

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Márcio Alexandre Barbosa Lima^I

Robson dos Santos^{II}

<https://doi.org/10.24109/9786558010630.ceppe.v7.5576>

RESUMO

O direito à organização escolar própria é uma conquista importante dos povos indígenas nas últimas décadas, mas as condições adequadas para sua concretização ainda não se materializaram. O contexto pandêmico fez emergir ainda mais as desigualdades e as restrições que marcam as condições de oferta da educação escolar indígena. Para compreender esse cenário, este trabalho descreve como se caracteriza a referida modalidade, especialmente no que diz respeito às condições dos estabelecimentos de ensino; analisa como tais escolas apresentam limitações no tocante aos recursos disponíveis; descreve quais estratégias de reorganização em seu funcionamento e no trabalho pedagógico foram adotadas na pandemia; e examina como as limitações e precariedades prévias podem ter se alterado durante o período de fechamento das

^I Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB).

^{II} Pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mestre e doutor em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB).

instituições de educação escolar indígena. Os resultados apontam para a existência de restrições nos recursos disponíveis às escolas; de elevado tempo de reação visando à organização do ensino remoto, comparativamente às demais escolas; de média elevada de dias parados; e de poucas alterações na infraestrutura disponível.

Palavras-chave: covid-19; educação escolar indígena; impactos da pandemia; desigualdades educacionais.

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 alterou significativamente a rotina das escolas brasileiras, especialmente com o fechamento dos estabelecimentos e a adoção, na maioria deles, do ensino remoto. Entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Brasil foi o que mais tempo ficou com as escolas fechadas: em 2020 foram, em média, 178 dias sem aulas presenciais (OECD, 2021).

As condições em que ocorreu o fechamento das escolas foram desiguais, em função das diferenças entre as redes e os sistemas, em termos de preparo para enfrentar o cenário, e das distinções que marcam o território nacional, assim como das condições em âmbito doméstico, amplamente demandadas para as atividades de ensino, mas marcadas por contrastes socioeconômicos e culturais significativos.

Em março de 2020, quando as escolas suspenderam as atividades presenciais e adotaram o ensino remoto, aquelas com mais e melhores recursos tecnológicos, com experiência no emprego de canais de comunicação com a família e com os estudantes e já ambientadas ao uso de estratégias pedagógicas alternativas possuíam melhores condições potenciais para a reorganização do trabalho pedagógico em caráter excepcional e em moldes distintos das aulas presenciais, podendo oferecer maior e mais efetivo apoio ao processo de ensino-aprendizagem.

Situação similar pode ser inferida sobre as condições das famílias com nível socioeconômico mais elevado, possuidoras de computadores, de acesso à rede de internet banda larga, de equipamentos eletrônicos e tecnológicos, de possibilidades de custear atividades de ensino adicionais e/ou de acompanhamento pedagógico e de pais/responsáveis com tempo e escolaridade suficientes para oferecer a seus filhos o suporte em atividades de aprendizagem que o modelo remoto exigia. Para as famílias mais pobres, sem acesso a computadores e rede de internet ou com acesso por meio de celulares com planos limitados de dados, com pais/responsáveis trabalhando durante a pandemia – ou desempregados, mas sem condições educacionais para auxiliar seus filhos no desenvolvimento das tarefas remotas –, o período de ensino remoto pode ter

acarretado perdas ainda mais intensas. Essas condições, combinadas ao vínculo dos estudantes com estabelecimentos sem equipamentos e com menos recursos materiais e tecnológicos, podem ter confluído em perdas educacionais significativas.

As desigualdades podem ganhar contornos ainda mais acentuados quando se consideram a situação de grupos sociais e as formas de organização escolar diferenciadas, como é o caso das escolas indígenas, foco deste trabalho. Alguns relatos encontrados a respeito do funcionamento dessas escolas permitem acompanhar como se desenvolveram as atividades durante a pandemia em boa parte delas.

Em diversos estados do País, foram descritas as dificuldades enfrentadas pelas escolas indígenas. No Amazonas, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação de Manaus disponibilizou aulas *on-line* e pela TV local. Mas em alguns estabelecimentos, como na escola indígena *Kanata T-ykua*, localizada a seis horas de barco da capital, a eletricidade e a internet não funcionavam adequadamente. Assim, as professoras imprimiam atividades quando iam a Manaus, entregavam às famílias e, uma vez por semana, passavam para recolher o material e orientar os responsáveis (Medina, 2021).

No estado da Bahia, a professora do colégio estadual Caramuru, Luzineth Muniz Pataxó Hãhãhãe, relata que: “as aulas virtuais não condizem com a realidade dos alunos, não temos internet de qualidade, e nem em todas as localidades da aldeia, e são poucos os alunos que possuem celulares”. Com isso, os professores acompanharam o processo de aprendizagem visitando os alunos em suas residências, levando atividades impressas para as famílias e respondendo as dúvidas por meio do aplicativo *WhatsApp* (Correia, 2021). Esse mesmo procedimento foi verificado em outra escola estadual da Bahia, no município de Ilhéus (Braga *et al.*, 2021).

No estado de São Paulo, segundo a professora Jaciara de Souza Gomes de Menezes, vice-diretora da E.E.I. Aldeia Bananal, no município de Peruíbe, a estratégia empregada foi a seguinte:

As professoras montaram apostila com as atividades para as crianças. E a gente montou um grupo de WhatsApp para que as crianças realizassem as atividades nas apostilas e as mães pudessem fotografar e enviar para gente. Isso é feito diariamente e toda dúvida que surge, eles mandam no privado ou podem mandar no grupo mesmo, compartilhando ideias e sugestões e assim a gente vem fazendo. (Comissão Pró Índio de São Paulo, 2020).

Com a maioria das escolas sem acesso a internet, equipamentos eletrônicos ou energia elétrica, parte das instituições de educação indígena priorizaram o uso do material impresso e a comunicação por meio de grupos em aplicativos de mensagem, como indicam os relatos.

Essas descrições trazem subsídios importantes para se compreenderem as formas de lidar com o fechamento das instituições. Para entender de modo mais

geral o cenário e subsidiar estratégias de recomposição de aprendizagens, é preciso contemplar a totalidade das escolas indígenas, as suas configurações específicas, as condições de oferta e as estratégias que adotaram para enfrentar o fechamento durante a pandemia.

Nesse cenário, o trabalho analisa, na primeira parte, a consolidação do direito à educação escolar indígena, a partir das conquistas legais referentes à temática nos últimos 30 anos, especialmente após a Constituição de 1988. No período, houve uma mudança na função social da escola, que deixa de ser *uma escola para índio* e passa a ser uma *escola indígena*, que busca respeitar e valorizar as ancestralidades, cosmologias e culturas dos diferentes grupos, sem renunciar aos conhecimentos do mundo dos brancos e/ou subordinar-se a eles.

Mesmo com o reconhecimento legal adquirido, a educação escolar indígena já apresentava, antes da pandemia, condições de oferta marcadas por significativas limitações estruturais. Assim, para compreendermos os impactos e as respostas dadas pelas escolas indígenas aos desafios da pandemia, é necessário, previamente, conhecer a realidade dessas instituições no período anterior a ela, descrevendo os quantitativos de escolas e matrículas, a sua distribuição territorial, a infraestrutura de funcionamento, as redes de ensino a que pertencem, a formação de seus professores e outros aspectos relevantes para o funcionamento adequado das instituições em qualquer contexto, especialmente no de ensino remoto. Essas dimensões serão objeto da segunda parte do texto.

Na terceira seção, o trabalho analisa os resultados do levantamento conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), intitulado “Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil – Educação Básica”, com ênfase nos dados obtidos entre as escolas indígenas das redes estaduais e municipais de educação básica. Nessa parte, o estudo descreve as ações adotadas pelos estabelecimentos e as desigualdades que caracterizaram as formas de enfrentamento, bem como se ocorreram alterações durante o contexto de fechamento.

1 DA ESCOLA PARA ÍNDIO À ESCOLA INDÍGENA: O CAMINHO À CIDADANIA

Os povos indígenas convivem há séculos com as epidemias e com a instituição escolar. A disseminação de doenças entre eles foi uma característica do processo de colonização e o isolamento, uma estratégia de resistência dos povos indígenas, reatualizada aos desafios do presente.

No que diz respeito à educação, desde as primeiras décadas, os jesuítas da Companhia de Jesus estabeleceram escolas destinadas aos nativos: “não somente nos colégios, como também nas aldeias, organizaram escolas em que a catequese

religiosa se associava à transmissão do idioma e dos costumes de Portugal” (Chagas, 1980, p. 2). Nos aldeamentos, era obrigatório o uso da língua portuguesa, e as escolas destinadas aos indígenas tinham como objetivos a catequização, a integração forçada e a preparação para o trabalho dessas populações.

Do ponto de vista colonial, o desaparecimento de traços culturais indígenas era a comprovação do sucesso da educação escolar fornecida, e o retorno dessas populações à sua cultura, entendido como fracasso. Mais tarde, com o advento da república, a tutela sobre os indígenas continuou, assim como a perspectiva de assimilação e integração à sociedade nacional como trabalhadores rurais (Oliveira; Nascimento, 2012).

Entre os anos de 1967 e 1991, a Fundação Nacional do Índio (Funai) foi a responsável pela educação escolar indígena. Uma característica importante daquele período foi que, na busca pela assimilação dos indígenas, a Fundação reconhecia a importância das línguas nativas. Em 1972, a Portaria nº 75 passou a considerar a educação bilíngue como um instrumento para a integração dos indígenas à sociedade nacional (Oliveira; Nascimento, 2012).

Embora essas mudanças possam ser compreendidas como um reconhecimento da cultura indígena, na prática, o chamado bilinguismo de transição representou uma instrumentalização da cultura com o objetivo da integração. Os pressupostos da assimilação e do desaparecimento dessas populações continuaram presentes e o componente religioso, existente desde a Colônia, não desapareceu por completo.

Observa-se que as propostas educacionais implementadas em cada momento histórico expressam a relação que o Estado pretendeu estabelecer com esses povos (Oliveira; Nascimento, 2012). Catequização, assimilação, civilização, preparo para o trabalho e integração à sociedade nacional são alguns dos termos que sintetizam as políticas estatais para os povos indígenas ao longo desses séculos.

A partir da Constituição de 1988, nasce uma nova relação entre a sociedade nacional e os povos indígenas. Ela encerra a relação de tutela jurídica, reconhece os direitos originários das populações indígenas a suas terras, define o que é uma terra indígena e obriga o Estado a proteger sua cultura e zelar por seus direitos.

No campo educacional, o artigo 210 da Carta assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e o emprego de processos próprios de aprendizagem. A mais importante mudança diz respeito ao fim da perspectiva política integracionista e ao reconhecimento dos indígenas como uma categoria étnica com direitos próprios. No artigo 231 da Constituição, o termo reconhecimento é utilizado para se referir ao direito dos indígenas a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições que lhes são típicas. Tais alterações repercutem na política educacional e na organização de uma educação escolar própria.

Com a publicação do Decreto nº 26, de 1991, as atribuições de coordenação das ações referentes à educação escolar indígena foram transferidas para o Ministério da Educação (MEC) e desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, ratificou o direito a processos de aprendizagens próprios e ao uso da língua materna, estabelecendo como objetivos da educação escolar indígena a reafirmação de suas identidades, a valorização de seus conhecimentos e a garantia de acesso às informações, aos saberes técnicos e científicos da sociedade (Brasil, 1996).

Desde então, emergiram pareceres, resoluções e diretrizes do Conselho Nacional de Educação que aprofundam a construção de uma educação bilíngue, intercultural, garantindo ao professor indígena a formação inicial, continuada e especializada, o direito ao uso de materiais didáticos e currículos específicos, períodos de aulas flexíveis, metodologias de aprendizagens próprias e escolas adequadas à realidade dos diferentes grupos (Lima; Santos; Azevedo, 2021).

Nesse contexto, cabe à União a elaboração de normas relativas à educação escolar indígena, o desenvolvimento de programas e o apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino com o objetivo de fortalecer a cultura dos povos indígenas e a língua materna de cada comunidade. Também cabe à União a manutenção de programas de formação de professores, o desenvolvimento de currículos e programas e a elaboração de material didático específico e diferenciado à educação escolar indígena.

Em 1999, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena e a Resolução CNE/CEB nº 3/1999, normatizando as diretrizes. Nesses documentos, são definidas a categoria escola indígena e a existência de uma carreira própria para o magistério indígena. O concurso público diferenciado como forma de acesso ao cargo é proposto, assim como a regularização profissional dos professores indígenas, que devem receber formação específica continuada em paralelo ao exercício profissional, quando for o caso, e salários equiparáveis aos de outros professores com a mesma formação. Além disso, a resolução atribui aos estados a responsabilidade pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios (Brasil. CNE, 1999).

Além das resoluções, no início deste século, o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, possuía um capítulo dedicado à educação escolar indígena. O documento reafirmava a necessidade de estabelecer a categoria de escola indígena e a carreira específica de professor indígena, atribuía aos estados a responsabilidade pela execução da educação escolar indígena em regime de colaboração com municípios; a necessidade de formação continuada e específica aos professores; e o papel da União na oferta de programas educacionais específicos e na aquisição de recursos didáticos e pedagógicos dessas escolas. Entre os objetivos do Plano, constava a universalização do ensino fundamental em dez anos, a ampliação do acesso aos anos finais do ensino fundamental e a atribuição aos estados da responsabilidade legal pela educação indígena, reafirmando o que já se prescrevia desde a publicação do Decreto nº 26, de 1991 (Brasil, 1991).

No Plano Nacional de Educação em vigência, Lei nº 13.005/2014, está previsto que os indígenas sejam contemplados na elaboração dos planos estaduais e municipais (artigo 8º). Além disso, a educação escolar das populações indígenas é referenciada nas estratégias de todas as metas de acesso e qualidade da educação básica (Metas 1 a 7), bem como no campo da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica (Metas 10 e 11); no acesso ao ensino superior de graduação e pós-graduação (Metas 12 e 14); e na formação e valorização de profissionais da educação (Metas 15 e 18) (Brasil, 2014).

Como se observa, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, o reconhecimento e a valorização da cultura indígena substituíram a velha proposta de integração nacional, o que representa a nova condição da cidadania indígena. Nesse cenário, o objetivo da escola deixa de ser o de concretizar a anulação de suas culturas e passa a ser o de valorizar a diversidade, as formas de organização social e cultural próprias dos indígenas, bem como de respaldar o direito de todos os seus estudantes à educação básica de qualidade e ao acesso aos conhecimentos da sociedade nacional.

Embasada numa legislação própria, produto da participação organizada dos povos indígenas nessas últimas décadas, abre caminhos para a escola indígena que, processualmente, é assumida pelas aldeias e aponta possibilidades de práticas baseadas na cosmologia de cada povo. (Bergamaschi, 2007, p. 201).

Essas significativas mudanças e conquistas foram possíveis devido à organização e mobilização dos povos indígenas para fazer valer seus direitos. Nesse processo, é incontornável o reconhecimento da importância da escola para a construção da cidadania e para a formação de novas lideranças (Luciano, 2011).

Embora tenham ocorrido avanços legislativos nos últimos anos, as condições para a concretização das ações educacionais propostas não seguiram o mesmo ritmo. Entre as escolas públicas, as indígenas apresentam as piores condições estruturais de funcionamento, boa parte dos seus professores ainda não possui formação e carreiras adequadas (Lima; Santos; Azevedo, 2021) e essas instituições não contam com formas de avaliação que sejam capazes de monitorar a concretização do direito à educação de qualidade.

Desse modo, as diferentes respostas das redes de ensino estaduais e municipais ao contexto trazido pela pandemia no âmbito das escolas indígenas mostram os desafios à efetivação do direito a uma educação diferenciada. Os dados da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 (2020 e 2021) revelam que as escolas indígenas no Brasil foram muito prejudicadas em decorrência da pandemia, inclusive ficando mais tempo, em média, fechadas, além de já possuírem as piores condições de saída para o enfrentamento dos desafios colocados.

2 CARACTERIZAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

No ano de 2021, de acordo com o Censo Escolar, existiam 339.182 matrículas de pessoas declaradas indígenas na educação básica brasileira, das quais 238.039 (70,2%) ocorriam em unidades de educação escolar indígena. Trata-se, portanto, de estabelecimentos de ensino que atendem a maior parte dos estudantes declarados indígenas no País. No mesmo período, ainda conforme o Censo, existiam 3.464 estabelecimentos de educação escolar indígena, dos quais 44,1% pertenciam às redes estaduais e 55,2% às municipais, que juntas englobavam 99,3% das escolas indígenas e que são o foco deste trabalho.

A simbiose entre a escola e o território é uma característica central da educação escolar indígena. Daí que a distribuição dos estabelecimentos pelo País está correlacionada à localização das terras indígenas. Nos cartogramas a seguir, é possível vislumbrar a concentração dos territórios indígenas nas regiões Norte e Centro-Oeste (Figura 1), similar à distribuição das instituições de educação escolar indígena (Figura 2).



FIGURA 1

DISTRIBUIÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS NO BRASIL, POR TERRITÓRIOS – 2021

Fonte: Elaboração própria com base em Pereira *et al.* (2019).

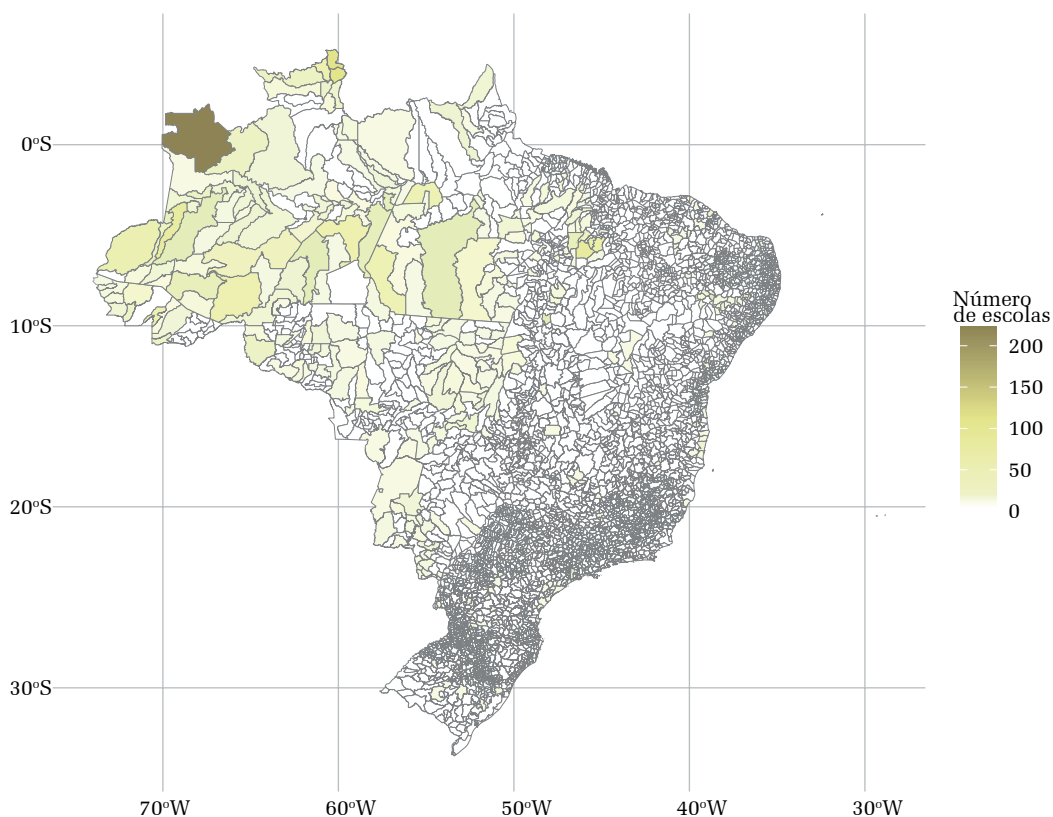


FIGURA 2

DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO BRASIL, POR MUNICÍPIO – 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021b).

Seguindo tendência oposta à das escolas públicas brasileiras, o número de estabelecimentos e matrículas indígenas tem crescido nos últimos anos. Entre 2007 e 2021, houve um crescimento de 35,8% no total de estabelecimentos de educação indígena do País, quando foram registradas 914 novas escolas dessa modalidade. Em alguns anos (2008, 2010, 2013, 2016 e 2021), o crescimento ultrapassou a marca de 100 novos registros de escolas indígenas por ano, como se pode observar no Gráfico 1.

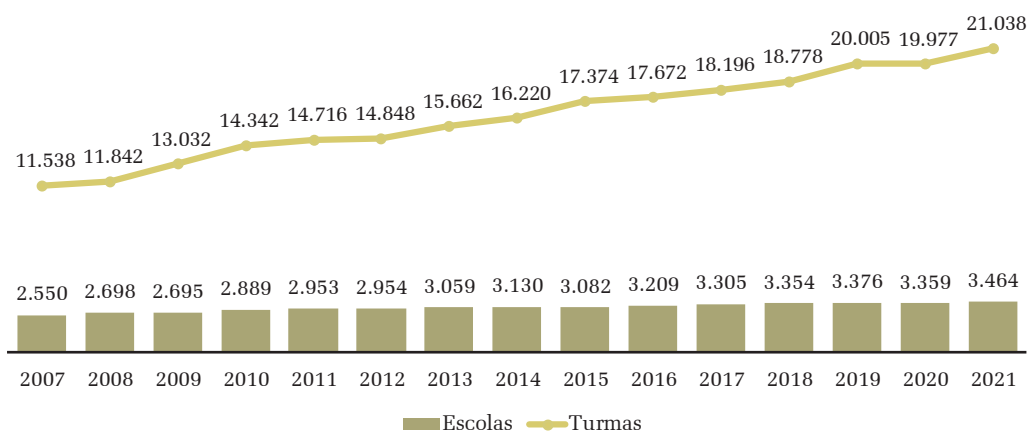


GRÁFICO 1
NÚMERO DE ESCOLAS E DE TURMAS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - BRASIL - 2007-2021

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

No Gráfico 2, percebe-se que a quantidade de matrículas acompanhou a mesma tendência, passando de 208.205 em 2007 para 291.877 em 2021, um aumento de 40% no período. O maior percentual de crescimento ocorreu no número de turmas dessas escolas, passando de 11.538 em 2007 para 21.038 em 2021, um incremento de 82,3%.

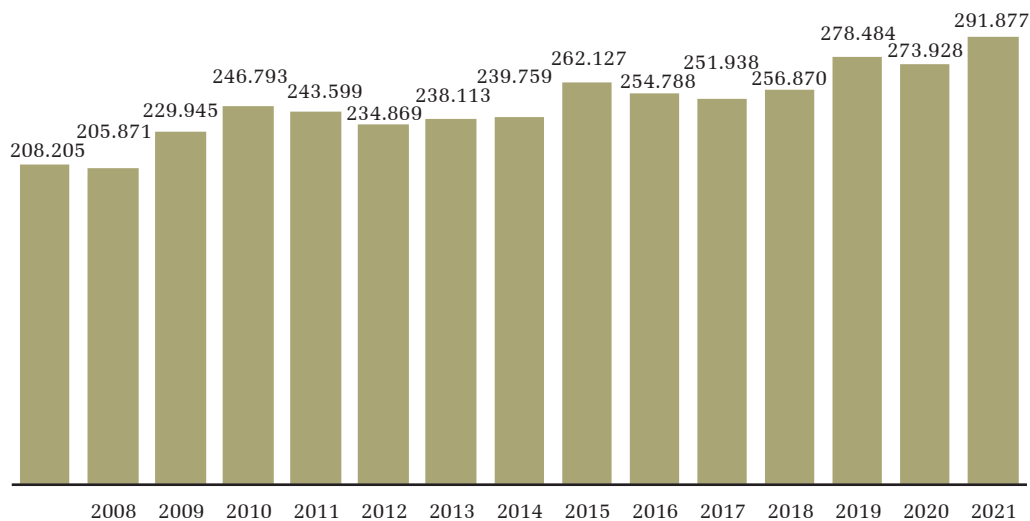


GRÁFICO 2
TOTAL DE MATRÍCULAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - BRASIL - 2007-2021

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Contudo, o fechamento das escolas no período da pandemia pode ter afetado essa tendência em 2020, quando ocorre uma redução de 4.556 matrículas. Em 2021, o ritmo de crescimento é retomado, com 13.393 novas matrículas em relação a 2019, totalizando 291.877 matrículas em escolas de educação indígena. Assim, se a pandemia comprometeu o quantitativo de matrículas registradas em 2020, essa queda foi recompensada no ano seguinte.

O crescimento no número de matrículas nas escolas indígenas é significativo nos anos de 2009 e 2010, 11,7% e 7,3%, respectivamente, e nos anos de 2015 e 2019, quando ocorreu um aumento superior a 20 mil novas matrículas a cada ano, representando um crescimento anual de 9,3% e 8,4%, respectivamente.

Essas matrículas estão divididas entre as quatro dependências administrativas e, embora a responsabilidade legal sobre as escolas indígenas seja dos entes estaduais, quase metade das matrículas está nas redes municipais. Em 2020, ano do início da pandemia e fechamento das escolas, 49,6% das matrículas das escolas indígenas estavam nas redes estaduais e 47,8% nas municipais, enquanto as redes privadas possuíam 2,3% das matrículas e as federais, 0,3%.

O comportamento das matrículas durante o ano da pandemia variou nas quatro dependências. Entre as redes estaduais e municipais, foco deste estudo, comparando o número de matrículas em 2019 e 2020, nas redes estaduais, diminuíram 7.000 matrículas, recuperadas em 2021, quando houve aumento de 3.473 matrículas em relação a 2019, retomando a tendência de crescimento encontrada nas escolas indígenas.

Nas redes municipais, o quantitativo de matrículas pouco se alterou entre 2019 e 2020 e, quando comparado com o ano de 2019, houve crescimento de 11 mil matrículas no ano de 2021 (Gráfico 3).

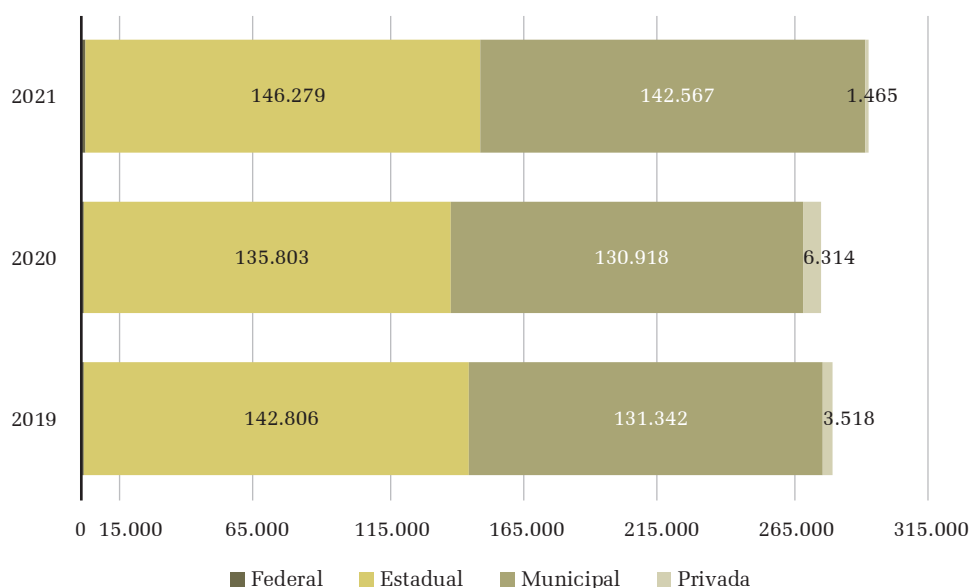


GRÁFICO 3

DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS EM ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - BRASIL - 2019-2021

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Essas escolas se caracterizam, em geral, pela pequena quantidade de matrículas. Entre as escolas que responderam a pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil, em 2020, 64,4% possuíam até 50 alunos matriculados. As escolas com matrículas entre 50 e 150 alunos representavam 23,4% dos estabelecimentos de ensino. Com isso, 87,8% das matrículas nas escolas indígenas ocorreriam em estabelecimentos pequenos, com até 150 alunos e somente 12,2% das escolas possuíam mais de 150 estudantes matriculados. Apenas uma escola indígena possuía mais de 1.000 alunos matriculados, conforme demonstra a Tabela 1.

TABELA 1
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, POR QUANTIDADE DE MATRÍCULAS – BRASIL – 2020

Matrículas	Total de escolas	Percentual (%)
0 - 50	1.575	64,4
50 - 150	573	23,4
150 - 300	215	8,8
300 - 500	50	2,0
500 - 1.000	32	1,3
1.000 ou mais	1	0,0

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Além de pequenas, essas escolas concentram suas matrículas no ensino fundamental; quase a metade (43,6%) oferece exclusivamente as etapas iniciais do ensino fundamental. Outra parte, 41,3%, oferece acesso apenas aos anos iniciais e finais; e somente 11,3% ofertavam todas as etapas da educação básica.

As escolas exclusivas de ensino médio eram 1,6% do total das que participaram da pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19, enquanto aquelas que oferecem os anos finais e o ensino médio representavam 1,3% das escolas analisadas, como expõe a Tabela 2.

TABELA 2
ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, POR ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2020

Etapas de ensino	Total de escolas	Percentual (%)
Anos iniciais	1.067	43,6
Anos iniciais e finais	1.010	41,3
Anos iniciais, finais e ensino médio	277	11,3
Ensino médio	40	1,6
Anos finais e ensino médio	32	1,3
Anos finais	17	0,7
Anos iniciais e ensino médio	3	0,1

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Apesar do crescimento do número de matrículas e das escolas indígenas, as condições de infraestrutura não passaram por aperfeiçoamentos na mesma intensidade. As escolas indígenas, embora apresentem melhoras em indicadores de infraestrutura – quando analisados ao longo dos anos –, estão distantes da realidade das escolas públicas brasileiras, mesmo quando essa comparação ocorre com aquelas localizadas em áreas rurais, que tradicionalmente já apresentam piores condições (Lima; Santos; Azevedo, 2020).

Comparadas com as outras escolas públicas, as indígenas são as que possuem menores percentuais de existência de biblioteca, laboratórios de ciência e informática ou acesso à internet. A situação das escolas indígenas, nesse sentido, quando comparadas com a realidade das demais do País, permite incorporar um outro significado ao termo escola diferenciada.

Em estudo anterior (Lima; Santos; Azevedo, 2020), observou-se também que o regime de contratação de seus professores é mais precário, com 85,1% deles em contratos temporários, diante de 41,9% das escolas do campo. A formação docente é outra característica diferencial entre escolas indígenas, pois 31,7% dos professores dos anos iniciais e 32,1% dos anos finais possuem apenas o ensino médio, enquanto esse percentual é de 7,1% e 7,2%, respectivamente, entre as escolas das áreas rurais, por exemplo.

Para o enfrentamento da pandemia, as escolas públicas precisavam estar equipadas com ferramentas necessárias ao funcionamento do ensino não presencial, como internet disponível, energia elétrica, copiadoras e impressoras para produzir material impresso aos seus estudantes, além de livros didáticos. Segundo os dados do Censo Escolar de 2020, a disponibilidade de internet ocorria em apenas 22,5% das escolas indígenas e em 75,7% das demais escolas públicas estaduais e municipais, uma diferença de 53,2 pontos percentuais (p.p.) ou 3,4 vezes menos presente entre as escolas indígenas.

A existência de copiadoras, equipamento importante nas estratégias de ensino-aprendizagem remotas em locais sem internet, é três vezes menor entre as escolas indígenas, quando comparadas com as outras escolas públicas. Apenas 6,6% delas declararam possuir copiadora perante 36,1% das escolas públicas que informaram possuir esse equipamento.

Um recurso elementar, a energia elétrica, existia em pouco mais da metade das escolas indígenas (53,4%), enquanto é praticamente universalizado no restante das escolas públicas do País (96,6%), revelando os desafios de infraestrutura que ainda necessitavam ser superados para garantir a equidade entre as escolas indígenas e as demais escolas públicas brasileiras.

Desse modo, o ponto de partida para o enfrentamento da pandemia entre as escolas indígenas foi bastante desigual em comparação com as outras escolas públicas. Como os dados mostram, as escolas indígenas produziram as menores respostas ao enfrentamento desses novos desafios, em alguns casos relacionados ao uso de internet, com resultados seis ou sete vezes menores que os encontrados entre as escolas públicas estaduais e municipais.

O crescimento no número de matrículas e escolas, uma conquista das últimas décadas, não veio acompanhado de melhores condições para seu funcionamento, e essa situação se agravou durante a pandemia, como veremos a seguir. Essas limitações indicam a necessidade de pensar as atuais formas de financiamento das instituições de educação escolar indígena e seu direito a um ensino realmente diferenciado.

3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

3.1 O TEMPO DE REAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS À PANDEMIA

Os impactos da pandemia sobre a educação brasileira ainda estão sendo investigados sob diversas perspectivas. Todavia, é sabido que o Brasil foi um dos países que mais tempo permaneceu com as escolas fechadas. Informações a respeito das estratégias e ferramentas utilizadas para o funcionamento remoto das escolas foram coletadas pelo Inep a partir do ano de 2020, quando a maioria das instituições interrompeu temporariamente o funcionamento presencial.

A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 obteve dados de 3.191 escolas indígenas de todo o País. Entre essas, 602 (19% das escolas indígenas da pesquisa) apresentaram apenas dados administrativos, sem inserirem informações a respeito das estratégias utilizadas durante a pandemia. Além dessas, 129 escolas públicas indígenas não responderam ao questionário do Censo Covid. Assim, 21% de todas as escolas indígenas no País não possuem informações a respeito das estratégias de enfrentamento dos desafios da pandemia.

O questionário da pesquisa relativa a 2020 trata das estratégias de comunicação adotadas pela escola ou secretaria de educação com os professores e das estratégias de professores e da escola com os alunos. Além da comunicação, são abordadas questões relacionadas ao apoio tecnológico aos professores e aos alunos e às estratégias de ensino-aprendizagem não presenciais conduzidas pelas escolas. Outros temas abordados na pesquisa e não analisados neste estudo são as formas de monitoramento da frequência dos alunos, as estratégias da escola para a conclusão do ano letivo de 2020, as ferramentas digitais utilizadas nas atividades desenvolvidas pela internet e as medidas sanitárias adotadas pelas escolas para o retorno das atividades presenciais.

A pesquisa prioriza questões relacionadas ao uso da internet nos processos de ensino-aprendizagem e na comunicação entre a escola e a comunidade escolar. Para as escolas informarem suas estratégias, era necessário acessar a plataforma digital do Censo Escolar e responder as questões. Nesse sentido, a ausência de internet nas escolas indígenas e a distância delas em relação às áreas urbanas onde, no geral,

localiza-se a infraestrutura administrativa dos municípios devem ser ponderadas na análise dos resultados. Dadas essas características, nem sempre o questionário terá sido respondido pela gestão da escola, e sim diretamente pelas secretarias de educação e/ou pelo coordenador do Censo Escolar no município ou estado.

Entre o fechamento das escolas e o início de atividades de ensino remotas, ocorreu, por vezes, um intervalo de tempo significativo. Muitos estabelecimentos conseguiram responder de forma ágil e iniciar suas atividades não presenciais rapidamente. Outros tiveram grande dificuldade para coordenar esse esforço. No Brasil, em 2020, o tempo de reação, isto é, a diferença entre a suspensão das atividades presenciais e o início das atividades remotas, foi, em média, de 36 dias: nas escolas federais, a média foi de 104 dias (mediana de 133 dias); nas escolas estaduais, foi de 27 dias (mediana de 6 dias); nas municipais, de 46 dias (mediana de 26 dias); e, nas escolas privadas, de 14 dias (mediana de 4).

No caso das escolas indígenas estaduais e municipais, que correspondem a quase 100% da oferta, o tempo médio de reação, para aquelas que têm dados disponíveis, foi de 52 dias. Ao se observar a diferença por dependência administrativa, constata-se uma desigualdade entre as redes estaduais e municipais. No caso das primeiras, a média foi de 31 dias (mediana de 5); já nas redes municipais o tempo médio de reação foi de 68 dias (mediana de 48). Em outras palavras, os estabelecimentos municipais de educação escolar indígena demoraram, em média, o dobro do tempo para iniciarem as atividades remotas quando comparados aos estaduais. O Gráfico 4 ajuda a visualizar tal distinção.

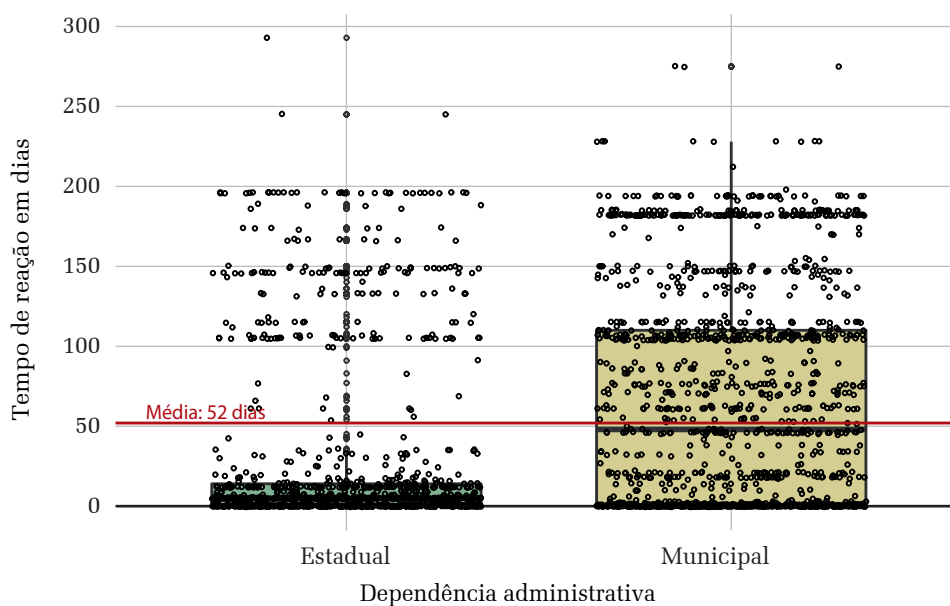


GRÁFICO 4

TEMPO DE REAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS (DIFERENÇA ENTRE A DATA DE SUSPENSÃO DAS AULAS E O INÍCIO DAS ATIVIDADES REMOTAS), POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021b).

3.2 ESTRATÉGIAS ADOTADAS PELA ESCOLA OU SECRETARIA DE EDUCAÇÃO COM OS PROFESSORES DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

Como dito, a pesquisa coletou informações a respeito das estratégias de comunicação adotadas pela escola ou secretaria de educação com os professores. As perguntas tratavam de questões sobre a existência de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades; de treinamento dos professores para o uso de métodos e materiais dos programas de ensino não presencial; e da reorganização do planejamento das aulas com a priorização de habilidades e conteúdo.

Além das estratégias utilizadas pela escola no relacionamento com os professores, havia questões sobre o apoio tecnológico fornecido pela escola ou secretaria de educação, como a disponibilização de computador, *notebook*, *tablets*, *smartphones* etc. e de internet gratuita ou subsidiada aos professores. Os dados a seguir comparam os resultados encontrados entre as instituições de educação escolar indígena e o restante das escolas públicas brasileiras das redes municipais e estaduais. Além disso, as escolas indígenas são analisadas considerando seus resultados a partir das redes de ensino estaduais e municipais que ofertam educação escolar indígena.

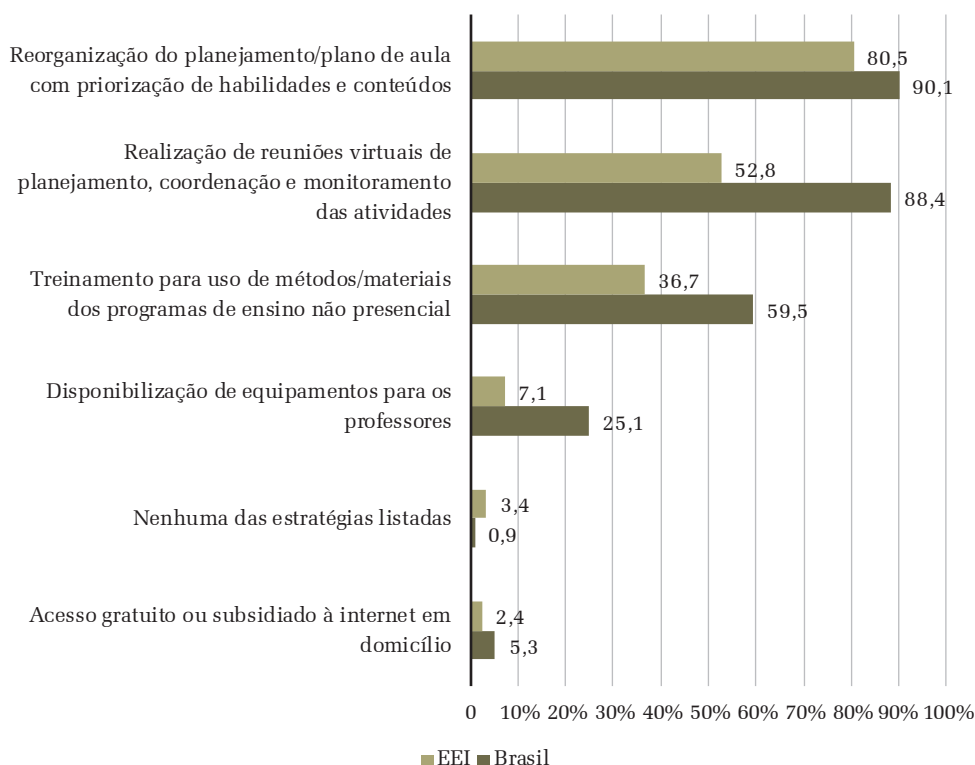


GRÁFICO 5

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO FORNECIDO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

As escolas indígenas seguiram a tendência encontrada nas escolas públicas, municipais e estaduais, no que se refere às principais estratégias de comunicação utilizadas com os seus professores. Todavia, isso ocorreu de maneira desigual, visto que as indígenas sempre apresentaram menores percentuais de realização, conforme se observa no Gráfico 5.

A estratégia mais recorrente nas escolas indígenas durante a pandemia foi a reorganização dos planos de aula e o replanejamento das atividades: 80,5% fizeram isso. Contudo, esse percentual é 9,6 p.p. menor que o encontrado entre as escolas públicas, nas quais 90,1% replanejaram e reorganizaram suas atividades. Como se verá, essa diferença entre os dois grupos de escolas é relativamente baixa quando comparada às demais estratégias de comunicação elencadas.

A segunda estratégia mais utilizada pelas escolas indígenas foi a realização de reuniões virtuais de planejamento (52,8%), seguida pelo treinamento dos professores para o uso de materiais e estratégias de ensino não presenciais (36,7%). Nesses dois aspectos, a comparação entre as escolas indígenas e as demais escolas públicas brasileiras demonstra que as indígenas realizaram menos reuniões virtuais, uma diferença de 35,6 p.p. em relação ao outro grupo (88,4%), e seus professores receberam menos treinamento que os das outras escolas (59,5%), diferença de 22,8 p.p.

Ao mesmo tempo, quando se observa o percentual de escolas que não adotaram nenhuma das estratégias descritas, as indígenas aparecem com 3,4% das suas escolas nessa condição diante de 0,9% das escolas públicas, o que representa quase quatro vezes mais o percentual encontrado entre as escolas públicas.

A desigualdade entre os dois grupos fica mais evidente quando se analisa o apoio tecnológico fornecido aos professores, considerado aqui como disponibilidade de internet e de equipamentos eletrônicos. Enquanto 25% das escolas públicas brasileiras ofereceram equipamentos aos seus professores, nas indígenas esse percentual foi de apenas 7,1%, ou seja, 3,5 vezes menor. Em relação à disponibilidade de internet aos docentes, embora seja reduzida nos dois grupos, nas escolas indígenas era duas vezes menor que o encontrado nas demais escolas públicas brasileiras: 5,3% contra 2,4% entre as escolas indígenas.

A escola indígena se mostra diferenciada em relação às outras escolas públicas pela ausência de equipamentos e pela diferença nas condições para o enfrentamento da pandemia. A análise das respostas revela discrepâncias entre as escolas indígenas estaduais e as municipais: as primeiras apresentavam melhores condições de comunicação e de apoio tecnológico aos seus professores em relação às municipais, como se pode notar no Gráfico 6.

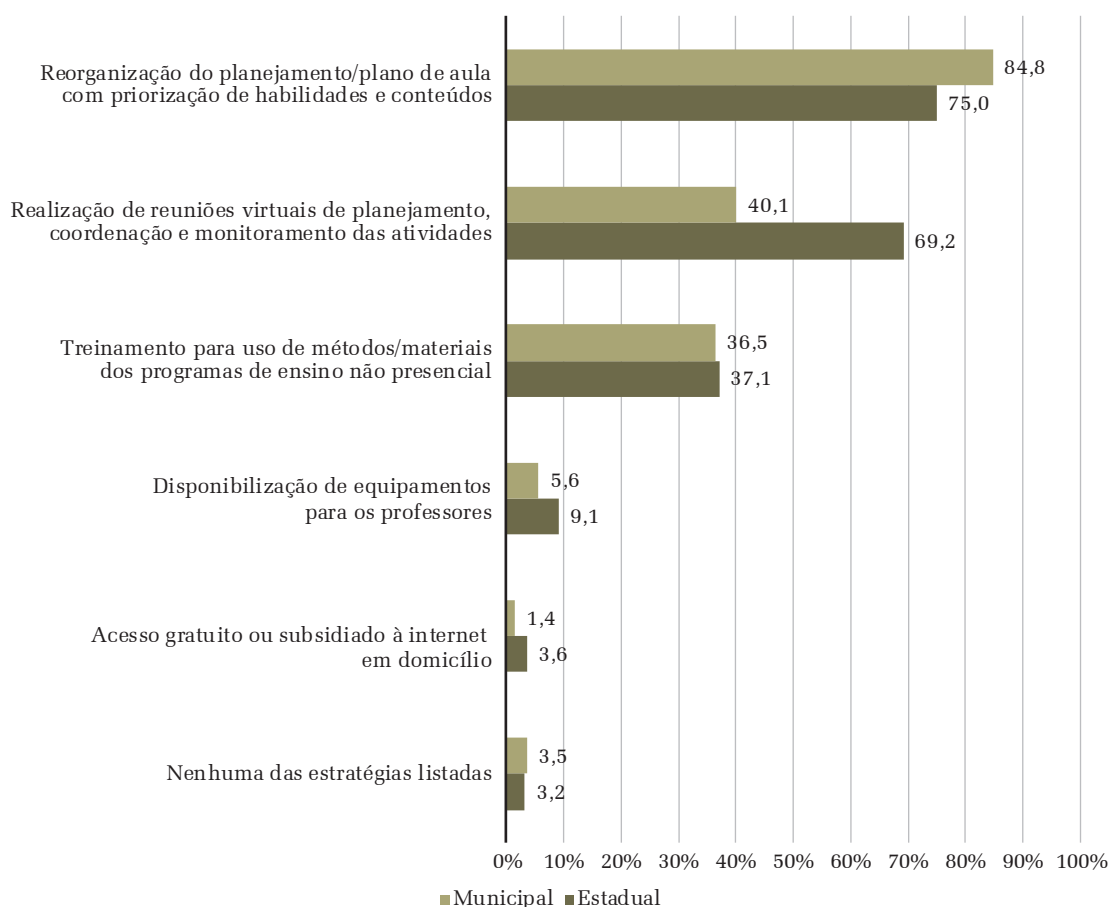


GRÁFICO 6

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO FORNECIDO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS INDÍGENAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

De um lado, as escolas indígenas municipais (84,8%) reprogramaram seus planejamentos e planos de aula com maior frequência que as estaduais (75%). De outro lado, as escolas indígenas municipais (40,1%) realizaram menos reuniões que as estaduais (69,2%) e foram também as que comparativamente ofertaram menos internet (1,4%) e equipamento aos seus professores (5,6%).

Apesar de baixa nas duas redes de ensino, a oferta de internet aos professores nas redes estaduais foi 2,5 vezes maior que nas municipais e a oferta de equipamentos foi 1,6 vez maior que nas municipais. Assim, no que se refere às estratégias de comunicação e de apoio tecnológico aos professores das escolas indígenas, as redes estaduais ofereceram melhores condições no enfrentamento da pandemia.

3.3 ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO AOS ALUNOS

A existência de canais de comunicação do professor e da escola com os alunos e seus responsáveis é fundamental para envio de comunicações oficiais e primordial no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, a oferta de internet gratuita ou subsidiada e de equipamentos eletrônicos aos alunos é importante ferramenta para a comunicação com os alunos e o funcionamento de aulas não presenciais. Mas essa não foi a realidade das escolas indígenas, como se verá a seguir.

As estratégias apresentadas em relação aos alunos seguem as opções apresentadas em relação aos professores: são questões acerca da oferta de internet e equipamentos aos estudantes e da existência de canais de comunicação entre professores e seus alunos e responsáveis. Entre os canais de comunicação elencados pelo questionário, constam o uso de *e-mail*, telefone, redes sociais ou aplicativos de mensagens.

Nesse sentido, chama a atenção o percentual de escolas indígenas que afirmaram não ter adotado nenhuma das estratégias citadas no questionário: 48,5% delas não utilizaram nenhuma estratégia listada, diante de 9,6% das escolas públicas, o que representa uma ausência de qualquer estratégia cinco vezes maior que a encontrada nas demais escolas públicas, como demonstra o Gráfico 7.

Isso significa que mais da metade das escolas indígenas que responderam ao questionário não recorreram a nenhum dos canais de comunicação listados, são 1.256 escolas indígenas que, acrescidas das 731 escolas com informações ausentes ou que não responderam à pesquisa, correspondem a 59% de todas as escolas indígenas constantes na base de dados.

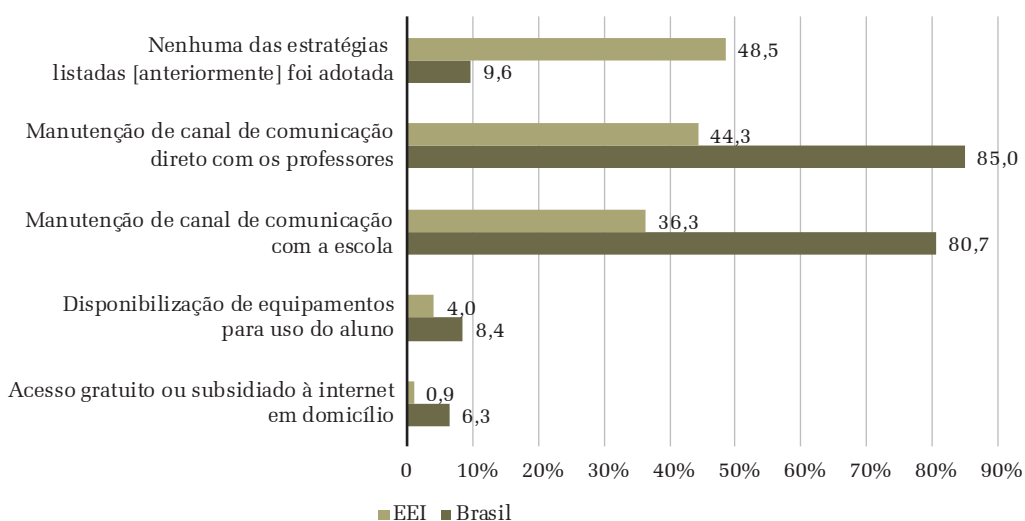


GRÁFICO 7

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO FORNECIDO AOS ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS, POR MODALIDADE DE ENSINO - BRASIL - 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Um canal de comunicação direto entre o professor e seus alunos ou responsáveis ocorreu em apenas 44,3% das escolas indígenas. Nas demais escolas municipais e estaduais, a comunicação ocorreu em 85% delas, quase o dobro do valor encontrado nas escolas indígenas. Já a manutenção de canais de comunicação entre escola e os alunos ou responsáveis foi de 80,7% nas escolas públicas, mais que o dobro em relação às indígenas, nas quais 36,3% responderam afirmativamente a essa questão.

Além de possuírem o maior percentual de escolas sem nenhuma estratégia de comunicação, cinco vezes mais que o encontrado nas demais escolas públicas, as estratégias de comunicação entre as escolas indígenas registraram quase a metade dos percentuais encontrados no outro grupo de escolas. E, quando se analisa a oferta de apoio tecnológico, a desigualdade aumenta ainda mais.

Enquanto nas escolas indígenas a disponibilização de internet ocorreu em 0,9% e a de equipamentos em 4%, nas demais escolas públicas esses percentuais foram de 6,3% e 8,4%, respectivamente. Ou seja, as escolas indígenas ofereceram sete vezes menos acesso gratuito à internet aos estudantes (0,9%) e duas vezes menos equipamentos (4%) em relação às escolas públicas brasileiras.

Essa disparidade de respostas entre as escolas indígenas e as demais escolas públicas do País pode ser observada também mediante sua dependência administrativa. Os dados sobre as escolas indígenas a partir das redes de ensino mostram que, entre as escolas indígenas das redes municipais, 60,8% não adotaram nenhuma estratégia listada, enquanto nas redes estaduais esse percentual foi quase a metade, 32,6%, como se vê no Gráfico 8.

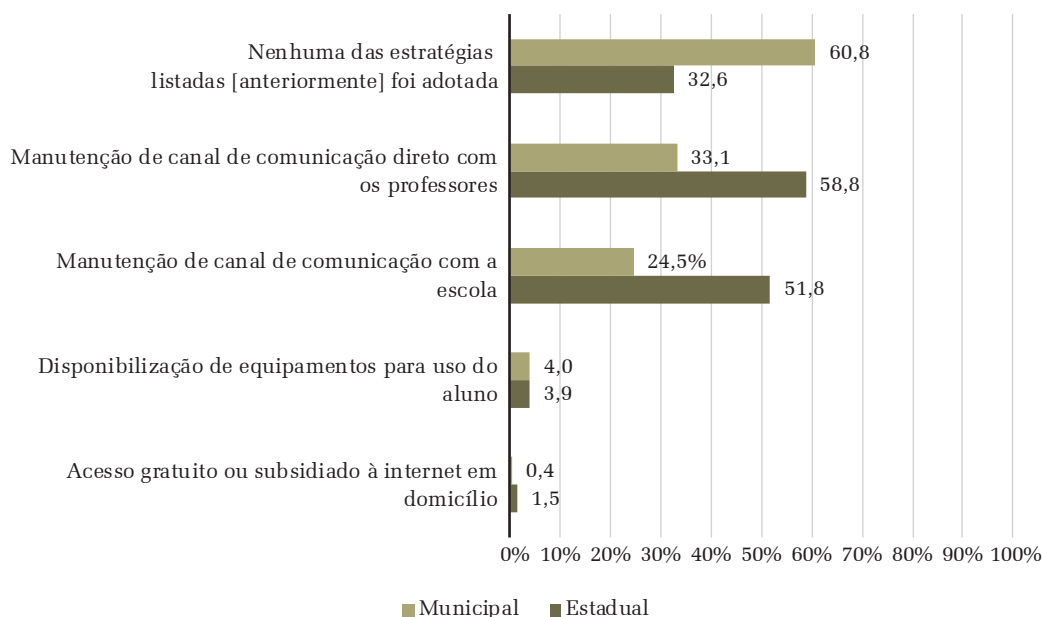


GRÁFICO 8

ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO E APOIO TECNOLÓGICO FORNECIDO AOS ALUNOS DAS ESCOLAS INDÍGENAS, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL - 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

As redes municipais também apresentaram menores percentuais em relação às estratégias de comunicação da escola (24,5%) e dos professores (33,1%) com os seus alunos. Nas escolas indígenas estaduais, a comunicação da escola com os alunos ocorreu em 51,8% dos casos e dos professores com os alunos em 58,8% das escolas, uma diferença de 27,3 p.p. e 25,7 p.p., respectivamente, em desfavor das escolas indígenas municipais quando comparadas com as estaduais.

Esses dados mostram que, assim como ocorreu nas estratégias de comunicação da escola ou secretaria com os professores, no caso da comunicação dos professores e da escola com os alunos, as indígenas se diferenciaram de maneira negativa na comparação com as escolas públicas brasileiras; e entre escolas indígenas vinculadas às redes municipais, a diferenciação negativa foi ainda maior.

3. 4 ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS ADOTADAS PELAS ESCOLAS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM OS ALUNOS

Outro importante conjunto de questões abordadas na pesquisa covid 2020 se refere às estratégias de desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem dos estudantes. As escolas foram questionadas a respeito da utilização de materiais impressos, do uso de internet, rádio ou televisão nas atividades de ensino-aprendizagem, do uso de testes, do suporte aos alunos ou responsáveis no desenvolvimento dos estudos e da existência de atendimento presencial/virtual aos alunos ou responsáveis. O conjunto de questões tenta compreender as estratégias de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelas escolas, com foco nas atividades virtuais.

Seguindo a tendência encontrada, mais uma vez as escolas indígenas apresentam os piores resultados na comparação com as escolas públicas do País. Nesse caso, a ausência de internet nas escolas indígenas continua sendo um diferenciador no momento da comparação com as demais, mas as estratégias e os instrumentos utilizados agora incluem, por exemplo, o uso de impressos, como livros didáticos, apostilas, atividades em folha, e o apoio aos alunos na realização das tarefas não presenciais.

Nas escolas indígenas de todo o País, a utilização de materiais impressos (livros didáticos, apostilas, atividades em folha etc.) foi a estratégia e a ferramenta que prevaleceu em 88% das escolas. Apesar do predomínio do uso de materiais impressos, a diferença em relação às escolas públicas é de 5,9 p.p. em desfavor das escolas indígenas, como se observa no Gráfico 9.

Todas as outras estratégias analisadas colocam as escolas indígenas mais uma vez com os menores percentuais em relação às outras escolas públicas. Nas estratégias que incluem o uso da internet, essa diferença é seis ou sete vezes menor entre as escolas indígenas, como na disponibilização de aulas síncronas ou previamente gravadas na internet.

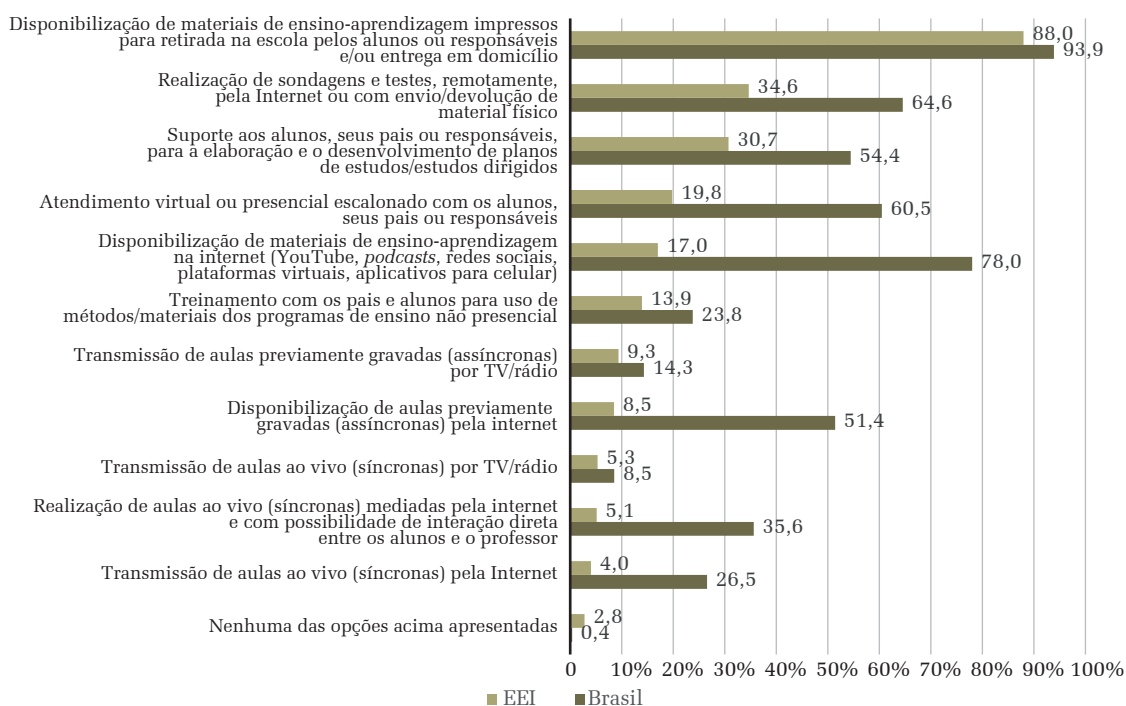


GRÁFICO 9

ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS ADOTADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM OS ALUNOS, POR MODALIDADE DE ENSINO – BRASIL – 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Os testes de aprendizagem foram a segunda estratégia mais utilizada pelas escolas indígenas: 34,6% delas realizaram testes ou sondagens com seus alunos. Novamente, esse percentual é quase a metade do encontrado nas escolas públicas, nas quais testes e sondagens com os alunos foram aplicados em 64,4%, uma diferença de 29,9 p.p. em desfavor das indígenas.

A diferenciação se repete no suporte aos alunos ou responsáveis para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem remota. Enquanto 54,4% das escolas públicas ofereceram suporte aos alunos ou seus responsáveis, entre as escolas indígenas o percentual foi de 30,7%.

Além de suporte aos alunos e seus responsáveis, a pesquisa abordou sobre quais escolas realizaram algum tipo de treinamento dos responsáveis ou alunos para o uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial: 13,9% das escolas indígenas realizaram algum treinamento com os alunos ou responsáveis; nas escolas públicas, esse percentual foi de 23,8%, uma diferença de 9,9 p.p.

Como já salientado, a discrepância no enfrentamento da pandemia entre as escolas indígenas e o restante das escolas públicas é ainda maior quando se observa o uso de tecnologias para as atividades de ensino-aprendizagem. O recurso mais utilizado entre as escolas indígenas, nesse quesito, foi a disponibilização de

materiais de ensino-aprendizagem na internet, 17% (YouTube, *podcasts*, redes sociais, plataformas virtuais, aplicativos para celular), seguido do uso de aulas gravadas na internet (8,5%) e da transmissão ao vivo na internet (5,1%), com ou sem possibilidade de interação direta entre os alunos e o professor.

A diferenciação se agrava na medida em que as ferramentas apresentadas dependem da disponibilidade de internet e de equipamento para seu funcionamento. A transmissão de aulas ao vivo (síncronas) pela internet é quase sete vezes menor entre as escolas indígenas; aulas gravadas na internet ocorreram, em média, seis vezes menos nas escolas indígenas; e a disponibilização de materiais na internet era 4,6 vezes menor comparada à das demais escolas públicas.

Nos processos de ensino-aprendizagem, as escolas indígenas responderam aos desafios utilizando materiais impressos com seus alunos, em menor proporção usando testes e realizando suporte aos alunos e responsáveis na elaboração das atividades. Quando os dados são desagregados pelas duas redes de ensino, as escolas indígenas das redes municipais apresentaram os maiores resultados no uso de material impresso: 92,1% delas recorreram a esse recurso em suas atividades, enquanto nas escolas indígenas estaduais isso aconteceu em 82,7% delas, como se percebe no Gráfico 10.

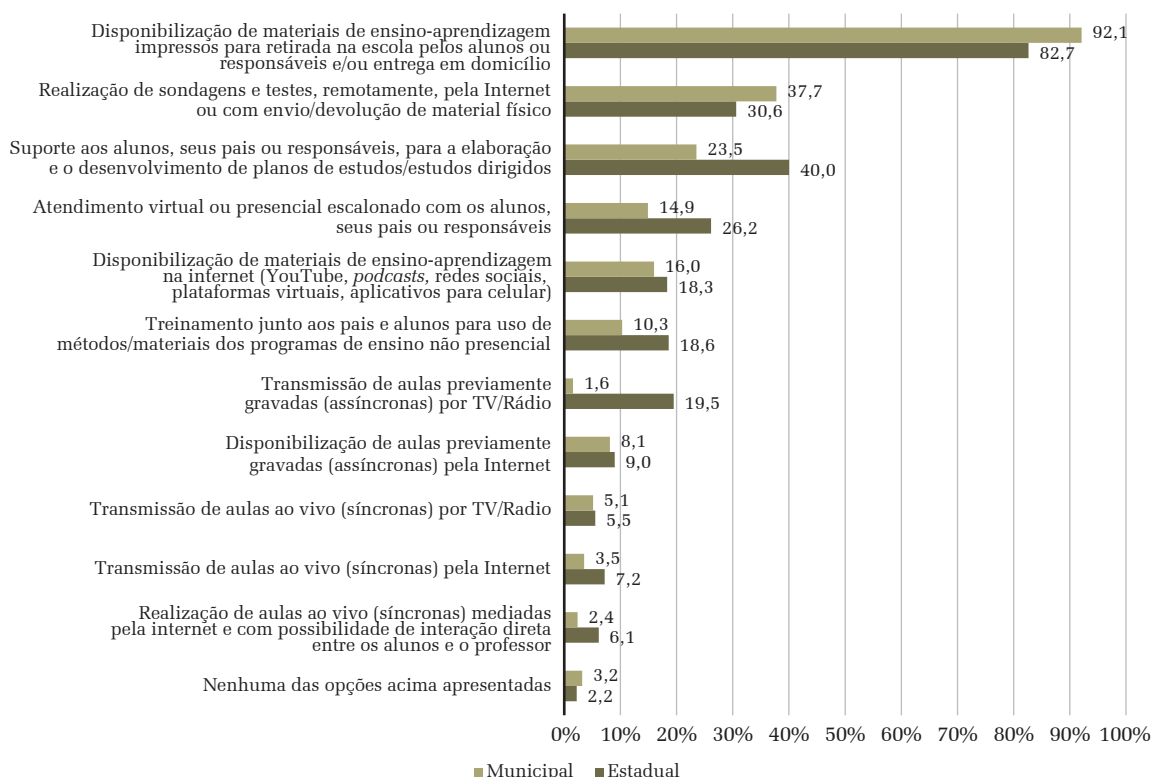


GRÁFICO 10

ESTRATÉGIAS E FERRAMENTAS ADOTADAS NO DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM OS ALUNOS, POR REDE DE ENSINO - BRASIL - 2020

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Os testes foram mais frequentes nas redes municipais quando comparadas às escolas indígenas estaduais, 37,7% e 30,6%, respectivamente, proporção que se inverte em relação às outras ferramentas e estratégias.

As redes estaduais estavam mais preparadas para a oferta de aulas previamente gravadas (assíncronas) por TV/rádio, 19,5% das escolas indígenas estaduais diante de 1,6% das indígenas municipais; no suporte ao desenvolvimento das atividades remotas aos alunos e seus responsáveis, 40% das estaduais perante 23,5% das escolas indígenas municipais; no atendimento presencial/virtual, 26,2% entre as escolas indígenas estaduais e 14,9% entre as indígenas municipais; na transmissão de aulas gravadas, 19,5% entre as indígenas estaduais e 1,6% entre as municipais; e na transmissão de aulas ao vivo na internet, 7,2% das estaduais e 3,5% entre as municipais.

Assim, em todas as variáveis analisadas, as escolas de educação escolar indígena apresentaram os menores resultados na comparação com as escolas públicas municipais e estaduais, e, entre as de educação indígena, aquelas vinculadas às redes municipais também obtiveram os menores percentuais, mostrando que a chamada educação diferenciada tem concretizado-se na precariedade de suas instalações e em piores condições para o enfrentamento da pandemia.

Como pode ser depreendido dos dados, as escolas de educação escolar indígena apresentaram grandes dificuldades para garantir a oferta educacional durante a suspensão das atividades presenciais. Após mais de dois anos de uma pandemia que ainda persiste, o que tem se alterado nas condições das escolas?

Um indicativo de tais mudanças é o percentual de escolas que possuíam internet, dado que o recurso foi um dos principais meios empregados pelas instituições para a realização das atividades. Em nível nacional, o percentual de escolas indígenas que possuía acesso à internet, em 2020, era de 21,5%, passando para 25,9%, em 2021, o que, apesar do crescimento, ainda constituía um número reduzido. Na maior parte das unidades da Federação, a variação entre 2020 e 2021 foi positiva, apontando para uma ampliação no acesso ao recurso (Tabela 3). Todavia, quando se observam os estados que concentravam a maior parte das escolas indígenas, como Amazonas, Roraima, Maranhão, Pará, Acre e Mato Grosso, por exemplo, que reuniam 2.350 escolas, esse percentual era reduzido: com exceção de Roraima, nos demais estados o percentual de escolas indígenas que possuíam acesso à internet era inferior a 10%.

TABELA 3
PERCENTUAL DE ESCOLAS INDÍGENAS QUE UTILIZAVAM A INTERNET NO APRENDIZADO, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO – 2020-2021

Abrangência	2020		2021	
	n	%	n	%
Brasil	685	21,5%	829	25,9%
Rondônia	3	3,2%	29	29,6%
Acre	3	1,3%	4	2,3%
Amazonas	68	6,5%	79	7,4%
Roraima	78	23,0%	94	24,9%
Pará	16	6,7%	35	13,2%
Amapá	4	7,7%	6	19,4%
Tocantins	24	24,2%	28	28,9%
Maranhão	8	2,4%	16	4,7%
Ceará	39	95,1%	44	95,7%
Rio Grande do Norte	3	33,3%	3	33,3%
Paraíba	24	72,7%	25	78,1%
Pernambuco	58	39,2%	76	51,0%
Alagoas	15	93,8%	16	88,9%
Sergipe	1	100,0%	1	100,0%
Bahia	20	35,1%	28	56,0%
Minas Gerais	17	85,0%	11	78,6%
Espírito Santo	3	50,0%	6	85,7%
Rio de Janeiro	3	75,0%	2	66,7%
São Paulo	25	58,1%	24	54,5%
Paraná	35	92,1%	38	97,4%
Santa Catarina	30	76,9%	35	83,3%
Rio Grande do Sul	55	77,5%	51	87,9%
Mato Grosso do Sul	56	84,8%	62	91,2%
Mato Grosso	95	56,9%	112	69,6%
Goias	2	66,7%	3	100,0%
Distrito Federal			1	100,0%

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil. Inep (2021a).

Nota: Excluído Distrito Federal, que não tinha Escola de Educação Escolar Indígena em 2020 e apenas 1 em 2021 e o Piauí, que não apresentava escola indígena em ambos os anos.

O percentual de escolas de educação escolar indígena com acesso à internet é uma das medidas, entre outras, que ajudam a compreender as restrições que marcam essas instituições. As limitações tecnológicas que definiam as condições de oferta da educação escolar indígena antes da pandemia, desamparando-as para o trabalho cotidiano e, especialmente, para o enfrentamento de uma situação extrema, pouco se alteraram. Assim, o direito à educação diferenciada ainda parece ser um horizonte ao qual se interpõem inúmeros obstáculos até que se concretize efetivamente como direito à educação de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de uma educação bilíngue, intercultural, com professores indígenas e com formação especializada, com direito ao uso de materiais didáticos e currículos específicos, com períodos de aulas flexíveis e metodologias de aprendizagem próprias à realidade de cada cultura e com escolas dotadas de infraestrutura adequada para as novas metodologias exige investimento público.

As escolas indígenas estão estabelecidas, muitas vezes, em áreas distantes da sede administrativa do município, com alunos dispersos no território, em alguns casos por mais de uma cidade, e, além das capacidades educacionais citadas, necessitam de transporte escolar e de infraestrutura mínima para seu funcionamento, como energia elétrica, água potável e acesso à internet. A garantia dessas condições de forma integral torna o custo da educação escolar indígena definitivamente maior que o necessário à manutenção de um estudante na mesma etapa de ensino em outra escola no País.

A análise das respostas das escolas indígenas aos desafios colocados pela pandemia mostrou que o aspecto diferenciador dessas escolas é sua precariedade. E essa diferenciação adquire outros contornos quando observada a partir das redes de ensino municipais e estaduais.

Durante o ano de 2020, 48,5% das escolas indígenas não estabeleceram formas de comunicação com seus alunos. Esses números, somados ao de escolas que não responderam ao questionário, representam quase 60% das escolas indígenas do País.

Essa ausência de resposta foi maior ainda nas redes municipais, em que 60,8% das escolas afirmaram não terem estabelecido nenhuma das formas de comunicação entre os professores e seus alunos. E não foi apenas em relação às estratégias de comunicação com os alunos que os dados referentes às escolas municipais apresentaram os menores resultados.

Isso coloca em questionamento a distribuição das responsabilidades federativas previstas aos indígenas nas legislações posteriores à promulgação da Constituição, pois, como visto, 55% das escolas e 47,8% das matrículas indígenas estão nas redes municipais de ensino.

São escolas localizadas em municípios de pequeno porte, com baixa capacidade de execução de políticas públicas, muitas vezes dependentes dos recursos federais para garantir seu funcionamento e sem condições técnicas ou financeiras para a efetivação dessa escola diferenciada e multicultural.

Ainda que tenham ocorrido avanços nos últimos 15 anos, como o crescimento de 35,8% no número de escolas e de 40% no número de matrículas, a educação escolar indígena apresentou grandes dificuldades em responder aos desafios colocados pelo fechamento das instituições durante a pandemia e antes já revelava sua precariedade.

Dessa forma, passados 35 anos da promulgação da Constituição Federal, a execução da educação escolar indígena por estados e municípios e os resultados encontrados neste estudo evidenciam a importância de se repensar o papel da União e dos sistemas de ensino no processo de execução dessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, maio/ago. 2007.

BRAGA, A. C. V. et al. Pandemia e escolarização indígena: o enfrentamento da evasão escolar indígena pós pandemia com o apoio da educação mediada pelas tecnologias. *EmRede: Revista de Educação à Distância*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p.1-12, jan./jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Dispõe sobre a educação indígena no Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 fev. 1991. Seção 1, p. 2487.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Edição extra.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 nov. 1999. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2012. Seção 1, p. 7.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Microdados: Censo Escolar da educação básica*. Brasília, DF, 2021a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

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

CHAGAS, V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois*. São Paulo: Saraiva, 1980.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO. *Pandemia do coronavírus compromete a educação nas escolas indígenas em São Paulo*. São Paulo, 29 jul. 2020. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/pandemia-do-coronavirus-compromete-a-educacao-nas-escolas-indigenas-em-sao-paulo/>>. Acesso em: 13 maio 2022.

CORREIA, C. *Educação escolar indígena na Bahia: desafios no contexto da pandemia*. [Salvador], 30 abr. 2021. Disponível em: <<https://muitainformacao.com.br/post/32408--educacao-escolar-indigena-na-bahia--desafios-no-contexto-da-pandemia>>. Acesso em: 17 nov 2022.

LIMA., M. A. B.; SANTOS, R.; AZEVEDO, A. R. As escolas com localização diferenciada e o direito à educação: um panorama (2007-2019). In: MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. *Cenários do Direito à Educação*. Brasília, DF: Inep, 2021. p. 75-126. (Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, 4).

LOBO, C. A.; BERNARDINO-COSTA, J. Quando o Estado não chega: a eficácia de programas educacionais em assentamentos, comunidades indígenas e quilombolas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e26309, 2022.

LUCIANO, G. J. S. *Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro*. 2011. 370 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

MEDINA, M. *A educação infantil indígena na pandemia*. São Paulo, 30 jul. 2021. Acesso em: <<https://www.jornaljoca.com.br/a-educacao-infantil-indigena-na-pandemia/>>. Acesso em: 13 maio 2022.

OLIVEIRA, L. A.; NASCIMENTO, R. G. Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 765-781, jul./set. 2012.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *The state of global education: 18 months into the Pandemic*. Paris: OECD, 2021.

PEREIRA, R. H. M. et al. *Geobr*: loads shapefiles of official spatial data sets of Brazil: GitHub repository. [S. l., 2019]. Disponível em: <<https://github.com/ipeaGIT/geobr>>. Acesso em: 22 nov. 2022.

