

## **As dificuldades da educação física em aulas remotas: a realidade nas escolas indígenas estaduais de Rio Tinto/PB**

**The difficulties of physical education in remote classes: the reality in state indigenous schools in Rio Tinto/PB**

**Las dificultades de la educación física en clases a distancia: la realidad en las escuelas estatales indígenas de Rio Tinto/PB**

Recebido: 31/06/2022 | Revisado: 18/06/2022 | Aceito: 21/06/2022 | Publicado: 02/07/2022

**Emerson Felipe da Silva**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6323-120X>  
Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Paraguai  
E-mail: efs.14@hotmail.com

### **Resumo**

A educação escolar indígena, também, pode e/ou deve descrever suas adversidades perpassadas no cenário de ensino remoto, essencialmente, os profissionais do componente curricular educação física. O objetivo do presente artigo é identificar as condutas, mecanismos e dissoluções dos docentes da educação física escolar, refletindo sobre as possíveis dificuldades, para ministrar aulas remotas, nas escolas indígenas de Rio Tinto. A abordagem ensaística, respaldada numa seleta revisão de literatura, trabalhando com um questionário fechado para coleta de dados, através do *google forms*, está implementada como metodologia deste. Os dados coletados manifestam, sem hesitações, as dificuldades presentes nas escolas indígenas de Rio Tinto durante o período de ensino remoto. Apesar de hodiernamente entendermos e tentarmos mensurar os impactos negativos da pandemia na educação escolar, ainda carecemos desse *overview* para realidades onde as especificidades devem estar sendo enxergadas por uma ótica plural. Portanto, tal discussão transparece que estaremos, sim, na busca incansável e incessante de se oportunizar uma educação escolar indígena digna e de qualidade, com equidade, inclusive, nas aulas remotas.

**Palavras-chave:** Educação física; Ensino remoto; Escola indígena.

### **Abstract**

Indigenous school education, too, can and/or should describe its adversities passed through in the remote teaching scenario, essentially, the professionals of the physical education curricular component. The objective of this article is to identify the behaviors, mechanisms and dissolutions of school physical education teachers, reflecting on the possible difficulties, to teach remote classes, in the indigenous schools of Rio Tinto. The essay approach, supported by a select literature review, working with a closed questionnaire for data collection, through google forms, is implemented as its methodology. The data collected demonstrate, without hesitation, the difficulties present in the indigenous schools of Rio Tinto during the period of remote teaching. Although we currently understand and try to measure the negative impacts of the pandemic on school education, we still lack this overview for realities where the specifics must be seen from a plural perspective. Therefore, this discussion shows that we will be, yes, in the tireless and incessant search to create opportunities for a dignified and quality indigenous school education, with equity, even in remote classes.

**Keywords:** Physical education; Remote teaching; Indigenous school.

### **Resumen**

La educación escolar indígena también puede y/o debe describir sus adversidades atravesadas en el escenario de la enseñanza a distancia, esencialmente, los profesionales del componente curricular de educación física. El objetivo de este artículo es identificar los comportamientos, mecanismos y disoluciones de los profesores de educación física escolar, reflexionando sobre las posibles dificultades, para impartir clases a distancia, en las escuelas indígenas de Rio Tinto. Se implementa como metodología el enfoque de ensayo, apoyado en una revisión bibliográfica seleccionada, trabajando con un cuestionario cerrado para la recolección de datos, a través de formularios de google. Los datos recogidos demuestran, sin dudarlos, las dificultades presentes en las escuelas indígenas de Rio Tinto durante el período de enseñanza a distancia. Si bien en la actualidad comprendemos y tratamos de medir los impactos negativos de la pandemia en la educación escolar, aún nos falta este panorama para realidades donde las especificidades deben ser vistas desde una perspectiva plural. Por tanto, esta discusión demuestra que estaremos, sí, en la búsqueda incansable e incesante de generar oportunidades para una educación escolar indígena digna y de calidad, con equidad, aún en las clases remotas.

**Palabras clave:** Educación física; Enseñanza a distancia; Escuela indígena.

## 1. Introdução

Em tempos de pandemia, lemos e escutamos que a escola precisou se reinventar e/ou adaptar ao modelo de ensino remoto. Essa nova realidade trouxe desafios específicos aos docentes do componente curricular Educação Física, uma vez que os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais necessitam de uma íntima inter-relação e, geralmente, uma exigência para que o corpo e a mente sejam vivenciados presencialmente com imprescindível interação.

A Educação Física (EF) na Educação Escolar Indígena (EEI) ostenta adversidades atípicas perante o contexto pandêmico, uma vez que a maioria de profissionais da educação, dessa modalidade de ensino, desconhecia a efetivação e o delineamento do Ensino Remoto (ER) nas escolas do país. O ER foi uma medida viabilizada, através da portaria nº 343, de 17 de março de 2020, há qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19.

Expendido como foram realizadas as aulas de EF nas escolas estaduais indígenas, situadas no município de Rio Tinto, no litoral norte da Paraíba, durante o ER nos anos de 2020-2021 está alocado enquanto objeto deste.

O objetivo do presente artigo é identificar as condutas, mecanismos e dissoluções dos docentes da educação física escolar, refletindo sobre as possíveis dificuldades, para ministrar aulas, no ER, nas escolas indígenas de Rio Tinto.

Além de enveredarmos pelo ensaio enquanto modalidade desse presente artigo, buscamos construir pontes junto aos autores na revisão de literatura empreendida e efetivamos, através do *Google Forms*, formulário da *Google*, um questionário fechado onde foram remetidos via rede social *Whats App*, exclusivamente, aos profissionais de EF das escolas estaduais indígenas abordadas.

Além da presente introdução, teremos no capítulo inicial ‘as aulas remotas de EF nas escolas estaduais indígenas de Rio Tinto’; no capítulo final ‘o desafio aos indígenas em lecionar no ER’; as, necessárias e semiplenas, considerações finais; e, finalmente, as referências.

## 2. Metodologia

Inicialmente necessitamos evidenciar que apesar da rede estadual da Paraíba ser mantenedora de onze escolas indígenas, todas situadas nos três municípios que abrigam a população da etnia Potiguara, Baía da Traição, Rio Tinto e Marcação, estaremos nos debruçando exclusivamente para aquelas localizadas na cidade fabril, apelido carinhoso do município de Rio Tinto.

Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental e Médio (EEIEFM) Cacique Domingos Barbosa dos Santos, situada na Aldeia Jaraguá; Escolas Estaduais Indígenas de Ensino Fundamental e Médio Guilherme da Silveira e Dr. José Lopes Ribeiro, ambas situadas na Aldeia Monte Mor; e, Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Prof. Angelita Bezerra de Assis, situada na Aldeia Silva de Belém; são as unidades de ensino que estaremos arrolando neste.

A partir de sua histórica incursão na educação formal implementada pelos estados e municípios, distinguem-se basicamente duas orientações na educação para os povos indígenas: uma, que responde a uma política educativa assimilacionista, e outra, de caráter pluralista (Sichra, 2009).

A predileção em selecionar essas unidades de ensino situadas no município de Rio Tinto deve atender aos fatos de que além de estarmos atuando enquanto profissional da educação em uma dessas unidades de ensino há quase duas décadas, temos direcionados nossas pesquisas, estudos e escritos perante essa modalidade de ensino devido ao fascinante mundo desse povo guerreiro, povo Potiguara.

“A educação nativa, como modelo educativo com qualidades e características próprias, constitui-se como uma alternativa pedagógica, com fundamentação científica em/para sociedades multi e interculturais, para todos os que buscam construir uma sociedade autenticamente sustentável e solidária” (Martínez, 2009).

Ciente dessa ótica necessária aos modelos de ensino que detém suas especificidades, as escolas envoltas nesse artigo, hodiernamente reconhecidas instituições de ensino da EEI, trazem um histórico semelhante, pois, todas estiveram em anos ou décadas passadas enquanto escolas regulares da rede municipal rio-tintense, logo, apenas após processos de estadualização tornaram-se escolas indígenas.

Apesar dessas estadualizações e adequação ao modelo de educação diferenciada serem consideradas conquistas cruciais aos povos indígenas Potiguara, o fator dos prédios onde funcionam tais escolas serem antigos, em sua maioria, uma vez que a EEIEFM Dr. José Lopes Ribeiro teve seu prédio demolido há alguns anos e encontra-se em reconstrução, apresentam condições precárias ao trabalho docente, em especial, aos profissionais de EF essencialmente para as aulas remotas.

Os ambientes de educação remotos aumentaram hiperbolicamente em razão da pandemia do COVID-19 que interrompeu as aulas presenciais em todas as instituições de ensino no país. Fato que possibilitou, quando possível fosse, o cumprimento das aulas serem organizadas através de plataformas digitais (Silva et al., 2020).

Essa possibilidade de ofertar aulas remotas foi encarada como uma das principais soluções, essencialmente, nos primeiros meses de pandemia do país, mas, devemos sempre atentar ao fato que estamos tratando de um país com dimensão continental e uma diversidade regional ampla, logo, jamais devemos entender que a aplicação de tal ação ou metodologia única apresentará resultados idênticos nos 5.568, além do Distrito Federal e Distrito Estadual de Fernando de Noronha.

Conforme prega Leme (2021) “a falta de acesso à chamada Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) inviabilizou a formação educacional de milhões de alunos de baixa renda”.

Cabe ressaltar que os discentes da EEI, em número expressivo, têm menos ou nenhum acompanhamento de familiares, minimizadas oportunidades de acesso à leitura e à informatização, e, nas escolas infraestruturas precárias maximizando as dificuldades. As condições socioeconômicas ainda interferem diretamente na ausência do acesso ao meio tecnológico.

No contexto de um país globalizado, há múltiplos fatores que limitam ou extinguem o acesso às redes digitais. As condições financeiras das camadas mais vulneráveis são determinantes para exclusão digital, gerando mais desigualdades sociais em um panorama historicamente complexo (Araújo, 2021).

Tais desigualdades sociais, apesar de incorruptível no país, aumenta a lacuna ou distanciamento existente entre os discentes com maior poder aquisitivo daqueles que estão em condições socioeconômicas desfavoráveis.

Destarte o cenário observamos que é fundamental que docentes e alunos adquiram a cultura do ensino remoto ou da aula online, pois todos, comunidade escolar e família necessitam conceber que esse ensino não é temporário e que atualmente ou futuramente deve vigorar, no qual os alunos necessitam ter disciplina para poder ter bons rendimentos, ou do contrário à educação poderá sofrer impactos negativos com relação a ausência e evasão. Sendo assim, sugere-se que professores e alunos trabalhem juntos e de forma remota pela internet, intercalando as atividades presenciais com atividades por meio de ambientes virtuais de aprendizagem (Teixeira & Nascimento, 2021).

Ao observar o posicionamento das autoras já evidenciamos que essa realidade aparentemente estaria sendo apreendida por boa parte daqueles que fazem a educação escolar no país, todavia, é diante dessas situações que necessitamos daquele olhar amplo aqui mencionado para compreender que algumas modalidades de ensino, dentre estas a EEI detém especificidades que jamais devem ser ignoradas.

Cabe ressaltar que resolvemos enveredar perante a categorização do estudo na pesquisa exploratória, pois, nas últimas décadas o ensino, e, conseqüentemente, o ensinar na EEI jamais passara por um cenário desafiador tal qual esse vivenciado.

Trata-se de pesquisa desenvolvida em área onde existe pouco conhecimento estruturado, pois, explora-se a realidade constatada em busca da maximização do conhecimento, objetivando que posteriormente seja possibilitado uma pesquisa descritiva (Gil, 2007).

Então, essa pesquisa exploratória serviu de alicerce para um estudo de caso ou caso de estudo, enquanto procedimento adotado que permite o aprofundar do conhecimento rente a temática abordada e ofertando contributos para posteriores investigações sobre o tema.

O estudo de caso é um tipo de estudo que permite observar e compreender com legitimidade e profundidade a realidade de uma organização, grupo ou indivíduo. Mas, ciente que os resultados dessa modalidade de estudo geralmente não devem ser generalistas, pois representam um ou poucos elementos, e não a população por completo (Gil, 2007).

O quadro de profissionais da educação do componente curricular EF em todas as quatro unidades ensino detém apenas um profissional de EF em cada instituição, logo, obtivemos uma população e amostra idênticas em nossa pesquisa, pois, os quatro docentes gentilmente colaboraram respondendo o formulário da *google*.

“Amostra é a parcela da população que lhe fornecerá os dados” (Almeida, 2011). Todavia, ciente que os dados dessa amostra foram recebidos virtualmente, antecedendo o envio do formulário acreditou-se ser necessário um contato refinado argumentando frente aos questionamentos presentes e seu respectivo objetivo.

Ciente que o *google* oferece gratuitamente vários aplicativos, informação pouco difundida, com qualidade de compartilhamento e colaboração com os quais se pode obter diversos tipos de serviços e dentre eles encontra-se os formulários, ou seja, o *google forms*, onde neles pode-se escrever questionários, pesquisas, avaliações e obter resultados em planilhas editáveis. O serviço de armazenamento em nuvem é onde o *google drive* armazena seus arquivos e o *google forms* tem um espaço todo especial nesse universo recheado de opções para serem remotamente acessados (Martins, 2020).

Atento ao fato da possibilidade e/ou necessidade de chegar rapidamente aos profissionais da educação participantes da pesquisa, foi enviado o questionário da *google*, através do aplicativo *WhatsApp*, para que todos pudessem efetuar a resolução em momento adequado, uma vez que praticamente todos os profissionais além do vínculo na rede estadual, detém outro emprego na educação escolar. Realidade de uma parcela significativa dos profissionais da educação do país.

Os profissionais da EF dessas escolas indígenas são pessoas do gênero masculino. As idades de todos profissionais variam entre 30 e 40 anos. Eles também detém mais de 10 anos de experiência em sala de aula. Os quatro profissionais são licenciados e possuem registro no conselho de classe, além disso, um também é bacharel. Dentre estes, a titulação é variada, temos um mestre, um especialista e os demais são graduados.

Tornou-se irrefutável que os pesquisados são profissionais experientes e qualificados, inclusive cabendo ressaltar que 50% são indígenas e vivem na própria aldeia que atuam. A partir desses dados iniciais, buscou-se no contexto dessas escolas estaduais indígenas em tempos de pandemia da COVID-19, as quais esta pesquisa se refere, uma maximizada compreensão das práticas pedagógicas de EF conforme apreciadas nas seções abaixo.

### 3. Resultados e Discussão

Alicerçada hodiernamente como Cultura Corporal do Movimento, a EF é uma área do conhecimento atrelada às práticas corpóreas historicamente executadas pelos humanos. A EEI, modalidade de ensino regulamentada pela LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), garante aos povos e comunidades indígenas suas identidades étnicas, memórias culturais e históricas e a valorização de suas línguas maternas.

Ciente da necessidade de trabalhar remotamente, todos os componentes curriculares sofreram para realizar adaptações necessárias perante não apenas aos conteúdos ministrados, mas, essencialmente a metodologia. A EF conforme aqui já descrito apresenta singularidades, dentre as quais destacamos: as dificuldades dos discentes em participar de aulas síncronas e as aulas ou atividades que práticas geralmente carecem daquele olhar clínico presencial docente.

Podemos prever que, inevitavelmente, a desigualdade de aprendizagem será agravada em decorrência da pandemia. Todavia, somente no retorno às aulas presenciais, acontecendo nesse ano 2022, poderemos ter uma noção mais exata do tamanho

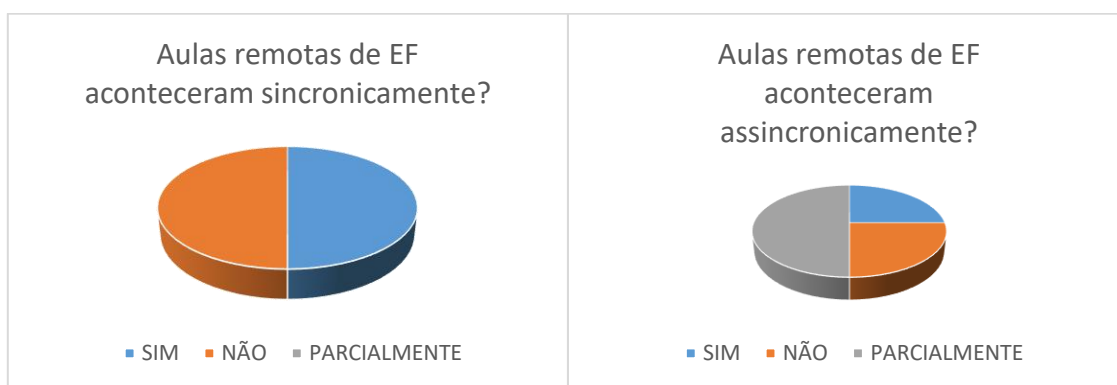
do estrago que está sendo provocado em uma educação que já era deficitária e problemática antes dessa crise (Rocha & Moraes, 2021).

Diante desse cenário onde a escola pública já apresentava um cenário deficitário e problemático antecedendo esse período pandêmico, justamente a realidade da educação escolar indígena na Paraíba, após esses, praticamente, dois anos letivos perpassados distantes do chão da escola, temos plena convicção que a situação agravou veementemente.

Este novo cenário virtual de ensino/aprendizagem, imposto pela pandemia e feito às pressas para atender uma emergência educacional, é objeto intenso de debate e reflexão, pois as circunstâncias de sua implementação promovem questionamentos sobre a qualidade e efetividade de sua contribuição nos processos de formação dos estudantes (Passos, 2021)

Mas, ao buscarmos explorar como aconteceram as aulas de EF nesse ensino remoto, exclusivamente nessas unidades de ensino da EEI descritas aqui no texto, inicialmente necessitaríamos indagar se as aulas remotas aconteceram de forma síncrona ou assíncrona. Devemos entender aqui as aulas síncronas enquanto aquelas que acontecem ao vivo, já as aulas assíncronas acontecem sem a necessidade de uma interação em tempo real.

**Gráficos 1 e 2:** Aulas síncronas e assíncronas de Educação Física, Paraíba, Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria.

Observando atentamente ambos os gráficos podemos afirmar pioneiramente que o desafio tecnológico foi, é e, muito provavelmente, será gigante na EEI. Então, as aulas remotas iniciavam com 50% dessas escolas realizando aulas síncronas de EF e outros 50% não realizando. Já sobre as aulas assíncronas 25% afirmaram que aconteceram, 25% garantiram que não ocorreram, e, ainda os outros 50% declararam que houveram parcialmente.

Atentos ao fato que o profissional de educação física, independente de licenciado ou bacharel, perpassa por uma formação ainda falha, essencialmente, devido as inúmeras grandes áreas do conhecimento que necessita enveredar, até mesmo, por estar trafegando nas áreas de saúde e educação.

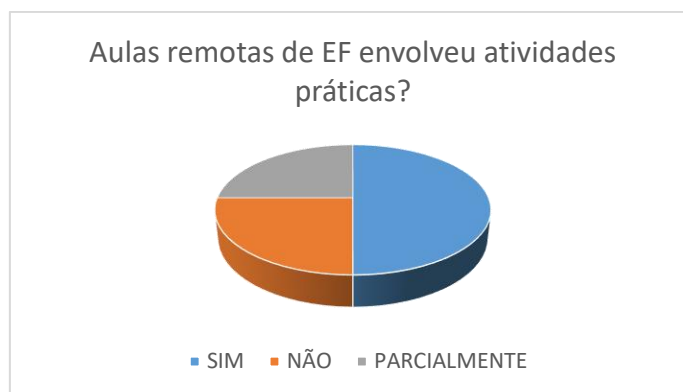
“A Universidade não prepara o profissional de educação física para o mercado de trabalho. Normalmente, o ensino é fragmentado, reducionista e com mecânica cartesiana-newtoniana” (Urbinati, 2021).

Atento as palavras da autora, identificamos essa delimitação na formação do profissional, logo, ao vivenciar um quadro de aulas remotas já associamos a necessidade de o profissional deter ainda outras habilidades, as quais provavelmente não estiveram presentes em sua formação acadêmica.

Então, há quem comente que EF, essencialmente, nas escolas indígenas, possa ser o componente curricular mais prejudicado, pois, a maioria das aulas práticas não acontecem na sala de aula, ou seja, geralmente o espaço físico utilizado é um campo ou local amplo e aberto da aldeia, e, quando raramente existe, em ginásio poliesportivo.

Atento ao dilema, em uma das indagações foi interrogado se nas aulas remotas de EF foram trabalhadas atividades práticas, não apenas por ser uma essência da disciplina na EEI, mas pelas possíveis dificuldades que emergiam nesse modelo de ensino.

**Gráfico 3:** Aulas práticas no ensino remoto de Educação Física, Paraíba, Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria.

Atento ao Gráfico 3 podemos constatar, para a nossa grata surpresa, que metade dos professores afirmaram que empreenderam atividades práticas nas aulas remotas e a outra metade se dividiu em não envolver e envolver parcialmente.

Apesar de vários canais evidenciarem possibilidades para a realização de um ensino remoto exitoso para todos os componentes curriculares, inclusive na EF apresentando conteúdos possivelmente explorados cotidianamente pelos discentes, tais quais jogos virtuais ou eletrônicos, o aplicativo *Tik Tok*, dentre outros que mesmo assim na EEI encontram dificuldades para efetivação.

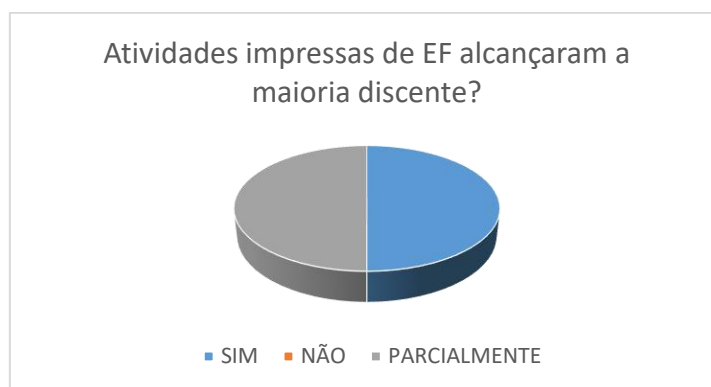
Outra questão que os profissionais da educação devem refletir é sobre a sua qualificação profissional na área de Educação Física acerca dos conteúdos indígenas, visto que tal temática é obrigatória de acordo com a Lei nº 11.645 de 2008; pois em inúmeros casos pela ausência de conhecimento, por não procurar se aprofundar ou até mesmo conhecer minimamente sobre este assunto, negam a aprendizagem, que é processo constante na educação, para si mesmo e para os discentes, ou ainda repassam de forma mítica e folclorizada tais conhecimentos (Sousa, 2021).

Apesar de considerarmos essa citação acima como legítima na educação escolar, independente do modelo de ensino, na EEI dos povos Potiguara da Paraíba, essa realidade já não é mais encontrada, uma vez que vários conteúdos ministrados na EF são vivenciados nas próprias aldeias com destaque ao contexto histórico-cultural.

Após alguns meses de ensino remoto, tais unidades de ensino, tal qual centenas de escolas do país em condições socioeconômicas similares e com ambientes geográficos semelhantes, depreenderam que a metodologia que seguramente conseguiu maior respaldo, ou seja, em alguns casos uma assiduidade menos ruim, foi através de atividades impressas.



**Gráfico 4:** Atividades impressas alcançaram a maioria dos alunos, Paraíba, Brasil, 2022



Fonte: Elaboração própria.

Constatou-se no gráfico 4 que 50% evidenciando que as atividades impressas alcançaram a maior parte dos alunos e os outros 50% afirmando que alcançaram parcialmente, não computando nenhuma negativa para essa metodologia, pode comprovar que para a EEI essa foi a maneira mais produtiva para a recepção de *feedback*.

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 (Rocha & Moraes, 2021).

Corroborando com os autores, ainda acrescentamos que os profissionais da educação, em sua ampla maioria, tentaram e/ou buscaram contribuir nesse cenário adverso, mas, o contexto social e econômico que envolve os discentes esteve sempre propício para potencializar as dificuldades.

Portanto, diante do exposto, já convidamos para embarcarem na seção seguinte onde dialogaremos sobre a dura realidade da EEI no ER.

Após, aproximadamente, um ano vivenciado de ER, em meados de fevereiro de 2021, estivemos sendo surpreendidos pelas manchetes que estampavam os principais veículos de comunicação e pelas divulgações concretizadas pelo governo da Paraíba que apontavam o estado com a melhor nota do país sobre ensino remoto, em pesquisa feita pela EESP (Escola de Economia de São Paulo) da FGV (Fundação Getúlio Vargas).

Em setembro do mesmo ano repercutiam ainda com mais veemência, não exclusivamente nos portais, mas na mídia televisiva, até em matéria no jornal televisivo de maior audiência do país, a Paraíba enquanto líder no ranking nacional de qualidade do ensino remoto durante a pandemia, nesse caso já considerando os anos de 2020 e 2021, propagados pela RPS (Rede de Pesquisa Solidária).

E, finalmente, para coroar esse brilhantismo e supremacia da Paraíba frente as demais unidades da federação, já em março de 2022, na avaliação das políticas adotadas por governos estaduais para a reabertura das escolas, segundo o ISRAP (Índice de Segurança do Retorno às Aulas Presenciais) da RPS, a Paraíba obtém o melhor índice do Brasil em segurança nas aulas presenciais.

Então, diante de todas essas afirmações deveríamos além de estarmos felizes em observar o estado da Paraíba sempre ao topo, comemorar uma EEI com qualidade acentuada no ER, mas, infelizmente, tal realidade é extremamente distinta.

Ou seja, o contraditório nesse contexto está bastante presente nas aldeias da etnia Potiguara. Além das condições socioeconômicas prejudicarem o ER, ainda podemos acrescentar que muitos alunos não têm equipamento, famílias não têm acesso à internet ou internet de qualidade e professores têm que compartilhar, em alguns cenários, os próprios equipamentos.

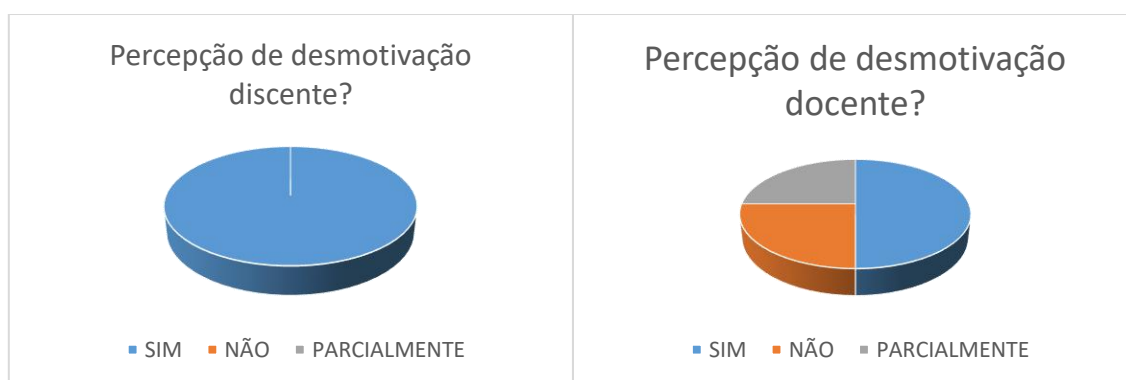
Conforme mencionado, no capítulo anterior, em poucos meses a metodologia de atividades impressas, apesar de haver se consolidado enquanto a única que conseguia alcançar uma quantidade significativa de educandos, trouxe arraigado também um desestímulo, quase generalizado, que atormentava toda a comunidade escolar.

A educação continua repleta de desafios para as mais distintas escolas brasileiras. O tema aprendizagem e motivação tem despertado interesse entre professores nos últimos anos e, principalmente, a falta de motivação dos estudantes que se revela como um grande desafio a ser enfrentado (Carvalho, 2021).

Certa vez lemos em das consagradas obras do professor Cortella, mais precisamente no livro ‘Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização’, ele mencionou que motivação é uma porta que só abre pelo lado de dentro. Portanto, “Quem está motivado faz mais do que a obrigação, isto é, tem a obrigação como ponto de partida e não de chegada” (Cortella, 2021).

Entendendo ambas as citações acima com passivas de interpretações ambíguas, observamos os dados que estão socializados abaixo concernentes a desmotivação dos profissionais de educação e dos estudantes frente aos posicionamentos dos docentes.

**Gráficos 5 e 6:** Desmotivação discente e docente, Paraíba, Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria.

Constatando-se nos gráficos 5 e 6 percebeu-se uma desmotivação por parte discente e 50% ainda declararam que existiu, também, a desmotivação docente, é irrefutável que a educação escolar no ER não caminhava na EEI conforme apontou as pesquisas.

Mesmo havendo uma celeridade da SEECT (Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia) em ofertar, ainda em abril de 2020, um curso de formação sobre Ensino Remoto e Híbrido para profissionais da educação das redes estadual e municipal, realizados em apenas 30 dias, tornou-se irrefutável que seria necessário muito mais.

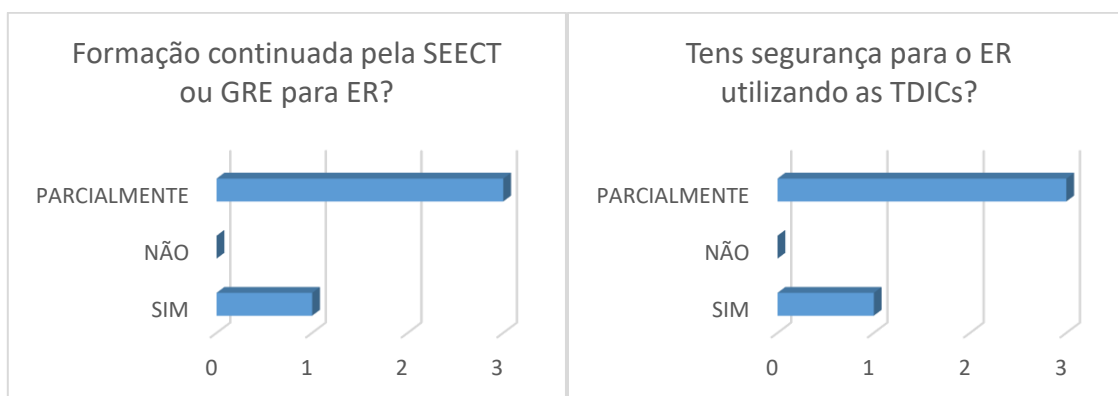
Em conformidade com Silva (2021) “Vivenciando a afamada contemporaneidade educacional nos permitimos mergulhar em necessárias reflexões, vislumbrando essa formação continuada ser vital para os docentes que projetam maior crescimento e responsabilidade profissional”.

Ao tratar de uma temática ampla e necessária, tal qual a formação continuada, não exclusivamente nesse momento do necessário ensino remoto, mas, para contribuir na formação docente, devemos entender que essa realidade ainda aparentemente está distante do ideal da maioria dos profissionais da educação do nosso país.

Naquele momento os professores estavam mais inseguros, e, apesar dessa louvável iniciativa da SEECT, todos estavam cientes que para conseguirem alcançar seu alunado precisavam urgentemente fruir para fluir.



**Gráficos 7 e 8:** Formação continuada e Trabalho com TDICs, Paraíba, Brasil, 2022.



Fonte: Elaboração própria.

Nos gráficos 7 e 8 acima, versando respectivamente perante ao curso ofertado pela SEECT para o trabalho do ER e sobre o docente se sentir seguro para a utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação), contemplamos que em ambos 75% enveredaram pelo parcialmente, como também nestes 25% responderam sim, ou seja, apenas um dos quatro professores participou integralmente da formação continuada e apenas um se sente seguro em imprimir as TDICs no ER.

Atento ao fato, aquele que não possui habilidades tecnológicas, compreendidas como *hard skills*, acaba ficando fora desse mercado. A exigência não é somente de ordem técnica ‘saber usar o word e excel, navegar na Internet’, mas de ordem cognitiva ‘saber escolher sites confiáveis, não se expor aleatoriamente, produzir material condizente com o contexto’ (Oliveira & Ribeiro, 2021).

A necessidade das habilidades tecnológicas nesse ER emergencial exigiu uma qualificação profissional inesperada para muitos, logo, com os profissionais de EF não foi distinto.

Ciente que as informações escassas e desconstruídas sobre tudo o que esteve envolvido nesse longo período de pandemia da COVID-19, não apenas nas semanas iniciais, o ambiente escolar das escolas indígenas foi repleto de dificuldades, até porque, infelizmente, mais uma vez, tornou-se perceptível que não esteve sendo prioritário aos governantes.

É factível a batalha que os professores diariamente enfrentaram e vêm travando no planejamento de suas aulas, em que se deve pensar não somente sobre o prisma da qualidade do material que será trabalhado, mas se esse material vai de encontro aos preceitos das famílias ou da unidade de ensino, que muitas vezes se dizem tradicionais, e não enxergam um material com fins educativos de forma mais crítica. Mas no caso da temática indígena, por exemplo, podem interpretar com um cunho meramente sexual e que é impróprio para a sala de aula (Sousa, 2021).

Esse é um dos dilemas perpassados pelos educadores da escola indígena, pois, a pandemia reforçou ainda mais a distância existente entre a realidade da educação escolar e a escola pública de qualidade almejada por todos.

Então, já vos convidamos para adentrar numa discussão onde estará sendo apreciado o desafio imposto aos povos indígenas em lecionar nesse contexto de ER. Uma vez que todas as 32 (trintas e duas) aldeias do povo Potiguara estão situadas na zona rural, com exceção da Aldeia Monte Mor, Rio Tinto, uma das que estão presentes nesse estudo. Essa aldeia mencionada, também, é a única que contém duas unidades de ensino da EEI, muito provavelmente, por ser a mais populosa.

Portanto, todas as aldeias, sem exceção, enfrentam problemas de sinal para telefonia móvel, e, a grande maioria também apresenta dificuldades para internet.

Entretanto corroborando com o que prega o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas) “Cada povo indígena que vive hoje no Brasil é dono de universos culturais próprios” (Brasil, 1998).

Então, antes de tudo, em um mundo globalizado, independente de pandemia, atuar na educação escolar nesse contexto já pode ser considerado dificultoso, até porque desde o advento da globalização no ambiente escolar, os profissionais da educação estiveram desafiados a repensarem sua prática pedagógica.

Já esteve externado aqui que as aulas remotas, nas escolas estaduais indígenas da Paraíba, diferem literalmente das honorárias e reconhecimentos que o estado da Paraíba recebeu, acreditamos que até merecidamente, em diversos momentos dessa pandemia da COVID-19.

Mas, antecedendo a introdução da educação escolar, as comunidades indígenas vêm elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamento e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobrenatural (Brasil, 1998).

Côncio desse panorama, torna-se imprescindível saber diferenciar educação indígena e educação escolar indígena, ou seja, a disseminação e construção dos históricos conhecimentos específicos das comunidades indígenas deve ser compreendido como educação indígena; já a elaboração, mediação e empreendimento de conhecimentos indígenas sistematizados e os conhecimentos técnicos e científicos não indígenas deve ser interpretado enquanto educação escolar indígena.

Apesar da reconhecida literatura e, primordialmente, os dispositivos legais que tange a EEI, ainda percebemos a quilométrica distância entre teoria e prática quando confabulamos frente essa modalidade de ensino.

Poderíamos elencar muitos motivos que justifica a inclusão do debate sobre a diversidade étnico-racial nas escolas da educação básica, todavia, pensamos em dois motivos que a nosso ver tem grande relevância: a escola atual pensada também como locus de formação de valores humanísticos, éticos, sociais e políticos contribuindo para o fim do preconceito e discriminação étnico-racial; e, a obrigatoriedade expressa nos documentos em âmbito nacional e internacional, que propõem a coibição de práticas educativas discriminatórias (Silva & Silva, 2013).

Nesse sentido observamos o clamor dos povos indígenas por uma educação básica que perpassasse o sentimento de dignidade aos seus povos, uma vez que a escola brasileira mais que nunca necessita ensinar sobre as diversas étnicas.

A escola indígena, por muitos, responsabilizada exclusivamente em garantir aos seus povos a reafirmação de suas identidades étnico-culturais, a imprescindível valorização de suas inúmeras línguas maternas, além de salvaguardar o acesso ao conhecimento científico nas sociedades indígenas e não-indígenas, hodiernamente, necessita apresentar-se em contexto ainda mais amplo.

Porém, deve muito provavelmente esbarrar em seus limites, pois, direitos básicos assegurados no artigo sexto da CF (Constituição Federal) e na LDBEN quando prega uma educação digna, pública, gratuita, pública e de qualidade enquanto direito fundamental assegurado para todos parecem encontrar-se cada vez mais distante.

Todavia diante dessa realidade trágica que parece ser aceita com passividade, infelizmente, 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 TDICs (Rocha & Moraes, 2021).

Portanto, o ER nas escolas estaduais indígenas da Paraíba, apesar do nosso recorte perante as unidades de ensino situadas em Rio Tinto, esteve longe de ser considerada próximo do ideal, uma vez que, praticamente, todas as aldeias apresentam dificuldades que perpassam através de suas localizações, onde dificuldades desde o acesso, perpassando pela ausência dos recursos tecnológicos, até dificuldades de opção e velocidade em internet, são algumas das mais referendadas.

Contudo, a proposta de solução viável, nos anos 2020 e 2021, para esse momento pandêmico foi a continuidade do ensino por meio do acesso remoto. Nesse caso, contando-se com a utilização de recursos midiáticos como o *Whats App*, *E-mail*, *Google Drive* e o *Google Meet*, que são recursos gratuitos e, aparentemente, de conhecimento comum (Oliveira & Ribeiro, 2021).

Aparentemente esse foi o ER possível diante de tantas dificuldades aqui já externadas, uma vez que o governo do estado jamais demonstrou interesse em efetuar investimento na EEI, diferentemente do que ocorre nas ECIs (Escolas Cidadãs Integrais) e ECITs (Escolas Cidadãs Integrais e Técnicas).

Agora, deixamos aqui o aceno para você prosseguir neste encontrando abaixo um diálogo frente a EF e o momento pandêmico. Pois, podemos hoje afirmar, sem sombra de dúvidas, que o início do ensino remoto emergencial, devido os impactos da pandemia, foi mais que desafiador, mas, hoje, apesar da defasagem na aprendizagem discente, temos alguns motivos para comemorar, ou seja, profissionais de educação física mais capacitados uma vez que a qualificação é essencial para se diferenciar, e, docentes que triunfaram superando as adversidades e os desafios impostos a prática docente.

Mas, talvez, um dos maiores encargos arraigados no período pandêmico para a educação escolar no país está em não permitir que a desigualdade entre estudantes da rede pública e rede privada seja ainda mais alargada, porém, só poderemos mensurá-la em outro estudo.

Furtado e Bozza (2010) afirma que o professor tem de ir para onde o aluno está, inclusive nesse momento, mas com o firme propósito de trazê-lo junto para outro lugar onde ele possa ver o mundo por outras óticas e ganhe condições de entender o mundo a partir de outras perspectivas.

Até corroboramos com o ideal dos autores, mas, ao depararmos com a realidade externada nos dados e avaliações aqui concretizadas atentamos, mais uma vez, para as necessárias particularidades existentes nos quatro cantos desse país, pois, toda e qualquer inclusão geralmente sempre será remerceada, nesse caso tratando da inclusão digital, porém, os percalços existentes não devem ser suprimidos, até porque seria sandice.

Associada enquanto essencial para o corpo e a mente, a EF geralmente tem sido uma das disciplinas que mais entusiasma os discentes da EEI, muito provavelmente pelos seus benefícios, ludicidade, conteúdos, dentre outros.

Na maior parte das comunidades indígenas, os conhecimentos da área da EF são transmitidos às novas gerações por meio de métodos próprios de aprendizagem, sobre os quais a escola não tem nada a dizer (Brasil, 1998).

Pelo fato da EF está presente tanto na educação indígena, conforme prega o RCNEI na citação acima, tal qual na EEI, onde os estudantes sempre ratificam uma predileção pelo componente curricular, sua transcendência não deve ser questionada.

No entanto, a pandemia literalmente deixou várias nações de joelhos, pois, seu contexto entristecedor geralmente simplificado em numerologia, carrega arraigado um torpor jamais vivenciado nas últimas décadas.

Acreditamos que esses profissionais deveriam 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 (Rocha & Moraes, 2021).

Essas informações prévias, mais que necessárias, infelizmente desde de março de 2020 aparentam um desencontro entre o que prega SEECT e GRE (Gerência Regional de Ensino), essencialmente nas escolas indígenas.

Em dois anos de pandemia vivenciadas no país, não apenas pelo fato da população indígena haver sido prioritária na vacinação do novo coronavírus, mas, sempre ficou evidente entre os povos Potiguara da Paraíba que a educação física ou o exercício físico não poderia ser abolido mesmo em tempos essenciais ao isolamento social.

São vários os fatores que influenciam o trabalho docente, em especial no que tange a temática indígena, desde questões que dependem da busca de uma formação continuada para trazer uma aula cada vez mais rica para seus alunos, como fatores relacionadas a família, gestão escolar, disponibilidade de tempo e acesso a materiais pelos discentes para a realização das atividades (Sousa, 2021).

O trabalho do profissional da educação na EEI não é apenas diferenciado na teoria, mas, sim, carece de uma ótica dissemelhante do ensino regular, uma vez que todos esses fatores literalmente influenciam diretamente no chão da sala de aula.

Por isso, aqui externamos o apelo para seguirmos até a seção seguinte, considerações finais, onde estaremos rememorando os destaques, atentar aos limites e testemunhar os necessários desdobramentos.

#### 4. Considerações Finais

Entendemos que apesar das dificuldades em constatar e socializar os caminhos e meios adotados pelos profissionais de EF, proporcionando algumas reflexões através de dados e diálogos com a bibliografia presente, perante o ministrado das aulas remotas nas escolas estaduais indígenas situadas em Rio Tinto, buscamos êxito através de ambos os capítulos.

Pois, no primeiro capítulo onde esteve sendo abordado as aulas remotas de EF na EEI e no segundo capítulo o qual externou os desafios aos indígenas em lecionar no ER, procuramos constatar o cenário vivenciado não por uma ótica míope.

Todavia, devemos enfatizar que devido às limitações presentes neste, pode e/ou deve surgir posteriores pesquisas frente ao objeto de estudo aqui apreciado, podendo até considerar um recorte maximizado.

Atentando ao exposto, conforme mencionado na metodologia, sugestionamos que nos posteriores escritos e pesquisas frente tal temática, como aqui temos uma pesquisa exploratória, possa ser efetuada uma pesquisa descritiva, uma vez que essa, segundo assevera Gil (2007) tem o propósito de expender o objeto de estudo, as suas características e os problemas relacionados, exibindo com uma superior exatidão possível os fatos e fenômenos.

Acreditamos que apesar dos dados atuais da pandemia do COVID-19 estarem possibilitando um retorno híbrido aos escolares nesse ano letivo 2022 que se inicia, esse estudo poderá, ainda, ser bastante útil aqueles que necessitam estudar ou apreciam temáticas como educação escolar indígena, educação física escolar e ensino remoto.

Enfim, aqui não enveredamos numa busca por dígitos quantitativos que expressem se estamos no trilhar certo ou errado, mas estamos e estaremos, sim, na busca incansável e incessante de se oportunizar uma educação escolar indígena digna e de qualidade, independente se o cenário da oferta da educação escolar esteja remoto ou presencial, porém, que esteja alinhada com as comunidades indígenas e com os sujeitos do processo educativo, o povo Potiguar.

#### Referências

- Almeida, M. de S. (2011). *Elaboração de Projeto, TCC, dissertação e Tese: uma abordagem simples, prática e objetiva*. Atlas.
- Araújo, H. B. (2021). Educação em tempo de pandemia: uma reflexão sobre a exclusão digital de alunos de baixa renda. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 347-358). Pembroke Collins.
- Brasil. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF.
- Carvalho, E. C. R. de. (2021). Educação: uma análise entre motivação e aprendizagem no ambiente escolar. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 395-409). Rio de Janeiro: Pembroke Collins.
- Cortella, M. S. (2021). *Por que fazemos o que fazemos?: aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização*. (5a ed.), Planeta.
- França, F. G. R., & Gomes, L. de F. (2021). Educação Física escolar em tempos de pandemia: O trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o Regime Especial de Atividades não Presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Revista Ponto de Vista*, 10 (01), 1-9. 10.47328/rpv.v10i1.11508.
- Furtado, J., & Bozza, S. (2010). *Professor: vida, morte e ressurreição*. (2a ed.), Wak Ed.
- Gil, A. C. (2007). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5a ed.), Atlas.
- Godoi, M., Novelli, F. I., & Kawashima, L. B. (2021). Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no ensino médio. *Saúde Soc*. São Paulo, 30 (03), 1-13. 10.1590/S0104-12902021200888.
- Leme, L. T. (2021). Educação na pandemia: limites e desafios socioeconômicos para a formação educacional de alunos de baixa renda. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 338-346). Pembroke Collins.
- Martínez, W. H. (2009). A educação nas Culturas Nativas: suas contribuições para uma educação para todos. In: Hernaiz, Ignácio (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue*. Tradução: Maria Antonieta Pereira (et al). (pp. 287-288). (2a ed.), Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.

- Martins, F. A. (2020). Google forms como ferramenta de apoio: experiência docente em meio à pandemia corona vírus. *Congresso Internacional de Educação e Tecnologia*. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 1-8. file:///C:/Users/efs14/Downloads/1809-31-5795-1-10-20210128%20
- Oliveira, C. M. F.F. de, & Ribeiro, G. de O. (2021). A Educação Escolar Indígena e o ensino remoto em tempos de pandemia. I Simpósio Processos Educativos e Identidade Amazônicas. *Anuário do Instituto de Natureza e Cultura - ANINC*. 04 (01), 157-166. <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/ANINC/article/view/9166/7255>
- Passos, F. L. C. G. dos. (2021). A educação em tempos de pandemia da COVID-19: a afiliação numa perspectiva do ensino remoto. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 383-394). Rio de Janeiro: Pembroke Collins.
- Rocha, P. G. da, & Moraes, T. M. N. (2021) A educação escolar indígena estadual de Mato Grosso do Sul em tempos de pandemia: estratégias, dificuldades e possibilidades. *Forum lingüistic.*, 18 (4), 6878-6892. 10.5007/1984-8412.2021.e81070
- Sichra, L. E. L. I. (2009) Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. In: Hernaiz, Ignácio (org.). *Educação na diversidade: experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue*. Tradução: Maria Antonieta Pereira (et al). (pp. 101-122). (2a ed.), Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco.
- Silva, D. dos S., & Andrade, L. A. P., SANTOS, S. M. P. dos. (2020). Alternativas de ensino em tempo de pandemia. *Research, Society and Development*, 9 (9), 1-17. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7177>
- Silva, E., & Silva, M. da P. da (Orgs.). (2013). *A temática indígena na sala de aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008*. Recife: Ed. Universitária da UFPE.
- Silva, E. F. da. (2021). Concepções e perspectivas em formação continuada: o ensino da língua materna ao alcance do Potiguara. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 87-108). Pembroke Collins.
- Sousa, D. A. de. (2021). O ensino de lutas corporais indígenas na Educação Física Escolar: um relato de experiência. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, 2 (1), 1-11. Retrieved from <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6337>
- Teixeira, D. A. de O., & Nascimento, F. L. (2021). Ensino remoto: o uso do google meet na pandemia da COVID-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 7 (19), 44-61. 10.5281/zenodo.5028436 .
- UrbinaI, K. S. (2021). Ensino por competências e metodologias ativas no ensino remoto: possibilidades e avanços em fisiologia do exercício. In: Asensi, Felipe (org.). *Faces da Produção Acadêmica* (pp. 578-599). Pembroke Collins.