

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO BÁSICA**

JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MADEIRA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO
PARANAENSE NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE**

**JACAREZINHO
2022**

JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MADEIRA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO PARANAENSE NO
CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA
AWA TIROPE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Norte do Paraná como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica

Orientador(a):
Prof. Dr. FLÁVIO MASSAMI MARTINS
RUCKSTADTER

JACAREZINHO
2022

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

MM181a
e
Madeira, Júlio César de Souza
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO
PARANAENSE NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA
NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE / Júlio César de
Souza Madeira; orientador Flávio Massami Martins
Ruckstadter - Jacarezinho, 2022.
137 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em PPED) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, 2022.

1. Educação. 2. Educação Básica. 3. Gestão e
Planejamento. 4. Educação Escolar Indígena. 5. Ensino
Remoto Emergencial. I. Ruckstadter, Flávio Massami
Martins, orient. II. Título.

JÚLIO CÉSAR DE SOUZA MADEIRA

**A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO PARANAENSE NO
CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA
AWA TIROPE**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter (Orientador) -
UENP – Jacarezinho/PR

Profa. Dra. Adriana Salvaterra – UNESPAR – Apucarana/PR

Profa. Dra. Carla Holanda da Silva – UENP – Cornélio
Procópio/PR

Data de Aprovação
26/08/2022

Dedico este trabalho à minha filha Alícia, cuja existência me motiva a progredir cada dia mais, e à memória de minha mãe Regina, meu irmão Sighard, avós João e Lourdes, que sedimentaram o caminho de minha formação e de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Tornar-me pesquisador foi um dos maiores desafios de minha vida. No entanto, olhar para trás e relembrar cada etapa desta trajetória de dois anos e seis meses é gratificante, uma vez que, entre tantos anseios, concluo o Mestrado Profissional com mais maturidade e bagagem teórico-prática, refletindo potencialmente em minha atuação profissional. Nesta caminhada, extendo meus sinceros agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização deste momento ímpar de minha vida profissional e acadêmica.

Agradeço primeiramente ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP), pela oportunidade e qualidade da formação ofertada, desde o processo seletivo, disciplinas, docentes, eventos, orientações, até a defesa da dissertação. Um Programa que faz jus à sua proposta.

À minha companheira, Viviane de Oliveira Jorge, que caminhou junto a mim e me incentivou, mesmo diante de um período difícil de pandemia da Covid-19, que naturalmente mudou nossa rotina, nos obrigando a conciliar remotamente trabalho, estudo e nossa vida particular. E nesse contexto, no qual a minha vida profissional ainda passou por uma grande mudança, em que me tornei diretor escolar, também nos tornamos pais. Sou muito grato pela chegada da nossa filha Alícia Jorge Madeira, a maior alegria que a vida já nos proporcionou.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPEd, da Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP, pelas aulas ministradas, ricas reflexões, indicações de leitura e dedicação, principalmente em um momento tão difícil de adaptação ao ensino remoto, imposto pela pandemia.

Ao meu orientador, professor-doutor Flávio Massami Martins Ruckstadter, pelo aceite em orientar esta pesquisa, mesmo diante das dificuldades de uma temática tão rica e complexa, que é a Educação Escolar Indígena, carregando o árduo peso de séculos de luta e resistência das populações que sobreviveram nesse processo.

Aos amigos e colegas de Programa da turma de 2020, que, apesar da distância imposta pelo necessário momento de isolamento social, mantiveram-se sempre presentes, seja nas parcerias para trabalhos, contribuições espontâneas e ou nas trocas de experiências diversas. São eles: Paulo Penteado, Liliane, Francieli, Sara e Clayson.

Ao meu amigo Marcos Vinícios de Oliveira do Valle, por todo o cuidado e dedicação na edição e produção do Produto Educacional, que, com maestria e profissionalismo, deu cor e movimento aos resultados desta pesquisa, que esperamos ficar como um legado para a comunidade escolar e acadêmica e para a sociedade como um todo.

Por fim, agradeço à equipe da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, nas pessoas da ex-diretora Juliana de Fátima Villalva, da atual diretora Ana Lucia dos Santos, e também do Cacique Enrique Luiz Camargo e Vice-Cacique José Claudio Camargo, que abriram as portas da escola para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida, dando acesso à instituição e às fontes de pesquisa.

“Quem me dera ao menos uma vez
Que o mais simples fosse visto
Como o mais importante
Mas nos deram espelhos e vimos um mundo doente”

Trecho da canção *Índios*, de Legião Urbana.

MADEIRA, Júlio César de Souza. **A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO PARANAENSE NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE**. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade Estadual do Norte do Paraná. Campus Jacarezinho. Orientador: Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

RESUMO

O presente trabalho teve o objetivo de analisar a implantação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), desenvolvido durante o período de suspensão das atividades escolares presenciais (2020-2021) em decorrência da pandemia da Covid-19, em face da proposta pedagógica curricular da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, localizada na Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha (Abatiá - PR), habitada por indígenas da etnia Guarani Nhandewa. Para tanto, buscou-se, inicialmente, por meio da análise bibliográfica e documental, compreender os caminhos percorridos pela Educação Escolar Indígena em termos de legislação, o contexto e a implantação do ERE no Estado do Paraná. A partir daí, buscou-se discutir a proposta pedagógica presente no material “Diálogos Formativos”, disponibilizado pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) por meio do portal Aula Paraná, especificamente para a Educação Escolar Indígena. A pesquisa contempla também o contexto histórico da retomada da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha e a institucionalização da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, assim como a análise da proposta pedagógica curricular contida no Projeto Político-Pedagógico da instituição de ensino e a proposta efetivamente aplicada durante o ERE, por meio de relatório produzido pela instituição de ensino. Por fim, identificamos que a referida escola buscou atender os estudantes nesse período por meio de metodologias próprias, em uma proposta relativamente autônoma, que combinou remessas de atividades impressas com atendimento por aplicativo de mensagens WhatsApp. Com as informações levantadas na pesquisa e os resultados alcançados, foi elaborado um produto educacional audiovisual que poderá servir tanto no âmbito da educação básica, para melhor compreensão do período e construção da memória, quanto no âmbito acadêmico, visando colaborar para o campo de pesquisa.

Palavras-chave: Educação. Educação Básica. Gestão e Planejamento. Educação Escolar Indígena. Ensino Remoto Emergencial. Proposta Pedagógica Curricular.

MADEIRA, Júlio César de Souza. **INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND REMOTE TEACHING IN THE CONTEXT OF THE INDIGENOUS STATE SCHOOL NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE**. 130 f. Dissertation (Master in Basic Education) – State University of North Paraná. Supervisor: Flávio Massami Martins Ruckstadter. Jacarezinho, 2022.

ABSTRACT

The present work aimed to study the implementation of Emerge Remote Teaching (ERT), developed during the duration of the face-to-face pedagogical activities (2020-2021) in the Covid-19 pandemic, in view of the curricular proposal of the Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope Indigenous State School, located in the Indigenous Land Ywy Porã Laranjinha (Abatiá - PR), inhabited by Guarani Nhandewa indigenous people. Therefore, initially, through bibliographic research, we sought to understand the terms covered by Indigenous School Education in terms of legislation, the context of the implementation of the ERT in the State of Paraná. From there, we sought to challenge the pedagogical proposal to present in the material “Diálogos Formativos”, made available by the State Secretariat of Education and Sports of Paraná (SEED) through the Aula Paraná portal specifically for Indigenous School Education. The historical research also includes the context of the resumption of the Ywy Porã Laranjinha Indigenous Land and the institutionalization of the Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope Indigenous State School, as well as the analysis of the curricular pedagogical proposal contained in the Political-Pedagogical Project of the educational institution and the extension proposal applied to the ERE, through a report produced by the educational institution. Finally, we identified that the institution sought to serve students during this period through its own methodologies, in a practical proposal, which combined remittances of printed activities with service via WhatsApp messaging application. With the information gathered for the research and the educational results chosen for the audiovisual, a product was created that can be used for basic education, for a better understanding of the period and construction of memory without field of application both for research, in order to contribute to the use of education.

Key words: Education. Basic education. Management and Planning. Indigenous School Education. Emergency Remote Teaching. Curricular Pedagogical Proposal.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização das informações do material “Diálogos Formativos”, produzido pela SEED-PR para as instituições de ensino indígenas	64
Quadro 2 - Roteiro de Produção Audiovisual	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Proposta de Atividade - Campo de experiência: O eu, o outro e o nós.....	77
Tabela 2 - Organização da Entidade Escolar no ano de 2020.....	95
Tabela 3 - Participação dos Professores da EEI Nimboeaty A. M. Tirope no ERT.....	102
Tabela 4 - Envolvimento dos Professores da EEI Nimboeaty A. M. Tirope no ERT.....	103
Tabela 5 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na remessa de Atividades 01 - Período: De 01 a 05/03/2021.....	103
Tabela 6 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na Remessa de Atividades 02, 03, 04, 05, 06 e 07 - Períodos: De 08 a 12/03/2021; de 15 a 19/03/2021; de 22 a 26/03/2021; de 29/03 a 01/04/2021; de 05 a 09/04/2021; e de 12 a 16/04/2021.....	104
Tabela 7 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na Remessa de Atividades 08 - Período: De 19 a 23/04/2021.....	105
Tabela 8 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na Remessa de Atividades 09 - Período: De 26 a 30/04/2021.....	107
Tabela 9 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na remessa de Atividades 10, 11 e 12 - Períodos: De 03 a 07/05/2021; de 10 a 14/05/2021; e de 17 a 21/05/2021.....	107

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Mapa da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha.....	21
Imagem 2 - Croqui de Ywy Porã Laranjinha.....	22
Imagem 3 - Esquema do lugar da escola em relação à sociedade.....	37
Imagem 4 - Interface do portal virtual Aula Paraná “Educação Escolar Indígena - Diálogos Formativos”.....	63
Imagem 5 - “Telas de conversa” (apresentações de slides de formações virtuais realizadas com os docentes e equipes gestoras das escolas indígenas paranaenses).....	64
Imagem 6 - Esquema sobre Educação em Saúde para sistematização do trabalho docente.....	71
Imagem 7 - Atividade interdisciplinar de História sugerida para o trabalho com Educação em Saúde.....	73
Imagem 8 - Atividade sobre Educação em Saúde elaborada pela professora Sebastiana Palácio, da Escola Estadual Indígena Arandu Pyahu.....	75
Imagem 9 - Sugestão de atividade lúdica interdisciplinar “As cores que encontramos na natureza”.....	78
Imagem 10 - Atividade elaborada pela Professora Marlucy, do Colégio Estadual Indígena Professor Sergio Krigrivaja Lucas - Turma Infantil 5.....	79
Imagem 11 - Atividade elaborada para estudantes do Pré-1 do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot.....	80
Imagem 12 - Uma das atividades propostas na sequência didática “Leitura e reescrita de texto”, utilizando-se de textos produzidos por estudantes Kaingangs.....	81
Imagem 13 - Atividade de Sociologia elaborada pela professora Nathaly Gonçalves Proença, do Colégio Estadual Indígena Cacique Koféj (São Jerônimo da Serra - PR), para as turmas de Ensino Médio com a temática “Vidas indígenas importam” para produção textual.....	83
Imagem 14 - Formato de sequência didática apresentado aos estudantes e professores indígenas em encontro virtual no dia 26/08/2020, como sugestão metodológica para o processo avaliativo.....	84
Imagem 15 - Fachada da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope.....	92
Imagem 16 - Registro com os professores indígenas em visita de sondagem e coleta de fontes e informações realizada no interior da instituição, que ocorreu durante a execução do projeto “O índio e sua cultura”, no dia 19/04/2022.....	106

Imagem 17 - Atividade Diagnóstica de História, aplicada aos estudantes do Ciclo I - Ensino Fundamental II..... 108

Imagem 18 - Atividade Diagnóstica de Ensino Religioso, aplicada aos estudantes do Ciclo II - Ensino Fundamental II..... 108

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- AIE** - Aparelhos Ideológicos do Estado
- AVA** - Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BDTD** - Banco Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF** - Constituição Federal
- CEI** - Coordenação da Educação Escolar Indígena
- DEDIDH** - Departamento de Diversidade e Direitos Humanos (SEED)
- CREP** - Currículo da Rede Estadual Paranaense
- DCNEEI** - Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena
- EaD** - Educação à Distância
- EEI** - Escola Estadual Indígena
- ERE** - Ensino Remoto Emergencial
- ERT** - Emerge Remote Teaching
- FUNAI** - Fundação Nacional do Índio
- IES** - Instituições de Ensino Superior
- ISA** - Instituto Socioambiental
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** - Ministério da Educação
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- RCNEI** - Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas
- SEED** - Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná
- SIL** - Summer Institute of Linguistics
- SPI** - Serviço de Proteção ao Índio
- SPILTN** - Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais
- TCE-PR** - Tribunal de Contas do Estado do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONTEXTO E LEGISLAÇÃO.....	27
2.1 A educação escolar para os povos indígenas no Brasil e no Paraná	28
2.2 Fundamentos e Legislação educacional indígena: uma escola diferenciada	34
2.3 Pesquisas relacionadas: caminhos, saberes indígenas e o ensino remoto	43
2.4 Educação em tempos de Pandemia da Covid-19	50
3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO	56
3.1 Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto: aproximações e diferenças	56
3.2 Propostas para o ensino remoto nas Escolas Indígenas do Estado do Paraná	60
4 A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE	89
4.1 A trajetória histórica da Terra Indígena de Yvy Porã Laranjinha e a Instituição da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope	89
4.2 A proposta pedagógica da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope conforme Projeto Político-Pedagógico.....	93
4.3 A implantação do Ensino Remoto Emergencial na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope	99
5 PRODUTO EDUCACIONAL	111
5.1 A produção audiovisual no processo educacional.....	111
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122

REFERÊNCIAS 127

APÊNDICE 136

APÊNDICE A: Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador e solicitação de acesso a documentos da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope 136

1 INTRODUÇÃO

A Educação Escolar Indígena no Brasil é um tema complexo que atravessa a história da educação desde os tempos da colonização do país pelos portugueses, ainda no século XVI, a partir das missões jesuíticas de expansão do catolicismo, unidas às expedições ultramarinas de exploração do “Novo Mundo”. A educação em sua forma escolarizada é uma herança dos colonizadores, que veio a se consolidar rapidamente entre os colonos e os próprios indígenas, na condução da educação e da catequização pelos missionários da Companhia de Jesus, como parte do processo de aculturação¹ a que foram submetidas as populações que aqui viviam (SAVIANI, 2010).

A educação implementada pela Coroa Portuguesa a partir do século XVI, sob hegemonia dos jesuítas, para a conversão dos indígenas ao catolicismo e a permanência da influência da Igreja Católica, mesmo após o processo de secularização do ensino nos séculos XVIII e XIX, deixaram marcas que carecem de superação até os dias atuais. O fato é que os indígenas, com um processo educacional já intrínseco aos seus modos de vida, na aprendizagem prática, na exploração e preservação da natureza, foram submetidos a um processo educacional escolarizado, metódico e militarizado apresentado pelos missionários jesuítas (SAVIANI, 2010).

Mesmo com a expulsão dos jesuítas após as reformas educacionais implantadas no século XVIII por Marquês de Pombal, a figura do indígena ainda permaneceu secundária diante do que se projetaria para ser a “identidade nacional”. No Brasil Império, após a independência em relação a Portugal, a nova nacionalidade que se forjaria a partir de então não reconhecia as especificidades e diversidade das nações, povos e sociedades indígenas, em uma estratégia que seguia com a concepção colonial de incorporação dos povos indígenas à sociedade nacional (COELHO, 2001).

O Brasil, por ter passado a maior parte de sua história como uma colônia de extração e por ter servido por séculos aos interesses internacionais

¹ Aculturar um povo se traduziria, afinal, em sujeitá-lo ou, no melhor dos casos, adaptá-lo tecnologicamente a um certo padrão tido como superior (BOSI, 1992, p. 16).

expansionistas e pré-capitalistas, seguiu pelo mesmo período sem políticas indigenistas efetivas, que assegurassem sua preservação e continuidade. Apesar das rupturas políticas pelas quais o país passou no decorrer dos séculos, as políticas (ou a ausência delas) para as populações indígenas foram nulas ou mantiveram a situação vigente.

A partir da década de 1970, no entanto, os movimentos sociais indígenas passaram a reverberar, entre outras pautas, a educação escolar como uma demanda central na luta por direitos. O Estatuto do Índio, promulgado em 1973, mesmo se mostrando mais um instrumento oficial de continuidade ao processo de aculturação desses povos, alimentando a política de integração do indígena, harmoniosa e progressivamente, à comunhão nacional, passou também a oferecer uma resposta às demandas propriamente indígenas (BRASIL, 1973).

Mas é somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que o Estado brasileiro passa a reconhecer oficialmente os povos indígenas como grupo diferenciado, com cultura e modos de vida próprios, além do usufruto da terra, saúde e educação diferenciada no território (FERRO et al., 2021). O texto constitucional prevê também uma nova política de demarcação de terras, o chamado “direito originário” sobre as terras ancestrais. Fator importantíssimo para a preservação cultural e sobrevivência das etnias indígenas que resistiram ao processo de extermínio em que se encontravam e perderam seus territórios.

Vale destacar que, mesmo após três décadas de avanços nas políticas indigenistas e de demarcação de terras indígenas, atualmente, os direitos dos povos indígenas vêm sofrendo constantes ataques, como o Marco Temporal das Terras Indígenas,² questão que está hoje sob protestos na capital nacional e aguardando análise do Supremo Tribunal Federal (STF). A proposta, prejudicial aos indígenas, tem o apoio do governo federal e de setores ruralistas, além de grande parte dos parlamentares brasileiros. Apesar de antigo, o projeto encontra terreno fértil diante da onda conservadora que chegou ao poder no país recentemente.

Na incansável luta dos movimentos sociais para evitar retrocessos diante do ainda recente marco legal favorável às causas indígenas, ou mesmo para

² O “marco temporal” é uma interpretação ruralista que restringe os direitos dessas populações ao estipular que só poderiam ser demarcados territórios sob a sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição (SOUZA, 2021).

fazer valer o texto constitucional, a Educação Escolar Indígena desponta como uma bandeira de luta importante nesse contexto. Nos últimos anos, desde que passou da responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação, sendo contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, e, posteriormente, no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), em 1998, entre outras legislações afirmativas que sucederam, a Educação Escolar Indígena ganhou força na concepção de escolas com propostas curriculares autônomas, bilíngues, mas também atreladas aos sistemas de ensino locais (BRUNO, 2011).

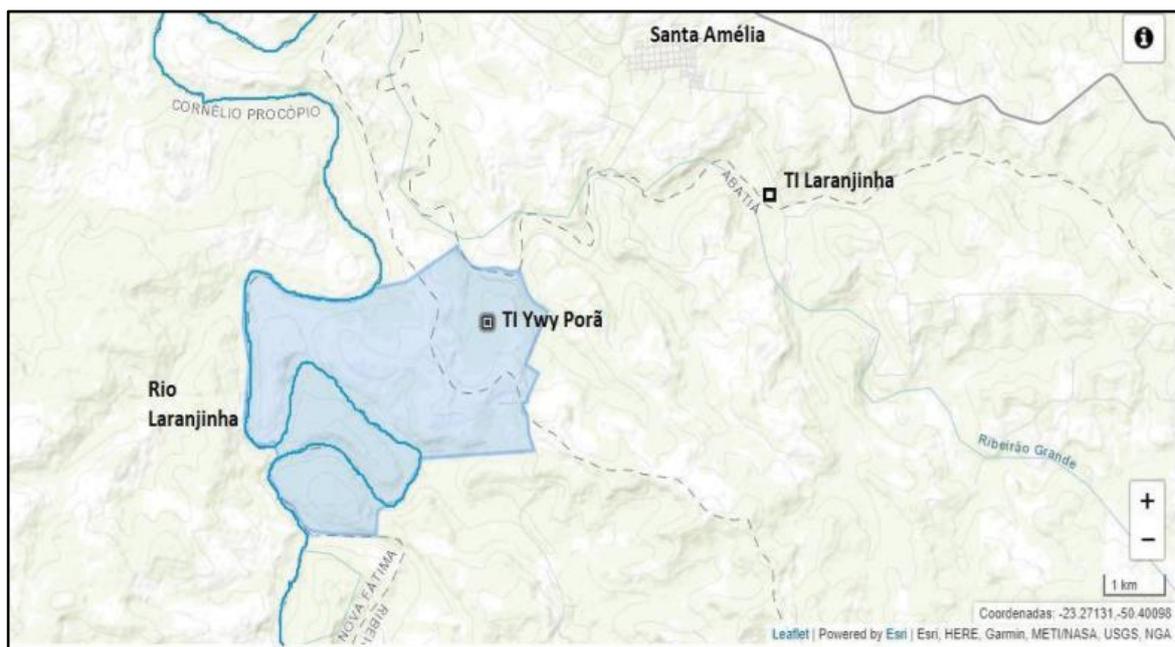
Nessa nova concepção de Educação Escolar Indígena, prevista na Constituição de 1988 e viabilizada no contexto das reformas educacionais neoliberais das décadas seguintes, a modalidade ficou atrelada aos governos estaduais e municipais. Isso colocou a Educação Indígena diante de interesses locais e regionais de ordem política e econômica, o que tornou o processo heterogêneo nas diversas regiões do Brasil, inclusive pela própria pluralidade de etnias que habitam o território, bem como questões internas dos próprios aldeamentos, agrupamentos e terras indígenas. Hoje, no Brasil, de acordo com os dados do Censo Escolar 2020, são aproximadamente 4.250 escolas indígenas (regulares e EJA). Destas, 39 estão localizadas em Terras Indígenas de 26 municípios do Paraná, com aproximadamente 5.000 estudantes matriculados.

Já a população indígena do Estado do Paraná chega a 13.300 indivíduos. Destes, aproximadamente 70% pertencem ao povo Kaingang (tronco linguístico Macro-Jê) e 30% ao povo Guarani (tronco linguístico Tupi-Guarani). Encontram-se também descendentes do povo Xetá (tronco linguístico Tupi-Guarani) e alguns do povo Xokleng (tronco-linguístico Macro-Jê), distribuídos em 23 terras indígenas/aldeias (PARANÁ, 2018).

Na região Norte do Paraná, no vale do Rio das Cinzas, à margem direita do rio Laranjinha, onde atualmente se localiza a Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, os registros apontam a presença de indígenas da etnia Guarani Nhandewa apenas a partir do início do século XX, oriundos de um movimento migratório após a Guerra do Paraguai, que ficaram sob a tutela do aparato estatal do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), órgão predecessor da atual FUNAI. De acordo com Novak (2006), foi criado em 1918 um posto de atração para atrair e pacificar os Kaingang arredios que habitavam a região e, em contrapartida, pelo apoio dos

Guarani nesta tarefa, foi instalado o antigo Posto Laranjinha, que ficou conhecido como Krenau, ou Posto Velho, para atender os índios Guarani. No entanto, após um surto de maleita, os indígenas precisaram deixar o local e se instalar nas proximidades, onde atualmente se encontra a Terra Indígena Laranjinha.

Imagem 1 - Mapa das Terras Indígenas Laranjinha e Ywy Porã Laranjinha³



Fonte: Isa (2018), apud Fernandes (2018).

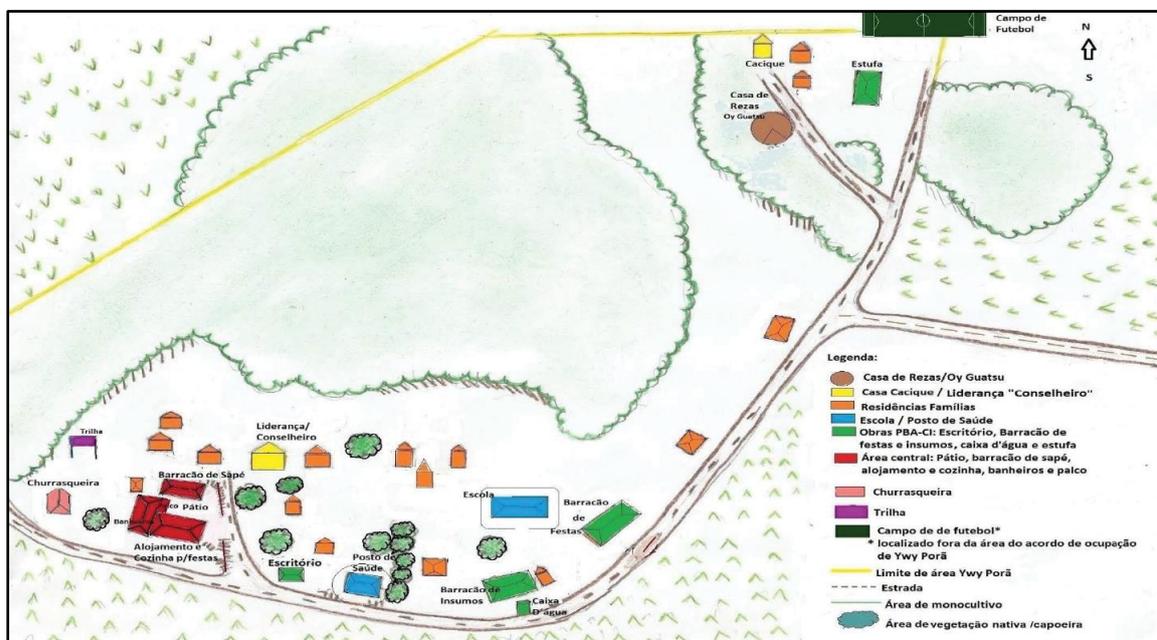
Após décadas afastados do antigo Posto Velho, o território foi retomado no ano de 2005, motivado por uma cisão provocada por parte dos indígenas Guarani Nhandewa, habitantes da Terra Indígena Laranjinha, que reivindicaram um resgate cultural, bem como as terras que historicamente pertenciam aos Guaranis da região (FERNANDES, 2018). Mesmo com a retomada, o território ainda está em processo de demarcação, encontrando-se também sob ameaça do Marco Temporal das Terras Indígenas.

Diante desse contexto e da regionalização do processo de implantação da Educação Escolar Indígena, o ponto de partida desta pesquisa se concentraria em analisar a implantação da proposta pedagógica curricular no processo de institucionalização da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, localizada na Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha (como ficou conhecido

³ A área destacada em azul representa a área a ser demarcada.

o território retomado), no município de Abatiá, Estado do Paraná, área de abrangência do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho.

Imagem 2 - Croqui de Ywy Porã Laranjinha



Fonte: Fernandes (2018).

A proposta inicial demandava pesquisas locais no acervo da instituição de ensino, porém fomos surpreendidos no decorrer do processo por uma pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus (ou Covid-19), que a partir de março de 2020, interrompeu as atividades presenciais em instituições de ensino e outras atividades no país e no Estado do Paraná, por meio do Decreto Estadual nº 4.230/2020.

As comunidades indígenas, historicamente mais vulneráveis a doenças infectocontagiosas, com o isolamento social imposto pelo momento, ficaram inacessíveis. Nesse contexto, as escolas entraram em regime de teletrabalho (ou trabalho remoto) por um longo período, sendo submetidas à apressada implantação do ensino remoto (não presencial) em caráter emergencial. Com isso, as aulas presenciais só retornaram, de fato, ao final do ano letivo de 2021 e, no caso da EEI Nimboeaty M. A. Tirope, o acesso de pessoas externas à comunidade indígena e à instituição de ensino permaneceu limitado pelas medidas sanitárias adotadas.

No âmbito das dificuldades com a execução da proposta inicial, e diante da adoção do ensino remoto em caráter emergencial no Estado do Paraná, nos anos de 2020 e 2021, delimitamos o seguinte problema de pesquisa: como se deu a implantação do ensino remoto no contexto da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, em face de sua proposta pedagógica? Foi preservada a autonomia da instituição na definição de um modelo de ensino remoto para atendimento à sua realidade específica?

Diante do exposto, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a implantação do ensino remoto emergencial no contexto da Educação Indígena proposta pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED), no âmbito do portal Aula Paraná para, a partir daí, analisar se houve aproveitamento da proposta da SEED no âmbito escolar, no contexto da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope.

Com base no material pesquisado e nas análises realizadas, após a conclusão deste estudo, foi desenvolvida uma produção audiovisual que contemplou os aspectos legais da Educação Escolar Indígena, o contexto histórico da instituição pesquisada, além de uma breve apresentação da proposta do ensino remoto emergencial paranaense e como a instituição conduziu o trabalho pedagógico nesse período.

Objetiva-se que o produto educacional possa servir à comunidade escolar e acadêmica, estimulando a reflexão acerca da Educação Escolar Indígena e os desafios educacionais enfrentados com a pandemia da Covid-19, para além da questão da saúde. Além disso, pretende-se que o material possa ser acessível à sociedade de um modo geral, no intuito de disseminar o conhecimento científico atrelado às problemáticas da educação básica, além de auxiliar na preservação da história e memória dos indígenas.

A presente pesquisa se justifica ao pontuar as dificuldades enfrentadas pelos indígenas no decorrer da história em relação à educação escolar ofertada às populações nativas, ou a ausência dela em muitos casos, corroborando para a redução da população indígena e a extinção de diversas etnias. Mesmo longe do ideal, com as conquistas recentes que oportunizaram a construção de um novo paradigma educacional aos indígenas, o contexto da pandemia e as possibilidades educacionais “salvadoras” que o acompanham merecem

observação e reflexão atenta, para que os erros do passado não se repitam diante de novas roupagens.

Assim como tantas atividades se reinventaram, a pesquisa acadêmica também precisou encontrar novos caminhos, redesenhar objetivos e metodologias em conformidade com o novo contexto, atravessando um considerável período de isolamento social que dificultou o acesso ao local de pesquisa, até que as vacinas começaram a ser disponibilizadas para a população, resultando na flexibilização das medidas sanitárias adotadas nas escolas paranaenses a partir de meados de 2021.

Diante disso, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para o avanço da pesquisa, como a análise dos aspectos históricos e legais da Educação Escolar Indígena e também do ensino remoto e suas variações. Por meio da revisão de literatura, foi possível analisar contextos específicos da Educação Escolar Indígena, suas formas de organização e outras características do processo educacional para a modalidade. Além disso, a análise dos documentos oficiais por meio da pesquisa documental foi amplamente utilizada com base nos acervos públicos digitais, em estatísticas que, relacionadas a concepções de história e sociedade, estabelecem conexões com relações sociais e de poder, inclusive na contemporaneidade (RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2011).

Por fim, por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2016), foi possível descrever os materiais didáticos analisados a partir da proposta oficial para o ensino remoto paranaense e, diante da proposta pedagógica da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope e de sua proposta para o ensino remoto, analisar os fatores na política educacional da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná em descompasso com a realidade estudada.

De acordo com Bardin (2016, p. 15), “a análise do conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”; suas etapas estão organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

As questões elencadas anteriormente apontaram a necessidade de contextualizar na segunda seção os caminhos percorridos pela Educação Escolar Indígena na História do Brasil desde sua concepção até os dias atuais. Nesse

sentido, estando a modalidade hoje devidamente assegurada pela legislação nacional, cujas especificidades estão amplamente contempladas na Constituição e em legislações educacionais subsequentes, buscou-se analisar como se constitui, do ponto de vista legal, a Educação Escolar Indígena no país, suas influências e percalços, assim como os desafios atuais.

Consta também a descrição de pesquisas relacionadas acerca da Educação Escolar Indígena e, mais especificamente, de artigos recentes que tratam do contexto educacional pandêmico. Em seguida, a seção é finalizada com uma breve análise do cenário mundial acerca da pandemia, seu surgimento, chegada ao Brasil, as medidas emergenciais adotadas pela sociedade na tentativa de conter seu avanço e como a educação se situa nesse contexto pandêmico.

Diante dos aspectos iniciais apresentados, a terceira seção é dedicada a uma reflexão para situar e diferenciar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) da Educação à Distância (EaD), e como o Governo do Paraná, por meio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), implantou o ERE através da plataforma Aula Paraná, especificamente em relação à Educação Escolar Indígena, cuja particularidade dificulta o trabalho remoto em comparação às instituições regulares, principalmente as localizadas em zona urbana, que atendem a um outro perfil discente.

A análise das fontes disponíveis na plataforma Aula Paraná, especificamente para as escolas estaduais indígenas, apontou para uma quantidade considerável de materiais didáticos e abordagens possíveis para o ensino remoto com as comunidades escolares indígenas. No entanto, é possível notar uma pretensa flexibilização dos conteúdos curriculares no sentido de produzir e estimular a produção de materiais simplificados, tendo em vista a possibilidade de ausência total do protagonismo do professor no processo de ensino-aprendizagem remoto ante a necessidade da autoinstrução ou auxílio dos pais e responsáveis, que, em muitos casos, acabaram não conseguindo auxiliar efetivamente.

Apresentada a proposta oficial, a quarta seção conduz a discussão para a realidade local, traçando, primeiramente, um histórico da comunidade e da instituição, sua Proposta Pedagógica Curricular e, na sequência, buscando compreender como a proposta oficial do ensino remoto se estendeu à Escola

Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope. A autonomia da comunidade escolar na condução do processo pedagógico foi preservada mesmo em um momento de necessária e provisória readequação da proposta pedagógica curricular? Houve participação efetiva da comunidade escolar nas atividades propostas? A partir de quais meios e métodos?

Ao final do trabalho consta o aporte teórico acompanhado do roteiro que norteou a produção audiovisual oferecida como produto educacional, considerando os autores, as leis e os documentos sobre os quais as análises foram realizadas neste trabalho. A produção congregou a legislação educacional indígena, o contexto da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, sua comunidade, a proposta oficial de ensino remoto para as instituições estaduais indígenas em relação ao que foi efetivamente ofertado pela instituição analisada nesse contexto. Portanto, a quinta e última seção consistem em um aprofundamento sobre tal proposta, além do destaque a aspectos relevantes e complementares da presente pesquisa que nortearam a elaboração do produto educacional.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: CONTEXTO E LEGISLAÇÃO

Os dados demográficos da população indígena no Brasil apontam a existência de aproximadamente 3 milhões de indígenas na chegada dos portugueses em 1500. Atualmente, o último censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, aponta a existência de 817.963 mil indígenas, representando 305 diferentes etnias e 274 línguas indígenas, o que corresponde atualmente a aproximadamente 0,26% da população total do país (BRASIL, 2012).

Nessa trajetória de dominação e extermínio da população indígena no Brasil, implantou-se a Educação Escolar Indígena como uma das formas mais eficazes de dominação e imposição da cultura europeia, assim como a expansão da religião católica, por meio das missões jesuíticas. Além disso, buscava-se a “integração” dos indígenas à sociedade nacional em um processo arbitrário, no qual os nativos é que precisaram se adaptar à cultura dos estrangeiros, imposta como superior. Tal processo revela que a construção de uma nova nacionalidade que subjuga uma sociedade já existente, impondo-lhes novos valores em detrimento dos seus próprios, além de consistir em uma violência simbólica (BOURDIEU, 1989), é também o retrato do avanço da sociedade capitalista desde sua forma embrionária, o mercantilismo.⁴

Diante do exposto, esta seção apresentará alguns aspectos históricos relevantes acerca da implantação da educação escolarizada para os povos indígenas no Brasil, desde seu viés catequético e colonizador até os dias atuais, por meio do marco legal da Educação Escolar Indígena. Com isso, a partir do ponto de vista legal, será possível compreender como se constituiu a EEI no Brasil, que de um conjunto arbitrário de valores eurocêntricos acabou se redesenhando, tornando-se uma bandeira de luta, resistência e autoafirmação para muitas etnias que hoje reivindicam a educação escolarizada, autônoma e de qualidade.

⁴ O mercantilismo foi conjunto de práticas econômicas adotado pelas nações europeias entre o século XV e o século XVIII, que compreendeu o período das Grandes Navegações e montagem do sistema colonial no continente americano e, inclusive, no Brasil (SILVA, 2021).

Por fim, buscaremos analisar pesquisas relacionadas com a temática em questão, principalmente voltadas para a região Norte do Paraná, trazendo maiores informações a respeito dos indígenas da etnia Guarani. E em relação ao Ensino Remoto, outro eixo desta pesquisa, também serão discutidos trabalhos acerca da temática no Estado do Paraná, no âmbito dos Mestrados Profissionais.

2.1 A educação escolar para os povos indígenas no Brasil e no Paraná

Anteriormente à chegada dos primeiros jesuítas no Brasil, a educação ocorria de maneira espontânea, por assimilação, com base nas tradições dos nativos, sem a sistematização de programas ou currículos e, principalmente, sem a necessidade da instituição escolar. A educação informal dos nativos consistia em:

[...] uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da **tradição**, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da **ação**, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do **exemplo**, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As ideias educacionais coincidiam, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das ideias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. [...] É com essa forma de sociedade e esse tipo de educação que vieram a se chocar os conquistadores europeus (SAVIANI, 2010, p. 38-39, grifos nossos).

Saviani (2010) afirma que entre os indígenas não havia função ou funcionário especializado na missão de educar, pois os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não havendo monopólio nesse sentido. Todos os membros do grupo exerciam função educativa, em qualquer idade e tipo de relação social. Porém, isso mudava em relação aos homens, quando estes atingiam a idade da experiência:

A partir dos 40 anos, os homens entravam na fase mais bela, podendo tornar-se chefes e líderes guerreiros e chegar à condição de pajés. Nas “casas grandes” cabia-lhes fazer preleções, transmitindo as tradições e orientando os mais jovens, para os quais

sua conduta tinha caráter exemplar. Eram admirados e respeitados por todos os membros da tribo (SAVIANI, 2010, p. 37).

A intenção dos europeus em atrelar o projeto de colonização à expansão do cristianismo ficou evidente logo nos primeiros momentos da implantação da colônia, conforme revela documento da época, conhecido como a “Carta de Pero Vaz de Caminha”, endereçada a D. João VI, então Rei de Portugal, em 1500:

Parece-me gente de tal inocência que, se nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. E portanto se os degredados que aqui hão de ficar aprenderem bem a sua fala e os entenderem, não duvido que eles, segundo a santa tenção de Vossa Alteza, se farão cristãos e hão de crer na nossa santa fé, à qual praza a Nosso Senhor que os traga, porque certamente esta gente é boa e de bela simplicidade. E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhe quiserem dar, uma vez que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazera a Deus que com pouco trabalho seja assim (CAMINHA, 1963, n.p.).

A partir do século XVI, o projeto de colonização implantado junto ao ideário cristão encontrou confluência na instrução e na conversão do “bom selvagem”, maneira pela qual eram vistas as populações nativas indígenas, segundo o filósofo Jean-Jacques Rousseau (LEOPOLDI, 2002). Tais concepções visavam, além do aspecto religioso, domesticar os nativos nos moldes civilizatórios ocidentais, forjando superioridade sobre esses povos e ignorando a rica, heterogênea e complexa diversidade cultural dessas populações.

[...] as escolas foram implantadas pelos conquistadores e tinham como objetivo garantir a domesticação e a domesticidade dos povos vencidos. Em grande medida, as escolas indígenas de hoje ainda guardam esse caráter civilizatório e constitui um impasse de difícil solução, pois a instituição escolar pertence ao universo da sociedade ocidental (TOMMASINO, 2003, p. 72).

Saviani (2010) nomeou de “pedagogia brasílica” esse modo de operar a educação, desagregando as práticas vigentes. A implantação da escola levou à discriminação e exclusão das línguas, tradições, saberes e da arte dos povos

indígenas, sendo a instituição escolar o meio pelo qual os indígenas deixavam de ser indígenas, desaprendendo sua própria cultura.

Nesse sentido, a pedagogia brasileira obteve grande eficácia para a colonização do país aos moldes ocidentais, amparada no projeto evangelizador das reduções jesuíticas, tendo como principal objetivo a adequação das comunidades originárias a seu domínio político, econômico e cultural, negando a valorização de sua cultura ou manutenção de seu modo de vida (SAVIANI, 2010).

Durante o período colonial, os principais atores do campo das relações entre povos indígenas e governo colonial, foram as missões religiosas e os colonos. Às missões cabia o trato direto com os povos indígenas, executando o trabalho de “catequese e civilização”. A “civilização” dos povos indígenas representava o grande objetivo da política indigenista da época. Nesse processo, a educação destacava-se como sendo a estratégia fundamental, que possibilitaria o aprendizado dos valores, normas e práticas “civilizadas”. Instaladas nas proximidades dos aldeamentos, as escolas para índios expressavam a relação de poder do sistema colonial: ao mestre era facultado o uso da violência, que se configurava não apenas na forma física, mas, principalmente, na simbólica. Eram desconsideradas todas as crenças e práticas dos povos indígenas e em seu lugar tentava-se implantar o denominado modo de ser “civilizado” (COELHO, 2001, p. 1).

A educação formal instituída nos séculos XVI e XVII por meio das reduções jesuíticas estendeu-se também às escolas dos aldeamentos dos séculos XVIII e XIX. Tommasino (2003) destaca que, nas reduções espanholas instaladas no território correspondente hoje ao Paraná, os missionários aprendiam a falar a língua dos nativos, cujos grupos eram compostos por Guaranis e indígenas de outras etnias, o que facilitava o ensino da cultura ocidental, seja por meio da música, religião ou de atividades profissionais, caracterizando uma educação institucionalizada integral.

[...] Mesmo havendo interpretações positivas sobre a obra dos jesuítas, é preciso sempre reconhecer que tanto eles quanto os demais representantes das sociedades dominantes traziam em si um potencial destrutivo, porque o objetivo era claramente impor um modo de vida cristão e padrões da cultura ocidental. Falar a língua dos índios e conhecer aspectos de sua cultura eram apenas meios para obter sucesso na missão evangelizadora que cumpriam. Mas, principalmente, os índios eram treinados como mão-de-obra utilizada nas reduções e, mais tarde, nos aldeamentos (TOMMASINO, 2003, p. 78).

Assim como em diversas regiões do Brasil e do continente americano, os jesuítas foram pioneiros na educação escolarizada para indígenas no Paraná, utilizando-se de métodos que perduraram por quase cinco séculos, tais como: uso das línguas nativas para melhor condução dos ensinamentos; utilização da música como “motivação” pedagógica; ensino de atividades profissionais (carpinteiro, ferreiro, alfaiate, tecelão, sapateiro, atividades domésticas para as mulheres, etc.); a educação retirada das aldeias (para as reduções) e a implantação do castigo corporal (TOMMASINO, 2003).

O Caderno Temático sobre Educação Escolar Indígena da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2006) aponta que tais práticas se tornaram tradicionais na história da educação brasileira, atribuindo à escola:

[...] a promoção da homogeneização cultural à matriz europeia [sic], considerando que experiências sociais, conhecimentos, práticas e sociabilidades diferenciadas, deveriam ser assimiladas ao padrão cultural dominante. Essa ideologia criou internatos onde crianças indígenas eram retiradas do convívio com suas famílias e comunidades para aprendizagem e adoção de novas formas de pensar e agir, que negavam valor às suas próprias culturas, gerou a extinção de muitas línguas indígenas e a negação de conhecimentos, tradições e práticas acumulados na vida social (PARANÁ, 2006, p. 19).

Mesmo séculos após a chegada dos portugueses, com o fim do período colonial, a educação para os povos indígenas permanecia a mesma. Segundo Tommasino (2003, p. 80):

Nos aldeamentos do século XIX, os professores, todos brancos, não tinham nenhuma preocupação em fornecer uma educação bilíngue, e muito menos intercultural: a política indigenista era assimilacionista (do ponto de vista cultural) e integracionista (do ponto de vista econômico).

A partir da implantação da República, mesmo ainda convivendo com a representação catequética e civilizatória, os povos indígenas passaram a ser percebidos como transitórios, cujas ações do Estado se voltaram a incorporá-los à categoria dos trabalhadores nacionais. Para isso, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 1910, órgão da União responsável pelas políticas públicas indigenistas, que nas décadas seguintes veio a

ficar conhecido apenas como SPI, sendo o predecessor da atual FUNAI (FAUSTINO, 2006).

Barros (1994) destaca o ideário positivista do General Cândido Rondon (criador do SPI), na defesa de um indigenismo estatal e laico. Com isso, o período ficou marcado principalmente pela perda do protagonismo da Igreja Católica na atuação em áreas indígenas. Tal processo, mesmo de iniciativa estatal, lançou as bases e condições para a formação de um movimento social indigenista no Brasil, com atuação mais significativa na segunda metade do século XX.

Nas décadas seguintes, as políticas indigenistas no país passaram gradativamente da base positivista (doutrinária) para uma base antropológica, com atuação e influência do antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro. E foi por meio dessa nova base que na década de 1950 se abriu caminho (novamente) para missões de cunho religioso atreladas à política indigenista de base antropológica. Porém, dessa vez, o processo se deu por meio do Summer Institute of Linguistics - SIL (Sociedade Internacional de Linguística), instituição norte-americana com influências neopentecostais que passou a atuar no Brasil naquele período (BARROS, 2004).

No contexto das missões religiosas atuando de maneira exclusiva na educação dos povos indígenas, é importante salientar os processos de luta e resistência e os movimentos indigenistas que se formaram, principalmente a partir do momento em que o Estado brasileiro passou a se estruturar nos moldes republicanos e seculares, característicos dos ideais positivistas da passagem do século XIX para o XX, dando condições mínimas para organização de movimentos indigenistas, além de uma mínima estrutura estatal dedicada à questão indígena.

Uma das bandeiras de luta do movimento indigenista na América Latina foi a de que o Estado substituísse as missões religiosas, como agente de intermediação com as populações indígenas, por meio do estabelecimento de burocracias próprias. Essa posição significou a crítica ao instrumento das concordatas, que representavam acordos entre Estados nacionais e a Igreja Católica para esta última atuar nas áreas indígenas. Considerava-se que a figura legal da concordata era anacrônica em um Estado nacional laico. A crítica às missões era dirigida à Igreja Católica e ao seu modelo de educação indígena representado pelos internatos (BARROS, 2004, p. 51).

Foram séculos de contato e experiência dos povos indígenas com a escola, cujo formato predominantemente adotado se revelou como um eficiente aparelho para subjugar essas populações aos interesses mercantis, católicos e,

posteriormente, capitalistas, em uma íntima relação entre as instituições religiosa e escolar com os interesses do Estado.

Segundo Pomini (2005, p. 4), utilizando-se da teoria elaborada por Louis Althusser acerca dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE): “A Igreja foi por muito tempo um Aparelho Ideológico de Estado dominante, que além das funções religiosas reunia as funções escolares e uma grande parte de informações e de ‘cultura’”.

Com a introdução das teorias pedagógicas contemporâneas a partir do século XX, a Igreja Católica perdeu gradativamente o espaço na instrução da sociedade brasileira em geral e perdeu o papel central na condução da educação escolarizada para os povos indígenas, que passou à supervisão do SPI e, no final do século, ao Ministério da Educação (MEC).

Assim, apesar das profundas marcas deixadas pela relação de dominação imposta por meio dos interesses religiosos, econômicos e culturais, mediante o projeto colonizador, além do viés laico e integracionista do início do século XX, especificamente em relação à instituição escolar, o processo de resistência dos povos indígenas se configura de diferentes formas. Seja por meio de etnias que rejeitam a escola, entre outras instituições alheias às etnias, ou povos que adotam esta por reivindicação, para fazer dela instrumento de resistência.

Se no passado a escola foi imposta aos índios e foi responsável pela destruição dos seus valores, substituído que foram por valores ocidentais e cristãos, hoje a escola é uma reivindicação da maioria dos povos indígenas, principalmente dos jovens, os quais querem entrar na modernização nas mesmas condições dos outros brasileiros, contudo, essa escolarização não significa, na proposta deles, deixar de ser Guarani, Kaingang ou Xavante (TOMMASINO, 2003, p. 72).

Viceli (2020, p. 56) complementa ao apontar que:

[...] os povos indígenas têm sentido a necessidade de reinventar a escola e a educação em suas comunidades, passando a reivindicar um modelo de educação diferenciada, que se pauta no respeito à diversidade cultural e na possibilidade de resistência frente aos frequentes ataques dos setores dominantes com seus projetos de integração e homogeneização. Nesse processo, os direitos indígenas vêm sendo evidenciados.

A partir do século XX a educação indígena sai das mãos dos missionários, passando para professores leigos. Mas é somente na década de 1970 que os movimentos sociais indígenas passaram a atuar em prol da reinvenção sistemática da EEI, respeitando sua diversidade cultural e utilizando-a como mecanismo de autoafirmação de suas tradições e resistência atrelado ao projeto educacional.

O fortalecimento do movimento dos povos indígenas se deu por meio de uma luta por direitos essenciais, visando primordialmente a preservação de sua existência, cultura e tradições.

Em 1973 foi criado o Estatuto do Índio, que, embora importante, não significou uma grande ruptura em relação à forma como as populações indígenas foram tratadas até então. Apesar de ter reconhecido o direito ao bilinguismo, o Estatuto reproduz estereótipos, contribuindo para a continuidade do processo de integração, ao mesmo tempo que deu início a um contexto de implantação de direitos e políticas públicas para os povos indígenas do Brasil (FAUSTINO, 2006).

Junto ao contexto de redemocratização do país, a luta dos povos indígenas se projetou no cenário nacional. A Constituição Cidadã de 1988 redirecionou as políticas para os povos indígenas, assim como as políticas educacionais, em mudanças que refletem hoje significativamente na vida dessas populações e especificamente na Educação Escolar Indígena.

2.2 Fundamentos e legislação educacional indígena: uma escola diferenciada

Pode parecer estranho que os povos que carregam as raízes históricas deste país, com cultura e tradição preservadas, mesmo após um verdadeiro massacre de sua população, estejam lutando por direitos tão básicos. No entanto, é a partir da luta por direitos que esses povos começam a se autoafirmar e conquistar espaços importantes na vida nacional.

De acordo com Chauí (1989, p. 20):

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos

inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político.

O Estado brasileiro simplesmente ignorou, também em termos de legislação, a cultura, a tradição e a territorialidade inerentes aos povos indígenas, durante todo o período colonial e imperial do Brasil. Com isso, diante de séculos de dominação e extermínio, as iniciativas políticas em prol dos povos tradicionais foram escassas, relegando aos indígenas um papel secundário e praticamente forasteiro na sociedade nacional. Portanto, mesmo diante de uma República recém-liberta das amarras deixadas pela herança da colonização portuguesa, era inimaginável que os indígenas pudessem ter suas necessidades devidamente contempladas pelo Estado de Direito. A política indigenista iniciada no século XX ainda estava longe de significar uma ruptura em prol dos indígenas.

Em 1910, passados mais de vinte anos após a Proclamação da República no Brasil, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), que passou a denominar-se como SPI (Serviço de Proteção ao Índio) ainda na República Velha, em 1918, perdurando até 1967, quando foi substituído pela atual FUNAI (FAUSTINO, 2006). Na sequência, mesmo com a promulgação do Estatuto do Índio, por meio da Lei n.º 6001 de 19 de setembro de 1973, preponderava a política de integração do indígena à comunhão nacional, mas, de maneira ambígua, trouxe em seu texto o propósito de preservar a sua cultura (BRASIL, 1973).

De acordo com Coelho (2001, p. 5):

Constatam-se nesse discurso legal alguns elementos inexistentes nos documentos anteriores. No parágrafo único, do artigo citado, estende-se às comunidades indígenas a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta lei. Coloca-se, pela primeira vez, o discurso de respeito aos costumes e tradições dos indígenas.

O mesmo documento traz também, de maneira inédita, que a educação indígena aos menores deveria ser feita sem afastá-los do convívio tribal e familiar e que a alfabetização deveria ocorrer na língua do grupo e em português, salvaguardando o uso da primeira. Apesar do evidente avanço em alguns pontos

importantes para a diversidade dos povos indígenas, vale destacar que se manteve a política civilizatória e de aculturação destes, que só veio a ser superada a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que garantiu aos indígenas amplos direitos, inclusive o direito a uma escola diferenciada.

O maior saldo da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os índios à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os índios não só deixaram de ser considerados uma espécie em via de extinção, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios e de permanecerem como tal (GRUPIONI, 2001, p. 131).

Os avanços promovidos pela nova Constituição ensejaram um movimento forte de afirmação da educação escolar indígena a partir de então, por meio de leis, da criação de setores específicos para a gestão desta modalidade e do envolvimento de lideranças e professores indígenas na condução desse processo.

Como marco inicial desse processo de mudanças na legislação brasileira, apresenta-se a Constituição Federal (CF), promulgada em 5 de outubro de 1988, que passou a reconhecer a população indígena, nas suas múltiplas diversidades, como cidadãos brasileiros de direitos à terra e à manutenção de suas culturas, bem como os direitos sociais básicos à saúde, educação, segurança pública, lazer e outros, sendo resultado de um intenso debate com a participação dos movimentos indígenas e indigenistas (VICELI, 2020, p. 66).

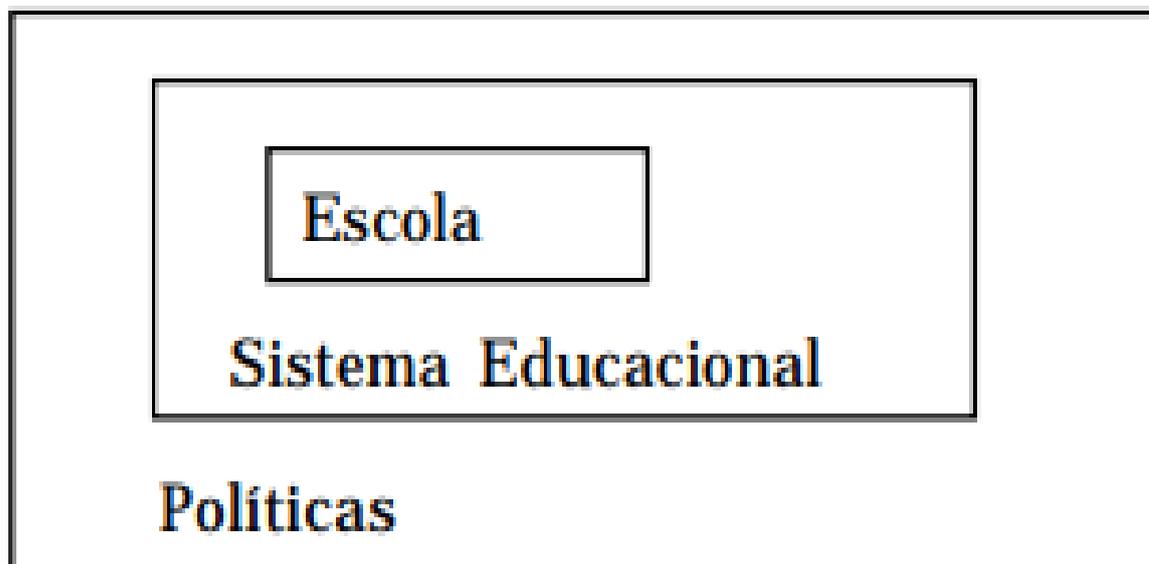
Além da declaração de direitos, que é fundamental em qualquer sociedade organizada por um Estado, há também uma questão pragmática, sobre como será estruturada a execução dos direitos conquistados e os impactos dessa nova legislação na sociedade. Nesse conjunto de conquistas encontra-se a educação escolarizada, que, apesar de já ter sido apresentada aos indígenas anteriormente, insere-se como uma novidade no sentido em que aponta para o rompimento com um modelo religioso e integracionista para um modelo que viria a ser construído com base nos valores e tradições dos próprios indígenas. Portanto, em que sentido se propõe esta mudança?

Em primeiro lugar, porque é disso que se trata, quando se fala em “educação diferenciada”. Na verdade, se quer falar de “escola

diferenciada”, para dizer que a escola em uma sociedade indígena não é – ou, pelo menos, não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade (D’ANGELIS, 2001, p. 37).

O autor ainda aponta que a educação “está inserida nas políticas que cada sociedade ou comunidade adota, buscando a sua sobrevivência e a continuidade das coisas que ela valoriza e em que acredita (por exemplo: sua língua, sua música, sua religião, etc.)” (D’ANGELIS 2001, p. 37-38), conforme o seguinte esquema:

Imagem 3 - Esquema do lugar da escola em relação à sociedade



Fonte: D’Angelis (2001).

No esquema definido por D’Angelis (2001), a Escola, mesmo situada dentro das premissas de um sistema educacional, corresponde às políticas públicas da sociedade em que o sistema educacional e a escola estão situados. Tratando-se de uma comunidade indígena, mesmo que haja esforços para a submissão da escola indígena às diretrizes de um sistema e políticas educacionais mais genéricas e abrangentes, a própria instituição demanda sua territorialidade e características próprias, intrínsecas à cultura indígena.

A CF assegurou o papel do Estado na preservação das culturas indígenas, dando-lhes, entre outros direitos essenciais, o direito a uma educação étnica, intercultural e bilíngue.

Ao tratar da questão educacional, o texto constitucional prevê a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, com vistas a assegurar uma formação básica comum. Ao mesmo tempo, refere-se ao respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (art. 210). Com relação aos povos indígenas, o parágrafo 2º deste artigo especifica que o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, sendo assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (COELHO, 2001, p. 6).

Além da CF, uma série de documentos subsequentes tratou sobre a educação indígena na década de 1990, mas também veio acompanhada e fez parte da implantação das reformas educacionais neoliberais do período. No entanto, segundo Bruno (2011, p. 642):

Esses documentos indutores de uma nova política escolar indígena estabeleciam que esta devesse se pautar pelos princípios e pela lógica social, política e cultural que estruturam as sociedades indígenas brasileiras, garantindo seus direitos culturais, tradições, memória histórica e línguas.

Esses princípios são mencionados na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), no Título VIII - Das Disposições Gerais. A LDBEN assegura aos povos indígenas uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (ou multilíngue), visando o resgate, o fortalecimento e a valorização de suas práticas socioculturais, memórias e de sua língua materna, além do desenvolvimento de programas para integração das comunidades indígenas.

Art. 78º. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngüe [sic] e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias [sic] (BRASIL, 1996).

A educação escolar indígena passou a adquirir outra dimensão no Brasil a partir da década de 1990, com o Decreto 26/1991, que atribuiu ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI. Na sequência, a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) e, logo em seguida, do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI) (1998), foram importantes na busca de maior autonomia das comunidades indígenas na elaboração do projeto pedagógico e currículo de suas escolas (MAGALHÃES, 2005).

No entanto, de acordo com Bruno (2011), ao passo que a transferência da educação escolar indígena para o MEC significou a exclusão da representação catequética que se arrastava por séculos, ocorreu também a estadualização e municipalização deste processo, que acabou por não assegurar os novos princípios constitucionais em algumas regiões do país. Pois, no plano regional e local, as pressões econômicas contrárias aos índios são grandes, podendo influenciar a gestão das escolas indígenas.

Essa legislação, afirmativa à causa indígena e a um novo modelo de educação indígena, não significou de imediato mudanças substanciais, mas simbolizou o início de uma releitura do processo educacional para populações tradicionais e minorias. Significou, sobretudo,

[...] o excesso de normatizações que, ignorando os preceitos específicos garantidos pela legislação, impõem às escolas indígenas as mesmas regulamentações a que está submetida a administração da educação brasileira e, pior, segundo os mesmos princípios, desconsiderando os direitos indígenas (LOPES DA SILVA, 2002, p. 111 apud BRUNO, 2011, p. 644).

A escola, mesmo com todas as condições burocráticas que atestam e possibilitam seu funcionamento, tem sido cada vez mais uma bandeira indigenista, no sentido que a instituição escolar representa muito além do Estado, mas o cuidado deste para com a população indígena.

[...] Diante do aparato legislativo que envolve a Educação Escolar Indígena, os povos indígenas se apropriam da instituição escola a fim de construir valores, identidade e funções pedagógicas peculiares e diferenciadas que garantam a esses povos as formas próprias de organização social, os valores simbólicos, as tradições, o uso da língua materna, os conhecimentos os processos de construção de saberes e a transmissão cultural às novas gerações (SOUZA, 2015, p. 24).

No final do século XX, o Brasil “comemorava” os 500 anos de “descobrimento” com uma triste realidade para os povos indígenas. Conforme reportagem veiculada em Edição Especial da *Folha de S. Paulo*, de 27 de maio de 2001, não bastasse o genocídio secular que reduziu drasticamente sua população, especificamente nesse século houve um intenso avanço das fronteiras agrícolas no interior de São Paulo, Paraná e Centro-Oeste, além da corrida da borracha da Amazônia, o que impactou em uma redução ainda maior da população e desaparecimento de etnias inteiras – situação que foi controlada somente a partir dos anos 1980.

Diante disso, é necessário observar com bastante cautela a condução, pelos Estados e Municípios, das políticas públicas para a população indígena. E em relação às políticas educacionais, que passaram a vigorar a partir de 1990, são diversas as dificuldades em se fazer cumprir a legislação, o que evidencia, de acordo com Bruno (2011, p. 647):

[...] as limitações do Estado e seus agentes em se relacionar com as comunidades indígenas, suas razões vão muito além das (in)disposições de grupos partidários, de grupos de interesses econômicos e mesmo de indivíduos que influenciam e/ou se ocupam da operacionalização das políticas voltadas para esses povos. Trata-se, antes, de problemas que emergem quando reivindicações da sociedade são assimiladas pelo Estado e transformadas em políticas públicas.

Entre a legislação federal e a operacionalização da educação escolar indígena, de responsabilidade dos Estados e Municípios, encontram-se os fatores políticos, econômicos e regionais que podem interferir neste processo. Isso vai desde dificuldades (ou desinteresse) dos governos com investimento em escolas indígenas, até conflitos locais, com interesses econômicos agropecuários que dificultam o reconhecimento das terras indígenas, tornando-se questões de ordem jurídica.

Na passagem para o século XXI, a legislação para a Educação Escolar Indígena seguia os passos constitucionais, mas ainda faltava refletir na realidade escolar, o que deveria envolver a formação de professores capacitados para a modalidade, bem como o reflexo da legislação nos currículos. Nesse sentido:

O Parecer nº. 14/99 afirma que havia, no período, um grande número de professores indígenas sem a formação convencional em magistério; tinham o domínio dos conhecimentos da cultura, entretanto, faltava-lhes formação acadêmica. Com o objetivo de promover a educação escolar indígena específica, diferenciada e que atendesse às necessidades culturais de cada comunidade, declarou-se ser de extrema importância que “[...] os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar” (BRASIL, 1999, p. 12), uma vez que envolve a questão do bilinguismo, a elaboração de materiais didáticos em consonância com a cultura e com a realidade sociolinguística da comunidade, os etnosaberes que possibilitam, além da revitalização da cultura, atribuir significado aos diferentes conteúdos curriculares que contemplam o currículo (MENEZES et al., 2020, p. 912).

Contudo, o aparato legal avançou de maneira bastante positiva, lançando as bases para o surgimento de novas propostas para a educação indígena, voltadas para a rica e distinta realidade de cada etnia, em uma perspectiva intercultural:

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve dar um tratamento aos valores, saberes e conhecimentos tradicionais, às práticas sociais de cada cultura e garantir o acesso de conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e educandas e de suas comunidades. A nova escola indígena propõe ser espaço intercultural, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico. Podem ser conceituadas como escolas de fronteira, ou seja, espaços públicos em que situações de ensino e aprendizagem estão relacionadas às políticas identitárias e culturais de cada povo indígena (PARANÁ, 2006, p. 20).

Para se alcançar tal perspectiva, o Estado do Paraná, por meio da Coordenação da Educação Escolar Indígena (CEEI), vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEED), realizou, entre 2004 e 2005, o mapeamento das realidades pedagógica e administrativa das escolas indígenas territorializadas do Estado, promovendo uma série de visitas técnicas às terras indígenas. Além da

SEED, participaram representantes das Instituições de Ensino Superior (IES), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Organizações não governamentais (ONGs) e comunidades indígenas do Paraná, o que demonstra a consistência do levantamento (PARANÁ, 2006).

Após análise dos dados oriundos da consulta às comunidades indígenas do estado do Paraná, concluiu-se que a formação inicial dos professores indígenas (dentre outras) é condição primeira para a implantação e implementação de política pública para o desenvolvimento da educação escolar indígena com qualidade e responsabilidade: "... tem que ter mais formação dos professores...", "... magistério indígena para que o ensino seja diferenciado...", "... alfabetização das crianças na língua materna"⁵ (PARANÁ, 2006, p. 23).

Com base no estudo realizado, o Estado direcionou esforços em constante diálogo com as lideranças indígenas do Estado, visando a implantação do Curso de Formação de Docentes Indígenas Bilíngues para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal – Aproveitamento de Estudos, para suprir a EEI com professores com formação específica, que se efetivou e veio a ficar conhecido posteriormente como Magistério Indígena do Estado do Paraná, no ano de 2006. Além disso, a SEED estimulou a criação de materiais didáticos bilíngues e ofereceu materiais de apoio para fundamentar a prática docente, valorizando a dinâmica e organização social indígena, priorizando sua preservação e reconhecendo sua história, memória, língua, organização cultural e diversidade, sabendo legitimamente de sua complexidade e importância (PARANÁ, 2006).

É importante destacar também o surgimento de legislações mais recentes, que tratam de maneira muito afirmativa sobre a integração entre a educação básica e a preservação das histórias e culturas africana e indígena, a saber: o Decreto Presidencial nº 6861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais, e também a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados.

⁵ Falas de professores indígenas registradas nos questionários realizados em visitas técnicas às Terras Indígenas, entre outubro de 2004 a março de 2005 (PARANÁ, 2006, p. 23)

Além da gravidade dos problemas apresentados, o contexto atual brasileiro é totalmente desfavorável às causas indígenas: há inércia do governo federal na interrupção dos processos demarcatórios de terras indígenas, cedendo ao *lobby* do agronegócio e ruralistas que permeiam o executivo federal e, em maior medida, o congresso nacional; há um processo de privatização da água, símbolo de riqueza e tradição para os povos indígenas, por meio do marco legal do saneamento básico;⁶ e, por fim, cujo tema permeia de maneira mais pormenorizada neste trabalho, a educação enquanto direito e meio de luta e resistência dos povos indígenas, e que vem sofrendo mudanças que impactam diretamente a Educação Escolar Indígena, agravada no contexto atual de pandemia da Covid-19.

2.3. Pesquisas relacionadas: caminhos, saberes indígenas e o ensino remoto

A discussão aqui proposta pressupõe uma breve análise das pesquisas já realizadas que conversam ou se aproximam da temática em questão. Porém, é necessário destacar que há uma grande disponibilidade de materiais voltados para a Educação Escolar Indígena no Brasil, revelando a rica diversidade étnica e cultural desses povos, além de um debate necessário a respeito da escolarização dos indígenas.

Especificamente a respeito da Educação Escolar Indígena, no âmbito do Estado do Paraná, é possível encontrar, de uma maneira geral, trabalhos específicos sobre o tema, porém relacionados em grande parte a outras etnias. Com isso, entende-se a necessidade de um estudo que contemple a região e, sobretudo, a etnia Guarani Nhandewa. Em relação à região Norte do Paraná, esta não apresenta grande disponibilidade de materiais que tratam sobre o assunto, mas é possível encontrar uma satisfatória disponibilidade de dissertações e teses que discutem a questão indígena sob a ótica da História, da Antropologia, Linguística, etc., auxiliando substancialmente o desenvolvimento deste estudo.

⁶ A Lei nº 14.026/2020, que atualiza o marco legal do saneamento básico e dá outras providências, facilita a privatização de empresas públicas de saneamento, além dos serviços de saneamento básico, como o abastecimento de água, que é um direito fundamental e, a partir do novo marco legal do saneamento, fica sujeito aos interesses do mercado.

Já em relação ao Ensino Remoto, por se tratar de uma conjuntura bastante recente, imposta pela pandemia da Covid-19, a presença de trabalhos que abordam a questão, em nível de mestrado, é também atual, conforme veremos a seguir, porém, tão logo a pandemia obrigou os sistemas de ensino a se reinventarem, já era possível ter acesso a uma razoável quantidade de artigos acadêmicos sobre o tema publicados em periódicos. O que se encontra em abundância, mas não se aplica a esta pesquisa, são dissertações sobre o Educação à Distância (EaD), que, apesar da semelhança, não consiste no Ensino Remoto Emergencial (ERE), abordado no presente estudo. Nesse sentido, a escassez de materiais a esse respeito também ampara a urgência de uma contribuição para este campo de pesquisa.

Para a fundamentação teórica deste trabalho foi realizada uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). De acordo com Kitchenham e Charters (2007), a RSL sugere três estágios: o Planejamento, para identificação da necessidade de uma revisão e pela definição de um protocolo; a Condução, que compreende a identificação de pesquisas, seleção e avaliação de estudos, extração e síntese dos dados; e a Reportagem da Revisão, em fase única, cuja análise sistemática possibilita uma revisão crítica e abrangente da literatura sobre a temática selecionada. Com isso, o Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi acessado regularmente, de forma a identificar a bibliografia utilizada inicialmente e novas publicações que pudessem dialogar com a temática no transcurso da pesquisa.

No BDTD da CAPES buscou-se pelo termo “Educação Escolar Indígena” entre aspas, indicando ser uma expressão composta,⁷ combinado com o operador *booleano*⁸ “AND” seguido do termo “Paraná”. Com isso, a pesquisa levou a plataforma a localizar teses e dissertações que continham a expressão composta e a palavra “Paraná”, refinando os resultados antes mesmo da aplicação dos filtros, encontrando 11 teses de doutorado, 26 dissertações de mestrado e 2 dissertações de mestrado profissional. Das referências encontradas, para utilização na presente pesquisa, foi estabelecido um recorte étnico e territorial para a questão da Educação

⁷ Buscou-se evitar a utilização do termo “educação indígena” por remeter a uma concepção de educação não escolarizada, praticada de maneira informal, que não foi aprofundada nesta pesquisa.

⁸ “Os Operadores Booleanos atuam como palavras que informam ao sistema de busca como combinar os termos de sua pesquisa. [...]. O operador booleano AND funciona como a palavra ‘E’, fornecendo a intercessão, ou seja, mostra apenas artigos que contenham todas as palavras-chave digitadas, restringindo a amplitude da pesquisa” (CAPCS, 2020).

Escolar Indígena, considerando como área de abrangência a região Norte do Paraná e trabalhos que tratavam sobre os indígenas Guarani, refinando ainda mais os resultados encontrados no BDTD.

Nessa plataforma, foi adotado o mesmo procedimento para uma segunda busca, porém o termo composto foi substituído por “Ensino Remoto”, resultando em dezesseis trabalhos, sendo 5 dissertações de mestrado e 11 de mestrado profissional, sendo que todas foram publicadas no ano de 2021, demonstrando um ponto de interesse pela temática entre os acadêmicos que cursaram pós-graduação durante o período. Os dados encontrados revelam, também, que em busca realizada anteriormente, quando se redesenhava a presente pesquisa para contemplar o ensino remoto, ainda não havia literatura disponível sobre a temática a nível de mestrado e doutorado, o que levou esta pesquisa a buscar em artigos acadêmicos a fundamentação teórica necessária.

No entanto, quanto aos dezesseis trabalhos encontrados na busca realizada no BDTD por teses e dissertações no transcurso do processo de pesquisa, manteve-se também o critério regional de seleção dos trabalhos a serem utilizados na presente pesquisa, mas entre as dissertações encontradas não havia nenhuma que abordasse comunidades indígenas, havendo a necessidade de estender o recorte para outras áreas da Educação. Porém, além do referido critério, foi acrescido o refinamento da busca por dissertações de mestrado profissional, tendo em vista a necessidade de se ter contato e analisar o processo de elaboração de produtos educacionais, reduzindo para 11 trabalhos. E visando estabelecer um recorte teórico bem definido na reestruturação nesta pesquisa, foram analisados apenas os textos cujos resultados alinham-se aos objetivos desta pesquisa, reduzindo para três dissertações.

Com apenas um mês de Mestrado Profissional em andamento, a pandemia obrigou o Programa a seguir a determinação do Decreto Estadual nº 4.230/2020, suspendendo as atividades presenciais, e preparar em poucos meses um ensino remoto que pudesse suprir as demandas do Mestrado Profissional, das disciplinas e das pesquisas em andamento. No entanto, com as medidas de isolamento e distanciamento social, pesquisas como esta, que, em sua maioria, demandariam trabalho em campo, visitação e consulta a acervos físicos, também foram comprometidas em sua plenitude, reduzindo as possibilidades de atingir os objetivos propostos no projeto de pesquisa. Nesse caso, mesmo após aprovado o projeto de

pesquisa, houve um novo direcionamento, com adaptações, releituras e alterações de acordo com a realidade atual.

O ponto de partida da pesquisa se deu ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, no ano de 2019, a partir de duas visitas a trabalho (em comissão composta pelo Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho, pelo qual atuava na função de Técnico Pedagógico) na Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, ocasião em que houve uma breve, porém atenta, observação da organização e gestão pedagógica do estabelecimento, bem como acesso aos materiais didáticos bilíngues.

Anteriormente à pesquisa sistematizada em acervo virtual, no âmbito dos mestrados profissionais, o marco inicial desta revisão foi o estudo da dissertação da área de Antropologia, intitulada *Nossos Guerreiros Continuarão: etnografia sobre os Nhandewa De Ywy Porã Laranjinha (Abatiá-PR)*, de Letícia Fernandes (2018). Em seu trabalho, Fernandes apresenta uma etnografia pormenorizada dos Guarani Nhandewa da TI Ywy Porã Laranjinha (Posto Velho), em um processo de luta pela retomada da terra indígena que já foi ocupada por Guaranis e Kaingangs na primeira metade do século XX. Desde o evento que resultou na migração desses povos para outro local houve a retomada, somente no início do século XXI, no intuito de estabelecer o resgate cultural, a formação política de seus jovens e a ampliação do parentesco. Tal pesquisa e a leitura acerca do que foi inicialmente observado, a partir do olhar científico, possibilitou uma maior aproximação da temática, fundamentando substancialmente a construção do contexto histórico da instituição, tanto para a presente dissertação quanto para o produto educacional.

Após a consulta ao BDTD da CAPES, a revisão de literatura prosseguiu com o estudo da tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que traz como título a *Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena*, de Rosângela Célia Faustino (2006), visando fundamentar a compreensão tanto do contexto das reformas educacionais implementadas na década de 1990 quanto da abordagem específica de tais reformas para a educação escolar indígena, possibilitando um embasamento maior sobre os caminhos da educação básica para se chegar a uma nova proposta para a Educação Escolar Indígena. Destaca-se, ainda, que a autora também discute o

histórico das populações indígenas do Paraná, incluindo os Guarani Nhandewa e a questão territorial, critério que favoreceu a seleção do material.

A pesquisa de Faustino (2006) consistiu em uma das mais completas e abrangentes desta revisão de literatura, no sentido de que trata não apenas da especificidade da educação escolar indígena, como também de questões acerca do multiculturalismo, da interculturalidade e da globalização. A autora aprofunda a temática das reformas educacionais e sua intrínseca relação com o sistema capitalista em um momento de propagação e forte influência de sua doutrina neoliberal. Tais reformas foram contemporâneas e impulsionaram também as mudanças na educação escolar indígena, conforme observado em seção específica sobre a legislação educacional indígena.

Seguindo um recorte étnico e territorial, foi selecionada a dissertação intitulada *A Etnogeografia Guarani no Norte do Paraná: a Educação Escolar Indígena no Contexto da Globalização*, escrita pelo professor indígena guarani Isael da Silva Pinheiro, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação da supracitada professora Rosângela Faustino. O autor aborda a questão territorial, a política educacional para a educação escolar indígena e o ensino de Geografia nas escolas indígenas no contexto da globalização, junto aos grupos Guarani Nhandewa do Norte do Paraná, a partir de pesquisas de campo, estudos documentais e bibliográficos, com ênfase na concepção de etnogeografia guarani em relação ao lugar e ao território, fundamentado na hipótese de que os conhecimentos próprios desse povo, compartilhados ao longo das gerações, prescindem o espaço escolar. Neste estudo, a questão da territorialidade dos Guaranis de Ywy Porã também foi abordada, oferecendo subsídios teóricos para o desenvolvimento deste estudo.

Seguindo o mesmo critério de seleção para continuidade da revisão de literatura, quanto ao recorte étnico e territorial, o estudo contemplou a dissertação de Luciana Helena de Oliveira Viceli (2020), com o título *Política educacional e o ensino de História na Escola Guarani Nhandewa Ywy Porã: contribuições para uma educação intercultural*, também aprovada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob orientação de Rosângela Célia Faustino. A pesquisa apresentou uma análise da política educacional para a educação escolar indígena, identificando as ações e contribuições do ensino de História para implementação de uma educação

intercultural na Escola Indígena Yvy Porã, na comunidade Guarani Nhandewa, da Terra Indígena Pinhalzinho, em Tomazina (PR). A autora buscou ainda analisar as possibilidades de romper com a narrativa eurocêntrica nos materiais didáticos de História, a partir de narrativas protagonizadas pelos próprios indígenas.

A pesquisa da autora, além de ofertar fundamentação teórica para a realização da pesquisa documental, também adotada no presente trabalho, oferece um aporte para o estudo da legislação educacional indígena, conforme consta na seção anterior.

De forma a suprir a lacuna da revisão de literatura acerca do ensino remoto, cuja bibliografia acadêmica ainda era escassa no momento da redefinição da pesquisa, a introdução ao tema, de forma sistematizada, deu-se a partir da obra *Pesquisas em Educação na Amazônia: contextos formativos*, especificamente o texto “Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do e-learning para o ensino remoto emergencial”, de Gilson Cruz Júnior, importante para o embasamento acerca do Ensino Remoto Emergencial, oferecendo um panorama fundamental acerca do objeto de pesquisa que se apresentava como novo, se considerarmos sua especificidade, distinta de outras modalidades de ensino mediadas pelo uso de tecnologias.

Acerca desse problema, complementa o autor:

Do ponto de vista acadêmico, a educação remota pode ser considerada um conceito cercado de incertezas. Numa busca informal em bases de dados agregando periódicos de diferentes áreas do conhecimento - especificamente, Scielo e Google acadêmico -, notou-se que os trabalhos científicos contendo as palavras-chave “educação remota” e “ensino remoto” têm presença tímida e dispersa no âmbito da produção científica, ao menos em comparação com conceitos vizinhos e já estabelecidos no debate sobre a educação digital, como “educação a distância” (EAD) e “ensino híbrido” (CRUZ JÚNIOR, 2021, p. 13).

A observação de Cruz Júnior (2021) sinaliza para um problema relevante: o que chamamos de ensino remoto emergencial é uma prática desenvolvida no contexto da pandemia, mas sem precedentes, pois não se configura como educação digital, educação à distância ou ensino híbrido. Algumas de suas práticas guardam relações com estas outras modalidades, porém distanciam-se delas em muitos aspectos, que serão devidamente pontuados na seção seguinte.

Contudo, visando adquirir subsídios teóricos para a compreensão da implantação do Ensino Remoto Emergencial do Paraná, foi selecionada a dissertação de Lislaine Mara da Silva Guimarães, com o título *O Ensino Remoto Emergencial e o mal-estar docente: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), no ano de 2021.

Guimarães (2021) adotou uma análise do ensino remoto emergencial no Paraná, visando compreender a rotina laboral dos professores de sociologia da Rede Estadual de Ensino, investigando o impacto do novo formato do trabalho docente para a constituição do “mal-estar docente”. A autora comprovou que as medidas adotadas ocasionaram um grave prejuízo à saúde física e mental dos professores, com exigências além da sua formação, que resultaram em um sentimento de desqualificação e de desvalorização profissional. Um dos caminhos utilizados nas análises da autora foi o método de pesquisa documental, que aproxima o trabalho de Guimarães a esta pesquisa, para além do mencionado objeto de estudo.

Prosseguindo com a revisão, mais uma vez considerando a delimitação local, mesmo estendendo as análises a outras áreas do conhecimento científico, foi selecionada a dissertação de Mestrado Profissional da pesquisadora Poliana dos Santos Silva de Lazari, intitulada *O Documentário Expositivo como Instrumento de Letramentos Multissemióticos no Ensino Remoto Emergencial*, defendida junto ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), no ano de 2021. Pautada na dificuldade dos estudantes em relação à leitura e produção de textos multissemióticos, e diante da necessária adaptação da rede estadual à modalidade remota de ensino, Lazari (2021) relacionou os estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo para elaborar e desenvolver, de forma remota, um projeto de ensino fundamentado na metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), tendo como objeto unificador o hipergênero documentário expositivo, cuja intervenção se deu em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental do Colégio Estadual Prof. Mailon Medeiros, do município de Bandeirantes (PR). Como produto educacional, foi produzido um caderno interativo com a SDG, cujos resultados apontam que a transposição de um

objeto de ensino do meio midiático exige do docente constante atualização e aperfeiçoamento, desafios que foram maximizados com o advento do ensino remoto.

Diante da revisão de literatura exposta, a sequência do trabalho buscará revisitar os caminhos percorridos diante dos novos objetivos propostos para o campo de pesquisa, bem como oferecer possibilidades de compreensão para as lacunas apontadas na problematização do trabalho. No entanto, antes de analisar as fontes de pesquisa, torna-se necessário mergulhar no contexto em que tais fontes emergiram.

2.4 Educação em tempos de Pandemia da Covid-19

O ano de 2020 marcou a história da humanidade com uma crise sanitária que afetou substancialmente a vida das pessoas, a forma como se relacionam, o mundo do trabalho e, principalmente, todos os tipos de atividades coletivas. Tal crise foi desencadeada pela descoberta de um novo coronavírus (ou Covid-19), designada como “uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021).

Ainda no final de dezembro de 2019, a Organização Mundial de Saúde (OMS) foi alertada sobre diversos casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China. Tratava-se de uma nova cepa do coronavírus, que é “a segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) e, até as últimas décadas, raramente causavam doenças mais graves em humanos do que o resfriado comum” (OPAS, 2020).

A Covid-19 rapidamente se espalhou em escala global, chegando ao Brasil entre os meses de fevereiro e março de 2020, obrigando o país a adotar medidas de prevenção e contenção do que, a essa altura, era classificado como pandemia.⁹

Nesse contexto, diante de uma cepa ainda desconhecida e que se apresentava altamente letal, e diante de tantas incertezas e da falta de mecanismos

⁹ O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de Covid-19 em vários países e regiões do mundo (OPAS, 2020).

eficazes para conter a disseminação da doença, a Organização Mundial de Saúde passou a orientar por medidas de distanciamento e isolamento social, utilização de máscara respiratória e uso de álcool em gel 70°, além da higienização das mãos com água e sabão, sempre que possível. Além disso, orientou por medidas protocolares quanto à orientação para não tocar olhos, nariz e boca, sempre cobrir com o braço ou lenço nariz e boca ao espirrar, ficar em casa e procurar atendimento médico em caso de sintomas como febre, tosse e dificuldade para respirar.

A partir daí, com o elevado número de mortes causadas pela Covid-19 em escala mundial, ocorreu uma corrida contra o tempo para o desenvolvimento de estudos e pesquisas acerca desse novo coronavírus, no intuito de desenvolver vacinas eficazes para conter a doença e mecanismos eficientes para o tratamento. No entanto, na ausência da vacina, o isolamento social se apresentava como a medida mais eficiente para evitar danos maiores e, se cumprido a rigor, evitaria maior circulação do vírus, dando tempo hábil para que outras medidas pudessem vir a auxiliar nesse processo, sem maiores prejuízos, até a vacinação em massa.

Os protocolos mais rigorosos de combate ao novo coronavírus foram justamente aplicados nos países que foram inicialmente mais atingidos, como a própria China, a Itália, a Espanha, os Estados Unidos da América (EUA), e outros países do mundo, principalmente os economicamente mais ricos. No entanto, em alguns países, como o próprio EUA, inicialmente, Venezuela, Turcomenistão, Coreia do Norte, Brasil, entre outros, por posturas cientificamente negacionistas por parte de seus chefes de Estado e condutas inapropriadas frente à crise sanitária emergente, agravou-se ainda mais um quadro, que já se apresentava caótico, mergulhando esses países em uma crise sanitária de proporções ainda maiores, com milhares de mortes diárias e nenhuma perspectiva de retorno à normalidade (PEREIRA, 2021).

No caso do Brasil as ações de combate à pandemia, na ausência de uma coordenação central e nacional, ficaram a cargo de iniciativas isoladas, por parte dos Estados e Municípios, o que veio a ser referendado pelo próprio Supremo Tribunal Federal (STF). Com isso, diversos estados da federação e municípios adotaram, ainda no início de 2020, a suspensão das atividades escolares presenciais e demais atividades coletivas, mantendo em funcionamento apenas atividades e serviços essenciais, assim como no Estado do Paraná:

No dia 20 de março de 2020, seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), o Estado do Paraná decretou o fechamento imediato das escolas por conta do alto risco de contaminação em massa da Covid-19. Em um primeiro momento, o governo do estado, pautado pelo Decreto nº 4.230, determinou o adiantamento do recesso escolar, que ocorreria no mês de julho, como medida de manter a comunidade escolar afastada da escola evitando assim aglomerações que poderiam causar a proliferação do novo vírus em grande escala (SOUZA et al., 2020, p. 4).

No Paraná, especificamente no que tange à Educação Básica, a suspensão das aulas não veio acompanhada com a suspensão do calendário escolar, e a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) rapidamente organizou a oferta do ensino remoto, com atividades síncronas e assíncronas, a partir da criação do Canal Aula Paraná, com transmissão de videoaulas pela televisão aberta, no Canal RIC TV (afiliada da Rede Record no Paraná), por meio da plataforma YouTube e também por um aplicativo específico, o Aula Paraná, desenvolvido pela Companhia de Tecnologia da Informação e Comunicação do Paraná (CELEPAR), além da sistematização de conteúdos e atividades pela plataforma da empresa Google for Education,¹⁰ o Google Classroom, que, em inglês, significa “Google Sala de Aula”.

Mesmo considerando todos esses limites, redes de ensino estaduais e municipais, assim como diversas instituições públicas de ensino superior, lançaram mão do “ensino” remoto para cumprir o calendário escolar e o que se observou de maneira geral foi que as condições mínimas não foram preenchidas para a grande maioria dos alunos e também para uma parcela significativa dos professores, que, no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 38-39).

Às escolas e aos professores coube, durante todo o ano de 2020, mediar esse novo processo de ensino e aprendizagem por meio das plataformas, numa espécie de tutoria ou curadoria dos conteúdos, uma vez que a oferta seguia o planejamento central da mantenedora e, também, a organização de material impresso para distribuição aos estudantes sem condições de acesso às plataformas, além de se capacitar para o atendimento às novas demandas tecnológicas que se

¹⁰ “[...] é uma plataforma LMS (Learning Management System), em português AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem” (DAUDT, 2015, apud SOUZA et al., 2020, p. 4).

impunham de forma simultânea às mudanças apresentadas, causando confusão e atropelo. O mecanismo utilizado para o depósito de conteúdos, acredita-se, não logrou êxito no processo de ensino-aprendizagem com a conjuntura, na forma de aplicação e nos investimentos dispensados para tal.

A forma repentina como se implantou o Ensino Remoto Emergencial no Paraná, sem o mínimo debate com a sociedade e a rede de ensino, evidencia um problema grave referente à própria autonomia do docente e seu planejamento de ensino. De acordo com Cruz Júnior (2021, p. 19): “Quando o papel principal do professor não consiste mais em ‘expor’ e ‘explicar a matéria’, é fundamental que os materiais didáticos estejam em plena conformidade com os níveis de conhecimento e competência de seu público-alvo”.

O cenário exige postura pedagógica e encaminhamentos diferenciados de quando estávamos diária e presencialmente com os estudantes e, para tanto, os professores são convidados a repensar o processo de ensino-aprendizagem, incluindo conteúdos, métodos, recursos e formas de avaliação (PARANÁ, 2020e, p. 2).

Entre outros problemas, houve nesse contexto uma espécie de nivelamento forçado pela SEED, de forma a garantir o cumprimento do calendário em detrimento da aprendizagem. O modelo presumia que todos os alunos da rede na mesma seriação teriam condições de compreender os conteúdos e solucionar as atividades propostas pela mantenedora, cabendo ao professor mediar o processo, apesar de todas as dificuldades concorrentes. Nesse contexto, o docente corrigia os exercícios e interagia, dentro de suas possibilidades, com os poucos estudantes que possuíam melhores condições de acesso, ao mesmo tempo que buscava se capacitar para conseguir acompanhar as mudanças em curso.

Complementando, Souza et al. (2020) descrevem os problemas encontrados pelos professores e estudantes no contexto do ensino remoto paranaense:

[...] percebemos as dificuldades que os professores enfrentam na gestão desse novo formato de aulas, por inúmeros motivos, desde o despreparo para lidar com os recursos tecnológicos exigidos e a alta demanda de trabalho que essa mudança trouxe, bem como as dificuldades de muitos alunos aos recursos tecnológicos demandados neste cenário.

[...] a sua implantação de forma súbita, sem tempo hábil para um planejamento mais aprofundado, tem ocasionado estresse em toda a comunidade escolar e dos sujeitos em seu entorno, que tiveram que

se adaptar abruptamente a esta nova realidade (SOUZA et al., 2020, p. 7).

Se as dificuldades se apresentaram de maneira gritante para professores e estudantes das escolas regulares, situadas em zona urbana, para as escolas de campo, quilombolas e indígenas, a situação foi ainda mais agravante, não somente pelos inúmeros problemas mencionados acerca do ensino remoto, mas pela própria situação de tais comunidades diante da pandemia.

Para as comunidades indígenas a orientação da FUNAI e Secretarias da Saúde tem sido de isolamento, em relação à sociedade envolvente. Como essas orientações não têm sido seguidas a contento, surgem os relatórios onde aparecem números crescentes de casos confirmados e de mortes entre os indígenas (PARANÁ, 2020, p. 03).

Nesse sentido, foi latente a necessidade explícita no próprio material de apoio ao docente paranaense para o ensino remoto em comunidades indígenas, em se considerar o contexto e as premissas próprias das comunidades indígenas no processo de ensino remoto.

Diante disso, propomos que, ao produzir o diálogo com os estudantes, por meio das atividades impressas, os professores tenham como foco o contexto histórico, geográfico e cultural em que vivemos. Contexto Histórico: pelo motivo de ser uma pandemia que marca um período da história mundial. Contexto Geográfico: pois é um acontecimento que está sendo vivenciado por diferentes pessoas, em diferentes contextos culturais e sociais. Isso faz com que cada grupo vivencie a experiência deste período pandêmico, a partir da sua realidade. O contexto comunitário das sociedades indígenas também precisa ser considerado no processo educativo (PARANÁ, 2020, p. 04).

Vale destacar que, muito embora seja necessária a oferta pelo Estado de material audiovisual para atender esse momento específico, este não contempla as especificidades das modalidades de educação aqui mencionadas. O material amplamente veiculado atendia somente os conteúdos básicos do currículo paranaense, cabendo aos educadores de cada realidade produzir intervenções e adaptações, pelos meios em que isso for possível, destacando os elementos regionais, locais e atinentes a cada contexto específico.

As comunidades indígenas geralmente se encontram em locais onde há dificuldade de acesso a serviços básicos, além da escassez de aparelhos tecnológicos para acesso à educação remota e à pesquisa, e os problemas relacionados à qualidade da conexão com a internet agravaram as dificuldades existentes no novo contexto que se apresentava. Dessa forma, na maioria dos casos, o processo de educação formal remota acabou ocorrendo pela intermediação de materiais impressos, conforme destacado na próxima seção.

3. A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO

Com o advento da pandemia da Covid-19, o Estado do Paraná, com as aulas presenciais já suspensas pelo Decreto Estadual nº 4.230/2020, por meio da Resolução nº 1.522/2020 – GS/SEED, estabeleceu em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da situação emergencial, passando a ofertar materiais e ferramentas para a educação básica, visando reduzir os impactos da paralisação das aulas e dar continuidade ao calendário escolar já comprometido.

Apesar da turbulência causada pela apressada implantação do Ensino Remoto Emergencial, as medidas puderam garantir o funcionamento da rede de ensino ao mesmo tempo que se buscou formas de capacitar os educadores para a nova realidade que se apresentava, sem as quais os prejuízos na aprendizagem dos estudantes estariam ainda mais severos nos dias atuais.

No entanto, as ferramentas tecnológicas para o ensino remoto ofertadas pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte obviamente não atingiram toda a rede de ensino paranaense. Entre os fatores que somam para a desigualdade de acesso, destacados no próprio relatório do Censo da Educação Básica de 2020, estão as aulas por videoconferência, uma das principais exigências da SEED para o período, nas quais os professores interagem com os estudantes em tempo real, ocorridas em apenas 32% da rede pública estadual. No entanto, antes de avançar na especificidade aqui abordada, faz-se necessário estabelecer a diferença do ERE para a Educação à Distância (EaD), com o qual há aproximações e diferenças substanciais.

3.1 Educação à Distância (EaD) e Ensino Remoto: aproximações e diferenças

Quando se fala em ensino remoto como estratégia paliativa para a continuidade da oferta educacional sem interrupção dos calendários escolares durante a pandemia da Covid-19, é preciso ter cautela para a sua real

caracterização e um planejamento estratégico em sua aplicação, para que tal modalidade provisória não seja confundida, ou até misturada, com a oferta de Educação à Distância (EaD).

De acordo com Quinteiros et al. (2021, p. 36):

Atualmente a modalidade Educação a Distância (EaD) é regulamentada pelo Decreto 5.622, de 19.12.2005 (que revoga o Decreto 2.494/98), que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB). De acordo com esses documentos, a EaD é caracterizada pela mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ser feita por meio de recursos de tecnologias de informação e comunicação (TIC), com estudantes e professores em lugares ou tempos diversos. Observa-se que a definição atual envolve as atividades on-line síncronas e assíncronas, sem distinção (BRASIL, 2005).

A cautela também é necessária, considerando que o mercado brasileiro é um terreno fértil para a modalidade, que ganhou força com a abertura concedida pela LDBEN para a EaD, e principalmente com o referido Decreto nº 5.622/2005, que “permitiu uma verdadeira onda expansiva da modalidade EaD no interior das instituições privadas [...] é considerado o mais promissor no desenvolvimento da educação virtual da América Latina” (SANTOS NETO; ARAÚJO, 2021, p. 25).

O mercado da EaD está em plena expansão no Brasil desde a segunda metade da década de 1990, e mesmo diante de todas as críticas desde a sua implantação no país, acabou se apresentando como a principal alternativa possível no processo de suspensão das aulas presenciais imposta pela pandemia da Covid-19. Mesmo que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não seja Educação à Distância, utiliza desta os principais métodos para sua oferta.

Assim como a Educação Presencial, a Educação a Distância (EaD) também é uma modalidade de ensino caracterizada pelo fato de alunos e professores encontrarem-se distantes no espaço, porém desenvolverem atividades de aprendizagem por meio de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs). É importante ressaltar que a EaD é uma modalidade complexa com princípios, teorias, abordagens, práticas e normas próprias, exigindo infraestrutura adequada, equipe multidisciplinar composta por professores, pedagogos, técnicos em TI (tecnologia da informação), designers, entre outros, e formação permanente de professores e tutores (SOUZA et al., 2020, p. 03).

Diante das características apresentadas, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) não se apresenta como EaD, uma vez que não possui estrutura para tal e emerge como medida paliativa, inclusive oferecendo outras possibilidades, como atividades assíncronas.

Uma das decisões iniciais que gestores escolares e professores precisam tomar no ensino remoto diz respeito ao formato das aulas: se serão as chamadas **aulas síncronas**, feitas ao vivo com professores e estudantes on-line ao mesmo tempo; ou as **aulas assíncronas**, nas quais o aluno realiza suas atividades de acordo com a sua disponibilidade de tempo e de acesso à tecnologia, e que tem nos vídeos gravados pelos professores um de seus principais pilares (SANTOS, 2020, grifos nossos).

No entanto, em relação ao formato virtual de ensino e aprendizagem, Saviani e Galvão (2021, p. 41) afirmam que não há uma forma exclusiva para o ensino e aprendizagem, mas os modos tornam-se restritos quando estamos diante de um modelo em que a aula virtual (atividade síncrona), desdobrada em atividades assíncronas, não estabelece (ou oferece pouca relação) alternativas ao trabalho pedagógico.

No Estado do Paraná a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED) adotou o ERE a partir de abril de 2020, utilizando métodos síncronos e assíncronos para oferta das atividades remotas, com aulas gravadas e ao vivo, com transmissão pela TV e on-line, oferta de plataforma educacional para a resolução de atividades e oferta de atividades impressas para estudantes sem condições de acesso às tecnologias educacionais.

A pandemia da Covid-19 em 2020 acarretou o fechamento das instituições de ensino em todo o país, e em muitos países, para as atividades presenciais. Isso forçou a adoção das aulas on-line como única alternativa viável para dar continuidade às atividades didáticas, amenizando os danos à formação dos estudantes. A adoção de um sistema EaD não foi considerada viável pela necessidade de adaptação dos estudantes, além da elaboração de materiais didáticos. Processo que demanda considerável tempo e treinamento dos docentes. Por isso as atividades síncronas (on-line) foi a opção mais próxima das aulas presenciais, causando menores dificuldades de adaptação e tempo de preparação e transição (QUINTAIROS et al., 2021, p. 35).

Importante ressaltar que ambas as modalidades, EaD ou ERE, podem ofertar possibilidades de aprendizagem e interação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizando plataformas que são hoje muito acessíveis e estão prontas para uso, como no caso da Google for Education.¹¹

Diante do contexto aqui abordado é ilusão imaginar que tal oferta se estenda de maneira igualitária para todas as comunidades indígenas. Em relação às escolas paranaenses, de acordo com auditoria realizada em 92,1% das instituições, em 2021, e apresentada em relatório preliminar pelo Tribunal de Contas do Estado (TCE-PR), em 79,5% delas os serviços de conexão à internet oferecidos pelo Estado atendem às suas necessidades de forma precária ou totalmente ineficaz. Diante desses dados, é possível conceber que o ensino remoto nas escolas indígenas tenha se dado preferencialmente com a elaboração de atividades impressas e apostiladas para os estudantes.

No portal Aula Paraná, criado pela SEED também como suporte ao Ensino Remoto Emergencial, é possível encontrar trilhas de aprendizagens e propostas de atividades remotas específicas para comunidades indígenas. É necessário, nessa oferta, que a escola que não dispuser de equipamentos ou condições mínimas de acesso à plataforma receba o material impresso, em quantidade suficiente para atender a demanda da comunidade escolar.

Quando pensamos em incluir as escolas estaduais indígenas no ensino remoto, tínhamos como meta manter o contato dos estudantes com a escola e com o aprendizado. Tendo em vista que cada comunidade tem sua própria realidade, passamos a dialogar com a equipe gestora de cada escola, para que, dentro das possibilidades, conseguíssemos atender esse objetivo (PARANÁ, 2020d, n.p.).

A proposta paranaense, mesmo apontando para um diálogo com as equipes gestoras das escolas indígenas, traz um direcionamento nos materiais produzidos para a modalidade. Com isso, é importante analisar a proposta ofertada frente ao

¹¹ “Este AVA permite ao professor postar atividades, vídeos, imagens, atualizações de aula, fornecer feedback aos estudantes, sendo que há integração com diversas ferramentas online disponibilizadas pelo Google como: gmail, google drive, google Meet, google docs e google forms. A plataforma é online e para utilização basta acessar com a conta de e-mail institucional da escola pública (@escola) cadastrada no banco de dados do Google for Education. A plataforma pode ser utilizada em computadores e em smartphones e tablets, através do aplicativo próprio” (SOUZA et al., 2020, p. 05).

que efetivamente foi aplicado, de forma a compreender as possibilidades, os limites e os resultados do ERE no âmbito da Educação Escolar Indígena.

3.2 Propostas para o ensino remoto nas Escolas Indígenas do Estado do Paraná

Como vimos anteriormente, a educação indígena na forma escolarizada e institucionalizada foi introduzida na cultura e no imaginário dessas populações, seja pela imposição, por meio do processo de aculturação ou integração do indígena à “sociedade nacional”, ou também por um processo de assimilação da educação escolarizada pelos povos indígenas, utilizando-se desta como forma de resistência e autoafirmação (SAVIANI, 2010).

Diante deste longo percurso de assimilação e resistência dos indígenas em relação à educação escolar, era inimaginável qualquer discussão que pudesse envolver outras possibilidades de instrução institucionalizada dos indígenas fora do ambiente escolar, ainda mais com o auxílio de tecnologias educacionais.

Vale destacar as dificuldades enfrentadas pelas escolas paranaenses, de modo geral, em relação à qualidade da conexão com a internet e as tecnologias disponíveis nessas instituições, conforme evidenciou a fiscalização do Tribunal de Contas do Estado do Paraná, realizada em 2021. A auditoria apontou que 34% das escolas públicas paranaenses não estavam devidamente equipadas para a transmissão das aulas no formato híbrido e que em 79,5% das unidades estaduais os serviços de conexão à internet oferecidos pelo Estado atendem às suas necessidades de forma precária ou totalmente ineficaz (PARANÁ, 2021). Tais dificuldades foram enfrentadas na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, devido à sua localização em território indígena na zona rural do município de Abatiá, escassez de equipamentos, que foram supridos somente após a retomada das aulas presenciais, além da vulnerabilidade social de sua comunidade.

Diante de tais dificuldades, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) preparou alguns materiais e orientações específicas para o ensino remoto nas comunidades indígenas, porém com disponibilização apenas no formato virtual e para as instituições de modo geral, inclusive as indígenas, se assim

desejassem, a oferta de trilhas de aprendizagem, consoantes aos materiais do portal Aula Paraná para as escolas regulares.

Os materiais voltados para a EEI tratam a Educação em Saúde como uma das temáticas mais recorrentes, principalmente pela peculiaridade deste processo, mas também pela vulnerabilidade dos povos indígenas em cenários de doença, que requer maiores cuidados.

A educação para a saúde é uma necessidade que vem sendo reivindicada há algum tempo. No contexto da pandemia, mais do que nunca faz sentido refletir sobre a educação para a saúde e para o autocuidado. Por isso, selecionamos materiais didáticos produzidos recentemente, que podem ser adaptados para os estudantes indígenas (PARANÁ, 2020c, p. 6).

Sobre a importância da temática, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) aponta que a educação em saúde consiste em uma combinação de experiências de aprendizagem que possibilitam assistir as pessoas e comunidades para que tenham uma saúde melhor. Entre outras ações predeterminadas, a OPAS destaca a importância desse conjunto de conhecimentos para adesão a programas de vacinação e prevenção, ao tratamento medicamentoso, à mudança de comportamento em saúde, além de preparar a pessoa a ter mais autonomia para tomar decisões sobre a própria vida (OPAS, 2022).

De maneira geral, o fator geográfico, social e pandêmico dificulta que o estudante indígena tenha à disposição tecnologias que permitam o contato com as atividades síncronas, que seria o mais próximo do ideal nesse contexto. Com isso, os materiais impressos se apresentaram como uma das poucas alternativas, devendo ser cuidadosamente elaborados para que dialoguem com as comunidades, com o que elas têm de melhor a oferecer em termos históricos, culturais, territoriais, espirituais, comunitários e de costumes em geral.

O processo de educação remota requer que o estudante utilize de ambientes alternativos para o processo de ensino-aprendizagem. Para os estudantes de escolas localizadas na zona urbana, talvez um quarto ou escritório seja o ideal, contanto que sejam locais com silêncio e acesso à internet. Para os estudantes de escolas indígenas, de campo, ribeirinhas e quilombolas, a carência de alternativas tecnológicas para o processo educacional pode dar lugar ao protagonismo da própria comunidade na condução desse processo, provendo-se do ambiente em que

essas comunidades estão localizadas, que possibilita contato direto com elementos da natureza, podendo compor as atividades, além de experiências exploratórias do território indígena, que têm maiores condições de assegurar tal prática, respeitando o distanciamento social.

O material da SEED para o trabalho com as línguas indígenas traz como possibilidade, nesse contexto do ensino remoto, momentos para que os estudantes escutem e recontem oralmente as narrativas ouvidas dos sábios e da família, de forma que mantenham contato com as histórias, a cultura, as crenças e as tradições que fazem parte de sua origem (PARANÁ, 2020h).

O contato com a natureza, os rituais, a prática da agricultura, a territorialidade, e a própria relação de sobrevivência e de defesa do território e da cultura indígena, são elementos que podem ser utilizados a favor da dimensão pedagógica e educativa, atrelados ao ensino remoto.

O material “Diálogos Formativos”, disponibilizado pela SEED no portal Aula Paraná, apresentou sugestões e possibilidades para o trabalho remoto na Educação Escolar Indígena, tais como: cadernos de “Educação em Saúde: Foco do ensino remoto no contexto das comunidades indígenas”, em duas unidades didáticas; o material de apoio ao professor em Educação Escolar Indígena “Ensino Não Presencial: uma proposta pedagógica”; e traz também outros materiais de apoio, como propostas de avaliação para os estudantes, como “Sugestões de Leitura sobre o Ensino Remoto”, “A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto”, “O Ensino das Línguas no Contexto do Ensino Remoto”, “Educação Infantil no Contexto da Pandemia” e “A Transição entre as Etapas de Ensino”.

O portal disponibiliza, ainda, três apresentações de slides e links de conversas realizadas entre a equipe da SEED com representantes das escolas indígenas paranaenses, tendo como tema a Educação Infantil e o Ensino Médio no ensino remoto no contexto da Educação Escolar Indígena, e também a Educação em Saúde, esta última acompanhada da gravação da reunião realizada.

A seguir, apresentamos imagens com a interface do portal virtual Aula Paraná, consistindo, hoje, mesmo após o fim do ERE no Paraná, em um repositório de materiais escritos e audiovisuais que podem ser utilizados ou discutidos no processo educacional, bem como analisados criticamente, tendo em vista o contexto em que foram criados e o próprio conteúdo dos materiais, que são apresentados em um momento de redesenho curricular na rede estadual de ensino.

Imagem 4 - Interface do portal virtual Aula Paraná “Educação Escolar Indígena - Diálogos Formativos”

aula PARANÁ

PIÁ Paraná Integrado à Aprendizagem Do que você precisa hoje?

Início Apresentação Aplicativo Material Pedagógico de Apoio Termos Política de Privacidade Programação Atendimento Perguntas Frequentes

Educação Escolar Indígena - Diálogos Formativos

Educação em Saúde I
Foco do Ensino Remoto no contexto das comunidades indígenas.

Educação em Saúde II
Foco do Ensino Remoto no contexto das comunidades indígenas.

Ensino Não Presencial
Material de Apoio ao Professor I.

Avaliação dos Estudantes
Material de Apoio ao Professor II.

Sugestões de Leitura sobre o Ensino Remoto
Material de Apoio ao Professor III.

A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto
Material de apoio ao professor.

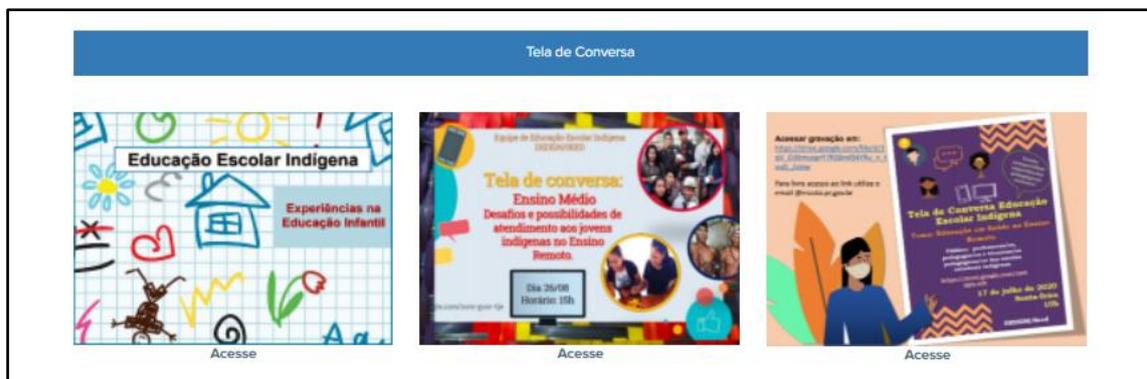
O Ensino das Línguas no Contexto do Ensino Remoto
Material de apoio ao professor.

Educação Infantil no Contexto da Pandemia
Experiências de educação infantil na

A Transição entre as Etapas de Ensino
Educação Infantil ao 1º ano, Anos Iniciais ao 6º ano, Anos Finais à 1ª série do Ensino Médio.

Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/educacao_indigena_dialogos_formativos.

Imagem 5 - “Telas de conversa” (apresentações de slides de formações virtuais realizadas com os docentes e equipes gestoras das escolas indígenas paranaenses)



Fonte: https://www.aulaparana.pr.gov.br/educacao_indigena_dialogos_formativos.

Na tabela a seguir é possível analisar alguns detalhes importantes a respeito de cada um desses materiais, por meio da categorização das fontes, de forma a facilitar a compreensão da análise mais aprofundada, pois “classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles [...]” (BARDIN, 2016, p. 142).

Quadro 1 - Categorização das informações do material Diálogos Formativos, produzido pela SEED-PR para as instituições de ensino indígenas

Material didático	Etapa(s) de Ensino	Área(s) do conhecimento	Tipo do material	Tema(s) abordados	Sugestões de atividades
Educação em Saúde I: Foco do Ensino Remoto no contexto das comunidades indígenas Ano: 2020 13 págs.	Todas as etapas da Educação Básica	Ciências da Natureza e Matemática, com abordagem interdisciplinar	Apoio ao docente, com sugestões de atividades	Contexto da pandemia da Covid-19; Ensino remoto; Educação em saúde;	Atividades impressas envolvendo o cotidiano dos estudantes durante o isolamento social
Educação em Saúde II: Foco do Ensino Remoto no	Todas as etapas da Educa-	Linguagens e Ciências da Natureza, com abordagem interdisciplinar	Apoio ao docente, com sugestões de atividades	Recursos didáticos para o ensino remoto; A linguagem	Atividades impressas com análise de imagens; Literatura de

<p>contexto das comunidades indígenas.</p> <p>Ano: 2020 44 págs.</p>	<p>ção Básica</p>			<p>materna das comunidades indígenas</p>	<p>Cordel; Podcasts; Documentários e Portais virtuais; Cartilhas e livros de publicação virtual, todos voltados para a temática da Educação em Saúde</p>
<p>Ensino Não Presencial</p> <p>Material de Apoio ao Professor I</p> <p>Ano: 2020 13 págs.</p>	<p>Ensino Fundamental, anos iniciais e finais</p>	<p>Linguagens, Ciências da Natureza, Interdisciplinar</p>	<p>Apoio ao docente, com sugestões de atividades</p>	<p>Ensino remoto;</p> <p>Currículo Paranaense;</p> <p>Competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Atividade de colagem; trabalho com o gênero textual Carta (desenvolvimento da escrita); atividades manuais de artesanato; atividade corporal; ilustração; impressos com questionários, desenhos para pintura; escrita em caderno; atividade em língua indígena e indicações de atividades em portais virtuais</p>
<p>Avaliação dos Estudantes</p> <p>Material de Apoio ao Professor II</p> <p>Ano: 2020 5 págs.</p>	<p>Todas as etapas da Educação Básica</p>	<p>Todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Material textual de apoio ao professor</p>	<p>Ensino Remoto;</p> <p>Avaliação de aprendizagem</p>	<p>Não há sugestões de atividades, mas sim sugestões aos docentes em relação à abordagem do processo avaliativo no contexto da pandemia, de maneira diagnóstica</p>
<p>Sugestões de Leitura sobre o Ensino</p>	<p>Todas as etapas da</p>	<p>Todas as áreas da Base Nacional Comum</p>	<p>Material textual de apoio ao professor, com indicações de</p>	<p>Ensino Remoto;</p> <p>Habilidades socioemocionais;</p>	<p>Não há sugestões de atividades. No entanto, há</p>

Remoto Material de Apoio ao Professor III Ano: 2020 6 págs.	Educação Básica	Curricular (BNCC)	leitura	Trabalho docente	recortes de 4 reportagens (da BBC News, <i>Diário do Sudeste</i> , revista <i>Época</i> e <i>El País</i>), com incentivo ao ensino remoto, voltado para habilidades da BNCC e apontamentos acerca do trabalho docente na atualidade
A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto Material de apoio ao professor Ano: 2020 12 págs.	Educação Infantil	Todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Material textual de apoio ao professor, voltado para o planejamento docente	Educação Infantil; Cultura tradicional indígena; Ensino remoto; Planejamento docente;	Contém propostas consistentes de atividades, para todas as áreas do conhecimento, adequadas à faixa etária da Ed. Infantil, envolvendo a cultura indígena e o currículo paranaense, com objetivos bem definidos.
O Ensino das Línguas no Contexto do Ensino Remoto Material de apoio ao professor Ano: 2020 37 págs.	Todas as etapas da Educação Básica	Linguagens	Material textual de apoio ao professor, com textos introdutórios e sequências didáticas	Educação Indígena; Ensino bilíngue; O professor indígena; O currículo da EEI; Oralidade; Sequências didáticas.	Há 4 sequências didáticas bem elaboradas e consistentes, para o trabalho com os temas: linguagem verbal e não verbal, poesias e versos; narrativas indígenas; leitura e reescrita de texto; todas com textos de apoio e atividades avaliativas.
Educação Infantil no Contexto da	Educação Infantil	Linguagens e Ciências da Natureza	Material de apoio pedagógico, voltado para	Ensino remoto; Ensino	Sugere atividades com vídeos

<p>Pandemia</p> <p>Experiências de educação infantil na Escola e com a família</p> <p>Ano: 2021 38 págs.</p>			<p>professores e equipes gestoras, na elaboração do planejamento docente e organização do ambiente escolar</p>	<p>presencial;</p> <p>Educação Infantil;</p> <p>Acolhimento;</p> <p>Organização do espaço escolar;</p> <p>Atividades significativas e currículo;</p> <p>Metodologias e práticas a partir das brincadeiras</p>	<p>educativos; atividades envolvendo música e brincadeiras; atividades manuais e lúdicas e utilização de elementos da natureza para as atividades</p>
<p>A Transição entre as Etapas de Ensino</p> <p>Educação Infantil ao 1º ano, Anos Iniciais ao 6º ano, Anos Finais à 1ª série do Ensino Médio</p> <p>Ano: 2021 24 págs.</p>	<p>Todas as etapas da Educação Básica</p>	<p>Todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Apresentação (roteiro) de curso de formação continuada, para o planejamento de ações pedagógicas e plano de trabalho docente</p>	<p>Transição de etapas na educação escolar;</p> <p>Acolhimento discente;</p> <p>Planejamento</p>	<p>Consiste em dinâmicas voltadas para professores de escolas indígenas em formação continuada, no sentido de se planejar ações e estratégias para que os estudantes sintam minimamente os impactos da mudança</p>
<p>Tela de conversa: Educação Escolar Indígena: Experiências na Educação Infantil</p>	<p>Educação Infantil</p>	<p>Todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</p>	<p>Apresentação (roteiro) de reunião realizada pela SEED-PR com as Escolas Indígenas para integração e compartilhamento de práticas</p>	<p>Atividades e boas práticas da EEI;</p> <p>Planejamento e Avaliação</p>	<p>Diversas sugestões de atividades disponibilizadas pelas próprias escolas indígenas paranaenses, que vão desde atividades com uso de tecnologias, vídeos, até pinturas, linguagem indígena,</p>

					desenhos e jogos educativos
Tela de conversa: Ensino Médio - Desafios e possibilidades de atendimento aos jovens indígenas no Ensino Remoto	Ensino Médio	Todas as áreas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Apresentação (roteiro) de reunião virtual realizada pela SEED-PR, com estudantes do Ensino Médio	Pesquisa/questionário sobre o Ensino Remoto; Relatos de impressões e experiências dos próprios estudantes indígenas; Educação em saúde	Apresenta um roteiro de questões de pesquisa realizada junto aos estudantes indígenas do Ensino Médio, além de compartilhamento boas práticas por meio da recomendação de atividades produzidas em outra instituição
Tela de conversa: Educação Escolar Indígena - Tema: Educação em Saúde no Ensino Remoto	Todas as etapas da Educação Básica	Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio	Apresentação (roteiro) de reunião virtual realizada pela SEED com representantes das escolas indígenas do Paraná	Educação em saúde	Atividades interdisciplinares voltadas para a temática indicada, divididas por componentes curriculares

Fonte: O autor.

A unidade sobre Educação em Saúde, em seu primeiro caderno, traz uma introdução ao ensino remoto, o contexto da pandemia e um direcionamento possível para se trabalhar o ensino não presencial no contexto da Educação Escolar Indígena, considerando principalmente as atividades impressas. O material, mesmo

introdutório, orienta pela construção de hábitos de higiene e protocolos necessários à prevenção contra o coronavírus, tais como: higienização das mãos com frequência, uso de máscaras respiratórias, distanciamento social mínimo de 1,5 metro, higienização de produtos vindos do mercado, disciplina com os sapatos ao chegar em casa, etc.

A Unidade II, especificamente, traz como uma de suas sugestões uma atividade baseada na utilização da Cartilha do Conselho Nacional de Química, que ensina uma solução caseira para eliminar o coronavírus.

Essa leitura motivada por uma necessidade imediata mobiliza conhecimentos de química a respeito de substâncias, processos de diluição, o uso de solventes, unidades de medida, etc. Além disso, provoca reflexões sobre questões ambientais, a importância de conhecimentos sobre o uso de produtos químicos no dia a dia e como isso pode impactar na economia doméstica. Conhecimentos e práticas que, possivelmente, vão extrapolar o contexto de pandemia (PARANÁ, 2020c, p. 5).

Para a Educação Escolar Indígena, a questão da linguagem também é primordial no que se convencionou chamar de ensino bilíngue.¹² Em um período de necessidade de elaborar atividades suficientemente produtivas que possam ser caracterizadas como aulas, os professores precisaram utilizar o planejamento coletivo, empregando a língua materna e o protagonismo das comunidades para a elaboração dos materiais didáticos (BRASIL, 1998).

O material traz links e sugestões de conteúdos em outros portais educacionais. Além disso, apresenta exercícios acerca da leitura e interpretação de cartazes de prevenção à Covid-19 que podem ser facilmente oferecidos como atividades impressas. Acompanha a Unidade vídeos para apoio aos docentes, guia com obras disponíveis on-line para todas as faixas etárias.

Houve, como sugestão, a utilização da literatura de cordel, com temática especial para o coronavírus, sendo também disponibilizados aos professores diversos links com podcasts, vídeos e cartilhas para a Educação em Saúde. Apresenta, ainda, o Portal da Fiocruz, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do Instituto Socioambiental, que contam com grande quantidade de

¹² De acordo com o Parecer 14/99: “A Constituição assegurou, ainda, o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue [sic], o que vem sendo regulamentado através de vários textos legais” (BRASIL, 1999, p. 5).

materiais que podem servir de apoio aos professores para auxílio na elaboração de atividades que envolvam a prevenção contra o coronavírus, ao mesmo tempo que conversam com a realidade e o cotidiano, principalmente para as comunidades indígenas (PARANÁ, 2020c). Porém, no entanto, seriam aplicáveis somente em realidades que possuem a estrutura tecnológica necessárias para a reprodução dos conteúdos.

A cartilha de Educação Em Saúde II estimula a escola e o professor a empregarem as próprias atividades dos estudantes para a elaboração de material de leitura:

Explorar o material recebido dos estudantes para elaborar as próximas atividades é muito importante. O envio de atividades que reúnem textos, trechos, recortes de expressões ou outras criações dos próprios estudantes, permite provocar a autoria dos estudantes e sua comunicação (por meio impresso) com colegas de uma turma ou de mais de uma (PARANÁ, 2020c, p. 41).

Seguindo a linha apresentada nas cartilhas, a Equipe de Educação Escolar Indígena (DEDIDH) da SEED realizou no dia 17 de julho de 2020 a primeira parte de um evento virtual denominado “Tela de Conversa Educação Escolar Indígena”, com o tema “Educação em Saúde no Ensino Remoto”, voltado para professores, pedagogos e técnicos pedagógicos das escolas estaduais indígenas. A gravação do evento desta primeira parte foi disponibilizada no Portal Aula Paraná, junto à apresentação realizada, que possivelmente foi concluída em um segundo momento.

A respeito do conteúdo da gravação da reunião, este teve como principal objetivo o compartilhamento de experiências entre os profissionais presentes, como cada comunidade estava lidando com o ensino remoto, consistindo em uma série de relatos dos profissionais presentes, suas angústias, dificuldades e resultados obtidos por meio das experiências adotadas em cada contexto.

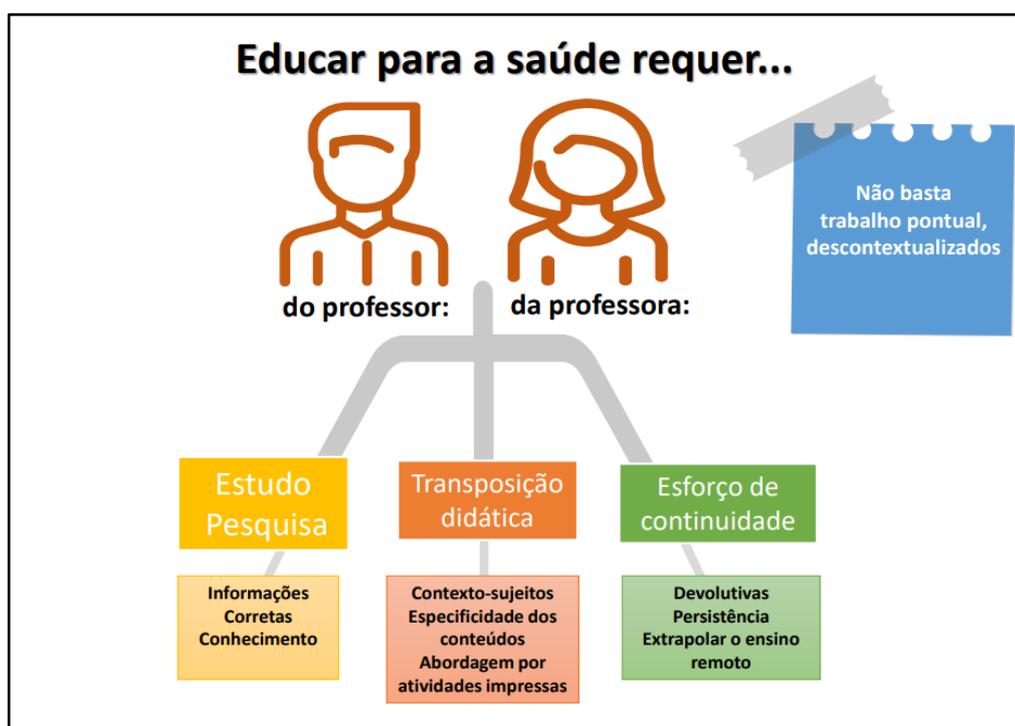
Em relação à intencionalidade da SEED em se trabalhar a temática de Educação em Saúde, além da crise sanitária que colocou o tema como principal pauta na sociedade, a mantenedora se ampara no Programa Saúde na Escola, apresentado pelo Governo Federal ainda em 2011:

Nas escolas, o trabalho de promoção da saúde com os educandos, e também com professores e funcionários, precisa ter como ponto de partida “o que eles sabem” e “o que eles podem fazer”. É preciso

desenvolver em cada um a capacidade de interpretar o cotidiano e atuar de modo a incorporar atitudes e/ou comportamentos adequados para a melhoria da qualidade de vida. Desse modo, profissionais de saúde e de educação devem assumir uma atitude permanente de empoderamento dos princípios básicos de promoção da saúde por parte dos educandos, professores e funcionários das escolas (BRASIL, 2011, p. 6-7).

Conforme proposto pela SEED, educar para a saúde requer do professor o trabalho concomitante de estudo e pesquisa, transposição didática, esforço e continuidade, e não o trabalho pontual e descontextualizado. Com isso, a SEED promoveu um trabalho de formação docente atrelado aos materiais propostos, visando sistematizar o trabalho dos professores das escolas indígenas, assim como ocorreu com os demais docentes da rede, que também passaram diariamente por formações rápidas, vídeos tutoriais, webinários diários, etc.

Imagem 6 - Esquema sobre Educação em Saúde para sistematização do trabalho docente



Fonte: Tela de Conversa Educação Escolar Indígena: Educação em Saúde no Ensino Remoto (PARANÁ, 2020j).

O esquema didático proposto aos professores da educação indígena por meio deste material considera uma tríade difícil de ser alcançada apenas com a mediação de atividades no formato impresso. A transposição didática do conhecimento científico exige, muitas vezes, métodos diversificados de abordagem para que se

alcance a aprendizagem efetiva. E em relação às devolutivas, de forma a “extrapolar o ensino remoto”, conforme proposto, estas concorrem com a demanda de materiais para pesquisar, na elaboração de atividades contextualizadas, tendo em vista a quantidade de estudantes avaliados que, por vezes, impossibilita um trabalho minucioso de correção e devolutiva somente pela escrita.

As exigências do ensino remoto, disseminadas de diferentes formatos para todos os docentes da rede estadual de ensino, apontam para o recrudescimento de “[...] condições de trabalho inadequadas, atendimento a questões organizativas e de orientação, adicionados ao preparo de aulas e ao ensino remoto em si, [que] têm levado ao desgaste dos docentes, à exaustão e ao esgotamento da saúde” (ALESSI et al., 2021, p. 18).

Na sequência, por meio da apresentação disponibilizada, fora indicadas aos professores algumas possibilidades de trabalho de maneira interdisciplinar, como o trabalho com um mapa interativo virtual de monitoramento dos casos de Covid-19 em terras indígenas brasileiras (o que é pouco viável diante das dificuldades tecnológicas das comunidades), a já mencionada solução de química, as análises dos gráficos dos casos de Covid-19 e a própria indicação das cartilhas de Educação em Saúde da SEED para as escolas indígenas.

Como exemplo das sugestões de trabalho interdisciplinar em Educação para a Saúde, o material apresenta uma atividade com a utilização de imagem para análise histórica, no contexto da Gripe Espanhola do início do século XX.

Imagem 7 - Atividade interdisciplinar de História sugerida para o trabalho com Educação em Saúde

O que a História pode nos ensinar sobre as Pandemias?



Um funcionário de limpeza pública na cidade de Nova York usa uma máscara para ajudar a controlar a propagação da epidemia de gripe, em outubro de 1918 (Foto de PhotoQuest/Getty Images). Disponível em: <https://www.13bc.com/portuguese/internacional/5268792>

Observe com muita atenção e imagem. Perceba todos os det

Agora responda:

- 1- Onde ela foi tirada?
- 2- Quando foi tirada?
- 3- Do que ela trata?
- 4- Que sentimentos ela lhe traz?
- 5- Escreva a sua reflexão sobre ela.
- 6- Você sabe em que país fica Nova York? Qual?
- 7- Em que continente fica esse país?
- 8- Você sabia que a fotografia pode ser uma fonte histórica?
- 9- O que é fonte histórica para você?
- 10- Escreva aqui o que você já sabe sobre a gripe espanhola.
- 11- O que você gostaria de saber mais sobre essa epidemia?



História

Fonte: Tela de Conversa Educação Escolar Indígena: Educação em Saúde no Ensino Remoto (PARANÁ, 2020j).

Já o Material de Apoio ao Professor I, sobre Ensino não Presencial na Educação Escolar Indígena, elaborado pelo DEDIDH/SEED, mantém a linha das cartilhas de Educação em Saúde.

O Material de Apoio 01 refere-se à seleção de conteúdos e possibilidades de atividades a serem exploradas neste período. Apresenta três vertentes de conteúdos que podem ser contemplados sob a forma de sequência didática ou roteiro de estudo. Seja qual for a escolha do professor, é importante não perder de vista que a manutenção do vínculo afetivo é essencial para que os estudantes se sintam motivados a interagir com o material enviado. Neste sentido, conhecer o que o estudante está vivenciando e como as famílias e a comunidade indígena estão se comportando nesta situação epidemiológica é imprescindível para que o professor possa elaborar as atividades de forma coerente a cada realidade (PARANÁ, 2020e, p. 2-3).

O material indica a necessidade de o professor estar em constante estudo e pesquisa, contextualizar os conteúdos e atividades em relação aos sujeitos em um processo de transposição didática adequado ao momento e também ao público que se destina, e fomentar a continuidade e o diálogo por meio da escrita, com

devolutivas e redirecionamentos que apontem para a persistência, utilizando todas as possibilidades que se apresentam com viabilidade para o ensino remoto.

Nesse sentido, é possível mencionar que a SEED adota um discurso de relativa autonomia ao docente da Educação Escolar Indígena, no sentido de estimular este a:

[...] produzir um material didático capaz de provocar ou garantir a necessária interatividade do processo ensino-aprendizagem [...] onde o professor passa a exercer o papel de condutor de um conjunto de atividades que procura levar à construção do conhecimento; daí a necessidade de esse material apresentar-se numa linguagem dialógica que, na ausência física do professor, possa garantir um certo tom coloquial, reproduzindo [...] em alguns casos, uma conversa entre professor e aluno, tornando sua leitura leve e motivadora (BELISÁRIO, 2003, p. 137-138).

Ressalta-se também que o material de apoio ao professor menciona como se trabalhar a realidade cotidiana dos indígenas, trazendo a aldeia como fonte de conhecimento e uma noção de autonomia, porém contraditoriamente cita o embasamento no recém-implantado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) para a elaboração de “atividades simples, cruzadinhas, caça-palavras, palavras cruzadas, cartas enigmáticas, desafios com raciocínio lógico, leitura de imagem, entre outras” (PARANÁ, 2020e, p. 3), em consonância com as Competências Socioemocionais expressas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais como:

Abordar as emoções e sentimentos, visando o desenvolvimento socioemocional dos estudantes – cuidados com a saúde pessoal e da comunidade, empatia, felicidade, ética, paciência, autoconhecimento, autonomia, confiança, autoestima, responsabilidade, criatividade e cooperação (PARANÁ, 2020e, p. 4).

Há uma predominância no material apresentado em relação às atividades voltadas para a Educação em Saúde, inclusive com a publicação de materiais utilizados por escolas indígenas paranaenses, conforme apontam as imagens a seguir:

Imagem 8 - Atividade sobre Educação em Saúde elaborada pela professora Sebastiana Palácio, da Escola Estadual Indígena Arandu Pyahu



Fonte: Educação Escolar Indígena – PR: Ensino Não Presencial: Uma Proposta Pedagógica (PARANÁ, 2020e).

A interdisciplinaridade também se apresenta como mecanismo necessário e salutar nas propostas de atividades para o ensino remoto, como a utilização de imagens como fontes históricas, com roteiros de análises, a literatura infantil e juvenil, documentos oficiais de educação em saúde, análise e interpretação de mapas, periódicos, notícias, gráficos e tabelas. São diversas as ferramentas apresentadas como possibilidades didáticas e abordadas pelos materiais disponíveis na plataforma Aula Paraná para serem exploradas por professores e alunos das escolas indígenas (PARANÁ, 2020g, 2020h).

Em relação às “Sugestões de Leitura sobre o Ensino Remoto” (Material de Apoio ao Professor III), o material traz quatro sugestões de leitura que dialogam entre si, a saber: o texto “E agora, vamos perder o ano letivo?”, de Dirceu Antonio Ruaro, do CEE/PR, um estímulo para manter o contato entre professores, alunos e pais; uma matéria sobre “Os desafios e potenciais da educação à distância, adotada às pressas em meio à quarentena”, escrita por Paula Adamo Idoeta (BBC News Brasil), que traz à tona novamente a discussão presente na nova BNCC em relação ao desenvolvimento de habilidades; sugere também a leitura de uma entrevista com a Secretária de Educação de Belo Horizonte, professora Angela Dalben (UFMG), intitulada “Não será um ano perdido se soubermos interpretar o que está acontecendo”, mais voltada para a construção de conhecimentos por meio de

metodologias e reflexões possíveis para serem trabalhadas em casa de forma não sistematizada; e, por fim, uma entrevista ao jornal *El País* com o estatístico alemão Andreas Schleicher (Diretor de Educação da OCDE), intitulada “Professores terão que mudar seu jeito de ensinar depois da quarentena”. Na entrevista, fica clara a defesa do entrevistado por parcerias público-privadas para a educação, o incentivo para a continuidade do processo educacional durante a pandemia, além da responsabilização do docente para o sucesso neste processo.

Em relação às sugestões de leitura para a Educação Escolar Indígena presente no material da SEED, cumpre destacar a ausência de reflexões próprias para comunidades indígenas e autores indígenas. Isso evidencia que o material, apesar de voltado para as escolas indígenas, desconsidera a própria especificidade das comunidades quando propõe leituras de estímulo ao ensino remoto, adoção de novas metodologias, desenvolvimento de habilidades, etc., partindo de autores e especialistas que atuam fora dessa realidade específica e nem sequer dialogam com tal realidade.

Já o material voltado para a Educação Infantil, em duas unidades se apresenta de maneira mais completa e com possibilidades mais aplicáveis à realidade do ensino remoto, cujo enfoque se estrutura em torno dos “eixos norteadores, interações e brincadeiras e dos campos de experiências descritos no Referencial Curricular do Paraná: Princípios, Direitos e Orientações” (PARANÁ, 2020e, p. 3), estando em conformidade com a Diretriz Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena (DCNEEI - Resolução CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012), que afirma, em seu Art. 8º, § 3º, inciso III, que a Educação Infantil “[...] deve considerar as práticas de educar e de cuidar de cada comunidade indígena como parte fundamental da educação escolar das crianças de acordo com seus espaços e tempos socioculturais” (BRASIL, 2012, p. 4).

Nesse sentido, as interações e brincadeiras se apresentam, tanto no material de apoio “Educação Escolar Indígena: A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto” quanto no material “Educação Infantil no Contexto da Pandemia” como propostas possíveis a partir do contexto sociocultural das comunidades, cujo material do portal Aula Paraná explora de maneira satisfatoriamente sistematizada, com sugestões de atividades, vídeos, leituras, imagens, sendo o mais completo material da plataforma para a educação indígena.

Tabela 1 - Proposta de Atividade - Campo de experiência: O eu, o outro e o nós

PROPOSTA DE ATIVIDADE	OBJETIVO
Contar um fato importante sobre o nascimento da criança.	Conhecimento das relações da criança com a família, e de sua identidade indígena.
Conversar sobre a história e o significado do nome da criança	
Pedir a criança para escrever o nome em língua indígena e/ou língua portuguesa, da forma que conseguir, e fazer o desenho de si mesma e de seus familiares (Livro de Atividades Remotas-LARe)	

Fonte: Educação Escolar Indígena: A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto (PARANÁ, s.d.).

Em relação ao material “Educação Infantil no Contexto da Pandemia”, é importante ressaltar que ele é apresentado já considerando a experiência com o ensino remoto no ano letivo de 2020 e traz a pretensão de orientar as escolas indígenas no planejamento para o ano letivo de 2021, considerando uma possível retomada das atividades presenciais, conforme aponta a sugestão de atividade presente na imagem a seguir:

Imagem 9 - Sugestão de atividade lúdica interdisciplinar “As cores que encontramos na natureza”

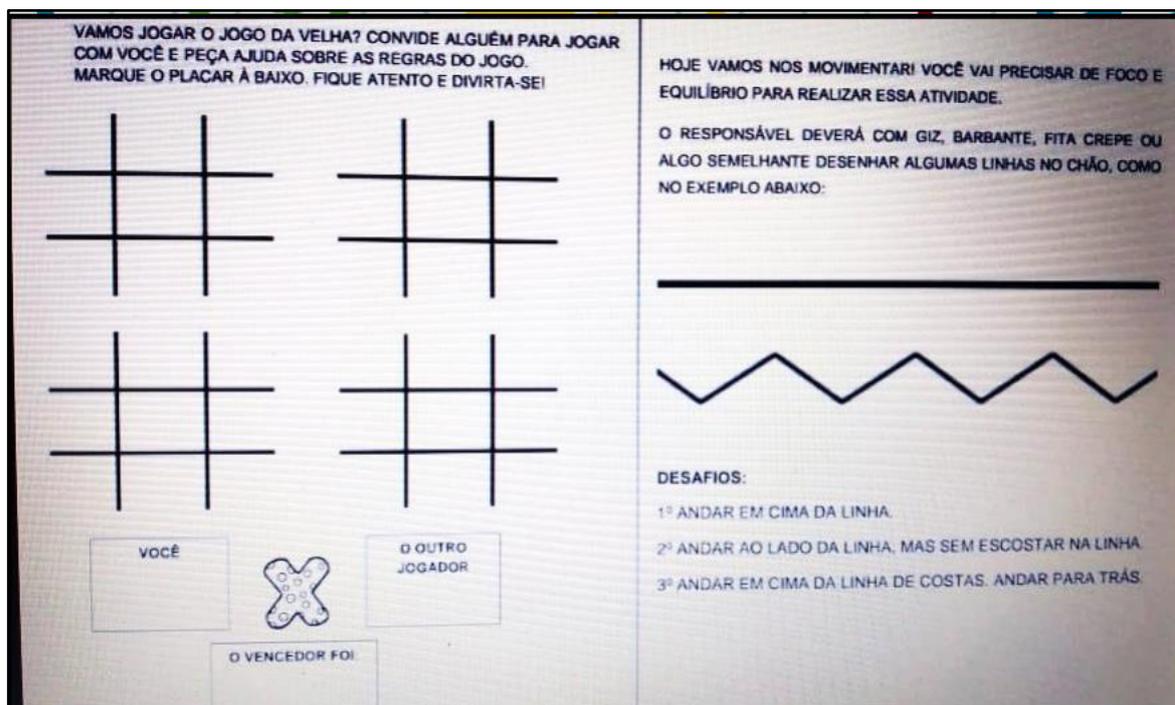


Fonte: Educação Infantil no Contexto da Pandemia (PARANÁ, 2021b).

O material de Educação Infantil possui a característica de um roteiro formativo e, portanto, há conteúdos voltados tanto para docentes quanto para estudantes, tais como um acervo digital de livros que podem ser usados na elaboração de atividades para a etapa da alfabetização nas línguas Guarani e Kaingang.

Ainda sobre a Educação Infantil, o portal tem disponível uma apresentação utilizada em uma tela de conversa, realizada em duas partes (nos dias 03 e 25 de agosto de 2020), com a participação da equipe do DEDIDH/SEED com as escolas indígenas paranaenses. A apresentação aponta as atividades e experiências dessas escolas durante o ensino remoto, com a utilização do aplicativo de mensagens de celular WhatsApp para interação entre equipe escolar, famílias e estudantes, proposição de atividades, registro de vídeos e fotos da realização das propostas. Apresenta também os materiais impressos utilizados, que atendem parcialmente às propostas da SEED sobre a Educação em Saúde e utilizam amplamente as brincadeiras como metodologia de aprendizagem.

Imagem 10 - Atividade elaborada pela Professora Marlucy, do Colégio Estadual Indígena Professor Sergio Krigrivaja Lucas - Turma Infantil 5



Fonte: Educação Escolar Indígena - Experiências na Educação Infantil (PARANÁ, 2020d).

O material expõe atividades de maneira dispersa, sem textos de apoio que possam nortear o trabalho no ensino remoto. Aponta, ainda, para uma ausência de critério crítico de seleção dessas atividades, como a atividade a seguir, que reproduz um estereótipo indígena comumente visto em escolas não indígenas, que não representam a diversidade étnica dos povos indígenas e não dão conta de representar o indígena contemporâneo, que, em muitas comunidades, adotam outro tipo de vestimentas no cotidiano.

Imagem 11 - Atividade elaborada para estudantes do Pré-1 do Colégio Estadual Indígena Cacique Gregório Kaekchot

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE GREGÓRIO KAEKCHOT-EIFEM

ALUNO: _____ PRÉ-1 A B C D

CADERNO DE ATIVIDADE PARA CASA.

1- CONVERSE COM UM MEMBRO DE SUA FAMÍLIA SOBRE COMO É REALIZADA AS APRESENTAÇÕES MUSICAIS NA ALDEIA INDÍGENA IVAI E QUAIS INSTRUMENTOS ELAS USAM.
REALIZE UM DESENHO BEM BONITO REGISTRANDO COMO SÃO AS APRESENTAÇÕES

2- CIRCULE IMAGENS RELACIONADAS A CULTURA INDÍGENA:

3- AGORA MONTE SEU QUEBRA-CABEÇA COMO MOSTRA O EXEMPLO ABAIXO:

Fonte: Educação Escolar Indígena - Experiências na Educação Infantil (PARANÁ, 2020e).

Ao explorar o material “O ensino das línguas no contexto do ensino remoto”, é possível apontar que este foi cuidadosamente elaborado com sugestões de sequências didáticas para serem trabalhadas conjuntamente entre professores indígenas e não indígenas, na concepção de ensino bilíngue.

O ensino bilíngue, destacado aqui como uma característica das escolas indígenas, aponta para a necessidade de um intenso diálogo entre os professores indígenas e os não indígenas. Quando essa troca não acontece de maneira voluntária, deve ser provocada, inclusive durante o isolamento social, pela equipe pedagógica que deve ter por objetivo esgotar as possibilidades de desenvolver um trabalho interdisciplinar, onde tanto os professores quanto a língua indígena sejam fatores do fortalecimento da identidade da escola e dos estudantes (PARANÁ, 2020h, n.p.).

Entre as quatro sequências didáticas sugeridas, estão presentes as temáticas “Educação em Saúde”, “Poesias e versinhos”, “Narrativas indígenas” e “Leitura e reescrita de texto”, estando evidentes em todas as sequências didáticas a presença de textos e palavras em língua indígena e portuguesa, sendo um dos poucos

materiais que trazem elementos de autoria indígena, importante para a preservação da interculturalidade nesse processo.

Imagem 12 - Uma das atividades propostas na sequência didática “Leitura e reescrita de texto”, utilizando-se de textos produzidos por estudantes Kaingang

Ga
 Vāsý ēg ga tag tóg éhé ja nīgtī vē, kī tóg ēg mý sér ja tīgtī. Hāra, ēg ga tag tóg kejēn sī e ja nī, fóg ag tī ga tag ve kī, kī ag tóg ki kāge mū, kī ag sir ga tag ti tī tū'he ja nī. Kī hā vē ha.
 Ū tī rán mū jji: José Wilton Nár Menegildo
 2º ano 2016.

Terra
 Antigamente a nossa terra era grande, então éramos felizes. Mas um dia nossa terra foi diminuindo, porque os brancos descobriram, entraram e acabaram com as nossas terras. Então é isso.

a) De qual terra o texto está falando? O que sabe sobre esse assunto para inserir no texto?
 b) Para os indígenas, o que significa a terra e o território?
 c) Os indígenas eram mais felizes antes? Por que?
 d) Você considera a vida na comunidade boa? Por que? Poderia ser mais feliz fora dela?
 e) O que tem de bom na vida comunitária?
 f) Porque a terra foi diminuindo? Onde você mora também diminuiu?
 g) Os brancos descobriram a terra?
 h) O que sabe sobre o território de sua comunidade?
 i) De que maneiras o branco acabou com a terra?

Fonte: O ensino das línguas no contexto do ensino remoto (PARANÁ, 2020h).

Nota-se que o material sobre o ensino de línguas foi produzido colaborativamente com os professores das escolas indígenas paranaenses, tornando-se também um dos materiais mais ricos em conteúdos disponibilizados no portal Aula Paraná para a Educação Escolar Indígena. Isso denota que, apesar de nem todos os materiais produzidos terem seguido a mesma sistemática, existiram iniciativas importantes nesse sentido, resultando em alguns materiais didáticos mais adequados à realidade das escolas indígenas paranaenses.

O material “A transição entre etapas”, como o próprio nome sugere, consiste em uma proposta de oficina para ser aplicada em formação com os docentes da Educação Escolar Indígena, oferecendo subsídios para que preparem seus estudantes para os momentos de transição: da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental; dos anos iniciais desta etapa para os anos finais; e, também, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio.

Apesar de ser um material temático, com arte visual e palavras que remetem à cultura indígena, ele poderia ser facilmente aplicado com professores da educação

regular (não indígena). As dinâmicas propostas, denominadas “Toró¹³ de palpites” e “Toró de ações”, sugerem uma espécie de plano de ações para a adaptação dos estudantes às novas etapas do ensino, divididos em grupos de acordo com as turmas de transição mais próximas, por meio dos quais os docentes apontam sugestões aos colegas da outra etapa. Assim, com base no que foi sugerido, devem ser apontadas ações pelos receptores, estabelecendo um diálogo e um trabalho conjunto, visando que os estudantes compreendam a transição como continuidade ao invés de ruptura.

Seguindo a linha de “Telas de Conversa”, além da Educação Infantil, já abordada neste trabalho, a equipe do DEDIDH/SEED disponibilizou um único material específico para o Ensino Médio, fruto de uma reunião realizada com estudantes e professores de escolas indígenas no dia 26 de agosto de 2020, pela plataforma Google Meet, intitulada “Ensino Médio: Desafios e possibilidades de atendimento aos jovens indígenas no Ensino Remoto”.

A apresentação traz, inicialmente, algumas questões provocativas direcionadas para os estudantes indígenas, questionando como foram as atividades e quais as dificuldades encontradas, como têm lidado com a pandemia e quais motivações encontraram nesse processo. Após isso, apresenta a transcrição das percepções e depoimentos de estudantes indígenas possivelmente coletados durante o encontro virtual, com relatos destes a respeito do trabalho realizado pelos professores, da ausência de contato com os docentes, a falta de acesso à tecnologia, dos formatos das atividades e do ensino remoto adotado em instituições de ensino de diferentes regiões do estado.

Na sequência, apresenta questionamentos direcionados aos professores acerca dos estudantes e da mediação realizada com estes por meio das atividades elaboradas. Aponta também estratégias para a identificação do perfil dos estudantes e indica possibilidades a partir das experiências relatadas.

A seguir, destaca uma das atividades retratadas na apresentação produzida para a tela de conversa sobre o Ensino Médio, do componente curricular de Sociologia, que incentiva a produção textual entre os estudantes indígenas, utilizando uma temática que pautou diversas manifestações durante o período. A imagem pode estar relacionada às manifestações de 2020 e 2021 contra o

¹³ “Toró” (origem tupi-guarani): tororó, toró: Chuva com vento, jorro de água. Fonte: <https://www.dicionariotupiguarani.com.br/dicionario/toro/>.

preconceito étnico e racial, e também pela valorização da vida e da ciência, diante de discurso negacionista que surgiu paralelamente à mortalidade causada pela pandemia e ao movimento da comunidade científica e da sociedade em prol do desenvolvimento de vacinas.

Imagem 13 - Atividade de Sociologia elaborada pela professora Nathaly Gonçalves Proença, do Colégio Estadual Indígena CaciQue Koféj (São Jerônimo da Serra - PR), para as turmas de Ensino Médio com a temática “Vidas indígenas importam” para produção textual

**COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA CACIQUE KOFÉJ – EDUCAÇÃO INFANTIL,
ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO.
TERRA INDÍGENA SÃO JERÔNIMO – S.J.SERRA - PR
ATIVIDADES REFERENTE À PARALISAÇÃO DAS AULAS DEVIDO A PANDEMIA
DO COVID-19.**

PROFESSORA: NATHALY GONÇALVES PROENÇA

DISCIPLINA: SOCIOLOGIA

TURMAS: 1ª, 2ª e 3ª SÉRIE

MODALIDADE: ENSINO MÉDIO

Produza um texto narrativo a partir da imagem abaixo, crie uma história baseada em como está sendo a sua experiência na pandemia dentro da Terra indígena São Jerônimo

O Título do texto deverá ser: **VIDAS INDÍGENAS IMPORTAM**.

Bom trabalho!



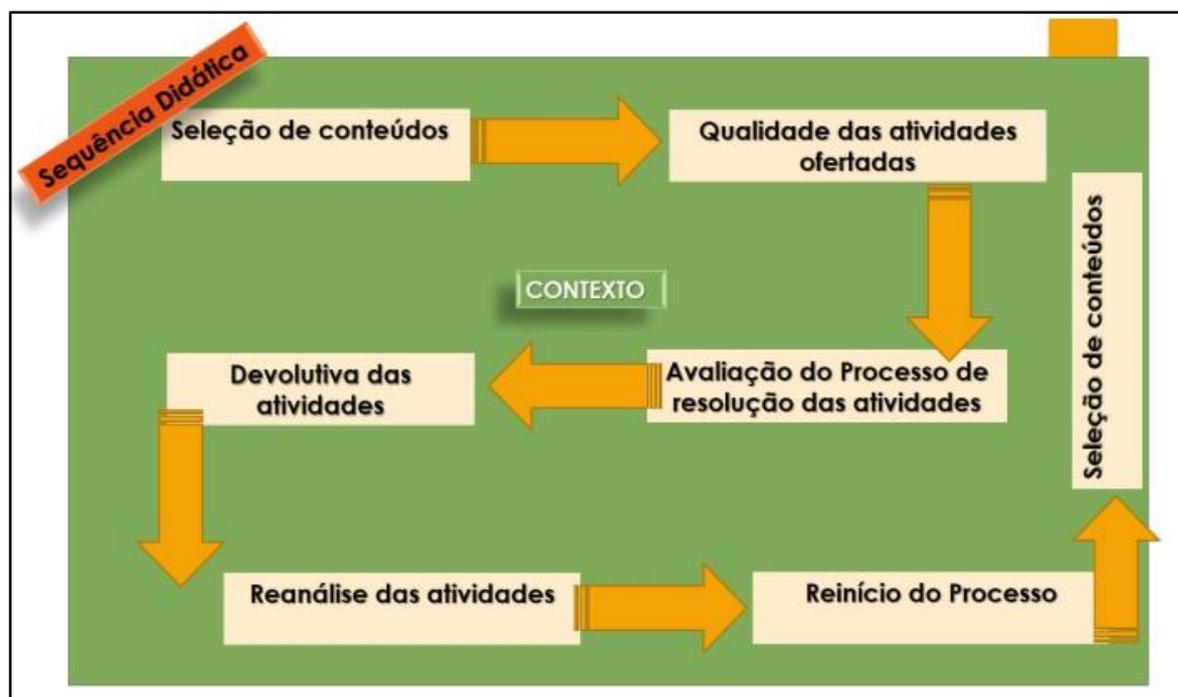
https://www.eldiario.es/sociedad/alcaldede-Manaos-genocidio-Amazonia-COVID-19_0_1029248215.html acesso em 06/06/2020.

Fonte: Tela de Conversa: Ensino Médio: Desafios e possibilidades de atendimento aos jovens indígenas no Ensino Remoto (PARANÁ, 2020h).

A apresentação reforça a ênfase nas atividades impressas como formato unanimemente adotado nas escolas indígenas paranaenses durante o Ensino Remoto, devido às dificuldades sociais, tecnológicas e de acesso à internet. E após apresentar alguns modelos de atividades elaboradas pelos docentes, que dialogam

com a cultura indígena, segue para sugestões de sequências didáticas, adotando o seguinte esquema:

Imagem 14 - Formato de sequência didática apresentado aos estudantes e professores indígenas em encontro virtual no dia 26/08/2020, como sugestão metodológica para o processo avaliativo



Fonte: Tela de Conversa: Ensino Médio: Desafios e possibilidades de atendimento aos jovens indígenas no Ensino Remoto (PARANÁ, 2020i).

Por fim, a apresentação reforça como sugestão de trabalho a Educação em Saúde, a partir de propostas para fabricação de solução caseira para eliminar o coronavírus de superfícies, conforme mencionado na Unidade II do material de Educação em Saúde, e por meio de uma proposta para fabricação de sabão caseiro, também indicado para higienização de mãos e objetos no combate ao coronavírus. E segue para um registro fotográfico de uma atividade de campo realizada na Escola Indígena Whera Tupã Poty Dja, de Santa Catarina, como sugestão possível de atividade prática de campo e de observação de fenômenos naturais.

Finaliza o material com incentivo à leitura de obras literárias e escrita de cartas aos estudantes indígenas paranaenses, apontando ainda possibilidades levantadas na própria reunião, tais como: atividades coletivas em família; produção de música, aproveitamento da pesca, caça e coleta nas atividades escolares com produção de relatórios sobre as práticas; levantamento de problemáticas das

comunidades potencializadas no contexto da pandemia; material de matemática feito pelo PIBID Diversidade da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e explorar a história das comunidades.

Entre os materiais apresentados, muito embora alguns atendam a legislação educacional indígena, sendo facilmente adaptados à realidade das escolas indígenas, o que se vê são esforços para que, utilizando-se do ensino remoto emergencial, sejam introduzidas temáticas e propostas padronizadas nas escolas indígenas paranaenses, pautadas no recém-implantado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), que surgiu em 2018 a partir do Referencial Curricular do Paraná e da BNCC.

Conforme a Deliberação 03/2018, do Conselho Estadual de Educação, em seu Artigo 2º:

Fica instituído no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, por recomendação do Comitê Executivo da BNCC, constituído pelas Portarias da Secretaria de Estado da Educação (Seed) n.ºs 66 e 278/2018, o Referencial Curricular do Paraná, que deve ser o documento orientador do processo de elaboração ou adequação dos Currículos e Projetos Político-pedagógicos das instituições de ensino das redes públicas e privadas (PARANÁ, 2018b, p. 2).

De acordo com o parágrafo segundo, do mesmo artigo: “Os currículos devem ser elaborados conforme a realidade local, social e individual da escola e de seus estudantes, respeitado o princípio segundo o qual os direitos e objetivos de aprendizagem são comuns” (PARANÁ, 2018b, p. 2). Considerando a deliberação e, conforme prevê o RCNEI, o trabalho docente individual e coletivo deve entrar em ação para que os estudantes não recebam e não interpretem os conteúdos desconectados do todo, de maneira fracionada e descontínua. Considerando ainda o contexto do Ensino Remoto Emergencial, mais do que nunca, as propostas precisam pautar planejamentos coletivos, com múltiplas abordagens para um único material ou fonte, que possam traduzir em um menor número de atividades para que os docentes consigam desenvolver um acompanhamento mais efetivo da evolução de cada estudante (BRASIL, 1998).

No entanto, com uma oferta imposta de maneira abrupta para as comunidades escolares, como foi o ERE no Paraná, o que se vê é um grande esforço pautado na improvisação para a não suspensão dos calendários escolares,

em detrimento de uma proposta que realmente seja significativa, com planejamento bem definido e acompanhamento efetivo. Tanto a oferta de atividades obrigatórias e automáticas pela SEED na plataforma Google Classroom quanto as Trilhas de Aprendizagem disponibilizadas como materiais niveladores impressos nas unidades escolares do Paraná consistiram em um verdadeiro despejo desordenado de atividades e conteúdos aos estudantes.

No “ensino” remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas. Do lado dos alunos, estes supostamente passam a ser “autônomos” e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários, etc. (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 42).

O Ensino Remoto Emergencial oportunamente se estabeleceu como uma “cortina de fumaça” em um amplo sistema de precarização do trabalho no funcionalismo público, colocando em xeque a própria autonomia do trabalho docente diante das tecnologias e do que pode ser considerado essencial no atendimento emergencial. Desse modo, os professores, durante a pandemia, adquiriram um papel secundário no ensino-aprendizagem, uma vez que o ERE vem com uma bagagem predeterminada de conteúdos e atividades, em um ritmo tão acelerado e de implantação tão instantânea que o professor viu ruir tanto seus planejamentos quanto suas metodologias, obrigando-se a investir ou se inscrever em formações continuadas e capacitações para que pudesse acompanhar os “novos tempos”.

Os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná – cujas condições de trabalho já estavam inseridas num contexto de precarização e flexibilização – tiveram que aprender a trabalhar no ambiente virtual de aprendizagem sem terem sido devidamente capacitados para tal função, assim como se adaptar ao trabalho remoto utilizando equipamentos tecnológicos particulares, pois não foi ofertada ajuda de custo por parte da mantenedora para compra de equipamentos tecnológicos e estrutura física adequada com internet de qualidade, cadeiras e mesas ergonômicas. Desse modo, a residência dos docentes precisou ser adaptada às necessidades de trabalho remoto, sem o devido suporte financeiro para tal (GUIMARÃES, 2021, p. 93).

Os materiais disponíveis no portal Aula Paraná e demais plataformas de ensino remoto do Paraná são apenas uma fração do que a SEED vem implementando na educação pública do Estado. Cada vez mais, a SEED tem

disponibilizado planejamentos prontos aos professores, amplamente utilizados, e que são embasados em um sistema de ensino apostilado, incentivando o professor a cumprir um papel de transpositor dos conteúdos aos estudantes. Nessa perspectiva, o Portal Escola Digital da SEED-PR aponta para a proposta da ferramenta “RCO+Aulas”:

É um **módulo de planejamento** que está disponível no Registro de Classe Online (RCO). Nele, o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos. Os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares. Na ferramenta *on-line*, é possível encontrar links para videoaulas, *slides* e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência. Está disponível para o professor, ainda, um espaço para avaliar cada aula dada (PARANÁ, s.d., grifos do autor).

Tratando-se da padronização dos planejamentos aos docentes, obviamente que as propostas estão devidamente amparadas no já mencionado Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP). Pautado no CREP, o “RCO+Aulas” foi implantado como um “facilitador” do trabalho do professor, que simplesmente aplica o planejamento, ficando à disposição do docente inclusive para preenchimento automático no Registro de Classe Online. Dessa forma, a autonomia do professor (já desgastado pela conjuntura atual da educação básica) e a proposta pedagógica própria das instituições são colocadas em segundo plano, atingindo, sobretudo, o princípio da gestão democrática da educação pública.

Para a Educação Escolar Indígena, mesmo com os esforços da mantenedora em ofertar um material específico para a modalidade, a participação de indígenas na elaboração das propostas foi quase nula, percebida apenas em alguns fragmentos de texto de autoria indígena. Se a SEED tivesse promovido mais diálogo e protagonismo de professores e estudantes indígenas para as atividades, às possibilidades de utilização, mesmo após findado o período do ensino remoto, seriam maiores.

Em suma, no ano de 2020 os professores atuaram em duas frentes principais no ensino remoto: a proposição, a intermediação e a curadoria de atividades on-line e também a elaboração e correção de atividades impressas (sendo esta a principal

estratégia de ensino remoto para as comunidades indígenas). Já em 2021, na modalidade on-line, tornou-se obrigatório aos professores o atendimento síncrono aos estudantes, por meio de videochamadas pela plataforma Google Meet, mantendo as atividades assíncronas pelo Google Classroom e pelo canal Aula Paraná (GUIMARÃES, 2021).

Em meados de 2021, com o avanço da vacinação no Estado e a pressão social pelo retorno presencial das atividades, adotou-se a estratégia de ensino híbrido, que prevê atividades síncronas semipresenciais, atendendo estudantes tanto na modalidade presencial (seguindo protocolos sanitários) quanto na modalidade remota, em que as famílias ficaram responsáveis por autorizar ou não o retorno presencial dos estudantes mediante assinatura de um termo de responsabilidade.

Já no ano letivo de 2022, todas as instituições de ensino básico públicas e privadas paranaenses precisaram retornar ao ensino presencial, uma vez que (somente neste ano) a vacinação para crianças e adolescentes atingiu índices que tornaram esse processo um pouco mais seguro.

Na sequência, buscaremos compreender como a proposta elaborada pela SEED para as escolas indígenas do Paraná foi traduzida na realidade escolar, considerando a realidade específica da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, sua proposta curricular anterior ao período pandêmico e as adaptações que a instituição precisou passar para o planejamento da educação no contexto do ensino emergencial.

4. A PROPOSTA PEDAGÓGICA E O ENSINO REMOTO NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE

As Terras Indígenas do Norte do Paraná citadas neste estudo, que abrigam atualmente povos da etnia Guarani Nhandewa, não são justapostas e possuem organizações políticas e sociais distintas. No entanto, o enfoque deste estudo considerou o contexto da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, onde está localizada a Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Nesse sentido, nesta seção será abordada a retomada da terra indígena, que possibilitou a construção da instituição de ensino, a implantação de sua proposta pedagógica a partir do resgate cultural proposto pela comunidade e, principalmente, a proposta pedagógica adaptada e adotada durante o período do Ensino Remoto Emergencial no Paraná.

4.1. A trajetória histórica da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha e a instituição da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiropé

De acordo com Fernandes (2018), a TI Ywy Porã Laranjinha abrigava o antigo Posto Indígena Laranjinha, também conhecido como Posto Velho, do Serviço de Proteção ao Índio (extinto SPI), construído em 1918 para atração e pacificação dos indígenas Kaingang, resistentes à colonização das terras, para o qual também foram atraídos os indígenas da etnia Guarani Nhandewa.

Veiga (2004) aponta que, apesar dos conflitos iniciais entre os indígenas Kaingang e Guarani no posto de atração, a convivência foi pacificada, havendo uma predominância dos Nhandewa em termos de população. No entanto, em 1950, houve um deslocamento dos indígenas para tratamento de um surto de maleita, e acabaram sendo impedidos de posteriormente retornar para as terras do Posto Velho devido aos conflitos locais com fazendeiros.

Fernandes (2018) complementa que a retomada de parte deste antigo território se deu somente em 2005, culminando na criação de Ywy Porã

Laranjinha (que aguarda o processo de demarcação do território). A ocupação das terras do antigo Posto teve como motivação uma cisão política e econômica do grupo na Terra Indígena Laranjinha, território este que está demarcado, para o qual houve a migração e que permanece habitado por indígenas da mesma etnia.

Acerca deste evento, destaca Faustino (2006, p. 286):

A cisão ocorrida entre o grupo Guarani Nhandewa do Laranjinha no final de 2005, na qual um grupo familiar extenso liderado pelo ex-cacique da T.I. Laranjinha promoveu a reocupação de uma antiga terra, o Tekoha gwe ou Posto Velho, evidencia que os Guarani fazem uso dos projetos da sociedade majoritária a eles destinados de diferentes maneiras. O então cacique e membros de sua liderança organizaram um grupo de cerca de 20 famílias e ocuparam parte da fazenda localizada a cerca de cinco quilômetros de TI Laranjinha sob a alegação de que no Laranjinha não se praticava mais a cultura antiga. Passou a viver no Posto Velho, 26 famílias totalizando cerca de 140 pessoas, parentes e afins de grupo do cacique Mario Raulino Sampaio.

Fernandes (2018, p. 76) aponta que nem todas as famílias que reocuparam as terras do Posto Velho permaneceram no local, cuja população oscila bastante devido à mobilidade dos moradores, pois grande parte tem Laranjinha como local de origem. Conforme a autora, em 2018, eram 79 habitantes que ocupavam as terras do Posto Velho. Já os dados recentes do ISA (Instituto Socioambiental) não consideram a divisão local, e trazem a quantidade total de 184 habitantes.

No ímpeto do resgate cultural que levou à cisão do grupo, houve inicialmente uma ação no sentido de instituir uma escola:

Eis que a comunidade se reuniu e construíram um local com suas próprias forças dando o nome de Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tiroke, que na cultura Indígena Guarani, Awa Tiroke, foi uma homenagem da comunidade da Terra Indígena Ywy Porã prestada ao Txamoi e Cacique Nicolau Marcolino. Sendo assim o significado do nome escola.

Nimboeaty: Quer dizer lugar de ensino.

Mborowitxa: Quer dizer uma homenagem à autoridade maior de uma comunidade.

Awa Tiropé: Nome Sagrado de Nicolau Marcolino, que significa aquele que prevê o amadurecimento próspero de uma lavoura.

Nicolau foi liderança Guarani e viveu na Terra Indígena Laranjinha, foi o primeiro cacique que fez menção de retomar o Posto Velho, e sonhava com isso (PPP, 2020, p. 12).

Faustino (2006) aponta que integraram o grupo que se instalou na retomada do território do Posto Velho os professores bilíngues que lecionavam na Escola Cacique Tujá Nhanderu (na T.I. Laranjinha) e outro professor originário da T.I. Pinhalzinho (também no Norte do Paraná, na região do município de Tomazina). De acordo com a autora:

O grupo tem demonstrado um grande esforço para “revitalizar” a linguagem, a religião e as tradições Nhandewa. Os professores tentam preparar materiais didáticos próprios, falam na “linguagem” com as crianças dentro e fora da escola chamada Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, construída pelos Nhandewa do Posto velho e orientam os pais e familiares no sentido de conversarem com as crianças em Guarani, pelo menos as palavras que conhecem (FAUSTINO, 2006, p. 286).

Conforme matéria do *NP Diário*, de 11 de outubro de 2013, republicada no Portal do ISA, os indígenas organizaram a escola em uma construção de madeira que fora anteriormente utilizada para processamento de café, e que se encontrava em condições precárias, e assim perdurou por anos, mesmo reconhecida a posse da terra em 2007. No entanto, a Justiça Federal, em ação ajuizada pelo Ministério Público, por meio de uma Ação Civil Pública, determinou no ano de 2013 a construção de uma nova escola pelo Estado do Paraná, bem como melhorias no atendimento à saúde por parte da União.

Imagem 15 - Fachada da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope



Fonte: O autor.

A construção de uma escola é intrínseca à territorialidade, cuja relação consiste em “[...] uma abordagem que não só permite recuperar e valorizar a história da ocupação de uma terra por um grupo indígena, como também propicia uma melhor compreensão dos elementos culturais em jogo nas experiências de ocupação e gestão territorial indígenas” (GALLOIS, 2004, p. 37).

Faustino (2006, p. 287), acerca da escola construída pelos Nhandewa no Posto Velho, complementa ao mencionar que “[...] a presença da escola é importante para ensinar o que eles precisam saber sobre a sociedade envolvente aquilo que não faz parte de suas tradições, mas que precisam dominar para ter a sobrevivência garantida nos tempos atuais”.

No mesmo sentido, cumpre mencionar a relação dos povos indígenas com a escola, vendo-a como uma necessidade para o diálogo intercultural, uma vez que é preciso conhecer a sociedade nacional para com ela se relacionar. Por outro lado, veem-na também “[...] como um risco ao modo de vida tradicional, uma invasão dentro de sua própria terra, já que, como foi dito, a escola é uma instituição alheia ao modo de vida dos povos indígenas e historicamente tem causado danos aos processos próprios de educação e ao uso de seus idiomas [...]” (BERGAMASCHI; MEDEIROS, 2010, p. 61).

A iniciativa aponta para uma demanda social e cultural de suma importância para a comunidade indígena, estabelecendo à época um processo educacional convergente com os movimentos que levaram à cisão e à retomada do antigo território.

Desde o início de sua implantação, a instituição de ensino tem buscado se estruturar, tanto em sua infraestrutura quanto em seu funcionamento. No entanto, esta atende a uma quantidade pequena de estudantes matriculados, sendo apenas doze matrículas, divididos em quatro turmas, sendo uma de Educação Infantil e três de Ensino Fundamental, conforme dados do sistema Consulta Escolas da SEED-PR. Esse baixo quantitativo impacta diretamente o porte (quantidade de funcionários) da instituição, que segue a mesma normativa aplicável para toda a rede de ensino. Atualmente, a equipe escolar é composta por dez professores regentes, uma pedagoga, uma diretora e três funcionários terceirizados, setor administrativo, merendeira e serviços gerais.

4.2. A proposta pedagógica da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope conforme Projeto Político-Pedagógico

Na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, instituição na qual este estudo se concentra, há a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), divididos em ciclos (multisseriados). Cumpre salientar que a autorização de oferta e funcionamento do Ensino Fundamental II se estabeleceu durante o transcurso desta pesquisa, sendo uma demanda antiga e grande conquista para a comunidade escolar, cujos estudantes seguiam para continuar seus estudos na zona urbana, com dificuldades que iam desde o transporte até a modalidade ofertada, sem a especificidade curricular da EEI, ruptura que caracteriza um desestímulo para a comunidade, conforme embasado pelo próprio Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998).

Ainda de acordo com o RCNEI, a respeito da organização do trabalho escolar em ciclos, conforme adotado na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope:

Entende-se que uma divisão do percurso de ensino-aprendizagem em ciclos favorece as possibilidades de sucesso dos alunos, permitindo um ritmo mais adequado de cada um, no seu caminho em direção ao objeto de seu conhecimento. Esse caminho estará mediado pelo professor e também pelos outros alunos no mesmo espaço escolar, ainda que em outros ciclos, A divisão em ciclos e as decisões curriculares que este Referencial sugere devem ser definidas em cada escola. Ou seja, não se propõe uma única lógica a ser padronizada para o Ensino Fundamental. As tradicionais séries do Ensino Fundamental de 1a a 8a podem ser repensadas na programação curricular das variadas escolas indígenas, em períodos contínuos, agrupados em três ou quatro ciclos, conforme a definição dos objetivos e a seleção dos conteúdos e processos pedagógicos, em cada contexto (BRASIL, 1998, p. 79).

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) mais recente da instituição, que se encontrava vigente até o momento que esta pesquisa foi realizada, foi aprovado no ano de 2020. O documento traz em sua proposta curricular um ensino amparado na legislação educacional específica para a Educação Escolar Indígena, no âmbito federal e estadual, conforme apresentado anteriormente, e tem como alteração substancial (considerando sua versão anterior, de 2016) a adaptação ao Currículo da Rede Estadual Paranaense, implantado pelo Estado do Paraná para o Ensino Fundamental a partir de 2019, com base na recém-aprovada Base Nacional Comum Curricular (PPP, 2020).

De acordo com Libâneo (2012, p. 484), “o projeto pedagógico-curricular é o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Nesse sentido, cumpre mencionar que a instituição de ensino tem buscado garantir a continuidade da oferta da EEI aos estudantes da comunidade, conforme retrata a recente conquista do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, e a intenção de também ofertar o Ensino Médio, para que os estudantes não tenham a formação indígena interrompida ao ingressar em uma instituição de ensino regular.

Até a implantação do Ensino Fundamental II, a organização da escola trazia a divisão em Educação Infantil, com avaliação pautada em parecer descritivo, sem reprova; 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, com sistema avaliativo organizado por meio de Pareceres Descritivos trimestrais, com reprovação por faltas e aproveitamento. Já para o 4º e 5º anos do Ensino

Fundamental I, o sistema passa a ser organizado por meio de notas, com média de 6,0 (seis) pontos e somatória das médias trimestrais (PPP, 2020).

O quadro a seguir aponta com maiores detalhes essa organização:

Tabela 2 - Organização da Entidade Escolar no ano de 2020

	Turno	SERIE	ALUNOS	IDADE
	Manhã	Educação Infantil-Pré	05	04 a 05
		1° Ano	01	06 a 07
		5° Ano	02	10 Anos a 11 Anos
	Tarde	Educação Infantil-Pré	02	04 á 05
		2° e 3° Ano	02	06 a 08
		4° Ano	01	07 a 09

Fonte: PPP, 2020.

A implantação do Ensino Fundamental II, apesar de já estar em funcionamento, ainda não consta aprovada sua proposta curricular, cujo PPP se encontra em nova fase de atualização e aprovação junto ao órgão competente. No entanto, a oferta se apresenta dividida em dois ciclos, e atende quatro estudantes, do total de dez matriculados atualmente, sendo mais quatro da Educação Infantil e dois do Ensino Fundamental I (dados extraídos do Sistema Estadual de Registro Escolar, de 19 de abril de 2022, em relatório fornecido pela instituição de ensino).

Em relação à suas ofertas, a proposta curricular vigente menciona:

A educação infantil visa à inclusão da criança de quatro até seis anos de idade, pois trata do direito à educação, ao atendimento, sendo a primeira etapa de desenvolvimento integral, ou seja, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, garantida na Constituição de 1988 e a escola tem observado os princípios e fundamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação

Infantil que orientam as práticas pedagógicas e assim, proporciona momentos planejados intencionalmente, prevendo diferentes situações educativas para a promoção do desenvolvimento integral da criança (PPP, 2020, p. 70).

Especificamente em relação ao Ensino Fundamental:

O Ensino Fundamental nos anos iniciais visa ao domínio da leitura, da escrita, do cálculo e do raciocínio, preparando progressivamente o educando para a compreensão dos problemas humanos e o acesso sistemático aos conhecimentos. O que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos (PPP, 2020, p. 70-71).

O Referencial Curricular do Paraná, no qual está amparada a proposta curricular da instituição, salienta:

É importante destacar o papel das escolas e do trabalho de toda a comunidade escolar que, na reflexão sobre o seu projeto político-pedagógico, sobre os diferentes componentes curriculares e no diálogo com a realidade social de cada comunidade afirmaram a perspectiva multicultural, pluriétnica e crítica das desigualdades e mazelas sociais. Por isso, muitas escolas já descrevem nas suas propostas curriculares a afirmação da diversidade como princípio educativo que organiza o trabalho pedagógico e que se expressa em conteúdos de diferentes campos disciplinares do currículo (PARANÁ, 2018, p. 18).

O direcionamento para a autonomia das instituições de ensino e comunidades escolares na elaboração do projeto pedagógico e currículo de suas escolas, assim como todo o aparato legal que norteia a Educação Escolar Indígena, refletem na proposta pedagógica curricular da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope.

Na organização curricular é preciso considerar alguns pontos básicos. O primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro, ele passa uma cultura.

O segundo ponto é que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado.

O terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. [...] Observar as mudanças da sociedade atual e trabalhar dentro da Pedagogia Histórica-Crítica (PPP, 2020, p. 75).

Muito além de um currículo historicamente situado e culturalmente determinado, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani, a proposta curricular sugere que os docentes pautem suas atividades em histórias, brincadeiras, jogos e canções que façam referência às tradições culturais de sua comunidade e de outras, além da valorização da natureza, da linguagem corporal e de expressões artísticas, muito caras à rica diversidade da cultura indígena (PPP, 2020).

O ensino da língua guarani, também priorizado na proposta da instituição, encontra respaldo na legislação nacional, sendo pautado da seguinte forma:

Com a perda da cultura, partes da aldeia já não a praticam mais. Hoje a escola tem um trabalho importante de valorizar, aprender e reviver a cultura através do professor, não deixando a língua desaparecer.
O ensino guarani deve ser específico, incluindo os conteúdos da cultura da respectiva comunidade indígena, inclusive a língua materna de cada uma (PPP, 2020, p. 578).

Enquanto encaminhamentos metodológicos para o ensino do Guarani, o PPP que este é usado como segunda língua, pois os esforços são para a sua manutenção e revitalização, utilizando a princípio a oralidade, para posteriormente utilizar a escrita. Para tanto, a instituição dispõe, conforme sua proposta curricular, de alfabeto móvel, jornais, revistas, carimbos, atividades impressas, instrumentos musicais (violão, chocalho e tambor), além de livros na linguagem, visão e cultura guarani.

Em relação à Pedagogia Histórico-Crítica, citada na proposta curricular, embora não esteja devidamente referenciada no documento, além dos elementos históricos e culturais já destacados, esta aparece no escopo do texto em outros momentos, conforme se observa a seguir:

Do ponto de vista de uma pedagogia crítica, é importante que os educandos se apropriem de instrumentos de comunicação e de conteúdos culturais básicos que entendam a sociedade em que vivem e possam transformá-la. É de responsabilidade do coletivo da escola assumir o papel de elaborar uma proposta curricular que cada vez mais se aproxime daquilo que acredita ser fundamental no processo de escolarização dos alunos, na realidade de sua comunidade e diante de todas as incertezas postas na contemporaneidade (PPP, 2020, p. 75).

E acerca da cultura e da organização curricular imposta pelo sistema de ensino, prossegue o documento:

O currículo não deve ser visto como simples organização formal das disciplinas, dos conteúdos e dos tempos pedagógicos, ele é um instrumento norteador do trabalho docente, sempre provisório e inacabado, aberto à produção de sentidos, um processo dinâmico que incorpora os saberes e os elementos culturais de seus agentes, numa compreensão do contextualizada do mundo e da cultura que valoriza e fortalece as identidades, não excludente e politicamente posicionada (PPP, 2020, p. 75-76).

No sentido apresentado, de apropriação dos conteúdos culturais com vistas à transformação social, a proposta possui relação com o método de Saviani no sentido que valoriza o diálogo com o saber e a cultura historicamente acumulados. Nessa perspectiva, de acordo com o próprio autor, “[...] o trabalho pedagógico se configura, pois, como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2019, p. 75).

Ainda na linha da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que norteia propostas pedagógicas como a analisada neste trabalho, a exigência do domínio dos conteúdos curriculares científicos é tão importante quanto as experiências sociais e culturais dos estudantes. Nessa corrente pedagógica, salienta Libâneo (2012, p. 246):

Para cumprir esse propósito, a escola de hoje precisaria encarar a exigência de apropriação da cultura e da ciência, o desenvolvimento das competências e habilidades cognitivas e, ao mesmo tempo, a motivação do aluno como sujeito da aprendizagem e integrante de contextos e práticas socioculturais. Teria como papel ser mediadora cultural e científica, isto é, promotora de mediações cognitivas como instrumento para o desenvolvimento do pensamento. O currículo e as práticas escolares deveriam prover os conteúdos científicos e as ações mentais a eles associados — voltados para a interiorização de bases conceituais para lidar com a realidade —, sem descartar a motivação do aluno, sua subjetividade e contextos e práticas da vida cotidiana [...].

Diante de uma proposta pedagógica curricular que prevê a compatibilização entre o conhecimento científico e a experiência sociocultural e

subjetiva dos estudantes, atrelada ensino da língua guarani, a comunidade escolar se deparou com a interrupção do processo educacional na iminência da pandemia do novo coronavírus. A SEED, por sua vez, na implantação abrupta de uma proposta de ensino remoto para a rede estadual como um todo e, na sequência, para todas as escolas indígenas paranaenses, obviamente não se ateve às particularidades de cada instituição, que possui autonomia para planejar o currículo, valendo-se dos referenciais curriculares norteadores, considerando sua própria realidade.

Mesmo com as pressões por parte da mantenedora em se adotar a proposta oficial, de maneira a salvaguardar o calendário escolar e o ano letivo (de 2020), destaca-se que a comunidade escolar da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope fez valer sua autonomia, conforme será apresentado a seguir, evidenciando o trabalho realizado durante o período.

4.3 A implantação do Ensino Remoto Emergencial na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope

Em relação ao Ensino Remoto Emergencial, vale destacar que o PPP da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, aprovado em 2020, não contempla em nenhum ponto do documento qualquer menção à modalidade emergencial tratada neste estudo. Muito embora o ensino remoto emergencial tenha sido implantado em abril daquele ano, tratava-se de um documento que estava em processo de atualização, simultaneamente à esta oferta realizada pela SEED-PR, para a qual ainda não havia subsídios bem definidos para que a proposta fosse discutida pela comunidade na reconstrução do documento. Diante disso e do caráter provisório do ERE, a comunidade escolar não o considerou na proposta pedagógica.

É importante destacar que pensar uma modalidade de ensino, mesmo que emergencial, que atenda a totalidade dos estudantes, tendo em vista as distintas e desiguais condições sociais a que estão sujeitos, envolve muita reflexão e responsabilidade, além de um respeito integral às leis e diretrizes que regem a educação nacional e estadual, bem aos direitos da criança e do adolescente. E, especificamente, no caso da EEI, o escopo de diretrizes e documentos

norteadores, como visto anteriormente, é ainda maior, e preconiza que esta oferta seja diferenciada.

Com uma proposta própria para o ensino emergencial, a instituição elaborou no ano de 2021 o documento “Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas”, que aponta as diretrizes, as decisões e as orientações conduzidas durante todo o ano letivo, neste cenário específico de pandemia.

Logo no início do relatório é apresentado um Protocolo de Biossegurança para retorno às atividades escolares, em que comunidade decidiu por manter o ensino remoto a partir do início do ano letivo por meio da distribuição de atividades impressas, apontando para um retorno escalonado com capacidade para 50% dos estudantes à medida que houvesse condições sanitárias para tal, o qual acabou sendo prejudicado devido ao atraso na vacinação da população e à realidade específica dos indígenas.

Nessa realidade, a instituição priorizou a divulgação de informações para a comunidade escolar por meio de grupos organizados no aplicativo de mensagens WhatsApp, atendimento telefônico e agendamento presencial para as famílias sem acesso aos recursos e que necessitavam se deslocar ao estabelecimento, desde que não pertencessem ao grupo de risco da Covid-19. Este atendimento se deu seguindo regras de distanciamento social, obrigatoriedade do uso de máscaras respiratórias, com acesso à instituição condicionado à aferição de temperatura logo na entrada (desde que a temperatura corporal estivesse abaixo de 37,1°C), assim como à higienização de mãos e pés com álcool em gel 70° e tapete sanitizante.

O planejamento para o ano letivo se deu de forma totalmente remota entre a equipe escolar e representantes da comunidade, tanto acerca da organização da instituição para o atendimento por atividades impressas quanto para a elaboração dos Planos de Trabalho dos docentes.

Talvez prevendo as dificuldades das escolas indígenas em relação ao ensino remoto, o Material de Apoio ao Professor da SEED-PR para Avaliação dos estudantes indígenas orienta:

A especificidade da Educação Escolar Indígena, somada à do momento, sugere que sejamos cautelosos em relação às

expectativas, no que se refere à quantidade de conteúdos e conceitos trabalhados e ou adquiridos. Por isso, a orientação é que as escolas estipulem prazos, que podem variar entre quinze, trinta e quarenta e cinco dias, para o envio das atividades impressas, e que os intervalos entre esses períodos sejam usados para avaliar se é possível continuar ou se é preciso pensar em outro formato. Essa é uma forma de avaliação (PARANÁ, 2020e, p. 02).

Foi definido que as atividades impressas seriam elaboradas em conformidade com o currículo da escola pelos próprios professores, sendo disponibilizadas nos cadernos dos estudantes com as datas, dias das aulas e da semana, sem a utilização do material sugerido pela SEED. Paralelamente, os professores produziram vídeos explicativos para os estudantes de cada componente curricular, para auxiliar as famílias que possuíam acesso aos grupos de mensagens montados para atendimento ao ensino remoto.

A instituição elaborou um cronograma para atender a demanda dos professores na elaboração das atividades dos alunos, que também foi divulgado aos docentes pelos meios eletrônicos, de forma a controlar os horários de acesso à instituição para elaboração dos materiais, seguindo o Protocolo de Biossegurança, e estando à disposição para atendimento às famílias conforme regras protocolares já descritas.

A partir do dia 26 de fevereiro de 2021, com o início do ano letivo em andamento, foram entregues as primeiras remessas de atividades, ocasião em que a instituição organizou uma reunião com toda a comunidade escolar para o repasse do planejamento para o início do ano letivo e como seria a forma de atendimento aos estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I.

A partir de 31 de março de 2021, com a conquista do Ensino Fundamental II, a equipe escolar passou por uma série de encontros de formação continuada com a equipe do Departamento de Diversidade e Direitos Humanos (DEDIDH) da SEED, visando a sua implantação imediata, vindo a ocorrer no mês de maio do mesmo ano. Com isso, estudantes egressos da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope puderam retornar à escola de origem, o que foi muito comemorado pela comunidade devido à preservação da educação bilíngue, atrelada à valorização cultural e das tradições da comunidade Guarani Nhandewa.

No dia 05 de maio de 2021, a instituição realizou uma videoconferência de acolhimento especificamente para os responsáveis e estudantes que estavam

regressando à Escola Indígena. Conforme o relatório aponta, o acesso dos estudantes se deu por aparelho celular de pais, irmãos e tios, mas não menciona se nessa ocasião houve dificuldades com o acesso à internet. Contudo, seguindo as orientações recebidas pela equipe escolar na formação para a implantação do Ensino Fundamental II, a instituição instruiu as famílias que haveria um reaproveitamento dos estudos trazidos da instituição de ensino da zona urbana, complementado com as avaliações diagnósticas aplicadas na Escola Indígena, uma vez que o trimestre já estava concluindo, conforme o Calendário Escolar. Por fim, foi apresentado o formato adotado pela instituição no ensino remoto, bem como o cronograma de atendimento com as remessas de atividades impressas e atendimento via aplicativo de mensagens.

Na sequência do relatório, a instituição apresentou um quadro quantitativo acerca da participação e do envolvimento dos professores na proposição e na correção de atividades, além dos controles de entrega e devolução das remessas de materiais impressos, com avaliação quantitativa e de aproveitamento para cada uma das modalidades atendidas (Infantil, EF I e EF II), em relação ao total de estudantes de cada uma.

Os critérios analisados no referido documento acerca dos docentes envolveram a quantidade de professores que enviaram atividades para a equipe diretiva, professores que corrigiram e sistematizaram as atividades dos estudantes e o total de professores que participaram da escala de atendimento aos estudantes, conforme tabelas a seguir:

Tabela 3 - Participação dos Professores da EEI Nimboeaty A. M. Tirope no ERE

ETAPAS	QUANTITATIVO			
	Total de prof.	Total de prof. que enviou atividades para a equipe diretiva	Total de prof que corrigiu e sistematizou as atividades dos estudantes	Total de prof que participou escala de atendimento dos estudantes
Educação Infantil	02	02	02	00
Ensino Fundamental ano iniciais	03	03	03	00
Ensino Fundamental ano finais	08	08	08	00
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Tabela 4 - Envolvimento dos Professores da EEI Nimboeaty A. M. Tiropo no ERE

ETAPAS	ENVOLVIMENTO				
	Insatisfatório. Foi preciso a participação de outros profissionais para efetivar a ação.	Bom. Porém precisam se envolver mais.	Muito bom. Cumpriram com todas as tarefas solicitadas.	Excelente. Foram além do que foi solicitado.	Tivemos diferentes níveis de envolvimento.
Educação Infantil	não	não	x	Muito bom	Foi muito satisfatório
Ensino Fundamental	não	não	x	Muito bom	Foi muito satisfatório
Ensino Fundamental ano finais	não	não	x	Muito bom	Foi muito satisfatório
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

O relatório aponta que, no período avaliado, todos os docentes enviaram e corrigiram as atividades propostas, dedicando-se além do que foram solicitados, de maneira muito satisfatória.

Já em relação aos estudantes, a instituição apresentou em seu relatório os seguintes diagnósticos acerca de cada remessa de atividades encaminhadas:

Tabela 5 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tiropo na remessa de Atividades 01 - Período: De 01 a 05/03/2021

ETAPAS	QUANTITATIVO				APROVEITAMENTO				
	Total de matriculas	Total de estudantes que recebeu as atividades	Total de estudantes que devolveu as atividades	Nº de estudantes em atendimento presencial escalonado	Não fez nenhuma	Insatisfatório	Bom	Muito Bom	Ótimo
Educação Infantil	05	05	05	00	00	00		x	
Ens. Fund.	02	02	02	00	00	00		x	
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	00	00	00	00	00

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Tabela 6 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tiropé na Remessa de Atividades 02, 03, 04, 05, 06 e 07 - Períodos: De 08 a 12/03/2021; de 15 a 19/03/2021; de 22 a 26/03/2021; de 29/03 a 01/04/2021; de 05 a 09/04/2021; e de 12 a 16/04/2021

ETAPAS	QUANTITATIVO				APROVEITAMENTO				
	Total de matrículas	Total de estudantes que recebeu as atividades	Total de estudantes que devolveu as atividades	Nº de estudantes em atendimento presencial escalonado	Não fez nenhuma	Insatisfatório	Bom	Muito Bom	Ótimo
Educação Infantil	05	05	05	00	00	00		x	
Ens. Fund.	02	02	02	00	00	00			
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos					

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

A primeira remessa de atividades destacadas no relatório, assim como as seis remessas seguintes, aponta para a participação de todos os estudantes matriculados no período, enquanto perdurou apenas a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Diferente da Tabela 5, a Tabela 6 (idêntica para todas as seis remessas analisadas do período de 08 de março a 16 de abril de 2021) não estabelece uma avaliação de aproveitamento das atividades do Ensino Fundamental pelos estudantes, deixando vago como foi, de fato, esse aproveitamento.

Já as remessas seguintes trazem diferentes informações quanto ao aproveitamento, no qual já se encontra presente a oferta do Ensino Fundamental II, com cinco estudantes matriculados, conforme é possível observar no relatório:

Tabela 7 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tirope na Remessa de Atividades 08 - Período: De 19 a 23/04/2021

ETAPAS	QUANTITATIVO				APROVEITAMENTO				
	Total de matrículas	Total de estudantes que recebeu as atividades	Total de estudantes que devolveu as atividades	Nº de estudantes em atendimento presencial escalonado	Não fez nenhuma	Insatisfatório	Bom	Muito Bom	Ótimo
Educação Infantil	05	05	05	00	00	00		x	
Ens. Fund. iniciais	02	02	02	00	00	00	x		
Ens. Fund finais	05	05	05	00	00	00	x		
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos					

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Nesse período, a instituição destaca em relatório que, entre as atividades enviadas, a temática da semana cultural foi trabalhada de maneira adaptada ao ensino remoto, com conhecimento da história da comunidade, grafismos, comidas típicas e significado da pintura corporal. Tais atividades estão previstas no PPP da instituição, como o projeto “O índio e sua cultura”, que, na cronologia das atividades remotas, ocorreu durante a data que faz referência ao Dia do Índio - 19 de abril.

O relatório revela, no item referente ao aproveitamento, que os estudantes do Ensino Fundamental I e II tiveram um aproveitamento um pouco abaixo em comparação aos estudantes da Educação Infantil. No entanto, vários aspectos podem ter influenciado o resultado apontado, como a própria elaboração das atividades adequadas a cada ciclo escolar, podendo ter provocado diferentes formas de desenvolvimento e interesse por parte dos estudantes.

Em visita de sondagem realizada no decurso desta pesquisa, no dia 19 de abril de 2022, constatou-se que a comunidade indígena realmente se volta para atividades de valorização da cultura e tradições Guarani Nhandewa nesta data, inclusive com o envolvimento e participação das famílias. Já no contexto do ensino presencial, o envolvimento dos estudantes nas atividades observadas ficou bastante evidente.

Imagem 16 - Registro com os professores indígenas¹⁴ em visita de sondagem e coleta de fontes e informações realizada no interior da instituição, que ocorreu durante a execução do projeto “O Índio e sua cultura”, no dia 19/04/2022



Fonte: O autor.

Nas atividades seguintes, houve uma avaliação mais positiva expressa no relatório mediante o aproveitamento dos estudantes do Ensino Fundamental em relação ao relatório anterior.

¹⁴ Os rostos dos professores foram desfocados por não possuímos autorização de uso de imagem.

Tabela 8 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tiropé na Remessa de Atividades 09 - Período: De 26 a 30/04/2021

ETAPAS	QUANTITATIVO				APROVEITAMENTO				
	Total de matrículas	Total de estudantes que recebeu as atividades	Total de estudantes que devolveu as atividades	Nº de estudantes em atendimento presencial escalonado	Não fez nenhuma	Insatisfatório	Bom	Muito Bom	Ótimo
Educação Infantil	05	05	05	00	00	00		x	
Ens. Fund. iniciais	02	02	02	00	00	00		x	
Ens. Fund finais	05	05	05	00	00	00			x
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos					

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Já os três relatórios finais do 1º trimestre letivo se apresentam idênticos, e novamente não houve uma avaliação do aproveitamento dos estudantes do Ensino Fundamental I expressa no relatório.

Tabela 9 - Participação e aproveitamento dos estudantes da EEI Nimboeaty A. M. Tiropé na remessa de Atividades 10, 11 e 12 - Períodos: De 03 a 07/05/2021; de 10 a 14/05/2021; e de 17 a 21/05/2021

ETAPAS	QUANTITATIVO				APROVEITAMENTO				
	Total de matrículas	Total de estudantes que recebeu as atividades	Total de estudantes que devolveu as atividades	Nº de estudantes em atendimento presencial escalonado	Não fez nenhuma	Insatisfatório	Bom	Muito Bom	Ótimo
Educação Infantil	05	05	05	00	00	00		x	
Ens. Fund. iniciais	02	02	02	00	00	00			
Ens. Fund finais	05	05	05	00	00	00	x		
Ensino Médio	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos	Não ofertamos					

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Apesar da ausência de alguns detalhes qualitativos nas tabelas apresentadas, o documento destaca, ao final do último item, referente à

participação dos estudantes, haver um bom envolvimento dos responsáveis com o aprendizado dos estudantes, refletindo, em geral, em um ótimo resultado.

Destacou-se, ainda, que o trabalho desenvolvido pela equipe da escola pelo atendimento via aplicativo de mensagens WhatsApp foi crucial para obter o maior engajamento dos responsáveis e permitiu que todos os estudantes realizassem todas as atividades propostas, para todas as ofertas atendidas pela Escola.

Por fim, em uma referência às atividades propriamente ditas, a Escola enfatizou em seu relatório duas atividades, referentes aos Ciclos I e II do Ensino Fundamental 2, conforme segue:

Imagem 17 - Atividade Diagnóstica de História, aplicada aos estudantes do Ciclo I - Ensino Fundamental II

Escola Estadual Indígena Nimboesty Mborowitxa Awa Tiropé EIEF
Terra Indígena Ywy Porã Laranjeira – Ribeirão Grande
FONE: (43) – 996981039
CEP 86.460-000 – ABATIÁ – PARANÁ
E-mail: atindigena@seed.pr.gov.br

PROFESSORA: GRAZIELLA AP. DE OLIVEIRA
COMPETENCIA CURRICULAR: HISTÓRIA
ANO: CICLO I
ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNOSTICA

PESQUISE COM SEUS FAMILIARES A HISTÓRIA DO YWY PORÃ POSTO VELHO:

1- Em qual data se comemora o aniversário da nossa aldeia?

2- Quem tomou as decisões para a retomada da nova Terra Ywy Porã?

3- Como é nome do cacique que tomou a iniciativa de retomar o Ywy Porã Posto Velho?

4- Qual cacique liderou a retomada atualmente no YWY PORÃ Posto velho?

5- Atualmente qual o cacique que está a frente das lutas da aldeia YWY PORÃ?

6- Agora faça um relato da chegada das famílias na aldeia Ywy Porã?

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

Imagem 18 - Atividade Diagnóstica de Ensino Religioso, aplicada aos estudantes do Ciclo II - Ensino Fundamental II

Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope EIEF
Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha – Ribeirão Grande
FONE: (43) – 996981039
CEP 86.460-000 – ABATIÁ – PARANÁ
E-mail: atindigena@seed.pr.gov.br

PROFESSORA: GRAZIELLA AP. DE OLIVEIRA.
COMPETENCIA CURRICULAR: ENSINO RELIGIOSO
ANO: CICLO II
ALUNO (A): _____

ATIVIDADE DIAGNOSTICA

1- Pesquise: explique os dois fundamentos da casa de reza nhamadu e tupã?

2- Quantos tempos necessários para o txamôri ou a Djaryi se preparar para o mongarari?

3- Quais materiais são utilizados para fazer a vela dos rituais da casa de reza?

4- Como é chamado a cerimonia que é concedido os nomes das crianças?

5- Explique porque devemos entrar com os pés descalços na casa de reza?

6- Qual alimento sagrado que veio do corpo de um txamôri?

7- Por quem é preparado o kagewindy servido nas ceremonias na casa de reza?

Fonte: Ensino Remoto - Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, 2021.

A análise do material ofertado pela instituição de ensino aponta para uma desconformidade com a proposta elaborada pela SEED para a Educação Escolar Indígena no ensino remoto, uma vez que não houve aproveitamento das atividades e diretrizes propostas pela mantenedora na EEI Nimboeaty M. A. Tiropé.

No entanto, como as atividades da plataforma Aula Paraná eram sugestões para as escolas indígenas paranaenses, prevaleceu a autonomia da comunidade escolar e da equipe da instituição no formato adotado para o ensino remoto, com avaliação por meio de atividades impressas, bem como a preferência pelos Planos de Trabalho elaborados pelos próprios docentes da instituição. Soma-se o fato de a comunidade ter se adaptado ao modelo de trabalho iniciado no ano letivo de 2020, também com sistema de atividades impressas, que foi aperfeiçoado no ano seguinte, do ponto de vista de maior contato e organização com os estudantes e responsáveis.

Portanto, é possível concluir que, valendo-se da sua própria proposta curricular vigente, a EEI Nimboeaty M. A. Tiropé teve assegurada com relativa

autonomia a condução do processo referente ao Ensino Remoto Emergencial, com atividades propostas pelos próprios docentes, no formato impresso e mesclado com vídeos explicativos compartilhados pelos meios digitais. Entende-se que, mesmo que o ensino remoto não esteja contemplado no PPP vigente, a essência da proposta pedagógica curricular foi mantida, mesmo com as adaptações realizadas em decorrência do momento pandêmico.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional aqui apresentado está vinculado à pesquisa realizada, trazendo a mesma temática “A Educação Escolar Indígena e o Ensino Remoto Paranaense no Contexto da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope”, encontrando-se disponível na plataforma YouTube, pelo link: <https://youtu.be/3Fhz3zAScPU>. Para maiores informações, entre em contato com o autor pelo endereço de e-mail: julios.madeira@gmail.com.

5.1 A produção audiovisual no processo educacional

O processo de disseminação da cultura digital, tão característica do século XXI, com a evolução dos equipamentos eletrônicos (computadores, smartphones, tablets, etc.), atrelada à gradativa universalização da internet, possibilitou que a produção de materiais audiovisuais por meio de plataformas *streaming*¹⁵ (como o YouTube) fossem também massificadas. Não obstante, tal produção é amplamente utilizada para a educação, seja integralmente, por meio de cursos ofertados à distância, ou como material de apoio voltado a professores e estudantes, consistindo em um repositório virtual que abriga uma infinidade de materiais.

De acordo com Moran (2021), docentes e alunos estão acostumados a aplicativos de comunicação e compartilhamento, como o YouTube e o WhatsApp, por exemplo. Nesse sentido, a aprendizagem precisa encontrar o equilíbrio entre metodologias que utilizam e que não utilizam tecnologias educacionais, além da significação proporcionada pela relação professor-aluno em contato com as tecnologias.

¹⁵ **Streaming** é a transmissão de dados de áudio ou vídeo em tempo real de um servidor para um aparelho como smart TV, smartphone, tablet, computador ou notebook. O servidor funciona como um computador que armazena todo conteúdo de um site, um sistema, aplicativo ou serviço digital (LIMA, 2022, n.p.).

As tecnologias digitais hoje são muitas, acessíveis, instantâneas e podem ser utilizadas para aprender em qualquer lugar, tempo e de múltiplas formas. O que faz a diferença não são os aplicativos, mas estarem nas mãos de educadores, gestores (e estudantes) com uma mente aberta e criativa, capaz de encantar, de fazer sonhar, de inspirar. Professores interessantes desenham atividades interessantes, gravam vídeos atraentes. Professores afetivos conseguem comunicar-se de forma acolhedora com seus estudantes através de qualquer aplicativo, plataforma ou rede social (MORAN, 2021, p. 23).

Nesse sentido, agregar tecnologia ao processo educacional se torna uma prática cada vez mais comum, porém não anula o protagonismo do professor e demais atores envolvidos na construção dialética do conhecimento. Portanto, a leitura, o direcionamento, a reflexão, seja por meio do contato com o material audiovisual, ou mesmo na produção de um material, é que vão nortear o trabalho a ser desenvolvido com os estudantes.

Com o advento da pandemia da Covid-19, as plataformas educacionais digitais foram amplamente utilizadas como estratégia emergencial para atender o ensino remoto, situação que fomentou a produção de materiais por sistemas de ensino e universidades, público e privados, além de iniciativas individuais para atender a esta demanda.

Moran (1995) aborda a linguagem audiovisual como ideal para o trabalho em sala de aula, desde que adequadamente mediado pelo trabalho docente. Nas palavras do autor:

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto que a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização e a análise lógica (MORAN, 1995, p. 29).

Nesse sentido, a presente pesquisa se pautou em ofertar à comunidade escolar escolhida nesta pesquisa, além da comunidade universitária e sociedade, de maneira geral, uma produção audiovisual como produto educacional que pudesse apresentar o processo e os resultados da pesquisa, mas que também consistisse em um material didático de divulgação da instituição e da comunidade escolar, um registro histórico do contexto do ensino remoto, além do processo de

luta pela terra e de conservação de sua memória e tradições, divulgado por meio da plataforma YouTube.

No entanto, apesar da crescente e necessária elaboração e disseminação de conteúdo dessa natureza, torna-se importante refletir a respeito da produção audiovisual como uma linguagem que, para atingir o objetivo do fazer científico, necessitará de uma análise crítica por parte de quem produz e de quem terá acesso ao material produzido, principalmente se este for utilizado para a finalidade educacional, que é um dos principais objetivos.

No sentido apresentado, segundo Napolitano (2010), as fontes audiovisuais refletem as visões objetivista e a subjetivista de interpretação para o espectador ou ouvinte. Conforme o autor, na interpretação objetivista o registro de imagens e sons denota um “efeito de realidade”, uma vez que induz o observador a acreditar na veracidade dos eventos representados, característica marcante dos filmes documentários e diversos tipos de jornalismo. Já a interpretação subjetivista está mais sujeita à especulação, pois sugere a “ilusão da subjetividade”, cujos significados variam conforme a fruição do ouvinte. O documento musical, entre outros, é o exemplo mais nítido da visão subjetivista. Já o cinema, ou o audiovisual de ficção, são exemplos de produções que podem ocupar um estatuto intermediário entre as duas ilusões.

Napolitano (2010) sustenta ainda que o conceito moderno de documento recusa a máxima metódica “o documento fala por si”, e complementa:

[...] as armadilhas de um documento audiovisual ou musical podem ser da mesma natureza das de um texto escrito. Mas é inegável que a maior armadilha reside na ilusão de objetividade do documento audiovisual, tomado como registro mecânico da realidade (vvida ou encenada) ou da pretensa subjetividade impenetrável do documento artístico-cultural [...] (NAPOLITANO, 2010, p. 239).

Portanto, diante do exercício crítico de quem produz e de quem assiste, o material audiovisual se apresenta, de maneira bastante consolidada, como uma possibilidade metodológica substancial no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, mesmo não sendo autossuficiente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o material deve estar ser atrelado a um planejamento e, conseqüentemente, a um currículo, o audiovisual explora várias

dimensões importantes que, muitas vezes, não seriam percebidas em tantos detalhes a olho nu.

O vídeo explora também e, basicamente, o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais (próximo-distante, alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno, equilíbrio-desequilíbrio). Desenvolve um ver entrecortado - com múltiplos recortes da realidade -através dos planos- e muitos ritmos visuais: imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro (MORAN, 1995, p. 28).

Ainda de acordo com Moran (1995, p. 28):

O ver está, na maior parte das vezes, apoiando o falar, o narrar, o contar estórias. A fala aproxima o vídeo do cotidiano, de como as pessoas se comunicam habitualmente. Os diálogos expressam a fala coloquial, enquanto o narrador (normalmente em off) "costura" as cenas, as outras falas, dentro da norma culta, orientando a significação do conjunto. A narração falada ancora todo o processo de significação.

Diante das possibilidades aqui apresentadas por meio do material audiovisual, e com a ampla disseminação desse tipo de conteúdo, principalmente no contexto da pandemia, a presente pesquisa encaminha a produção audiovisual como produto educacional, provendo-se da mesma ferramenta amplamente aplicada pelo ensino remoto para uma reflexão acerca do próprio ensino remoto.

A seguir, o Quadro 2 reproduz o roteiro utilizado na produção, que foi pautado no modelo aplicado na Produção Técnica Educacional de Silva (2021) para a elaboração de vídeo educativo.

O roteiro apresenta a sequência da elaboração do vídeo resultante da pesquisa de Mestrado Profissional (PPEd-UENP), desenvolvido sob a orientação do Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter, e apoio técnico para produção e edição de Marcos Vinícios de Oliveira do Valle.

Quadro 2 - Roteiro da Produção Audiovisual “A Educação Escolar Indígena e o Ensino Remoto Paranaense no Contexto da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope”

ROTEIRO PARA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL
<p>TEMA: A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O ENSINO REMOTO PARANAENSE NO CONTEXTO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWITXA AWA TIROPE</p>
<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação (1'24") ● Contexto Histórico da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (0'59") ● Legislação e Políticas Educacionais Indígenas no Brasil e no Paraná (1'56") ● Proposta Pedagógica Curricular da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (0'51") ● A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (1'47") ● Proposta Pedagógica paranaense para o Ensino Remoto em Escolas Indígenas (1'33") ● Considerações Finais (1'32") ● Agradecimentos e créditos finais (0'46")
TÓPICOS / SCRIPT – DESENVOLVIMENTO DO TEMA:
<p>1. Apresentação (1'24")</p> <p>A Educação Escolar Indígena no Brasil, historicamente relegada a um viés catequista e de integração dos indígenas à sociedade nacional, ganhou novos contornos a partir da Constituição de 1988 e das políticas educacionais implementadas nas décadas seguintes. A modalidade, que por anos ficou sob responsabilidade da Fundação Nacional do Índio, foi atrelada ao Ministério da Educação, passando a ser coordenada pelos governos estaduais e municipais. Isso colocou a Educação Escolar Indígena diante de interesses locais e regionais, de ordem política e econômica, o que tornou o processo heterogêneo nas diversas regiões do Brasil, inclusive pela própria pluralidade de etnias que habitam o território, bem como questões internas dos próprios aldeamentos, agrupamentos e terras indígenas.</p> <p>De acordo com os dados do Censo Escolar 2020, no Brasil são aproximadamente 4.250 escolas indígenas. Destas, 39 estão localizadas em terras indígenas de 26 municípios paranaenses, sendo aproximadamente 5.000 estudantes matriculados. E uma delas está localizada na Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, no Bairro Ribeirão Grande,</p>

que fica dentro do território do município de Abatiá, porém o acesso se dá aqui pelo município de Santa Amélia. A referida terra é habitada em sua maioria por indígenas da etnia Guarani Nhandewa.

2. Contexto Histórico da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (0'59'')

Trata-se da Escola Estadual Indígena Nimboaty Mborowitxa Awa Tirope, fundada em 2005, após o processo de retomada da terra indígena que, no início do século XX, abrigou o antigo posto do Serviço de Proteção ao Índio, que hoje é a FUNAI, conhecido como Posto Velho, e que foi abandonado pelos indígenas após um surto de maleita. A retomada do território se deu após uma cisão com o grupo de indígenas que permaneceu na Terra Indígena Laranjinha, local para onde migraram, próximo ao antigo território, e foi motivada pela necessidade de um resgate cultural. Vale destacar que o território retomado ainda se encontra em processo de demarcação, condição que está ameaçada pela ausência de políticas indigenistas afirmativas no contexto político atual, como o Marco Temporal das Terras Indígenas, que aguarda julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF).

3. Legislação e Políticas Educacionais Indígenas no Brasil e no Paraná (1'56'')

A Constituição assegurou o papel do Estado na preservação das culturas indígenas, dando-lhes, entre outros direitos essenciais, o direito a uma educação étnica, intercultural e bilíngue (ou multilíngue), o que está amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e também no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas de 1998. Vale destacar também outras políticas educacionais afirmativas, como o Decreto Presidencial nº 6861/2009, que dispõe sobre a educação escolar indígena e sua organização em territórios etnoeducacionais, e também a Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Além disso, em 2012, foram implantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, e em 2014, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

O Estado do Paraná, por sua vez, deu passos importantes para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, com professores de formações específicas, a partir da criação do Magistério Escolar Indígena paranaense no ano de 2006. Seguindo a legislação vigente, o Estado do Paraná incentivou também a criação de materiais

específicos bilíngues para o trabalho com a Educação Escolar Indígena. Incentivou, ainda, a criação de materiais específicos para a fundamentação do trabalho docente, valorizando a dinâmica e organização social indígena, priorizando sua preservação e reconhecendo sua história, memória, língua, organização cultural e diversidade, como o caderno temático da SEED para a Educação Escolar Indígena. Já o Referencial Curricular do Paraná, de 2020, contempla em diversos pontos a legislação nacional.

4. Proposta Pedagógica Curricular da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (0'51'')

Esse aparato legal está refletido na escola indígena hoje, na qual percebemos que há um maior direcionamento na busca da ampla autonomia das comunidades indígenas na elaboração do projeto pedagógico e currículo de suas escolas, assim como é na Escola Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, que tem em sua proposta pedagógica curricular o ensino da língua guarani, um currículo historicamente situado e culturalmente determinado, pautado na Pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani. Além disso, entre outros aspectos, a proposta curricular orienta por atividades que envolvam histórias, brincadeiras, jogos e canções que façam referência às tradições culturais de sua comunidade e de outras, além da valorização da natureza, da linguagem corporal e de expressões artísticas, muito caras à rica diversidade da cultura indígena.

5. A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope (1'47'')

No entanto, além dos desafios usuais da educação pública e indígena, recentemente fomos surpreendidos por uma pandemia, ocasionada pelo novo coronavírus (a Covid-19), que a partir de março de 2020 interrompeu as atividades presenciais em instituições de ensino e outras atividades no país e no Estado do Paraná, que adotou rapidamente um modelo de Ensino Remoto Emergencial, vindo a contemplar também as instituições indígenas com materiais de apoio pedagógico, propostas de atividades, webconferências e orientações gerais acerca do momento inédito vivenciado pela comunidade escolar paranaense.

Obviamente, devido à localização das terras indígenas e aldeamentos e também à precariedade de infraestruturas tecnológicas das escolas indígenas e públicas de modo geral, as comunidades indígenas enfrentaram imensas dificuldades de acesso à educação entre os anos de 2020 e 2021. Na Escola Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, a opção da comunidade escolar foi ofertar atividades impressas aos estudantes, dando

autonomia aos docentes para a produção dos materiais, estabelecendo plantões de atendimento aos pais e estudantes para a logística das entregas das atividades e também para esclarecimentos, seguindo um rígido protocolo de biossegurança. Foi fornecido, também, aos que dispunham de aparelho celular com acesso à internet, suporte via aplicativo de mensagens de WhatsApp, pelo qual os professores também puderam explicar e orientar sobre as atividades encaminhadas pelas remessas semanais. Dessa forma, foi preciso reinventar, produzir novos materiais e uma logística que inevitavelmente modificou, pelo menos nesse momento, as balizas da educação indígena conforme garante a legislação.

6. Proposta pedagógica paranaense para o Ensino Remoto em Escolas Indígenas (1'33'')

A Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, por sua vez, dedicou-se a uma espécie de nivelamento da rede estadual de ensino, com uma proposta apostilada, disseminada por meio de plataformas educacionais digitais que permanecem em uso e atualização contínuas, mesmo após o retorno das atividades presenciais. Especificamente à Educação Indígena, ficou disponível uma série de materiais no portal Aula Paraná, denominada “Diálogos Formativos”. O conteúdo apresenta sugestões e possibilidades para o trabalho remoto na Educação Escolar Indígena, tais como: os cadernos “Educação em Saúde: Foco do ensino remoto no contexto das comunidades indígenas”, divididos em duas unidades didáticas; o material de apoio ao professor em Educação Escolar Indígena, intitulado “Ensino Não Presencial: uma proposta pedagógica”; e traz também outros materiais de apoio, como propostas de avaliação para os estudantes, denominados “Sugestões de Leitura para o Ensino Remoto”, “A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto”, “O Ensino das Línguas no Contexto do Ensino Remoto”, “Educação Infantil no Contexto da Pandemia”, além de um material que versa sobre “A Transição entre as Etapas de Ensino”. O portal disponibiliza, ainda, apresentações de slides e links de conversas realizadas entre a equipe da SEED e representantes das escolas indígenas paranaenses, tendo como tema a Educação Infantil e o Ensino Médio no ensino remoto no contexto da Educação Escolar Indígena, e também a Educação em Saúde.

7. Considerações Finais (1'32'')

Nesse processo, os professores, tanto das escolas regulares quanto das

indígenas, adquiriram um papel secundário no ensino-aprendizagem, uma vez que o Ensino Remoto Emergencial vem com uma bagagem predeterminada de conteúdos e atividades, em um ritmo tão acelerado e de implantação tão instantânea que o próprio professor viu ruir tanto seus planejamentos quanto suas metodologias, obrigando-se a investir ou se inscrever em formações continuadas e capacitações para que pudesse acompanhar os “novos tempos”. No entanto, os estudantes com melhores condições de acesso tecnológico e que aderiram ao ensino remoto ofertado por meio de videoconferências transmitidas via aplicativo Google Meet, com os próprios professores, tiveram uma menor defasagem em sua aprendizagem. Mas somente o fato de as aulas por videoconferência terem alcançado apenas 32% da rede pública estadual (conforme apontam os dados do Censo Escolar de 2020), já desqualifica a eficácia do ensino remoto ofertado, uma vez que a democratização do ensino é característica básica para uma educação pública de qualidade. Vale destacar que os estudantes da Escola Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope que não pertencem a esse grupo, participaram ativamente da modalidade de ensino remoto escolhida pela comunidade, que foram as atividades impressas, conforme aponta o Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas no Ensino Remoto, elaborado pela instituição em 2021.

8. Agradecimentos e créditos finais (0'46”)

Agradecimentos: Prof^a. Juliana de Fátima Villalva (ex-diretora), Prof^a. Ana Lucia dos Santos (diretora atual), Cacique Enrique Luiz Camargo, Vice-Cacique José Claudio Camargo.

Produção e edição: Marcos Vinícios de Oliveira do Valle.

Logomarcas: PPEd, UENP e Governo do Paraná.

RESUMO:

Produção audiovisual intitulada “A Educação Escolar Indígena e o Ensino Remoto Paranaense no Contexto da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Programa de Pós-Graduação em Educação - PPEd, da Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP/Campus de Jacarezinho, e também à comunidade escolar da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope - EF, localizada no Bairro Ribeirão Grande, Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, município de Abatiá-PR, com divulgação digital por meio da plataforma YouTube, disponibilização de mídia e apresentação à instituição de ensino pesquisada.

A proposta consiste em uma breve apresentação da Educação Escolar Indígena, sua legislação e política específicas, materiais norteadores, além do contexto histórico e da proposta pedagógica da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope. Tratou-se também do Ensino Remoto Emergencial implantado no Estado do Paraná e na instituição entre os anos de 2020 e 2021, em decorrência da pandemia da Covid-19, e os resultados evidenciados na pesquisa.

DESCRIÇÃO DAS CENAS:

Etapa 1: Apresentação

Letreiro com os nomes da Universidade e do Programa são exibidos, enquanto o pesquisador narra resumidamente os caminhos percorridos pela Educação Escolar Indígena, exibindo também o título da dissertação e do produto educacional. Nesse momento introdutório, imagens do trajeto para se chegar ao município de Santa Amélia e na Terra Indígena Ywy Porã são apresentadas, e, na sequência, o pesquisador apresenta (no perímetro urbano de Santa Amélia) os dados quantitativos da EEI, extraídos do Censo Escolar 2020, a respeito do quantitativo de escolas no Brasil e no Paraná, apresentando informações da região onde se desenvolveu a pesquisa.

Etapa 2: Contexto histórico da da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope

Apresentar a EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope - EF, seu contexto histórico de fundação, relacionando-a com o processo e a retomada da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, enquanto são exibidas filmagens externas da instituição de ensino.

Etapa 3: Legislação educacional indígena e documentos norteadores da EEI:

A amostragem da área externa da instituição permanece sendo exibida, assim como a área de convivência, enquanto são citadas, resumidamente, as principais leis e documentos que norteiam o trabalho com a Educação Escolar Indígena no Brasil e no Estado do Paraná. Em seguida, o pesquisador aparece na filmagem, expondo as políticas educacionais adotadas pelo Estado do Paraná para a EEI e, logo após, imagens internas da instituição passam a ser exibidas, demonstrando o interior das salas de aula, com trabalhos realizados pelos estudantes indígenas expostos nas paredes, envolvendo a cultura e as tradições da etnia Guarani, assim como sua linguagem.

Etapa 4: Proposta pedagógica curricular da instituição

As filmagens do interior das salas de aula permanecem sendo exibidas, assim como da biblioteca, que compartilha espaço com outros ambientes. Nesse momento foram

abordados os principais pontos da proposta pedagógica curricular da instituição, de forma a demonstrar que as atividades realizadas estão pautadas no currículo.

Etapa 5: A pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial na EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope

A escola vazia, os materiais dos professores guardados, as cadeiras viradas sobre as carteiras e os equipamentos desligados retratam o momento em que entra em pauta a pandemia da Covid-19 e o ensino remoto. A área externa volta a ser exibida, porém em outro local, onde se encontra a horta da instituição e um local com sombra natural, enquanto são relatadas as medidas adotadas pela escola para o ensino remoto.

Etapa 6: Proposta Pedagógica paranaense para o Ensino Remoto em Escolas Indígenas (1'33'')

Enquanto o pesquisador aborda a proposta e os materiais oficiais elaborados pela SEED-PR para o ensino remoto, são exibidos parcialmente os materiais disponibilizados especificamente para a Educação Escolar Indígena no portal Aula Paraná.

Etapa 7: Considerações Finais (1'32'')

Nos encaminhamentos finais do vídeo, o pesquisador apresenta as conclusões do estudo, as possíveis intencionalidades das políticas governamentais na iminência do ensino remoto emergencial, momento em que aparece novamente a instituição, além de imagens da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha, assim como novas imagens do trajeto pelo Bairro Ribeirão Grande e zona urbana.

Etapa 8: Agradecimentos e créditos finais (0'46'')

Finalizando o vídeo, são exibidos de forma escrita os agradecimentos às diretoras (anterior e atual), ao Cacique e Vice-Cacique. Além dos créditos ao editor e produtor, PPEd, UENP e Governo do Paraná.

DURAÇÃO TOTAL DO VÍDEO: 10 minutos e 48 segundos

Fonte: O autor.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, ainda em sua introdução, apresentou um panorama acerca da Educação Escolar Indígena no Brasil, os caminhos percorridos desde sua implantação na forma escolarizada até os dias atuais, passando pelo marco legal da Escola Estadual Indígena (EEI) a partir da Constituição de 1988 e das políticas educacionais subsequentes. Tais medidas, atreladas e impulsionadas pela luta dos movimentos indigenistas, proporcionaram uma EEI mais adequada e condizente com as realidades locais das diversas etnias indígenas existentes no país, que adquiriram pela lei maior autonomia na proposição de currículos pautados em uma educação intercultural, bilíngue ou multilíngue.

Após apresentação dos aspectos históricos e legais, a introdução abordou o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia da Covid-19, a proposta pedagógica da SEED e da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, que deram origem à problematização da presente pesquisa. Com isso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a justificativa e a metodologia, finalizando a introdução com uma breve apresentação das seções do trabalho.

A segunda seção desta dissertação foi dedicada à compreensão dos caminhos percorridos pela Educação Escolar Indígena no Brasil por meio de seu contexto histórico, em que foi possível delinear o projeto colonizador ao qual a instrução dos povos indígenas esteve atrelada, seja por meio da catequese e conversão dos povos indígenas ao catolicismo, seja a partir dos movimentos do poder público para a integração dos indígenas à sociedade nacional.

A partir daí foi possível compreender a conjuntura política e social que deu origem à legislação indigenista no Brasil, que somente cinco séculos mais tarde passa a garantir por lei o direito à existência dos povos indígenas, por meio de sua cultura, tradição, o direito à demarcação de terras, direito à saúde e, sobretudo, ao que se dedicou o presente estudo, a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue.

Estando fundamentada a questão da legislação e a conjuntura histórica da educação escolarizada para os povos indígenas, tanto no Brasil quanto no Paraná, dedicamos uma subseção para a análise das pesquisas acerca da Educação Escolar Indígena no Norte do Paraná, no intuito de buscar o que se se

produziu no campo de pesquisa junto ao recorte geográfico pautado nesta pesquisa. Além disso, buscou-se por autores que se dedicaram a analisar o Ensino Remoto Emergencial, modalidade criada para que o processo educacional não fosse interrompido no contexto mais grave da pandemia da Covid-19, diante da necessidade de se manter o isolamento social para prevenção da doença e o combate à transmissão e disseminação do vírus. Com isso, a finalização da seção se dá com uma subseção dedicada a explicar acerca desse momento, tratando-se da educação em tempos de pandemia.

A terceira seção aprofunda a discussão para o Ensino Remoto Emergencial, diferenciando-o da Educação à Distância (EaD), modalidade amplamente estudada e debatida no país. Apesar das diversas convergências, há diferenças fundamentais entre uma modalidade e outra, uma vez que o ERE só existiu em decorrência do período pandêmico, possuiu caráter provisório, não contou com a mesma estrutura na maioria dos sistemas em que foi adotado e precisou ser adotado em contextos extremamente complexos, como a Educação Escolar Indígena.

Na mesma seção, após devidamente situado o ensino remoto em termos de conceitos e organização, dedicamo-nos à análise dos materiais ofertados como sugestão pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte para a Educação Escolar Indígena no ensino remoto, além de, obviamente, buscar compreender a conjuntura das instituições regulares de ensino paranaense, de forma a estabelecer um panorama geral antes da discussão sobre a instituição pesquisada, a EEI Nimboeaty Moborowitcha Awa Tirope.

Com isso, adentramos a quarta seção com o histórico da instituição de ensino, fundada em 2005 a partir do processo de retomada da Terra Indígena Ywy Porã Laranjinha (antigo Posto Velho) por um grupo de Guarani Nhandewa dissidente da Terra Indígena Laranjinha. Após isso, lançamos olhar sobre a Proposta Pedagógica Curricular da instituição de ensino, para que pudéssemos estabelecer um comparativo entre as mudanças implantadas em relação ao currículo do Paraná e as adaptações que a EEI enfrentou para se adequar à conjuntura pandêmica.

A proposta pedagógica disponível no PPP da instituição, além de enfatizar a construção do currículo atrelado à realidade local, pauta-se na valorização da cultura e tradição com vistas à transformação social, um dos principais motivos

pelo qual os indígenas Guarani Nhandewa organizaram a retomada da terra, onde estabeleceram a escola. Nesse sentido, a proposta, que guarda relação com a Pedagogia Histórico-Crítica, pautada no diálogo com o saber, a língua materna e a cultura historicamente acumulados (PPP, 2020), difere-se da proposição paranaense, de padronização do processo de ensino e aprendizagem, conforme expresso no CREP, mesmo se amparando no documento. Também são inadequados à proposta alguns dos materiais do ensino remoto, como os voltados para a Educação em Saúde, ou nos materiais de apoio ao professor e demais atividades que não tiveram participação de professores indígenas em sua elaboração e nem trouxeram referências de autores nesse sentido.

Tratando-se da discussão acerca do ensino remoto adotado pela Escola Indígena em pauta, ao final da quarta seção, o trabalho realizado pela instituição durante esse período foi analisado com base no Relatório de Atendimento aos Estudantes Indígenas, elaborado pela instituição de ensino em 2021. Com isso, foi possível concluir que não houve aproveitamento por parte da instituição das atividades disponíveis no material “Diálogos Formativos” da SEED para os estudantes indígenas, uma vez que os docentes elaboraram as próprias atividades para encaminhamento aos estudantes.

Por outro lado, a instituição priorizou as atividades no formato impresso aos estudantes, o que é possível perceber que foi flexibilizado pela própria SEED, conforme direcionados nos materiais da plataforma Aula Paraná. Convém destacar, por outro lado, que a SEED estabeleceu um acompanhamento incisivo em relação às instituições regulares pelo ensino remoto no formato virtual, principalmente por meio das videoconferências com os professores da rede. Já no caso da EEI Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, houve uma espécie de atendimento misto, uma vez que foram criados grupos no aplicativo de mensagens WhatsApp para atendimento aos pais e estudantes, em que os docentes puderam se comunicar em relação às atividades encaminhadas no formato impresso, além da realização de reunião por videoconferência para acolhimento aos discentes.

A última seção é a apresentação do produto educacional, produzido a partir dos resultados da presente pesquisa. Considerando que o produto educacional é uma produção audiovisual, fez-se necessário apresentar seu formato, tanto em sua aplicação como fonte de pesquisa quanto para aproveitamento em sala de

aula, uma vez que, após divulgado, tal produção poderá vir a atender a ambos. Por fim, na mesma seção, foi disponibilizado o roteiro detalhado utilizado para a produção.

Diante do exposto, esta pesquisa cumpre com os objetivos propostos, no sentido situar a oferta do Ensino Remoto Emergencial para as escolas indígenas, procurando compreender se tal oferta garantiu a autonomia das comunidades conforme previsto na legislação vigente, valendo-se dos materiais oficiais para atender tal especificidade educacional, como também da proposta pedagógica da instituição antes e durante a pandemia da Covid-19.

O produto educacional, por sua vez, torna-se promissor para a reflexão acerca da Educação Escolar Indígena no contexto da pandemia da Covid-19, podendo ser acessível à sociedade, para a disseminação do conhecimento, reflexão, preservação da história e memória dos indígenas Guarani Nhandewa de Ywy Porã Laranjinha.

Diante dos resultados apresentados e das lacunas que este estudo não pôde suprir, além dos limites impostos no decurso desta pesquisa e da impossibilidade de esgotamento da temática, algumas possibilidades de reflexão se abrem a partir da conclusão da pesquisa, tanto em relação a EEI no atual currículo paranaense quanto ao Ensino Remoto Emergencial.

Como as comunidades escolares indígenas do Paraná podem repensar e adequar seus currículos à proposta do Currículo da Rede Escolar Paranaense (CREP), amparada na BNCC, apontando para uma padronização do processo de ensino e aprendizagem e dos planejamentos? Com a implantação recente do Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, além do CREP e da versão experimental do Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná, surge a possibilidade de investigar como tais mudanças impactarão os currículos das escolas indígenas paranaenses, e se prevalecerá a autonomia das comunidades escolares indígenas para a construção coletiva de suas propostas, de forma a contemplar os novos referenciais sem abrir mão da particularidade, da identidade e das características próprias e legais da Educação Escolar Indígena.

Em relação ao outro eixo, com ênfase nesta dissertação, sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) implantado durante o período de isolamento social da pandemia, a conclusão deste estudo apontou para um direcionamento da rede

estadual pelo trabalho com atividades impressas nas instituições escolares indígenas em detrimento de outras instituições regulares localizadas em zona urbana, em que houve um exaustivo trabalho em torno das plataformas educacionais. Diante disso, como o ERE impactou a aprendizagem dos estudantes da Educação Escolar Indígena? Os objetivos das Propostas Pedagógicas Curriculares foram atingidos? E se foram atingidos, em qual proporção?

Outra possibilidade de problematização a partir da conclusão deste estudo é o direcionamento em torno das atividades impressas para as escolas indígenas, que revela uma possível diferenciação em relação às outras instituições da rede, em que o direcionamento foi em torno das plataformas virtuais. Nesse sentido, tal diferenciação revela uma possível desigualdade no aporte tecnológico das instituições públicas estaduais pela mantenedora? Como foi o ERE para as escolas de campo, ribeirinhas e das ilhas, que também são afastadas da zona urbana? Urge investigar nesses contextos questões relacionadas à democratização das tecnologias educacionais e à inclusão digital.

Por fim, suscitar a reflexão em torno de problemáticas tão relevantes é crucial para o enriquecimento do campo de pesquisa e o surgimento de pesquisas relacionadas, que deem prosseguimento ao estudo e analisem outros aspectos importantes. Além disso, tão importante quanto a divulgação da pesquisa, a disseminação do produto educacional é primordial para que os resultados desta alcancem não somente a comunidade acadêmica, mas principalmente a comunidade escolar, tanto do contexto pesquisado quanto de outras realidades, que podem estabelecer conexões com sua própria realidade ou simplesmente despertar o interesse para o tema abordado.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Sandra Mara; SOARES, Maria Suely; PEREIRA, Celeste; MARTINEZ, Milena Maria Costa; MARCH, Cláudia. A crise sanitária aliada às consequências da pandemia pela Covid-19 no contexto da crise do capital. **Universidade e Sociedade**. Pandemia da Covid-19: Trabalho e Saúde Docente. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Ano XXXI, n. 67. 2021. Disponível em https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 10 jun. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. Educação Bilingüe, Lingüística E Missionários. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 63, jul/ago. 1994. Disponível em: <http://docplayer.com.br/19077327-Educacao-bilingue-linguistica-e-missionarios-maria-candida-drumond-mendes-barros.html>. Acesso em 15 set. 2021.

BELISÁRIO, Aluizio. O material didático na educação à distância e a constituição de propostas interativas. *In*: SILVA, Marco (Org.) **Educação online**: teoria, práticas, legislação e formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 137-148.

BELISÁRIO, Aluizio. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, 2004, v. 47 n. 1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/jsJG3yqxLKrKDXThkcyLYxP/?lang=pt>. Acesso em 14 set. 2021.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: Associação Nacional de História, vol. 30, núm. 60, pp. 55-75, dez/2010.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei 6001 de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio, Brasília: 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer n. 14. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação escolar indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 out. 1999.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola**. Cadernos SECAD 3. Brasília: SECAD/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 6.861 de 27 de maio de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6861.htm. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. Ministério Público Federal. Câmara de Coordenação e Revisão, 6. **Manual de jurisprudência dos direitos indígenas/6ª Câmara de Coordenação e Revisão, Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais**. Brasília: MPF, 2019. 920 p. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/documentos-epublicacoes/manual-de-atuacao>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Passo a passo PSE: Programa Saúde na Escola: tecendo caminhos da intersetorialidade**. Brasília: Ministério da Saúde, 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/passo_a_passo_programa_saude_escola.pdf. Acesso em 11 jun. 2022.

BRUNO, Lúcia. Gestão da educação escolar indígena diferenciada: contradições, limites e possibilidades. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 92, n. 232, p. 445-447, set./dez. 2011.

CHAUÍ, Marilena. Direitos humanos e medo. *In*: FESTER, Antônio Carlos Ribeiro (Org.) **Direitos humanos**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p.15-35.

COELHO, Elizabeth Maria Bezerra. As Novas Políticas Indigenistas de Educação. **Revista de Políticas Públicas**, 2001, v. 5, n. 1.2. Disponível em: <http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3699/1714>. Acesso em: 16 out. 2021.

CRUZ JÚNIOR, Gilson. Do isolamento da educação à educação no isolamento: lições do e-learning para o ensino remoto emergencial. In: COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; BRITTO, Luiz Percival Leme (Orgs.). **Pesquisas em educação na Amazônia**: contextos formativos [recurso eletrônico]. Santarém, PA: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico- político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). **Questões de educação escolar indígena**: da formação do professor ao projeto da escola. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB, 2001.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis: UFSC, 2006.

FERNANDES, Letícia. **Nossos Guerreiros Continuarão**: Etnografia Sobre Os Nhandewa De Ywy Porã (Abatiá-PR). Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Programa de Pós-Graduação em Antropologia. Curitiba: UFPR, 2018.

FERRO, Larissa Ferreira; FERREIRA, Raíssa Matos; SANTOS, Nágib José Mendes dos; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Educação Escolar Indígena e Inclusiva em Tempos de Pandemia: Reflexões a Partir de Matérias Jornalísticas on-line. **VII Congresso Nacional de Educação**. Maceió: 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID2743_01092020114435.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, Fany (Org.). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza**. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação**: formação de professores: educação escolar indígena. Brasília: MEC/SEF, 2001.

GUIMARÃES, Lislaine Mara da Silva. **O Ensino Remoto Emergencial e o mal-estar docente**: uma análise dos seus impactos sobre as condições de trabalho dos professores de Sociologia no Estado do Paraná diante da pandemia de Covid-19. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Curso de Pós-

Graduação do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO). Curitiba: UFPR, 2021.

KITCHENHAM, Barbara; CHARTERS, Stuart. **Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering**. 2007. Durham: Department of Computer Science, 2007.

LEOPOLDI, José Sávio. Rousseau - estado de natureza, o “bom selvagem” e as sociedades indígenas. **Alceu**: revista de comunicação, cultura e política, v. 2, n. 4, p. 158–172, 2002.

LAZARI, Poliana dos Santos Silva. **O Documentário Expositivo Como Instrumento de Letramentos Multissemióticos no Ensino Remoto Emergencial**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede) - PROFLETRAS. Cornélio Procópio: UENP, 2021.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização, 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Juliana. **O que é streaming? Entenda como funciona e para que serve**. Remessa Online, São Paulo: 21 de fev. de 2022. Disponível em: <https://www.remessaonline.com.br/blog/o-que-e-streaming/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MAGALHÃES, Edvard Dias. **Legislação Indigenista Brasileira e Normas Correlatas**. 3. ed. Brasília, 2005.

MENEZES, Maria Christine Berdusco; FAUSTINO, Rosangela Celia; NOVAK, Maria Simone Jacomini. Formação inicial de professores indígenas: ações desenvolvidas no estado do Paraná. **RIAEE** – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 910-925, mar. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14928>. Acesso em: 27 mai. 2021.

MÓRAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**. São Paulo, ECA-Ed. Moderna, 1995.

MÓRAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 6343. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438/36079>. Acesso em 29 jun. 2020.

NAPOLITANO, Marcos. **História e reflexões**. São Paulo: Prisma, 2006.
NOVAK, Éder da Silva. **Tekoha e Emã**: a luta das populações indígenas por seus territórios e a política indigenista no Paraná da Primeira República – 1889 a 1930. Dissertação em História. Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

NOVAK, Éder da Silva. A História depois do papel. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi. et al. (Orgs.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

NOVAK, Éder da Silva. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Escolar Indígena**. Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED, 2006.

NOVAK, Éder da Silva. Povos Indígenas no Paraná. **História Informativo**. Curitiba: 19 de abr. de 2018. Ed. 43/2018. Disponível em: <https://www.escolainterativa.diaadia.pr.gov.br/odas/povos-indigenas-no-parana>. Acesso em: 15 out. 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf. Acesso em: 25 mai. 2021.

PARANÁ. **Resolução nº 1.522/2020**, de 7 de maio de 2020. Dispõe sobre o regime especial nas atividades escolares na forma de aulas não presenciais. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf. Acesso em: 05 ago. 2021.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP)**. Curitiba-PR: SEED/PR, 2020

PARANÁ. **Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**: Princípios, Direitos e Orientações. Curitiba: SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Currículo para o Ensino Médio da Rede Estadual do Paraná**. Curitiba-PR: SEED/PR, 2021

PEREIRA, Filipe. **Além de Bolsonaro, conheça outros presidentes com posturas negacionistas durante a pandemia**. Jornal O Povo. 30 de mar. de 2021. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/03/30/alem-de-bolsonaro--conheca-outros-presidentes-com-posturas-negacionistas-durante-a-pandemia.html>. Acesso em: 16 ago. 2021.

PINHEIRO, Israel da Silva. **A Etnogeografia Guarani no Norte do Paraná**: A Educação Escolar Indígena no Contexto da Globalização. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: UEM, 2018.

POMINI, Sônia Ribeiro. **Professores**: Heróis, Vilões ou Vítimas? Campinas: Unicamp, 2005.

QUINTAIROS, Paulo Cesar Ribeiro; ELISEI, Cristina de Carvalho Ares; VELLOSO, Viviane Fushimi. Síncrono e assíncrono: a nova discussão sobre as atividades on-line. **Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia – REPATEC**, v. 03, n. 04, p. 33- 44, jan-jun/2021.

RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Pesquisa com Fontes Documentais: Levantamento, Seleção e Análise. 2011. *In*. TOLEDO, César de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro. (Orgs.) **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas**, Maringá: EdUEM, 2011.

SANTOS, Victor. **Ensino remoto**: como perder o medo e fazer do vídeo a melhor ferramenta para seus alunos. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19559/ensino-remoto-como-perder-o-medo-e-fazer-do-video-a-melhor-ferramenta-para-seus-alunos>. Acesso em: 27 ago. 2021.

SANTOS NETO; Artur Bispo dos; ARAÚJO, Lorraine Marie Farias de. **Universidade e Sociedade**. Pandemia da Covid-19: Trabalho e Saúde Docente. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Ano XXXI, n. 67. 2021. Disponível em https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**. Pandemia da Covid-19: Trabalho e Saúde Docente. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Ano XXXI, n. 67. 2021. Disponível em https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf. Acesso em 22 ago. 2021.

SILVA, Daniel Neves. O que é mercantilismo? **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-e-mercantilismo.htm>. Acesso em 16 out. 2021.

SOUZA, Oswaldo Braga de. **Fachin rejeita ‘marco temporal’ em voto histórico a favor dos direitos indígenas no STF**. Instituto Socioambiental, São Paulo, 10 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/pt-br/node/7425>. Acesso em: 15 out. 2021.

SOUZA, Afonso Araújo de. **Os desafios da Escola Indígena: em estudo de caso da Escola Estadual Indígena Ticuna Gildo Sampaio Megatanücü-AM**.

Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015.

SOUZA, Carla Aparecida Nunes de; SPADACINI, Juliana Ayub Veltrini; FIGUEIRA, Larissa Fonseca; SANTANA, Neri de Souza. Análise da Implementação do Ensino Remoto Emergencial no Estado do Paraná. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e XIV Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17698. Acesso em: 06 ago. 2021.

TOMMASINO, Kimiye. A educação escolar indígena no Paraná. **Revista Mediações**, Londrina, v.8, n.1, p.71-98, jan-jun.2003. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/9089/7635>. Acesso em: 14 fev. 2021.

VICELI, Luciana Helena de Oliveira. **Política educacional e o ensino de História na Escola Guarani Nhandewa Yvy Porã**: contribuições para uma educação intercultural. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Maringá: UEM, 2020.

Fontes

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021. 70 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Fundação Nacional do Índio. **Quem são**. Brasília: 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atualizacao/povos-indigenas/quem-sao>. Acesso em 16 out. 2021.

CAMINHA, Pero Vaz. **Carta a El Rei D. Manuel**. Dominus: São Paulo, 1963. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000292.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA NIMBOEATY MBOROWIXA AWA TIROPE. Ensino Remoto: Relatório de Atendimento aos estudantes indígenas. Abatiá: 2021.

FOLHA DE S. PAULO. **O Extermínio**. Mais de 15 tribos correm risco de extinção no Brasil. Edição Especial de 27 de maio de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/especial/fj2705200106.htm>. Acesso em 03 jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Histórico da pandemia de COVID-19**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 07 ago. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). **Transformar cada escola em uma escola promotora de saúde**: guia de implementação. 2022. Disponível em: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/55812/9789275725306_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 24 jun. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **A Educação Infantil no Contexto do Ensino Remoto**. Material de Apoio ao Professor. Ionara Blotz; Maria Christine Berdusco Menezes. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educação em Saúde**: Foco do ensino remoto no contexto das comunidades indígenas. Melissa Colbert Bello; Ionara Blotz; Maria Daise Taschetto Rech. Curitiba: SEED, 2020b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educação em Saúde II**: Foco do ensino remoto no contexto das comunidades indígenas. Ionara Blotz; Maria Daise Taschetto Rech; Melissa Colbert Bello. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020c.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educação Escolar Indígena**: Experiências na educação infantil. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educação Escolar Indígena**: Avaliação dos estudantes. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020e.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ensino Não Presencial**: Material de Apoio ao Professor I. Ionara Blotz; Maria Daise Taschetto Rech; Melissa Colbert Bello. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020f.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Ensino Não Presencial**: Material de Apoio ao Professor II. Ionara Blotz; Maria Daise Taschetto Rech. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020g.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **O ensino das línguas no contexto do ensino remoto**. Ionara Blotz; Maria Daise Taschetto Rech; Melissa Colbert Bello. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020h.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Tela de conversa: Ensino Médio: Desafios e possibilidade de atendimento aos jovens indígenas no Ensino Remoto**. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020i.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Tela de conversa: Educação Escolar Indígena: Educação em Saúde no Ensino Remoto**. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2020j.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **A transição entre as etapas**. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2021a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Educação infantil no contexto da pandemia: Experiências Educativas na escola e com a família**. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, 2021b.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Material de Apoio ao Professor III: Sugestões de Leitura sobre o Ensino Remoto**. Ionara Blotz. Equipe de Educação Escolar Indígena. Departamento de Diversidade e Direitos Humanos. Curitiba: SEED, s.d.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Escola Digital: Professor**. Curitiba: SEED, s.d. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/> Acesso em: 14 jul. 2022.

PARANÁ. Tribunal de Contas do Estado. **TCE-PR aponta inadequações nas escolas estaduais para evitar contágio pela Covid**. Curitiba: TCE, 22 de set. de 2021. Disponível em: <https://www1.tce.pr.gov.br/noticias/tce-pr-aponta-inadequacoes-nas-escolas-estaduais-para-evitar-contagio-pela-covid/9335/N>. Acesso em: 14 out. 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). **Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope**. Abatiá: 2020.

VEIGA, Juracilda. **Relatório Circunstanciado de Revisão dos Limites da Terra indígena Laranjinha / Yvyoporã Laranjinha** (Portaria nº 926 de 7 de Setembro de 2003). Instituto Socioambiental, 2004. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/sites/default/files/documents/GND00052.pdf>. Acesso em 15 out. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador e solicitação de acesso a documentos da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

Carta de Apresentação do Acadêmico Pesquisador

Jacarezinho, 17 de Novembro de 2021.

Prezada Diretora, Juliana de Fátima Villalva.

Por meio desta apresentamos o acadêmico Júlio César de Souza Madeira, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional em Educação Básica, da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), devidamente matriculado nesta instituição de ensino, que está realizando a pesquisa intitulada “O Ensino Remoto Emergencial e a Educação Escolar Indígena no Estado do Paraná”.

Vimos através deste solicitar sua autorização para execução e coleta de dados e acesso a documentos da Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, tais como: informações de matrículas e socioeconômicas dos estudantes, informações dos docentes, acesso aos Projetos Político-Pedagógicos desde a fundação da instituição, Atas de fundação e também referentes à organização pedagógica e curricular e outros documentos relacionados.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição, dos profissionais e estudantes.

Salientamos, ainda, que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento deste pesquisador em possibilitar, à instituição e respectivos profissionais, um retorno dos resultados da pesquisa. Por outro lado, solicitamos-lhes, aqui, permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa preservando sigilo e ética.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste futuro profissional e da pesquisa científica em nossa



Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado Profissional em Educação Básica
UENP

região. Colocamo-nos à vossa disposição no PPEd/UENP ou outros contatos, conforme segue:

Contatos do Professor Pesquisador - Celular: (43) 99645-5547 / E-mail: julios.madeira@gmail.com.

Sendo o que tínhamos para o momento, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,

Prof. Dr. Flávio Massami Martins Ruckstadter
Orientador PPEd/UENP

Prof. Júlio César de Souza Madeira
Mestrando PPEd/UENP

Fonte: Arquivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPEd/UENP).