós fazíamos parte desse projeto junto com 3 professores, esse o CAPOREC, que é o coletivo de professores alfabetizadores da região cacauaieira. E nós fazíamos parte desse projeto. Primeiro, eu iniciei aqui na escola na aldeia do Acuípe de Baixo. E assim como outros professores também iniciaram. Teve professor que iniciou antes, mas foi Sapucaieira que iniciou, fui eu e depois a Valdenice, na casinha.

E aí eu fiquei na responsabilidade de reafirmar essa questão da nossa identidade dentro aqui do nosso território, da nossa aldeia. E aí esse coletivo de professores nos fortaleceu bastante, porque nós não tínhamos assim essa base da questão da educação escolar indígena. Então nós iniciamos com um grupo de alfabetizadores, como eu disse antes. A nossa turma era turma da EJA, que foram os primeiros alunos, que que eu tive foi da EJA. E assim, durante todo esse processo como educadora, a verdade, a gente foi buscando junto com os outros colegas que fazia parte desse coletivo, a nossa identidade e a nossa afirmação enquanto tal. Porque nós sabíamos o que era, mas nós não podíamos manifestar. Na verdade, nos identificar, entendeu? Então, esse coletivo nos ajudou nessa afirmação que foi a questão dessa busca, da questão da nossa história enquanto pessoa. Nossa história enquanto povo, então, a partir daí que surgiu esse fortalecimento do povo tupinambá de Olivença, então o Acuípe de Baixo é uma aldeia. E a principal importância é a vivência. O início foi em Sapucaieira. Mas o Acuípe de Baixo era assim, era a parte central que tinha dentro do movimento que era o local onde nós tínhamos o fácil acesso de estar nos reunindo. E como é que acontece as nossas reuniões? Acontecia nossos planejamentos. Que era um planejamento junto com os outros professores que não eram indígenas, mas aí, dentro desse planejamento veio assim, o apoio de todo esse coletivo, né? Até pra poder a gente tá trabalhando essa questão da cultura dentro do nosso espaço, do porque antes era assim, era a questão da educação comum, mas a partir do momento que nós sentimos

essa necessidade de buscar mesmo nossa identidade enquanto povo, então a gente tinha que estudar mais e tinha que ter uma base mesmo de como é buscar tudo isso?

E aí a gente teve uma pessoa fundamental para todo esse processo que é a Núbia Batista, que ela fazia parte de uma ONG que se chamava FASE. A FASE nos deu todo esse subsídio junto com o CAPOREC. Então a maioria das reuniões que acontecia da educação acontecia no espaço escolar. Na aldeia do Acuípe de Baixo, que era um espaço improvisado. Primeiro, esse espaço foi na área na varanda do bar, que era a minha casa e a divisão dessa sala era com esteiras. Nós fazíamos essa divisão por esteiras. No início foi muito difícil, porque o nosso aluno assim, os jovens, eles tinham vergonha de estar estudando naquele espaço, né? Ainda mais, que era um espaço público. E aí, o que que acontecia? Eles não queriam estar ali. Mas a vontade deles era tanta de aprender a ler e escrever que o principal era saber escrever seu nome, que muitas vezes e não nem se importava mais na questão do espaço que eles estavam. E aí, depois disso, a nossa turma foi aumentando, então iniciei primeiro com 20 alunos da EJA e aí esses alunos foram os multiplicadores, né? Porque eles foram buscando outros alunos. Nós tivemos que mudar de espaço a esse espaço não foi mais na varanda do bar, já foi na cozinha da minha casa. Aonde espaço era maior e aí a gente foi aos poucos, conseguindo material, foi conseguindo um quadro para conseguir uma carteira, porque antes era o banco e improvisado. A gente utilizava os troncos do coqueiro, algum pedaço de tábua e assim a gente a gente organizava o nosso espaço escolar.

Entrevistadora: Isso foi desde 96?

E1- Não, de 96 para cá. Foi antes, foi em 94, que aconteceu a primeira formação, a primeira turma, que foi em Sapucaieira, foi com a professora Pedrízia. Mas falando aqui da questão do espaço do Acuípe de Baixo, aí foi de 96 pra cá, né? Que até hoje, graças a Deus, está acontecendo. E aí, o que que acontece? É durante todo esse tempo, cada ano a nossa turma só aumentava. E cada vez foi aumentando e aumentando, tinha necessidade de ter mais uma pessoa para me ajudar aí, a partir daí, veio o cacique Val, né? Que foi uma das pessoas que também iniciou dentro desse processo, aí ele já começou em 90 até 98, e ele começou e assim, na fase que ele não fazia parte ainda do grupo de resistência tupinambá.

Então como é que eu me virava? Eu dava aula para a turma à noite. Nesse período também foi quando eu voltei a estudar, porque a minha formação inicial era até a sétima série do ginásio. Então a partir daí houve uma necessidade muito grande, dessa questão, dessa formação. E assim para me informar mesmo, para poder adquirir mais conhecimento, para poder seguir com a minha profissão. Então eu comecei, eu voltei a estudar, primeiro para poder encerrar o fundamental 2, e foi pelo o telecurso. Que eu fazia uma prova pelo MOBREAL. Não que eu esqueci o nome do projeto, aí eu fazia uma prova que era a prova mensal, então cada mês eu ia eliminando uma área até me formar, completar o ginásio. Depois desse ginásio, aí foi quando eu consegui entrar para o magistério. No magistério, não foi tão complicado para mim porque eu já tinha essa base da educação, porque o CAPOREC nos ajudava bastante nessa questão da formação. Para nós, enquanto o professor alfabetizador e assim terminei o ensino médio. Em 2004, aí eu já fui direto, graças a Deus consegui fazer a pedagogia, mas assim, esse processo foi muito árduo. Mas foi assim muito significativo, eu consegui é ajudar o meu povo, enquanto povo. Enquanto afirmação, enquanto identificação não só da minha aldeia, como todo o território tupinambá.

Daí nesse contexto histórico, quando fala da questão educação dos Tupinambá de Olivença, sempre está lá algum relato que fala bastante do Acuípe de Baixo. Em 99, aumentou ainda mais a turma, e aí eu já não estava mais com a modalidade da EJA, aí eu já fui atender a educação infantil e o fundamental um. Só que na verdade eu não podia estar sozinha. Então o que me ajudou de início foram minhas filhas que foi a Amanda e a Adriane. Ficava mais com a minha

turma de adultos e aí depois foi surgindo os apoiadores como a professora Cristina e outros colegas que foi assim, ajudando para que esses alunos pudessem estar nesse espaço.

Mas nesse período, como é que acontecia? Eu dava aula para eles da educação infantil e do fundamental. Mas esses alunos também eram matriculados na escola estadual, principalmente porque naquela época eu não tinha registro do Estado, então eles tinham esses dois atendimentos.

Entrevistadora: Você priorizava a educação escolar indígena?

E1- Sim. Indígena, a educação escolar indígena, assim, na questão regular, não é como dizem. Então a gente não tinha assim um vínculo direto do estado, porque o estado assim não nos reconhecia ainda, enquanto povo, enquanto educação indígena, e aí todo esse apoio que dava era o projeto CAPOREC. E aí em 99, o município aderiu ao projeto do CAPOREC.

Entrevistadora: O projeto CAPOREC teve alguma influência na implementação dos territórios etnoeducacionais na Bahia?

E1- Não, é mais sobre a educação do campo. Educação no campo a educação do campo relacionada aos povos tradicionais. Já os etnoeducacionais, isso foi 2002. Aqui, nós iniciamos. O CAPOREC foi em 1994. Aí, depois disso, evoluiu para os territórios étnicos, que só veio acontecer a partir de 2004. Isso porque, até então, nós éramos assim, só fazia parte do CAPOREC, que tinha esse vínculo com o município. E a educação do campo não era especificamente território etnoeducacional.

Nosso reconhecimento vai sair em 2002, que aí vai sair a portaria, o diário em 2004. Eu não lembro bem, mas vai sair nesse período. E aí, a partir daí, quando sai esse reconhecimento foi que o Estado passou a ter obrigação conosco. Mas uma coisa assim muito superficial, não tinha assim, aquela questão concreta, aquela base mesmo de educação é tanto que a educação escolar indígena tem título colégio estadual.

Isso é tanto que uma o primeiro material que nós adquirimos aqui, veio pela Secretaria, mas foi em parceria com o MEC, então o MEC mandava aqueles pacotes imensos naquelas caixas imensas, aonde vinha várias vezes maior de papel ofício, vários materiais de apoio, mas só que nós, na época, pensávamos que era a Secretaria de educação do estado que estava nos fornecendo, mas não era, era o MEC. A partir daí, a educação foi acontecendo, o estado não queria que nós tivéssemos outras modalidades na educação escolar indígena.

Eles queriam, que a gente como professor indígena só trabalhasse a cultura, entendeu o que ele queria, era isso. Então houve uma resistência muito grande por nossa parte, porque o nosso intuito não era questão de trabalhar só a cultura. Os nossos indígenas, nossos alunos, tinham que ter um outro conhecimento, para que ele fosse assim inserido, em todo esse contexto social. Então foi uma luta muito grande em relação a isso. Então é quando tem a aplicação dos territórios etnoeducacionais.

Entrevistadora: E aí você falou, na parte em que eles falavam de que o estado não queria que vocês pegassem um currículo completo, queriam fazer o currículo, que fosse só cultural?

E1- Só cultural agora, qual era? Porque eles pensavam desse jeito? Porque assim os nossos professores, eles não tinham essa base, não tinham uma formação, entendeu? Então, a maioria que entrou só tinha no máximo o fundamental 2. Entendeu? Então, por isso que eles não queriam ter esse compromisso. Então eles achavam que nós só tínhamos essa habilidade de trabalhar essa questão das nossas vivências, entendeu? Aí, a partir do momento que o grupo foi crescendo, o grupo de professores, nós éramos 3, aumentou para 12, de 12 foi para 18, de 18, foi para 20, até chegar em 37. Aí foi mudando, né? Foi aumentando.

Entrevistadora: Hoje são quantos professores?

E1- Aqui hoje nós temos 36, todos indígenas, quer dizer, todos não, só tem um ou 2 professores que não são indígenas, porque nós não temos professores indígenas, ainda habilitado na área que eles trabalham. Nós só temos para uma para um turno para o turno diurno, não temos, foi na área de linguagens, não foi nem a questão de ser habilitado assim, foi de ter professores que contemplem todo esses turnos. Em libras, também.

A linguagem, nós temos o português, a língua estrangeira, o Tupi. Libras, nós não temos. E aí, com isso, a escola foi crescendo, crescendo, crescendo.

Entrevistadora: E como é, como foi que aconteceu o acesso dos professores a essa escola? Porque ela é uma escola estadual.

E1- É porque assim, fica assim, não digo complexo, complicado de falar só do Acuípe de Baixo quando a gente trata dessa questão da educação. Foi um todo, entendeu? Porque até 2012, o Acuípe de Baixo era um anexo de sapucaieira, que o nosso primeiro projeto, enquanto o professor for de ter uma escola indígena que fosse a nossa cara. Então a escola indígena sapucaieira foi uma escola que foi arquitetada por nós. Como nós não tínhamos registro, não tinha nada. Não é porque a gente não tinha formação também na área. O próprio estado arquitetou essa escola e aí o Acuípe de Baixo ficou sendo núcleo de sapucaieira. Mas mesmo assim, quando o estado veio ter essa responsabilidade conosco, professores, ainda não tinha Sapucaieira. Então nós éramos professores dos núcleos que até hoje existe, os núcleos com uma sala no Acuípe de Baixo, era um núcleo na época. E aí, o que que acontece? É em 2000 que o Estado passou a ter essa responsabilidade que foi o nosso primeiro contrato.

Entrevistadora: E o contrato, REDA, é um concurso para professores temporários ou efetivos?

E1- Era contrato REDA para professores temporários. Eu sou REDA ainda.

A questão é que quando iniciou o nosso contrato pode ser renovado várias vezes, mas depois o estado lançou lá uma portaria onde não poderia mais se renovar o contrato. Mas como existe uma dificuldade da questão de lançar um edital para essa seleção de professores indígena, o que foi que aconteceu? Passou aquele período que nós passamos o primeiro período bem, 8 anos só no REDA. Aí, Como não podia que nós sabemos que passou desse período já se torna efetivo. Então o estado não quis ter essa responsabilidade, está nos efetivando, mas sabendo que nós tínhamos direito não é. Vem cá. E aí, o que é que eles lançaram? Eles, eles lançaram o PST, nós passamos a ser temporários. É o processo seletivo temporário.

Nós passamos foi anos e anos nesse PST. Aí pouco tempo, quando entrou o Lula. Foi na gestão de Paulo Souto na Bahia. Aí foi que veio acontecer as seleções REDA. Entendeu? Nessa seleção REDA, quem era PST não podia mais continuar PST e aí a gente entrou foi nessa seleção. Perdão, foi o REDA emergencial. Aí nós ficamos nesse REDA emergencial que não precisava ter seleção durante um tempinho também, mas o máximo que nós ficamos foi 6 anos e aí lançaram o REDA seleção. Nesse REDA seleção foi que nós começamos a fazer as provas. Entendeu? E aí lançaram uma outra portaria que quem foi REDA emergencial não poderia mais ser de novo. Foi por isso que o cacique Val ficou fora, porque ele era REDA emergencial. Aí, ele pediu a suspensão do contrato porque ele entrou para se candidatar a vereador, mas ele achava que quando ele saísse, quando terminasse a questão política, ele poderia voltar e não pode e aí ele não pode mais entrar como REDA emergencial. Então, só ficou como REDA seleção.

Toda vez que abriu REDA tinha candidatos para ser professor indígena do Acuípe, tinha concorrência. O que complicou na nossa questão. Assim porque a seleção é uma seleção aberta, porque não podia ser uma seleção só para professores daqui. Então abriu para todo mundo. Só que existe os critérios, tem que ter vínculo com aldeia, morar na aldeia, tem todos aqueles critérios. Então nós entramos nesse critério, muitos que entraram com a gente já faziam parte da liderança. E assim foi, a gente já passava no concurso para a Secretaria, já tinham aquele

resultado de quem tinha sido selecionado e ali nós já sabíamos quem era indígena e quem e quem não era entendeu?

Então, a partir daí, o contrato passou a ser desse formato, então os professores que já são da casa, que fazia parte dessa seleção, e conseguia permanecer, tudo bem, aquele que não tinha um REDA emergencial, a gente conseguia com que ele continuasse com esse REDA emergencial, mas aquele que não, não poderia mais entrar, ficou fora de vez, como na questão do cacique. É porque ele passou um ano sem fazer a inscrição, e não foi fazer a prova, ficou fora e a última agora ele foi primeiro lugar e não conseguiu. Aí a maior pontuação foi dele, mas como ele tinha zerado em exatas, ele não pôde ficar. Então entrou outra pessoa no lugar dele.

Hoje, a situação dos professores aqui são todos concursos REDA, só temos isso. Nós só temos 2 efetivos de quando teve o concurso, só não lembro o ano que teve um concurso,

É o Fernando. O Fernando, é um efetivo. Eu não passei assim foi por décimos que eu não passei e volto também, porque era 50 pontos que tinha que tirar. Eu tirei 49. Aí nós entramos com recurso, mas nós perdemos. E aí até a gente tá nesse aguardo de sair um novo, um novo concurso pra poder a gente entrar, para poder ter um vínculo.

Estado, não professor e não a categoria. Esse concurso, então o Fernando passou para professor indígena. São professores da categoria indígena, então existiu um concurso específico no estado da Bahia para professores indígenas. É isso que eu, eu não lembro agora se foi 2011 ou foi 2012, sei que teve.

Eu, a Rose hoje está aqui na escola enquanto professora, enquanto liderança. Eu meu mesmo, eu estou atuando no fundamental, tudo em Rose hoje turmas multisseriadas. Não tem uma salinha para cada.

Agora que está tentando organizar, entendeu? Mas é assim, é primeiro, segundo ano junto. Mesmo é primeiro segundo e terceiro ano junto. Lá na grade, no estado, a minha turma mesmo é quarta e quinta.

Aqui é o colegiado, não é? É o colegiado aqui que é formar a representação de professores, pais, alunos. Aí tem a direção, tem as lideranças também, que faz parte desse conselho, e aí as deliberações das escolas, aquelas que são assim, muito difícil de só a gestão está tomando uma posição. Aí traz para colegiado e quando se trata da questão, de algumas questões financeiras também, você sabe como que é a questão do de recursos, né? Aí quando há uma necessidade maior também a essa participação do colegiado, junto com a gestão, para poder citar, tomar algumas providências de algumas questões que lidam com a questão financeiras, de merenda escolar, de um todo, né? Até da formação de professores.

E o meu papel aqui também é, e não é só na escola. É aqui dentro do no território tupinambá, na comunidade? É representando do fora a educação, eu sou representante a representante da educação do Acuípe de Baixo.

Existe um fórum permanente, e esse fórum permanente foi criado pelas entidades tupinambás. Esse fórum permanente não é só do Acuípe. É de Olivença. O fórum local é de Olivença, território tupinambá de Olivença. Isso, esse fórum, ele faz parte do fórum estadual de educação escolar indígena. Aí tem as representações. Eu, eu, agora estou como representante. Dentro do território, aí nós temos a cacique Jesuína que é daquela escola perto dessa população.

Ela é a secretária executiva do fórum e é conselheira de educação no estado, então ela dentro do conselho de educação do estado, ela tem uma cadeira lá que representa o fórum de educação. Aí só que a nível de todas as escolas estaduais indígenas. E aí a minha, meu papel aqui é esse. É enquanto professor, eu estou aqui dando minhas aulas. É, enquanto liderança, participo de um todo e tento também estar junto com o cacique nessas demandas. Enquanto representante do fórum, estou sempre buscando as demandas de dados, escolas e levando para a reunião maior, um amplo maior, que é para dar a questão das demandas que leva diretamente para a Secretaria e assim, muitas vezes a gente leva a demanda e traz o respaldo dela, né? Muitas vezes são positivas, outras não, aqui na questão mesmo do Acuípe de Baixo, ele foi no núcleo até

2012. 2012 quer dizer, dentro do documento e até 2014 não é, mas a gente se fala assim até 2012, porque em 2012 nós buscamos independência, porque enquanto o núcleo de Sapucaieira tudo nosso dependia de Sapucaieira. E aqui até os nossos alunos, que eram do ginásio, muitas das mães não queriam colocar na escola em Olivença, que é o Jorge Calmon, por não ser uma escola indígena e assim não queriam tirar os seus filhos. Assim, elas queriam uma escola para seus filhos na comunidade. Escola que eles têm que fazer parte mesmo, né? Que a escola? A escola indígena.

Então eles quando encerravam o fundamental 1, a matrícula já era direta, só mudava de turma e de série. Estudar em sapucaieira, era dificuldade era muito grande, como é até hoje, por conta da questão do acesso, entendeu? A gente tinha que ter esse transporte para levar os nossos alunos, nossos alunos, tinham que sair daqui às 5 horas da manhã, então tinha toda essa dificuldade e aí os pais, com toda essa dificuldade, já não queria mais levar para Sapucaieira. Então eles queriam que esses alunos que estavam aqui, que terminavam o fundamental 1, E aí, de início nós formamos uma turma do ginásio aqui. Sem a permissão da direção. Houve uma certa resistência, né? Porque assim, a questão do atendimento. Existe essa dificuldade de recurso, porque o recurso que vinha, como vem até hoje, ele não vem assinado. Ele vem para escola sede, mas o estado não vê que a escola sede tem os núcleos e que esse recurso tem que ser distribuído para os núcleos também. Então, tudo que vinha comprava para a escola sede que fazia toda essa divisão para todos os núcleos e muitas vezes o recurso não dava. Entendeu? Então faltava tudo. E aí é como a nossa angústia também era muito grande em relação a isso. Aí nós montamos a nossa turma aqui do ginásio independente, mas aí o que aconteceu é que a gestão de Sapucaieira não aceitava, por conta de que não tinha como ele dá assim esse suporte e aí nós buscamos o Ministério Público. Primeiro, houve até um desgaste. Algumas pessoas que eram contra a gente porque eles achavam que nós estávamos levando a gestão da escola, denunciando essa gestão da escola, mas a verdade é que nós fomos buscar algo aonde seria de melhoria, não só para o Acuípe de Baixo, como seria de melhoria também para a sede. Até na questão desse aumento de recursos nessa questão de espaço e tudo, então nós tivemos audiências para esse acordo a permanência dessa turma do fundamental 2, que foi o sexto e o sétimo ano. Nós iniciamos com esses primeiros professores que estavam aqui estava fazendo atendimentos às turmas. Nós ficamos como voluntários que éramos 4, que eram eu, a professora Miriam, o Val e o professor Denílson. Esse movimento foi em 2012.

Entrevistadora: Em 2012, vocês já tinham ajuda de tecnologia aqui na escola? Alguma tecnologia?

E1- Nenhuma, nenhuma tecnologia e nenhum conhecimento dos trâmites legislativos para se formar uma escola, entende? Nessa audiência que nós tivemos, o estado fez com que, em um acordo a escola sede pudesse nos dar essa assistência, porém, também nós assumimos o compromisso que que nós iríamos ficar voluntários até se resolver a situação. Depois disso, teve os REDA,

Independente disso, mas ainda veio outros processos. Aí nós continuamos com essa turma é forma de formação voluntária. Porém, eles ainda faziam vínculo de sapucaieira. Então toda a vida escolar dele era lá em sapucaieira, e aí foi aumentando e o processo também foi correndo. Então, teve, no final desse mesmo ano, uma outra audiência, aonde a própria Secretaria ou o próprio Ministério público fez com que a Secretaria da educação do estado pudesse dar este atendimento a essas turmas entendendo a questão, principalmente de situação. Depois professor, porque eu já era do quadro, Val e Denílson eram do quadro, mas tínhamos 3 professores que não eram do quadro. Então eles e o cacique Val, ficaram assim voluntário mesmo, entendeu? Não recebiam nada.

Mesmo assim nós fizemos os encaminhamentos solicitando o pagamento deles junto com a direção e aí houve várias reuniões também junto com o município, pedindo concessão aqui do

espaço, porque aqui o espaço era essa sala, daí era para atendimento da escola da educação escolar indígena e a sala de lá era o espaço que era do município que atende ao fundamental 1 não indígena, porém também a maioria dos nossos alunos, que tinha do município também eram alunos indígena.

Entrevistadora: Depois dos processos 2012 até chegar na efetivação dos professores na organização da escola, apresentação de seu projeto como escola independente indígena, qual foi o diferencial dessa proposta?

E1- Então, o diferencial dessa proposta foi que existia o espaço, existia não, existe até hoje, era o espaço do município. Então, como o nosso espaço foi sempre improvisado, nós não tínhamos um espaço certo para poder fazer esse atendimento, então achamos por bem solicitar a Secretaria de Educação do município, uma sala para que nós pudéssemos dar esse atendimento e, em um primeiro momento para a educação infantil e ao fundamental 1.

Aí, o que que aconteceu? Nesse contexto, nesse projeto, nessa apresentação, nós fomos mostrar o diferencial para eles, que é a educação por fazer parte da educação do município. O município não tinha educação escolar indígena. Assim é questão de interesse, entendeu? De não dar essa assistência à educação escolar indígena por não conhecer mesmo, né? Esse projeto não foi mostrado para o município nesse período de transição, de desmembramento da equipe do Acuípe de Baixo, foi mostrado na primeira fase de contrato, que foi em 99. Aonde volto de novo, o APOREC mostrou a necessidade de uma educação diferenciada no campo e para os Tupinambá, que era é atender o coletivo da educação escolar do campo e uma educação escolar indígena.

O diferenciado aqui no Acuípe é a questão da cultura. A cultura é o que vem afirmando o nosso espaço agora através de quê? É através da do nosso ritual. Através do da equipe, do nosso cultuar, através da língua, entendeu? Porque o nosso currículo contempla a língua Tupi, mesmo que nós não somos professores formados, mas a gente traz muito essa questão da vivência, que aonde tem a participação dos nossos anciões, que toda a vida teve, então os nossos anciões, que nos fortaleceram, como nos fortalecem até hoje, traz afirmando essa cultura junto com a gente. É essa questão cultural de identificação de espaço histórico de território. É isso aí que nos afirma também ainda mais. E a educação escolar indígena dentro do Acuípe de baixo, ela se tornou força, tomou força a partir desse período que nós retomamos parte de nosso território. Só que para nós não bastava só ter a educação. Assim, a educação, como dizem normal, como dizem, não é, mas a gente precisava também que a nossa cultura, nossas vivências, ao nosso dialeto, tudo isso faz essa parte do currículo do Acuípe de baixo e isso fez afirmar ainda mais nossa cultura Tupinambá.

Não ficou só no Acuípe de baixo, isso foi algo que foi afirmado, que foi construído, e hoje é uma base na própria Secretaria de educação do estado, entendeu? Então, muita dessa base foi construída aqui nesse espaço, com a contribuição dos outros espaços junto com os outros colegas. Mas toda essa base foi construída aqui. O fundamental da questão desse espaço dentro da aldeia é Acuípe de baixo é que foi construído o primeiro livro do povo tupinambá de Olivença.

Esse livro, ele foi produzido com os professores aqui no colégio estadual. Quer dizer, o colégio do Acuípe de baixo indígena. É nessa construção que vem uma parte principal também. Por isso que eu falo que eu não sei falar da questão da educação escolar indígena, do Acuípe de baixo, sem falar no contexto geral. É nesse período que nós estávamos com o coletivo. Fizemos parte do projeto da Ana, que tem dentro do estado, então a Nair nos ajudou fazendo esse levantamento de dados dentro da aldeia, dentro do território. Então, a partir daí que veio a questão da inserção dos anciões dentro do nosso espaço escolar, porque antes era assim, só era nas aldeias, naqueles momentos que nós tínhamos, mesmo com a comunidade e aí eles passaram a fazer parte diretamente desse nosso contexto dentro da educação. E nisso, houve a necessidade

de buscar ainda mais essa, nossa história, essa nossa vivência. Então, quem poderia passar tudo isso pra gente, eram os nossos anciões. Então, nós fizemos um levantamento desses anciões. Nós tivemos o planejamento que acontecia nas outras aldeias e toda vez que acontecia, assim também era construído outro espaço também. Tá? Ele já deixava certo. Um alfabetizador que ia ter a responsabilidade de criar sua turma para alfabetização. E aí, se fosse fortalecendo e a partir do que foi surgindo. Nas aldeias principais, hoje, nós temos 23 aldeias que são: Aldeia Mãe de Olivença; Sapucaieira; Acuípe de Baixo; Acuípe do Meio; Acuípe de Cima; Mamão; Jairi; TabaJayri; Gravatá; Pixixica, Cururu; Tingacru; Pitanga; Serra dos Trempe; Serra do Serrote; Serra Negra; Serra do Padeiro; Santana e Santaninha; Parque de Olivença; Cururu; Lagoa do Cajueiro; e Lagoa do Maruim. Fora os outros parentes e agregados e todos juntos, todos. Todos os parentes mesmo, todos. Isso porque os agregados vão surgindo. Depois, não é? Em todas essas aldeias, todas essas comunidades surgiram classes de alfabetização.

E isso aí, confirmou e ratificou a educação escolar indígena de Olivença em todo território tupinambá, aí é quando surge a questão do contexto histórico, porque todo esse levantamento histórico quem fez fomos nós professores. No livro esse levantamento histórico, a questão da língua é o nosso primeiro momento. Foram os relatos que nós ouvimos dos nossos anciões, porque no período das entrevistas eles recebiam os encantadores e eles falavam na língua, eles faziam, eles davam receita pra gente, as músicas, as rezas, as bebidas. Os Encantados são uma comunidade espiritual. O ancião fica numa forma de transe por meio de cânticos e de instrumentos. Acontecia sempre em uma parte da casa, sempre na cozinha. Perto do fogão de lenha que sempre acontecia isso, então a gente conversava com eles. Eles davam seu relato, era sempre ou na cozinha, ou debaixo de uma árvore no terreiro mesmo. Sempre eles davam esses relatos para.

Gente, isso foi tão rico, é tão rico para a gente. Porque a gente fez parte de todo esse processo, continua fazendo parte até hoje e muitas das coisas que eu sei que eu trabalho na língua, eu aprendi com eles, entendeu? Eu aprendi com eles, então a questão das reservas, a questão dos nomes em tupi, a questão de várias dicas que eles davam pra gente. Então a base que eu tenho que eu passo assim para os meus alunos. O que eu aprendi junto com eles aí em 2000 até 2009.

Nós tivemos a primeira formação da língua Tupi, com o professor Aryon. Que é lá de Brasília, da UnB. Ele veio nos dar essa formação em tupi. Nós tivemos duas formações com ele. Aí ele falou para a gente a nossa responsabilidade. Enquanto indígena e a nossa responsabilidade enquanto professor, para poder estar passando a língua. Nos orientou que a língua Tupi era uma língua muito, muito complexa, que a gente não podia passar de qualquer jeito. E por que a questão da linguagem na questão dos fonemas? Aí tinha que saber muito a questão da entonação e da pronúncia, então. É, nós ficamos assim.

A partir dali a gente ficou com certo receio de estar levando de estar trabalhando assim diretamente, o Tupi na sala porque a gente já não sabia mais se o que a gente estava passando era certo, entendeu? E aí, quando foi para ter as outras formações com ele que era para poder lhe passar toda essa base aí não, não deu mais, entendeu? E aí também ele ficou doente. Eu sei que ele faleceu, mas não foi nesse período. Foi muito depois, aí ele faleceu, aí teve a professora Flávia que veio trazer essa formação para os professores indígena na língua Tupi e nessa formação houve um acordo dentro do território, porque é assim como o estopim é, assim como aconteceu com o tupinambá, aconteceu também com os pataxós.

É porque o pataxó tem o patch, que não é uma língua nativa dos pataxós. Foi uma língua criada por eles, entendeu? E aí a nossa não nós temos o Tupi, mas nós podemos, assim, quanto o professor enquanto indígena reformular esse Tupi? Então passou a regra gramatical para a gente. E dentro dessa regra ali ela passou também o que estava contido dentro do alfabeto. Quais eram os fonemas que tinha que ter esse cuidado na questão da pronúncia e tinha que ser observado também dentro desse alfabeto que existe aqui na pronúncia do Tupi, a tem muitas

letras que não tinha dentro do alfabeto Tupi. Então tinha palavras que a gente escrevia no Tupi, mas as letras estavam dentro do alfabeto comum e que não estava dentro do alfabeto.

Na gramática, Tupi, fulô, por exemplo, FULIOROR, então, a partir daí que ela trouxe essa preocupação e aí nessa convenção que nós tivemos, por exemplo, o Poranci nós escrevíamos u e s entendeu? Mas na convenção ficou certo que seria com o e c. Estava dentro da gramática do Tupi, então não tinha que usar os também.

Foi bom? Sim, então tem toda essa regra aí. Como entrou essas letras? Ou assim, houve a conversão das letras da gramática do Tupi e houve a conversão das letras que estavam contidas dentro do alfabeto da língua portuguesa.

Entrevistadora: Quando vocês tiveram todas as descobertas do contato com o professor da UnB? Tudo isso foi feito com a ajuda da tecnologia ou ainda não estava presente nesse processo?

E1- Nesse momento lá, a primeira formação que foi em sapucaieira e nós já tínhamos a escola sede, então na escola sede, tinha um laboratório de informática. Mas não tinha quem soubesse manusear todo aquele equipamento. Não havia formação para professores usarem as tecnologias. Já tinha internet tinha lá. Chegou com o projeto de internet das aldeias em 2009. Antes da internet tinha alguns computadores e quando buscavam alguma informação, vinha por arquivo, por disquetes e ali, colocava e tinha acesso. Então, já usavam essas tecnologias na educação.

A gente tinha os professores que tinham algum conhecimento, não, né? Tinham acesso assim, de aprender a digitar alguma coisa. Havia distância nos locais de formação. Não sei porque a ONG FASE tinha todo o seu material, então nós, professores, quando nós tínhamos o nosso material que nós queríamos trabalhar algo diferente com nossos alunos, nós íamos para Itabuna. Aí lá, em Itabuna, a gente redigia todo o nosso material. A questão mesmo do Tupi, o material impresso foi todo impresso lá porque nós não tínhamos impressora. Até o mês passado ainda tinham um mimeógrafo aqui. E aí o nosso material que nós utilizávamos era esse.

Entrevistadora: Você chegou a ser aluna de escola indígena? Você considera que, como professor indígena, as tecnologias educacionais são importantes? Já que você não passou pelo processo de escolarização, você considera que sua inclusão digital aconteceu em maior parte com o seu trabalho como professora indígena? Ou a partir de outros meios?

E1- Não, é parte do meu trabalho enquanto professora mesmo. Desde correr atrás de aprender a usar as tecnologias, porque nós não tivemos nenhuma formação, antes de ter esse computador aqui na escola. Tinha esse material aqui, pois uma amiga nossa doou um computador, mas aquele bem antigo, então a gente tentava fazer alguma coisa e não conseguia. É tanto que eu, a minha formação mesmo foi em 2009. Eu pra poder digitar o meu TCC, tinha que ir para a casa de outro de amigos que não são indígenas, mas fora daqui que tinha internet, computador e tudo para poder fazer no dia de entregar mesmo, imagina meu desespero. Eu cheguei lá às 7 da manhã e saí às 11 da noite. Então, nós chegamos num ponto aqui que ou corre atrás ou fica para trás. Esse funil de encontro aqui com a tecnologia aconteceu pela necessidade de ser professor indígena e de trabalhar na escola indígena.

A tecnologia está aí, mas não é aberto para todo mundo. A gente está tendo acesso. Nós também passamos a ter esse acesso recentemente, sim. Agora antes era tudo muito difícil, era muito difícil, entendeu? Indígena preparada para a sociedade digital, preparada, não? Entendendo, eu vou dizer que eu estou. O que eu aprendi assim, pelo que eu vejo hoje, é o básico. Eu aprendi na faculdade que eu fazia, porque tinha um laboratório e eu tinha que aprender algo, entendeu? Até para poder fazer as minhas tarefas, para fazer os meus trabalhos, para acompanhar a minha vida escolar dentro da faculdade, eu tive que aprender.

Eu estou fazendo mestrado, na Universidade Federal do Sul da Bahia em educação intercultural. Nós passamos pelas cotas indígenas e agora sinto muita necessidade fazendo mestrado de

educação, de trabalhar a questão das tecnologias educacionais digital. Você vê que é uma necessidade de inclusão realmente dessas tecnologias.

Mas a questão da tecnologia nas minhas práticas, ainda continua assim, um pouco distante apesar de nós termos vários materiais tecnológicos aqui na escola, que graças a Deus a gente conseguiu. Mas a distância acontece por conta até de espaço, porque aqui mesmo, aqui à tarde, é a turma da educação infantil. Então a minha sala é o fundamental, um que é o quarto ano, então não tem como ter o material desse tecnológico na sala, porque a sala é aberta, não tem segurança e aí pra poder utilizar o material aqui, estou falando da questão de poder utilizar essa sala, as meninas teriam que sair desta sala e para o espaço lá fora, então existe toda uma programação, entendeu? Segurança, de ter uma pessoa para tomar conta desses materiais na escola que nós não temos. Nós temos várias coisas aqui, mas a escola não tem, não tem segurança nenhuma, não tem uma câmera, não tem porteiro, não tem um guarda, não tem nada. Não é a dificuldade que nós temos de fazer uma programação para poder utilizar esse material. Hoje eu tenho uma facilidade na questão de baixar música na rede. Hoje nós temos o notebook, então nós conseguimos planejar toda a nossa aula. O estado forneceu uns, entendeu, por exemplo, ano passado vieram para os professores os notebooks. E aí a gente utiliza esse material, mas para quê? Para fazer pesquisa, para poder contemplar mais a nossa questão do nosso material de apoio dentro da sala de aula. Mas para poder a gente utilizar mesmo esse material com um aluno, nós não temos como. Por exemplo, quanto a passar uma pesquisa para ele, muitos trazem, tá aí, a gente não deixa estar usando o celular assim, mas quando é pra fazer uma pesquisa aí antes já libera, pode fazer essa pesquisa.

Muito ruim a internet que é do governo. É tanto que a gente até parou de estar fazendo. essas pesquisas, e de pedir para eles fazer essas pesquisas aqui no espaço, porque abre muito ruim para eles e perde o acesso. E a internet não é boa, não é boa de jeito nenhum. Então nessa parte tecnológica, deixa muito a desejar e principalmente, quando a gente quer fazer alguma programação para poder utilizar este material se torna difícil. pesquisas, e enquanto professora, na questão da utilização também desse material, eu não sei, eu sei usar o básico, porque eu sei que ali tem tantas ferramentas para criar uma rede no YouTube para fazer e usar um programa que seja nosso, eu não sei como fazer, então tem muitas coisas assim que eu mesmo não sei. Vários colegas também aqui que não sabem.

Eu, durante a pandemia criei minha primeira reunião online, mas eu não sabia que tinha que ter o tempo. Daqui a pouco acabou aquele tempo. A nossa reunião encerrou assim. Sem saber, aí tive que criar outra sala, então houve muita dificuldade na pandemia, então, nós nos reunimos muito, porque a gente não podia estar se encontrando, né? Então, a única maneira que nós tínhamos era de fazer o nosso planejamento pelo Meet. E aí não dava certo porque a maioria das colegas não tinha esse acesso direto por conta da internet, muitas tinham dados móveis, aí não, não tinha como entrar. Então, ficou assim, muito, muito defasada essa parte. Assim, por conta dessa dificuldade, mesmo de internet e muitas também, até por não ter um celular, entendeu?

Na faculdade de pedagogia, nós tínhamos o estágio tecnológico e nós tínhamos também a uma área que falava sobre tecnologia de todo esse formato, de como se trabalhar utilizando os materiais aqui no lógico. Nós tínhamos um computador pequeno de mesa. E aí, o que é que eu fazia? Eu ia para a cidade, baixava o vídeo. Algum filme que eu queria passar para Eliseu trabalhava todo esse material, elaborava toda essa aula, trabalhava todo este material. Sempre fazia isso na questão do manuseio do computador. A gente não demorava muito, porque só tinha um. A gente tem sempre aquela preocupação de que se der para o aluno manusear esse material, daqui a pouco quebra, porque a gente tem que estar atenta a todo tempo. Então ele não tinha esse acesso. A gente não tinha como deixar eles ter esse acesso a esse material, mas a gente faz sempre fazia algo para que eles pudessem participar, dissipar.

A educação, minha formação superior contribuiu muito para meu trabalho de inclusão digital. Comecei, estudei, aí tive que parar. Parei porque eu achei de casar, não é? E aí o marido não deixava mais estudar, então eu tive que parar. Passei um monte de anos parada, sem estudar. Aí, quando eu retornei, o estudo foi justamente quando eu me separei. E aí a questão da necessidade de ter essa formação, porque eu continuava dando aula sem ter a formação nem sequer o ginásio, eu não tinha. Mas eu tinha o desejo muito grande de voltar a estudar. Entendeu? Eu não sei. Eu não sei se eu não tivesse assim, eu, eu nem parei para pensar nessa situação, mas eu não sei se eu teria hoje essa formação. Se não fosse essa questão dessa busca desse conhecimento, não fosse a questão do movimento da educação escolar indígena se teria essa formação. E o movimento mesmo do território, entendeu? Porque faz parte. É uma junção, porque o reconhecimento do território veio através da educação. Isso aí é uma coisa só.

O que que está bem claro, é que do jeito que eu era, acho que ia chegar um tempo assim que eu não ia querer mais aquilo, que eu ia buscar de alguma forma a minha formação não é, mas eu não sei, não sabia também se eu estaria como professora, mas só que o meu desejo era o de ser professora desde criança, então eu já tinha isso dentro de mim,

Quanto às tecnologias na educação, estou aprendendo. Por exemplo, com uma ferramenta igual ao Google Earth que dá para ver o meu território ao vivo. Tudo isso a gente veio a aprender depois com o professor Fernando, ele o mexe bastante com essa questão tecnológica. Ele também nos ajudou muito com essa questão dessa informação, apesar que tenho os professores aqui que também têm esse conhecimento. Mas eu mesmo, enquanto pessoa quanto profissional, e você.

Entrevistadora: A Rosilene líder tupinambá, professora indígena se sente incluída digitalmente? Isso aconteceu por meio da escola, você alcançou essa inclusão ou não?

E1- Foi por meio da escola, porque se não fosse esse meio, eu não sei como poderia ter acesso à tecnologia hoje. Mas essa questão aprofundada mesmo, é ligada à minha área de trabalho. Eu vim mesmo ter acesso durante esse período. Foi no período da faculdade para cá, que eu tive acesso. Eu tinha uma base no digitar porque eu fui à datilografia, entendeu? E eu percebi que era a mesma coisa, mas os programas, os recursos sempre tinham uma pessoa para nos orientar, mas eu recebia orientação do básico lá na própria universidade.

Entrevistadora: Você tem vontade de trazer isso para os seus alunos?

E1- É importante, importantíssimo, deixa eu relatar uma coisa aqui que foi muito importante para mim também. Quando eu tive acesso ao primeiro computador que eu comprei lá para casa eu construí uma cartilha de educação escolar indígena. Com essa cartilha eu participei em um concurso no MEC, né? Aí eu encaminhei tudo e eu fui selecionada em terceiro lugar. Então eu criei, eu criei vários versos, eu criei várias músicas e ali porque o os textos que eu trabalhava foram todos os textos que eu criei, entendeu? Então, a partir dali eu desenvolvi todo o trabalho pedagógico através das tecnologias disponíveis no computador.

Hoje nós temos vários projetos na comunidade. A gente está com um projeto aqui, de um grupo de mulheres cunhantã, o qual eu represento também. Aí nós temos que ir para o Rio, aí outra cor. Para poder apresentar o nosso projeto. A questão é assim, o que eu acho interessante voltado para a questão da tecnologia, não é essa a questão mesmo de possibilidade, não só nossa enquanto professor, mas essa possibilidade de acesso, principalmente dos nossos alunos. Porque é muito, é muito difícil a gente passar para eles todo essa questão, desse contexto social, desse mundo que está em tecnológico e perceber que muitos deles ainda não estão inseridos, não estão inseridos por conta da condição financeira dos pais, que não podem dar um celular, ter um computador em casa, principalmente uma internet que a gente sabe que é difícil. A própria Secretaria, o governo federal, não sei que pudesse olhar mais para esse contexto social, principalmente para essas classes, porque nós fazemos parte de uma classe aonde tudo é

proibido. Onde tudo é proibido e a gente está aí nessa defesa da questão, que que nós somos indígenas. Mas nós queremos é fazer parte dessa sociedade que quer tanto assim nos excluir porque acham que um indígena, por ter um material tecnológico não é indígena porque se tem esse acesso, se tem esse conhecimento é um ex-indígena.

ÁUDIO 2- ENTREVISTADAS 2 e 3

Maria Vitória e Maria Cristina professoras da escola estadual indígena Tupinambá

E2- Não, jamais, não tem como continuar com esse pensamento de que somos coitadinhos. ninguém merece. Não é não. É indígena, é coitadinho, pelo amor de Deus, isso não. Coitadinho, nunca. Mas assim. Entende? Meu pai fala quem tem pena é galinha, ou pássaro.

E3- Verdade, porque assim, gente, nós já somos muito discriminadas por morar na roça, por ser indígena. Enfim, é muita discriminação. Desvalorização e outra, quando se fala em desvalorização, nem a nossa própria comunidade valoriza a gente, que dirá esse sistema que dirá esse estado, que dirá esse órgão federal. Então, assim, já vem da pirâmide, completa. A desvalorização, como também esse professor aí, por exemplo, nós mesmos estamos estudando. Terminamos nosso curso de pedagogia, agora estamos fazendo pós-graduação, aí a gente para pensa, nós estamos estudando, mas.

E2- É necessário. Para o nosso conhecimento e para nós darmos aula. Porque nós, não temos valor, nem no financeiro, nenhum, nem na comunidade, nem em nada. Então assim, é muito difícil. Então isso é angústia, uma angústia muito grande que nós sentimos de pensar que de ser um professor que se esforça porque muitas vezes, como não sei se é a realidade de muitos. Mas eu acredito que seja. Trabalhamos numa escola que falta tudo. Quase tudo. E nós faz o quê? Mexe no bolso, mexe no bolso, só que não dá certo. Aí chega alguém critica isso. Há não pode acontecer, que não pode, que não sei o que eu jamais vou meter a mão no bolso? Aí você olha, chega aquele aluno: tia, eu não tenho lápis. Você tem 2 lápis? Claro que você vai dar para o seu aluno, isso é, se você trabalha por amor, porque também se você trabalha só pensando no bolso, se não tem amor, não tem aprendizado.

E3- E aí tem outra coisa, o aluno, ele aprende. Mas para que o aluno também possa aprender tem que ter afetividade com professor, que se o aluno não gosta daquele determinado professor, isso faz com que dificulte muito o aprendizado dele. É o que nós acreditamos, ainda.

E2- Nós estamos estudando para isso, para descobrir mais. Wallon fala isso, né? Eu vi e gostei que sobre a afetividade e a aprendizagem. Wallon enfatiza bem mais a afetividade, quando a gente tem um vínculo com aquela criança. Não só aquele de estar só protegendo, mas ele tem uma facilidade de aprender. E quando a gente fala assim da formação, nós no nosso TCC defendemos ideias variadas de educação indígena. A Vitória defendeu a educação escolar indígena e educação indígena. Já eu, defendi a valorização do professor, assim como a formação, valorização e formação do professor indígena, foram as nossas defesas, porque a gente vivenciando isso tudo a gente não ia defender outra coisa e já estamos aqui visando o que a gente vai fazer de novo, mas sempre em prol do melhor para nosso aluno e nosso aluno é a nossa comunidade e nós temos um.

E3- É uma esperança, um sonho, mexendo aí com a valorização do professor indígena. E que o sistema olhe para a gente com um outro olhar, assim como olhe para a nossa formação, para capacitação dos docentes indígenas, que ele olhe também para nós. Nós mesmos, a categoria indígena da Bahia, esses concursados REDA é, né? A gente, olha no contracheque, tá ali subsídio. Então assim como porque a gente é inferiorizado, não alcançou os demais. Por que é a gente se pergunta, aí chega um advogado, chega outro agente, vai consultar à tem que ver porque a gente é menos do que os outros, porque a gente é faz menos? Ao contrário, como Vitória já mencionou aí o que caracteriza. O que é ser professor indígena? Se a gente pegasse

o perfil, não parava de falar a noite toda, então. O sonho da gente é ser valorizado, ser remunerados com dignidade, porque hoje é o nosso ponto é que a gente ganha muito menos que os outros.

E2- Se ganha muito conhecimento, mas não respeito, porque isso é uma falta de respeito muito grande. Nosso salário está lá embaixo, sendo que ser professor é o que faz todas as profissões, se tem um médico, um dia ele passou pelo professor, pela base.

E3- Então se tem todas as profissões, é porque existia um professor. E outra, tudo na vida tem um motivo. Tudo na vida tem um motivo e tudo o que a gente aprende, tudo que nós sabemos, nós aprendemos com alguém, ninguém aprende só. Então, tudo isso precisou de alguém, então. É uma angústia, gente. Dói só de falar sobre nossa trajetória e nem falamos tudo porque, né?

E2- Como ela disse, quando eu defendi, falei sobre a educação escolar indígena e a educação escolar indígena na faculdade. É, eu tive uma professora que ela me perguntou como foi que eu tinha conseguido chegar até ali. E eu, não tinha nem palavras, eu não sabia nem o que dizer. Ela me fez algumas perguntas como: Sua casa tem internet? Eu disse não. Você mora onde? Eu falei, professora, eu moro no campo. Péssimas condições de estrada. Tudo, enfim, sem internet. Ela olhou assim bem para mim e disse, você vai falar sobre o quê no TCC? Aí eu falei, vou falar sobre a educação indígena, educação escolar indígena, aí ela respondeu: eu quero estar aqui presente para ver. Gente, nesse dia, eu não sabia nem o que pensar. Fugiu a terra dos pés, né?

Quando chegou na hora da minha vez, da minha apresentação. Deu uma queda de energia na faculdade. Aí, minha professora suspendeu as quatro pessoas, inclusive eu, para apresentar na próxima semana. Aí eu falei, professora, isso não, eu moro longe, deixa eu apresentar. Ela precisou ir chamar quem? A articuladora, ela contou minha situação aí, então ela falou, então ela vai apresentar à luz de celulares e ela quer apresentar, então deixa ela apresentar. Foi lindo e emocionante, mas assim eu queria tanto que ela visse, sabe que ela assistisse minha apresentação. Pena que nesse dia ela não estava, mas foi muito bom, muito prazeroso.

E2- Quando fala de livros, papéis, a gente agora está fazendo tudo online, mas a nossa orientadora ela reconheceu que a gente mora aqui dentro e sabe que pode faltar energia dois ou três dias e o celular descarrega, como é que vai estudar? É PDF ou computador? Seja o que for, aí o que ela fez? Forneceu os módulos para gente, sabendo que a gente não teria direito, mas ela fez isso com a gente.

E3- Assim ela fez essa caridade, né, gente? Porque muita gente não pode comprar livros, ou não gosta? Então aquelas pessoas que preferiram não usar o livro, então ela teve uma certa conversa e passou pra gente, né? Então ela fez uma doação generosa da parte dela, porque ela foi uma pessoa compreensiva, que entende, que entendeu o nosso lado mais uma vez, não como coitadinhas, mas pela necessidade, né? De querer nos ajudar.

E2- Tem história que é uma memória. Do início, do nosso início de estudo, que começa uns 7 anos, eu não pararemos aqui. Como foi nosso trabalho? Como foi trabalhar na prefeitura? Como foi? Isso é muito, muita coisa, então fica aí. É esse nosso desabafo também, né? Eu acho que tem mais desabafo, mas se tem alguém para escutar, alguém. para ouvir a gente é bom, entende, a gente aprendeu muito com os nossos ancestrais, que a gente tem mania, os indígenas, de falar em memória, mas oralmente, e agora nós estamos aproveitando todos os tempos para estar registrando essas coisas, porque a gente tem que agradecer cada minuto, cada.

E3- Porque essa pandemia está aí e nós não sabemos o dia do amanhã, então é bom a gente estar registrando. Então a gente sentou, pensou, e aí, vamos ver quem vai fazer, falar e assim por diante. O que meu pai está fazendo com suas memórias? Porque o que é bom e o que é ruim, também tem caso ruim, né? O que é bom, é bom ficar guardado, registrado, então. Tá aí, a oportunidade, né, gente, todos nós, né? Torcemos para que a pandemia, termine o mais rápido possível. Estamos muito ansiosos. A gente não vê a hora de reencontrar os nossos alunos, de abraçar, né? Chegar na nossa sala de aula sem medo, porque assim não esquecemos, não. Viu? A gente sempre vai lá, lá dá uma olhadinha, mas é um vazio muito grande. É uma tristeza. É isso aí. Um pouco da nossa história. Do nosso desabafo, do nosso conhecimento.

ÁUDIO 3 – ENTREVISTADO 4

Pesquisa exploratória sobre professor indígena do CEITAB Liderança Indígena Tupinambá – Cacique Val – Entrevistado 4

E4- A educação indígena deve ser específica, diferenciada por Lei. E dentro dos parâmetros também do artigo da Constituição de 88. Como o artigo 231 da Constituição é reconhecido aos índios, sua organização social, né? Suas tradições, sua cultura, sua realidade e o lugar onde vivem, não. E cabe à união demarcá-las e protegê-los. Então daí nós somos respaldados pela, pela legislação que rege a carta magna do Brasil. A política da educação da Bahia. Ela foi firmada e eu fui um dos componentes. Também da questão da construção e da permanência. Daí a gente conseguiu a segunda turma de magistério indígena. Tinha uma formação em magistério indígena para atuar na escola com um grupo de 45 professores. Concluímos em 2010. Em 2011.

Com a busca com o MEC e com a criação da SECADI, uma Secretaria especial compondo o MEC, nós conseguimos também implantar na política da Bahia, porque só tem Roraima uma formação específica, diferenciada para os professores que atuam na escola indígena. E esse tempo de formação que nós tivemos, a gente também veio fazer o ensino superior IFB, lançou a primeira turma de formação ensino superior. E aí acabei me formando agora em 2007. Então essa formação superior foi específica. E hoje a gente tem um grande desafio de ser professor indígena, se formar essas etapas. Foi um grande desafio. Para as professoras, mães. Para aos professores, pais. Porque a gente tanto para estudar como para atuar na sala de aula, a gente acaba levando o filho. Quem está dando aula, é a mãe? Dá aula e amamenta.

Isso é que faz a diferença da escola indígena. Isso que faz a diferença de ser um professor indígena. Ele tem um grande desafio, né? Porque além dele ser o transmissor de conhecimento, ele também é um receptor, porque tem que buscar com os mais velhos. Ele tem que conhecer a sua cultura. E tem que conhecer da sua identidade, também conhecer as outras culturas, as culturas externas a aquelas culturas.

E4- É um receptor. Tem que buscar com os mais velhos, ele tem que conhecer a sua cultura e tem que conhecer a sua identidade, a sua religião e também conhecer as outras culturas, as culturas externas àquelas culturas. Hoje não é de outras é da própria cultura indígena, então esse é um desafio, pois se você não internaliza. Você não é um professor indígena. Se ao invés da gente estudar a história de Marcelino e falar assim de 1500 do primeiro contato com o povo tupinambá de Olivença em 1526. A história, né? Que ficou 9 km de índios mortos tupinambá e não foi mais com os portugueses foi com os franceses, holandeses, aqui. Em Olivença, isso ficou conhecido como massacre do Rio Cururupe. Porque foi em 1890. Marcelino, lutando contra o governo que teria achado ouro. E para mim, então assim, isso é muito recente, nosso povo pagando com a vida.

Se o professor indígena não reconhece isso. Ele a sua cultura e ele não é professor indígena, né? Então, assim, esse é o grande desafio, porque além de você conhecer da sua genealogia, você também tem que conhecer o seu pertencimento e o pertencimento ele tem que ser transmitido. Temos nossos caciques e nossos anciões, e a gente aprendeu que a educação indígena ela é específica, diferenciada, religiosa e comunitária. É porque você aprende primeiro com seus pais, a raspagem de mandioca, a fazer farinha, o plantio da quadra da lua. E hoje é muitas pessoas se atentam a estudar, a questão é, vamos dizer assim, do plantio da soja. Isso não interessante. Os povos indígenas hoje sempre viveram, sobreviveram e sobrevive, né? Mesmo até agora, mesmo com a pandemia.

Nós sobrevivemos e conseguimos também tirar muitas doenças, não é? E aí a gente tem esse trabalho também trabalhar as ervas medicinais dentro do currículo pedagógico das nossas escolas indígenas. A gente tem feito os TCC, e alguns formadores abordam a mas que questão

da pesquisa com os mais velhos, além da gente tem também fazer pesquisas registradas para um trabalho que é o PPP. O PPP projeto político pedagógico das escolas indígenas é o marco importante. A gente demarca o território, que não é aquele currículo convencional que a escola não indígena tem, né? E a gente acaba estudando a história viva e a vivência sobre indígena, não estudamos só aquela história da guerra de Hiroshima e Nagasaki, do aparecimento da bomba atômica. Não, antes estuda também a vivência, a sobrevivência e a vida das pessoas que hoje por isso que nós somos chamamos de caciques. Nós fazemos a parte de se comunicar, a gente se atenta a essas especificidades indígenas.

E4- Dentro da minha formação, eu me formei no magistério indígena, e no ensino superior, me formei em códigos de linguagens. Então, a gente vê essa necessidade de respeitar as especificidades que precisa ter nas escolas indígenas em relação às escolas convencionais e particulares. Em 2008, a Lei 11645 que determina que ficou explícito, mas que não foi implantado a determinação de que as escolas têm que saber da cultura afro-brasileira e indígenas, mas isso ainda não foi internalizado nas escolas. E que as escolas indígenas, o professor tem de ser indígena atuando. Para ele falar da cultura, já que está no Brasil, não é? Então, assim que o Brasil hoje é pertencimento de uma linguagem da língua tupi nheengatu, né? E também a Tupi Guarani. Então assim a gente e um dentro também nesse plano tem a língua Jê, geral nós a língua macro-Jê. Então assim, nós temos a diversidade de línguas e nós somos e o Brasil hoje é falante de mais de 210 línguas indígenas, né? E hoje nós falamos o português, que está com uma língua principal. Mas nós não falamos o português falando a língua Brasileira. Falamos a língua de Portugal. Se eu digo que hoje que o tukum é uma planta de corte e faz nossos adereços. Se eu digo que embira é que faz a tanga. Se eu digo para você que é a pena do Tucano, eu estou falando tupi.

ÁUDIO 4 - ENTREVISTADO 5 – ALUNO TUPINAMBÁ

E5- Meu nome indígena é Jaguaruna- jaguar negro, bicho que mata de um pulo só; Jaguar significa bicho e una, negro- tô começando a estudar essa escola esse ano. Eu estou fazendo o nono ano. Estudo no eixo 5, à noite. Antes de estudar aqui, eu estudava na Escola Estadual Menandro Minahim, lá em Una. Sou Tupinambá, graças a Deus. Por parte de mãe, minha bisavó foi pegada no mato, sofreu muito. Minha vó é bem índia mesmo, já meu pai é negro.

Nasci, me criei aqui na comunidade do Acuípe de Baixo. Fui expulso daqui, voltei para cá, vi a retomada e agora vivo aqui de novo.

Aqui no CEITAB, a diferença da outra escola que eu estudava é a cultura. Aqui a gente estuda nossa cultura. Lá na outra, a gente só estuda a cultura do branco. E aqui não, aqui é um estilo que é o necessário para os índios, entendeu? Porque os índios, não pode ser escravo do sistema, vai ter que usar o sistema ao seu próprio favor. Então acho interessante a escola indígena ter alcançado esse nível, é outro nível e espero que melhore, melhore mais e mais no decorrer dos anos.

É, primeiramente, é quando a gente chega, não é. Catuaba, catuara, catupiruna. A gente fala as palavras indígenas, a gente está, vira e mexe, falando das culturas, fazendo cultura, chamando os cânticos. E enquanto isso, fazendo artesanato, é uma escola que abre espaço para tudo, não é tudo junto e ficou bem legal. Bem legal, a gente estudar viver, de forma diferente na cultura também. Porque através disso aí, os mais jovens vão também despertando para o conhecimento pela cultura de forma mais simples.

Para mim, todos os professores são bem fundamental nisso aí. Na parte da cultura, porque eles estão direto no movimento, estão lutando também. É cansativo bastante para eles também, mas esse tempo estão aqui. Estão sendo atencioso. Quando é para dar uma brincadeirinha, eles brincam, para distrais os alunos. Mas quando é pra falar sério, fala sério, os assuntos importantes. Eu acho que é fundamental no nosso dia a dia. A gente tem que buscar conhecimento e não pode esquecer da cultura também, né? Eu penso assim.

Porque hoje em dia, tudo que a gente faz é, é indígena, né? A gente pesca, a gente faz artesanato, a gente dança o poraci, a gente faz nosso ritual, a gente busca bebidas da mata, experiências diferentes. E a gente sempre estava visitando um parente, sempre está indo na casa de outro parente, então tudo isso aí é cultura, né? A gente chega, cadê o café, fulano está aqui e aí hoje tem temperada lá com sua mulher, teve filho? Está aqui a temperada, então são rituais que passaram gerações tem o São João.

Eu já participei de várias aulas que os professores usaram tecnologias. Várias aulas. Eu lembro de uma que a gente estava aqui, e um senhor, ele estava dando aula, eu esqueci o nome da matéria, mas ele estava querendo levantar a autoestima de todo mundo. Era sobre levantar autoestima, sobre querer e focar naquilo e conquistar aquilo. Então ele passou um vídeo bem curto para a gente ver. É sim, também. Toda hora tem esses recursos, que é fundamental. O celular entre, a gente usa, pesquisa, procura rapidinho, como a gente não está com muito acesso ao livro. A gente pega rapidinho, vai no celular e procura aquela resposta, já ajuda bastante no ensino também.

Eu uso celular para estudar em casa, mas eu sou mais aquela moda, antiga. Eu gosto de procurar no livro eu gosto no dicionário, eu sou assim, eu costume estudar assim, é procurando dicionário, a palavra que procurava. Então, é. É uma forma de querer saber e então, essa questão digital da internet celular, todo lugar, como você vai tudo o que você vai fazer no banco, você vai lidar com o banco ou se você vai até fazer um documento, tudo está sendo por via digital. É importante, né? Inclusive a gente também no trabalho, usa muito pix. Então a gente tem que estar atualizado, é isso que eu falo, não é porque a gente é indígena, que você não precisa celular, você não precisa ter um carro. A gente é indígena, mas somos jovens também no século XXI. Então, a gente evoluiu, o índio. Evoluiu, o índio não está mais atrasado. Índio evoluiu. O

índio descobriu a forma de viver bem. Se encaixar na sua verdade, e a sociedade tem que aceitar a gente, porque a gente, é assim, a gente tem direito.

Eu tenho vontade de sair com qualquer ser humano, de fazer um suporte e conhecer o mundo, e dar uma entrevista e falar que sou indígena, lá de Olivença, lá do Acúpe de Baixo.

É, então eu tenho vontade de sair falando, representando meu povo aqui, porque a luta da gente é sofrida, não é muito sofrida. A tecnologia abre as portas, não é? Hoje a gente para irrigar um campo, alguma coisa tem que saber de tecnologia, porque se não, não vai. É fundamental a tecnologia, a tecnologia hoje em dia está em tudo na verdade. Sem a tecnologia, a gente não teria chegado a esse avanço que o ser humano chegou, entendeu? Aqui na escola a gente, a gente tem uma visão diferente, porque a gente às vezes não começou a coisa, eu mesmo não sabia mexer em computador. A minha esposa, que é professora da escola, está me ajudando ainda.

Eu gosto quando um colega está. Com dificuldade eu chegar e ajudar e tal, mas eu quero adquirir conhecimento para eu atuar em m outras áreas, sabe? E tenho interesse de me tornar um dia engenheiro mecânico. Fazer engenharia mecânica, falar bem inglês, espanhol, saber bastante matemática. É isso aí, isso aí que. Tomei um pouco de ciência porque a gente também precisa estar nesse meio da tecnologia.

Que eu tenho de dizer que eu espero que a gente continue avançando e que seja bem pra todo mundo, não é? Que nem está sendo bom para mim, seja bom para outras pessoas também, que a gente possa ter mais, não só isso, é mais eu. Eu mesmo quero mais, bem mais.

ÁUDIO 5 – ENTREVISTADO 6 - ALUNO HENRIQUE

E6- Já tem 2 anos que estudo nessa escola indígena. Entrei aqui no nono ano, agora estou no primeiro e segundo do médio. Na verdade, é porque assim a escola indígena tem nossa cultura, né? É diferente de outras escolas a ver. Tem pessoas que tem preconceito, não é? Precisa ser diferente. Então, acho que a daqui a luta é contra o preconceito. Às vezes falta a verba, o ônibus, às vezes quebra, tem que ter recursos que a gente muita da vez não tem, sou tupinambá declarado, né? Moro aqui perto da escola.

De cultura, aqui, na verdade, nós temos nossas danças, fazemos nossas artes, nossa música. A gente faz tudo aqui. Tem muita coisa que a gente faz aqui que a gente aprende muito.

Na verdade, não sou daqui meus parentes saíram daqui. Eu cheguei, alguns anos atrás depois da retomada. Eu comecei a estudar aqui, não é? E achei interessante. As coisas que fazemos aqui é muito interessante, porque é diferente das outras escolas.

Os professores usam muito pouco os celulares e a tv para estudar. No caso, eu uso em casa, para estudar e fazer pesquisa também. Interagir com alguma coisa, não é? Mais o zap.

Durante a pandemia, na verdade, foi *online*. Foi bom, foi fácil. Só que assim, é melhor presencial, não é? Bem, melhor presencial. É aqui agora a gente interagindo, né? É bem melhor. Mas a pesquisa é rápida, fazendo as coisas *online*. Já aprendi alguma coisa que vai no YouTube. Mas, para aprender, acho mais fácil presencial. E para fazer trabalhos, fazer prova eu acho melhor por meio das tecnologias. Nós aqui nós temos a televisão. As aulas com as tecnologias são boas, mais explicativas. Bom, terminar você falar, terminar de escola não é assim, aí é bom, mas. Melhora as aulas porque tem muita informação. Agente entra lá, vê algumas coisas, pesquisa algo. Então é essencial, não é ter internet na escola, ter computador.

Agora mesmo, a gente está participando de um concurso musical, que tem que postar no *Youtube*. Eu fiz uma música sobre os tupinambás, o título dela é Sou Tupinambá, é um rap, a letra é assim, autor é Rick Oliveira.

Sou tupinambá, com muito prazer. A união faz a força é lutar para vencer.

Vamos encarar e não recuar. Verbas e recursos não podem faltar

Escola para estudar, o transporte escolar.

Um bom ensinamento para nos educar é tempo de aprender.

Precisamos crescer, isso tudo o governo tem que entender.

Sou índio, eu sou indígena, eu sou tupinambá, não queremos violência, apenas protestar. Deus vai nos abençoar. Os recursos vão chegar, não importa a cultura tem que respeitar. Sou índio, sou indígena, eu sou tupinambá. Não queremos violência, apenas protestar. Deus vai nos abençoar. Os recursos vão chegar, não importa a cultura tem que respeitar.

A sou tupinambá, com muito prazer. A união faz a força, é lutar para vencer.

Vamos encarar e não recuar. Verbas e recursos, não podem faltar

Escola para estudar, o transporte escolar. Um bom ensinamento para nos educar.

É tempo de aprender. Precisamos crescer, isso tudo o governo tem que entender. Entender, sou índio, sou indígena, eu sou tupinambá. Não queremos violência, apenas protestar. Deus vai nos abençoar. Os recursos vão chegar, não importa a cultura tem que respeitar.

É um apelo, como eu falei, não é? Nós precisamos de recursos, não é? Até essa música, fala. É isso, né? É por isso que eu vou ter essa letra, mesmo, que nós precisamos de recursos. Eu gosto muito da escola. Precisamos de apoio, às vezes os alunos não vêm porque está faltando transporte. Então, é isso.

ÁUDIO 6 – ENTREVISTADA 7 - JOSENILDE – ALUNA

E7- Eu uso tecnologias para estudar, às vezes eu pesquiso no celular. Durante a pandemia, eu estudei pelo celular. Eu fazia prova, tinha aulas, eu participava dos grupos, é o meu desejo aprender mais e mais a estudar com a tecnologia. Sim, porque a gente precisa das pesquisas e eu acho que seria bom, para todos os alunos. Para todos os alunos, né? Daqui? Tem muita gente que já está no curso mais adiantado do que o meu, mas eu estou a caminho e gosto de já ir pesquisando, aprendendo, pra ir entendendo. A gente quer chegar, né? E a escola ajuda a gente entender um pouco de tudo, o foco é aprender. Não é só leitura aí no celular, entendeu? A gente quer aprender como estudar, poder ficar mais livre para a aprender na net. É para a gente entender e agir, olhar mais, entender, né? Quanto? É bom até para os professores, né? Eu sou tupinambá, mas eu nasci em Guararema, tenho sangue tupinambá. Aqui é uma tribo. O aprendizado é indígena, já vem porque nós estamos numa região de tribo, os indígenas e o que acontece na escola é relacionado ao povo tupinambá. Há muita cultura no aprendizado. A gente tem nas aulas muitas coisas que lembram o povo tupinambá. A gente estuda sobre Porto Seguro, que era onde começou, né? No nosso Brasil, que o sofrimento indígena veio de lá. Eu já tinha esse gosto pelo estudo, pela tecnologia, mas aqui na escola eu peguei mais gosto, porque eu não tinha oportunidade de estudar. Eu já estou com 56 anos, então a escola indígena foi uma oportunidade, porque não é porque eu já estou nessa idade. Eu acho que com a tecnologia é mais fácil, eu moro longe, se eu aprendo a usar para estudar, eu aprendo mais. Que é mais fácil, não importa a idade. Acho que o que vale é a gente querer aprender muito mais pra saber como lidar com tudo, né?

ÁUDIO 7- ENTREVISTADA 8 - JOSENIRA - ALUNA

E8- Tem mais de 3 anos que eu estudo aqui, só que um ano nós ficamos estudando remoto. Ficou estudando remoto, foi na época da pandemia. Nós não moramos aqui perto. O outros colegas da gente ainda ficava estudando aqui, mas a gente mesmo, eu, minha irmã não participava da aula, né? Participava da aula remota. A gente tinha pegado os assuntos aqui e estudava remoto, pelo celular.

Aqui é diferente, porque a gente é cadastrado como índio. Só que a gente não é de terras invadidas. Meu pai tem a terra dele, tem o título. Nós temos o controle de nossa terra. Nós somos de Santa Cruz de Cabralia, registrados em Guararema, minha mãe não queria que a gente fosse registrado em Guararema, mas nós somos tupinambá, declarados.

Eu nasci em Santa Cruz de Cabralia. Entendeu? Eu nasci. Eu nasci em Santa. Cruz de Cabralia. Só que meu pai e mãe até hoje, mãe, reclama. Porque não era para ter tirado registro em Guararema

Quando tem a passeata a gente vai, eu tenho meu uma maracá. Tudo isso a gente participa.

E aqui na escola você estuda alguma coisa sobre a cultura, a sua cultura tupinambá. Esse ano, até agora, não trabalhei cultura nenhuma, não, não desde agora que começou esse ano, não começou no estudo, não. Eu não estudo, no meu telefone, não meu telefone somente eu só faço receber ligação. Porque eu mesmo não tenho um cabeça para isso. Eu tenho muita vontade de aprender. Se a escola tivesse, eu gostaria.

ÁUDIO 8 – ENTREVISTADO 9- ALUNO MÁRCIO

E9- Eu sou tupinambá de Olivença, eu moro no Acuípe do Meio 1. Sempre gostei de escola indígena, porque ensina a língua tupi, os costumes do povo tupi. Porque quando eu era pequeno, eu fui ensinado a caçar e a pescar, eu gosto muito desse contato com a vida dos índios que eu sou. Eu gosto, entendeu? Porque lá antigamente, quando eu era pequeno, eu estudava numa escola não indígena e lá só ensinava violência. Eu não estudava aqui na época da pandemia, mas tem aula que é a professora põe vídeo da internet, assim é a aula de vídeo. Aí bota aí a gente para pesquisar no celular do lado, depois ela bota, bota o exercício, aí passa pra nós. O que nos viu no filme. Mas eu não gosto de celular não, eu nem tenho.

Durante a pandemia eu não estudei. Eu gosto de mato, gosto de coisa de índio. Eu estudo só para ser alguém na vida, e respeitar todo mundo e ter educação. Gosto de pescar e viver no mato. É assim que eu sou. Mil vezes a mata que a cidade, eu moro no mato. Eu estou estudando é para mim ser uma pessoa, ser alguma coisa na vida e ter a educação, porque a pessoa sem educação, não é nada, E respeitar todo mundo nesse mundo, todo mundo ser humano, graças a Deus. Lá perto da minha casa tem outra escola, mas eu prefiro aqui, por causa da comunidade. Lá no Acuípe do meio, a mulher de que comanda a comunidade, ela quer ser dona do mundo, aí eu prefiro estudar no Val. Eu me relaciono melhor aqui.

ÁUDIO 9 – ENTREVISTADA 10- ALUNA MARIA DE LOURDES

E10- Sou aluna da escola indígena e estou no terceiro ano do ensino médio. Sou uma tupinambá. Nasci e moro na comunidade. Eu saí daqui com a idade de uns 9 anos, fui morar em Ilhéus, lá eu estudei no município. Com 15 anos, retornei para aqui de novo, agora eu tenho 40 anos. Não vejo muita diferença aqui para as outras escolas não. Só que aqui trabalha muito em relação à cultura tupinambá. Trabalha muito com o artesanato. E a gente participa de muitas culturas fora, também.

A gente usa pouco o celular em sala de aula, os professores não deixam. Quando eles querem usar eles trazem tudo pronto, pra apresentar pra gente, pra colocar na televisão, mas pra gente mesmo usar assim, não.

Em casa, a gente pesquisa algumas coisas que a gente não sabe, a gente pesquisa algum dever, assim, alguma atividade que eles dão pra gente fazer em casa. A gente vai pesquisa. Não tivemos aula sobre como usar a tecnologia para estudar. Acho que é importante saber, muito importante. Porque assim, tem coisa que a gente acha alguém para ensinar a gente. Em casa, a gente não acha ninguém assim pra me ajudar, então tem que pesquisar. Aqui a internet não é boa. Acho que é por isso que os professores não usam.

Aqui tem alguns professores que falam da cultura, semana passada o professor D. falou e teve uma professora que mandou a gente fazer um rap indígena. Alguns fizeram, eu mesma não fiz, tá muito difícil. Eu acho importante falar da cultura tupinambá. Meu pai era branco, isso é de minha mãe, que era índia mesmo. Sou agente de saúde indígena, e eu vejo muita coisa tradicional nas comunidades que eu atendo.

ÁUDIO 10- ENTREVISTADO 11- MATEUS – ALUNO INDÍGENA

E11- Eu estudo aqui há 5 anos, e faço o sexto segmento da EJA, estou no primeiro ano do nível médio. Já estudei em outras escolas, mas aqui é melhor porque temos conhecimento na área indígena. Quase todo ano tem. É uma cultura que quase todos os anos se repete. Tiramos embira para fazer traje, aprender um pouco de Tupi. Em casa a minha mãe fala. Muito não, mas meus avós falam dos costumes. Aqui o conhecimento é vivenciado, no que acontece, quase todos os dias.

Os professores usam as tecnologias em sala de aula, mas traz tudo pronto, mais impresso. Em casa, eu faço pesquisa, assisto vídeo para estudar. Durante a pandemia, eu fiz trabalho para entregar, enviava pelo WhatsApp. Às vezes é bom, às vezes é ruim porque, às vezes a gente não acha a resposta certa, o correto, o que está pedindo. Acho melhor e mais fácil o presencial, com professor. Porque a gente interage.

Não uso a internet da escola para estudar, a internet da escola aqui p não serve pra você estudar, não serve pra você fazer nenhum tipo de trabalho, nem nada.

Na pandemia, a gente recebia atividade, o professor falava em áudio, explicando. Conversava ali antes de dar o assunto. Aí depois mandava atividade pra gente pelo grupo. No áudio, pelo WhatsApp. Cada matéria tinha seu grupo. A professora daquela matéria mandava os áudios explicando tudo o conceito, falando tudo. E depois mandava atividade e a gente ia tentando responder e lá mesmo no grupo, a gente fazia as perguntas por áudio. As provas, a gente fazia por *e-mail*, era estudo dirigido. As provas eram as atividades, aí o professor sabia que você tinha conseguido realizar. Uma autoavaliação. A gente respondia, ele mandava por e-mail, a gente apertava para entrar pelo link, entrava com o nosso e-mail, com o nosso nome, tudo. Entendeu? Aí depois a gente respondia tudo certinho. Era o formulário. Se você recebia no *Google forms*, a prova era feita no *Google forms*, a gente respondia e enviava para a professora. A achei mais difícil de aprender. Porque fica mais fácil, né? Tipo se a gente for fazer uma pesquisa, tenho um monte daqui, é um monte de respostas das mesmas, ali envolvendo aquele assunto. Já fica fácil por causa disso e às vezes não. Porque não é a mesma coisa que estar fazendo na sala de aula. Lá tem o professor e você procura mais de saber. O crome não tem cara. Na pesquisa você já recebe tudo impresso. Tudo feito, entendeu? Eu acho que eu aprendi a usar na marra mesmo, o, porque precisei usar na escola, mas aqui nunca fui ensinado a usar a tecnologia.

ÁUDIO 11- ENTREVISTADO 12-PEDRO VICTOR- ALUNO NÃO AUTODECLARADO TUPINAMBÁ

E12- Sou aluno do CEITAB do sétimo ano da EJA. Não sou tupinambá declarado. Moro na comunidade porque metade da minha família é tupinambá e a outra metade não é. Moro na comunidade do Acuípe do meio 2. Não sou tupinambá autodeclarado, e para mim tanto faz como tanto fez. Na realidade foi por causa da minha mãe, que me trouxe. Ela que sugeriu que eu estudasse aqui, sim. Eu já estudei em outras escolas, essa aqui fala da cultura tupinambá, essa é a diferença. Aqui fala sobre a me trouxe etnia. Durante a pandemia, teve atendimento remoto, só que eu acho que no dia que me botaram no grupo, eu saí, entende, mas foi sem querer. Eu não participei das atividades. Aqui os professores usam a TV para algumas atividades. Eu uso o celular para fazer pesquisa. Aprendi a usar fora da escola, por necessidade mesmo. Falta um bocado de coisas. Tipo assim, o que está precisando para ter aqui é a informática. Tem internet, mas não tem informática, não tem aula de informática.

ÁUDIO 12 – ENTREVISTADA 13 -ROSENILDE DE ALMEIDA SANTOS – ALUNA

E13- Sou aluna tupinambá. Moro aqui, na comunidade do Acuípe de Baixo. Eu comecei estudando em Sapucaieira, em Olivença e agora estou aqui. Eu vejo de diferente aqui, são as pessoas, os jogos, os costumes, de índio mesmo. Aqui tem a cultura tupinambá. Eu não estudei na pandemia. Já tive poucas aulas com o uso do computador, e eu gosto das aulas com tecnologias. A gente aprende mais, é diferente. Eu acho mais fácil aprender pelo zap, fica tudo registrado. Em casa eu uso o celular só para ver as pesquisas. Eu aprendi a usar o celular fora da escola. Nunca usei computador, e acho que precisa de mais coisas aqui na escola para ajudar a gente a aprender informática e tecnologias. A escola não tem muita estrutura para poder usar essas tecnologias.

Aqui a gente a gente canta, a gente dança. Essa semana, vai ter jogos aqui em Olivença. Lá vai ter pintura, vai ter dança, você vai poder ver como é a cultura tupinambá aqui da escola também. Aqui, nossa cultura tem pesca na rede e no arpão, plantio de mandioca, artesanato da rede de pesca, tem a música. Gosto da música dos índios e da dança, da escola de toda essa vivência que você.

ÁUDIO 13 – RODA DE CONVERSA – TERCEIRO ANO EJA

Mediadora: Olá a todos, como estão? Antes de começarmos, gostaria de lembrar que a pesquisa que estamos realizando é sobre a utilização de tecnologias digitais em sala de aula na escola indígena. R., você autoriza que eu grave nossa conversa para usar na pesquisa?

R.: Sim, autorizamos.

Mediadora: Ótimo! Então, vamos começar. M. mencionou durante a entrevista individual que não se lembrava de aulas em que os professores utilizaram tecnologia digital. R., você participou das aulas remotas durante a pandemia?

R.: Sim, participei.

Mediadora: E como foi sua experiência? Você se lembra das atividades e como os professores faziam?

R.: Às vezes a gente vinha buscar as atividades aqui. Se tivesse dúvidas, perguntava online. Tinha vezes que eles passaram uma atividade para nós fazer *online*.

Mediadora: Compreendo. E essa opção de buscar atividades na escola era exclusiva para estudantes tupinambás ou havia outros estudantes?

R.: Aqui na escola, só estudam tupinambás.

Mediador: Entendi. M. mencionou também que havia um grupo de WhatsApp. Além de informações sobre quando buscar o material, o que mais havia no grupo?

R.: Havia a opção de pegar as atividades pelo grupo. Eu mesmo usei essa opção algumas vezes por causa do trabalho. Eu chegava tarde e não tinha tempo para buscar as atividades aqui.

Mediador: E o que você achou dessa experiência de estudar com tecnologias digitais? Você acha que é melhor ou mais difícil do que estudar presencialmente?

R.: Eu acho que foi uma boa experiência, mas ainda prefiro estudar presencialmente. Muitas pessoas preferem assim também.

Mediador: E vocês costumam assistir vídeos no YouTube, especialmente vídeos educativos?

R.: Eu assisto alguns vídeos no YouTube, mas não costumo procurar vídeos educativos sobre as matérias.

M.: Eu não costumo procurar a matéria em si, mas assisto a vídeos educativos.

Outro estudante: Eu nunca assisti aulas no YouTube.

Mediador: Vocês consideram que é mais desafiante estudar com tecnologias digitais ou há mais informações disponíveis na internet que facilitam o estudo?

R.: Eu acho que pode ser um pouco desafiante, mas também é possível encontrar muita informação na internet.

M.: Eu acho que é mais fácil encontrar informações na internet, mas ainda é desafiante estudar com tecnologias digitais.

Outro estudante: Eu acho que é muito difícil estudar com tecnologias digitais.

Mediadora: Muito obrigada pelas suas respostas, pessoal. Vamos continuar a conversa em outro momento para que possamos aprofundar um pouco mais as questões.

ÁUDIO 14 - ENTREVISTADA 14 - ALANE BATISTA – PROFESSORA NÃO INDÍGENA

Entrevistador: Eu gostaria que você se identificasse e dissesse que você autoriza que eu utilize essa sua entrevista para a discussão de dados na minha tese.

E14- Eu sou a professora A. B., atuo aqui na escola CEITAB, que é o Colégio Estadual Indígena Tupinambá, Acuípe de Baixo. Sou professora de língua portuguesa nas séries da Educação de Jovens e Adultos Noturno, com língua portuguesa e língua inglesa. Atuo também com língua portuguesa no turno do matutino, com ensino médio e duas turmas do fundamental 2. Eu sou graduada em letras pela Universidade Estadual da Bahia. Especialista em leitura de italiano e literatura comparada pela Estadual também da Bahia. Tenho mestrado em língua portuguesa também pela Universidade Estadual da Bahia. E agora eu sou graduanda em direito pela Faculdade de Ilhéus e também estou fazendo duas disciplinas de doutorado na área de direito e educação.

Entrevistador: Ótimo. Então, dentro desse seu trabalho aqui na escola, no CEITAB, tem quanto tempo que você atua na educação escolar indígena?

E14- Eu atuo aqui há seis meses. Eu, na verdade, sou novata na educação indígena, mas não sou iniciante na educação popular, diríamos assim. Então, tenho passagem aí já pela educação de assentados, que eu trabalhei no assentamento Terra Vista, em Arataca. E antes, como eu tinha habilidade para trabalhar com cursinho, trabalhei muito tempo com escolas particulares, e por fim o marido aposentou e eu vim para aqui para perto. Pedi remoção e hoje estou por aqui.

Entrevistadora: Você é efetiva da Secretaria Estadual?

E14: Sou efetiva.

Entrevistadora: O título do CEITAB é um título bem interessante, não é? Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo.

E14- Pelo fato de ser um colégio estadual, né? A gente tem assim uma certa determinação, uma certa subordinação ao currículo do Estado e essas coisas. Enfim, a gente percebe que existe essa certa influência. E você acredita que aqui, por ser uma escola indígena tupinambá, eles têm alguma, eu diria, independência curricular para trabalhar aqui? Realmente uma educação diferenciada indígena?

Sim. E, inclusive, nós temos incentivos da gestão para que nós façamos não apenas o que todas as escolas fazem, mas que nós façamos de modo a propiciar esse aluno essa educação tão importante, tão bem aceita na sociedade do consumo, mas que também nós consigamos manter as raízes desse pessoal, que nós consigamos trabalhar a identidade, que nós consigamos não desvincular, dissociar totalmente o trabalho de sala de aula apenas com o conteudismo, mas que nós consigamos preservar essa identidade do Tupinambá com as atividades, por exemplo na sexta feira nós temos aula de tupi, nós temos produção de maracás, nós temos produção de trajes indígenas. Aqui a gente mantém também a cultura do abril indígena, que é um abril totalmente não tem o dia do índio, não existe mais dia do índio. A gente tem, na verdade, um trabalho que é voltado exatamente não só para a valorização, mas também para ele se reconhecer enquanto indígena e que ele valorize, que não tenha vergonha dessa origem dele, né? Porque alguns têm como rótulo, outros têm como estigma, outros têm como, na verdade, como ser indígena e como estar nessa sociedade, né? Sem perder seus valores.

Entrevistadora: E aqui, você como professora de línguas portuguesa, estrangeira, você dentro do seu planejamento, guarda algum momento pra trabalhar a questão cultura tupinambá? Quais

são esses direcionamentos que você dá pra esse momento no currículo pra trabalhar essa questão tupinambá?

E14- No médio eu busco muito trabalhar a questão indianista por exemplo você vai na literatura, você pega ali o período romântico, dentro da fase indianista você encontra obras lindíssimas e que muitos deles você encontra facilmente adaptada para trabalhar a questão indianista numa linguagem mais simples, porque você pega uma linguagem do século passado, você pega muito texto rebuscado. Então você pega edições adaptadas e consegue fazê-los ler e ler com prazer. Então, por exemplo, o meu nono ano está lendo agora o Guarani. Minha primeira série está em forma de seminário, eles estão trabalhando ali com Ubirajara, e a história lá de Ceci e Peri, todo um contexto que eles vão dramatizar.

Entrevistadora: Romântico, né?

E14- Isso, e trazer aquela ideia também. E se fosse na sua aldeia? Esse é o tema do trabalho. E se fosse na sua aldeia? Então, muita coisa que a gente pega da literatura, a gente traz assim. E se fosse na aldeia Tupinambá? Então, a gente faz sempre essas discussões orais, até para o intuito de melhorar a oralidade desse aluno, para que ele possa realmente opinar, para que ele seja sujeito da ação e não apenas um mero espectador, como a gente muitas vezes observa. Outra forma de a gente resgatar esse trabalho da identidade, da construção indígena, é com base nas produções textuais, reconhecendo, admirando os espaços. Eu fiz um trabalho com eles mesmo, que cada um precisava passear em sete lugares bonitos da aldeia. Então eles iam mostrar isso num painel de fotos e de textos poéticos, narrativos.

Entrevistadora: Nesse caso aí já impõe a questão das tecnologias, né, fotografias, vídeos...

E14- Utilizamos, por exemplo, hoje eles foram à mata, retirar a Timbira, para poder fazer os trajes dos jogos indígenas. E tudo foi documentado, via foto, via vídeos. E se você quiser a gente pode disponibilizar esse material pra você. Entrevistado: Então, assim, eu peço a eles que observem, porque muitas vezes o nosso aluno ele é muito, como eu diria, vamos dizer, carente de autovalorização, propriamente, de valorizar sua própria identidade, o seu lugar. Parece que bom é só aquele onde o outro mora. Então, como eu diria assim, eu sou uma índia da cidade, né? Então eu digo, eu tento trazer isso pra eles, essa coisa, essa ideia de que aqui é lindo, de que eles têm um lugar maravilhoso, que eles não podem se envergonhar dessa origem Tupinambá e que eles têm mesmo que manter isso vivo. Até porque a classe dominante quer mesmo que isso subsista. Sucumba de alguma forma. E que se eles que são, na verdade, os detentores dessa origem, eles não se agarrarem a essa ideia e valorizarem, eles vão perder isso aí

Entrevistadora: Uma questão importante foi a pandemia, a pandemia foi uma questão muito forte em relação à educação, eu fiquei de lá imaginando como ficariam as escolas indígenas que são desapoiadas, né? Já numa questão pandêmica. Povo né? E a imagina a escola, e aí eu pergunto pra você, você participou desse processo aqui no CEITAB?

E14- Não, como eu te disse eu estou aqui há 6 meses, eu pedi a remoção no final, início de dois mil e vinte e dois, processo, pós pandemia.

Entrevistadora: Como você vê hoje os alunos com uso das tecnologias digitais para estudar?

E14- Ana Cláudia eu tenho a seguinte concepção é, o celular na minha sala de aula ele não é um empecilho, nunca foi. E, apesar de alguns professores chega, pega tudo coloca lá, ninguém mexe, na minha sala de aula não aqui eu trabalho com eles de forma a conscientizá-los de que o celular, ele é uma ferramenta importante, desde que saibam utilizar e na hora certa. E eu acredito também que tudo depende muito das negociações, dos acordos que a gente faz com o adolescente, entendeu? Na minha aula menina, pede pra sair, pede para voltar porque é uma questão de respeito. Nós vivemos numa sociedade que a gente precisa, não é? Dizer obrigado,

boa noite, com licença, por favor e isso a gente tem que, eu tive que fazer isso, um trabalho muito sério com eles e também a ideia de que eu não preciso necessariamente ter um livro didático, isso aqui tem um universo de possibilidades dentro de um telefone. Então foi quando a diretora resolveu fazer, aí eu pedia para liberar o bife não é que não adiantava o menino ter um celular e não ter bife ela dizia não, não pode porque atrapalha o SGE que é o sistema de geração de dados, e a secretaria interna, trabalho da secretaria, então decidiram fazer duas redes, uma que fica aberto para aluno, uma fica somente pelos professores e secretaria, perfeito eu estou na sala de aula ali eu tô passando pra eles tapete vermelho que eu trabalhei variação linguística com a turma da EJA e em cima do filme de uma Margarete Milagres uma tela *****, a gente vai buscar essa construção desse, dessa variação regional na forma do quinzinho e vamos trabalhar posteriormente a produção do texto, de uma narrativa, de um conto narrativo onde eles estruturarão todo o enredo em cima de topo de fatos, então a televisão me ajuda, o celular me ajuda e eu tenho um aluno aqui, o Henrique, nós estávamos exatamente no abril indígena, eu pedi que eles construíssem o rap do índio.

Entrevistadora: Eu entrevistei o Henrique. Ele cantou a música

E14- nós produzimos

Entrevistadora: Eu falei pra ele cantar pra gente, porque isso aí é um bom trabalho, ele falou, não pode divulgar não, porque colocou no youtube, e eu quer entrar num concurso.

E14- isso, a gente vai para um concurso agora, de produção de músicas, né? Que é o rap e tem um fácil, que é o tempo de arte literária que é onde eu quero mesmo me engajar, já que não dá para você, encarar todas as frentes, não, que você não faz nada. Então vou pelo tempo de arte literária e esses meninos, eles produziram, eu peguei com base uma no rap do Emicida, com a Pablllo Vittar e com base numa música do, não vou lembrar o nome do homem, não sou fã dele, é amarelo de Emicida e ele pega uma música do Belchior, e ele transpõe, faz com toda aquela batida do rap, do funk, juntamente com Pablllo Vittar. Passei, discutimos, ideia do que ele tem que ser, tem que tem que imputar, porque o mundo né, tenho sofrido demais, tenho chorado pra caramba, no ano passado, eu morri, mas este ano eu não morro... vou partir daí. Nós vamos construir o rap do índio, e produziram coisas lindas. Eu tenho essas cópias, se você quiser, eu xerocópio e te mando primeiro assim?

O Henrique é o que está mais avançado no processo, porque ele além de produzir o texto, ele também deu ritmo, ele musicalizou o texto dele. E foi importante apresentar Marcineia também que como não tenho essa vivência indígena, né? Eu sou uma professora que estou na escola indígena aprendendo junto com eles, por exemplo, algumas ideias que eles colocam, né? De que o índio, para o índio, nada mudou, mudou sim. Muita coisa mudou e o olhar cuidadoso de colocar dentro das lutas, das conquistas, né? Dos avanços e das perdas também acontece em todo o momento e se você me perguntar se eu tô feliz aqui, tô.

Entrevistador: Com relação a questão da inclusão digital dos alunos. Você acredita que os alunos participam da sociedade da informação, porque essa é a tese mais importante para mim? Porque o que é que eu defendo, que a escola é uma via, escola indígena é uma via de inclusão digital dos alunos. Provavelmente alguns alunos só terão contato à sociedade digital de uma maneira efetiva na escola. Você acredita que a escola aqui, o CEITAB é uma via de inclusão digital?

E14- No momento não, porque eu acredito muito, eu acredito muito que muita coisa perpassa pelo poder público e pelas políticas públicas implementadas. O governo do estado da Bahia, ele tem todo um trabalho, ele fez formação com os professores no curso designado, e nesse curso eles ensinam muita coisa para professores que, por exemplo, eu tô com 52 anos, mas eu não me sinto velha, a verdade é essa porque a gente tá buscando você vê um excel, eu pergunto, como

é que eu faço essa planilha aqui, eu não entendi eu não consegui fazer a margem é aquela como é que eu arrumo, como é que eu faço um ano eletrônico eu vivo perturbando todo mundo, mas tem gente que não atentou para isso né, nós temos colegas infelizmente que tão nas escolas que manda a prova manuscrita pra secretaria digitar, você sabe dessas realidades, que não é especificidade do CEITAB é uma realidade dispersa em várias escolas.

Entrevistadora: Você acredita que por ser escola indígena ela não tá no privilégio positivo nem no negativo, é uma realidade das escolas estaduais.

E14- Nas particulares não, mas nas estaduais sim, ou seja, professor, é mais ou menos assim, quem quer fazer encontra mil caminhos. Quem não quer fazer encontra mil desculpas, né? Então, o professor, quando ele quer ele faz, quando ele não quer encontra mil desculpas. E isso eu acredito que, por exemplo, o Estado instrumentalizou o professor, o profissional para que ele desse conta desse trabalho digital. Nosso futuro diário vai ser digital, né? Já tem professores, aí que já de lança as suas notas automaticamente. Onde o boletim do aluno tem que tá disponível, pro pai acompanhar essa vida, não é? Mas eu vejo que de fato, se eu falar pra você que essa vida digital acontece, não, por exemplo, eu defendo uma escola onde nós tenhamos um laboratório de informática, ou pelo menos uma sala de multimídia, multimeios, pelo menos e nós sabemos que há recursos para isso. Não sei onde é que se esbarra o problema, até porque não é do meu interesse discutir onde se esbarra, porque entra no viés político da coisa e também entra na questão administrativa, minha função não é essa. Mas eu aqui- no momento de botar o pé na parede e dizer chega, olha, tem dinheiro para comprar um bebedouro inox, nós temos dinheiro para comprar TVs ultramodernas, nós temos dinheiro para ter três, quatro notebooks, quatro datashow, parados. Por que que a gente não pode ter uma sala onde eu tenha pelo menos dez computadores? Que dê acesso aos alunos a seus olhos, para abrir os olhos desse mesmo do mundo.

Entrevistadora: E, como você disse, uma formação, mas não para que os professores possam usar, porque a questão da tecnologia não são nem as ferramentas, nem os hardwares nem os softwares. Na verdade, as ferramentas educacionais digitais é uma pedagogia nova que está surgindo por aí e é uma pedagogia que pode ensinar o aluno a trabalhar desde as habilidades de capacidade de aprendizagem, até aos professores, da capacidade de ensinar, né? E é isso que talvez assim as pessoas enxerguem de uma forma diferenciada. Mas é importante ter professores como você, que pensa assim, porque até hoje ainda existem professores que consideram o celular um inimigo, na sala de aula.

E14- O celular, não vai distrair, e na verdade, se você pensar que eles utilizam isso na sociedade digital que está aqui circundante e que a escola caiu no meio indígena como uma espécie de ET, né, porque na verdade, os indígenas não precisavam de uma escola formal, até serem expulsos das suas terras, de serem obrigados a trabalhar formalmente, na cidade. Mas a partir do momento em que eles foram compulsoriamente expulsos, agora tem um outro desafio que é a sociedade digital, porque muitas profissões vão desaparecer, outras surgirão, e todas estão baseadas em que? Em capacidades de tecnológicas, digitais, até nós, professores, no andar da carruagem, pelo que a gente tá vendo, é provável que a gente vá...

E14- Por exemplo. Eu não temo, eu não temo que nós fiquemos sem emprego, nós que temos a habilidade de pegar o celular e permitir que esse aluno trabalhe com esse celular na sala e ele adquira novas habilidades, nós não vamos ficar desempregado, mas alguns professores ficarão, isso é fato. Então, pegar, por exemplo, como que você faria hoje para dimensionar essa pesquisa de doutorado, sem os meios tecnológicos eu não consigo mais me imaginar pesquisando em barsa, eu teria artigos em barsa?

Entrevistadora: Você acredita que eu estava pensando nisso recentemente, eu conheci uma pessoa que separou da esposa, e aí no dia em que ele foi fazer a mudança dele, quando ele chegou a esposa estava com raiva dele, pegou a tese dele de doutorado e jogou pela janela, em Brasília, aí ele saiu desesperado pelas escadas catando a tese.

E14- Ele não tinha cópia?

Entrevistadora: Então você imagina bem, ele deve ter tentado até desistir, ele quer fazer uma pergunta. A senhora falou da emoção, a senhora veio de outro lugar, qual escola que a senhora veio?

E14- Eu vim inicialmente, né, é porque na verdade, uma coisa atrelada a outra, meu marido, é funcionário federal. Ele aposentou e nós morávamos em Arataca,

Entrevistadora: A senhora é indígena?

E14- Não, se buscar a minha origem, vai encontrar, mas não sou, não estou registrada, né? Tem, tem uma afinidade principalmente com a educação do campo, meu foco. A minha dissertação de mestrado que eu escrevo em sequência didática para educação de jovens e adultos do campo. Então eu acredito na educação do campo, não acho que esse menino precise sair do seu locais para poder ir aprender em outros espaços.

Entrevistador: Tem mais alguma coisa que você quer acrescentar?

Entrevistado: Eu acho, eu acredito, quando me disseram que você viria fazer esse trabalho, eu até brinquei, que eu sou muito assim. Às vezes eu sou muito espontânea, falei aí que bacana. Agora a gente vai ter a sala de multimídias aqui né? Bom, é porque, na verdade alguma coisa tem que sair algum lugar né Ana Claudia.

Entrevistadora: Alguém precisa colocar luz em alguma coisa que precisa ser feita

E14- Sim, quando você futuca, quando você esmiuça, quando você explicar.

Entrevistadora: De ter uma sala multimídia, é isso? Mas aí, quem assumiria esse trabalho?

E14- Aí a gente vai pro cacique, nós não temos coordenação pedagógica, né, que é um dos grandes empecilhos para acho que um melhor desempenho

Entrevistadora: Qual o motivo de não ter?

E14- Porque o Estado não encaminhou. Na verdade, eu acredito que existe um certo descaso da educação, pronto, vai eu falar de política, não fica bem. Existe um certo descaso em relação a educação indígena. Vamos supor professora que tenha aqui uma estrutura com os computadores, a internet eficaz. Uma sala de aula, isso vai ficar e só tomando sal do mar? Ou vai ter alguém que vai assumir e repassar o conhecimento. Se houvesse, por exemplo, no caso, uma parceria? Para que se fizesse uma sala? Não um laboratório, né? Mas uma sala, eu na verdade, gosto mais dessa sala multimídia porque ela pode ser desde biblioteca até a biblioteca digital, né? Até um local, teria estrutura? Você acredita que a escola teria estrutura para manter isto funcionando porque a gente tem visto aí em todas as escolas, às vezes, computadores de última geração parados, porque às vezes deram um probleminha e não tinha aquela pessoa para fazer manutenção, para usar os programas adequados, e aí você acredita que aqui na escola tem estrutura pra isso? O cacique Val? Entre os caciques que eu conheço ele é o mais antenado com a questão educacional, é professor, fazendo mestrado de linguagem, também a Rose. A Rose também eles têm uma filha, que é a Amanda que lida muito bem com a questão do computador. E aí ele pleitearia alguém, um funcionário, que daria esse suporte, um funcionário de vinte horas num turno. E esse suporte seria disponibilizado só para os professores, para a partir dos professores os alunos terem acesso. Sim, porque se a gente abre essa sala para os alunos indiscriminadamente, pelo menos até eles terem essa ideia de que é para preservar, é para todo

mundo, é um meio, é um instrumento necessário, demora um pouquinho. Então aí nós precisaremos o quê? Pegar um professor de área, trabalhar com a área, vamos planejar o que a gente vai fazer dentro da tecnologia. Minha aula a partir de hoje ela vai ser gravada minha aula a partir de hoje eu vou usar um vídeo aula. Eu vou fazer uma pesquisa, nós vamos escrever no computador, mas isso precisa de um planejamento prévio que acho que é uma das outras se você pegar fizer que ela falou, a tabela for uma das grandes, fraquezas vai ser exatamente a ausência desse coordenador pedagógico.

ÁUDIO 15 – ENTREVISTADA 15- PROFESSORA INDÍGENA – TATIANE

Entrevistadora: A pesquisa inicialmente com os alguns usos professores da noite. Dois. Porque o que eu precisava mesmo pegar informação, vou precisar de algum material escrito, mas a base da minha pesquisa responde a uma pergunta. A escola indígena é uma via de inclusão digital de professores e alunos? Porque nós sabemos, por exemplo, que a sociedade digital tá aí né acontecendo aí fora o tempo todo. E aí, como é que foi você como professora indígena, como tem sido a sua inclusão digital, por meio da sua profissão como professora? Então, como professora, eu me interesso sobre a profissão, com os alunos, a questão da escolarização, como seus alunos são pequenininhos, não vou conseguir obter deles, a não ser que eu fizesse uma observação de uma aula sua, usando as tecnologias. Mas é por conta dessa semana ter sido atípica, essa questão de chuva e uma série de coisas. Então, como eu preciso de dez professores para serem entrevistados, eu já tenho os dez. Mas aí, como eu vim aqui e a Juliana não está, eu aproveitei e te convidei.

E15- Tá certo

Entrevistadora: Bom, você pode falar, seu nome completo

E15- É Tatiane da Silva dos Santos, sou professora da educação infantil Três, quatro e cinco anos, estou com a sala mista nesta, né?

Entrevistadora: E você autoriza que eu use essa gravação para fazer a análise de dados? Na minha tese de doutorado?

E15- Sim.

Entrevistadora: Você trabalha numa escola indígena, você é indígena?

E15- Sou. Tupinambá. Moro, aqui na comunidade. Estou cursando ainda pedagogia. Ainda tô bem no início. É a distância, EAD.

Entrevistadora: Então foi até bom eu sentar com você, aqui pra gente conversar. Você trabalha numa escola indígena e é a única que você já trabalhou?

E15- É a primeira escola. Mas não estudei em escola indígena, nem na Sapucaieira, eu estudei em escola estadual, escola que a gente diria, normal.

Entrevistadora: Você percebe aqui como professora que agora é a sua visão como professora, alguma diferença das escolas só estaduais da escola indígena?

E15- A diferença que a gente tem essa escola por ser diferenciada né? Trabalha a cultura indígena, o bilinguismo. A gente trabalha, a natureza, tudo envolve e a escola do estado é mais fechada, mais sala, tudo mais, como é que eu posso dizer?

Entrevistadora: Tradicional

E15- Isso, tradicional, e a escola indígena não, a escola indígena a gente trabalha tudo indígena.

Entrevistadora: E você trabalha a cultura indígena com os seus aluninhos né, 4 5 6. E você trabalha com eles de que maneira você pode dar um exemplo de uma aula em que você usou a cultura como conteúdo, como plano de fundo?

E15- Posso sim, essa semana a gente está trabalhando baseado nos jogos indígenas que vai acontecer a sétima edição dos jogos indígenas que vai acontecer, aí a gente começou a trabalhar as modalidades com ele, como a educação infantil, tem que ser tudo bem mais lúdico, não pode ser aquela aula presa, quadro, televisão, essas coisas, então a gente tenta trabalhar na comunidade que eles convivem um convívio dele, porque eles convivem com isso, a história da

alvinhos comunidade, a história dos jogos, as modalidades que são até brincadeiras para eles, as modalidades dos jogos, e a gente sempre tá fazendo isso em sala de aula e aqui, na escola

Entrevistadora: E você, como tupinambá, você pensa que aqui na escola se vivencia essa cultura tupinambá, ou apenas cita-se, trabalha-se, faz um conteúdo, uma aula ou outra? Você acredita, porque cultura é uma coisa que para existir, pra se manter ela precisa ser vivenciada. Você acredita que essa cultura aqui na escola ela é vivenciada?

E15- Nós, como os professores, a gente tenta manter bastante focado isso, a cultura dentro da escola, trabalhar bastante. Tanto que tudo o que a gente faz a gente tenta usar materiais da natureza, focando sempre na natureza. Não, só no nosso convívio, o que é da nossa vivência. E em qualquer matéria, qualquer aula em qualquer aula que a gente tiver dando a gente usa isso.

Entrevistadora: E com relação as tecnologias digitais?

E15- Na educação infantil a gente evita um pouco, até porque, digamos, não é permitido tá passando para as crianças esse uso da tecnologia. Porque a criança tem que brincar tem que conviver com um aprendizado entre elas. Eles aprendem com o convívio entre eles, e não com a tecnologia,

Entrevistadora: Nem com a tecnologia educacional, por exemplo, no caso, um jogo pedagógico, um vídeo referente a algumas técnicas que você pode utilizar, principalmente na alfabetização

E15- Na educação infantil a gente utiliza em termos de vídeo quando a gente tem uma aula para dar, a gente tem um assunto, um tema, a educação infantil a gente varia muito por temas, A gente escolhe os temas, né? Aí a gente vai trabalhar em cima daquele tema. Se tiver um vídeo assim interessante, ou que chame a atenção deles, que prenda a atenção deles, a gente coloca, mas não muito, é bem pouco, a gente usa mais coisa da natureza, mais do lado externo da escola, essas coisas assim.

Entrevistadora: Você considera mesmo que é assim nocivo, prejudicial, para as crianças estudarem por meio da tecnologia, na educação infantil, essa é a sua opinião ou é algo que você assim, de certa forma adotou por ser um consenso, que é dos professores.

E15- Eu, é minha opinião e também por conta dos estudos que a gente vem fazendo, a gente tem informações, aí sempre tão explicando isso por conta da educação infantil, na educação infantil tem que aprender por convívio, a gente não pode usar só tela, televisão, celular, tablet, essas coisas, pros pequenos, pros maiores eu acho que já é mais interessante para eles utilizarem, mas pros pequeninhos, os menorzinhos, eu acredito que não.

Entrevistadora: E você, como professora, como você participa da sociedade digital? Você acredita que foi a escola que estimulou você a usar tecnologias? Ou foi uma busca pessoal, uma necessidade como pessoa que convive na sociedade digital, porque muitas coisas a gente aprende, principalmente pra usar tecnologia, com relação à educação, que é muito diferente de você usar o celular, por exemplo, para entretenimento, para a comunicação e usa o celular para estudar. Onde você acha que você adquiriu essa inclusão digital, essa capacidade de, por exemplo, entrar num AVA para poder buscar os seus conhecimentos lá na universidade EAD que você faz?

E15- Bom, eu já trabalhei, antes de trabalhar na escola, trabalhava num escritório de arquitetura. Aí, eu tive a necessidade quando eu entrei para trabalhar, eu não sabia mexer em computador, não mexia, não tinha essa habilidade de mexer na tecnologia digital, aí eu tive que fazer um curso básico de informática para ter pelo menos uma noção de como trabalhar e depois que eu vim trabalhar na escola indígena por conta da faculdade, tive que me aperfeiçoar mais a esse mundo digital, porque eu praticamente só usava o celular para contato, o zap pra mandar

mensagem, essas coisas. Não tinha essa ligação de tá entrando na internet para fazer pesquisa. Comecei mais depois da faculdade, que aí eu utilizo a internet hoje em dia para pesquisar, para ter informações de coisas que eu não consigo ter assim no dia a dia, mas eu não utilizava.

Entrevistadora: E mesmo você percebendo que não têm caminhos para a gente seguir, a não ser fazer uma espécie de uso, eu diria produtivo da sociedade digital, ainda assim, você considera que colocar as tecnologias digitais educacionais para crianças pequenas deve ser evitado?

E15- Deve ser evitado. Até porque as crianças menores ela tem uma visão, e muito está se adaptando ainda aí, essas luzes de tela atrapalham o desenvolvimento da criança.

Entrevistadora: Mas assim, a gente considera como termo técnico tecnologias educacionais jogos, por exemplo, jogos digitais, que é o que a gente chama de gamificação, por exemplo, a captação de conteúdos de maneira também digital. Basicamente é isso. Para você hoje, você imagina que você conseguiria estudar sem estar imersa na cultura digital?

E15- Acredito que não, que não tem como, hoje em dia é tudo internet, a maioria das pessoas hoje em dia pede para ser pela internet. Então a gente tem que tá inserido querendo ou não a gente tem.

Entrevistadora: E em relação com os colegas de trabalho, você acha que os colegas de trabalho, os professores, as pessoas aqui que estão a sua volta, estão incluídos na sociedade digital, como professores e como profissionais?

E15- Usam também como eu né, para pesquisar, trabalhos, informações

Entrevistadora: mas em sala de aula?

E15- Em sala de aula a gente, não utiliza muito, a gente traz uma aula pronta, um conteúdo, trabalha mais o lúdico e não para usar tanto computador, televisão, essas coisas a gente não utiliza muito, é uma vez outra né? Não é sempre.

Entrevistadora: tem mais alguma coisa que você queira acrescentar em relação à sua, ao ser professora em uma escola indígena?

E15- Outra coisa que a gente também tem muita dificuldade é por ser escola indígena e ser escola de zona rural, então o acesso à internet e à tecnologia é muito difícil. Hoje em dia, de tudo o que a gente precisa tem que ter internet. A gente teve um problema com os alunos realmente agora, na época da pandemia por conta disso, porque ficou aquela aula remota e a gente teve muita dificuldade com isso por não ter acessibilidade à internet e a maioria dos alunos aqui mora em zonas rurais de difíceis acesso. Tem dias que não tem condições de vir pra escola por conta das estradas e na aula remota ficou aquele negócio muito vago por conta disso, dos alunos, não ter acesso à internet ...

Entrevistadora: Você crê que a faixa etária dos seus alunos, também dificultou isso?

E15- Eu dou aula aqui à tarde na educação infantil e eu dou aula também num anexo que a escola tem dentro lá na roça. E lá eu dou aula pro segundo e terceiro ano fundamental 1. Aí a gente também teve essa dificuldade por conta disso, de ir lá dentro e todos os alunos não têm acesso à internet, aí alguns têm só o celular dos pais.

Entrevistadora: E como é que você trabalhava essa questão remota, você pode descrever pra mim assim, como é que você trabalhava durante o ERE, como é que era isso, porque eu tenho um artigo que eu publiquei junto com a Larissa a respeito da pandemia e a educação e o atendimento aqui para evitar justamente a evasão escolar, o que se sabe é que se tem evasão no período comum, imagina durante período da pandemia, e muitos alunos que eu entrevistei,

disseram, que não estudaram durante a pandemia, então a evasão foi praticamente inevitável. Mas assim você acredita que foi, como é que você trabalhava essa questão da das aulas remotas?

E15: A minha turma, particularmente a minha de segundo e terceiro ano do anexo, a gente teve dificuldade, porém a gente sempre estava fazendo material. Eu e a outra professora que dá aula lá em cima a gente ia andando nesses, nesses anexo e de casa em casa, a gente sabe onde ex-alunos moram, todos próximo a escola, a gente ia de casa em casa pra explicar a atividade não só entregar a atividade para eles fazer, até porque eles não tinham aula e não sabiam o que era pra fazer, a gente ia dar a atividade eles não iam saber o que fazer com a atividade aí a gente fazia um material bem simples, fácil deles entenderem, e ia de casa em casa, tentava explicar para eles o que era preciso para poder responder as atividades, aí a gente fazia isso uma vez na semana, aí tinha vezes que a gente subia de quinze em quinze, mas não deixava de tá indo na casa desses alunos

Entrevistadora: você sentiu muita dificuldade de trabalhar assim neste tempo

E15- Muito, nesse tempo de pandemia sim, assim que acho que eu senti falta na verdade

Entrevistadora: Porque que você sentiu dificuldade? Quais foram os desafios? Você acha que

E15- A falta de informação, a falta de acessibilidade a internet, e como é que eu posso dizer, os alunos do anexo realmente não têm internet e não tem um aparelho, um notebook, um celular.

Entrevistadora: a secretaria de educação deu algum preparo, para vocês, algum curso, algum apoio para vocês trabalharem?

E15- não, não teve curso não.

ÁUDIO 16 – FERNANDO -ZAP- PROFESSOR INDÍGENA

E16- Olá, boa tarde! Meu nome é Fernando Amaral e sou professor do Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Acuípe de Baixo. Estou na função como professor há 7 anos e vou completar 8 anos em setembro deste ano. A minha experiência como professor começou no Colégio Estadual Indígena Tupinambá de Olivença, onde fiquei até o ano de 2017, quando fui para o Acuípe para dar continuidade à minha função como professor.

Durante a pandemia, as escolas tiveram que se adequar ao ensino remoto, mas a nossa realidade em relação às tecnologias digitais foi um pouco complicada. As escolas indígenas têm uma precariedade de meios tecnológicos, internet e banda larga, além de uma comunidade com poder aquisitivo baixo para adquirir um notebook ou um celular que suportasse os aplicativos necessários. Além disso, alguns só têm sinal de celular por chip e muitas vezes têm oscilações por não ter torre próxima. Essa é um pouco da nossa realidade.

A nossa escola está próxima da pista, o que nos dá facilidade para ter internet, mas não temos uma internet de banda larga com qualidade. Questões burocráticas do Estado fazem com que o provedor que fornece internet lá não seja parceiro, então automaticamente não conseguimos fazer a aquisição dessa internet ou o pagamento da mesma. Por isso, usamos a internet via satélite, que não é uma internet boa e rápida e não consegue suportar muitas pessoas usando. Ela fica mais para o administrativo da escola e tem dias que o administrativo tem dificuldade para estar trabalhando.

Em relação às grandes vantagens e desafios, acho que o desafio é a gente ter um espaço adequado para trabalhar. Precisamos de um aparato tecnológico grande, que vai desde a questão da infraestrutura da rede elétrica que suporte, que tenha todo um aparato que ela está suportando, alguns computadores e alguns notebooks. Temos uns computadores que estão um pouco sucateados e não temos onde colocá-los. Se tivéssemos um espaço adequado, poderíamos fazer um trabalho melhor e passar um conhecimento tecnológico digital para os alunos, principalmente nesse novo momento pós-pandemia em que as coisas são digitais e a presença presencial é bem menor. Hoje, você faz uma videoconferência e nem precisa estar em um lugar, só pessoa física. Então, esse é o grande desafio: termos um espaço em que possamos desenvolver e estar passando para esses alunos o conhecimento que temos e propor algumas oficinas, com pessoas da área que possam contribuir. Temos na grade curricular a própria disciplina de educação digital, mas não temos uma sala adequada para dar essa disciplina. É uma sala com alguns computadores para poder facilitar o uso tecnológico dos alunos, mas muitos não têm acesso.

Em relação ao uso em sala de aulas, a gente utiliza um projetor, uma televisão, e passamos conteúdos em slides ou vídeos através de pendrive ou cabo de notebook para os alunos. As televisões são equipamentos que ganhamos na escola e são smart, porém a nossa conexão com a internet não é boa o suficiente. Muitas vezes, quando tentamos exibir um vídeo educativo para os alunos, ele trava. Isso é um problema que enfrentamos constantemente em nossa rotina.

Um exemplo disso é uma aula que dei sobre o comércio internacional, na qual propus uma dinâmica para que cada aluno pesquisasse uma empresa multinacional e apresentasse informações sobre seu ramo de atuação, presença em vários continentes, etc. Isso é relevante para a disciplina de geografia, uma vez que estamos falando sobre globalização e a localização estratégica dessas empresas. Entretanto, durante a aula, nossa conexão com a internet estava péssima. Alguns alunos tinham celular, outros não, e como ainda estamos nos recuperando da pandemia, havia receios e dificuldades para compartilhar o dispositivo com o colega. Se tivéssemos uma sala de informática, seria muito mais fácil permitir que cada aluno pesquisasse

no computador e usasse ferramentas como o Word, que são importantes para elaborar currículos, documentos e encaminhamentos, e que eles não conhecem muito bem ainda. Isso poderia facilitar muito a aula e promover uma disciplina de educação digital, já que estamos utilizando meios tecnológicos, como o computador. Seria uma abordagem interdisciplinar muito interessante, mas infelizmente, nossa escola não dispõe de um espaço adequado para esse tipo de atividade.

ÁUDIO 17 – ENTREVISTADA 17- ADRIANE- PROFESSORA INDÍGENA

E17- Eu sou uma professora indígena e minha formação é em pedagogia. Estou no último semestre do curso, porém a pandemia atrasou minha formação. Sempre morei na aldeia onde leciono e tive o incentivo de Rosilene, minha mãe, para ingressar na área da educação infantil e posteriormente, seguir para a pedagogia. Durante minha jornada de formação, fiz alguns cursos na área da educação, mas sempre continuei com a educação infantil.

Quanto ao acesso à escola indígena, não tive nenhum problema já que sempre morei na aldeia. É gratificante trabalhar nessa área porque posso contribuir para o desenvolvimento da educação dentro da minha comunidade. Sou "aldeada", o que significa que é uma pessoa que nasceu e foi criada dentro da aldeia e permaneceu na comunidade.

Eu tive a oportunidade de começar na escola como uma substituta temporária da minha mãe, que era líder da comunidade e sempre precisava viajar para resolver questões relacionadas à escola. Eu sempre a acompanhava e, quando ela não podia estar presente, ficava responsável pela sala de aula. Foi assim que eu vi de perto a necessidade de ter mais professores na escola, que cresceu ao longo dos anos.

Por meio de um processo seletivo temporário, eu entrei para a escola como PST, que é um contrato sem vínculo empregatício. Esse processo não é específico para professores indígenas, mas sim para a rede básica de ensino. No entanto, para trabalhar na escola indígena, é preciso ter um forte vínculo com a comunidade, ser reconhecido pelo cacique e pelas lideranças locais. A escola indígena tem suas particularidades em relação à rede básica de ensino, e isso inclui a seleção de professores. Não é exigida uma formação específica, mas é preciso ter um relacionamento próximo com a comunidade indígena e morar na aldeia.

Para mim, ser professora indígena é um grande desafio e uma responsabilidade muito grande, pois eu tenho a missão de transmitir a cultura e os valores da minha comunidade aos meus alunos. Mas é também uma grande satisfação, pois eu vejo o impacto positivo que a escola tem na vida das crianças e jovens indígenas.

Eu comecei a trabalhar na educação indígena sem ter iniciado o curso de Pedagogia e, agora, percebo o quanto ele é importante. A formação em Pedagogia me ajudou bastante e é algo que considero essencial para as escolas indígenas. Apesar de conhecer grandes educadoras indígenas que não têm uma educação formal, acredito que a formação pedagógica é necessária para prepararmos os alunos indígenas para o mundo além da aldeia. Eles não estão sendo preparados apenas para ficarem na aldeia, mas para também se desenvolverem fora dela. Eles irão se deparar com outros tipos de conhecimentos e assuntos quando chegarem às universidades, por exemplo. Eu estou estudando fora da aldeia e trago para a sala de aula tudo o que aprendo de teoria e prática, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos meus alunos. Mas isso não significa que eu excluo a minha cultura e a minha educação. Pelo contrário, casamos tudo isso com o que aprendemos na formação pedagógica.

Com relação às características diferenciadas da escola indígena tupinambá da comunidade do apoio de baixo, percebo que trabalhamos muito em coletivo e respeitando a comunidade ao nosso redor. Os alunos têm autonomia e participam do processo de decisão em conjunto com a direção, o cacique e o colegiado. No currículo, temos disciplinas de Tupi e outras relacionadas à língua indígena, mas também temos disciplinas comuns a todas as escolas.

Bom, eu sou uma professora que começou a trabalhar com educação digital durante a pandemia, o que foi bastante desafiador, já que não tive uma preparação específica para isso na universidade. Além disso, muitos alunos não possuíam acesso a dispositivos como celulares, notebooks ou tablets, e nem sempre tinham acesso à internet de qualidade. Durante esse período, eu orientava meus alunos a buscar informações na internet e fazia uso de textos encontrados para discutir questões como a presença indígena no mundo digital.

Aulas sobre educação digital durante a pandemia foi difícil porque não tivemos preparação para isso na universidade. Foi difícil também trabalhar na escola porque não tínhamos materiais suficientes, nem todo mundo tinha acesso a celulares, notebooks ou tablets. Durante a pandemia, eu orientei meus alunos em como lidar com algumas perguntas que eles recebiam, como a questão de ser indígena e ter acesso a tecnologias. Eu encontrei um texto na internet que falava sobre a relação dos índios com a tecnologia e como isso afeta o acesso a celulares. Eu compartilhei esse texto com meus alunos, mas não pude dar aulas online porque a maioria dos alunos morava em áreas rurais com acesso limitado à internet. Eu tentei enviar mensagens pelo grupo da turma, mas às vezes os alunos levavam dias para responder porque não tinham sinal. Então, deixei textos para eles lerem e responderem perguntas na escola. Foi assim que eu trabalhei com eles.

Acredito que é importante para uma escola indígena ter recursos voltados para a educação digital, eu considero que sim. A tecnologia pode ser uma ferramenta valiosa para ampliar o alcance da educação e promover a inclusão digital dos alunos. No entanto, muitas escolas indígenas, assim como as escolas estaduais da Bahia, enfrentam desafios para fornecer recursos de informática e acesso à internet de qualidade. Ainda assim, acredito que a escola pode trabalhar para introduzir as tecnologias digitais aos alunos e ajudá-los a compreender os riscos e benefícios do mundo digital.

Como professora indígena de educação digital, posso afirmar que a escola colaborou muito para minha inclusão na sociedade digital. A disciplina de educação digital não existia quando eu era aluna, mas fui convidada para dar aulas sobre o assunto. No começo, tive muitas dificuldades, mas a escola me deu suporte e meu colega Fernando, que é especialista na área, me ajudou muito. A internet chegou primeiro na minha casa e só depois na escola, e mesmo assim a qualidade não era boa antes da pandemia. Mas a disciplina de educação digital e o suporte da escola me ajudaram a me desenvolver como professora nessa área. Se eu tivesse tido essa disciplina antes, talvez meu desenvolvimento teria sido melhor, mas a gente faz o que pode, né? Eu gostaria de compartilhar minha experiência com relação ao trabalho da cultura tupinambá na sala de aula. Eu sou professor do Ensino Fundamental 1, em uma turma multisseriada, e sempre busco incluir conteúdos relacionados à cultura indígena em minhas aulas. Em especial, durante o período dos Jogos Indígenas, que ocorrem em torno do dia 18 ou 19, nós trabalhamos bastante sobre as modalidades que pertencem à cultura indígena, como também as que não pertencem, como o futebol, por exemplo.

Além disso, também abordamos sobre os trajes que são característicos da cultura tupinambá e confeccionamos alguns com a ajuda dos próprios alunos. Acredito que é importante para os alunos conhecerem a cultura dos povos indígenas que fazem parte da nossa história e que ainda têm uma presença significativa em nossa sociedade. E em algumas dessas atividades, utilizamos recursos digitais, como vídeos e imagens para complementar o conteúdo abordado em sala de aula.

Eu acredito que existe uma relação muito profunda entre a escola e a comunidade local. Eu destaco que a comunidade se une em momentos de consagração e rememoração, como nos Jogos Indígenas, onde os jovens do Grupo Aruaba se preparam para a competição, confeccionando trajes. Em alguns momentos, nós vamos até a praia para fazer o Poransi, um ritual espiritual dos Tupinambás que serve para agradecer à natureza e pedir proteção. Durante o ritual, as pessoas ficam em círculo, descalças, batendo com os pés no chão, cantando cantos indígenas e às vezes bebendo jiroba, uma bebida fermentada feita com mandioca. É muito bonito ver como a escola e a comunidade local se unem para preservar as tradições e a cultura indígena.

Sou muito grata por ter nascido nesta comunidade e por ter a oportunidade de ensinar aqui. Já trabalhei em outras escolas e posso dizer que aqui é diferente. Apesar de não ser completamente

livre, temos autonomia para falar, o que é muito importante. Acredito que isso se deve à união que temos com os professores e a direção da escola, e ao respeito que temos uns pelos outros. As crianças também são diferentes. Por estarmos na comunidade, os pais conhecem a gente e os alunos nos veem fora da escola, passando pela rua, e isso cria um laço de afeto e carinho. Acho que isso é fundamental para o sucesso do ensino.

Sobre as diferenças entre as turmas tupinambás e as das cidades, acredito que seja porque as crianças trazem para a sala de aula o que vivenciam em suas casas e com suas famílias. E isso pode ser muito diferente de uma casa para outra. Mas é justamente por isso que é tão importante para nós, como professores, conhecermos as realidades das nossas crianças e ajudá-las a superar os desafios que elas enfrentam.

Atualmente, estamos nos preparando para os Jogos Indígenas, que acontecerão em breve. Durante esse período, nós exploramos muito a cultura indígena, focando nas modalidades esportivas e nos trajes típicos, que confeccionamos com a ajuda dos alunos. Além disso, participamos da Caminhada Indígena, que ocorre no final de setembro, onde abordamos os saberes orais dos povos indígenas. No nosso dia a dia, procuramos reforçar a cultura indígena através de pinturas, traços e geometria, por exemplo. Eu acredito que a comunidade ainda mantém forte suas tradições indígenas tupinambás, e que é importante reforçar esse conhecimento para as gerações futuras.

Aqui na comunidade é retomada tupinambá, a gente tem vários momentos em que a comunidade se reúne para reforçar a nossa tradicionalidade. Tem a Caminhada Indígena, que é um momento muito importante, onde a gente caminha pela aldeia e fala sobre os saberes orais. Tem também o Dia do Índio, que é celebrado em todo o país, mas aqui a gente faz uma festa bem grande, com danças, músicas e comidas típicas.

Além disso, a gente tem momentos de consagração, como a cerimônia do Toré, que é uma dança sagrada que fazemos para pedir proteção e agradecer aos nossos ancestrais. E tem também a nossa festa de São João, que é uma mistura da nossa cultura indígena com a cultura dos colonizadores.

Então, a comunidade aqui é bem forte em relação à nossa tradição indígena. A escola, como eu disse antes, é apenas uma parte disso tudo. Mas é importante porque é um espaço onde a gente pode passar esses conhecimentos para as próximas gerações e garantir que a nossa cultura continue viva.

ÁUDIO 18- ENTREVISTADO 18- PROFESSOR INDÍGENA- ENTREVISTA DA PESQUISA DE CAMPO

Entrevistadora: Peço que você se identifique e fale para mim quais as disciplinas que você trabalha, se quiser falar um pouco da sua formação, se não quiser falar da formação, falar que você autoriza que eu use as entrevistas que você já deu e essa que você está dando hoje na minha tese de doutorado para coleta, e a análise dos dados.

E18- Meu nome é F. S. A. I, eu sou formado em bacharelado em geografia e tenho um mestrado em educação indígena, tenho duas formações, e eu sou responsável por estar lecionando a disciplina de geografia, educação ambiental, ciências da natureza e biologia, que é uma formação que tenho completa que é biologia também, superior, então são essas disciplinas que eu sou responsável, por estar atuando nessa área de educação. Aqui na escola eu estou, desde 2017 que eu trabalhava casado em 2017, eu trabalhava no CEITO, só que era à noite, com educação de jovens e adultos, o EJA, e aqui em 2017 trabalhava com fundamental 2, ensino médio, com essas disciplinas, geografia, educação ambiental e mais na área que eu atuo, essas áreas que eu tenho mais conhecimento, por ser minha formação. Dentro da escola tem oito anos, faço em setembro agora.

Entrevistadora: E assim, o título CEITAB que especificamente é um título grande, Colégio Estadual Indígena Tupinambá do Acuípe de Baixo, palavra indígena, tem um peso grande. Você, como professor, considera que aqui é uma escola indígena, um colégio indígena? Porque o que é que ele tem de diferencial? Tendo você trabalhado no CEITO, Sapucaieira também você trabalhou, porque é que aqui principalmente o Acuípe de Baixo, depois da retomada, com toda essa história que já vem de desde 2002, né? A Rose me falou da história aqui do colégio, você considera que é uma escola indígena porquê?

E18- Dentro da nossa realidade e eu por ser indígena também né? A gente conhece, porque aqui vive os povos originários, então assim, a gente tem essa porquê questão cultural e tá trabalhando, e é um pouco a pessoa que já de repente conhece a escola do campo entende um pouco as escolas indígenas, por que a gente leva em considerações, o conhecimento vivido e as práticas que já se atua nas comunidades, né? Então assim a realidade daqui pra essa cultura é totalmente diferente, lá as populações que a gente falou, os povos, têm de outras aldeias, eles são mais agrícolas, né? Porque labutam mais com a terra e aqui no Acuípe de Baixo, a gente tem mais dois anexos, um que fica em cima e um que fica no meio, e praticamente com realidade diferente na sede, onde fica o Acuípe de Baixo, é uma comunidade muito pesqueira, e então muitos indígenas são mais pesqueiros, vive de pesca, o próprio cacique a atividade dele é pesca. Então, assim a gente tem essa relação, eu tenho familiares que moram aqui, minha família parte de meu avô materno é daqui meu pai paterno é de Olivença né, então a gente tem essa realidade, então a gente leva em consideração todas as meio, práticas que tem, muitos conhecimentos que eu trago. Muitas vezes eu conheço de meus avós, da minha avó viva. Então já tive oportunidade de ir para aula de campo, e de conhecer uma espécie de animal e o professor não saber com trinta anos dentro da área, não conhecer uma espécie, eu tive oportunidade de vários campos de conhecer uma espécie nativa e que um professor, um doutorado, pós doutorado, não conhecer, o cara não conhecer simplesmente um tamanduá mirim né que é comum da Mata Atlântica, não conhecer uma cobra que a gente falar que é uma jararaca, então são coisas que na faculdade de me chamar assim, índio branco que é isso aqui? me perguntavam em vez de perguntar, isso é uma coisa passada de geração para geração das pessoas que sempre teve aqui nessa região.

Entrevistador: E aqui na escola você considera que o convívio é diferenciado? Em termos pedagógicos, estruturais, porque a pesquisa que eu fiz com relação a questão das escolas indígenas na Bahia, elas são advindas dos territórios educacionais, aqui faz parte do *Iby Yara*, essa escola faz parte deste território, mas todas as vezes que a gente fala dos tupinambás de

Olivença tem a questão de que dizem eles não existem mais, é um povo que foi na verdade artificialmente reinventado, e essas coisas todas que a gente escuta, depois que a gente vai estudar as raízes da questão do povo Tupinambá, que não vivia na costa, na verdade, eles estão muito enganados quando eles pensam nisso, né? Eles quem? Os antropólogos, o povo é que sabe como era isso. Você acredita que aqui nessa escola, existe algum divisor de águas em termos de currículo, em termos de rotina escolar, seja diurno ou seja noturno, que faça com que essa escola participe desse processo, que é o processo dos territórios étnico-educacionais?

Entrevistado: Quando a gente fala um pouco em relação a isso né, a gente vai encontrar o branco em uma categoria que é muito forte, primeiro assim mais como categoria politicamente, que a bancada ruralista dentro do congresso, então automaticamente todos os povos, independente da onde seja, ele vai sofrer. E sempre ter essa a questão de que não existe mais. Pra vocês ter noção os povos do nordeste são os que sofre mais preconceitos, por que estão há anos, praticamente por quinhentos e vinte e dois anos, sofrendo intervenções de diversos povos europeus e com a introdução de uma matriz que é a negra, que representa quase cinquenta por cento do país, então, assim então são quinze, vinte e dois anos que a nossa população sofre essa miscigenação, essa influência, então automaticamente a gente sofre, minha mãe é branca. Então, assim eu não posso assim, ah você é índio e tem que casar com uma índia, nas aldeias que a gente fala, os povos que são mais, que tem esse contato com branco, isso é um pouco perdido, realmente se perde. Então você tem essas questões que eles levam, das características, que acha que o índio tem que ter esse tipo de cabelo, vale nossas considerações da fisionomia e aí sofre um pouco em relação à escola de modo geral, muitas vezes a gente tem a dificuldade pra própria educação básica. Então, o que assegura muitas coisas políticas soma ali, mas na prática não funciona. Você vai desde o ensino básico ao ensino superior, se falam em ter hoje nas escolas que de forma básica e regular, um ensino da educação indígena, mas na prática, nas universidades em si, você não tem nem a disciplina, então sai professores que não têm nem formação, que não tem conhecimento pra estar passando. Então, como é que dentre de uma região que tem n universidades se chega na grade curricular das disciplinas de história, geografia, de letras, de pedagogia.

Entrevistadora: No doutorado mesmo, eu escolhi fazer esse tema de decoloniais porque eu estava fazendo essa pesquisa.

E18- Então, se aí alguns cursos têm a disciplina e outros não são nem obrigatório. E como é que são ali lá em 2008, com alteração que exige isso, e automaticamente dentro da grade lá, dentro das ementas curriculares, não tem na própria universidade, então é culpa do professor? Muitas vezes não, porque eles saem de lá sem uma formação, porque os próprios institutos eles não têm essa obrigatoriedade.

Entrevistadora: Mas a escola indígena que especificamente aqui no Acuípe, existiu um concurso, é que não exigia, por exemplo, nenhuma formação universitária que os professores poderiam atuar com a comunidade indígena sem essa questão acadêmica. Nesses momentos você sente que, já que eles são sabedores, já que eles são da comunidade, que existe esse trabalho para a manutenção, para a divulgação, para vivência, né? Porque a cultura a gente mais vivencia do que aprende, da cultura indígena tupinambá aqui na escola?

E18- O concurso, quando ele sai, a gente teve o último lá, em 2014, mas na realidade a gente tem, eles são concursos fechados, então uma pessoa tem que ser indígena, trabalhar na comunidade, para estar atuando, depende da comunidade que ele esteja, por exemplo eu sou tupinambá, mas eu não posso estar trabalhando, a não ser por um acordo no pataxó, porque eu não sou da realidade, a gente conhece, de repente, um intercâmbio, e a gente tem professores que não são indígenas, que trabalham, que o estado cede, e são contratos temporários, né? Um direito a renovação então assim, na realidade é isso, no caso tem professores que são do estado,

são funcionário público do estado e, muitas vezes, da dificuldade que tem muito quando se solicita professores em uma nova convocação, o estado demora de atender e a gente para de repente não perder a oportunidade de ter um profissional para poder colaborar, a gente tem essa inclusão, são diretores, são professores não indígena. A professora que está aqui com a gente no Acuípe, é categoria indígena, mas é professora do estado, então, a gente não tem essa relação

Entrevistadora: Você acha que isso atrapalha, isso de certa forma interfere?

E18- Existe dois vieses sim, realmente, né? Porque você traz um professor que não é da categoria indígena, que ele vai vivenciar a cultura que a gente conversou a vivência na cultura, ele aprende a cultura, ele respeita a cultura, a gente sabe que quando eles vêm é para agregar, mas você deixa a oportunidade de outras pessoas que sejam indígenas estar dentro da escola que nem a gente tem ali por n motivos administrativos e de política do estado, né? E aí, a gente tem essa dificuldade porque na programação eles falam assim: ah não, mas não tem professor, faltando

Entrevistadora: O próprio cacique não atua como professor por conta da questão estadual. Se não fosse uma escola estadual, você acredita, porque existem escolas indígenas que não tem esse título estadual, nem municipal. São escolas de aldeia que eles chamam. E o que é que você acha que falta aqui na escola, pra tupinambizar a escola? Você acredita que existe essa tupinambização ou não, você acha que tem muita desejar, a escola pode dar mais pra questão dessa cultura tupinambá ser cada vez mais trabalhada...

E18- De um modo geral, porque o que eu acho é que essa questão da vivência, quem de fora e não passou da escola, mas sim do corpo de docentes e de funcionários que estão presentes, então não adianta escola querer poder implementar as políticas toda certinhas e o próprio professor não seguir, senão não vai adiantar. Tem tudo e o professor em si e ele não segue. Então assim, a gente tem que ver que tem que ser uma coisa harmonizada, não só a escola. Então, assim um professor que vem de fora, ele conhece os costumes e ele se adentra, né? Porque tem que respeitar essas questões, mas se a gente em si não fortalecer como professor, porque quem fortalece é a gente, quem passa é a gente, a escola é uma parte física né, quem tá ali para as relações humanas, de tá passando são os professores e em relação a essa questão da escola em relação ao estado eu acho que tudo se passa pela política, o que falta de modo geral é as pessoas lá em cima entender quando a gente solicita é porque a gente necessita, a gente recebeu pessoas aqui e a gente solicita e eles não atende, então a gente vai para uma parte política e quando se fala de recurso de modo geral as aldeias dificilmente tem recurso próprio pra se manter ela precisa de verbas externas...

E estando sob supervisão estadual, tem que seguir a cartilha de estadual mínimo e tal. E outra pergunta que eu tinha para te fazer é com relação às tecnologias né durante a pandemia aí teve aquele atendimento, muitos alunos pelo que eu percebi não participaram, abandonaram a escola porque não se sentem preparados para trabalhar com as tecnologias educacionais, a própria escola, enfim, também tem as suas dificuldades para aquela entrevista.

Entrevistadora: Não tô te perguntando muito sobre as tecnologias que eu já tenho aquele seu áudio que você também autoriza que eu use né, e aí eu te pergunto, você acredita que, aí é pra gente encerrar a mesmo a questão da entrevista, porque depois eu vou conversar com você sobre aquele texto escrito, você acredita que a escola aqui a escola do Acuípe, escola indígena, ela é uma via de inclusão digital dos alunos? É um momento em que o aluno, muitos alunos aqui vão conhecer e vão entrar, porque a sociedade digital ela tá aí proeminente, existente, contundente, eu tava falando com um aluno agora, ele disse que até para usar o banco dele, até para fazer várias coisas que ele precisa fazer ele usa tecnologia e você acredita que a escola indígena tá

fazendo esse papel? Tá incluindo esses alunos ou pelo menos apresentando, dando o primeiro contato?

E18- Acho que a escola é o lugar principal em que ele tem acesso aos meios de tecnologia. De modo geral, temos dificuldades em relação à acesso à internet e a escola, ela detendo a internet, que não essas qualidades tudo de banda larga, mas é a que tem. Então, em alguns momentos são locais e que os alunos têm acesso à internet. Eu sou da área que eu gosto muito de tecnologia, então eu trabalho com locais essa área, e sempre tento dar acesso, eu tava mexendo num celular para dar um suporte a um colega que é da comunidade e que ainda tem dificuldades e eu estava formatando com formato de computador, e eu sempre tenho esse acesso a eles. Eu até falei hoje, muitos alunos têm acesso a um celular, mas muitos não sabem nem ligar um computador, então você tem uma disciplina que o estado te exige, educação digital que só é na teoria, mas cadê esse espaço que a gente não tem? Cadê esse laboratório de informática, por exemplo, pra gente ter mais acesso aos meios de tecnologia

Entrevistadora: No currículo, existe aqui da escola indígena uma disciplina chamada educação digital, quem dava essa aula há algum tempo era a Adriane, eu conversei com ela, ela até me deu uma entrevista também falou a respeito disso. Mas agora os alunos estão sem professora de educação digital.

E18- E tanto que eu, solicitei a mudança nessa disciplina, de que adianta a gente ter uma disciplina que ela não atende tudo o que deveria, porque não adianta se falar na teoria e o aluno não colocar na prática? E eu solicitei que a gente tivesse uma mudança neste componente curricular que seria introdução da disciplina de educação ambiental, que traz um pouco mais para nossa realidade. Ah você de repente tá querendo fazer isso, você vai tirar oportunidade dos meninos aprenderem as questões tecnológicas, não, na realidade a gente tá com essa disciplina, e a gente solicitou laboratório de informática e até hoje não foi atendido. Então não adianta eu chegar na teoria

Entrevistadora: quando foi essa solicitação?

E18- A gente fez várias solicitações, já tem tempo já e assim muitas solicitações a gente faz. E a gente tem um ofício e automaticamente na secretaria some, várias vezes você chega na secretaria e falam ah não tem esse pedido, e a gente tá com a questão da reforma, agora pra sair aí e com fé em Deus e só é reforma, não é ampliação que a gente precisa de uma sala para ter esse laboratório de informática, então assim, a escola e se ela é...

Entrevistadora: Você acredita que se houver uma iniciativa de alguma empresa privada, ou de algum grupo para fazer um laboratório aqui, vai haver resistência da secretaria de educação? Se houver uma doação...

E18- Eu acredito que não

Entrevistadora: E nem da comunidade.

E18- É a comunidade que decide, por exemplo, lidar com questão dessa sala, eles querem fazer uma reforma, mas essa sala pelos indígenas aqui perto, eles não podem fazer ampliações porque é uma pelos sala tradicional e vamos sentar para debater aqui que...A gente vai sim, tentar e conversar pra ver o que a gente pode reorganizar ou realocar pra outro lugar, para poder o estado fazer uma sala dos moldes dele e a gente vai ganhar, com certeza melhorias, infraestruturas e a gente possa tá fazendo outro espaço. Mas essa reunião ainda se precisa fazer, vamos ver a Rose voltar de viagem aqui outras lideranças da educação, para fazer um documento autorizando em que ele consiga fazer. Eu consegui essa autorização, que é essa que a gente precisa, mas de um modo geral e muitas coisas que se a gente conseguir, depende do estado e da aldeia acertando a gente executa.

Entrevistador: Então eu acho que a gente vai, vai fazer essa roda de conversa amanhã, quem sabe se a gente tem mais alunos

E18- Sim

Entrevistadora: Eu também prefiro, eu preparei esse lanchinho, a sua turminha de amanhã tem mais ou menos quantos?

E18- Eu conversei com elas, assim, esses tempos agora, quando começou a chover, essas dificuldades desta semana meio quebrada, a gente está com dificuldade na questão da quantidade de alunos. Essa sala que é de treze alunos, tem dez alunos.

Entrevistadora: Te fazer uma pergunta professor, então, como fica a questão do preenchimento das faltas e das presenças? Isso não é levado em consideração?

E18- Sim, o aluno tem que ter uma frequência, você sabe que o estado exige de no mínimo setenta e cinco por cento. E aí agora se são, por disciplinas por exemplo, alguns alunos faltam pela questão como eu falei climática, que choveu, o carro não passou, não foi porque ele não quis vim. Automaticamente a gente faz alguma coisa depois porque a gente não pode dar presença, a gente leva em consideração que é uma falta justificada.

Entrevistadora: Essas presenças vocês tão lançando no sistema de presença?

E18- Sim, eu faço minha lista, agora saindo aqui da entrevista teve a mudança do sistema, o CGE, que é integrada e agora é o CGDU que é um novo sistema, que é um pouco o que o estado lança o sistema e ele vai aprendendo com os erros, e muitas vezes a gente não consegue fazer esse lançamento, hoje à tarde a Amanda tava mexendo nele. Mas tudo que a gente faz a gente adiciona na planilha e automaticamente a gente pode passar na unidade ou no fim do ano, tudo, porque o aluno fala ah, tive nota, mas não passei por falta, mas vai considerar essa questão

Entrevistadora: Durante o dia você não trabalha em nenhuma escola

E18- Durante o dia não porque eu solicitei uma extensão de carga horária para quarenta horas

Entrevistadora: ainda não saiu.

E18- Desde o dia sete, eu recebi que era para mim aguardar na agenda oficial. Então já tem mais de mês e até hoje não saiu na agenda oficial

Entrevistadora: só uma última pergunta. Você já trabalhou em outra escola que não fosse indígena?

E18- Não, só indígena

Entrevistadora: já estudou em escola que não fosse indígena?

E18- Estudei, na Jorge Calmon, eu, por ter estudado e hoje trabalhar, acho que é levar em consideração conhecimento dos povos, o conhecimento vivido, e quando você trabalha com EJA, você lidar com os jovens e adultos, que já tem uma experiência de vida, mesmo sem ter estudado. E esse conhecimento a gente leva em consideração e a gente faz uma correlação entre seu conhecimento do prático e o conhecimento teórico, é o que a gente leva, que a gente leva do meio acadêmico para a gente poder fazer a combinação e trazer um resultado. Muitas vezes você trabalha com números e medidas e que dentro da realidade dele são também diferentes, e aí como você traz a realidade dele, trabalhando num assunto da realidade dele e a gente tem que ser adaptar, a escola indígena de modo geral é isso, o professor quando ele vem ele fala assim nossa, eu ensinei de uma maneira não é porque ele não conseguir aprender. A realidade dele é diferente, então a gente tem que fazer uma abordagem diferente. Por exemplo se você chegar para uma pessoa na área de matemática, que ele tenha pouco conhecimento e falar assim: divida um para quatro. Ele vai olhar pro lado assim, e falar assim ah, não tem como dividir um pra

quatro, aí você fala assim então você tem um real e você divide para quatro. E ele vai falar vinte e cinco centavos pra cada. Então é divisível, então são realidades que ele sabe, porque é o dia a dia dele. Então você tem que fazer essa combinação, então você traz uma coisa que é possível dividir e aí ah, de uma maneira que pratica, que ele consegue compreender, ele fala ah, então é zero vírgula vinte e cinco, que seria basicamente igual a vinte e cinco centavos.

ÁUDIO 19 – ENTREVISTADA 19- CRISTINA – PROFESSORA INDÍGENA

E19- Olá, meu nome é Cristina C. dos S., eu sou uma professora indígena Tupinambá. Estou me formando em Pedagogia EAD, por isso, já estou familiarizada com a educação a distância. A pandemia nos obrigou a utilizar essas tecnologias para dar aulas remotas, mas enfrentamos dificuldades com alunos que não tinham acesso à internet. Tivemos que fazer atividades em grupo no *WhatsApp* e entregas de atividades para atender a todos. Sinto que estou preparada para enfrentar uma sala de aula com a minha formação, mas ainda busco me atualizar e aprender mais. Mantenho um grupo com os pais dos alunos, onde compartilho as atividades e tudo que acontece na sala de aula, e isso tem sido gratificante. Acredito que as tecnologias digitais são importantes na educação e podem ser usadas para nos ajudar a alcançar mais alunos e melhorar o ensino.

Estou com a turma de alfabetização neste que é o meu primeiro ano como professora. Uso tecnologia digital em algumas atividades, como quando os alunos usam tablets para jogos educativos. Também faço planejamentos que envolvem a tecnologia digital, como quando utilizo o Google Forms para criar questionários e avaliar o progresso dos alunos. Durante a pandemia, tive que me adaptar e passei a enviar 11 atividades lúdicas para os pais realizarem com as crianças em casa, como a brincadeira do amarelinho. Eles gravam e enviam os vídeos para o grupo, o que tem sido bem interessante. Trabalho em uma escola estadual indígena, dos tupinambás. Nosso currículo segue as diretrizes estaduais, mas temos nosso próprio plano de ensino e práticas pedagógicas diferentes. Na rotina escolar, estamos nos preparando para os jogos que vão acontecer na próxima semana, e durante esse período não teremos aulas normais. Levo meus alunos para lá e fazemos atividades relacionadas ao tema dos jogos. Infelizmente, não tive a oportunidade de estudar em escolas indígenas, já que na época em que eu era criança não era considerada uma indígena.

Para mim, é um orgulho ver que a conquista do título indígena da escola foi uma verdadeira vitória para nossa comunidade. Isso mostra que estamos valorizando nossa cultura e história, e ensinando nossas tradições aos nossos alunos.

Quanto à tecnologia na escola, acredito que ela é fundamental para a formação dos alunos e professores. Se tivéssemos uma sala multimídia e um laboratório de informática, isso seria muito importante para ampliar o conhecimento e aprendizado dos estudantes. A tecnologia pode oferecer novas possibilidades de ensino e aprendizagem, e pode ajudar os professores a planejar aulas mais dinâmicas e eficazes.

Como professora indígena, posso afirmar que a escola indígena colaborou para minha inclusão digital. Através dela, tive acesso a novas tecnologias e pude estudar a distância para complementar minha formação. Se eu não fosse professora, provavelmente não buscaria essa inclusão digital com tanta rapidez. Mas a verdade é que amo minha profissão e me sinto realizada trabalhando na escola indígena, onde posso valorizar minha cultura e ensinar nossos costumes aos alunos.

Acredito que a tecnologia pode ser uma grande aliada na formação dos alunos e professores, mas é preciso sempre valorizar e preservar nossa cultura e tradições. A escola indígena tem um papel fundamental nesse sentido, e tenho muito orgulho de fazer parte dela como professora.

Como professora indígena, eu tenho um grande compromisso em preservar e transmitir a cultura e tradições do meu povo. Por isso, estamos sempre realizando treinamentos com as crianças para os eventos que acontecem na escola, como os Jogos Indígenas. Além disso, temos jogos tradicionais, como a luta corporal, que fazem parte da nossa cultura e são praticados com frequência pelas crianças. No entanto, esses jogos são só para as escolas indígenas, enquanto as outras escolas estaduais são convidadas a assistir. Os Jogos Indígenas deste ano vão começar na segunda-feira de manhã e serão realizados perto do novo campo de futebol que está sendo construído.

ÁUDIO 20 – ENTREVISTADO 20 - CACIQUE VAL – ESTUDO DE CASO

E20- O Supremo Tribunal Federal, o STJ, proferiu uma decisão favorável para nós, compreende? A Terra é nossa para que possamos permanecer nela, não é verdade? Aguardamos que o julgamento seja concluído sem a aplicação do chamado Marco temporal, entende? Pois o Marco temporal apenas reconhece aqueles indígenas que já estavam aqui antes de 5 de outubro de 1988, concorda? Isso nos preocupa muito, pois significa que poderemos ser obrigados a deixar nossas terras, resultando na perda de nossas escolas e afetando nossa cultura.

Além disso, a questão do pertencimento indígena é complexa. Existem pessoas que se autodeclaram negras, pois antigamente as pessoas negavam a existência dos indígenas e nos chamavam de caboclos, compreende? Os caboclos de Olivença, por exemplo. A partir do ano 2000, decidimos nos rebelar e assumir nossa identidade indígena, pois já existíamos, compreende? Muitos indígenas precisavam se identificar como caboclos para se proteger, pois corriam o risco de sofrer torturas e até serem mortos.

Quanto ao pertencimento das famílias, temos várias famílias como Nascimento, Almeida, Araújo, Braz e Amaral, entende? Esses são apenas alguns dos troncos familiares que têm suas raízes dentro do território, e existem outros que não mencionei aqui. Para ser reconhecido como indígena, é necessário que a pessoa se autodeclare como tal e seja aceita pela comunidade. É um processo de reconhecimento e pertencimento que ocorre dentro da nossa comunidade.

Sim, somos reconhecidos como povos originários, povos indígenas, entende? É assim que nos identificamos e como gostamos de ser tratados. A inclusão digital é fundamental para nós, pois não queremos perder a oportunidade de adquirir conhecimento. O mundo está cada vez mais digital e precisamos acompanhar essas mudanças. O acesso à tecnologia não faz com que deixemos de ser indígenas, pelo contrário, facilita muito nossa vida. Sentimos a necessidade de políticas estaduais que promovam a criação de laboratórios de informática nas escolas indígenas.

Quanto à inclusão digital dos alunos, temos um processo em andamento desde 2014, mas até agora não houve avanços significativos. Infelizmente, ainda enfrentamos dificuldades, como falta de sinal de internet em algumas áreas e a falta de dispositivos como celulares ou laptops. É importante que haja investimentos nessa área para garantir uma educação de qualidade para nossos alunos.

A qualidade da internet aqui na escola é razoável, mas quando chove ou há falta de energia, ficamos completamente sem acesso.

Aqui, atualmente, os recursos para manter a internet vêm da escola. Já tivemos alguns programas, como o "Papo de Índio", que disponibilizou internet por um ano para o grupo jovem da comunidade. Também temos uma associação de mulheres marisqueiras e pescadores que contribui para algumas demandas, mas, infelizmente, nem sempre os programas conseguem chegar até nós devido à falta de infraestrutura adequada, como cobertura com laje. Isso dificulta o acesso à internet e torna difícil para a comunidade arcar com os custos. Nós temos feito melhorias por conta própria, como a construção de salas de aula, e alguns professores também ajudam a comunidade com recursos e materiais. No entanto, acredito que o estado precisa adequar-se à realidade das comunidades indígenas e considerar suas especificidades.

Mas, conhecendo a comunidade como eu conheço, acredito que nem todos os alunos estão preparados para lidar com as tecnologias digitais. Alguns alunos estão incluídos nessa realidade, mas não todos. Quanto aos professores, todos estão envolvidos e há um grupo jovem que participou de cursos paralelos para aprimorar suas habilidades. Temos pessoas na comunidade que conseguem filmar e fazer vídeos para divulgar nosso trabalho e questões importantes. A internet também ajuda a promover o protagonismo da comunidade tupinambá. No entanto, há desafios, como a falta de acesso à internet em algumas áreas rurais e a falta de dispositivos,

como celulares e laptops, para os alunos. Precisamos de investimentos digitais para superar essas barreiras e garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado.

Quanto à qualidade da internet na escola, ela é razoável, mas enfrentamos problemas quando chove e ocorrem quedas de energia, ficando sem conexão. Os recursos para manter a internet vêm de esforços internos, como projetos de construção de salas de aula e impressoras para os professores. Às vezes, precisamos pagar do próprio bolso ou contar com contribuições da direção e da comunidade. É importante que o estado se responsabilize e compreenda a importância de investir em infraestrutura adequada para melhorar a qualidade da educação nas comunidades indígenas. Essa falta de recursos e infraestrutura não é exclusiva da escola indígena, mas é uma realidade enfrentada em muitas escolas estaduais.

É, a gente usa muito pouco, né? Na nossa escola, temos retroprojeto e alguns televisores, que usamos para fazer apresentações e atividades. Mas é muito pouco, muito mesmo.

Sobre os celulares, alguns alunos têm e utilizam para fazer pesquisas. Alguns pegam celulares usados, que têm acesso à internet, para buscar informações importantes sobre o que está acontecendo, no contexto atual. Aqui na nossa região, vivemos em uma área muito rica em natureza, com manguezais e uma costa extensa.

Quando surgem denúncias ou acontecimentos importantes, os alunos compartilham nas redes sociais por meio do celular. Eles entendem o território em que vivem e têm acesso a essas informações. Por isso, acredito que se tivermos uma boa internet e um laboratório de informática, poderemos estudar essas questões em tempo real. O uso de drones e outras tecnologias poderia ajudar muito.

Eu acredito que a inclusão digital é fundamental para os alunos. Hoje em dia, tenho estudado muito por conta própria, usando a internet. Seria ótimo se pudessemos desenvolver projetos envolvendo novas tecnologias com os alunos, para que possamos acompanhar e não perder nossa identidade indígena, como diz Marcos Terena.

Não só queremos inclusão digital, mas também queremos mais. Queremos ter mais participação no contexto educacional, político, territorial, social e sermos reconhecidos.

Defendo que a escola indígena é um local seguro para promover a inclusão digital. Por que seguro? Porque aqui eles aprenderão como usar a tecnologia de forma consciente, já que sabemos que o mundo digital nem sempre é seguro.

Se os alunos receberem direcionamento sobre como usar a tecnologia para estudar e se informar, e não apenas buscar problemas para suas vidas, tenho certeza de que irão aproveitar e avançar, até mesmo para fazer cursos superiores à distância, algo muito comum hoje em dia.

A escola indígena é esse meio seguro para que os alunos encontrem a inclusão digital, pois a sociedade digital está sempre cercando os povos indígenas. Devemos garantir não apenas o estudo, mas também a consciência, pois enfrentamos muitos problemas, como até mesmo casos de mutilação e tentativas de suicídio entre os alunos, devido às dificuldades que enfrentamos. Muitos deles não têm acesso à arte e cultura tradicionais.

Qual é o trabalho que nós fazemos, né? O que é que passamos, não é? Então assim, a gente tem que tem coisas ruins, mas tem coisas boas, não é, inclusive essa questão, mesmo desses riscos, das ameaças de mortes que tem acontecido com os caciques, com a liderança, como a gente já perdeu também muito índio na comunidade, né, pela luta pela Terra, então a gente tem. A denúncia. Inclusive, também sou coordenador da articulação dos povos e organizações indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo.

Temos enfrentado muitos problemas de mutilações, suicídio e outras coisas, por falta de inclusão e oportunidade. A inclusão digital pode ajudar a diminuir esses processos. É, nós realmente fizemos tudo isso aqui. Conseguimos trazer assistência social, psicólogo da Funai e da Sesai (Secretaria Especial de Saúde Indígena), e também do CRAS, para realizar um trabalho de conscientização com os jovens. Mas mesmo assim, os problemas persistem. Às vezes, o aluno não passa o dia todo na escola, chega em casa e não estuda, vai direto para o Free Fire. Tivemos

problemas com isso também. Enquanto estamos dando aula, os alunos estão distraídos jogando e não estão prestando atenção nos processos de ensino.

Não é assim que queremos que a educação seja. Queremos que os alunos tenham consciência disso. Existem muitos problemas, como a mutilação e tentativas de suicídio. Alguns alunos estão passando por essas dificuldades, pois não têm referências culturais. Em escolas indígenas, já fizemos estudos sobre isso.

E como reverter essa situação? Como utilizar a internet para o conhecimento? Como transformar nossos alunos em protagonistas de sua própria aprendizagem e os professores em orientadores do conhecimento com as novas tecnologias? Parece que estamos enfrentando os mesmos problemas das escolas não indígenas.

Quanto ao uso de celulares em sala de aula, pedimos aos alunos que os deixem dentro de suas bolsas durante as aulas. Não queremos que fiquem com os celulares nas mãos durante as aulas. Eu mesmo já utilizei o celular como instrumento de trabalho em sala de aula. Já fiz planejamentos e utilizei diferentes tecnologias, como laboratórios de informática.

Durante a pandemia, até demos aulas pelo WhatsApp. A ideia das tecnologias educacionais é transformar o celular em uma ferramenta de busca de conhecimento em sala de aula, em que o professor possa usar esse instrumento. Vamos deixar essa discussão para outra entrevista, pois tenho algumas dúvidas sobre o assunto. Podemos marcar novamente para tirar essas dúvidas.

ÁUDIO 21- ENTREVISTADA 21 - PROFESSORA INDÍGENA MARCINEIA

E21- Sou professora indígena tupinambá, trabalho com EJA no CEITAB. Tenho 14 alunos frequentando, mas desses 14, dois não aparecem há um tempo. Eu trabalho com o tempo formativo um, porque abrange os eixos 1, 2 e 3, que equivalem até o quinto ano regular hoje. O diferencial da escola indígena são as estratégias pedagógicas, eu acho que o currículo pode ser aquele padrão, mas a gente tenta aqui fazer a parte específica envolvendo a cultura, se aproximando o máximo da cultura da comunidade. E a escola indígena tem essa característica comunitária que não pode passar despercebida. Coisas que em outras escolas podem não estar vendo que deveriam também, né?

Mas, mais que isso, a escola indígena tem essa parte diferenciada, que é a parte específica cultural, que deve se aproximar mais das nossas tradições, dos anciões, das nossas crenças. E esse currículo muda, essa estratégia não é a mesma. Esse conjunto e o currículo, formação de professores, tempo e espaço, tudo muda para a escola não indígena. Eu trabalho na escola não indígena também e percebo muito essa diferença, principalmente na parte das estratégias. Hoje pela manhã, fomos para a mata. catar embira e tentar dar o mesmo conteúdo. É o mesmo conteúdo? Pelo menos se aproximar, não é? Dessa base curricular, que é oferecido em outras escolas. Então eu acho que esse currículo, essa estratégia, é o diferencial da escola indígena, é a forma como os professores elaboram as aulas e concretizam essa prática pedagógica.

Penso na hora de planejar em algum tipo de estratégia que utilize as tecnologias, não como fim, mas como meio. Não é para que os alunos aprendam, tenham um protagonismo, aquela questão da aprendizagem mesmo, diferenciada, participativa.

Por exemplo, agora eu quero usar o caso popular, eu quero que eles escutem esse vídeo. É sobre um caso popular, para depois eu trabalhar. O que que é um caso e suas características. E aí, certinho. Um caso é uma história tradicional que é passada oralmente de geração em geração. Geralmente tem uma moral ou lição de vida que pode ser aplicada a diferentes situações. Baixo e trago o vídeo para eles verem e vivenciarem uma contação de caso.

Na verdade, não recebemos formação específica para utilizar tecnologias digitais na sala de aula. A formação inicial não nos prepara para isso e também não há formação continuada para suprir essa demanda. Eu me sinto um pouco analfabeta digital, às vezes. Consigo fazer algumas coisas, como utilizar o Word e o Excel, mas tem muitas outras ferramentas que eu gostaria de aprender, como o PowerPoint. Aprendi essas ferramentas sozinha, fazendo cursos e tentando descobrir como funcionavam as diferentes ferramentas. Acredito que aprendi através de tentativa e erro, experimentando e tateando, pode ser uma forma muito eficaz de adquirir novos conhecimentos e habilidades.

Eu acredito que meus alunos usam o celular para estudar ou eles procuram aprender para poder usar na escola, entretenimento basicamente, a gente sabe que os alunos usam. Eles estão se alfabetizando e eles têm o aparelho celular.

Eu acho que essa formação continuada mesmo deve envolver as tecnologias. Um curso sobre as tecnologias, mesmo para gente, seria muito bom, iria ajudar muito, inclusive na classe de alfabetização, que ensinasse para a gente o que a gente pudesse usar em sala de aula, né? Nós temos colegas ainda que não sabe nem usar o mínimo.

Estou fazendo minha pesquisa de doutorado sobre a educação escolar indígena. A gente está fazendo ainda levantamento para delinear o objeto de pesquisa. É especificar mais, não é? Mas,

mas estar mais voltado para organização pedagógica da escola, porque o meu projeto inicial era ausência do coordenador pedagógico.

E21- A minha participação na sociedade digital iniciou por volta do ano de 2007, quando iniciei um curso superior em formato à distância. Naquele tempo, muitas pessoas no município já utilizavam, mas para nós, comunidade indígena, mais distante da zona urbana, esse contato se tornou mais demorado em acontecer. Lembro quando estudava (2007) que tinha que enviar as atividades por um portal e as dificuldades que tinha tanto de acesso à internet quanto de manipulação do computador e celular. Me matriculei em um curso de informática na época, na tentativa de sanar o problema de dificuldade de acessar os meios digitais, mas não tive muito resultado positivo. Era necessidade de tudo: utilizar o computador, utilizar o celular e principalmente o acesso à internet que acontecia apenas aos finais de semana em lan house. Para utilizar o espaço da lan house também não era fácil, precisava esperar numa fila e as vezes não conseguia e não tinha quem ajudasse o tempo todo.

Para estudar, a partir de 2008 quando entrei na universidade pública e tinha acesso aos laboratórios de informática. Já para trabalhar, comecei a usar a internet da minha casa a partir de 2012. Nas escolas ainda não tinham internet para que os professores usassem. Esse panorama de acesso aos meios digitais nas escolas indígenas só foi possível recentemente, por volta de 2018, 2019, mesmo que de forma incipiente.

Inclusão digital para mim é o acesso de todas as pessoas aos meios de acessos digitais. No Brasil ainda está longe de acontecer para todos e todas. Incluir significa que seja possível o acesso no campo, na cidade, às pessoas com deficiência, para todas as comunidades, em qualquer que seja a circunstância de vivência, isso inclui as comunidades indígenas, ribeirinhas, quilombolas, das favelas e periferias.

ÁUDIO 22- ENTREVISTADA 22 – DIRETORA NÃO INDÍGENA DO CEITAB EM 2020- PESQUISA EXPLORATÓRIA

E22- Hoje não é dia 15, é dia 16.

Palestrante: Não, é quinta-feira. Tudo bem então. Estou de férias. Vamos começar. Estamos aqui na Escola Estadual, colégio estadual.

E22- Tupinambá do Acuípe de Baixo.

Palestrante: Preciso decorar o nome. Estamos em Ilhéus e estamos fazendo uma pequena entrevista com a Larissa.

Palestrante 2: Larissa Costa Melo.

Palestrante 1: Que é a diretora da escola. Recém-promovida, por exemplo, então ela vai nos fornecer algumas informações de como funciona a educação indígena? Primeiro, gostaria que você falasse um pouco sobre sua formação. Quais são seus objetivos enquanto gestora da escola? Se apresente rapidamente.

E22- Meu nome é Larissa Costa Melo. Sou graduada em Letras pela UNEB (Universidade do Estado da Bahia). Estou fazendo outra pós-graduação em neuro psicopedagogia. Trabalho no estado desde 2012, com línguas estrangeiras e projetos para o ensino médio inovador. Também trabalhei com ele, e então fui designada para este cargo em 2016. É uma escola indígena, uma realidade completamente diferente da que eu estava acostumada, já que venho do sistema regular de ensino. Me adaptei muito bem e surgiu essa oportunidade de ser diretora daqui da escola. Comecei esse trabalho e há uma grande diferença entre a escola indígena e a regular. Na escola indígena, temos uma dinâmica diferente, com a participação da comunidade o tempo todo. Existe uma relação estreita entre a direção da escola e o cacique. Felizmente, tem sido bom nos últimos anos e temos conseguido isso. O objetivo é fazer as coisas funcionarem e amarrar tudo, com as especificidades e diferenciais, mas oferecendo oportunidades para nossos alunos.

Palestrante 1: Como diretora desta escola, você também é responsável por outras escolas? Pode nos dizer quais núcleos estão sob sua administração?

E22- Normalmente, temos dois núcleos, Apoio e Acuípe de Baixo. Existe a possibilidade de criar outros núcleos, mas até agora, só temos esses dois. Em média, temos cerca de 5 alunos matriculados em cada núcleo, mas pretendemos aumentar esse número este ano. Estamos realizando uma campanha de matrícula e planejamos aumentar ainda mais, pois funcionamos em três turnos, então temos capacidade.

Palestrante 1: Entendi. Esta escola é exclusiva para indígenas?

E22- Sim, exatamente.

Palestrante 1: Percebemos uma igreja católica dentro do território, a igreja e a comunidade coexistem separadamente dentro do mesmo terreno?

E22- Sim, exatamente. A escola indígena tem seu espaço e a igreja também. Cada um desempenha seu papel e respeita as atividades e práticas do outro.

Palestrante 1: Isso é interessante. Parece que a escola indígena valoriza muito a preservação da cultura e identidade indígena.

E22- Com certeza. Esse é um dos principais objetivos da nossa escola. Buscamos valorizar e preservar a cultura indígena, proporcionando um ambiente inclusivo e acolhedor para os alunos indígenas, ao mesmo tempo em que oferecemos um ensino de qualidade.

Palestrante 1: Aqui na escola, qual é o espaço que nós temos? Nós temos esse prédio que funciona. O quê? Aqui?

E22- Aqui, a gente tem 2 salas, 2 salas de aula. Então, nos 3 turnos, a gente tem uma mini cozinha aqui. Na verdade, a gente está construindo uma outra coisinha, mas como vai para essa prova? A comunidade está construindo. Não veio verba nenhuma da escola para isso, então é por isso que ainda está construindo. Mas a gente pretende que antes do início das aulas, pelo menos a gente consiga ligar para lá. E tudo assim, a gente vai pedir doações e a gente faz uma lista e vai pedindo, vai?

Palestrante 1: Aquele espaço central ali que depois a gente vai mostrar umas fotos, a oca ali são as atividades culturais?

E22- A oca, sim. As atividades culturais. Quando, por exemplo, eu tenho uma sala aqui do lado que é a sala do nono ano, que é uma sala que à tarde fica muito quente. Então, professora Paula migra para a oca. Em compensação na época de frio, na época de inverno é muito difícil dar na oca, né? Apesar de não molhar, faz muito frio, então a gente passa para outra sala.

Palestrante 1: Aí, além disso, tem aquelas salas ali que você falou.

E22- Aquelas ali, não? Fazem parte da escola, aquelas além do posto de saúde. Não é um posto de saúde, está precisando de reforma. Então, o espaço que você tem hoje são 2 salas de aula e são usadas também como posto de saúde. Mas mais à frente, fiz aquele vídeo, eu tenho 4 salas de aula. 5 salas de aula com a sala oca, sim, uma cozinha e os banheiros. A Secretaria é aqui, Secretaria, direção, tudo aqui. Quando você vai fazer algum atendimento com relação à questão de reforço escolar, alguma coisa assim, tudo. Todos esses projetos acontecem aqui. Né? Na aldeia mesmo nos outros núcleos, são salas de aula ou são escolas que têm lá.

Palestrante 1: Mas olha, você conhece algum projeto de educação indígena aqui em Ilhéus que seja só indígenas, sem apoio estadual?

E22- Assim, pelo menos tem parcerias. É difícil acontecer um projeto só indígena.

Palestrante 1: Então, em relação à questão financeira, como é a gestão financeira da escola aqui? Como funciona em termos de pagamento, recursos do que você recebe, o que você tem em mãos para poder trabalhar na aplicação da gestão financeira da escola mesmo?

E22- Então, a gente tem dois programas, na verdade, que estão ativos. Um é o... Estou ainda me adaptando a esse, filho, né? Mas enfim, tem um que a gente está ativo, mas a gente não recebe verba, e só tem um que a gente recebe verba. Então, a gente está recebendo todas as vezes, inclusive merenda escolar e tudo mais. se eu não me engano, esse... FNDE, né? Como a gente ainda não tem caixa escolar, que seria muito mais fácil para a gente, então a gente está recebendo tudo ali, inclusive merenda escolar.

Palestrante 3: Então, com relação aos professores, você me informou ontem, a gente teve uma conversa prévia, e você me falou que tem 22 professores, tem os professores que recebem pela conta do estado e os professores indígenas?

E22- Um fundo indígena da escolar. Deixa-me te falar, é porque assim, o professor indígena ele tem um regimento diferente do professor do estado regular, então eu sou uma professora de estado regular, então eu recebo, é o meu salário de 40 horas normal do estado regular. Eu tenho um padrão. E tenho é um nível, não é? Por exemplo, eu tenho planos de carreira, não é? Eu posso ter especialização, mestrado, então aqui não vai acumulando. Para mim, o professor indígena não, ele não recebe o salário do estado, ele recebe um subsídio. Né? É equivalente a 20 horas ou 40 horas. Hoje em dia, o professor que tem um magistério indígena que só quem oferece é o IFG. Aqui próximo a nós, o IFG de Porto Seguro esse professor tem condição de

fazer isso, que é muito difícil. De ter essa licenciatura, que chama licenciatura, licenciatura intercultural. Aí ele recebe um pouco a mais que ele recebe como graduado, mas todos os outros recebem menos, como ensino médio.

Palestrante 1: Com ensino médio, ensino médio e no caso para os alunos de ensino fundamental, são professores do estado ou professores indígenas.

E22- São todos professores indígenas. Certo? E esse e. Essa formação que você falou do magistério indígena acontece no instituto federal.

Palestrante: E também, como é a inclusão digital dos professores que vão atuar, não é? Em benefício da cultura indígena e como é? Eles recebem alguma formação sobre isso? Isso é uma coisa que a gente, precisa estudar bastante para ver o impacto dessa cultura digital na educação escolar indígena.

E22- Aqui agora, assim que eu cheguei, a gente tem até uma internet boa. Na verdade, nós temos hoje duas internets na escola. O nosso grande problema é esse espaço aqui que você está vendo, né? A gente guarda todo o nosso material na sala. Aí quando a gente chega, a gente tem que pegar a impressora e colocar aqui, pegar o computador. Voltar aqui, então a gente não tem um espaço ainda. Que a gente possa usar como multimídia nem para os professores e nem alunos. E nem uma sala de secretaria.