

O impacto da pandemia na educação escolar indígena da Aldeia Limão Verde no município de Aquidauana, MS

The impact of the pandemic on the indigenous school education of the Aldeia Limão Verde in the city of Aquidauana, MS

Cibele Francelino Fialho¹

Aparecida de Sousa dos Santos¹

Elisângela Castedo Maria do Nascimento²

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/tellus.v21i46.786>

Resumo: Este artigo tem como objetivo levantar as dificuldades vivenciadas na educação escolar indígena no contexto das mudanças das aulas presenciais para aulas remotas e verificar como as Tecnologias da Informação e a Comunicação estão sendo utilizadas por professores e alunos em tempos de pandemia. Para compreender a situação estudada, buscamos apoio nos seguintes campos teóricos: Estudos Culturais, Pós-Coloniais e no Grupo modernidade/Colonialidade e na Educação Problematicadora de Paulo Freire. Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa. Como ferramenta utilizamos a entrevista estruturada. Dessa forma, entrevistamos o coordenador, os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pais de alunos, da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, a fim de compreender o impacto da Pandemia na educação das crianças. Diante do cenário exposto, nesse artigo, podemos considerar que os problemas educacionais não é responsabilidade da crise gerada pela covid-19. Os problemas da educação são gerados por políticas que reduzem o financiamento e investimento. Entretanto a pandemia visibilizou, escancarou as deficiências que as escolas possuem e isso deve ser visto como uma forma de somar esforços para mudança de realidade.

Palavras-chave: pandemia; educação escolar indígena; ensino; tecnologias.

Abstract: This article aims to raise the difficulties experienced in indigenous school education in the context of changes from face-to-face classes to remote classes and to verify how Information and Communication Technologies are being used by teachers and students in times of pandemic. In order to

¹ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Aquidauana, Mato Grosso do Sul, Brasil.

² Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil.

understand the situation studied, we sought support in the following theoretical fields: Cultural Studies, Post-Colonial Studies and in the Modernity/Coloniality Group and in Paulo Freire's Problematizing Education. We chose to carry out a qualitative research. As a tool we use the structured interview. Thus, we interviewed the coordinator, teachers from the Early Years of Elementary School and parents of students from the Polo Lutuma Dias Indigenous Municipal School, in order to understand the impact of the Pandemic on children's education. Given the scenario exposed in this article, we can consider that educational problems are not the responsibility of the crisis generated by covid-19. Education problems are generated by policies that reduce funding and investment. However, the pandemic made visible the deficiencies that schools have and this should be seen as a way of joining efforts to change the reality.

Keywords: pandemic; indigenous school education; teaching; technologies.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 mudou tudo, nossa forma de ensinar, de aprender, de planejar, as formas de se relacionar, desse modo fomos obrigados a nos reinventar. Para proteger a saúde e a vida, decretou-se o fechamento das escolas e a suspensão das aulas. Essas recomendações foram baseadas em órgãos de vigilância sanitária nacionais e internacionais, com objetivos de frear o contágio da covid-19.

Vivenciamos momentos de incertezas, mudanças de políticas educacionais em que perdemos recursos que nos obrigaram a refletir vários aspectos relacionados ao controle, vigilância, valorização de profissionais da educação, e infraestrutura das escolas.

Em escola que o ensino híbrido já existia, não foi difícil continuar. Mas nas escolas que não haviam computadores ou internet, como fizeram? Esse foi um questionamento que nos motivou a pesquisar como o ensino e a aprendizagem vem ocorrendo nas escolas indígenas de zonas rurais.

Dessa forma, iniciamos esse processo investigativo na Aldeia Limão Verde, no município de Aquidauana, MS. A Terra Indígena de Limão Verde, de acordo com a Fundação Nacional da Saúde (FUNASA, 2011), possui uma população de 1190 pessoas e localiza-se na estrada de rodagem Aquidauana-Cipolândia, a aproximadamente 25 quilômetros da sede do município de Aquidauana, entre os morros do Amparo, Vigia e Serra de Santa Barbara, os quais compõem os ramais e contrafortes da Serra de Maracajú.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram entrevistados a direção, coordenação, professores e pais da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias que atende 495 alunos indígenas matriculados no ensino fundamental. Os objetivos de nossa pesquisa foi levantar as dificuldades de se trabalhar remotamente e verificar como as Tecnologias da Informação e comunicação estão sendo utilizadas por professores e alunos em tempos de pandemia.

As mudanças ocorridas na rotina da educação escolar indígena, quanto ao enfrentamento a pandemia, foram diversas como veremos adiante.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização pandêmica

Uma doença é considerada pandêmica quando se espalha em uma escala global podendo ser disseminada rapidamente em qualquer lugar. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) a “[...] pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa” (SCHUELER, 2020, *s.p.*). Assim sendo, a covid-19 por ser uma doença respiratória é de fácil contágio e disseminação pelo ar, atingiu vários continentes e foi considerada uma pandemia. Devido a isso, muitas medidas para evitar a proliferação da doença foram tomadas, como o fechamento de muitos estabelecimentos para evitar aglomerações de pessoas, impactando negativamente a economia, a saúde, a educação, o transporte entre outros setores. Aqui iremos ressaltar o impacto na educação, e mais especificamente a educação indígena.

A pandemia da covid-19, mudou a forma de ver o mundo, a maneira de se comportar, mudou coisas que antes era comum, como aglomerações e festas, criando hábitos de higiene e cuidado consigo e com o outro. De maneira que foi preciso se reinventar e se adaptar ao mundo tecnológico para conseguir acompanhar não só os estudos, mas outros seguimentos, tais como o aumento de entregas de alimentos em domicílio por meio de aplicativos, devido aos fechamentos dos estabelecimentos. Alterou repentinamente todos os setores que não tinham ativamente atividades ligadas ao meio digital, e tiveram que se adaptar para minimizar os impactos gerados. Na educação o maior impacto foi a “[...] falta

de trilhas de aprendizagem alternativa à distância, quanto, das lacunas de acessibilidade de professores e alunos a Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para promoção do Ensino à Distância (EAD)” (SENHORAS, 2020, p. 131).

Para minimizar os impactos dos fechamentos das escolas no período de pandemia, e cumprir o isolamento social, como alternativa, o ensino remoto foi implantado. O que trouxe consigo uma série de fatores que prejudicam a qualidade da educação e a execução das atividades pelos próprios educadores que se encontram sobrecarregados com a elaboração das atividades remotas, orientações de uso das plataformas, correções das atividades em meio eletrônico, dentre outras.

Aguiar (2020, p. 33) ressalta que:

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

Além da dificuldade individual de manuseio das ferramentas tecnológicas, tanto pelos docentes quanto pelos discentes, outros problemas podem ser acen-tuados, o problema social. De acordo com Senhoras (2020, p. 134):

as famílias com maior escolarização e melhores condições econômicas têm acesso e dão continuidade aos estudos por meio de plataformas estáveis e conteúdo de qualidade em contraposição às famílias com menor escolarização e piores condições econômicas, as quais são estrutural ou individualmente limitadas ao acesso ao EAD, e, portanto, comprometendo a própria continuidade dos estudos durante (curto prazo) e após a pandemia (médio prazo).

Senhoras (2020, p. 132) ainda diz que, “justamente em um momento de dificuldades no mercado de trabalho, exigindo esforços dos diferentes integrantes de uma família em situação vulnerável” a educação remota potencializa a evasão escolar de maneira, que quem não tem acesso aos conteúdos de forma digital ou em material impresso não consegue acompanhar as aulas e perde o ano letivo.

Diante de tanto prejuízo na educação, precisamos nos adaptar e formar uma consciência de mudanças, de melhorias nesse novo jeito de ensinar e aprender. Em relação à consciência, Freire (1979) diz que não existe conscientização sem ação-reflexão. Primeiramente, o homem faz uma aproximação espontânea sobre o mundo e sua posição inicial não é uma posição crítica e sim ingênua. Experimenta a realidade na qual está inserido ou a realidade que procura. Em primeiro momento esta tomada de consciência não é uma conscientização porque:

[...] esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na, qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato, ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo, que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

Portanto, para que haja conscientização é preciso que o sujeito possa conhecer entender, compreender o objeto e refletir. É por meio desse processo de conscientização que a realidade se desvela, permitindo, então, a resolução de problemas, como, por exemplo, as dificuldades com relação ao ensino e a aprendizagem por meio de aulas remotas na educação escolar indígena.

Para compreender a situação das escolas indígenas, nesses tempos de pandemia, encontramos apoio teórico/metodológico nas Teorias Pós e no Grupo Modernidade/Colonialidade que criticam os modelos impostos pela modernidade e seu projeto de poder de subalternizar, inferiorizar e marginalizar os demais conhecimentos. Os Campos teóricos “Pós” criticam a colonialidade e buscam propostas metodológicas e pedagogias decoloniais.

Não podemos esquecer que a Educação Escolar Indígena surgiu durante a colonização, dessa forma, é preciso fazer análises sobre as relações de poder (QUIJANO, 2000) que estão envolvidas nesse processo. As culturas indígenas que sobreviveram ao processo de colonização, ressignificaram, traduziram e

hibridizaram suas tradições, e como aponta Laclau (2011, p. 105) “[...] hibridização não significa necessariamente declínio decorrente de uma perda de identidade. Também pode significar o fortalecimento das identidades existentes pela abertura de novas possibilidades”. De maneira oposta, ao objetivo o projeto de poder da modernidade, “as culturas tradicionais colonizadas permanecem distintas[...]” (HALL, 2003, p. 72), “subvertendo a razão do momento hegemônico e recolocando lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural” (BHABHA, 2003, p. 248). Na verdade, eles sobreviveram “exatamente por terem mantido a sua diferença cultural e não terem se diluído no caldeirão da sociedade nacional.” (CAMARGO; ALBUQUERQUE, 2003, p. 343).

De acordo com Bhabha (2003, p. 166) “[...] o hibridismo intervém no exercício da autoridade não meramente para indicar a impossibilidade de sua identidade, mas para representar a imprevisibilidade de sua presença”. Nessa perspectiva, a escola indígena, marcada pelas relações entre colonizador e colonizado, está buscando alternativas, em tempos de pandemia, para marcar a sua presença, pois, educação e cultura estão interligadas, vinculadas e isso não pode ser desconsiderado.

3 METODOLOGIA

Optamos por realizar uma pesquisa qualitativa na busca da compreensão da relação dos impactos da pandemia na educação escolar indígena. Essa metodologia possibilita pesquisar os fenômenos das relações sociais ocorridos em vários ambientes, viabilizando a compreensão do contexto a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas (GODOY, 1995). A pesquisa qualitativa permite revisões e alterações possibilitando a reconstrução de novos caminhos. (LUDKE; ANDRÉ, 1986) explicam que a pesquisa qualitativa é rica em descrições e transcrições de entrevistas, relatos e outras formas de registro na busca de conhecer a percepção dos participantes.

Nessa busca de conhecer, interagimos com os participantes e desenvolvemos uma proximidade em nível pessoal por meio de suas histórias podemos ter uma noção de suas lutas (GONZAGA, 2011), dessa forma, é necessário ter atenção em relação a elas e seus contextos históricos, no sentido de não perder informações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Para compreender a situação estudada, buscamos apoio nos seguintes campos teóricos: Estudos Culturais, Pós-Coloniais e no Grupo modernidade/Colonialidade. Os procedimentos metodológicos na produção de conhecimento objetivaram desconstruir discursos hegemônicos e possibilitar a transformação educacional e social, não nos preocupando em buscar respostas, e sim em “[...] descrever e problematizar processos por meio dos quais significados e saberes específicos são produzidos, no contexto de determinadas redes de poder, com certas consequências para determinados indivíduos e/ou grupos” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 53).

Essa descrição de Meyer, justifica a nossa escolha, visto que temos o objetivo de compreender e aprender. Como ferramenta, utilizamos a entrevista estruturada. A entrevista exige do pesquisador cuidado para que as interferências não gerem informação sem relevância para o trabalho.

Uma boa entrevista dever ser feita com tranquilidade e sem pressa, para que o colaborador (a) se sinta à vontade de falar o quanto quiser, de forma fluida e não controlada, sem muitas perguntas (THOMPSON, 1992). Durante as entrevistas, é preciso mais ouvir do que falar, para vigiar-nos em relação às interferências e contaminações na produção de dados. Para melhor interpretação e análise das entrevistas é importante que o entrevistador esteja muito bem preparado e informado sobre a temática estudada, quanto mais base teórica tiver, mais fácil será a análise (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Dessa forma, nessa pesquisa foram entrevistados a diretora, a coordenadora, duas professoras da dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e quatro pais de alunos, da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias com o objetivo de compreender o impacto da Pandemia na educação das crianças.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A história tem mostrado, que a escola assumida pelos indígenas, pós contato, tem sido ressignificada e tem buscado formas próprias de educação, estruturada por meio lutas e processos de resistência e permanência (BACKES, 2018). A escola representa uma fronteira de diálogo com o mundo, com outros saberes, onde os professores assumem desafios e sacrifícios, como aponta Candau (1996, p. 140):

“[...] qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

A respeito desses riscos e desafios enfrentados pelos professores indígenas, discutiremos aqui sobre os problemas encontrados na viabilização do ensino remoto, durante a pandemia, nas escolas das aldeias e as dificuldades de oferecer um ensino e aprendizagem de qualidade.

Entrevistamos a diretora, a coordenadora, os professores, os pais e mães de alunos pertencentes à etnia Terena, da aldeia Limão Verde Aquidauana, MS. A coordenação da Escola Municipal Indígena Polo Lutuma Dias, nos relatou que uma das primeiras dificuldades foi a comunicação não presencial, visto que a internet na aldeia é via rádio e nem todos a possuem. Dessa forma, em atendimento às medidas sanitárias, foi organizado horários de atendimento aos professores.

As atividades planejadas e elaboradas para serem realizadas em casa com auxílio dos pais, foram preparadas para serem entregues a cada quinze dias. Eram organizados três dias de entrega das atividades para os pais irem buscar na escola, após os quinze dias os pais também tinham três dias para entregá-las na escola. A utilização dos livros didáticos e das cópias foram potencializadas.

O calendário escolar foi seguido e os conselhos de classe eram realizados ao final de cada bimestre. Para ocorrer o conselho de classe a coordenadora marcava horário de atendimento com os professores evitando aglomeração e mantendo o distanciamento. Diante do número de atividades devolvidas, a coordenação observou muitas dúvidas dos pais sobre o desenvolvimento das mesmas e concluiu que a aprendizagem das crianças com aula presencial é muito maior que nas aulas à distância. “A presença e orientação direta do professor cotidianamente é mais produtiva, mas não se pode dizer que as crianças não aprendem, e sim, possuem mais dificuldades” (Entrevista com a coordenadora, 2021).

Lembramos que, de maneira geral, um dos papéis da escola segundo Libâneo, “[...] é assegurar o desenvolvimento das capacidades e habilidades cognitivas sobre a base dos conhecimentos científicos, que formam o pensamento crítico [...]”, mas assegurar isso foi muito difícil sem a presença cotidiana do professor (LIBÂNEO, 1994, p. 45). Em se tratando da Escola Indígena, ela está constituída na fronteira, contribuindo na formação de sujeitos híbridos, capazes de transitar em diferentes contextos, dentro e fora das comunidades. A escola

indígena produz experiências sociais e culturais, sendo um lugar de afirmação de suas identidades, um lugar de diálogo intercultural.

A fronteira a qual nos referimos “[...] é o lugar a partir do qual algo começa a se fazer presente [...] ponte que reúne enquanto passagem que atravessa” (BHABHA, 2003, p. 24). Nesse caso, a fronteira é um lugar de ligação, de conexões culturais que reúnem diferentes lados, como um ponto de convergência de diferenças que fluem, onde o poder não emana de forma unidirecional e sim de forma multidirecionais, com capacidades de ações dos dois lados (FRIEDMAN, 2001). Tendo isso como base, a coordenação tem pensado, com a comunidade escolar, uma forma de minimizar as dificuldades de aprendizagens que vieram à tona nesse período, dessa forma, vem organizando atendimentos para as crianças junto aos professores com o devido agendamento, priorizando as normas sanitárias.

Nesse sentido, para minimizar as dificuldades dos alunos a coordenação da escola tem se preocupado e pensado junto, pois “[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário” (FREIRE, 1983, p. 45). Observamos, baseado nas entrevistas da coordenadora e dos professores, que esse pensar sobre as soluções para superar esse momento atípico de pandemia e as dificuldades de ensino e aprendizagem, realmente está sendo “juntos”. As professoras nos relataram que a rotina de planejamento de aulas e atividades tem sido cumpridas em escala, com auxílio da coordenadora e diretora, que têm dado todo suporte necessário. São realizados encontros com dois professores por vez.

O planejamento, para o professor deve servir como uma ferramenta de auxílio para garantir que a aprendizagem seja realizada. Segundo Freire, o planejamento faz parte da prática docente, e envolve pesquisa, busca e indagação, “[...] implica o compromisso [do educador] com a consciência crítica do educando cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (FREIRE, 1996, p. 14).

De nada adianta planejar se não houver a reflexão e a avaliação de que o que foi planejado realmente foi aprendido. Toda essa verificação realizada pela coordenadora junto ao professor, fica sem objetivo se não houver a reflexão de que se o objetivo proposto foi alcançado. O que realmente importa no ato de planejar é saber se as estratégias de ensino foram eficazes para garantir a

aprendizagem do aluno por meio da avaliação não só da aprendizagem, mas do ensino também. A respeito dos conteúdos que devem ser contemplados no planejamento, Backes (2018, p. 45-46) pondera que “do ponto de vista das teorias interculturais/ decoloniais do currículo essa é uma questão que, além de não ter respostas simples, sempre terá respostas provisórias e plurais, dependendo dos contextos e das culturas nos quais os sujeitos estão imersos”.

Vimos, diante das respostas dos professores que durante a pandemia a maior dificuldade na realização das aulas remotas tem sido a internet lenta, via rádio, que nem todos possuem, ou seja, esse método não deu certo nas aldeias. Segundo a Fundação para Inovação da Espanha “[...] nenhum sistema educativo está preparado para universalizar em tempo recorde uma aprendizagem *online* eficaz que responda a uma situação como essa, e muito menos assegurando qualidade e equidade no processo” (ZUBILLAGA; GORTAZAR, 2020, p. 4).

A nossa realidade mostra ser muito diferente dos países europeus que possuem uma boa estrutura quanto ao acesso à internet e às tecnologias da informação. As Secretarias Municipais de Educação não possuem estrutura, em relação às metodologias e plataformas para sustentar um ensino remoto, os professores não possuem a prática essencial para a realização do ensino à distância e os alunos não dispõem computadores ou acesso à internet. E se tudo isso fosse parte de nossa realidade, as escolas indígenas ainda teriam dificuldades devido ao tipo de internet fornecida em suas aldeias. Os professores poderiam gravar as aulas, gravar uma contação de histórias para os alunos, mas a internet via rádio não suporta essas atividades, dessa forma, se viram obrigados a se adaptarem a essa situação causada pela pandemia.

A pandemia afetou subitamente a educação, precarizando o trabalho do professor que tiveram que encontrar soluções rápidas para que o ensino continuasse. Com a suspensão das aulas e o isolamento social, os professores passaram a imprimir atividades para os pais retirá-las na escola. E como alguns pais não estavam indo pegar as atividades na escola, os professores passaram a levar na casa dos alunos. É importante destacar que isso só é possível porque as professoras se disponibilizam e, porque a comunidade é pequena e todos se conhecem. Essa atitude generosa das professoras de entregar as atividades nas casas de seus alunos, nos faz lembrar as palavras de Freire sobre o fato que ensinar exige querer bem o educando, visto que:

[...] como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem [...] significa [...] a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 1996, p. 52).

Na visão dos professores, o ensino da forma que está sendo feito, não é o ideal, visto que, muitos pais não entendem o que está sendo solicitado nas atividades e não conseguem orientar seus filhos. Dessa forma, por meio de um olhar crítico a respeito da aprendizagem, os professores propuseram à coordenação receberem na escola os alunos com dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem para serem orientados. A proposta foi prontamente aceita pela coordenação e direção desde que os professores fizessem uma escala de atendimento e mantivessem o distanciamento.

Muitas situações de aprendizagem exigem a presença dos professores, pois “o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos” (FREIRE, 1996, p. 13). O ato de aprender é realizado por partes, por meio de métodos cuidadosamente preparado pelo professor, sendo fundamental a presença dele nesse processo, “pois é pensando criticamente a prática de ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996 p. 18). Observamos que os professores não se eximem de sua responsabilidade e procuram formas para suprir as necessidades de seus alunos.

Com relação aos pais, lhes foi perguntado sobre a rotina de ensino em suas casas. Destacamos aqui as respostas do seu Antônio dos Santos Silva, cacique da aldeia Limão Verde, que nos respondeu enquanto pai, sobre suas preocupações quanto às perdas na aprendizagem dos alunos.

A gente precisa estar acompanhando os estudos das crianças do ensino fundamental e no ensino médio, eu quero dizer aqui que nós estamos tendo bastante dificuldade enquanto comunidade indígena, quando se fala de internet. Quando nós falamos sobre estudar pela internet nós temos que colocar na conta, que isso envolve financeiro. Dinheiro, muitos não têm, não têm condições de colocar internet na casa, muitos estão dependendo do auxílio emergencial. Esse auxílio que foi suspenso e agora volta com uma quantidade de R\$ 300,00, e aí eu pergunto: um pai de família que tem seus filhos na escola, vai pegar esse dinheiro e vai escolher o quê para pagar?

Claro que ele vai escolher comprar alimentos para os filhos, ao invés de pagar uma internet para dentro da sua casa. Então nós temos essa grande dificuldade, não é só com ensino fundamental, mas também com o médio. (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

O senhor Antônio deixa claro que não existe a possibilidade de ter aulas à distância em sua comunidade e fala dos problemas financeiros que impossibilitam o acesso à internet. Os demais pais e mães explicaram que por esse motivo, receberam orientações da professora, para que elas estipulassem horários de estudo para os filhos, que fossem compatíveis com os seus horários, visto que as mães têm suas responsabilidades com a casa e algumas trabalham com o comércio de produtos de suas roças ou em serviço formal dentro, ou fora da aldeia. Olhando a situação do ponto de vista da desigualdade de gênero, se houve uma sobrecarga de trabalho para as mães, imagine para as mães professoras que passaram a conciliar o trabalho na escola com o trabalho doméstico, e as orientações de seus próprios filhos.

As mães foram instruídas a ajudarem os filhos na leitura de textos, na escrita das atividades e tirar dúvidas que seus filhos tenham com relação às atividades. Algumas mães disseram que pegar as atividades na escola é melhor porque muitas não possuem acesso à internet em casa. A pandemia tem mostrado que a exclusão digital é realidade da maioria dos estudantes brasileiros.

Seu Antônio demonstra toda sua preocupação:

[...] nós vamos ter um atraso na qualidade da educação, no conhecimento desses alunos por esses próximos anos, porque o que a gente vê, é que o professor faz o trabalho e entrega para os alunos e diz: vocês fazem e daqui tal o dia vocês entregam. O trabalho em uma folha para ficar uma semana para ele responder. Isso ele num dia responde, e o resto do tempo? E a matéria ele não vê. Então ele não vai, não vai conseguir aprender se ele não tiver um professor junto com ele. Pai que não tem estudo, mãe que não tem estudo, como é que vai ensinar seus filhos dentro de casa? Como ele vai ajudar os filhos a responder aquilo que ele não sabe? Então isso é um grande problema, uma grande preocupação que a gente tá vivendo hoje na nossa comunidade, na nossa educação. (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

Todas as mães e pais, participantes da pesquisa, acreditam que o ensino foi extremamente prejudicado, mas preferem que os filhos estejam seguros em casa. As mães relataram que por mais que as atividades sejam feitas com os filhos diariamente para que a aprendizagem não tenha prejuízo, aprender na escola com

os professores, é diferente, pois os professores estudaram para isso, conversam de um jeito diferente com os alunos e, por isso é melhor. No contexto indígena, o ato de aprender é diferente da nossa sociedade fragmenta os conteúdos para ensiná-los separadamente. Para os indígenas aprender é a estruturação de todos os seus saberes dialogados com os saberes ocidentais de forma intercultural.

Na escola indígena, na perspectiva da interculturalidade, o aprender se concretiza com a troca de conhecimentos e saberes e o ensinar são embasados em estratégia, metodologias e pedagogias que se mesclam com as tradicionais, originadas de articulações e negociações elaboradas no decorrer do tempo. Para Walsh (2009, p. 23) pensar de forma intercultural é se preocupar “[...] com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas – de desumanização e subordinação de conhecimentos – que privilegia alguns sobre outros”. A autora ainda pondera que é preciso:

Entender a interculturalidade como processo e projeto dirigido à construção de modos “outros” do poder, saber, ser e viver permite ir muito além dos pressupostos e manifestações atuais da educação intercultural bilíngue ou da filosofia intercultural. (WALSH, 2009, p. 23-24).

Percebemos que há uma grande vontade de pais e professores indígenas, em construir processos formadores de afirmação de suas identidades e cultura em suas escolas e os caminhos para essa construção têm sido as traduções, as hibridizações, as negociações por meio da interculturalidade crítica, apontada por Walsh, que se tornou uma estratégia de resistência.

A preocupação com o déficit na aprendizagem de seus filhos é retratada nas palavras do seu Antônio:

O ensino fundamental é a base o princípio de uma criança, aí nós falamos no ensino médio que é a porta da faculdade Será que eles vão ter conhecimento ter condições de entrar numa faculdade com o conhecimento da forma que está sendo feito? A gente fica preocupado porque nosso sonho é que nossos filhos estejam dentro de uma faculdade fazendo uma graduação, fazendo mestrado, um doutorado, esse é o desejo dos pais, mas quando a gente olha esse momento tão difícil, momento em que não tem aula ..., isso nos traz uma grande preocupação. Não é uma crítica aos professores, é um momento diferente. Que minha fala seja uma contribuição para que os governantes vejam, o que está acontecendo dentro das aldeias, uma

forma de nos ajudar, ajudar as escolas do nosso município para que nossos alunos não fique nesse um ano e meio parados sem que eles não sabem nada. (Entrevista com Cacique Antônio em maio de 2021).

Seu Antônio fala da importância da educação para os alunos indígenas, e o sonho de ver seus filhos frequentarem a faculdade, pois o domínio da língua e códigos da sociedade envolvente os ajudam na reivindicação de seus direitos e a assumirem seus lugares de direito dentro de suas comunidades. De acordo com Backes (2008, p. 15):

Quando os sujeitos frequentam o ambiente universitário, quando este ambiente passa a fazer parte do seu universo social e cultural, estes passam a ter mais força para reivindicar direitos, questionar atitudes discriminatórias, desconstruir o mito da democracia racial, construindo uma identidade cultural/racial/étnica de forma a se verem e serem vistos pelos outros como uma identidade legítima, que não pode ser usada para justificar a dominação e a exploração econômica como se fez e se faz no Brasil desde os tempos da colonização.

O que pudemos observar, por meio das respostas dos segmentos da comunidade escolar que as dificuldades da coordenação e direção em relação à tecnologia e ao acesso à internet procedem com a realidade de outras aldeias da região, e as dificuldades dos professores são as mesmas que das mães e pais que ficam com os filhos em casa e se desdobram para ensiná-los. Devido não ter e não saber usar as tecnologias da comunicação e informação nesse contexto, os mesmos se adaptaram e entregaram as tarefas impressas aos responsáveis pelos alunos, como não tivemos acesso às tarefas não conseguimos avaliar de que maneira o conteúdo está sendo ensinado, ou quais conteúdos estão sendo trabalhados pelos professores.

O que sabemos é que os professores indígenas procuram trabalhar de forma decolonial, para “[...] desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade [...] que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização” (WALSH, 2009, p. 24). Dessa forma, procuram novas práticas e estratégias de intervir intelectualmente por meio de seus saberes ancestrais valorizando sua cultura e história para ler o mundo de forma crítica e assim atuar nele, pois “[...] a partir das relações que estabelece com seu mundo, o homem, criando, recriando, decidindo, dinamiza este mundo. Contribui com algo do qual ele é autor. Por este fato cria cultura” (FREIRE, 1979, p. 21).

O fato é que a pandemia modificou toda a estrutura, mudou o cotidiano de todos, seja na cidade, no campo ou na aldeia e desvelou a desigualdade de acesso aos bens e serviços, assim como evidenciou a vulnerabilidade das Redes Públicas de Ensino (OLIVEIRA, 2020).

Segundo uma pesquisa desenvolvida pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), 58% dos brasileiros acessam a internet exclusivamente através de celulares, dentre esses, 65% são negros. A exclusão digital é predominante em regiões pobres como no Nordeste, onde 35% dos lares não usam internet, assim como, no Brasil 45% das famílias que recebem até um salário mínimo, também não acessam à internet (MARI, 2020).

Em entrevista a Mari (2020), Alexandre Barbosa, gerente do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da sociedade da Informação (Cetic.br), pondera que:

A falta de acesso à internet e o uso exclusivamente por celular, especialmente nas classes D e E, evidenciam as desigualdades digitais presentes no país, e apresentam desafios relevantes para a efetividade das políticas públicas de enfrentamento da pandemia. [...] A população infantil em idade escolar nas famílias vulneráveis e sem acesso à internet também é muito afetada neste período de isolamento social. A pandemia revela de forma clara as desigualdades no Brasil. (MARI, 2020, p. 1).

Ainda segundo Mari (2020), a pesquisa mostra um declínio da presença de computadores nos lares brasileiros nos últimos quatro anos e em 95% dos domicílios mais ricos possuem algum tipo de computador. O Computador está presente em apenas 44% dos domicílios de classe C e 14% dos domicílios de classes D e E.

Toda essa desigualdade digital, em tempos de pandemia, onde os estudantes necessitam de acesso à tecnologia, tem gerado a desigualdade epistemológica. Segundo o Marco Civil da Internet (Lei 12.965/2014), em seu art. 4 fica estabelecido:

- I- do direito de acesso à internet a todos;
- II- do acesso à informação, ao conhecimento e à participação na vida cultural e na condução dos assuntos públicos;
- III- da inovação e do fomento à ampla difusão de novas tecnologias e modelos de uso e acesso; e
- IV- da adesão a padrões tecnológicos abertos que permitam a comunicação, a acessibilidade e a interoperabilidade entre aplicações e bases de dados. (BRASIL, 2014, s.p.).

Infelizmente a internet aberta com todos tendo acesso, é uma realidade que está longe de ser alcançada. Essa dura realidade em relação ao acesso ao mundo digital, foi escancarada pela pandemia, mostrando a quantidade de pessoas, professores e alunos que ficaram às margens, confinados em suas casas, no abismo das desigualdades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as entrevistas com a direção, coordenação, docentes e pais da escola indígena, verificamos que os mesmos tiveram um grande desafio no enfrentamento de uma realidade diferenciada ocasionada pela pandemia da Covid-19. Estados e municípios propuseram que as escolas e os professores desenvolvessem atividades remotas, mas esqueceram a verdadeira realidade de muitas escolas que se localizam em zonas rurais como, por exemplo, as escolas indígenas.

O tipo de internet oferecida pelos Estados e Municípios às suas escolas em zonas rurais não oferece suporte para o desenvolvimento de aulas/vídeos por serem extremamente lentas. A segunda situação que impediu o desenvolvimento desse tipo de aula foi o fato de que nem todos os professores e alunos possuem computador ou internet em suas casas, ou celulares.

Diante do cenário exposto nesse artigo, podemos considerar que os problemas educacionais não são responsabilidade da crise gerada pela covid-19. Os problemas da educação são gerados por políticas que reduzem o financiamento e investimento. Entretanto, a pandemia visibilizou, escancarou as deficiências que as escolas possuem e isso deve ser visto como uma forma de somar esforços para mudança de realidade.

Assim como as relações e interações sofreram mudanças, o processo de ensino e aprendizagem também mudaram. Percebemos a grande diferença e distância existente, em relação aos investimentos educacionais e tecnológicos, entre ricos e pobres, brancos e pretos, cidades do interior e capitais, escolas urbanas e rurais.

O medo, os desafios e a insegurança em relação ao processo de ensino e aprendizagem com as tecnologias de ensino, foram evidentes nas entrevistas com os professores. Nesse momento de pandemia, vimos nas escolas indígenas a busca

de soluções por meio da coletividade, pensando juntos as soluções, mesmo não sendo o ideal nem para professores, nem para alunos.

Podemos concluir que é de grande relevância ter a inserção de tecnologia nas escolas indígenas, para que o ensino voltado aos alunos e professores em formação, possa ser, não só de melhor qualidade, mas também uma forma de oferecer a oportunidade de aprendizagem dos novos modelos tecnológicos.

Não sabemos por quanto tempo ainda viveremos dessa forma, ou se haverá outras pandemias, mas que essa radiografia do sucateamento da educação exponha a falta de compromisso dos governos com a educação de qualidade nos confins desse Brasil.

REFERÊNCIAS

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

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A desconstrução das narrativas curriculares excludentes: um desafio para a formação de professores. In: M. V. Rodríguez; M. L. P. Almeida (Org.). *Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Líber, 2008.

BACKES, J. L.; PAVAN, R. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. *EccoS*, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan./abr. 2018.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

BRASIL. *Lei n. 12.965*, de 23 de abril de 2014. *Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2014.

CAMARGO, D. M. P.; ALBUQUERQUE, J. G. Projeto pedagógico xavante: tensões e rupturas na intensidade da construção curricular. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 338-66, dez. 2003.

SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia. *Fiocruz*, Notícias e Artigos, Rio de Janeiro, jul. 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 15 out. 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Tradução de Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva, revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FRIEDMAN, Susan Stanford. O “Falar da fronteira”, hibridismo e a performatividade: teoria da cultura e identidade nos espaços intersticiais da diferença. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [s.l.], n. 61, 2001.

FUNASA, Fundação Nacional de Saúde. *Relatório de Gestão 2011*. Disponível em: < www.funasa.gov.br >. Acessado em: 06 jun. 2021.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (Org.). *Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

HALL, S. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília, DF: Representação da Unesco no Brasil, 2003.

LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 21. reimp. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARI, A. Negros e pobres sofrem com exclusão digital durante a pandemia. *Forbes*, Brasil, Forbes Tech, São Paulo, 27 maio 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2020/05/negros-e-pobres-sofrem-com-exclusao-digital-durante-a-pandemia/> . Acesso em: 3 ago. 2021.

MEYER, D. E.; PARÁISO, M. A. (Org.). *Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, F. L. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem é que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. *Pandemias e pandemônio no Brasil*. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 247-60.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-Systems Research*, [s.l.], v. 11, n. 2, p. 342-86, verão/outono 2000.

SENHORAS, E. M. Coronavirus e educação: análise dos impactos assimétricos. Boletim de Conjuntura. *Revista Boca*, Boa Vista, ano II, v. 2, n. 5, p. 128-36, 2020.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

ZUBILLAGA, A.; GORTAZAR, L. *Covid-19 y Educación: problemas, respuestas y escenarios*. Documento técnico de análisis de la situación educativa derivada de la emergencia sanitaria. Madrid: Cotec, 2020.

Sobre as autoras:

Cibele Francelino Fialho: Indígena Terena. Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em Aquidauana, MS. **E-mail:** cibelesfrancelinofialho231@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-3604-4489>

Aparecida de Sousa dos Santos: Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Especializada em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Internacional (UNITER), em Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diferenças no Contexto do Ensino da História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Deficiências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduada em Pedagogia pela Associação Novaandradinense de Educação e Cultura (ANAEC). Professora voluntária na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em Aquidauana, MS. **E-mail:** aparecidapolini@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0001-9808-510X>

Elisângela Castedo Maria do Nascimento: Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestre em Ensino de Ciências com área de concentração em Educação Ambiental (na área Indígena) pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Responsável pelo educativo do Arquivo Público Estadual –

Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul (FCMS), Campo Grande, MS. **E-mail:** ecmcurso@yahoo.com.br, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8448-3315>

Recebido em 29 de maio de 2021

Aprovado para publicação em 13 de agosto de 2021