

AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A ADAPTAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS AO ENSINO REMOTO DE EMERGÊNCIA

Virgínia Braga Fonseca¹; Alenilton Teixeira Tembê²; Carlos André Corrêa de Mattos³

1 INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 mostrou que as fragilidades na elaboração de cenários e dificuldades para reagir a desastres precisam ser superadas no futuro (WIGGINTON *et al.*, 2020; ZHANG *et al.* 2020). Essa compreensão, presente nos mais variados setores da economia e, em praticamente todos os países do mundo, evidenciou claramente que a capacidade de liderança e coordenação são essenciais nas ações governamentais (MURPHY, 2020; SALIMI *et al.* 2020). Assim, quando ocorrem fragilidades nesses elementos os planejamentos perdem em efetividade e comprometem os resultados das políticas públicas (WIGGINTON *et al.*, 2020).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais, especialmente aquelas direcionadas ao enfrentamento da COVID-19, relevaram a necessidade de processos dinâmicos, caracterizados pelo feedback e adequações constantes (ZHANG *et al.*, 2020; WIGGINTON *et al.*, 2020). Assim, no âmbito educacional e considerando a necessidade de avaliação das políticas de apoio estudantil durante a pandemia da COVID-19 este estudo concentrou-se em identificar, junto aos estudantes indígenas: quais foram os aspectos que impactaram na adaptação ao Ensino Remoto de Emergência (ERE)?

A atenção dada a esse segmento evidencia-se por tratar-se de um estrato que se desloca de suas residências, localizadas nas aldeias indígenas, para residir nas proximidades das universidades e, por ocasião da pandemia não pode voltar para casa no período do Ensino Remoto de Emergência por motivos diversos, porém destacando-se as limitações de acesso à internet e as grandes distâncias das aldeias indígenas. Assim, esses estudantes demandaram mais fortemente das políticas de assistência estudantil.

Nessa perspectiva, Raman *et al.* (2020), destacam que entre os grupos de estudantes que precisaram de atenção diferenciada para enfrentamento do COVID-10 estão os estudantes em vulnerabilidade econômica, indígenas, refugiados, imigrantes, órfãos, abandonados ou socialmente isolados, aqueles que apresentam deficiências de saúde, que precisam de cuidados especiais ou os que sofrem com algum tipo de discriminação.

¹ Graduanda em Administração pela Universidade Federal do Pará, e-mail: arapassovirginia@gmail.com;

² Graduando em Administração pela Universidade Federal do Pará, e-mail: aleniltonufpa@gmail.com;

³ Administrador, Doutor e professor da Universidade Federal do Pará, e-mail: cacmattos@gmail.com.

2 OBJETIVOS

Nesse contexto, este estudo tem como objetivo identificar os fatores que influenciaram na adaptação ao Ensino Remoto de Emergência (ERE) entre universitários indígenas e, com isso, fornecer subsídios para políticas de assistência estudantil, especialmente nos momentos de crises.

3 MATERIAIS E MÉTODOS

O método empregado neste estudo classifica-se, conforme Gil (2014), como uma *survey* exploratória e descritiva com tratamento quantitativo e amostragem não probabilística por acessibilidade. A população em estudo foi formada por estudantes indígenas de diferentes etnias e diversas regiões da Amazônia com matrícula ativa e que frequentavam as aulas na Universidade Federal do Pará durante o período de Ensino Remoto de Emergência (ERE). A amostra reuniu 102 respondentes que aceitaram livremente participar do estudo.

Murphy (2020) destaca que os universitários foram especialmente impactados pela transmissão comunitária da COVID-19, uma vez que esses estudantes reúnem múltiplas e variadas formas de conexão entre si que contribuem para que os infectados alcancem grande contingente de pessoas. Assim, para fazer frente aos impactos da pandemia as instituições de ensino precisaram agir para adaptar o ensino presencial para um protocolo totalmente *online* de emergência (MURPHY, 2020; WIGGINTON et al., 2020).

Esse processo originou o Ensino Remoto de Emergência (ERE) e ocorreu rapidamente em países como China e Estados Unidos da América do Norte (ZHANG et al., 2020; MURPHY, 2020). Mas, enfrentou desafios na Região Amazônica pela diversidade de características locais fortemente impactadas quanto infraestrutura de transportes e telecomunicações, grandes distancias geográficas, perfil socioeconômico dos estudantes e recursos orçamentários das instituições públicas de ensino que não foram planejados considerando a pandemia.

Nesse contexto, este estudo utilizou um questionário eletrônico pela plataforma *Survey Monkey*[®] para alcançar os respondentes, a plataforma foi selecionada pelas múltiplas formas de distribuição do questionário principalmente: e-mail, redes sociais e WhatsApp. O questionário foi organizado em duas seções a primeira concentrou-se no perfil socioeconômico dos respondentes e reuniu informações como: idade, curso, período, horário das aulas, estado civil, filhos, entre outros. Essa seção teve respostas dicotômicas e de múltipla escolha. A segunda seção concentrou-se nos indicadores de adaptabilidade ao ERE, elaborados na forma de afirmativas com respostas em escala de Likert com sete opções iniciando em um (1) para

discordo totalmente (DT) e terminado em sete (7) para concordo totalmente (CT). O tratamento de dados utilizou estatística descritiva, na forma de distribuição de frequência, medidas de tendência central e de dispersão e a análise fatorial exploratória (AFE) para identificar aspectos latentes não observáveis com outras técnicas de análise de dados.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil sociodemográfico foi equilibrado quanto ao sexo com leve predominância feminina (53,9%). Concentrados principalmente no primeiro (46,0%) e o segundo ano (21,6%) destacaram-se entre os estudantes de Medicina (11,8%), Odontologia (12,7%), Direito (7,8%) e Enfermagem (6,9%) que estudavam nos turnos diurno (34,3%) e integral (34,3%). Quanto ao perfil etário observou-se a presença de jovens com até 30 anos em 75,5% (77) das observações, sendo na maioria dos casos solteiros (69,6%) e sem filhos (54,9%).

Os respondentes residem principalmente em moradias alugadas (62,7%) e compartilhadas com outras pessoas, destacando-se os estratos de quatro e cinco moradores (41,2%), seis ou mais (28,4%) e com menor frequência entre duas e três pessoas (25,5%) os que moram sozinhos foram 4,9% (5) das observações. Os respondentes em geral não mudaram de residência durante o Ensino Remoto de Emergência (56,9%) e dividiram-se quanto a avaliação do local estudos considerado satisfatório por praticamente a metade (52,0%) dos participantes.

Os aspectos que influenciam no ERE, foram identificados com a utilização da análise fatorial exploratória (AFE). Os dados mostraram boa adequação a utilização da técnica, uma vez que o teste Kayser-Meyer-Oklín foi superior a 0,500 ($KMO=0,865$), o teste de esfericidade de Bartlett foi significativo a 1%, o número de observações foi superior a 100 e a relação entre observações e indicadores (7,76) foi superior a cinco (5,00), atendendo o recomendado por Hair et al. (2009) como necessários para a utilização da AFE.

A partir da adequação da matriz de dados (Tabela 1), os fatores foram extraídos tomando por base a análise de componentes principais (ACP) combinada com a rotação ortogonal pelo método Varimax e tendo como critério o autovalor ($autovalor > 1,00$). Esses procedimentos possibilitaram a identificar três fatores que reuniram respectivamente: cinco (Fator 1), cinco (Fator 2) e três (Fator 3) indicadores e explicaram 64,63% da variância dos dados. Os fatores foram capazes de explicar adequadamente a variância dos indicadores ($h^2 > 0,500$) com comunalidades (h^2) superiores a 0,535.

Tabela 1 – Análise fatorial exploratória

Indicadores	Fatores			h ²
	1	2	3	
Sou organizado (a) quando se trata de estudos	0,846	-0,034	0,229	0,769
Quando estudo mantenho o foco	0,839	0,181	0,138	0,755
Sou disciplinado (a) nos estudos e na realização das tarefas que me proponho	0,812	0,116	-0,004	0,673
Normalmente faço planos de estudos e procuro segui-los	0,734	0,097	0,107	0,559
Consigo me concentrar para realizar as atividades acadêmicas	0,665	0,463	0,166	0,684
A iluminação do ambiente que estudo é adequada e suficiente	0,069	0,807	0,228	0,708
A climatização do ambiente que estudo é agradável	0,042	0,749	0,083	0,570
O local onde estudo me proporciona postura adequada	0,213	0,727	0,072	0,579
Disponho do mobiliário (cadeira, mesa, estante, etc.) que preciso para estudar	0,006	0,708	0,182	0,535
Tenho silêncio em casa para estudar e me concentrar nas tarefas que realizo	0,330	0,685	0,009	0,579
Mantenho contato virtual (Whatapp, Meet, Zoom, etc) com meus colegas de estudos	0,074	0,064	0,825	0,689
Utilizo WhatsApp, Meet, Zoom, etc. para me comunicar com os professores	0,301	0,195	0,735	0,669
Consigo com rapidez me comunicar com os professores pelo uso da tecnologia	0,105	0,512	0,599	0,632
Variância Explicada (%)	25,59	25,29	13,75	64,63
Autovalores	3,33	3,29	1,79	8,41
Coefficiente alpha de Cronbach	0,867	0,820	0,687	0,863

KMO=0,865; Teste de Esfericidade de Bartlett (χ^2) =560,03, significativa a 1%.

Forma de extração dos fatores ACP com rotação ortogonal pelo método Varimax

Determinação do número de fatores pelo critério do autovalor

Legenda: h²=comunalidade.

Fonte: Pesquisa de campo.

Os fatores foram denominados tomando por base a maior carga fatorial como recomendam Hair et al. (2009). Assim, o primeiro fator (Fator principal), explicou 25,59% da variância dos dados com boa consistência interna (α =0,867) e foi identificado como “**Organização nos estudos**” por reunir aspectos como a organização na realização das tarefas acadêmicas, disciplina, foco e concentração nos estudos, além do planejamento pessoal. O segundo fator, explicou 25,29% da variância, também com boa consistência interna (α =0,820) e foi denominado como “**Local de estudos**” por reunir condições de infraestrutura, como: iluminação, climatização, postura, mobiliário e silêncio. O terceiro fator, explicou 13,75% da variância e mostrou consistência interna adequada (α =0,687), uma vez que o coeficiente alpha de Cronbach foi superior ao valor de referência de Hair *et al.* (2009) que recomendam índices superiores a 0,600. Desta forma, o fator foi denominado como “**Utilização da tecnologia**” por reunir aspectos como aplicativos de comunicação em multimídia durante a interação com colegas e professores.

Identificados os fatores os escores médios mostraram que a “**Utilização da tecnologia**” e a “**Organização nos estudos**” não representam desafios para os estudantes que se mostram organizados ($5,27 \pm 1,41$) e com habilidade na utilização da tecnologia ($5,27 \pm 1,41$). Por outro lado, o “**Local de estudo**”, com média dos escores em 3,84 e desvio padrão de 1,71, próximo ao centro da escala (3,50) indicou que a infraestrutura para os estudos não é adequada por muitos estudantes. Esse aspecto, reforçado pelo coeficiente de variação (44,7%), indica que o ambiente de estudos mostra grande diversidade entre os respondentes sendo considerado um desafio para muitos estudanes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados mostraram estudantes organizados e que utilizam adequadamente as tecnologias. Nesses aspectos observa-se boa adaptação ao ERE. Contudo, ao avaliarem a infraestrutura de estudos, especificamente o ambiente físico observa-se a presença de limitações que devem orientar as políticas públicas. Esse achado, reforça a necessidade de direcionar as ações para moradia e condições de estudos, fornecendo suporte para a permanência acadêmica nos momentos de crises. Destaca-se como limitação deste estudo, não alcançar estudantes que abandonaram as aulas ou que decidiram pela descontinuidade nos estudos e as limitações quanto a técnica de amostragem que restringe os resultados aos participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2014.
- HAIR, J. F.; WILLIAM, B.; BABIN, B.; ANDERSON, R. E. **Análise multivariada de dados**. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- MURPHY, M. P. A. COVID-19 and emergency eLearning: consequences of securitization of higher education for post-pandemic pedagogy. **Contemporary Security Policy**, v. 41, n. 3, p. 492-505, apr. 2020.
- RAMAN, S.; HARRIES, M.; NATHAWAD, R.; KYEREMATEG.R.; SETH, R.; LONNE, B. Where do we go from here? A child rights-based response to COVID-19. **BMJ Paediatrics Open**, v. 4, n.1, p. 1-4, jun. 2020.
- SALIMI, A.; ELHAWARY, H.; DIAB, N.; SMITH, L. The North American Layman’s understanding of COVID-19: are we doing enough? **Frontiers in Public Health**, v. 8, art. 358, p. 1-8, jul. 2020.
- WIGGINTON, N.S.; CUNNINGHAM, R.M.; KATZ, R.H.; LIDSTROM, M.E.; MOLER, K.A.; WIRTZ, D.; ZUBER, M.T. Moving academic research forward during COVID-19. **Science**, v. 368, n. 6496, p. 1190-1192, may, 2020.
- ZHANG, W.; WANG, Y.; YANG, L.; WANG, C. Suspending classes without stopping learning: China’s education emergency management policy in the COVID-19 outbreak. **Journal of Risk and Financial Management**, n. 13, v. 55, p. 1-6, mar. 2020.