

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL EM TEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATÉGIAS, DIFICULDADES E POSSIBILIDADES

LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA DEL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL EN
TIEMPOS DE PANDEMIA: ESTRATEGIAS, DIFICULTADES Y POSIBILIDADES

INDIGENOUS STATE SCHOOL EDUCATION OF MATO GROSSO DO SUL IN TIMES OF
PANDEMIC: STRATEGIES, DIFFICULTIES AND POSSIBILITIES

Patrícia Graciela da Rocha*

Tania Milene Nugoli Moraes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO: O objetivo deste texto é fazer uma breve descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais utilizadas pelas Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes ao sistema Estadual de Educação de MS, durante o período pandêmico. Além disso, pretendemos identificar as principais dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas pelos/as gestores/as dessas escolas e refletir sobre as suas avaliações acerca desse processo. Para isso, nos embasamos em estudos da área de Políticas Educacionais, da História (MAGALHÃES, 2020) e da Educação (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa e quantitativa, com objetivos exploratórios e descritivos. Os/as participantes da pesquisa são gestores/as das referidas escolas. Dentre os resultados encontrados podemos destacar a atuação das escolas para além

* Professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da UFMS com mestrado e doutorado em Linguística pela UFSC e pós-doutorado em Antropologia pela UAM (México). Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL). E-mail: patrigraciro@gmail.com.

** Mestranda do programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Técnica pedagógica da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação – COPEED/SED – da Secretaria Estadual de Educação de MS.

da sala de aula e do currículo, bem como a preocupação e a disposição de todos/as para reelaborar continuamente o calendário escolar na tentativa de reduzir os impactos negativos sobre estudantes e professores/as.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Educacionais. Pandemia. Escolas Indígenas. Mato Grosso do Sul. Estratégias.

RESUMEN: El objetivo de este texto es hacer una breve descripción de las estrategias pedagógicas, lingüísticas y organizativas utilizadas por las Escuelas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertenecientes a la Red de Educación del Estado de Mato Grosso do Sul, durante el período pandémico. Además, pretendemos identificar las principales dificultades personales y profesionales a las que se enfrentan los directivos de estas escuelas y reflexionar sobre sus valoraciones de este proceso. Para ello, nos basamos en estudios en el área de Políticas Educativas, Historia (MAGALHÃES, 2020) y Educación (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). Es una investigación de carácter aplicado, con enfoque cualitativo y cuantitativo, con objetivos exploratorios y descriptivos. Los participantes de la investigación son administradores de esas escuelas. Entre los resultados encontrados, podemos destacar el desempeño de las escuelas más allá del aula y del plan de estudios, así como la preocupación y disposición de todos por reelaborar continuamente el calendario escolar en un intento por reducir los impactos negativos en estudiantes y docentes.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. Pandemia. Escuelas indígenas. Mato Grosso do Sul. Estrategias.

ABSTRACT: The objective of this text is to develop a brief description of pedagogical and organizational strategies adopted by Indigenous Schools from Mato Grosso do Sul (MS), which belong to State Education System from MS, during pandemics. Furthermore, we intend to identify the main personal and professional difficulties faced by managers of such schools and consider their evaluations of this process. For this, we rely on studies from Educational Politics, History (MAGALHÃES, 2020) and Education (REIMERS; SCHLEICHER, 2020). This is an applied research, with a qualitative and quantitative approach and exploratory and descriptive objectives. Participants of the research are managers of the schools considered. Among the results found, we can highlight the acting of schools beyond classroom and curriculum, as well as the concerns and disposition of everyone to rework continuously school calendar as an attempt to reduce the negative impacts over students and teachers.

KEYWORDS: Educational Policies. Pandemics. Indigenous Schools. Mato Grosso do Sul. Strategies.

1 INTRODUÇÃO

As medidas de isolamento social fizeram com que todos os sistemas públicos de ensino, bem como as instituições privadas, suspendessem as aulas presenciais quando elas mal haviam começado, em março de 2020. A postura passiva adotada pelo Ministério da Educação (MEC) deixou um vácuo de coordenação nacional da política educacional e, nesse cenário, foram as secretarias municipais e estaduais de educação que assumiram o protagonismo, tomando as decisões que julgavam necessárias para responder aos desafios que a pandemia trouxe (SANTOS *et al.*, 2020). A maior parte delas decidiu, inicialmente, colocar os professores em recesso escolar ou antecipar as férias enquanto elaboravam estratégias que julgavam mais adequadas.

De acordo com as discussões e seminários realizados pelos Núcleo de Estudos da Burocracia da Fundação Getúlio Vargas (FGV-SP), coordenado pela professora e pesquisadora de Administração Pública e Governo, Gabriela Lotta, para que as respostas produzidas pelos sistemas de ensino à pandemia fossem efetivas, professores, gestores escolares e equipes que atuam nas diretorias regionais deveriam ser envolvidos e participar ativamente do desenho das soluções propostas. Isso porque, para além de dar conta do princípio da gestão democrática da escola pública, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse processo de escuta e participação favorece a efetividade das ações. Além disso, professores, gestores e supervisores possuem informações valiosas e detalhadas sobre os diferentes contextos e sobre as demandas e características dos/as estudantes e de suas famílias sem as quais qualquer política educacional nasce com alta possibilidade de fracasso (SANTOS *et al.*, 2020).

A partir dessa perspectiva, acreditamos que esses profissionais devem ter acesso prévio e privilegiado às decisões e encaminhamentos das Secretarias para que possam, no atendimento cotidiano da população, se sentirem seguros, respaldados com instrumentos metodológicos estáveis e terem respostas plausíveis para as indagações dos usuários do sistema educacional, sobretudo aqueles que se encontram em situação de maior vulnerabilidade, como é o caso das comunidades indígenas. Nesse sentido, o que apresentamos aqui é o resultado de um trabalho colaborativo com a Coordenadoria de Políticas Específicas para

Educação (COPEED) – ligada à Secretaria Estadual de Educação (SED) – que pretende fazer uma breve descrição das estratégias pedagógicas, linguísticas e organizacionais utilizadas pelas 16 Escolas Indígenas de Mato Grosso do Sul, pertencentes ao sistema Estadual de Educação de MS, desde o início do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19 até o momento do fechamento deste texto (abril de 2021). Além disso, pretendemos identificar as principais dificuldades pessoais e profissionais enfrentadas pelos/as gestores/as dessas escolas e refletir sobre as suas avaliações acerca desse processo para que possamos pensar coletivamente em possíveis alternativas para os problemas encontrados, a partir desse canal aberto de escuta e de colaboração.

Para possibilitar tais reflexões, organizamos o texto da seguinte forma: primeiramente fazemos um breve panorama das políticas educacionais internacionais e locais adotadas durante a pandemia de COVID-19. Em seguida, descrevemos algumas práticas educacionais emergenciais que têm sido adotadas no Brasil, nesse período. Na sequência, apresentamos e discutimos algumas políticas adotadas pelas Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul, no período pandêmico. Por fim, tecemos algumas considerações finais e elencamos as referências utilizadas neste texto.

2 DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS LOCAIS ADOTADAS DURANTE A PANDEMIA

A propagação vertiginosa da COVID-19, no início do ano de 2020, impôs ao mundo a tomada de medidas substanciais por parte dos governos de todos os países. Toda a atenção esteve direcionada, desde então, para os desafios impostos aos sistemas de saúde, mas os sistemas de educação também foram diretamente afetados, pois em pouco mais de três semanas, cerca de 1.4 bilhão de estudantes ficaram fora da escola em mais de 156 países, de acordo com o estudo realizado pelo World Bank Group (2020). Conforme a pesquisa conduzida por essa organização, fechar as instituições de ensino, além de proteger crianças e jovens, reduziria as chances de eles se tornarem vetores do vírus para suas famílias e comunidades, sobretudo para os idosos e demais grupos de risco. Além disso, estudos internacionais apontam efeitos positivos do fechamento das escolas na contenção de doenças contagiosas, especialmente no contexto brasileiro que possui um número significativo de crianças convivendo com idosos no mesmo domicílio.

Esse mesmo estudo realizado pelo World Bank Group aponta que pelo menos três abordagens foram adotadas mundo afora, durante a pandemia: 1) fechamento total, adotado por 156 países como Peru, França e Malásia; 2) fechamentos parciais, como nos Estados Unidos, onde escolas em zonas de risco foram prioritariamente fechadas, ou na Finlândia onde apenas a educação infantil e anos iniciais foram ofertados presencialmente para as crianças cujos pais estavam trabalhando em setores críticos para a sociedade; e, por fim, 3) manutenção das escolas abertas, como a Suécia que alegou que os custos do fechamento não superavam os ganhos dessa estratégia.

O estudo mencionado acima destaca que alguns países tomaram medidas progressivas, como em Portugal, que adotou, inicialmente, o fechamento das escolas em áreas de risco, mas optou pelo fechamento total após aumento dos casos e depois de detectar que a tensão nas escolas prejudicava o aprendizado escolar. O Brasil escolheu, em um primeiro momento, a alternativa mais conservadora: o fechamento total na esfera pública e privada, impactando, somente na educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), 47,9 milhões de alunos/as, 2,2 milhões de professores/as em cerca de 180 mil unidades educacionais (INEP, 2019). Os números impressionam pelo gigantismo e ajudam a entender o porquê de as políticas educacionais serem um campo extremamente sensível aos impactos da pandemia de COVID-19.

No dia 18 de março, já com as aulas suspensas no país, uma portaria do Ministério da Educação (MEC) autorizou a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, pelo tempo que durasse a pandemia de COVID-19, em toda a rede federal de ensino, que engloba as universidades e institutos federais, o Colégio Pedro II, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), o Instituto Benjamin Constant (IBC) e as universidades e faculdades privadas (BRASIL, 2020; MAGALHÃES, 2020). Tal portaria do governo federal abriu o caminho para que as redes estaduais e municipais de ensino do país também adotassem medidas semelhantes visando a implementação do ensino remoto, modalidade já utilizada em muitas escolas particulares. De acordo com Magalhães (2020), essa solução emergencial desconsiderou, por exemplo, as especificidades da educação infantil, na qual as crianças aprendem de forma lúdica, diferenciada e por meio do acolhimento e da interação, uma realidade que o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais,

é incapaz de reproduzir, independente da classe social e do nível de formação dos membros da família destas crianças. Para o autor, além de inadequada, a utilização de educação a distância ou quaisquer outras atividades escolares remotas na educação infantil é também ilegal, pois não está prevista na LDB, nem mesmo em situações emergenciais, como acontece com o ensino fundamental (ANPED, 2021).

O que temos observado e experienciado desde então é o uso cada vez maior de formas de ensino remoto mediado por plataformas tecnológicas, aplicativos de celulares, rádio e televisão que vêm sendo incentivadas pelas três esferas de governo, muitas vezes à revelia da legislação educacional vigente no país, e adotadas em larga escala, principalmente na rede privada de ensino. Para Magalhães (2020), esse processo, desencadeado em meio a uma pandemia, além de maximizar a exploração dos professores e jogar sobre eles grande parte do ônus causado pelo fechamento das escolas, também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e como elas afetam o seu direito constitucional à educação.

O autor sustenta sua avaliação nas informações divulgadas pelo Instituto Trata Brasil que se baseia em dados do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS, 2018). De acordo com os dados do Instituto mencionado, 35 milhões de brasileiros não têm acesso à água tratada e outros 100 milhões vivem em locais sem coleta e tratamento de esgoto (TRATA BRASIL, 2018). Magalhães (2020) destaca, ainda, que quando se refere ao uso de diferentes tecnologias nos domicílios brasileiros, a pesquisa TIC Domicílios (2018), realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2018), constatou que 99% dos domicílios da classe A possuem acesso à internet, contra somente 40% dos domicílios das classes D e E. Nesse quesito, há, também, uma diferença expressiva entre as realidades encontradas nas regiões do país, sendo que a sudeste possui o maior percentual de domicílios com acesso à rede (73%), enquanto a nordeste possui o menor percentual (57%). Na zona urbana, 70% das casas estão conectadas, enquanto na zona rural são 40%. Para o autor, é preciso considerar ainda que, na maioria das casas com conexão, esta ocorre via celular, o que exige conteúdos adaptados ao tamanho restrito da tela e traz limitações em relação à quantidade de dados disponíveis.

Baseadas em tais informações, queremos destacar que as escolas sobre as quais trataremos neste texto estão situadas em aldeias indígenas que, por sua vez, pertencem à zona rural das cidades do interior de Mato Grosso do Sul, um estado com baixa densidade demográfica, com grande dimensão territorial e com alcance limitado de internet de banda larga.

Quando se trata, especificamente, de acesso à internet, a TIC Domicílios (2018) mostra que somente 39% dos lares brasileiros têm computador com esse tipo de acesso (entre a classe D e E, o percentual é de apenas 7%). Para Magalhães (2020), tais números não deixam dúvidas sobre quais parcelas da sociedade brasileira têm condições de acompanhar as atividades pedagógicas digitais caso políticas públicas que tenham como objetivo a universalização do acesso à internet não sejam colocadas em prática conforme está previsto no Marco Civil da Internet (BRASIL, 2014), lei sancionada em abril de 2014, que estabelece que o acesso à rede mundial de computadores é um serviço essencial e que, como tal, deve ser garantido a todos.

Além desses dados, o autor ressalta que qualquer medida que vise estimular a educação a distância ou formas de ensino remoto no país deve considerar também

[...] a realidade daqueles estudantes que têm alguma responsabilidade doméstica, aqueles que precisam trabalhar em idade escolar e os que, embora possuam celular, não podem pagar por um pacote de dados suficiente para acessar as plataformas e aplicativos educacionais. Cabe destacar também que muitos estudantes brasileiros tiveram, infelizmente, familiares doentes, que perderam o emprego ou falecidos em virtude da pandemia de Covid-19, e que um número considerável está enfrentando problemas graves de alimentação, pois, para muitos, a merenda escolar é a única refeição diária. O problema para estas crianças e adolescentes vai muito além das dificuldades de acesso às mais modernas tecnologias. Elas não têm garantidas as condições mínimas de segurança alimentar e de saúde física e mental, sem as quais viver se torna uma tarefa extremamente difícil e estudar praticamente impossível. (MAGALHÃES, 2020, *online*)

Nesse sentido, endossamos as palavras do autor quando ele afirma que o enfrentamento de uma crise sanitária de grande magnitude como a que estamos vivendo é, por si só, uma tarefa árdua, para o qual o governo federal tem contribuído muito pouco, chegando

até mesmo a prejudicar parte dos esforços municipais e estaduais, pois esta luta vem, ainda, acompanhada de outros obstáculos para grandes contingentes da população brasileira, tais como a falta de saneamento básico, de alimentação adequada, de moradia, dificuldades de acesso ao sistema de saúde, sucateamento do Sistema Único de Saúde (SUS) e ataques aos direitos trabalhistas, dentre outros.

Diante dessa realidade trágica que parece ser aceita com passividade por uma parcela de nossa sociedade, é difícil imaginar que um número imenso de cidadãos/ãs brasileiros/as desassistidos/as pelo Estado em seus direitos básicos, que não têm água tratada para lavar as mãos e realizar a sua higiene pessoal, tenha condições de estudar remotamente por meio de tecnologias digitais. Essa, no entanto, é exatamente a nossa preocupação e a dos gestores das Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul com quem compartilhamos as angústias e as estratégias de enfrentamento dessa crise conforme descreveremos mais adiante.

Além da grande vulnerabilidade social das comunidades indígenas brasileiras, observamos também o multilinguismo predominante na maioria delas. Em alguns casos, a geração mais velha, principalmente, não domina a língua portuguesa, o que acaba interferindo diretamente no acesso às informações não só acerca dos cuidados sanitários que devem ser tomados para prevenir a contaminação pela COVID-19, como também sobre a necessidade de vacinação e as consequências da não imunização. Nesse sentido, a escola assume um papel importantíssimo na construção de Políticas Linguísticas inclusivas que se expandem para além da sala de aula e que estão diretamente ligadas ao contexto imediato.

Considerando que, conforme Calvet (2007, p. 145) “Política linguística é um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, o planejamento linguístico: a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato” e que pouco importa o grupo de pessoas que irá elaborar uma política linguística, as ações linguísticas inclusivas desenvolvidas pelos/as gestores e professores/as indígenas, realizadas com a colaboração de lideranças locais, durante a pandemia, podem ser chamadas de “políticas linguísticas escolares”. Veremos, mais adiante, como isso se concretizou nas escolas participantes desta pesquisa.

3 PRÁTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA PANDEMIA

O Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE), que conduz pesquisas aplicadas na área de Educação, em parceria com o Instituto Rui Barbosa (IRB¹) e com 22 Tribunais de Contas Estaduais², organizou, recentemente, o projeto “A Educação Não Pode Esperar”, um estudo realizado em todo o país com o objetivo geral de auxiliar as redes e os profissionais de Educação no atual contexto pandêmico, proporcionando-lhes maior segurança em suas tomadas de decisões. Trata-se de uma iniciativa que se dispôs a fazer um mapeamento das ações das redes públicas de ensino brasileiras, durante a pandemia, e dos planejamentos que elas estão fazendo para o retorno às aulas presenciais.

No total, a amostra que compõe este estudo é formada por 249 redes de ensino de todas as regiões do país, sendo 232 municipais e 17 estaduais. A coleta se deu entre os meses de maio e junho de 2020 e foi realizada com secretário(as) de educação de municípios e estados, ou técnicos da secretaria designados por eles, que responderam a dois questionários *online* e participaram de entrevistas via telefone ou videoconferência. As redes de ensino consultadas compartilharam as ações adotadas em diversas esferas: distribuição dos alimentos destinados à merenda escolar; estratégias e ferramentas de ensino remoto adotadas neste momento; e preparação para a volta às aulas presenciais. Dentre os muitos resultados encontrados pelo estudo conduzido por esse grupo, destacaremos aqui apenas alguns que julgamos mais apropriados para que possamos comparar com as práticas educacionais utilizadas nas escolas indígenas do nosso estado³.

¹ Associação civil de estudos e pesquisas, que visa ao aperfeiçoamento dos Tribunais de Contas brasileiros.

² Além de três Tribunais de Contas com jurisdição exclusiva nas esferas locais e um Tribunal de Contas de Município.

³ É importante mencionar aqui a nossa relação com as escolas indígenas estaduais: a segunda autora deste texto exerce a função de técnica pedagógica da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação – COPEED/SED – da Secretaria Estadual de Educação de MS e, portanto, está diretamente envolvida com a gestão dessas escolas. A primeira autora, além de pesquisadora da área de Políticas Educacionais e Linguísticas é colaboradora da referida Coordenadoria.

A pesquisa mencionada mostrou que o tempo de resposta das redes de ensino para a reorganização/adaptação interna e disponibilização de conteúdos pedagógicos aos estudantes em isolamento variou muito pelo país, pois houve redes que afirmaram ter começado a fornecer conteúdos *online* já no dia 23 de março, logo após a suspensão das aulas presenciais; outras fizeram isso ao longo do mês de maio; e algumas ainda não haviam adotado quaisquer estratégias para a aprendizagem a distância, na metade do mês de maio. Dessas últimas, parte ainda estava planejando ações e a outra parte declarou que não tinha condições de ofertar conteúdos no momento ou não achava essa prática adequada. De acordo com os relatores do estudo, as justificativas para tais decisões são diversas e englobam

[...] desde a dificuldade em relação à configuração geográfica e socioeconômica do Município (“maioria dos estudantes em situação de extrema pobreza e sem acesso à internet”, “maioria dos estudantes que moram na zona rural, em chácaras distantes umas das outras”), à suposta ineficácia de tais ações, visto que não seriam 100% dos alunos contemplados e, no retorno às aulas presenciais, os conteúdos teriam que ser retomados de qualquer maneira. (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 6)

Considerando o nosso contexto imediato, vemos que as escolas que analisamos também apresentaram essa mesma variação no tempo de resposta para o novo cenário, embora fizessem parte de um mesmo sistema de ensino e de um mesmo estado, o que evidencia realidades muito diferentes de uma cidade para outra e mesmo de uma aldeia para outra, conforme veremos mais adiante.

Entre as redes de ensino que estavam ofertando conteúdos pedagógicos no momento da pesquisa mencionada acima, os relatores observaram que, em grande parte delas, houve uma mescla de ferramentas *online* e *offline*, pois aos estudantes que tinham acesso à internet, eram disponibilizadas aulas via plataformas como *Google Classroom*, aplicativos ou vídeos e arquivos no formato PDF disponibilizados no site da Secretaria Municipal de Educação. Enquanto isso, aos que não tinham acesso à internet, eram entregues atividades impressas que poderiam ser retiradas na escola. Algumas redes disseram entregar os materiais nas residências dos estudantes que moravam mais afastados e, em alguns municípios, houve também a oferta de espaço e equipamentos da própria escola para uso das ferramentas tecnológicas, pelos alunos, mediante agendamento de horário.

Tal estudo identificou também, em todas as regiões, o uso frequente do aplicativo *WhatsApp*, tanto na comunicação da Secretaria de Educação com as escolas; entre gestores das unidades escolares e professores; como também destes com os alunos e seus responsáveis. O rádio também foi utilizado para envio de comunicados aos responsáveis, em alguns casos. Vale destacar que observamos essas mesmas práticas dentre as escolas com as quais mantemos contato.

Dentre as conclusões dos relatores, no que se refere à forma de comunicação entre a comunidade escolar, destacamos a seguinte consideração:

[...] uma forma mais democrática de disponibilização de conteúdos pedagógicos é pela televisão e por rádio, a partir da articulação com as emissoras locais ou outros Órgãos/Poderes que possam viabilizar essa transmissão. Isso porque 96% dos brasileiros têm pelo menos uma televisão em casa. E, independentemente do recorte que se faça, esse percentual se mantém acima de 90%: na zona rural, são 93% dos lares; entre a classe D e E, 92%. Essa, todavia, não é uma prática comum entre as redes de ensino pesquisadas no âmbito do projeto “A Educação Não Pode Esperar”: poucas redes declararam ofertar conteúdos via televisão e um número ainda menor, via rádio. A propósito, especificamente, do veículo rádio, vale referir que todo o território nacional é coberto por mais de 9 mil emissoras, sendo a metade delas comunitárias e educativas. Tais serviços, normalmente, são explorados por particulares, mas sempre mediante concessão, permissão ou autorização do titular, a União. Há, portanto, espaço para se ampliar sua utilização, inclusive porque a produção e a programação das emissoras de rádio e televisão deverão atender, entre outros princípios “a finalidades educativas, artísticas, culturais e informativas”. (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8)

Os relatores advertem que o objetivo dessas “orientações” não seria desestimular o uso da internet ou de aplicativos, mas ressaltar a necessidade de estratégias complementares que atendam aos estudantes mais vulneráveis, pois, considerando todas as dificuldades estruturais dos municípios, que, sabe-se, não são poucas e nem irrelevantes, e os desafios relacionados ao contexto socioeconômico em que estão inseridos, é imprescindível que eles busquem ofertar atividades pedagógicas não presenciais. Entretanto, o estudo

pondera que nenhum modelo, seja ele predominantemente *online* ou *offline*, será capaz de atender à totalidade dos estudantes de uma rede com a mesma eficácia. “Nem mesmo a mescla de ferramentas e o uso de estratégias variadas, como tem sido observado em diversas localidades, resolve perfeitamente a questão. Todavia, o direito à Educação deve ser preservado” (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8).

Por fim, o estudo adverte para o fato de que, inevitavelmente, em algum grau, a desigualdade de aprendizagem será agravada em decorrência da pandemia — a questão é o quanto a atuação das Secretarias de Educação e escolas pode impulsioná-la ou minimizá-la. “Caso não haja um esforço coletivo, dentro das limitações e possibilidades locais, para ofertar conteúdos pedagógicos e dar suporte aos estudantes e aos responsáveis, provavelmente, no retorno às aulas, a situação será ainda mais crítica” (PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR, 2020, p. 8). É exatamente essa preocupação que nos move em direção a um diálogo constante com os/as gestores/as das escolas indígenas do nosso estado para que possamos não só pensar coletivamente em políticas educacionais possíveis, eficazes e justas para este momento, mas também criar políticas de cuidado, de acolhimento, de solidariedade e de escuta.

Todas essas evidências apontam que os sistemas educacionais não estão preparados para oferecer para a maioria dos estudantes oportunidades de aprendizagem *online*, as escolas não apresentam condições tecnológicas, os professores não estão suficientemente seguros para promover o engajamento no aprendizado remoto e os estudantes não tem conectividade ou habilidades para desenvolver aprendizagem autodirigida, além de que as plataformas, sistemas e inúmeros outros recursos atualmente disponíveis não estão suficientemente avaliados por pesquisas independentes para saber se cumprem as promessas anunciadas e conseguem promover a efetiva aprendizagem (REIMERS; SCHLEICHER, 2020).

Todas essas questões nos motivaram a manter um contato constante com os/as gestores/as das escolas indígenas diretamente ligadas à COPEED/SED/MS e a sistematizar as informações fornecidas por eles/as para que pudéssemos não só ter uma visão mais ampla e ordenada das práticas adotadas em cada unidade educacional durante a pandemia, mas também identificar as principais dificuldades enfrentadas por essas escolas que possuem características muito distintas entre si e que, por isso, exigem tratamentos diferenciados e individualizados.

4 AS ESCOLAS ESTADUAIS INDÍGENAS DE MATO GROSSO DO SUL E AS POLÍTICAS ADOTADAS NO PERÍODO PANDÊMICO

Antes de partirmos para os dados, é importante informarmos que o estado de Mato Grosso do Sul, nosso lugar de fala, possui uma população indígena estimada em 70 mil pessoas, na qual se destacam numericamente os Kaiowá, Guarani, Terena, Kadiwéu, Guató e Ofaié, sendo que os Kaiowá, os Guarani e os Terena apresentam o maior contingente populacional; os dois primeiros com cerca de 43 mil pessoas, os Terena com 23 mil pessoas, e os Kadiwéu com uma população que gira em torno de 1500 pessoas. As etnias presentes no estado são: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nandeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié, Terena e Kamba (Grupo Não Reconhecido Oficialmente). Com exceção do povo Kadiwéu, que possui a maior área indígena fora da Amazônia legal (ao redor de 500 mil hectares), os demais povos do estado estão ocupando reduzidíssimas parcelas do que um dia foi o seu território original, antes do avanço das frentes de colonização, nos séculos XVIII, XIX e, sobretudo, no século XX (AGUILERA URQUIZA, 2009).

Em relação à Educação Escolar Indígena, o número de alunos matriculados no estado, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2017), é de 19.470 alunos distribuídos em 70 escolas indígenas, 16 delas pertencentes à rede estadual de ensino e 54 à rede municipal que, juntas, atendem as 8 etnias dentro do seu território e ensinam seis diferentes línguas: terena, guarani, guarani/kaiowá, guató, ofaié, kadiwéu⁴.

As Escolas Indígenas pertencentes à rede estadual de ensino são as seguintes:

Quadro 1: Escolas Estaduais Indígenas de Mato Grosso do Sul

⁴ Dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

	ESCOLA	ALDEIA	MUNICÍPIO
1.	EEI MBO'EROY GUARANI KAIOWÁ	Aldeia Amambai	Amambai
2.	EEI GUILHERMINA DA SILVA	Aldeia Aldeinha	Anastácio
3.	EEIEM. PASCOAL LEITE DIAS	Aldeia Limão Verde	Aquidauana
4.	EEI PASTOR REGINALDO MIGUEL HOYENO'O	Aldeinha Lagoinha	Aquidauana
5.	EEIEM. PROF. DOMINGOS VERÍSSIMO MARCOS – MIHIN	Aldeia Banananl	Aquidauana
6.	EEIEM. IVY POTY	Aldeia Te'i Kuê	Caarapó
7.	EEI JOÃO QUIRINO DE CARVALHO TOGHOPANAÃ	Aldeia Uberaba	Corumbá
8.	EEI. CACIQUE NDETI REGINALDO	Aldeia água Azul	Dois Irmãos do Buriti
9.	EEI. NATIVIDADE ALCÂNTARA MARQUES	Aldeia Buriti	Dois Irmãos do Buriti
10.	EEIEM. INTERCULTURAL GUATEKA MARÇAL DE SOUZA	Aldeia Jaguapiru	Dourados
11.	EE INDÍGENA KUÑA YRUKU- MARINA LOPES ⁵	Aldeia Porto Lindo	Japorã
12.	EEIEM. CACIQUE TIMÓTEO	Aldeia Cachoerinha	Miranda
13.	EEI ATANÁSIO ALVES	Aldeia Lalima	Miranda
14.	EEI CACIQUE VICENTE DE ALMEIDA	Aldeia Passarinho	Miranda
15.	EEIEM. ANGELINA VICENTE	Aldeia Brejão	Nioaque
16.	EEIANTONIO ALVES DE BARROS ⁶	Aldeia Alves de Barros	Porto Murtinho
17.	EEIEM. KOPENOTI PROF. LÚCIO DIAS	Aldeia Córrego do Meio	Sidrolândia
18.	EEI JACY RENDY	Aldeia Sassoró	Tacuru

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados fornecidos pela COPEED/SED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação da Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

Os dados que apresentaremos e analisaremos a seguir foram gerados a partir de um questionário *online*, elaborado via ferramenta disponível no *Google Forms*⁶, composto por perguntas objetivas e subjetivas, enviado a todos/as os/as 16 gestores/as das escolas

⁵ As escolas nº 11 e 16 iniciaram seu funcionamento em 2021.

⁶ O *Google Forms* é um serviço gratuito para criar formulários *on-line*. Nele, o usuário pode produzir pesquisas de múltipla escolha, fazer questões discursivas, solicitar avaliações em escala numérica, entre outras opções.

listadas no quadro 1 (exceto as duas escolas que foram abertas neste ano), no mês de fevereiro de 2021, via e-mail institucional e *WhatsApp*. Além disso, fazem parte do *corpus* desta pesquisa as narrativas orais, as fotos e os vídeos enviados pelos/as gestores/as, via celular, para as autoras, com autorização prévia. Desse total de envios, obtivemos 10 devolutivas das seguintes escolas: 1) E.E. Indígena de Ensino Médio Yvy Poty; 2) E.E. Kopenoti Professor Lucio Dias; 3) E.E. Indígena Cacique Timóteo; 4) E.E. Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá; 5) E.E. Indígena de E.M. Profº Domingos Veríssimo Marcos - MIHIN; 6) E.E.I. de E.M. Pascoal Leite Dias; 7) E.E.I. Professor Atanásio Alves; 8) E.E. Indígena Guilhermina da Silva e 9) E.E. Indígena Cacique Vicente de Almeida.

A maioria dos informantes (90%) é diretor/a da escola e apenas um deles é uma pessoa indicada pelo/a gestor/a. 50% são homens e 50% são mulheres. Dentre eles/as, a maioria (90%) mora na zona urbana da cidade onde fica a escola e apenas um/a reside na mesma aldeia/comunidade onde a escola está localizada. 70% são pais e mães de família e têm filhos/as em idade escolar que também foram afetados/as com o isolamento social provocado pela pandemia.

Quando perguntamos se eles/as tiveram que reorganizar a sua rotina em casa e no trabalho para se adaptar ao novo contexto imposto pela pandemia, 80% afirmaram que *sim*, 10% disseram que *não* (*continuei trabalhando normalmente na escola*) e 10% disseram que *mais ou menos*.

Quando perguntamos como eles/as se sentiram/sentem diante da Pandemia, 30% afirmaram que se sentiram *inseguros/as*, 20% assinalaram que se sentiram *assustados/as*, 20% *muito triste*, 20% *normal* e 10% responderam que ficaram *ansiosos/as*. Na sequência desta pergunta abrimos um espaço para que eles/as comentassem, caso assim desejassem, acerca de possíveis problemas de saúde física, mental e emocional enfrentados durante esse período. Dessa forma recebemos as seguintes respostas:

- (1) *Tive em julho do ano passado a Covid;*
- (2) *Minha mãe foi hospitalizada com Covid, a angústia e incerteza tomaram conta da minha família;*
- (3) *Muita ansiedade!*

Além disso, 40% dos/as participantes afirmaram que tiveram problemas de saúde durante a pandemia (não necessariamente por conta da COVID-19). 40% também é o percentual de sujeitos que tiveram alguém da sua família com problemas de saúde durante o período. 30% disseram que tiveram algum parente ou ente próximo que faleceu de COVID-19.

Como podemos perceber, a partir das respostas expostas acima, uma parcela considerável dos participantes teve a sua saúde física ou mental afetada de alguma forma. Para o psiquiatra e psicanalista brasileiro Joel Birman (2020), o sentimento de desproteção gerado pela pandemia faz com que sejamos assaltados por angústias primordiais, que promovem diferentes formas de sofrimento e sintomas psicopatológicos. “A política promovida pelo Governo Federal de desacreditar, desprestigiar e desfinanciar a ciência também tem um papel muito negativo na população nesse momento de pandemia” (Ibid., não paginado).

Para Birman (2020), com tais atitudes governamentais, fica evidente que a população está exposta a uma dupla mensagem: de um lado, as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e, até pouco tempo, do Ministério da Saúde; e, de outro, a contra mensagem colocada pelo presidente da República. “Diante dessa experiência, as pessoas entram num estado de confusão mental, por não saberem em quem acreditar. Ficam numa ‘terra de ninguém’, entregues a uma incerteza sobre qual é a melhor maneira de enfrentar essa pandemia” (BIRMAN, 2020, não paginado). Ele ressalta que os efeitos tangíveis dessa contramensagem foram um aumento espetacular do número de infectados, assim como um aumento exponencial do número de mortos.

De acordo com o psiquiatra e psicanalista, uma virose é caracterizada pela invisibilidade. “Não conseguimos ter uma percepção tangível, por ser uma entidade microscópica. Nosso aparelho psíquico está mal para lidar com um mal invisível; então, ele tenta transformar o que é ausente e invisível em algo que seja visível e tangível para que possa se proteger” (não paginado), em outras palavras, ele explica que as pessoas transformam angústia em medo, pois contra o medo conseguimos criar defesas psíquicas. Como vemos, os participantes desta pesquisa compartilham desses mesmos sentimentos e sensações.

No que se refere à (re)organização da escola durante a pandemia, todos/as responderam que a instituição suspendeu totalmente as aulas presenciais no período. Diante disso, indagamos sobre o tempo que o grupo de professores/as levou para se (re)adequar ao novo formato de ensino: 40% afirmaram que levaram dois meses para a adaptação; 30% demoraram mais de três meses; 20% um mês e 10% levaram de uma a três semanas para elaborar um novo planejamento.

Na sequência, pedimos que os/as informantes relatassem as principais dificuldades encontradas nesse processo de readequação. Assim, obtivemos as seguintes respostas:

- (1) *Atender o aluno em dificuldade de aprendizagem.*
- (2) *A internet e a falta de computadores na comunidade.*
- (3) *Falta de acesso à internet aos alunos*
- (4) *Atender aos nossos alunos que na sua maioria não possuem acesso à internet na aldeia.*
- (5) *Falta de internet na escola e na Comunidade.*
- (6) *De comunicação com os estudantes e realização das APCs, ausência de internet em algumas casas.*
- (7) *Nossos estudantes não tinham acesso à internet, mas conseguimos fazer as APCs de modo impresso chegar a eles.*
- (8) *O distanciamento, a falta de recursos para o desenvolvimento das atividades via plataforma do Classroom.*
- (9) *Encontrar alguns estudantes com endereço divergente; atingir as especificidades das famílias e seus problemas; apoio da família; desinteresse dos estudantes; estresse e ansiedade dos professores frente às dificuldades originárias do momento.*
- (10) *Insegurança diante do processo.*

Como vemos, as principais dificuldades encontradas por esses/as gestores/as vão ao encontro daquelas apontadas pelos relatores do Projeto a Educação não Pode Esperar (2020) e por Magalhães (2020), apresentadas no início do texto. Ou seja, é inegável que estamos diante de uma população mais vulnerável, mais desassistida pelo Estado em seus direitos básicos, e, portanto, com menos condições de estudar remotamente por meio de tecnologias digitais.

Outra pergunta que fizemos foi acerca das principais estratégias utilizadas pela escola para readequar-se ao novo cenário. Vejamos as respostas:

- (1) *Trabalho com apostilas impressas e com temas integradores.*
- (2) *Formação de grupos de Whats, entrega de atividades impressas, envio de videos e atividades por e-mail e uso de plataformas como o Google sala de aula.*
- (3) *Tudo que foi possível no momento.*
- (4) *Construir Atividades remotas que os alunos pudessem realizar em casa.*
- (5) *Atividades Pedagógicas APCs, grupos de Whatsapp.*
- (6) *Busca ativa, plantão tira dúvidas, orientação aos professores no uso das ferramentas tecnológicas.*
- (7) *Processo de Busca Ativa para resgatar nossos estudantes que estavam querendo desistir diante das dificuldades no desenvolvimento das APCs. E com a oferta do Plantão Tira-dúvidas conseguimos recuperá-los.*
- (8) *Impressão das Apcs, divulgação das entregas destas atividades, organização das entregas seguindo todas a orientações e protocolo de segurança.*
- (9) *Impressão de atividades e materiais de apoio, busca-ativa de estudantes afastados, diferenciação nas metodologias no formato distância.*
- (10) *Estratégias de Biossegurança.*

As respostas acima evidenciam que gestores/as e professores/as não pararam, nem se acomodaram, nem desistiram, isto é, continuaram buscando e elaborando outras estratégias que dessem conta de alcançar o maior número possível de alunos/as para manter, assim, as atividades pedagógicas, sejam elas *online* ou *offline*. Isso mostra não só o comprometimento desses/as profissionais com a educação, bem como a disponibilidade de aprender novos métodos, mesmo diante da situação caótica que se instaurou.

Além disso, a maioria dos/as gestores/as (60%) informou que a escola prestou algum outro tipo de assistência à comunidade, além do trabalho pedagógico, durante o período da pandemia, de diferentes formas:

- (1) *Distribuição de kits de merenda.*
- (2) *Ajuda de professoras a funcionários a famílias que passava dificuldade.*
- (3) *Nossa escola foi local de isolamento dentro de nossa aldeia.*
- (4) *A escola serviu de polo para vacinação e para atendimentos médicos do exército e dos médicos sem fronteiras.*
- (5) *Para a saúde: A escola foi utilizada como ambiente de possível isolamento de pessoas com Covid que não tinham como ficar em seu domicílio.*
- (6) *Orientações quanto aos protocolos de segurança.*

Nessas respostas, podemos observar a atuação da escola para além da sala de aula e do currículo, assumindo o seu papel social de mediadora de conflitos, estabelecendo mecanismos de cooperação com os órgãos de saúde pública para que as ações de educação estejam em sintonia e ajudem a avançar os objetivos e estratégias de contenção da pandemia; reelaborando continuamente o calendário escolar e reduzindo o impacto sobre estudantes e professores/as, conforme sugerem Reimers e Schleicher (2020).

Todos/as eles/as também informaram que a escola preparou algum material informativo, acerca da pandemia, para alertar a comunidade sobre os cuidados a serem tomados para evitar a contaminação. Algumas fizeram isso em forma de reuniões com pais e lideranças indígenas como pode ser visualizado nas imagens abaixo:



Imagem 1: Fotos da reunião da direção da escola Yvy Poty e lideranças indígenas (cacique e capitão) com os pais dos/as alunos/as

Fonte: acervo pessoal da direção da escola

A direção da escola, que aparece na imagem 1, nos relatou que muitos pais não estavam querendo se vacinar porque estavam com medo, devido a informações mentirosas e teorias da conspiração espalhadas pelas *fake news*⁷, o que tem sido, infelizmente, uma prática constante em nossa sociedade. Diante de tal constatação, a direção e as lideranças indígenas locais (capitão e cacique) se uniram e convocaram a comunidade local para explicar-lhes sobre o funcionamento da vacina e para ressaltar a importância e a necessidade da imunização de todos/as. Essa conversa se deu, em grande parte, na língua materna, para que os comunicados pudessem ser mais inteligíveis por muitos pais que não dominam a língua portuguesa, tornando, assim, a prática linguística mais inclusiva e mais democrática.

⁷ O termo *fake news* é definido como uma “informação falsa e, em alguns casos, sensacionalista apresentada como um fato, publicada e disseminada na internet”. Isto é, uma notícia fabricada que se torna viral (chama a atenção e é amplamente compartilhada), tem como característica a desinformação, o boato e o apelo e que ocorre sobretudo em mídias sociais. Embora o termo em inglês remeta imediatamente à palavra notícia, um gênero discursivo da esfera jornalística, as *fake news* também aparecem em forma de meme, *twitter*, comentário etc. Nesse sentido, podemos dizer que elas são uma prática social que se distribui em alguns gêneros, sobretudo os digitais. (ROCHA; BIONDO, 2020, p.4).

Outra prática comum nessas escolas, que também pode ser vista como uma política linguística inclusiva, tem sido a elaboração de vídeos explicativos curtos que são disseminados via *WhatsApp* entre a comunidade escolar e na comunidade geral, utilizando a língua portuguesa e a língua materna, como no exemplo a seguir:



Imagem 2: Trechos do vídeo explicativo elaborado pela escola Yvy Poty e disseminado via WhatsApp para toda a comunidade local

Fonte: acervo pessoal da direção da escola

O que temos observado é que, nas comunidades indígenas onde funcionam as escolas estaduais, essa forma de comunicação rápida tem sido bastante utilizada e bem recebida pelos pais e alunos/as. O fato de serem elaborados vídeos curtos, com informações precisas e fáceis de baixar no celular, tem contribuído para que a informação circule mais facilmente, servindo não somente para os discentes, ou seus pais, mas para toda a comunidade.

Na escola Yvy Poty, coordenadores e professores passaram a realizar web-reuniões para fazerem planejamentos coletivos tratando de temas atuais relacionados aos seus componentes curriculares. Então, tratar o desafio da pandemia na aldeia passou a ser um objeto de estudo não só nas aulas de Biologia ou Sociologia, mas permeou os objetivos de aula de todos/as os/as professores/as, para que quando o/a estudante recebesse o material impresso, e fosse trabalhar com ele, a tarefa fizesse sentido e mostrasse a consonância entre todos os agentes do seu processo de aprendizagem.

Por fim, pedimos que eles avaliassem se as orientações dadas pela COPEED/SED foram suficientes para conduzir os trabalhos na escola durante a pandemia e que sugerissem o tipo de assistência que essa Coordenadoria poderia ou deveria oferecer à escola nos próximos meses de pandemia. Assim obtivemos as seguintes respostas:

- (1) *Dê esclarecimento de como proceder frente às novas demandas.*
- (2) *Já nos atendem em tudo que precisamos.*
- (3) *Continuar com as orientações respeitando as especificidades das escolas indígenas, de acordo com sua realidade.*
- (4) *Apoio ao trabalho pedagógico, como realizado no ano de 2020.*
- (5) *Por meio de ações, tais como: ouvir a comunidade indígena, sempre consultá-la com relação ao retorno das aulas, levar em consideração que cada escola /comunidade possui realidades diferentes e demais assuntos como transmitir orientações que enriqueçam o nosso trabalho pedagógico.*
- (6) *Ser mais clara com relação às orientações para as escolas quanto ao que fazer no dia a dia do cotidiano escolar.*
- (7) *Estamos bem atendidos com informativos e aparelhagem de Biossegurança*

Sobre as solicitações e afirmações elencadas acima, a COPEED contesta que sempre tem buscado consultar as escolas a respeito de qualquer decisão a ser tomada, tanto de cancelamento das aulas presenciais quanto de manutenção delas, garantindo a autonomia das instituições. Um exemplo disso é o fato de, em março de 2020, a coordenadoria ter sido procurada pela comunidade da Aldeia

Uberaba, da etnia Guató, E. E. Indígena João Quirino de Carvalho – Toghopanaã –, que solicitou que a escola continuasse ofertando as aulas regulares presencialmente, tendo em vista que ela se encontra na aldeia localizada na Ilha Ínsua, a cerca de 330 km do município Corumbá (MS), fronteira com a Bolívia e que, em tese, estão isolados. Diante dessa solicitação, a Secretaria de Estado de Educação analisou a situação da escola e os documentos da comunidade e, com a indicação/apoio da FUNAI, as aulas continuam funcionando no sistema presencial, tendo em vista que mais de 80% dos professores são moradores da comunidade e apenas duas professoras se deslocam para a ilha ficando ali instaladas durante o período letivo. Quando foi necessário a ida de professores/as para a cidade de Corumbá, eles/as foram acompanhados/as pela Dsei⁸/Sesai⁹ para que fizessem os exames e pudessem retornar para a comunidade, em segurança.

A partir desse relato, acreditamos que a Coordenadoria mencionada tem se preocupado em manter um canal de escuta e colaboração mútua junto às escolas. Todavia, ao observar as afirmações (1), (4) e (6), podemos interpretar que, talvez, os/as gestores/as esperem atitudes mais concretas, mais claras ou até mais impositivas acerca das ações a serem tomadas, nas comunidades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos ao longo deste texto, enfrentar os problemas estruturais apresentados pelas escolas tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos/as educadores/as, as lacunas de falta de internet e de comunicação, assim como o próprio desafio pessoal de ensinar de forma diferente vêm se apresentando como pontos convergentes de ações exitosas, mas como nem tudo são flores, ainda existe um caminho longo a ser percorrido, pois, se para uma escola regular a falta do contato presencial vem se despontando como um grande dilema, para a circularidade e oralidade das culturas indígenas isso se apresenta como um desafio ainda maior. Ademais, como vimos, os/as gestores/as não estão imunes aos problemas de saúde física e mental provocados pela pandemia e isso, certamente, também impacta negativamente no seu fazer pedagógico.

Acreditamos que a busca por estratégias que contemplem as especificidades das escolas localizadas em comunidades indígenas, sobretudo nesse momento pandêmico, é extremamente relevante, tendo em vista que qualquer elemento que se some às ações pedagógicas para dinamizar e atingir um número maior de estudantes é importante. Isso porque um dos grandes desafios percebidos pelos/as gestores/as dessas escolas é a permanência do educando no espaço escolar e quando esse lugar se torna virtual, as possibilidades de evasão aumentam exponencialmente.

De acordo com esses/as gestores, manter os/as estudantes indígenas, sobretudo os/as do Ensino Médio, na escola, frequentes, ativos/as e participativos/as, em quadro de “normalidade” já é algo desafiador. Em um momento pandêmico essa situação se acentua mais ainda, pois as necessidades básicas de sobrevivência e de sustento da casa e da família recaem também sobre esses/as jovens que, muitas vezes, são impedidos a trabalhar e, conseqüentemente, a abandonar os estudos.

Assim, o papel da escola e de todo seu corpo, seja ele docente, administrativo, coordenação, ou direção, é de suma importância, pois são esses profissionais que estão diretamente, e diariamente, em contato com a comunidade do seu entorno, fazendo parte dela. Nesse sentido, vemos que eles têm buscado, continuamente, estratégias para manter os seus estudantes envolvidos no fazer escolar, além de ações conjuntas com lideranças indígenas locais direcionadas aos pais e à comunidade em geral, como foi possível verificar nas imagens 1 e 2, criando, assim, uma política do cuidado.

⁸ O Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) é a unidade gestora descentralizada do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS). Trata-se de um modelo de organização de serviços – orientado para um espaço etno-cultural dinâmico, geográfico, populacional e administrativo bem delimitado – que contempla um conjunto de atividades técnicas que se fundamentam em medidas racionalizadas e qualificadas de atenção à saúde. Além disso, promove a reordenação da rede de saúde e das práticas sanitárias por meio de atividades administrativo-gerenciais necessárias à prestação da assistência, com base no Controle Social (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

⁹ A Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) é responsável por coordenar e executar a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas e todo o processo de gestão do Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SasiSUS) no Sistema Único de Saúde (SUS). (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Por fim, podemos prever que, inevitavelmente, a desigualdade de aprendizagem será agravada em decorrência da pandemia. Todavia, somente no retorno às aulas poderemos ter uma noção mais exata do tamanho do estrago que está sendo provocado em uma educação que já era deficitária e problemática antes dessa crise.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A. H. Povos Indígenas do Mato Grosso do Sul – alguns aspectos antropológicos. *Museu das Culturas Dom Bosco*. 2009 Disponível em: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23> Acesso em: 25 mar. 2021.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Educação à distância na Educação Infantil, não!. *Anped*. 2020. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_anped_ead_educacao_infantil_abril_2020.pdf Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. GABINETE DO MINISTRO. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19). *Diário Oficial da União*, 18 de março de 2020, Edição 53, Seção: 1, página: 39. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014. (Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil). Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm Acesso em: 25 mar. 2021.
BIRMAN, J. O impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental. *In: Atuação da ABC*, Coronavírus, Matérias | 15 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/06/15/o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental/> Acesso em: 21 abr. 2021.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Editora Parábola, IPOL, 2007.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). *TIC Domicílios: Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros*, 2018. Disponível em: https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/12225320191028-tic_dom_2018_livro_eletronico.pdf Acesso em: 26 mar. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2017: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar, 2019*. Brasília: MEC, 2020.

MAGALHÃES, R. C. da S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *Blog de História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Publicado em 26 de maio de 2020. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/pandemia-ciencia-e-sociedade-a-covid-19-no-parana/> Acesso em: 23 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Saúde indígena. 2020. Disponível em: <https://saudeindigena.saude.gov.br/corona>. Acesso em: 27 jan. 2022.

PROJETO A EDUCAÇÃO NÃO PODE ESPERAR. Comitê Técnico da Educação do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB); Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede) e Tribunais de Contas dos Estados. *Portal Iede*. 2020. Disponível em: https://www.portaliede.com.br/wpcontent/uploads/2020/06/Estudo_A_Educa%C3%A7%C3%A3o_N%C3%A3o_Pode_Esperar.pdf Acesso em: 23 mar. 2021.

REIMERS, F; SCHLEICHER, A. Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020.1. *Brasil Escola*. 2020. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/atualidades/o-que-a-educacao-pode-fazer-em-tempos-de-pandemia-desafios-no-chao-da-escola.htm> Acesso em: 28 abr. 2021.

ROCHA, P. G., BIONDO, F. É fato ou é fake? Notícias falsas e pós-verdade no ensino de língua portuguesa. *Revista UFG*, Goiânia, v.20, p.1-27, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/65943/36137>. Acesso em: 28 abr. 2021.

SANTOS, A; MELLO, C. A. de C; RIBEIRO E. C; SAMPAIO, G. T. C. Os impactos da COVID-19 nas políticas públicas da educação básica. *ESTADÃO*. 20/04/2020. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/gestao-politica-e-sociedade/os-impactos-da-covid-19-nas-politicas-publicas-da-educacao-basica/> Acesso em: 17 fev. 2021.

TRATA BRASIL. *Saneamento: principais estatísticas no Brasil – Água*, 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/agua> Acesso em: 26 mar. 2021.

TRATA BRASIL. *Saneamento: principais estatísticas no Brasil – Esgoto*, 2018. Disponível em: <http://www.tratabrasil.org.br/saneamento/principais-estatisticas/no-brasil/esgoto> Acesso em: 26 mar. 2021.



Recebido em 30/04/2021. Aceito em 19/07/2021.