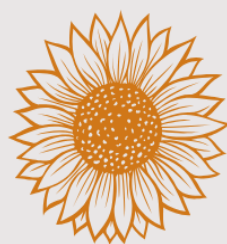


DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA



DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA



DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA



DCRB

Modalidades - VOL 3

Educação do Campo

Educação Escolar Indígena

Educação Escolar Quilombola

Educação de Jovens e Adultos

Educação Especial

2025 – Elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia Modalidades

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA
JERÔNIMO RODRIGUES SOUZA

SECRETÁRIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA
ROWENNA DOS SANTOS BRITTO

SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
HELAINÉ PEREIRA DE SOUZA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS
POLIANA NASCIMENTO DOS REIS

ORGANIZAÇÃO
POLIANA NASCIMENTO DOS REIS
CASSIA MARGARETE AMARO DOS SANTOS

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (CEC)
COORDENADOR: GABRIEL TROILO

REDATORAS: LÉIA NASCIMENTO DA SILVA, SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ, SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ

COLABORADORES: DÉBORA SANTEDICOLA (PROFESSORA DA REDE), JÚLIA GARCIA (DOUTORA EM GEOGRAFIA HUMANA), LEONARDO DANTAS D'ICARAHY (PROFESSORA REDE ESTADUAL), ROGÉRIO DA SILVA FONSECA (PROFESSOR REDE ESTADUAL), TIAGO PEREIRA DA COSTA

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (CEEI)
COORDENADOR: JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES

REDADORES/AS: JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES, PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA, ROSILENE CRUZ DE ARAÚJO, SIUANE DE OLIVEIRA LIMA, TANIA ALVES MACIEL, TAYRA VIEIRA ALMEIDA DE OLIVEIRA, JEFFERSON – NIOTXARÚ PATAXÓ

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA (CEEQ)
COORDENADOR: UILSON VIANA DE SOUZA

REDADORES/A CARLOS EDUARDO CARVALHO DE SANTANA, MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES, UILSON VIANA DE SOUZA
COLABORADOR: LEONARDO DANTAS D'ICARAHY (PROFESSORA REDE ESTADUAL),

EQUIPE DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO DOS POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS

ADRIANA MENDONÇA DOS SANTOS

ALEXSANDER SANTANA MACHADO

ANA PAULA LIMA DA PALMA

ANDRÉIA CRISTINA BISPO CONCEIÇÃO

ANDRÉIA SANTOS SANTANA

AILTON SANTOS DO NASCIMENTO JUNIOR

BRUNO ALVES MOURA ITO

CASSIA MARGARETE AMARO DOS SANTOS

DANIELA SILVA FERREIRA

DIOGO MACHADO MOURA

FELIPE CERQUEIRA SALES

FERNANDA PESSOA DO AMARAL

GABRIEL TROILO

GERSON DE JESUS SANTOS NETO

GILBERTO CARDOSO DE ALMEIDA

GLEIDE REGINA BATISTA OLIVEIRA

GRIMALDO MANOEL BONFIM

HUMBERTO SANTIAGO DOS SANTOS

IANELE GABRIELA FRAGA NASCIMENTO

JANAINA COSTA MENDES

LARISSA RAIARA FERREIRA CRUZ

LAURINDA FERREIRA DA SILVA

LETÍCIA CAROLINE LINHARES FERREIRA

MARILENE DA CONCEIÇÃO FERREIRA

MURILO PEREIRA DOS SANTOS

POLIANA NASCIMENTO DOS REIS

RAFAELA SERRA DO VALE

RAFAEL ARAUJO DOREA

ROSEANE CALDAS FRAGA

TAILA BARBOSA SANTOS

TOM BUARCK ALVES DE JESUS

UILSON VIANA DE SOUZA

VICTORIA ROSA MOREIRA BORGES SANTANA

SUPERINTENDÊNCIA DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
HELAINÉ PEREIRA DE SOUZA

DIRETORIA ESTRATÉGICA DE GESTÃO E PLANEJAMENTO DA APRENDIZAGEM (DIPLAN)
ROSA HELENA RIBEIRO TEIXEIRA

COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CJA)
COORDENADOR: ALEXANDRO BORGES BATISTA

REDATORES/A: ALEXANDRO BORGES BATISTA, CARLA MARIA FERREIRA NOGUEIRA

COLABORADORES (AS):

ALESSANDRA PAULA TEIXEIRA RIOS DE ALMEIDA
DANIELA MENEZES TEIXEIRA
ISA MARIA FONSECA CASTRO
ISADORA SILVA SANTOS SAMPAIO
JORGE BUGARY TELES JUNIOR
MARIA ANGÉLICA DE SOUZA FELINTO
ROMENIA BARBOSA DE CARVALHO
SELMA ROCHA RAMOS
SORAIA SALES BATISTA DA COSTA MACHADO
VILMA ÁUREA RODRIGUES

EQUIPE

ALEXANDRO BORGES BATISTA
ALINE CARVALHO REIS
ISA MARIA FONSECA CASTRO
MARYCARLA MOTA DOS SANTOS
PAULA TAIRINE LOPES GOMES
RAFAEL CAMPOS DE JESUS
ROSE MOTTA DA SILVA GOMES
TATIANA PEREIRA DE JESUS
VERONICA DO ESPÍRITO S. SOUSA

REVISÃO LINGÜÍSTICA E ORTOGRÁFICA

FABIANA SANTOS SOUZA

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA

MOACIR FERNADES E VICTÓRIA ROSA MOREIRA BORGES SANTANA

2020 – Elaboração do Documento Curricular Referencial da Bahia Modalidades

GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA

RUI COSTA DOS SANTOS

VICE-GOVERNADOR DO ESTADO DA BAHIA

JOÃO FELIPE DE SOUZA LEÃO

SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

JERÔNIMO RODRIGUES SOUZA

SUBSECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA

DANILO DE MELO SOUZA

CHEFE DE GABINETE

ROWENNA DOS SANTOS BRITO

SUPERINTENDENTE DE POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

MANUELITA FALCÃO BRITO

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES

IARA MARTINS ICÓ SOUSA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

COORDENADORA

POLIANA NASCIMENTO DOS REIS

EQUIPE

ADRIANA MENDONÇA DOS SANTOS

BRUNO ALVES MOURA ITO

CASSIA MARGARETE AMARO DOS SANTOS

DANIELA SILVA FERREIRA

FERNANDA PESSOA DO AMARAL

GILBERTO CARDOSO DE ALMEIDA

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

COORDENADORA

ADENILZA DOS SANTOS MACEDO

EQUIPE

ANDRÉIA CRISTINA BISPO CONCEIÇÃO

ERISMAR RIBEIRO SILVA

LARISSA RAIARA FERREIRA CRUZ

MARILENE DA CONCEIÇÃO FERREIRA

SONJA MARA MOTA FERREIRA

EQUIPE DA DIRETORIA DE EDUCAÇÃO E SUAS MODALIDADES

ADENILZA DOS SANTOS MACEDO

ADRIANA MENDONÇA DOS SANTOS

ALVEAN MAGALHÃES HEITOR

ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

ANA PAULA SANTOS LIMA

ANDRÉIA CRISTINA BISPO CONCEIÇÃO

BRUNO ALVES MOURA ITO

CAIO VICTOR SAMPAIO TEIXEIRA

CASSIA MARGARETE AMARO DOS SANTOS

DANIELA SILVA FERREIRA

EMMANUELLE DIANA SANTOS NEVES

ERISMAR RIBEIRO SILVA

FERNANDA PESSOA DO AMARAL

GILBERTO CARDOSO DE ALMEIDA

GLEIDE REGINA BATISTA OLIVEIRA

IARA MARTINS ICÓ SOUSA

ILANDA QUELI SILVA SANTOS

ISA MARIA FONSECA CASTRO

ISADORA SILVA SANTOS SAMPAIO

JEANE SANTOS NASCIMENTO

JUCIANE PEREIRA DE JESUS

LARISSA RAIARA FERREIRA CRUZ

LAURINDA FERREIRA DA SILVA

LEILA ALEXANDRE NETO DE ANDRADE

LENE CRISTIANE ALVES DA FONSECA

MARCELLA BESSA VIANNA

MARILENE DA CONCEIÇÃO FERREIRA

MARINALVA MIRANDA DE ALMEIDA

MARLENE SANTOS CARDOSO

NILCELE SALES DOS SANTOS

PAULO ANSELMO DANTAS DE OLIVEIRA

POLIANA NASCIMENTO DOS REIS

ROSELENE SOUZA DA SILVA

SONJA MARA MOTA FERREIRA

YONE MARIA COSTA SANTIAGO

REDATORES/AS:

ALESSANDRA PAULA TEIXEIRA DE ALMEIDA

CARLOS EDUARDO CARVALHO DE SANTANA

DANIELA TEIXEIRA

JOSÉ CARLOS BATISTA MAGALHÃES

LÉIA NASCIMENTO DA SILVA

LUCIA MARIA ESPIRITO SANTO DOS PRAZERES

LUÍS EDUARDO SANTOS FRAGOSO

MARIA ANGÉLICA DE SOUSA FELINTO

MILLE CAROLINE RODRIGUES FERNANDES

MIRTES FERNANDA SOBRINHO DE FREITAS

NARA CORREIA BISPO

PAULO DE TÁSSIO BORGES DA SILVA

ROMÊNIA BARBOSA DE CARVALHO

ROSILENE CRUZ DE ARAÚJO

SELIDALVA GONÇALVES DE QUEIROZ

SELMA ROCHA RAMOS

SICLEIDE GONÇALVES QUEIROZ

SORAIA SALES BAPTISTA DA COSTA MACHADO

UILSON VIANA DE SOUZA

VILMA AUREA RODRIGUES

CARTA AOS EDUCADORES E ÀS EDUCADORAS

Temos uma letra de música que nos fala que Educação é direito, e foi pensando nesse direito de igualdade de dívida histórica com a educação negada para a população no/do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial Inclusiva que serão entregues esses documentos para nossos professores/as. Precisamos acreditar que a Educação ajuda a modificar o mundo e alimenta nossos sonhos.

Vamos receber e celebrar esse o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) Modalidades, documento pensado, elaborado e construído por pessoas que tem o pé no chão da escola.

A nossa Constituição afirma o que diz a letra da música que a educação é direito e precisa ser de todas as pessoas, mas também é dever, do Estado, família e todos nós. Tem finalidades e intencionalidades: desenvolver plenamente os sujeitos, formá-los para construir uma sociedade que respeite e garanta a sua condição de sujeitos plenos, consequentemente diversos. Define também que a educação tem princípios, condições e precisa de profissionais qualificados: professoras e professores, responsáveis pela mediação da construção do processo de ensino-aprendizagem.

Precisamos ensinar, mas também precisamos aprender já dizia o nosso saudoso Paulo Freire, deixo o alerta para pensarmos sobre o papel político que temos como educadores e educadoras e o convite para continuarmos na luta por uma democracia real, por educação de qualidade.

Contamos com todos e todas para garantir uma educação de qualidade para nossos/as estudantes.

Secretária da Educação do Estado da Bahia

Rowenna dos Santos Brito

EDUCAÇÃO ESCOLAR UÍLOMBOLA



Contextualização histórica dos quilombos no Brasil e na Bahia

“Kwenda ye tala kunima, ka wuntuka ko, ngangu zakwendela.”

(Olhar por vezes para trás enquanto caminha, não significa ter medo, é a maneira prudente de caminhar – Provérbio Kizombo).

No período referente ao tráfico de africanos e africanas para as “Américas”, já existiam na África Central– mais especificamente na área que compreendia os antigos reinos *Kongo*, *Ndongo* e *Matamba*, área que corresponde às atuais República Democrática do Congo (antigo Zaire), República do Congo-Brazzaville e Gabão, uma pequena parte dos Camarões e Angola – diversas formas de organizações sociais e resistências constituídas pelos bantu, conhecidos como reinos, impérios, estados, *Makanda* (sociedades de linhagem), Mutolo ou até mesmo como Kilombo¹ (FERNANDES, 2021, p. 25). A palavra quilombo tem como origem a família de línguas bantu e a história de estrutura, formação e organização destes quilombos está interligada aos distintos povos Kongo-Angola, especialmente aos Bayaka (FERNANDES, 2020).

Os Bayaka, em solo africano, tiveram um papel extraordinário na concepção das instituições quilombolas, unindo povos diversos, lutando e resistindo contra a cruel colonização, e a força vital destas instituições quilombolas foi e continua sendo recriada em outras partes do mundo, inclusive no Brasil. Os/as milhares de africanos e africanas sequestrados/as para as Américas trouxeram consigo diversas formas de resistências contra o colonizador europeu, sendo que uma destas resistências foi a estratégia de formação dos quilombos (FERNANDES, 2020; SANTANA, 2015).

Importante salientar que a constituição territorial tecida nas brechas do sistema escravista recebeu várias denominações como Palenques, na Colômbia e em Cuba; Cumbes, na Venezuela; Marrones, no Haiti e demais ilhas do Caribe francês, Jamaica, Suriname e sul dos Estados Unidos; e Cimarrones, em partes da América Espanhola. No Brasil, estas instituições de luta e resistência ficaram conhecidas como Mocambo, Terra de Preto/a, Palmar, Comunidades Negras Rurais ou Quilombos (GOMES, 2015).

O conceito de quilombo no Brasil, no transcorrer do regime escravista e mesmo quase um século após a abolição da escravidão, era vinculado à vadiagem, fuga, criminalidade,

¹ A escolha em grafar a palavra Kilombo com a letra “k” é para enfatizar a origem deste termo que é bantu. Na grafia das línguas do grupo bantu não existem palavras que comecem com “qui”.

marginalidade e ao banditismo, entre outros estigmas. Hoje, de acordo com a perspectiva antropológica mais recente, dentre outros elementos, como um ente vivo, território de produção simbólica sujeito às constantes mudanças, o quilombo também está associado a um poderoso instrumento político-organizacional e ao acesso a políticas públicas. Devido à necessidade de assegurar direitos sociais aos quilombolas, o termo foi ressignificado, tornando-se uma categoria política em concordância com as reivindicações da população negra, o que, consequentemente, fez insurgir outras interpretações sobre a história oficial do Brasil. Assim, o conceito de quilombo, na perspectiva de assegurar direitos aos quilombolas, que secularmente ficaram à margem de toda e qualquer política pública, assume novo significado e novas reivindicações. Além da luta pela garantia da posse de terra, preservação do patrimônio imaterial, entre outras pautas urgentes, há também a luta para o acesso a políticas educacionais.

Contudo, o conceito de quilombo utilizado no Brasil na contemporaneidade é bastante amplo, sobretudo a partir da revisão historiográfica efetivada pela antropologia, a qual traz uma renovação conceitual, que sinaliza um movimento em busca de uma reconstrução historiográfica que dê conta de fazer nascer a condição de sujeitos históricos efetivada pelos escravizados, apesar das adversidades históricas, as quais negros e negras enfrentaram. Este posicionamento contemporâneo leva em consideração que a forma de organização quilombola se efetivou de maneira dinâmica (FERNANDES, 2013; 2020).

O conceito de quilombo neste Documento abrange uma série de visões, tanto do ponto de vista acadêmico, como de um outro vinculado à expressão do sentimento que gira em torno de sua própria concepção na sociedade brasileira. Isto porque seu significado traduz a própria luta por sua continuidade, com características e especificidades próprias, pautadas na dinâmica de resistência frente ao racismo estrutural. Ressalta-se que na dimensão de luta e resistência, a constituição/organização territorial de muitos quilombos no Brasil se consolidou como estratégia de resistência indispensável para o esfacelamento do sistema escravista, somada às lutas abolicionistas diversas, às pressões externas vinculadas à ascensão do capitalismo e subsequente declínio do sistema colonial. Portanto, o

[...] quilombo constitui questão relevante desde os primeiros focos de resistência dos africanos ao escravismo colonial, reaparece no Brasil/república com a Frente Negra Brasileira (1930/40) e retorna à cena política no final dos anos 70, durante a redemocratização do país. Trata-se, portanto, de uma questão persistente, tendo na atualidade importante dimensão na luta dos afrodescendentes. Falar dos quilombos



e dos quilombolas no cenário político atual é, portanto, falar de uma luta política e, conseqüentemente, uma reflexão científica em processo de construção (LEITE, 2000, p. 333).

Autores e autoras como Beatriz do Nascimento (1985), Abdias do Nascimento (2002), Kabengele Munanga (1995, 1996), Marco Aurélio Luz (2000), dentre outros e outras estudiosos/as sinalizam em seus estudos que o quilombo, como uma instituição política e militar africana de origem angolana, no Brasil, se caracterizou pela dimensão pan-africanista de luta e resistência contra o escravismo colonialista, dando continuidade ao processo de guerra de libertação do/a negro/a nas Américas. (FERNANDES, 2013, p. 25; 2020, p. 177); (SANTANA, 2015, p. 49). Os quilombos, de acordo com Luz (2000),

se caracterizavam pela dimensão pan-africanista de sua luta, implantando e expandindo os valores negro-africanos nas Américas e se constituindo num baluarte de resistência contra o escravismo colonialista, dando continuidade ao processo de guerra de libertação africana. Comunidades Estados (...) os quilombos foram responsáveis por quebrar a estrutura capitalista escravista colonial, além de desgastarem continuamente os exércitos colonialistas, estabelecendo as bases para as lutas de independência do continente (LUZ, 2000, p. 307–308).

A dimensão pan-africanista dos quilombos, citada por Luz (2000), está pautada na luta de libertação da população negra nas Américas desde o início da colonização em cada região, e o contrário do que a história de base neocolonial-imperialista apresentou/apresenta sobre os povos africanos, observa-se que desde África, alguns dos estratos de povos africanos escravizados em território brasileiro, haviam construído em suas trajetórias uma longa história de organização social, política e militar. Os negros e as negras sempre criaram estratégias de luta, resistência e insubmissão rompendo as amarras da corrente da exploração colonial.

Africanos/as e africanos/as na diáspora, segundo o filósofo Obenga (2014), conservam na cabeça as marcas da coexistência ao manterem vivas as tradições, as histórias, as línguas e principalmente as formas de resistência e reexistência que seus antepassados/as criaram para manterem-se vivos/as (FERNANDES, 2020). O quilombo, em sua dimensão panafricanista, se traduz como este movimento de conservação, resistência e reexistência da população africana sequestrada para o Brasil, em específico para a Bahia.

Muito distante dos olhos dos gestores públicos da época, os ex-escravizados e primeiros quilombolas deram exemplos de organização comunitária. Ademais, coaduna-se com a hipótese de Leite (2000), de que tanto a destruição de muitos quilombos, como o próprio sistema de ocupação ou desocupação dos territórios rurais à época, tomando como base a Lei de Terras e leis pós abolição, potencializaram ainda mais o poder de compra de



quem já tinha condições para fazê-la, contribuíram para o surgimento de outras formas de constituição de comunidades quilombolas espalhadas pelo país, mais ao Nordeste do Brasil, dada a migração de ex-escravizados que perderam suas terras. A lei de Terras de

1850 é um destes casos emblemáticos. Em consequência a isto, percebe-se na maioria dos históricos de ocupação, contados pelos *sekulos* (mais velhos) das comunidades quilombolas em seus processos de certificação, que a formação destas comunidades se deu exatamente pela migração de famílias negras em busca de um pedaço de terra para trabalhar. Em outros casos, pode-se perceber a formação dos quilombos a partir de doações de terras, ou quando grupos de negros e negras se organizavam em irmandades, juntando dinheiro para comprar terras e alforriar seus irmãos e irmãs negros/as (SOUZA, 2015).

Aos poucos percebe-se a estrutura e organização dos quilombos no Brasil, de acordo com Arruti (1987), como uma nova forma de existência e de ocupação de novos territórios, forjados numa luta histórica atribuída não somente à escravização, mas ao perverso sistema agrário que é o próprio ordenamento jurídico, para tanto não mais atribuído a uma ideia de ex-escravizados.

Por todas estas lutas, costuma-se, inclusive, dizer que não somos herdeiros/as ou remanescentes de escravizado/as, mas sim de quilombos e quilombolas, dos que lutaram, resistiram, levantaram quilombos e não deram como acabada a situação de morte a estes colocados no calvário da escravidão e do latifúndio brasileiro. Destaca-se, também, que com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, tem-se no artigo 68 das Disposições Transitórias, a previsão do reconhecimento dos territórios quilombolas, culminado por força do debate político e da pressão dos Movimentos negro e quilombola no decreto 4887/2003, o qual trata sobre o reconhecimento dos territórios e comunidades quilombolas brasileiras (SOUZA, 2015).

Na Bahia, a Presença africana tem como registro oficial o ano de 1538, quando o português Jorge Lopes Bixorda, arrendatário de pau-brasil, trafica os/as primeiros negros e negras para os engenhos nos arredores do recôncavo baiano. A partir disso africanos e africanas escravizados e escravizadas oriundos/as de diversas nações aportam por todo território baiano até século XIX, quando ocorre, de forma oficial, o fim, da escravização em território brasileiro. Cabe lembrar que africanos e africanas foram trazidos/as em épocas distintas e a partir de localidades diversas, compondo, portanto, um mosaico de tradições, símbolos e significados em reelaborações constantes, de acordo com as diversas populações nativas por toda a Bahia.

Assim, esses encontros produziram novas territorialidades, uma vez que o quilombo genuinamente africano fora ressignificado em nossos mocambos, terras de preto, comunidades negras rurais, ou simplesmente, quilombos, uma vez que na Bahia ocorreram inúmeras trocas simbólicas entre africanos e africanas de diversos reinos diferentes, também encontros com indígenas de várias etnias, brancos pobres de várias nacionalidades, além da presença dos caboclos e crioulos frutos dos inúmeros casos de estupros envolvendo europeus e as demais populações subjugadas.

A presença de Portugal, por exemplo, no continente, teria início em 1415, com a conquista de Ceuta, na costa da África, sendo que no ano de 1444 ocorre o primeiro registro de um leilão de africanos/as escravizados/as, em Algarve, Portugal. Desde essa data, a comercialização de mão de obra escravizada africana vai ampliando gradativamente. Em se tratando do Brasil, e mais precisamente do Estado da Bahia, não é consenso o período e o número preciso de cada nação africana que teve sua população escravizada e comercializada para as terras baianas. Roger Bastide (1971), em sua obra “As religiões africanas no Brasil”, destaca quatro grandes grupos civilizatórios, presentes no Brasil, e em maior ou menor escala, na Bahia:

1. as civilizações do grupo de línguas bantu do Congo-Angola: representadas pelos Bacongo do antigo reino Kongo e do reino Tio (angicos/anzincos) (atuais províncias de Cabinda, Zaire, Uíge, e uma pequena porção dos povos Lokele (Congo-Kinshasa); dos Ambundu de Angola dos antigos reinos e estados como o Ndongo, Kissama, Cassange, Ndembo, Matamba (atuais províncias de Luanda, Bengo, Malanje, Kwanza Norte e Kwanza Sul); e os povos Ovimbundu (atual Benguela) (FERNANDES, 2020);

2. civilizações do grupo da família Kwa, falantes do youruba (ijexá, nagôs, egbá, ketu) e pelos falantes da língua ewe-fon (Daometanos); grupo fanti-axanti, chamado na época de “minas”, além de grupos menores como timini, zema, krumans, agni. Na Bahia, estas civilizações ficaram conhecida como sudanesa;

3. civilizações islamizadas, representadas pelos mandingas, Uolofs, haussas (malês), e em menor número, os Tapas, bornu e gurunsi;

4. civilizações Bantu da contra costa, representadas pelos povos macuas da atual Moçambique.

Em se tratando de períodos, é possível estabelecer pelo menos quatro ciclos distintos: I — Ciclo da Guiné (segunda metade do Sec. XVI); II — Ciclo de Angola e Kongo (Sec. XVII); III — Ciclo da Costa da Mina (três primeiros quartos do Sec. XVIII) e Última Fase, chamada do ciclo da baía de Benin (1770 a 1850), incluindo aqui a fase da ilegalidade. Entrecruzando os distintos períodos e a diversidade de grupos civilizatórios chegando na Bahia e ocupando o litoral e eixo mais próximo à cidade do Salvador, notadamente no recôncavo, percebe-se um imenso território afro-indígena sendo formatado.

Então, se por um lado a constituição deste território dá-se pela lógica da exploração de uma mão de obra escravizada, por outro lado, também se constitui em espaços de resistências, lutas e enfrentamentos. Aldeias indígenas são sistematicamente destruídas dentro de um princípio de evangelização forçada, ao passo que qualquer “ajuntamento de negros” passa a ser entendido como uma grave ameaça para a exploração nos engenhos, fazendas, minas e currais.

Nesse sentido, o quilombar passa a se constituir como uma alternativa para a manutenção da liberdade, da possibilidade de inclusão, da própria sobrevivência e de perpetuação dos legados herdados dos respectivos ancestrais. Os chamados “negros da Guiné”, povos cuja localização estendiam-se entre os portos do noroeste da África, como os de Senegal, Gâmbia e Guiné-Bissau, juntamente com indígenas, faziam os trabalhos dos engenhos, desde meados do séc. XVI. Visitando o recôncavo baiano, em 1583, Fernão Cardim notaria nos engenhos que “os mais deles têm cento e duzentos escravos da Guiné e da terra”. Esse processo vai sendo ampliado no sentido da costa sul, da África, sendo inclusive facilitado pela proximidade com a Bahia, também em função das correntes de ventos e correntezas. Ainda assim, confundiam-se sob a denominação genérica de “peças da Guiné”. No século XVIII, a denominação “gentio de Angola” passa a ser mais frequentemente utilizada, e aparecem mais notadamente o nome da nação a que pertenciam.

Reafirmando a ideia inicial, os quilombos estão presentes em todo o território baiano. O registro da primeira ocorrência de negros e negras aquilombados se deu em 1629, no atual bairro do Rio Vermelho, distante aproximadamente 4,5 km do centro da cidade do Salvador. Assim, entre 1629 e 1640 o Senado da Câmara da Cidade de Salvador tomou várias providências para a extinção dos quilombos existentes e determinou várias penalidades para os negros fujões, bem como prêmios aos que capturassem. Os legisladores da época diferenciavam os quilombolas entre aqueles que se refugiavam voluntariamente, isto é, fugitivos, daqueles que eram “levados”: distinção importante para o estabelecimento das

punições. Contra os “calhambolas” o governo da metrópole tomou providências. Por alvará de 3 de março de 1741, o rei ordenou que fossem marcados com a letra “F” todos os escravizados fugidos encontrados em “quilombos”; e, por segunda vez, que lhes cortasse uma orelha, por simples ordem do Juiz de Fora ou Ordinário da Terra ou do Ouvidor da Comarca, sem processo algum, apenas pela notoriedade do fato, logo que do quilombo fosse levado para cadeia.

Tais medidas não surtiram o efeito planejado. A partir desta data, outras ocorrências passaram a fazer parte do cotidiano da cidade. Em 1744, o quilombo do Buraco do Tatu, situado às margens da estrada que ligava Campinas de Pirajá e a Vila de Santo Amaro de Ipitanga (atual município de Lauro de Freitas, localizado na Região Metropolitana do Salvador-RMS), resistiu até 1763, quando então foi destruído. Em 1807, uma tropa de 80 homens foi constituída para atacar o quilombo de Nossa Senhora dos Mares, localizado no atual bairro dos Mares, pois, segundo as autoridades, representava um perigo eminente. Já no ano de 1826, o quilombo do Urubu também organizado na cidade do Salvador, estava localizado em seus arredores, nos atuais bairros de Pirajá, Cajazeiras, chegando até o Cabula.

Para além da capital, outras experiências consolidaram o território baiano a partir das primeiras expedições aos sertões, em 1572. Certamente o mais impactante episódio foi a Santidade de Jaguaripe, que teve início em 1580 e teve o desfecho em 1620, após atuação decisiva do Tribunal do Santo Ofício em 1591. A Santidade reuniu indígenas, “mamelucos” brancos pobres e negros/as “de guiné”, conforme as denúncias apresentadas no Tribunal inquisitório. Esse movimento se deu pelas terras de Jaguaripe, chegando até a Serra do Orobó.

Desse período em diante há registros de outras experiências quilombolas, também no séc. XVII. Em 1636, na região do Itapicuru (sertão), ocorreram registros sobre destruição de quilombo no mesmo ano. Já em 1640, nas proximidades do Rio Real, região fronteira entre o estado da Bahia e estado de Sergipe, se deu a ocorrência e aniquilamento de quilombo com ajuda dos soldados pretos do Terço dos Henriques. Em 1655, as terras do município de Jeremoabo tiveram registros sobre a ocorrência e destruição de quilombo com Ordenanças da Torre de Garcia d’Ávila.

Em 1700, vários quilombos foram dizimados por forças militares, sob comando de Manuel Botelho de Oliveira na região de Jacobina, Gameleira, Tucano e Rio do Peixe. Nesse mesmo ano, o coronel Pedro Barbosa Leal – fundador das Vilas de Jacobina e Rio das Contas



– recebeu do Governo da Capitania um regulamento especial para “fazer entradas nos mocambos de negros fugidos”. Também em 1735, em correspondência para Pascoal Ferreira Pinto, experimentado na luta contra os “quilombos” no rio das Rãs e Parateca, sertão do São Francisco, o Conde de Sabugosa solicitou uma providência por parte daquele, na repressão aos negros mocambados na região mineira de Jacobina e Rio das Contas.

Em 1726, inúmeros relatos ocorreram sobre o quilombo do Camisão (perto do atual município de Ipirá), o qual era muito conhecido dos governantes devido às inúmeras denúncias dos moradores de suas vizinhanças. No ano de 1776, outros relatos citavam os mocambos nos arredores dos atuais municípios de Cairu e do município de Jequiçá devido ao grande grau de periculosidade e extensão. Em 1796, o quilombo de Tupim (atual município de Boa Vista do Tupim), juntamente com o do Orobó (atual município de Itaberaba), e quilombo do Andaraí (atual município de Andaraí), todos distantes da capital, constituíram-se como uma das grandes ameaças ao regime escravista entre os séculos XVII e XVIII.

Em 1801, nas terras pertencentes ao atual município de Xique-Xique, africanos/as nagôs teriam, juntamente com outros/as negros/as que já habitavam a região do Rio das Rãs, formado os primeiros troncos familiares que a memória da comunidade rural negra do Rio das Rãs identifica como sua “origem”. No período inicial do século XIX, todo trecho do médio São Francisco entre Correntes e o Carinhonha e o Rio Verde, o último confim das capitanias de Bahia e Pernambuco, a dezenas ou mesmo centenas de léguas das vilas mais próximas – Jacobina e Barra – se tornara, em ambas as suas margens, um vasto “território negro”, organizado em dezenas de pequenos grupos sociais em torno das Comunidades Apareça (ou Parateca), Rio das Rãs e de Tomé Nunes, localizadas na margem direita do Rio São Francisco e a Comunidade de Mangal, da Barra da Apareça e do Barreiro Grande, localizado na margem esquerda do citado rio.

No caso de Apareça, a pequena povoação colonial setecentista se tornaria, com sua decadência e abandono pelos primeiros fazendeiros, um arraial de negros cuja população, possivelmente, se renovaria com o afluxo de fugitivos até o período inicial do século XIX, época à qual a população da Comunidade de Pau D’Arco e Comunidade de Apareça, remonta a sua origem, não se registrando, desde então, nenhum ingresso populacional digno de registro na memória do grupo. Todas essas comunidades estão à margem do Rio São Francisco, de um lado e do outro do mesmo.



Com isso, é importante ressaltar que a Bahia é um dos Estados brasileiros com maior número de comunidades quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares. Segundo os dados oficiais, é notória a presença de comunidades quilombolas em todo território baiano, embora de modo não uniforme. Somado a isso, existem registros que comprovam a presença de tais comunidades pelo menos quatro séculos, o que reforça a ideia de que, ainda que alguns territórios de identidade não apresentem números significativos de comunidades certificadas, não significa afirmar que inexistam.

Essas considerações partem do princípio de que no Estado da Bahia, além da agroindústria do açúcar, implantada no Recôncavo, em meados do sec. XVI, região para a qual se dirigiu a maior parte do fluxo de negros e negras escravizados/as, outras atividades econômicas provocaram a entrada massiva de escravizados/as. Assim ocorreu na região Nordeste e no Piemonte da Diamantina, no ciclo do Gado, seguindo o sec. XVII e XVIII; e nas Jacobinas, denominação ampliada para a grande região central do estado, depois dividida, pela implantação da mineração em Jacobina e em Rio de Contas. Na região da Chapada Diamantina, no sec. XVIII, a criação e ocupação das cidades e vilas da localidade é fruto direto da exploração do diamante, o que no sec. XIX, mais precisamente em 1844, com o anúncio da descoberta de diamantes muito valiosos próximo ao rio Mucugê, se ampliou a corrida pela pedra na região. (SANTANA, 2015).

A década de 80, do século XX, trouxe mobilizações importantes para a luta e consolidação de políticas voltadas para a materialização dos territórios quilombolas por seus sujeitos históricos. A exemplo, em 1981 ocorreu uma Missa, na Serra da Barriga, dentro do Parque Histórico Zumbi dos Palmares em Alagoas. Já no ano seguinte, aconteceu o I Simpósio Nacional Quilombo dos Palmares, em Alagoas, que contou com a presença de lideranças quilombolas de todo Brasil. Em 1985 foi realizado o I Encontro Raízes Negras, em Belém, no estado do Pará, no qual dentre outras reivindicações estava a luta pela garantia dos direitos quilombolas e a necessidade urgente de criação de uma política social quilombola.

Ainda na década de 80, no ano de 1986 ocorre o I Encontro de Comunidades Negras do Maranhão, fruto do Projeto Vidas Negras. Após a constituição de 1988, no ano de 1992, foi realizado o II Seminário Nacional sobre Sítios Históricos e Monumentos Negros, em Brasília, patrocinado pelo Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Naquele momento, a pauta central girou em torno do debate sobre a preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural dos quilombos. Em 1994, ocorre o I Seminário de Comunidades Remanescentes de Quilombo, em Brasília, fruto da pressão das lideranças



nacionais. Em 1995, é realizado I Encontro Nacional de Quilombos e a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a vida.

Também em 1995 se dá o I Encontro Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas, no Maranhão. Em Brasília, ocorre a Criação da Articulação Nacional Provisória das Comunidades Remanescentes de Quilombo (ANCRQ) e também eventos em memória aos 300 anos da morte de Zumbi. Em 1996 se dá a Criação da Coordenação Nacional da Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ) na Comunidade Rio das Rãs em Bom Jesus da Lapa, na Bahia. Assim, gradativamente a discussão sobre a questão quilombola foi posta pelos militantes e intelectuais negros e negras e tornou-se uma pauta no campo do direito constitucional e no âmbito das demais esferas sociais, como saúde, educação e assistência social.

O território baiano abriga um contingente bastante considerável de comunidades quilombolas certificadas a partir do Cadastro de Comunidades Quilombolas, emitido pela Fundação Cultural Palmares, órgão vinculado ao Ministério da Cultura, que, dentre outras finalidades, tem o dever de acolher, registrar e certificar as comunidades que se autodeclarem quilombolas mediante apresentação de documentação exigida pelo Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Os registros sistematizados por pesquisadores que se debruçaram ao longo de décadas em busca de informações acerca da presença quilombola por todo território baiano, desde o século XVI, formam o arcabouço de dados que temos na atualidade, somados às bases de dados constituídas a partir de investigações de diagnósticos obtidos em entrevistas a sindicatos de trabalhadores rurais, associações comunitárias rurais e outros agentes sociais locais. O Centro de Estudos Euclides da Cunha (CEEC), vinculado à Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizou mapeamento sócio-histórico das comunidades negras rurais em todo território baiano (SANTANA, 2015), tal diagnóstico forneceu um quadro extenso de comunidades com indicação do nome da comunidade e município ao qual estava inserido. Os dados apresentados a seguir representam a presença negra rural e /ou quilombola, na Bahia, somados aos dados coletados pela Fundação Cultural Palmares entre os anos de 2000 a 2020.

Tabela 1: Presença Negra Rural e/ou quilombola na Bahia

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES	Sec. XVI a sec. XIX	1998	2000	2004-2020
BACIA DO JACUÍPE	3	4	4	2

BACIA DO PARAMIRIM	-	17	11	2
BACIA DO RIO CORRENTE	-	4	4	3
BACIA DO RIO GRANDE	-	8	15	5
BAIXO SUL	4	35	44	48
CHAPADA DIAMANTINA	6	31	41	71
COSTA DO DESCOBRIMENTO	-	-	-	-
EXTREMO SUL	-	3	3	8
IRECÊ	1	23	22	127
ITAPARICA	-	-	-	1
LITORAL NORTE AGRESTE BAIANO	2	3	3	35
LITORAL SUL	2	5	6	20
MÉDIO DE RIO DE CONTAS	-	-	-	3
MEDIO SUDOESTE DA BAHIA	-	1	-	5
METROPOLITANA DE SALVADOR	7	-	4	21
PIEMONTE DA DIAMANTINA	4	-	1	31
PIEMONTE DO PARAGUAÇU	5	8	10	17
PIEMONTE NORTE DO ITAPIRUCU	1	-	6	65
PORTAL DO SERTÃO	-	11	12	29
RECÔNCAVO	6	-	4	41
SEMIARIDO NORDESTE II	1	10	10	25
SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	-	-	2	6
SERTÃO PRODUTIVO	-	47	7	110
SISAL	-	2	2	34
VALE DO JIQUIRICA	-	1	6	3
VELHO CHICO	2	29	30	76
VITORIA DA CONQUISTA	-	6	3	42

TOTAL	30	269	250	830

Fonte: Elaborado por Carlos Eduardo Carvalho de Santana

3.1 Educação Quilombola

Após discorrer sobre a contextualização histórica dos quilombos no Brasil e na Bahia, é importante destacar que educação quilombola se constitui a partir das vivências cotidianas, nas experiências em comunidade, nas tessituras do trabalho individual e coletivo, nas lutas sociais, no fazer familiar e comunitário, na relação de sustentabilidade com a natureza, nas ruralidades, nas manifestações culturais e nas religiosidades, ou seja, nas formas de ser, estar, compreender e habitar o mundo.

Realiza-se mediante saberes e ensinamentos que são transferidos de pai/mãe para filho/a. Estes/as por sua vez são transmitindo para outras gerações de novos/as pais/mães e novos/as filhos/as, que guardam os ensinamentos dos tataravós, bisavós, avós. Enfim, a educação quilombola é desenvolvida por quilombolas, de acordo com as especificidades sociais, históricas e culturais do Lugar onde vivem. No caso do Estado da Bahia é necessário considerar também as especificidades dos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade.

A Educação Escolar Quilombola é uma política pública educacional que acolhe e valida saberes ausentes e vozes, que ao longo da história foram marginalizadas e silenciadas. A educação escolar está embasada no reconhecimento de todas as nuances e etnovivências contempladas pela educação quilombola, preconizando, desta forma, que a escola possa valorizar estes saberes traduzindo-os numa reconfiguração curricular. Tais saberes devem ser abordados em projetos políticos pedagógicos, planejamentos, planos de aulas, intercâmbios, atividades avaliativas, dentre outras estratégias de abordagem. O/a estudante quilombola, que tem esta vivência na comunidade e que já chega na escola com esta bagagem, deve – ao contrário do que ocorre em uma escola de base neocolonial e por princípio legal – ter seu lugar de fala valorizado, sendo inclusive um elo de aprendizagem e de troca de saberes entre professores/as e alunos/as.

A implementação da modalidade de Educação Escolar Quilombola localiza-se no conjunto mais amplo da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana nas instituições escolares, desconstruindo estigmas,

desestruturando teorias racistas que definiram, ao longo da nossa história, a inclusão subalterna da população negra na sociedade brasileira e, consequentemente, no sistema escolar de ensino. Portanto, a implementação da Lei 10.639/2003 para as comunidades quilombolas foi uma importante conquista, mas não foi suficiente para suprir questões escolares e curriculares voltadas a contemplar estas comunidades. Assim, na tentativa de preencher essa lacuna nas comunidades quilombolas, os Movimentos e Organizações quilombolas e o Fórum Permanente de Educação Escolar Quilombola reivindicam a Educação Escolar Quilombola como uma prioridade no espaço de debates sobre políticas públicas de diversidade em educação no território brasileiro. Trata-se de reparar desigualdades estruturais e cumulativas.

3.2 Pressupostos teóricos e metodológicos para a modalidade de Educação Escolar Quilombola

Para uma compreensão sobre a importância de discutir os pressupostos teóricos e metodológicos para a modalidade de Educação Escolar Quilombola elege-se como embasamento o pensamento decolonial, uma abordagem teórico-epistemológica que surge a partir da insubmissão às violências provocadas pelo cruel processo de colonização. Tal abordagem vem ampliando o debate contra as estruturas eurocêntricas e obtendo visibilidade tanto nos espaços acadêmicos quanto nos movimentos sociais da *Abya Ayala*². O pensamento decolonial interroga as relações de poder provenientes da matriz colonial, heterossexual, branca, cristã, patriarcal apresentadas nos estudos de um coletivo de pesquisadores/as conhecidos como grupo Modernidade/Colonialidade.

É importante destacar que, ainda que as epistemologias decoloniais sejam um desdobramento das epistemologias pós-coloniais, ambas se estabelecem e se consolidam mediante as relações sócio-históricas e tem se concretizado na sociedade atual. As epistemologias pós-coloniais apresentam, a partir da discussão sobre o colonialismo, as desigualdades entre o colonizador e colonizado, denunciando o projeto de opressão e dominação. Já as epistemologias decoloniais avançaram nas discussões apresentadas pelas epistemologias pós-coloniais, apontando a existência das condições colonizadas da epistemologia a partir da discussão sobre colonialidade, na tentativa de buscar a emancipação

² O uso do termo *Abya Yala* refere-se a América Latina, no entanto surge para fazer frente as mobilizações contra as comemorações oficiais da Campanha dos 500 anos de “encobrimento” do outro (indígenas e afroamericanos). Este movimento utiliza a expressão *Abya Yala* com sentido político de Resistência Indígena, Negra e Popular no ano de 1992, que se articulou em toda América Latina, catalisando as reivindicações pelo reconhecimento de seu caráter intercultural, agudizando-se o processo de renascimento da resistência dos povos indígenas e afro-americanos, assim como somam-se a este movimento as lutas de gênero e ecológicas. ”.

integral de todos os tipos de dominação, opressão e exploração, de maneira a valorizar os elementos epistêmicos locais em detrimento dos legados impostos pela universalidade do saber e apresentados pela conjuntura colonial. (FERNANDES, 2020).

A época histórica conhecida como modernidade ocidental, com seu projeto de civilização, ao colocar a Europa como centro do mundo, inventou marcadores de civilização com ideias a partir da concepção de raça, língua, cultura, religião, gênero, entre outros, que validaram e ainda continuam validando outros povos como preguiçosos, atrasados, primitivos e selvagens. Estes marcadores civilizatórios, sustentados pelo maniqueísmo, constituem a estrutura da matriz colonial europeia tendo como principais fundamentos as formas racializadas das relações de produção que definem as bases da Colonialidade do saber, do poder e do ser no mundo moderno.

Ressalta-se que a colonialidade do saber, do poder e do ser surge como parâmetro do modelo de civilização imposto a partir das invasões europeias no Velho e no Novo Mundo, que alteraram as estruturas socioculturais, políticas, econômicas sob o pretexto de civilizar o incivilizado, respaldando-se em várias técnicas de controle e de instituições, especialmente da instituição religiosa, a exemplo da igreja, para a legitimação desta grande missão (MALDONADO-TORRES, 2019); (FERNANDES, 2020).

A colonialidade é atravessada por relações de domínio e de poder em diferentes âmbitos, sejam eles sociais, políticos, religiosos, culturais e até mesmo educacionais. No âmbito educacional, a colonialidade se constitui a partir do controle do saber, sendo a escola um aparelho ideológico do Estado e o currículo oficial de ensino um instrumento de poder que controla o que pode e o que não pode ser ensinado, servindo, em certa medida, como principal instrumento de manutenção da matriz colonial ao impedir que os diversos saberes, histórias e fazeres adentrem os espaços escolares. A colonialidade do poder, do saber e do ser tem se estabelecido nas sociedades pós-modernas a partir de novas estruturas. Por isso, desconstruir o pensamento colonial é, ainda hoje, um imenso desafio, principalmente dentro dos espaços educacionais. (FERNANDES, 2021).

Assim, o debate sobre a colonialidade no âmbito da Educação Escolar Quilombola é fundamental para o entendimento da conservação das relações coloniais e sua ampliação como artifícios nos currículos, nas formações docentes e nos materiais didático-pedagógicos quando as histórias de luta e resistência dos quilombos, a herança lexical das línguas africanas em nosso português (FERNANDES, 2021), as religiosidades de matriz africana, a



cultura e a ancestralidade dos povos africanos e dos africanos da diáspora são excluídas, silenciadas ou apagadas do contexto de formação da cultura do Brasil.

3.2.1 Marcos teóricos normativos que fundamentam o currículo da modalidade de Educação Escolar Quilombola

O primeiro marco legal que fundamenta a Educação Escolar Quilombola foi a CF de 1988, seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, depois o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, todavia inclui a Educação Quilombola. No entanto, a discussão sobre a importância de uma modalidade de ensino que atendesse a reivindicação de seus sujeitos nasce de um processo legítimo de participação e mobilização do movimento quilombola, liderado pela CONAQ, a partir das determinações da Conferência Nacional de Educação Básica (CONAE), realizada em Brasília no ano de 2010, com a participação de delegados quilombolas.

A modalidade de Educação Escolar Quilombola é definitivamente contemporânea no campo da política pública educacional. Seus marcos legais são a Resolução CNE/CEB nº 08, de 20 de novembro de 2012, e o Parecer nº 16/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, bem como o Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais e quilombolas.

Além dos marcos citados acima, o Estado da Bahia – em conformidade com a Constituição Estadual nos seus artigos 244, 269, 275 e 286 ao 290 e artigo 51 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, com o Decreto Estadual nº11.850/2009, nos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, com redação dada, respectivamente, pelas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, a Resolução CNE/CP nº 1/2004, a Resolução CNE/CEB nº 2/2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/2012 e na Resolução CNE/CEB nº 08/2012, a partir do Conselho Estadual de Educação (CEE Nº 0045143-8/2013) – estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (CEB/CEE/BA), que, de acordo com a RESOLUÇÃO Nº 68, de 30 de julho de 2013 define normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e no Sistema Estadual de Ensino.

3.2.3 O currículo na perspectiva da Educação Quilombola

Da forma que são elaborados, os currículos escolares não consideram, muitas vezes, o lugar, a história e as vivências dos sujeitos da escola de acordo com a realidade em que vivem, uma vez que as questões pedagógicas são, comumente, abordadas de forma totalizante e sem a observação dos paradigmas locais e da territorialidade quilombola.

Busca-se, então, neste Documento, dirimir a ideia de quilombo restrita a uma situação de escravização e, por uma outra via, propagar um conceito outro que considere o fenômeno da “fuga” como estratégia primordial na formação e resistência dos primeiros quilombos. Isto se configura, de acordo com Arruti (1987), como uma nova reformulação do ponto de vista da formação, da ocupação, da autoafirmação identitária e do que se costuma chamar de ancestralidade em movimento. Portanto, o debate construtor de um currículo para as escolas quilombolas rurais e urbanas compreende a tessitura do desenvolvimento e homologação daquele conceito ao almejar uma reconfiguração da política curricular presente nas escolas quilombolas, com a mesma formatação de qualquer outro usado nas demais modalidades escolares.

Vale salientar que o modelo de racismo estrutural como cultura pronta, acabada e consolidada não deve ser justificado para o arrefecimento das mudanças de paradigmas voltados para Modalidades específicas de educação, especialmente a Quilombola, pois, tanto o conceito restrito de quilombo, quanto a naturalização do racismo – como cultura ou a “afirmação” de uma democracia racial no Brasil – são engrenagens de uma formação discursiva colonialista, contraposta nesta proposição curricular que se afirma a favor de uma perspectiva decolonial, como já pontuado anteriormente. Considerar a concepção de currículo escolar quilombola à luz desta perspectiva amplia o debate dessa discussão e coloca em pauta três importantes questões.

Primeiramente, é de suma importância entender que antes da Educação Escolar Quilombola ser concebida do ponto de vista das lutas para sua efetivação, já existia uma educação quilombola não escolar, a qual pode ser descrita como práticas ancestrais, locais e atemporais que se dão no cotidiano dos quilombos – sem esta, aquela poderia até existir, teoricamente, mas não teria o embasamento ancestral e prático.



Importante ressaltar que é significativo o entendimento de que existe uma legislação específica que rege, garante e orienta a efetividade da Educação Escolar Quilombola – interligando estas duas questões pode-se citar a Lei 10.639/2003 como um marco legal que amplia a concepção sobre o ensino da cultura africana e afro-brasileira e se torna uma aliada na efetivação do currículo escolar quilombola. Além disso, é necessário compreender que o currículo que se pretende quilombola não é um objeto solto, alheio à realidade e ao contexto local, não sendo concebível, a proposta curricular deste Documento Curricular Referencial como um modelo copiado e colado de outra modalidade escolar, pois precisa estar embasada no que rege as resoluções legais, com base na valorização da ancestralidade da vida da comunidade (BRASIL, 2012).

O currículo para a modalidade escolar quilombola precisa romper com modelos curriculares até então construídos dentro de uma lógica eurocentrada, que padroniza e privilegia uma narrativa colonizada, ora silenciando, ora negando a história da população negra/quilombola no Brasil, seja nos livros didático-pedagógicos, na ficção, através dos contos infantis, nas demais interfaces comunicacionais, como a dança, o teatro, a arte. É necessário romper com ações que historicamente potencializam a imagem de personagens brancos, a exemplo da princesa Isabel, no caso da abolição da escravatura, dos portugueses, no caso da escravização de índios, em detrimento à negação da luta e resistência dos heróis e heroínas negros/negras em dado momento histórico.

O currículo da Educação Escolar Quilombola deverá considerar seus aspectos gerais apontados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, bem como o pluriverso das comunidades quilombolas explicitados nestas Diretrizes, devendo se organizar em constante diálogo como o que está proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/ 2004). Ressalta-se que é imprescindível que o currículo da Educação Escolar Quilombola consideretambém questões relacionadas à liberdade religiosa, atuando de forma a superar preconceitos em relação às práticas religiosas e culturais das comunidades quilombolas, quer sejam religiões de matriz africanas, quer não.

3.2.4 Princípios norteadores da Educação Quilombola

A Educação Escolar quilombola organiza o ensino ministrado nas instituições educacionais, informando-se e alimentando-se da memória coletiva, línguas remanescentes,



marcos civilizatórios, práticas culturais e tradicionais, acervos e repertórios orais, festejos, usos, entre outros elementos que conformem o patrimônio cultural imaterial das comunidades quilombolas da Bahia. Destaca-se que a Educação Escolar Quilombola em todas as etapas, níveis e modalidades, inclusive na Educação a Distância, destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em suas mais variadas formas de produção sóciopolítica, econômica e cultural.

A CONAQ (2019) aponta algumas ações para o efetivo exercício da Educação Escolar Quilombola, a saber:

“i) informar no censo escolar; ii) investir num processo de formação que permita ter a comunidade como locus dessa formação, suas lutas, manifestações e valores culturais e ancestrais; iii) estabelecer contínuo diálogo com as lideranças quilombolas no sentido de trazer para a escola, em forma de currículo vivo, a vida da comunidade” (CONAQ, 2019, p. 02).

Outros pontos relevantes são:

- ✓ respeito às diversidades sociais, culturais, ambientais;
- ✓ valorização da identidade da escola, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às comunidades quilombolas, respeitando suas especificidades territoriais;
- ✓ adequação do calendário escolar às sazonalidades;
- ✓ formação docente para trabalhos em escolas quilombolas e/ou em escolas que atendem alunos/as quilombolas.

3.1.4. Objetivos da Educação Escolar Quilombola

- ✓ reconhecer que a Educação Escolar Quilombola é uma modalidade constituída e amparada pela legislação em vigor;
- ✓ reconhecer que antes da educação que se propõe por dentro das escolas



(Educação Escolar Quilombola), já existe nos territórios quilombolas todo um processo histórico de uma educação quilombola não escolar, traduzida nos fazeres, nas tradições, na ancestralidade quilombola e nos saberes coletivos; ✓ primar pela valorização da identidade quilombola, buscando relacionar de forma interdisciplinar estes saberes com os conteúdos em sala de aula;

✓ promover a produção do ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana e decolonial, na tentativa de levar para o contexto da escola os saberes das comunidades quilombolas.

3.1.5 Diretrizes teórico-metodológicas

3.1.5.1 Interdisciplinaridade

No caso da Educação Escolar Quilombola não é demais relembrar que a normativa legal garante um ensino que propõe ao professor a imersão e o diálogo com todas as formas de existência, movimentações que fazem parte da comunidade. Assim, o conceito de interdisciplinaridade proposto, compreende não só a ideia de um currículo que coloca em evidência a relação de um conteúdo com outro, de uma ciência com outra, de uma disciplina com outra, mas interrelaciona saberes que podem vir de fora para dentro da escola e vice-versa.

A interdisciplinaridade pensada nesta relação entre os saberes e as práticas formais da educação, como o envolvimento de duas ou mais áreas do saber em um trabalho de campo, do qual decorre uma interrelação de diferentes saberes e ciências, é salutar para o currículo da Educação Escolar Quilombola e precisa romper com alguns paradigmas colonialmente construídos, como o próprio conceito negativo sobre o quilombo, a história, memória sobre a presença africana no Brasil, especificamente na Bahia, favorecendo um olhar e ações didático-pedagógicas positivas sobre a história e cultura africana e africana na diáspora.

3.1.5.2 Aprendizagem Contextualizada

A ideia de Educação Escolar Quilombola contextualizada ocupa-se de assuntos de relevância sociopolítica, histórica, estético-filosófico e cultural, compreendendo a vida, os



saberes, as aprendizagens extraídas das situações encontradas no espaço do quilombo. A educação que retrata o quilombo ao qual se pertence observa as aptidões das/dos alunas/os, torna-se solidária, participando dos problemas locais/globais, cria projetos que estejam voltados a respeitar o perfil do/a aluno/a, de suas características, despertando, assim, seu interesse, atraindo-os/as ao ensino. É uma educação que atua de forma integrada e responde aos anseios dos/as alunos/as, desenvolvendo suas competências e habilidades, responde, integra e se ajusta aos anseios da comunidade. Portanto, uma educação centrada em saberes contextualizados, alternativos aos conhecimentos acadêmicos, deverá passar a estruturar-se a partir do contexto social e cultural dos/das alunos/as quilombolas e, ainda, das suas vivências pessoais e familiares, respeitando a diversidade de cada território de identidade, em que se encontram seus distintos quilombos.

3.1.5.3 Flexibilidade

055A flexibilização segue o mesmo cuidado do tópico anterior. Faz deferência a respeitar e valorizar a história e a memória do contexto social e cultural dos/das alunos/as quilombolas, bem como das suas vivências pessoais e familiares, respeitando a diversidade de cada Território de Identidade em que se encontram seus distintos quilombos. Portanto, a flexibilização curricular considera fundamental pensar a Educação Escolar Quilombola a partir do grupo de alunos/as e da diversidade que compõe cada um desses sujeitos, viabilizando e fazendo as readaptações curriculares necessárias para atender os diversos contextos, pois é necessário levar em consideração, no calendário escolar, as rotinas e atividades de cada comunidade quilombola, datas festivas, óbitos, calendários de plantação e de colheita, de pesca, a depender das diversas atividades econômicas executadas nos quilombos.

3.1.5.4 Visão Circular do Currículo

Para a consolidação da Educação Escolar Quilombola, tanto nas escolas localizadas no quilombo, quanto nas que atendem os/as alunos/as oriundos/as das comunidades quilombolas, de acordo com as disposições legais, as orientações que devem levar em conta uma visão circular de currículo para a Educação Escolar Quilombola abordam eixos centrais e norteadores, os quais precisam considerar a: Ancestralidade, Memória Coletiva, Línguas Reminiscentes, Marcos Civilizatórios, Práticas Culturais, Tecnologias e Formas de



Produções e de Trabalho; Acervos e Repertórios Orais, Festejos e Tradições, Território e Territorialidades.

3.1.5.5 Não linearidade Curricular

A Educação Escolar Quilombola, dentro da perspectiva de um currículo organizado de maneira não linear, respeita a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular, valoriza a aprendizagem contextualizada e toma como base o desenvolvimento das temáticas do tópico sobre a circularidade do currículo, incorporando-as aos objetos de conhecimento de cada componente escolar. Esta é justamente a estrutura da organização curricular que recoloca os/as alunos/as quilombolas, de fato, no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 O Sujeito Quilombola

O sujeito Quilombola localizado na zona rural, ou mesmo na zona urbana, está inserido em uma comunidade que estabelece uma relação de pertencimento constantemente atualizado e ressignificado a partir de laços de parentescos definidos por ancestralidades vinculadas a um mito de origem comum. Trata-se por assim dizer de um sujeito fruto de uma construção coletiva e dinâmica, (re)lembrada e (re)construída com base nas lições deixadas pelos mais antigos moradores, que, respaldados por lições no presente, garantem as diversas formas de convivências entre si e estratégias para o enfrentamento das diversas tentativas de aniquilamento físico e simbólico de tais comunidades.

Nesse sentido, é possível perceber como as comunidades quilombolas desenvolveram e desenvolvem, muitas vezes nas entrelinhas, variadas estratégias de sociabilidade e perpetuação de sentidos e saberes em diversos aspectos do seu cotidiano. São práticas, saberes e aprendizados deixados pelos mais antigos que dialogam formas de enfrentamento, por vezes às negociações ou até mesmo reconstruções identitárias, pela omissão, ou até mesmo negação da sua histórica presença ancestral negra e/ou indígena.

As constantes perseguições, os maus tratos e atitudes racistas que acontecem desde o início da formação do território brasileiro até os dias atuais, impôs uma variada gama de estratégias para garantir a existência dos próprios quilombolas. Contudo, para estes, a noção do limite físico – às extremas – de determinada comunidade, as histórias em comum de territórios específicos, o mito fundante coletivo, os laços fraternos e parentais, as atividades



religiosas e até mesmo o desejo de permanecer na terra em que os pais nasceram, tudo isso reforça o sentido quilombola de ser e estar no mundo.

Os adjutórios, mutirões, batatas do milho, batatas do café, por exemplo, traduzem práticas simbólicas ressignificadas no convívio diário de comunidades, nos mais diversos espaços na zona rural do Brasil, trazendo, assim, lógicas comunitárias bastante presentes nas formas de lidar com o Outro, nas ancestralidades africanas e indígenas, portanto, distante das tradições de orientação única e exclusivamente para a remuneração (e exploração) da hora do trabalho. Também nos chamados bairros periféricos são identificadas outras formas de mutirões, com o mesmo princípio, como é o caso do “bater laje”, quando a comunidade se reúne para executar um serviço a um indivíduo daquele grupo, tendo como orientação o auxílio ao Outro, sem, necessariamente, uma remuneração pela “hora do trabalho”. Em ambos os casos, percebe-se elementos de orientações e princípios civilizatórios notadamente diferenciados do imposto pelo pensamento europeu.

Assim, o quilombola, desde sua origem ancestral no quilombo, em África, e ao aportar no novo mundo tem a sua existência construída num jogo entre sobrevivência e enfrentamentos, de pelejas e ardeios, mantendo valores e princípios trazidos pelos mais antigos amalgamando-se com os valores mantidos pelas comunidades indígenas e europeus. Essa dinâmica de interações culturais promoveu a alimentação e a retroalimentação dos símbolos e significados a eles atribuídos numa comunidade e entre comunidades num espaço-tempo diferente.

A aproximação física entre povos e nações distantes e diferentes enquanto processo, ora casual, ora intencional, se constitui fenômeno inevitável e presente desde as primeiras experiências sociais no planeta. Seja pela expansão bélica, comercial, religiosa ou cultural a partir das grandes invenções que diminuíram as distâncias, a possibilidade, antes remota, tornou-se uma dura e crua realidade. Houve encontros, encantos, mas também aniquilações e negação do outro – diferente. Identidades foram fortalecidas, enaltecidas, outras sufocadas, proibidas. A identidade cultural entendida como fruto dessa dinâmica contrastante, dialética e complementar, trouxe variadas estratégias para observar o outro, resistir a esse outro e moldar táticas e métodos para contornar as possíveis tentativas do outro que insistia em fazer valer seus valores e compreensões em uma ação de destruição simbólica, física e temporal. Neste ponto, em vários momentos críticos da história do Brasil, as comunidades negras quilombolas tiveram apenas a opção de lutar pela sua sobrevivência.



Nos espaços quilombolas forjou-se uma unidade básica de resistência, uma vez que nesses territórios as expressões sociais, culturais e religiosas foram construídas a partir dos consensos, disputas e afirmações, mediados por princípios associados àqueles espaços. Nos quilombos, negros e negras podiam impor suas próprias regras adaptadas do seu passado africano com o contexto novo em que se encontravam. De um lado uma sociedade consolidada na manutenção da **exclusão** como pressuposto de existência, e de outro, a possibilidade de construção de um espaço construído sob a égide da **inclusão** como forma de sobrevivência, independente da forma de ocupação ou aquisição do território.

3.3 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Chegar ao Ensino Médio para o/a estudante negro/a quilombola representa um grande desafio, pois durante toda a sua jornada de escolarização o currículo oficial de ensino estigmatizou suas histórias e memórias, silenciou seus corpos, sua cultura, suas formas de ser, sentir, ver, estar e habitar o mundo. Cruzar a linha do Ensino Médio e vislumbrar a possibilidade de adentrar o Ensino Superior é, de fato, a materialização das pautas reivindicadas pelo Movimento Negro, Movimento Kilombola, pelas lideranças e pelo Fórum de Educação Escolar Quilombola.

Ao se pensar nos desafios enfrentados pelos jovens quilombolas durante o seu percurso de escolarização e tendo como base os diálogos dos/as estudantes, professores/as e lideranças quilombolas sobre os complexos objetos de conhecimento dos diversos componentes sem ter correlação com suas vivências, busca-se construir um Itinerário Formativo que seja capaz de refletir minimamente os interesses e anseios da juventude quilombola.

Dessa maneira, na 1ª série do Ensino Médio os componentes são: “Projeto de Vida”, “Leitura e Escrita do Mundo”, “Matemática Para Além dos Números” e “Iniciação Científica. O “Projeto de Vida” denominado “Eu-Quilombola e Minhas Raízes” propõe abordar Ancestralidade/Pertencimento; Estudos biográficos e as vidas dos antepassados; Memórias pessoais e memórias ancestrais; Escrevivência como Corpo-política do Conhecimento; Cosmologia Bantu; Filosofia Ubuntu aliada ao autoconhecimento; Discussão sobre a situação da população negra e quilombola no Brasil/Bahia; Necropolítica; Ecogenoetnocídio/Epistemicídio/Genocídio da população negra; e Kilombismo.



Os outros três componentes “Leitura e Escrita do Mundo”, “Matemática Para Além dos Números” e “Iniciação Científica” estão conectados com conhecimentos que podem funcionar como pontes de aprendizagens para todas as Áreas do conhecimento e até mesmo com a Formação Técnica e Profissional. Ressalta-se que estes três componentes foram adequados à realidade da proposta de Educação Escolar Quilombola e que cada um deles deverá obrigatoriamente dialogar com dois Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos, Processos Criativos e Investigação Científica (BRASIL, 2018). Não obstante à escolha da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), por uma questão de organização curricular e preocupação em garantir o desenvolvimento de habilidades na fase em que os estudantes estão iniciando a jornada do ensino Médio, uma vez atendendo essa determinação, as escolas têm a liberdade de ampliar o diálogo dos componentes mencionados com os demais Eixos Estruturantes: Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

O componente “Leitura e Escrita do Mundo” propõe desenvolver com os estudantes práticas de leitura, análise e produções textuais criativas de diversos gêneros, a exemplo da poesia, da narrativa, do drama, da autobiografia. Aborda também o conceito de escrevivência dos corpos negros quilombolas, uma maneira dos/as estudantes falarem de como se percebem como corpos negros e de como percebem outros corpos como os seus. Partindo da premissa da multimodalidade como meio de ampliação das possibilidades de interação com o texto e considerando a Escrita Criativa como um dos objetivos do trabalho de produção textual, o componente busca exercitar com os estudantes quilombolas a leitura e escrita crítica do Ser-negro quilombola no mundo. Além disso, dialoga com as possibilidades da escrita científica, pois propõe a discussão acerca da linguagem científica e a instrumentalização dos estudantes para a escrita de textos voltados para as diversas áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e a Matemática e suas Tecnologias.

O componente **“Para Além dos Números”** tem por objetivo desenvolver a construção de sentido no que se refere a capacidade de identificar e compreender o papel da Matemática no contexto atual com a finalidade de atender às necessidades dos estudantes quilombolas individualmente. Esse componente também deverá contribuir para a (re)construção e (re)significação de aprendizados específicos da Matemática, bem como estabelecer conexão com as diversas Áreas do Conhecimento que utilizam desses saberes, no mínimo, para subsidiar a aquisição de conhecimento de outros campos.



O componente **“Iniciação Científica I”** busca desconstruir a compreensão euronortecêntrica de ciência, possibilitando aos estudantes debates sobre temas diversos, a saber: a ciência de base africana e indígena; como os saberes dos povos africanos estão presentes em nossa sociedade; a abordagem sobre a democratização da ciência; os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos.

É importante destacar que esses componentes, além de uma unidade eletiva a ser produzida pelas escolas na 1ª série, tem por objetivo aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e ou à Formação Técnica e Profissional; consolidar a formação integral dos estudantes quilombola, desenvolvendo a autonomia e a criatividade necessária para que realizem seus projetos de vida e que este projetos dialoguem com as cosmocepções de ser, estar e habitar o mundo dos estudantes quilombolas.

Para a segunda série do Ensino Médio apresenta-se os componentes: “Projeto de Vida”, “História e Cultura africana e afrodiaspórica I”, “Agricultura Familiar e Sustentabilidade Quilombola” e “Leituras, Escritas e Expressões Artísticas Afrodiaspórica”. O componente Projeto de Vida intitulado “Corpos Culturais Quilombolas” traz como proposta central um diálogo estabelecido no campo das Linguagens a partir das artes e práticas culturais locais em sintonia com as expressões de origem indígena, africana e afrobrasileira.

Nesse sentido, serão abordados contos e cânticos indígenas e afrobrasileiros, bem como as produções escritas nas literaturas de cordeis e nos cânticos que compõem as ladainhas, reis, excelências, sambas, capoeiras, em todo território baiano. Com relação as expressões artísticas, o componente dialogará com a arte negra e indígena dos diversos Territórios de Identidade da Bahia, como também com aquelas da cultura popular local. Serão referenciadas as personalidades negras, como, Manuel Querino, Mestre Didi, Jaime Sodré, ao passo que as expressões artísticas locais também serão referenciadas. Por fim, serão apresentados para os/as estudantes, as contribuições contemporâneas das batucadas, grupos de afoxés, escolas de samba, blocos afros e cultura do RAP, Hip Hop, dentre outros.

O componente “História e Cultura Africana e Afrodiaspórica I” tem como objetivo apropriar-se de elementos teóricos e práticos que permitam reconhecer e valorizar a história, a cultura e origem afroameríndia como componentes constitutivos da formação da sociedade brasileira. Trata-se de um componente que possibilita ao/às estudantes refletir sobre a

valorização das comunidades negra e indígena, contribuindo para a elevação de sua autoestima.

Além disso, busca obter mecanismos indispensáveis para o conhecimento de um Brasil fortemente marcado pela cultura africana e indígena na expectativa de mudança da mentalidade preconceituosa; e desconstruir os discursos estereotipados em torno de uma ideia da cultura negra como manifestação folclórica, identificando os aspectos positivos e os principais problemas da abordagem da História da África e Afrodiaspórica nos livros didáticos.

O componente “Agricultura Familiar e Sustentabilidade Quilombola” almeja conhecer os modelos de agricultura no território, no estado da Bahia, no Brasil e no mundo, para a partir disto debater os mais viáveis e sustentáveis no que tange os territórios quilombolas rurais e urbanos. Diante disto pretende-se abordar e focar na agricultura familiar, por ser um dos modelos que mais dialoga com os referidos territórios, tendo em vista a sustentabilidade, a relação com a natureza, a geração de renda no campo e de alimentos. O componente busca, por meio da construção de um saber decolonial, desconstruir conceitos historicamente inculcados em nossos estudantes, em que culturalmente o campo e o espaço rural são vistos como lócus inóspito, atrasado e sem condições de vida digna. Nesse sentido, destaca as experiências exitosas nos territórios quilombolas, na produção de alimentos, beneficiamento e comercialização. Tendo a agroecologia e agricultura familiar como carro chefe nestes territórios.

No que tange as abordagens pedagógicas sobre as experiências e práticas estratégias de produção resultantes da agroecologia, devem ser abordadas tais experiências de cada bioma, buscando inclusive fazer estudos comparativos ou promover intercâmbios entre territórios de biomas diferentes, possibilitando ao estudante uma leitura crítica comparada, sempre enfatizando a contextualidade local, compreendendo os modos de convivência com cada clima e bioma, associado aos modos de cultivo e de produção local.

Aqui enfatizamos a importância de destacar o ensino sobre os diversos biomas existentes no território brasileiro e baiano, no entanto enfocando como especificidade, o bioma de cada território quilombola onde estão inseridos os espaços escolares quilombolas e seus quilombos, levando em conta a diversidade geográfica e de predominância de uma diversidade de climas no estado da Bahia. Dos quais, os estudantes devem ter acesso a todos estes biomas, em seu processo de ensino-aprendizagem, contudo deve enfatizar com mais afinco no bioma pertencente ao seu território, tendo em vista a perspectiva decolonial aqui defendida e a especificidade local. Tal fato coaduna com a própria construção social, política, cultural e geográfica em torno da conceituação de territórios de identidade, utilizada para subdividir o

que antes eram conhecidas como regiões do estado da Bahia. Esta subdivisão foi explicitada no texto acima e leva a entender a diversidade dos territórios baianos, para além da presença negra neles situada.

O ensino sobre os biomas podem ser explorados pelos professores através dos materiais didáticos específicos da modalidade da educação escolar quilombola produzidos e/ou adquiridos pela Coordenação da Educação Escolar Quilombola e a Diretoria da Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais, os quais são distribuídos nas unidades escolares quilombolas, dentre eles: Trilhas-afro indígenas, diretrizes curriculares da modalidade, livros afroreferenciados, calendários temáticos, etc. E ainda, nos subsídios pedagógicos contextualizados, elaborados em conjunto com as representações dos movimento quilombola e do Fórum Estadual permanente de Educação Escolar Quilombola, para além deste DCRB, tem-se a Matriz curricular, os Projetos Políticos Pedagógicos(PPP) elaborados por cada unidade escolar, os quais deverão se adequar ao DCRB da modalidade da Educação Escolar Quilombola da Rede. Destaca-se ainda a questão da segurança alimentar e nutricional, que compondo os componentes curriculares, se relaciona com os modos de produção de forma agroecológica e sustentável dos agroecossistemas de cada território.

O componente “Leituras, Escritas e Expressões Artísticas Afrodiáspóricas” procura abordar leitura, interpretação e produção textual a partir de temas ligados as questões civilizatórias africanas e afro-brasileiras e por meio da utilização de gêneros e tipologias textuais que contribuam para a formação da proficiência leitora e escritora dos estudantes quilombolas. Apresenta a Literatura dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS) e da Diáspora Negra, Expressões Artísticas Africanas, Expressões Artísticas Afro-brasileira, Arte Negra na Bahia e Arte Negra nos Territórios de Identidade da Bahia/Cultura Popular.

A terceira série do Ensino Médio tem os seguintes componentes: “Projeto de Vida”, “Ciência: dos nossos ancestrais aos dias de hoje (africana e diaspórica)”, “História e Cultura africana e afrodiaspórica II” e “Os Números e o Perfil das Comunidades Quilombolas”. O componente Projeto de Vida cujo título é “Perspectivas Escolares Quilombolas” visa provocar o debate sobre os sujeitos quilombolas no mundo do trabalho e, no espaço social.



Com isso, aborda conteúdos do cotidiano das comunidades quilombolas, cooperativismo, cotas como política de ação afirmativa para os/as estudantes quilombolas, e busca entender como estes assuntos podem contribuir com o processo de continuidade de formação escolar e acadêmica dos/das estudantes quilombolas na universidade e/ou em outros espaços, bem como valorizar as experiências locais em diálogo com a formação política-profissional e cidadania como projetos de vida.

“Ciência: dos nossos ancestrais aos dias de hoje (africana e diaspórica)” é o componente que tem como eixo central o diálogo entre as ciências naturais, os legados e saberes construídos pelas populações ancestrais indígenas, africanas e afro-brasileiras em território baiano. Dessa forma, nele serão discutidas as relações entre Ciência e Tecnologia a partir dos conceitos dos povos ancestrais, valorizando os conhecimentos e técnicas presente, por exemplo, na construção das redes de pescar, arcos e flechas, transformação e beneficiamento da mandioca, casas de farinhas, jangadas, cerâmicas, trabalhos com ferro, dentre outros.

Dentro desse contexto, serão abordadas cosmologias indígenas, africanas e afro-brasileiras e a construção do conhecimento, em diálogo com a ciência Ocidental e Oriental. Ainda neste componente serão abordados os conhecimentos construídos a partir dos ícones das ciências e tecnologia milenarmente construídos, como as Pirâmides Indígenas e Africanas (para trabalho de cálculo de altura, trigonometria), bem como o Pensamento Etnomatemático utilizado na elaboração de práticas culturais, como a capoeira, a roda de samba, além das análises combinatórias presentes nos jogos oraculares, como o jogo de búzios, no Ifá.

Haverá também, um destaque para a Etnobotânica e as liturgias das religiões de matriz africana, indígenas e afro diaspóricas, em diálogo com os conhecimentos ancestrais para a promoção da saúde, como na proposta do Jardim de Ervas, as técnicas da medicina Kemética e seus princípios filosóficos de cura do Yoga Kemético. Por fim, serão abordados Estudos biográficos sobre cientistas africanos e afro-brasileiros do passado e do presente, como Juliano Moreira, Frantz Fanon, Neusa Santos Souza, entre outros e outras, assim como serão discutidos temas atuais como o estudo da Genética, no que se refere à questão da melanina, anemia falciforme, e o uso da química no alisamento dos cabelos.

O componente de “História e Cultura Africana e Afrodiaspórica II” é uma continuidade do componente “História e Cultura Africana e Afrodiaspórica I” apresentado na



segunda série do Ensino médio. No componente da terceira série, além do objetivo de apropriar-se de elementos teóricos e práticos que permitam reconhecer e valorizar a história, a cultura e origem afroameríndia como elemento constitutivo para a formação da sociedade brasileira/baiana, possibilitando o/a estudante refletir sobre a valorização da comunidade negra e indígena, busca enfatizar as lutas dos movimentos sociais nacionais, principalmente a luta do Movimento Negro pelos direitos civis e suas influências das lutas internacionais.

O componente “Os Números e o Perfil das Comunidades Quilombolas” objetiva desenvolver habilidades que colaborem para a construção de um letramento social a partir do letramento matemático levando em consideração a cultura quilombola, o ambiente físico e a estrutura a qual o estudante desta modalidade encontra-se inserido. Este componente propõe atividades que contribuam para a construção de um cidadão ativo, reflexivo e agente transformador de sua realidade ao compreender, por exemplo, a complexidade das relações que envolvem a lógica do financiamento da propriedade quilombola para o pequeno agricultor, desde o escambo até o surgimento da moeda, sugerindo ferramentas de aspectos estatísticos, econômicos e sociais para evitar o endividamento da população e entender como funcionam as agências financiadoras oficiais dos governos federais, estaduais e municipais.

Na estrutura fundiária brasileira e de produção agropecuária o componente curricular propõe comparar formas de medições e unidades de medidas não padronizadas de propriedades. Propõe, ainda, a realização de oficinas sobre a execução financeira dos projetos pelas associações e cooperativas locais; o entendimento de como se dá a relação dos empreendimentos coletivos com a melhoria de renda da comunidade quilombola à luz da economia solidária e da economia capitalista; práticas de pesquisa dos principais gêneros agropecuários produzidos na região segundo o IBGE. Por fim, propõe classificar e avaliar os impostos e a tributação no Brasil e seus efeitos no quilombo.

Sendo assim, considerando-se a suma importância deste Documento Curricular Referencial como reivindicação das lideranças do Movimento Quilombola, Fórum de Educação Escolar Quilombola, ressalta-se a extrema urgência da produção de materiais didático-pedagógicos que contemplem as discussões destes componentes para atender o pluriverso do território baiano, bem como a necessidade de formação docente crítica que ultrapassem às proposições apresentadas nestes itinerários.



Para uma melhor compreensão do Itinerário Formativo proposto para a Modalidade Educação Escolar Quilombola e dos componentes descritos acima, apresenta-se, a seguir seu ementário e sua organização curricular detalhada.

ITINERÁRIO FORMATIVO EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 1ª SÉRIE

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS
Eu-Quilombola e Minhas Raízes (40 horas)	Compreensão do “Eu e Minha Ancestralidade”, tendo como eixo central o entendimento sobre: ancestralidade/pertença. Estudos biográficos e as vidas dos antepassados. Memórias pessoais/coletivas e memórias ancestrais. Escrivivência/corpo-política do conhecimento. Cosmologia Bantu. Filosofia Ubuntu como aliada ao autoconhecimento. Discussão sobre a situação da população negra e quilombola no Brasil/Bahia. Ecogenoetnocídio/epistemicídio/genocídio da população negra; Kilombismo.
Leitura e Escrita de Mundo (120 horas)	Escrita criativa. Autobiografia. Apropriação das habilidades teóricas e práticas necessárias à produção de textos criativos dos diversos gêneros: poesia, narrativa, drama e outras possibilidades de interação com textos literários. Letramentos Multimodais e Multissemióticos. O sujeito escritor, escrita e construção de sentidos; o sujeito leitor, leitura e construção de sentidos. O texto literário, artístico e corporal: nas mídias papel, tela e palco. Leitura e Produção textual voltadas para as diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Escrita livre a partir da leitura do contexto (interpretação de mundo e criação de sentido). Escrita coletiva (o texto participativo. O Eu- Kilombola na construção de sentido. Ideias x Argumentos: situações entre superficialidade e profundidade.

Para Além dos Números (120 horas)	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.

Iniciação Científica (80 horas)	Ciência de base africana; saberes dos povos africanos da diáspora. Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas negros/as e indígenas; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.

**ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO
 INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – 1ª SÉRIE**

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	
1ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Interdisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS • Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais ligadas às distintas áreas do saber de cada uma das disciplinas que compõe esta arquitetura curricular, Formação Técnica e Profissional. • Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida. • Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. • Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.	
UNIDADES CURRICULARES Pesquisa de Campo; projetos em grupos de pesquisa; oficinas pedagógicas; salas temáticas; disciplinas; laboratórios; observatórios; clubes de: leitura; clubes de cinema; clubes de debate; clubes de investigação; clubes de ciências; incubadoras; estação do saber.	
RECURSOS Data-show, computadores, papéis, canetas coloridas, impressora, cartuchos, tapetes, livros, tesouras, almofadas, mesas, cadeiras, estantes, bebedouro, ar- condicionado, copos, máquina fotográfica. Internet, marcador para quadro branco, artigos de papelaria, materiais gráficos, caixa amplificadora, microfone, sala apropriada para projeção de slides, lousa interativa, computador, projetor multimídia, Chromebooks, textos e outros recursos bibliográficos, ônibus para aulas de campo, lanche para aulas extraclasse, custeio (para a visita de palestrantes, oficineiros, expositores, dentre outros), itens para a montagem de um laboratório escolar de Ciências da Natureza (vidrarias,	

materiais de consumo e equipamentos específicos: microscópios ópticos, microscópio estereoscópio, lunetas, balança digital, dentre outros), espaço maker (blocos de montar; ferro de solda; circuito integrado; prensa térmica; display LCD; fresadora de precisão; cortadora a laser; kits como Scopa Bits ou Little Bits; impressora 3D). Laptop, Aplicativos de programas (Geogebra, gamificação, Excel, Symbolab, dentre outros) impressora, kits de desenho geométricos, papel de ofício, papel quadriculado, cartolina, folha sulfite A4 colorido, palito de churrasco, canudo de pirulito, garrote(borracha de soro), tesoura, nylon, balança, fita métrica, copos de medidas.

EIXOS ESTRUTURANTES: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos Estruturantes
(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais. (EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias. (EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental dentre outras) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.
SUGESTÃO DE PRODUTOS	
SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO Avaliar através de: portfólio; relatório de práticas; pesquisa avaliativa; investigação-ação; estudos de desenvolvimento; formação de clubes de leitura; registros em: diários de bordo, portfólios; participação em: feiras de ciências seminários, fases da elaboração de um projeto de pesquisa; desenvolvimento de: protótipos, modelos e artefatos; registros em blogs e sites, construção de: cartazes, banners, folder, relatórios, textos científicos e artigos; autoavaliação; mentorias; produção de podcasts; organização de campanhas, planejamento e construção de projetos.	
ARQUITETURA CURRICULAR	
COMPONENTES CURRICULARES	OBJETOS DE CONHECIMENTO

Leitura e Escrita de Mundo (120 horas)	Leitura: 1. Linguagem como manifestação sócio-histórica do sujeito quilombola. 2. Decodificação e fluência de leitura (protagonismo político da juventude Kilombola). 3. Leitura e interpretação de textos literários. 4. Exploração da oralidade juvenil Kilombola. 5. Multiletramentos: Leitura de mundo e leitura da natureza não centrada na lógica grafocêntrica. 6. Oralidade: contação de histórias dos ancestrais e o diálogo entre essas histórias e a Literatura. 7. Literatura afro-brasileira (Maria Firmina dos Reis, Carolina de Jesus, Livia Nathália, Jônatas Conceição, Carlos Limeira, Solano Trindade, Cidinha da Silva, Conceição Evaristo, Mãe Stella de Oxóssi.). 8. Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição. Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos. 9. Estratégias, procedimentos de leitura em textos: reivindicatórios ou propositivos. Estratégias textuais para contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas que assegurem a defesa de direitos e à participação social. Escrita criativa: 1. Produção escrita literária de poesia, narrativa e drama. 2. Autobiografia. 3. Escrivência/Conceição Evaristo 4. Construção de sentido textual a partir da leitura de textos de gêneros diversos.

Para além dos números (120 horas)	A Matemática no cotidiano kilombola: 1. Sistema de numeração decimal e operações (cálculo mental). 2. Sistema de numeração em outras bases e operações. 3. Números Reais: localização na reta numérica, representação e operações. 4. Potenciação (notação científica). 5. Radiciação. 6. Medidas. 7. Plano Cartesiano. 8. Equações. 9. Princípio Aditivo e Multiplicativo de Contagem e Noções de Probabilidade. 10. Leitura, análise e interpretação de tabelas e gráficos. 11. Relações métricas e trigonométricas no triângulo. 12. Razão, proporção, escala e porcentagem.
Iniciação Científica (80 horas)	1. Ciência de base africana. 2. saberes dos povos africanos e africanos da diáspora. 3. Ciência de base indígena. 4. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas negros/as e indígenas. 5. O fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. 6. Movimento de integração entre sociedade e cientistas em prol da pesquisa, plataformas e projetos da ciência cidadã. 7. Táxeus, Biofaces, guardiães da Chapada. 8. Importância da oralidade para a transmissão dos

	conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. 9. Estudo sobre o Etnoconhecimento: importância dos saberes e práticas das comunidades. 10. As interfaces entre saberes (indígenas, quilombolas, ciganos, ribeirinhos, pescadores, dentre outros). 11. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade saber científico. 12. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. 13. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. 14. A importância do conhecimento científico para o indivíduo e para a sociedade. 15. A história da ciência: explorando e recriando o percurso científico e biografias de grandes personalidades negras do mundo da ciência. 16. Recriando experimentos científicos. 17. Gêneros textuais acadêmico-científicos: resumo, resenha crítica, pôster acadêmico, relatório científico, portfólio. 18. Orientações para a organização de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; 19. A internet como fonte de pesquisa: garimpendo informações confiáveis.

Eu-Quilombola e Minhas Raízes (40 horas)	1. Conhecer a mim mesmo a partir das minhas raízes. 2. Ancestralidade/Pertença. 3. Cosmologia Bantu. 4. Filosofia Ubuntu. 5. Corpos negros no Brasil/Bahia: como são vistos? 6. Corpos negros quilombolas no Brasil/Bahia: como me vejo e como sou visto/a? 7. Ecogenocídio/Epistemicídio/Genocídio da população negra. 8. Escrivência – Corpo-política do Conhecimento. 9. Kilombismo: de que maneira o conceito se ampliou?
ELETIVA 80 horas	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 2ª SÉRIE

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS
Corpos Culturais Quilombolas -Projeto de Vida (40 horas)	Compreensão da representação do “Eu e o Outro” e sua responsabilidade social na vida cotidiana e o conceito de estigma. Estudo das relações culturais expresas no cotidiano Kilombola a partir das manifestações culturais locais, em diálogo com as diversas expressões culturais afro e indígenas na/da contemporaneidade. A influência da mídia para padrões e comportamentos. Empoderamento a partir da valorização da cultura negra ekilombola.
História e Cultura Africana e Afrodiaspórica I (120 horas)	Estudo das relações África-Brasil descaracterizando aspectos discursivos em torno de uma ideia da cultura negra como manifestação única e folclórica, identificando os aspectos positivos e os principais problemas da abordagem da História da África nos livros didáticos.
Agricultura Familiar e Sustentabilidade Quilombola (80 horas)	Agricultura familiar como um dos modelos viáveis de produção de alimentos no mundo, em contraponto aos modelos da agricultura patronal, mecanizada, que tem como pilares o agro e hidro negócio e a exportação de alimentos, ao contrário da agricultura familiar, que é responsável pela alimentação da população mundial e pela geração de mais de setenta por cento de geração de empregos. Prática da agroecologia. Debate para a questão da sustentabilidade quilombola. Experiências desenvolvidas em comunidades quilombolas, que vão desde a produção à prática do beneficiamento, processamento de produtos e comercialização nos diversos mercados, feiras livres, feiras quilombolas, mercados institucionais, PNAE e PAA. Certificação orgânica e dinâmicas de comercialização.

Leituras, Escritas e Expressões Artísticas Afrocentradas (80 horas)	Influência das Línguas africanas, em específico as línguas de origem Kongo-Angola e Iorubá no Português falado no Brasil e na Bahia. Povos e Línguas Africanas. As Línguas Africanas e o Português do Brasil. Línguas Africanas na Sociedade Brasileira e Baiana. Língua e Poder. Línguas Africanas e Religião no Brasil e na Bahia. Línguas Africanas nos falares contemporâneos baianos. As Línguas Africanas na Literatura Baiana. Português do Brasil distante do português de Portugal: por quê? As Línguas africanas no meu Território de Identidade. Literatura Africana do PALOPS e da Diáspora Negra. Expressões Artísticas Africanas. Expressões Artísticas Africano-brasileira. Arte Negra na Bahia. Arte negra nos territórios de identidade da Bahia/Cultura Popular.

**ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO
 INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – 2ª SÉRIE**

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	
2ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Interdisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS - Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais ligadas às distintas áreas do saber de cada uma das disciplinas que compõe esta arquitetura curricular, Formação Técnica e Profissional. - Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida. - Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. - Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.	
UNIDADES CURRICULARES Pesquisa de Campo; projetos em grupos de pesquisa; oficinas pedagógicas; salas temáticas; disciplinas; laboratórios; observatórios; clubes de leitura; clubes de cinema; clubes de debate; clubes de investigação; clubes de ciências; incubadoras; estação do saber.	
RECURSOS 1. Jogos, livros, filmes, música Laptop, equipamentos audiovisuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 2. Plantas nativas, solo, ferramentas de trabalho do campo, fotografias, documentários, projetos.	
EIXOS ESTRUTURANTES: PROCESSOS CRIATIVOS	
HABILIDADES DO EIXO PROCESSO CRIATIVO	
Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos

Competências Gerais da BNCC	Estruturantes
(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade. (EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática. (EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	(EMIFCHSA04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. (EMIFCHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. (EMIFCHSA06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.

SUGESTÃO DE PRODUTOS

1. Feira dos países africanos que tem correlação com o processo forçado da diáspora africana para o Brasil, em específico para a Bahia; produção e exposições de fotografias comparando os africanos e africanas do continente africano com os/as da diáspora; rodas de conversa; e-book; livros artesanais; projeto de pesquisa; seminários; palestras; documentários.

2. Feira de conhecimento de produtos; produção e exposições; rodas de conversa; livros artesanais; livros de receitas; projeto de pesquisa; seminários; palestras; horta; documentários.

3. Filmes, intercâmbios, festivais, exposições, dentre outros.

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

ARQUITETURA CURRICULAR

COMPONENTES CURRICULARES	OBJETOS DE CONHECIMENTO
História e Cultura Africana e Afrodiaspórica I (120 horas)	ÁFRICA I: 1. APANHADO GERAL 1.1- Povos e Geografia do continente africano . 1.1.1. Reinos, Impérios e Estados Africanos 1.1.2. Identidades africanas. 1.1.3. A tradição viva: o papel dos Sekulos nas comunidades africanas 1.1.4. Agricultura, Pesca, Extração (ouro, diamante) Comércio e intercâmbio cultural nas macrorregiões africanas. 1.1.5. A escravidão africana pelos Árabes. 1.2- As relações entre África - América e o Brasil no Atlântico Sul. 1.3- - A diáspora: Capitalismo

	comercial, Colonização e escravização de africanos/as. 1.3.1. Guiné (Senegâmbia, Alta e Baixa Guiné) – Mandingas, Uolof. 1.3.1. Kongo-Angola. 1.3.2. Povos de língua Ewe-fon (conhecidos na Bahia como Minas ou Jejês) 1.3.3. Yorubás. 1.3.3. Grupo Haussá.

	2. Valores civilizatórios afroameríndios 2.1. Da (des)territorialização à (re)territorialização cultural. 2.2. Práticas culturais das populações afrodiaspórica no território da Bahia. 2.4 Histórias e memórias dos diversos grupos indígenas no território da Bahia 2.5 Histórias, memórias e valores culturais afroameríndios: dança, música, máscaras... festejos. 3. A resistência negra: movimentos em diferentes regiões (Colônia, Império, República, Ditadura até os dias de hoje) 3.1. Kilombos; Levantes Sertanejos, Insurreições; Revolta de Buzios, Revolta dos Malês; Cangaços, Resistência negra na Ditadura; Movimento das Mulheres Negras. 3.2. O corpo como expressão de luta, arte e resistência: a Capoeira. 3.3. Religiosidade negra como resistência político-cultural: Os Caboclos, os Candomblés, Umbanda e Kimbanda; Movimento Negro Unificado (MNU) e crise do Regime Militar.

	3.4. “Tradição Viva”: A força da palavra no Brasil 3.4.1. A palavra e o espaço sagrado (África – Brasil – Bahia e seus Territórios de Identidades). 3.4.2. Tradição Oral: contos, lendas, provérbios. 4 .Literatura afro-brasileira 4.1. Diálogos pertinentes: Literatura e Literatura afrobrasileira. 4.2. Construindo o conceito de Literatura afro-brasileira. 4.3. Tal Brasil, qual cânone?
Agricultura Familiar e Sustentabilidade Quilombola (80 Horas)	Gestão da Propriedade Rural 1. Conceito de agricultura e agricultura familiar. 2. Modelos de agricultura no Território de Identidade, na Bahia, no Brasil e no mundo. 3. Agronegócio. 4. Agroecologia e Produção de alimentos para consumo. 5. Necessidade de planejamento financeiro e de controle econômico. 6. Noções básicas de gestão financeira e processos de identificação do custo de mão de obra, insumos e preço de venda dos produtos e equipamentos 7. Revisão de conceitos de custos fixos e investimentos variáveis.

8. Variáveis a considerar no planejamento de atividades.
9. Experiências exitosas de práticas de sustentabilidade quilombola na Bahia (produção, beneficiamento de produtos da agricultura familiar, comercialização e nichos de mercado).
10. Produção e certificação orgânica em quilombos baianos.
11. Incentivos Públicos ligados à agricultura familiar: normas e programas existentes (com ênfase em comunidades quilombolas).
12. Compreender as políticas para a Agricultura Familiar: crédito, assistência técnica, seguro safra, geração de trabalho e renda, mercados existentes (com ênfase em comunidades quilombolas).

Meio Ambiente e Sustentabilidade

1. Relação da agricultura familiar com o meio ambiente.
2. Conceitos básicos de desenvolvimento e sustentabilidade.
3. Desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável.
4. Importância do uso racional dos recursos naturais.
5. Importância da conservação e manejo da água e do solo.

6. Importância da conservação de espécies nativas, reflorestamento e florestamento:

- 6.1. Sucessão ecológica.
- 6.2. Decomposição.
- 6.3. Ciclo do carbono.
- 6.4. Ciclo do nitrogênio.

7. Importância da conservação e manejo da água e do solo.

8. Importância da conservação de espécies nativas, reflorestamento e florestamento:

- 8.1. Sucessão ecológica.
- 8.2. Decomposição.
- 8.3. Ciclo do carbono.
- 8.4. Ciclo do nitrogênio.

9. Manejo e utilização racional de espécies nativas:

- 9.1. História evolutiva das plantas.
- 9.2. Características dos grupos das plantas, com ênfase naqueles de importância para as comunidades quilombolas.

10. Experiências de promoção do desenvolvimento local e territorial sustentável.

11. Práticas sustentáveis nas unidades familiares de produção, microbacias hidrográficas e biomas e ecossistemas específicos dos quilombos.

Leituras, Escritas e Expressões Artísticas Afrodiaspórica (80 horas)	Leitura: 1. Decodificação e fluência de leitura. 2. Observação, análise e interpretação de textos. 3. Gêneros Textuais (Leis. Manifesto. Notícia. Texto de opinião. 4. Editorial jornalístico. 5. Pesquisas. Seminários. Palestras. Ensaio. Charge. Poemas. HQs. Editorial. Romances. Contos. Letras de músicas. Debates regrados). 6. Literatura negra na construção da identidade e na desconstrução de preconceitos: Literatura africana e afro-brasileira. 7. Trabalho com os gêneros na perspectiva racial/quilombola. Compreender o/a negro/a como “sujeitos/as” de suas próprias histórias. 8. Tradição viva - a importância dos Sekulos e dos Caciques (ver como cada etnia nomeia os velhos sábios). 9. Cordeis, Cânticos (ladainhas, Reis, Excelências, sambas, capoeiras). 10. Influência da Língua Africana no Português falado na Bahia e suas heranças na forma de comunicação dos quilombos. 11. Diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e sua influência para o português brasileiro. 12. Preconceito Linguístico em sociedades multilíngues, uso dos recursos linguísticos e as Práticas Translíngues. *Observação – ampliar esses objetos de conhecimento fazendo links com temas voltados à história e cultura africanas e afro-brasileiras. Por exemplo: no objeto de conhecimento “Notícia” ou Editorial Jornalístico”, é possível, por exemplo, abordar textos e obras de José do Patrocínio, de Luiz Gama, retratar produções de intelectuais brasileiros que escreveram o “Jornal Quilombo”, Abdias do Nascimento, a

	Imprensa Negra. Quilombismo

	Escrita: 1. Escrita criativa. 2. Tipologias Textuais: Textos Narrativo. Texto Descritivo. Texto injuntivo. Textos dissertativo. 3. Texto dissertativo-Argumentativo (destaque por ser o tipo de texto exigido na redação do ENEM). 4. Planejamento do texto. 5. Repertório sociocultural. 6. Estratégias de argumentação. 7. Emprego de mecanismos coesivos para progressão textual 8. Revisão textual 9. Carta de intenção acadêmica 10. Currículo 11. Memorial 12. Entrevista Expressões Artísticas: 1. Artes e Corporeidade. 2. Expressões Artísticas Africanas. 3. Expressões Artísticas Africano-brasileira. 4. Arte Negra na Bahia. Arte negra nos territórios de identidade da Bahia/Cultura Popular (Congo, Reizada, Chegança, Negro Fugido, Máscaras de Maragogipe, Caxixis, Zambianpunga, Afoxés, Batucadas, Escolas de Samba, jongo, umbigada, blocos Afros, dentre outros). Contação de história e improvisação. 5. Teatro do Oprimido 6. Músicas

Corpos Culturais Quilombolas – Projeto de Vida (40 horas)	1. Contos e Cânticos Indígenas e Africano-brasileira; 2. Literatura de cordel, cânticos (ladainhas, reis, excelências, sambas, capoeiras 3. Arte Negra na Bahia: Arte negra nos territórios de identidade da Bahia/Cultura Popular 4. Personalidades negras: Manuel Querino, Mestre Didi, entre outros. 5. Expressões contemporâneas de arte negra: Batucadas, afoxés, escolas de sambas, blocos afros, RAP.
ELETIVA (80 horas)	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 3ª SÉRIE

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTAS
Perspectivas Escolares Quilombolas Projeto de Vida (40 horas)	Pensamento do “Eu no Mundo” apresentando o debate sobre os sujeitos quilombolas no mundo do trabalho e no espaço social. Abordagem de conteúdos do cotidiano e entendimento de como estes podem contribuir com o processo de continuidade de formação escolar e acadêmica dos estudantes quilombolas no ensino superior e/ou em outros espaços. Valorização das experiências locais em diálogo com a formação política-profissional e cidadania enquanto projetos de vida.
Ciência: dos nossos ancestrais aos dias de hoje (africana ediaspórica) (120 horas)	Abordagem das principais contribuições no campo das Ciências e tecnologias a partir das historicidades indígenas, africanas e afrodiaspóricas, destacando personagens, invenções e contribuições para o cotidiano nos tempos atuais.
História e Cultura Africana e Afrodiaspórica II (80 horas)	Estudo das relações África-Brasil descaracterizando aspectos discursivos em torno de uma ideia da cultura negra como manifestação folclórica, identificando os aspectos positivos e os principais problemas da abordagem da História da África nos livros didáticos.

Os Números e o Perfil Socioeconômico das Comunidades Quilombolas (80 horas)	Abordagem sobre a lógica do financiamento familiar e individual nas propriedades Kilombolas. Análise e interpretação de seus aspectos estatísticos, econômicos e sociais do endividamento da população brasileira a partir das fontes dos institutos de pesquisa vigentes. Gestão financeira de projetos sociais desenvolvidos por entidades Kilombolas. A partição do Recurso de agências financiadoras oficiais dos governos federais, estaduais e municipais. Conceito de produção e sua estrutura. Estudo sobre os programas de financiamentos da agricultura Kilombola. Análise do perfil socioeconômico das comunidades quilombolas. Descrição das diferentes identidades quilombolas em números. Vulnerabilidade dos habitantes dos quilombos urbanos e dos quilombos rurais. Definição e dimensões das propriedades Kilombolas e suas denominações de Módulo Rural. Práticas financeira de projetos executados pelas comunidades K quilombolas. Princípios da economia solidária e capitalista relacionando com a melhoria de renda das famílias de quilombos, formação de preços de um produto, lucratividade e renda (precificação). Cooperativismo e associativismo Kilombola: estratégias coletivas de melhoria de renda no campo e na cidade. Cooperativas e seus modos de cooperação. Conceito de Agricultura Familiar Kilombola. Produção agrícola e Pecuária. Conceitos de tributo e imposto municipal, estadual e federal e suas implicações no Brasil.

**ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO
 INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – 3ª SÉRIE**

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO QUILOMBOLA	
3ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Interdisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS • Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais ligadas às distintas áreas do saber de cada uma das disciplinas que compõe esta arquitetura curricular, Formação Técnica e Profissional. • Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida. • Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. • Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.	
UNIDADES CURRICULARES Pesquisa de Campo; projetos em grupos de pesquisa; oficinas pedagógicas; salas temáticas; disciplinas; laboratórios; observatórios; clubes de: leitura; clubes de cinema; clubes de debate; clubes de investigação; clubes de ciências; incubadoras; estação do Saber	
RECURSOS 1. Livros, literatura de cordel, jogos, filmes, músicas, Laptop, equipamentos audiovisuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 2. Jogos, livros, filmes, música Laptop, equipamentos audiovisuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 3. Laptop, Aplicativos de programas matemáticos, equipamentos audiovisuais	

(caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, kits de desenho geométricos, papel de ofício, papel quadriculado, cartolina, folha sulfite A4 colorido, palito de churrasco, canudo de pirulito, garrote(borracha de soro), tesoura, nylon, balança, fita métrica, copos de medidas.	
EIXOS ESTRUTURANTES: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	
HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	
Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos Estruturantes
(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis. (EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.	(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos. (EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais. (EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.
(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global,	

corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.	
SUGESTÃO DE PRODUTOS 1. Feira de conhecimento de produtos; produção e exposições; rodas de conversa; livros artesanais; livros de receitas; literatura de cordel, projeto de pesquisa; seminários; palestras; horta; documentários; 2. Produção e exposições de fotografias comparando os africanos e africanas do continente africano com os/as da diáspora; rodas de conversa; e-book; livros artesanais; projeto de pesquisa; seminários; palestras; documentários; 3. Feira de conhecimento; produção e exposições de embalagens; produção e exposições de tabelas e gráficos; exposição de fotografias; produção de jogos; rodas de conversa; e-book; livros artesanais; livros de receitas; protótipo; projeto de pesquisa; seminários; palestras; game; apps; documentários, intercâmbios, pesquisas nas comunidades quilombolas, visitas de campo nas áreas agrícolas e nos empreendimentos quilombolas.	
SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO	
ARQUITETURA CURRICULAR	
COMPONENTES CURRICULARES	OBJETOS DE CONHECIMENTO

Ciência: dos nossos ancestrais aos dias de hoje (africana e diaspórica) (120 horas)	1. Ciência e Tecnologia: conceitos a partir dos povos indígenas, africanos, afro-diaspóricos e europeus. 2. Conhecimentos e técnicas na construção das redes de pescar, arcos e flechas, transformação da mandioca, casas de farinhas, jangadas, cerâmicas. 3. Mitos Indígenas, africanos e afro-brasileiros e a construção do conhecimento. Cosmologias indígenas, africanas, afro-brasileiras e interfaces com a Ciência Ocidental. 4. Ícones das ciências e tecnologia: Pirâmides Indígenas e Africanas (cálculo de altura, trigonometria); 5. Pensamento matemático na elaboração de práticas culturais (Capoeira, samba). 6. Etnomatemática: A análise combinatória dos jogos oraculares (Ifá e Búzios). 7. Etnobotânica e as liturgias das religiões de matriz africana, indígenas e afro diaspórica. 8. Conhecimentos ancestrais para a promoção da saúde: Jardim de Ervas. 9. A medicina Kemética. Os princípios filosóficos de cura do Yoga Kemetic. 10. Estudos biográficos sobre cientistas africanos e afrobrasileiros do passado e do presente. Saúde mental também é coisa de preto: Juliano Moreira, Frantz Fanon e Neusa Santos Souza e Psicologia Preta. 11. Atualidades: estudos da Genética: a questão da melanina. A química no alisamento dos cabelos. Usos, poder e representação nas ciências.

História e Cultura africana e Afrodiáspórica II (80 horas)	África II: 1. Imperialismo, Colonização e Partilha da África. 2. Os movimentos de Libertação africana pós segunda guerra mundial. 3. A África hoje (perspectivas de desenvolvimento econômico e social). EUA: 1. As Colônias do Norte e o Sul escravista. 2. Escravidão nos Estados Unidos. 3. Guerra de Secessão e fim da escravidão. 4. Leis Jim Crow e a política de segregação da população Negra. 5. A luta do movimento negro pelos direitos civis. 6. A história de Luta do Partido dos Panteras Negras. 7. Articulação de gênero, raça e classe em Ângela Davis. 8. As lutas recentes do movimento negro estadunidense. 9. A Influência do Black Power, Grafite, Break, Rap, Hip Hop, Funk, Empoderamento Crespo no Brasil/Bahia.

Os Números e o Perfil Socioeconômico das Comunidades Quilombolas (80 horas)	1. Gestão financeira individual e familiar. 2. Empréstimos. 3. Recursos das agências financiadoras. 4. Mercado interno. 5. Mercado externo. 6. Commodities. 7. Balança comercial. 8. Dólar como moeda padrão. 9. Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. 10. Medidas não padronizadas. 11. Cálculo de comprimento, área e volume. 12. Projetos executados pelas associações Kilombolas. 13. Economia solidária. 14. Economia capitalista. 15. Agricultura familiar Kilombola. 16. Gêneros agropecuários. 17. Representação numérica na forma fracionária, decimal e porcentagem. 18. Introdução à estatística Descritiva (coleta de dados, crítica dos dados, apresentação dos dados, análise dos resultados, tabelas e gráficos. Noções elementares de amostragem. 19. Teoria da probabilidade e cálculo de margem de erro, as relações das Variáveis Aleatórias. 20. Matemática Financeira (Razão e proporção; porcentagem; juros simples e compostos; descontos; sistema de capitalização, tributos). 21. Tributos e impostos no Brasil (CTN: Impostos, Taxas, Contribuição de Melhorias).

Perspectivas Escolares Quilombolas – Projeto de vida (40 horas)	1. Modo de Produção, Forças Produtivas, Experiências de Economia Solidária e Cooperativismo. 2. Escolhas individuais e os impactos globais. 3. Cotas raciais para quilombolas nas universidades. 4. Perspectivas pós conclusão do ensino médio. 5. Demandas do mercado de trabalho dentro e fora do quilombo.
ELETIVA (80 horas)	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.



O presente Currículo, tomando como base a perspectiva decolonial, reoconhecendo a existência da educação quilombola enquanto conhecimento ancestral, e a educação escolar quilombola enquanto direito conquistado, e sua efetivação em cumprimento às diretrizes curriculares da Educação Escolar Quilombola (EEQ), dialoga com as normativas legais específicas da modalidade e as demais normativas da Educação Básica, adotadas pela Rede Estadual de Educação, a exemplo do Plano Estadual de Educação da Bahia.

REFERÊNCIAS

ALBURQUEQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**/Durval Muniz de Albuquerque Junior; prefácio de Margareth Rago. - 5. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011;

ARAUJO, L; BARRETO, A; HEILBORN, M. **Gestão de Políticas em Gênero e Raça**/GPP-G e R. Módulo V/Org. Maria Luiza Heirborn, Leila Araújo, Andréia Barreto:- Rio de Janeiro: CEPESC, Brasília: Secretaria de políticas para as mulheres, 2011.

ARBOLEDA QUIÑONEZ, Santiago. Defensa Ambiental, Derechos Humanos y ecogenoetnocidio afrocolombiano. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 13, n. 1, p. 10-27, 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/13480>>Acesso em: 12 de abril 2021.

ARRUTI, José Maurício et al. O impacto da Covid-19 sobre as comunidades quilombolas. **Informativos Desigualdades Raciais e Covid-19**, AFRO-CEBRAP, n. 6, p. 01-58, 2021.

ARRUTI, José M. **A Emergência dos “Remanescentes”**: Notas para um Diálogo entre Indígenas e Quilombolas, Caxambú, ANPOCS, Mimeo, 1987.

BAHIA. **RESOLUÇÃO Nº 68 de 30 de julho de 2013. Processo CEE Nº 00451438/2013** – Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – CEB/CEE – BA. Salvador, 2013.

BAHIA. Decreto nº 11.850, de 23 de novembro de 2009. **Institui a Política Estadual**

para Comunidades Remanescentes de Quilombos e dispõe sobre a identificação, delimitação e titulação das terras devolutas do Estado da Bahia por essas comunidades, de que tratam o art. 51 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição do Estado da Bahia de 1989. Salvador, 2009. Disponível em: <http://www.sepromi.ba.gov.br/arquivos/File/decretogiq.pdf>> Acesso em 17 de abril de 2021.



BRASIL. Casa Civil. Decreto n. 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 nov. 2003a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm> Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003b. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf> Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2010. Disponível em: <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursosconcursos/promocao/Anexo%20F6_RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNECEB%204%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%202010%20.pdf> Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica.** Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica/Conselho Nacional de Educação/ Câmara Nacional de Educação, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 17 de abril de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: SECADI, SEPPIR, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10206-15-plano-nacional-deimplementacao-das-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-dasrelac/file>> Acesso em 17 de abril de 2021.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/ CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663_rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17 de abril de 2021.

CAMPOS, Ana Cristina Campos. **Senado aprova lei que proíbe fechamento de escolas rurais e quilombolas.** Disponível em Agência Brasil. Acesso em 17 de dez. 2014.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** 2005. 339f. Tese (Doutora em Educação junto à Área Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação:** repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CONAQ. **Nota técnica do Conselho Nacional de Comunidades Negras Rurais Quilombolas,** Brasil, 2019.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. Resolução nº 68, de 30 de julho de 2013. **Estabelece normas complementares para implantação e funcionamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia.** Salvador, 2013. Disponível em: http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_68_2013.pdf Acesso em 17 de abril de 2021.

DEUS, Zélia Amador de. **Caminhos trilhados na luta antirracista.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Brasileiras, 1968.



FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **MBAÉTARACA**: uma experiência de educação de jovens quilombolas no município de Nilo Peçanha/BA. 2013. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/CAMPUS I, Salvador, 2013.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana: articulações e contribuições de Práticas Antirracistas a partir do Projeto Makalé. *In: Educação, Diversidade e Diferenças*: olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas. MEIRELES, M. M de; FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues (org.). Curitiba, PR: CRV, 2015.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. Políticas Curriculares e Justiça Social: (Re)pensando a Educação Formal de Jovens quilombolas em outros espaços. *In: Anais do XI SEMINARIO INTERNACIONAL DE LA RED ESTRADO*– Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Eixo 4. Universidad Pedagógica Nacional: México, 2016. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo4/326.pdf. Acesso em: 17 abril 2021.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues; OLIVEIRA, I. V. S. Do Mar ao Sertão: Formação Docente Quilombola e Práticas Curriculares Descolonizadoras. *In: Anais. III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares*. Eixo 6. Universidade de Cabo Verde: Praia, Cabo. vol. 1, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/coloquio/papers/do-mar-ao-sertao--formacao-docentequilombola-e-praticas-curriculares-descolonizadoras>. Acesso em: 17 abril 2021.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **De Angola à Nilo Peçanha**: Traços da Trajetória Histórica e da Resistência Cultural dos Povos Kongo/Angola na Região do Baixo Sul. 260f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. Ancestralidade africana na gramática formal de ensino: reflexões sobre a influência do Aumento da língua kikongo no português falado no Recôncavo e Baixo-Sul da Bahia. **Revista ReVEL**, v. 19, n. 37, setembro, 39-74,



2021. Disponível em:
<http://www.revel.inf.br/files/dcf44776c46d09dcc8d4c39726b4050.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro 2021.

FERREIRA, F.J; BRANDAO, E.C. **Educação e Políticas de fechamento de escolas do campo**. Disponível em
http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf. Acesso em: 10 de Junho de 2021.

FERREIRA, Aurora da Fonseca. Do passado ao presente: tráfego comercial e redes de comunicação, factores privilegiados de “modernidade”. **International symposium Angola on the Move: Transport Routes, Communication, and History**, Berlin, 24-26 September, 2003.

FILHO, N. A.; BENINCÁ, D.; COUTINHO, D. A Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. **EccoS**, São Paulo, n. 42, p. 39-55. jan./abr. 2017.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, D. N. T.; FERNANDES, M.D.E. **Educação municipal e efetivação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 555 – 574, jul./set. 2011.

FU-KIAU, Kimbwandende Kia Bunseki. **African Cosmology of the Bântu-Kôngo**, Tying the Spiritual Knot – Principles of Life e Living. Canadá: Athelia Henrietta Press – Publishing In Name Orunmila, 2001.

GOMES, Flávio dos S. **Mocambos e quilombos**: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Limites e possibilidades da implementação da Lei 10.639/03 no contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marilene de; HERINGER Rosana. (org.). **Caminhos convergentes**: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009.



GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens históricas. Tradução Vera Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25 – 49, jan/abril, 2016. <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025> Acesso em 17 abril de 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Tradução Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HERINGER, Rosana; SALVADOR, Andréia Clapp; OLIVEIRA. Antônio José Barbosa de. Políticas de ação afirmativa: Direito e reconhecimento. Rio de Janeiro, **Revista O Social em Questão**, ano XVII, n. 32, p. 9-16, jul./dez., 2014.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da Liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

LEITE, Ilka Boaventura. **Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas**. Etnográfica, Vol. IV (2),p. 333-354, 2000.

LOPES, Helena Theodoro, José Jorge SIQUEIRA, e Beatriz NASCIMENTO, **Negro e Cultura Negra no Brasil**, Rio de Janeiro, UNIBRADE/UNESCO, 1987.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá**: dinâmica da civilização africano-brasileira. Salvador: Edufba, 2010.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. Awasoju: dinâmica da expansão existencial das diversas contemporaneidades. Salvador: **Revista da FAEBA**. n. 12, jul./dez., p. 45-74, 1999.



LUZ, Narcimária Correia Patrocínio. **Casa grande, senzala e quilombos: Qual o território do currículo dos cursos de formação de professores** *Revista Sementes*, UNEB, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares.** *Revista Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, set./dez., p. 427-435, 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da descolonialidade: algumas dimensões básicas. BERNADINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 2. ed. Coleção Cultura Negra e Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARTINS, Josemar da Silva. **Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o Semiárido.** In: RESAB. Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - reflexões teórico-práticas da RESAB. Juazeiro – BA: Secretaria Executiva da RESAB, 2006;

MIGNOLO, Walter D. **Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.** Buenos Aires: Akal Edições. 2000.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política.** Tradução Ângela Lopes Norte. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIRANDA, Cláudia; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias contra-hegemônicas e educação para as relações étnico-raciais: práticas decoloniais em contextos periféricos. **Revista do Centro de Ciências da Educação**. Florianópolis/SC. v. 37, n. 2, abr./jun. 2019.

MOURA, Clóvis. **Rebeliões da senzala, quilombos, insurreições, guerrilhas.** São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MOURA, Glória. Direito a Diferença. In: **Superando o racismo na escola**. Ministério da Educação, 2001.



MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

MUNANGA, Kabengele. **Origem e histórico do quilombo na África**. Revista USP – Dossiê Povo Negro, São Paulo, v. 28, dez./fev., p. 56-63, 1995/1996.
Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28364/30222>.
Acesso em: 9 out. 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Brasil na mira do pan-africanismo**. 2ª edição das obras **O genocídio do negro brasileiro e Sitiado em Lagos**. Salvador. EDUFBA. CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O Quilombismo**. 2. ed. Brasília/Rio de Janeiro: OR Editor Produtor, 2002.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **O conceito de Quilombo e a Resistência Cultural Negra**. Afrodiáspora, ano 3, n. 6 e 7, p. 41- 49, 1985.

OBENGA, Théophile. **O sentido da luta contra o Africanismo Eurocentrista**. Tradução Manuel Figueiredo Ferreira. Coleção Reler África. Luanda, Angola: Edições Pedagogo & Edições Mulemba da Faculdade de Ciências Sociais – UAN, 2013.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónkẹ. Visualizing the Body: Western Teories and African Subjects. Tradução de Wanderson Flor do Nascimento. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P. J. (Eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, p. 391-415, 2002.

PEDREIRA, Pedro Tomás. **Os Quilombos Brasileiros**. Salvador, Prefeitura Municipal de Salvador, Departamento de Cultura da SEMEC, 1972.

Bahia. Lei 13.559 de 11 de maio de 2016. **Plano estadual de Educação**. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 04 de abr. 2025 às 16:11 horas.

QUERINO, Manuel. **Costumes Africanos no Brasil**. Volume XIX. 2ª Edição. Editora Massangama, Recife-PE. 1988.

RAMOS, Maria Lúcia Sodré. **Entrevista concedida ao documentário Quilombo de Volta: uma história de resistência e organização comunitária.** Volta Grande, 2016.



REIS, João José e GOMES, Flávio dos Santos, orgs. **Liberdade por um fio - História dos Quilombos no Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.

REIS, João José e SILVA, Eduardo. **Negociação e Conflito: A Resistência Negra no Brasil Escravista**, Companhia das Letras. São Paulo - SP. 1999.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Espaços negros: lugar de negro, lugar de aprender. In: **Coletânea de Textos Educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Carnaval, identidade e educação: Um olhar sobre os blocos afros. **Sementes: Cadernos de Pesquisa**, Salvador, 2002.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. Lajes dos Negros: O quilombo da liberdade: Um estudo sobre uma comunidade negra no Interior da Bahia. **Coletânea de textos: educação na Bahia**. Salvador: UNEB, 2001.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Malê Debalê: Lugar de aprender, Lugar de ensinar**. Disponível em: https://africaafricanidades.com.br/documentos/Male_Debale_Lugar_de_Negro_Lugar_de_Aprender.pdf. Acesso em 26 de agosto de 2010.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Reflexões acerca da aplicabilidade da Lei 11645/08, a partir das vivências entre indígenas e negros no recôncavo baiano, no sec. XVII**. Ed. CRV, Curitiba – Brasil, 2019.

SANTANA, Carlos Eduardo Carvalho de. **Pelejando e Arrudiando**. Processos Educativos na afirmação de uma identidade negra em território quilombola: Baixa da Linha, Cruz das Almas-BA. 2015. 265f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Salvador, 2015.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. Da (org.) **Alienígenas em sala de aula: uma introdução aos estudos em educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 1995.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.



SANTOS, Edmilson Santos; VELLOSO, Tatiana Ribeiro; NACIF, Paulo Gabriel Soledade; SILVA, GIVANIA. Oferta de Escolas de Educação Escolar Quilombola no Nordeste Brasileiro. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e81346, 2019.

SANTOS, Gislene Aparecida dos Santos. Selvagens, Exóticos, Demoníacos. Idéias e Imagens sobre uma Gente de Cor Preta. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, p. 275-289, 2002.

SILVA, Givânia M. da. **Educação como processo de luta política**: a experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas. 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2012.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa**: razões históricas. Niterói/RJ: Quartet – PENESB. 2003.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SOUZA, Uilson Viana de. **Relatos e Retratos: Memória e Identidade Quilombola nos Álbuns de Família de Volta Grande**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Comunicação Social Jornalismo em Multimeios da Universidade do estado da Bahia(UNEB) para obtenção do título de jornalista, campus III, Juazeiro Bahia, 2013.

SOUZA, Uilson Viana de. **As secas de 1983 e 2012 do Semiárido Brasileiro: uma análise comparada do discurso midiático em três reportagens do Globo Rural**. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/Campus III, Juazeiro Bahia, 2017.

SOUZA, Uilson Viana de. **Políticas públicas e proposições pedagógicas para uma educação escolar do campo e quilombola: uma proposta de intervenção na comunidade quilombola de volta grande na Bahia**. Artigo apresentado no IX Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade” São Cristóvão, SE, 17 a 19 de setembro de 2015.

SOUZA, Uilson Viana de Souza. **Caminhos da Pesquisa no Mestrado**. Relatos de egressos do programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Cultura e Territórios



Semiários. Org. Ana Paula Santos Granja Ribeiro, Enos André de Farias, Esther Borges Martins Gomes. UNEB, Juazeiro, 2018.

SOUZA, Uilson Viana de. **Contribuições para a efetivação das políticas públicas de raça e gênero na escola Castro Alves da comunidade quilombola de Volta Grande Barro Alto-Bahia**. Projeto de intervenção social apresentado como requisito avaliativo para a obtenção de título de pós-graduação *latu sensu* em especialização de gestão em políticas públicas de gênero e raça pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)- Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher- NEIM, 2015.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: Luchas (De)Coloniales de Nuestra Época. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2009.

WA THIONG'O, Ngugi. **Decolonising the Mind**: The Politics of Language in African Literature. Islington, Londres: James Currey, 1986.

EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMP



INTRODUÇÃO

Este capítulo aborda a proposta de orientações curriculares para a Modalidade Educação do Campo e constitui-se uma conquista frente às lacunas deixadas pelas orientações previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela Lei 13.415/2017 que flexibilizou o currículo do Ensino Médio instituindo Itinerários Formativos, os quais são propostos neste Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) para os/as estudantes do campo.

O texto a seguir foi elaborado com base nos fundamentos da Educação do/no Campo, expressos em documentos, legislações, pesquisas acadêmicas, bem como na escuta às representações da rede estadual de ensino e movimentos de luta social do campo, objetivando maior alcance às reivindicações dos trabalhadores e das trabalhadoras do Campo baiano por uma educação pública, gratuita, laica e socialmente útil, que atenda às necessidades educacionais da juventude do Campo no Ensino Médio. Este documento foi construído em acordo com o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei nº 13.559/2016, no que determina suas diretrizes orientadoras para a educação da Bahia, presentes no Artigo 2º: II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase no desenvolvimento integral do sujeito, na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o desenvolvimento integral do sujeito, para a cidadania e para o trabalho, com ênfase nos valores morais e éticos nos quais se fundamenta a sociedade.

Busca-se trazer nesta proposição curricular contribuições para o entendimento da problemática realidade do jovem do campo, das relações com o modelo de desenvolvimento vigente no campo, do agronegócio e das contradições impostas às juventudes que vivem nesse território camponês. Apontando assim, para a elaboração de possibilidades de garantia da produção da existência conforme os interesses e necessidades desses jovens.

O Documento está estruturado a partir da seguinte exposição de conteúdo: a realidade do campo e a disputa de projetos de desenvolvimento: sujeitos do campo, conflitos, reforma agrária popular e agroecologia; a disputa de projetos de escolarização dos (as) trabalhadores (as) do campo; educação no/do campo: princípios, objetivos e marco legal; a escolarização da juventude do campo; diretrizes teórico-metodológicas para Educação no/do Campo; currículos para o ensino médio nas escolas do campo; avaliação da aprendizagem nas escolas do campo; e, por fim, as proposições de Itinerários Formativos que atendam estudantes do ensino médio nas/das escolas no/do campo.

A luta histórica dos trabalhadores e trabalhadoras do campo demonstra que a organização e mobilização da classe é condição essencial para a transformação da realidade e superação das injustiças socioeconômicas produzidas pelo modo de produção capitalista. Portanto, almeja-se que este Documento, composto por orientações curriculares e proposições de Itinerários Formativos para as escolas do campo, possa servir de subsídio para transcender a organização do trabalho pedagógico do coletivo escolar em geral, tendo em vista a compreensão das relações e nexos com o projeto histórico de interesse da classe trabalhadora do campo. O movimento de luta por uma Educação do Campo surge das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizados/as na década de 90, quando da luta por uma escola relacionada à garantia da produção e reprodução da vida no campo, incluindo as questões de trabalho, de cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e lógicas

¹ Sobre o conceito de campesinato, há um intenso embate entre os pesquisadores que estudam a questão agrária atual, se expressando em duas posições principais: o reconhecimento da debilidade histórica do campesinato com o avanço do capitalismo, sua condição de classe transitória em progressivo desaparecimento; e, em contraponto, a compreensão de uma capacidade de reestruturação do



campesinato enquanto classe no capitalismo, processo em movimento nos dias atuais. A primeira posição justifica assim a impossibilidade de conceituar os povos que hoje vivem no campo como “camponeses”, por não comporem mais uma classe; a segunda posição defende a conceituação de campesinato como forma de garantir unidade estratégica para a diversidade de sujeitos que fazem parte dos povos que resistem no campo, mesmo que não haja condição estrutural de enquadrá-los como classe no momento presente. Com efeito utilizaremos a terminologia campesinato neste texto a partir da segunda concepção. (COSTA & CARVALHO, 2012; SEVILLA GUZMÁN & GONZÁLEZ DE MOLINA, 2005).

de agricultura, que têm implicações no projeto de país e de sociedade, sobretudo, nas concepções de política pública de educação e formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Nesse sentido, a elaboração das orientações para o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Modalidade Educação do Campo, parte das reivindicações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e busca lançar proposições para a organização do trabalho pedagógico nas Escolas do Ensino Médio do campo de modo a atender as especificidades da realidade e necessidades da juventude inserida nesta etapa de escolarização. Considera-se que já ocorreram grandes avanços em relação às reivindicações por uma Educação do Campo enquanto política pública, mas ainda há muito o que conquistar. Este Documento, no cenário posto, expressa resistência às manobras para a negação da educação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo em tempos de criminalização do pensamento crítico, do movimento organizado no campo e da luta por uma escolarização de acordo com as necessidades da vida desse público específico.

Os dados de acesso e permanência no Ensino Médio no campo indicam a realidade de desigualdades: as regiões Norte e Nordeste são as regiões com os percentuais mais baixos de atendimento a esta etapa de ensino, quando comparadas a outras regiões. Nesse âmbito, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos está frequentando o Ensino Médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos, que residem no campo, frequentam o Ensino Médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do país, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de escolarização líquida superiores a 35% nesta faixa etária (INEP, 2007). A situação do Ensino Médio no campo e na cidade tende a piorar com a reforma do Ensino Médio realizada durante o governo de Michel Temer. Beltrão (2019) destaca a problemática do rebaixamento teórico dos trabalhadores, que é reforçado com as medidas que visam uma reforma empresarial nesta etapa de ensino, através da BNCC e da reforma do ensino médio. Sobre isto, o autor destaca que é preciso apontar as críticas necessárias ao documento, indicar que compromete o processo de escolarização da classe trabalhadora, pressionar pela revogação do Novo Ensino Médio e resistir ativamente.

A escola pública possui a função social central de elevação teórica dos estudantes da classe trabalhadora, posto que sob o ditame de políticas educacionais neoliberais a escola e a formação são levadas à negação do projeto de escolarização e negação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A ela impõe-se com constância o convencimento de que as desigualdades sociais são inerentes à condição natural da classe trabalhadora, especialmente à população do campo, que vive excluída da socialização tanto do conhecimento quanto dos bens materiais de existência.

Há uma realidade socioeconômica que gera a expulsão da juventude do campo e que está diretamente relacionada com a ocupação do vasto território camponês pelo agronegócio, levando à destruição das bases de subsistência dos povos do campo: o acesso à terra, os modos de vida, a agricultura familiar, a cultura camponesa, a produção agroecológica e a soberania alimentar. No campo brasileiro, o agronegócio disputa os rumos da formação humana, na qual o currículo escolar tem função precípua. Nesse campo de forças, destaca-se a luta e resistência dos movimentos em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentre os quais, destaca-se o direito à educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante para o enfrentamento do processo histórico de negação da educação camponesa.

Portanto, estas orientações curriculares compõem demandas colocadas pelos movimentos sociais do campo para enfrentar o esvaziamento curricular colocado tanto pela BNCC quanto pela reforma do Ensino Médio, no que se refere ao debate das Modalidades Educacionais do Campo, e buscam orientar o trabalho pedagógico de suas escolas no sentido de oportunizar à juventude camponesa o desenvolvimento e formação da consciência de sua realidade a partir de uma educação apropriada à sua realidade.

² Constam das experiências e elaborações teóricas sobre a “Transformação da escola”, quatro volumes intitulados “Caminhos para a transformação da Escola”. O Volume I organizado por Roseli Caldart, Andrea Fetzner, Romir Rodrigues, Luiz Carlos de Freitas, trata de reflexões e práticas da licenciatura em Educação do Campo. O Volume II trata da agricultura camponesa, educação, politécnica e escolas do campo e foi organizado por Roseli Caldart, Miguel Stédile e Diana Daros. O Volume III foi organizado por Marlene Sapelli, Luis Carlos de Freitas e Roseli Caldart, trata da organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaio sobre complexos de



estudos. O Volume IV, organizado por Roseli Caldart trata do trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo.

4.2

A REALIDADE DO CAMPO E A DISPUTA DE PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO

Em um histórico de mais de 300 anos de colonização e escravização indígena e negra, associado a um sistema agro-latifundiário, organizado para satisfazer necessidades e interesses internacionais, é que se insere o desenvolvimento da Educação e escolarização da classe trabalhadora. Estas, por terem sido oferecidas única e exclusivamente aos “senhores da terra” por mais de 400 anos, estruturou um processo de precarização da formação escolar da classe trabalhadora do campo e seus resultados foram os altos índices de analfabetismo em nosso país, assim como a marginalização dos povos do campo e da cidade. A educação oferecida à classe trabalhadora, em especial, às populações periféricas do campo e da cidade, nunca foi prioridade no Brasil, com exceção do período Neodesenvolvimentista, compreendido entre janeiro de 2003 e abril de 2016, em que houve maior acesso às políticas públicas. Nesse período, a classe trabalhadora pode vivenciar, entre outras vitórias, a efetivação das políticas para a Educação do Campo.

Para garantir o *status quo* de privilegiados, a elite brasileira criou estratégias de silenciamento das camadas populares, com apoio direto de governos liberais/ditatoriais, neoliberais/democráticos, neoconservadores/negacionistas: de um lado, agindo através da força física, reprimindo violentamente quem se opunha ao modelo vigente; do outro, atuando com o mecanismo de cooptação de frações da classe trabalhadora, através de leis de amparo de Estado de Bem-Estar, programas e algumas Políticas Públicas que levassem a população a permanecer em estado de conformidade diante da realidade imposta.

O efeito desta devastadora intervenção liberal no Campo é a capacidade de o latifúndio se articular e incidir em Políticas Públicas para o setor Agrário com vistas a aprovar normativas que beneficiem os interesses privados. Com isto, normatiza-se, por consequência, a apropriação dos elementos da Natureza, especialmente a terra (o solo), com o objetivo do acúmulo de riquezas e do enriquecimento através de grilagem de terras e extração de recursos naturais de forma completamente destrutiva.

Seja no Brasil, seja no mundo, o agronegócio é considerado, em seu estágio mais avançado, o modelo de desenvolvimento abusivo e de impacto nocivo para as populações do campo e para o meio ambiente, uma vez que possui várias frentes de atuação e intervenção com vistas a efetivar os objetivos das elites agrárias. Estas frentes atuam na saúde, na educação, na mobilidade urbana, no escoamento produtivo, na cultura, no meio ambiente, na política e na economia, interferindo diretamente no desenvolvimento e consolidação da soberania nacional. Tratam-se de representantes da agricultura moderna (fazendeiros, bancos, empresas multinacionais de redes alimentícias, farmacêuticas, cosméticos, telecomunicações, etc.) que lidam diretamente com a produção e que impõem seu *modus operandi*, tentando subjugar o modelo agrícola camponês e de base agroecológica.

Esta realidade está diretamente associada a um fenômeno ainda mais perverso e persistente que é o processo de violência no campo, que afeta diretamente a vida de camponesas/es, indígenas, quilombolas, ribeirinhas/os, pescadores/as artesanais, etc. Estas investidas são capitaneadas pela ala de fazendeiros latifundiários diretamente ligados ao agronegócio, empresas de extração mineral, do setor energético e demais empreendimentos. Anualmente, os relatórios da Comissão Pastoral da Terra (CPT) auxiliam na análise e denúncia desses processos a partir de categorias de análise em torno das temáticas água, terra, trabalho, etc. Além disso, os dados que a CPT apresenta acerca dos processos de conflito no campo brasileiro no último período, especialmente 2020, apontam que os povos e comunidades tradicionais do campo, Indígenas e Quilombolas tem sido muito mais atacados por esta frente agrária ligada ao agronegócio (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUÍNO/CPT, 2021), como se pode perceber,

Se no contexto da vida urbana, a COVID-19 representou em elevado grau a deterioração da vida, com adoecimento, morte e miséria, para as populações do



campo, os desdobramentos se notam ainda mais severos, uma vez que a pandemia foi instrumentalizada pelos antípodas das comunidades camponesas e tradicionais

para potencializar toda a sorte de ataques contra terras e territórios. À virulência mortal da “peste”, somou-se a violência do capital, referendada pela omissão e conivência do Estado. O medo e a morte, sempre presentes na vida das periferias e na luta dos povos do campo, agora se pulverizavam e se alastravam a passos gigantes. Desde o início do ano de 2020, passamos a constatar que a crise mundial sanitária tinha, no Brasil, aspectos surrealistas onde uma trágica pandemia era alimentada por um nefasto projeto político, e esse, por sua vez, se alimentava do caos que a pandemia impunha sobre as populações (CPT, 2021, p. 07).

A violência no campo está associada à outras frentes de atuação das elites ruralistas, a exemplo da tramitação do PL 2633/2020 ou “PL da grilagem” operada pelos representantes do agronegócio no congresso nacional, que flexibiliza a apropriação ilícita de terras públicas no país. Identifica-se que 2016, 2019 e 2020, por exemplo, foram os anos de maiores registros de ocorrências de conflitos por terra no país (*op.cit.*, p. 26). Por regionalidade, “[...] observa-se que as regiões que mais se destacam em ocorrências de conflitos são Norte e Nordeste. Há uma espécie de protagonismo do Nordeste até o ano de 2014, e, a partir de então, o Norte exerce certa liderança, com exceção do ano de 2018” (*op.cit.*, p. 26).

Além do avanço de empresários, fazendeiros, grileiros, madeireiros e outros agentes de conflitos que invadem as terras de camponeses - posses, seringais, assentamentos etc. - e territórios indígenas e quilombolas. Em 2020, para se defenderem da COVID-19, indígenas e quilombolas instalaram barreiras sanitárias, que foram desrespeitadas pelos invasores e também pelo próprio Estado, que atua para estimular as invasões. Essas potencializam o risco de contaminação pelo coronavírus, especialmente entre indígenas e quilombolas. Outro dado que reflete o fôlego das lutas das populações do campo são as ocupações e retomadas, assim como os acampamentos. Tais ações constituem um elemento relevante para compreensão das lutas dos movimentos sociais no campo. Nesse sentido, permitem interpretar, por exemplo, em que medida os povos indígenas e quilombolas avançam na luta pela retomada de seus territórios ancestrais (CPT, 2021, p. 30).

Com mais de 32 anos de efetivação do sistema democrático brasileiro ainda constata-se que as trabalhadoras e trabalhadores do campo em sua diversidade e territorialidade, vivenciam processos políticos, econômicos e ambientais que impedem seu desenvolvimento e são colocados nesse lugar de marginalização e postos “como entraves ao ‘crescimento econômico’ pelos grandes projetos do capital”, por viverem em territórios almejados pelos grandes empreendimentos para desenvolver seus negócios (BRITO, ALVES & LOBO, 2012, p. 774). Como afirmam os autores:

A desterritorialização das classes populares nas áreas de florestas, ribeirinhas e litorâneas (mangues), das populações semterra e dos camponeses vem se intensificando como resultado da opção política do Estado brasileiro, que, em contradição com o processo de democratização da sociedade, alia-se ao capital financeiro, às corporações agroquímicas e aos latifundiários, os quais monopolizam não somente a terra, mas o conjunto dos recursos naturais (BRITO, ALVES & LOBO, 2012, p. 774).

Estes elementos afetam diretamente o destino da educação oferecida à população camponesa que vivencia o acirramento da ofensiva do agronegócio, que retira esses direitos pelas mais variadas formas: vetos



presidenciais, manobras jurídicas, PECs, ações ministeriais, desinformação, etc. Tudo isso afeta diretamente

as populações indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais, além de causar impactos às periferias das cidades, caracterizando o atual estágio das lutas democráticas no âmbito de um cenário complexo, que coloca em risco a existência do território camponês e seu modelo de agricultura de base agroecológica, sustentável e permanente.

Trata-se do risco à soberania nacional via imposição da austeridade fiscal, da retirada de direitos sociais e da manutenção dos privilégios de propriedade através de latifúndios, dos quais muitos são resultantes de terras griladas. Esta intervenção compromete e distancia ainda mais a efetivação do uso da terra para o exercício democrático do trabalho no campo, da soberania alimentar e da sobrevivência da parcela da população que depende do acesso à terra para desenvolver seu modo de vida, atingindo diretamente e de forma brutal trabalhadoras e trabalhadores do campo e da cidade.

Este projeto se expressou por meio de um conjunto de medidas governamentais em um período recente que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investiu estrategicamente em medidas de enfraquecimento dos órgãos de proteção e fiscalização indígena e ambiental, como é o caso da Fundação Nacional do Índio (Funai) e o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente (IBAMA), estimulando atividades garimpeiras, de mineração e ampliação das fronteiras agrícolas sobre as terras indígenas.

Por esta razão os mais diversos movimentos sociais do campo também se organizaram na resistência ao avanço do agronegócio e dos grandes empreendimentos minerais e energéticos, os quais ameaçam territórios dos povos e comunidades tradicionais, bem como seus modos de vida em sua relação com a produção e reprodução da vida e da riqueza, a partir da perspectiva agroecológica. Eles avançam como luta emergente a partir das próprias contradições, antagonismos e tensões que vão se intensificando no espaço agrário. Estas lutas se desdobram e se qualificam desde o período colonial, avançam suas raízes no período que abrange todos os 25 anos de ditadura militar no Brasil, ganham maior destaque a partir da década de 80 do séc. XX. Nos dias atuais demarcam a correlação de forças na luta por uma Reforma Agrária Popular e na defesa dos territórios tradicionais e de um modelo contra hegemônico de agricultura representado pela agroecologia, assim como com a organização e enraizamento de movimentos quilombolas, indígenas e camponês tradicional, tanto a nível estadual, quanto nacional e internacional, dando destaque aos movimentos que organizam sua articulação por meio da Via Campesina (MST, MPA, MAM, MAB, CPT, PJR, MMC, MPP, CONAQ, MCP, CIMI, ABEEF), EFA, IRPAA, GARRA, MLT, MOC, RESAB) e outros movimentos de luta pela terra.

No interior dessas lutas, encontra-se o direito à Educação do Campo, por um projeto de educação que atenda permanentemente as necessidades dos sujeitos coletivos de direitos e que seja vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo. Portanto, para os movimentos sociais do campo e, também para o movimento de defesa do ensino público,

gratuito de qualidade, a Educação do Campo não se configura apenas como uma modalidade, mas, antes de tudo, como bandeira de luta que se delineia enquanto fenômeno da realidade agrária brasileira que corresponde à frente de luta, a partir do movimento histórico que surge a partir da luta dos povos do campo, em suas tomadas de decisão nas tensões e confrontos entre projetos de desenvolvimento do campo e da própria educação.

No que tange a Questão Agrária na Bahia, a realidade não é muito distinta, dada a formação social e econômica do Estado e sua íntima conexão com a formação social e econômica do país. Está atrelada ao processo de colonização que estruturou as condições desiguais sobre o uso e apropriação da terra e

³ Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST); Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); [Movimento Nacional pela Soberania Popular na Mineração](#) (MAM); Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); Comissão Pastoral da Terra (CPT); Pastoral da Juventude Rural (PJR); Movimento de Mulheres Camponesas (MMC); [Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais](#) (MPP); [Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas](#) (CONAQ); Conselho Indigenista Missionário (CIMI); Associação Brasileira de Estudantes de Engenharia Florestal (ABEEF); Escolas de Famílias Agrícolas (EFA's); Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA); Grupo de Apoio e Resistência Rural e Ambiental (GARRA); Movimento Social de Luta pela



Terra (MLT); Movimento de Organização Comunitária (MOC); Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB);

consolidou latifúndios a partir de fases que passam pelas capitâneas da Coroa Portuguesa, depois pelos grandes latifúndios de cana de açúcar, seguida da fase marcada pelo isolamento econômico do Estado em relação aos demais territórios do país (1823-1930), pelo declínio da cana de açúcar e pelas descobertas de recursos minerais, desdobrando-se o desenvolvimento de um novo ciclo econômico que hoje atua de forma muito mais acirrada, vertiginosa e agressiva.

Esse tipo de ocupação do campo baiano - a partir da imposição de um modelo econômico ofensivo - foi acompanhado de muitos conflitos sociais, desdobrando-se em violência contra os povos originários, assim como imposição do trabalho forçado aos indígenas e ao povo negro. É dentro desse contexto que se delineia a relação de ocupação do território baiano e a conformação do desenvolvimento do capitalismo no espaço agrário baiano. Impulsiona-se, assim, a terceira fase (1931- 1970), marcada pelo fortalecimento da integração entre os estados, resultante da estratégia dos governos do período em decorrência do fenômeno da “Grande Depressão” mundial.

Deste período em diante, alterou-se o sistema de mercado da Bahia desenvolvendo-se um sistema de múltiplos mercados, tanto em nível nacional como internacional. Destaca-se, então, a adoção do modelo de agricultura preconizado pela Revolução Verde, associando-se a mineração enquanto intensificação da ofensiva por parte do capitalismo no campo. Como desdobramento desses modelos produtivos, abre-se espaço para consolidar plataformas de desenvolvimento agrário pautando-se no uso abusivo da terra e no aperfeiçoamento da exploração da classe trabalhadora que vive no campo.

Nos anos 2000 o setor privado se apropria ainda mais dos espaços agrários baianos e intensifica a ofensiva do agronegócio e da atividade mineral associada a um complexo estruturante (ferrovia, portos, rodovias, minerodutos) e a entrada do capital para o controle da energia eólica e solar. Ganham destaque nesse período os projetos de desenvolvimento em torno do Agronegócio, da Mineração e da Energia - incorporados de forma estrutural, sofisticada e articulada em resposta aos interesses do capital no território baiano. Trata-se do avanço desses empreendimentos sobre os territórios camponeses, muitas vezes de forma ilícita com grilagem de terras e a mobilização de terras que deveriam cumprir a função social na produção de alimentos e garantia da soberania alimentar de comunidades, para se tornarem territórios de extração de recursos e produção em escala para acumulação capitalista.

É importante considerar que a existência de um grande excedente de terras - em sua maioria devolutas - e um excedente de força de trabalho pouco qualificada e mal remunerada, associada às condições favoráveis do mercado internacional, favorecem a acumulação do capital nas atividades econômicas no território baiano. Estas terras poderiam ser destinadas para fins de Reforma Agrária, porém boa parte tem sido apropriada privativamente, com apropriação ilegal de terras, por meio de grilagem. Há no Estado da Bahia um complexo minerário que vem expulsando camponeses e se apropriando daquelas terras, destruindo os biomas existentes nos territórios, impactando fontes hídricas e destruindo as condições produtivas das populações do campo.

Por consequência, os impactos gerados na estrutura de recursos hídricos acabam afetando a população das periferias de centros urbanos, pela falta de acesso à água potável e saneamento básico, altas tarifas em contas de águas, riscos de desastres ambientais provocados por rompimento de barragens, dentre outros. Quanto à disputa por recursos energéticos nos territórios - apesar da importância da produção de energia para abastecimento dos territórios urbanos e rurais em seus diversos setores, infere-se que é controlada por grupos financeiros internacionais. Embora os impactos sociais, econômicos e ambientais sejam em menor grau, comparados ao agronegócio e à mineração, a atividade energética controlada por multinacionais contribui para o êxodo rural e inúmeros impactos na natureza.

Os monocultivos também se configuram como uma frente do Capital no contexto de reestruturação produtiva do setor privado - frente esta que avança em suas dinâmicas e contradições socioambientais não somente no que se refere às ações de grilagem de terras, expropriação, violência e conflitos, mas, também, no que diz respeito ao desmatamento dos biomas, compactação do solo, poluição dos rios e degradação de nascentes, tendo como síntese a formação dos chamados “desertos verdes”. Outro destaque se dá à expansão do agronegócio em um contexto de estímulo à “modernização” do campo, ampliando suas áreas de



cultivo e criando tensões territoriais. São muitas as corporações que fazem parte das instalações do agronegócio na Bahia.

O aprofundamento da crise social provocada por essa forma de desenvolvimento agrário levou pastorais sociais e movimentos de luta pela terra a intensificarem os enfrentamentos e alcançarem conquistas econômicas, garantindo a existência de uma maior quantidade de projetos de assentamentos rurais em áreas de Reforma Agrária no campo baiano. Ainda assim, tais conquistas não são suficientes, uma vez que o Capital financeiro e o Capital “produtivo” seguem em ofensiva contra estes movimentos e seus avanços. Muitas destas áreas, assim como os territórios de Quilombos, Povos Originários e Comunidades Tradicionais de Fundos e Fechos de Pastos, estão sob a mira dos interesses das frentes agrárias do Capital, materializando processos que se definem pelo avanço da pecuária, monocultivos, mineração, barragens, carcinicultura, turismo, etc.

Disso pode-se identificar o desdobramento dos impactos nos processos educacionais destas populações que vivem em constante ameaça, tensões e conflitos impostos pelos interesses econômicos do Capital. Essa relação vem provocando o fenômeno chamado êxodo rural, que se caracteriza pela expulsão de milhares de camponeses dos seus territórios, inviabilizando suas condições de produção e reprodução da vida.

As transformações elencadas impactam profundamente a vida dos sujeitos do campo, sobretudo das mulheres quilombolas, indígenas, camponesas - seja pela necessidade de cuidado com crianças e idosos - afetados pela intensificação de doenças causadas pela expansão do uso de insumos químicos, seja pela dedicação às tarefas domésticas que triplicam a carga de trabalho, em especial nos territórios inseridos no perímetro de obras que visam estruturar a condição de avanço do capital mineral e da energia. Com intensificação da jornada de trabalho e diante da redução da renda familiar, muitas mulheres passam a se dedicar a jornadas triplas de trabalho.

Nesse contexto, intensifica-se o êxodo rural, deslocando famílias que deixam o campo em busca de melhores condições de vida nas cidades, principalmente a juventude, que acaba tendo dificuldade de acesso e permanência na escola no seu tempo regular, prejudicando sua formação. Ao mesmo tempo, esse cenário promove o crescimento do abandono escolar, estimula o aprofundamento da desigualdade social, fomenta o empobrecimento, reduz a produção camponesa de base agroecológica e agrava a insegurança alimentar da população que permanece no campo.

Na contramão desse processo, busca-se, a partir da Educação do Campo, construir os valores e o desenvolvimento da práxis agroecológica nas escolas camponesas: um projeto de agricultura camponesa com seus princípios estruturados na transição de sistemas exploratórios de produção da terra para agroecossistemas sustentáveis. Uma proposta que tem como objetivo contribuir com o avanço de uma consciência de mundo centrada na construção de modos sustentáveis de produção agrícola e extrativista, em suas dimensões ecológico-produtiva, sociocultural, econômico-financeira e energética. Esse modelo contra-hegemônico pode e deve ser desenvolvido na escola do campo mediante processos educativos que envolvam a produção de conhecimento a partir dos diversos aspectos da realidade vivenciada pelos estudantes, unindo o conhecimento dos territórios tradicionais, da agricultura familiar aos objetos de conhecimento escolares, ou seja, de forma contextualizada.

A agroecologia, enquanto proposta de produção do campo que integre os conhecimentos e práticas de manejo da terra historicamente acumulados pelos povos e comunidades tradicionais, se constrói pela reunião de um conjunto de saberes, técnicas, princípios ecológicos e valores culturais incorporados às práticas sociais de uma agricultura popular e contra hegemônica ao modelo dominante (CARNEIRO; RIGOTTO; AUGUSTO; FRIEDRICH; BÚRGIO, 2015). Este caminho percorrido pelo campo do conhecimento agroecológico não se reduz a uma disciplina ou conceito genérico sobre a relação humano-natureza. Pelo contrário, a agroecologia é o conhecimento profundo, amplo e diversificado das formas de manejo da terra e dos recursos da natureza para garantir uma adequada produção de alimentos respeitando o suporte ecológico do ambiente, processo mediado pela ação social coletiva, visando constituir um paradigma contra-hegemônico ao agronegócio e aos graves impactos gerados por este modelo de produção.



[...] agroecologia pode ser definida como o manejo ecológico dos recursos naturais mediante formas de ação social coletiva que apresentem alternativas à atual crise civilizatória. E isso, por meio de propostas participativas, desde os âmbitos da produção e da circulação alternativa de seus produtos, pretendendo estabelecer formas de produção e consumo que contribuam para fazer frente à atual deterioração ecológica e social gerada pelo neoliberalismo. (SEVILLA-GUZMÁN in.: GUHUR & TONAR, 2012, p. 61)

A intervenção ou ação coletiva social das práticas de agricultura dos povos originários e camponeses nos ecossistemas conformam a diversidade do agrossistema produtivo, sustentável e saudável "[...] capaz de suprir as necessidades humanas e de recuperar e conservar a natureza para as gerações atuais e futuras [...]" (MONTEIRO, 2012, p. 67 – 68). E isso deve se dar através de uma agricultura camponesa fortemente assentada em uma ciência agroecológica.

O desafio de construir agrossistemas férteis, saudáveis e produtivos só poderá ser enfrentado se o ambiente cultural da agricultura camponesa também for fértil, se conhecimentos valiosos sobre os ecossistemas e as agriculturas, herança preciosa dos povos para a humanidade, forem resgatados e ressignificados, por meio de interação entre esses saberes populares e outros, construídos pela pesquisa em agroecologia desenvolvida em instituições de ensino e pesquisa, fortalecendo assim, em contraponto ao modelo devastador do agronegócio, a agricultura camponesa, capaz de garantir o futuro para a humanidade e para o planeta Terra. (MONTEIRO, 2012, p. 71)

O papel da agroecologia na formação escolar ultrapassa, portanto, as barreiras da educação formal e se apresenta como alternativa para a viabilização econômica e social da agricultura familiar, incorporando outro paradigma de desenvolvimento agrário que não o do capital. Isso vem sendo demonstrado e reconhecido em escolas do MST com a perspectiva de fornecer respostas às demandas produtivas e sociais destes territórios e de avançar com alternativas de desenvolvimento rural que apontem para uma verdadeira sustentabilidade assentada em bases populares e ecológicas “[...] enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto à narrativa dominante do desenvolvimento sustentável” (SILVA, 2012, p. 728).

Na Bahia, ao se abordar o tema da sustentabilidade, não se pode ignorar que o Semiárido é o ecossistema que ocupa 70% do território do Estado, segundo dados da União dos Municípios da Bahia (UPB). Além disso, esse espaço representa 39% do total de área ocupada por esse ecossistema no Nordeste. Esses números mostram o quão expressivo é o semiárido no estado da Bahia, mas apontam, também, para a necessidade de se avançar em processos formativos que fomentem uma convivência harmoniosa e produtiva com esse ecossistema. Por muito tempo, essa área foi considerada como um fardo ou apenas como local de problemas graves relacionados à escassez de água e de recursos. Porém, atualmente, existe uma maior preocupação com o semiárido baiano, uma vez que é reconhecido tanto por suas grandes potencialidades produtivas e culturais, como pelo desenvolvimento de técnicas e tecnologias sociais largamente utilizadas, pelos que habitam nessas regiões, e sistematizadas por instituições e políticas públicas estaduais.

Faz-se necessário explicitar que o semiárido brasileiro é o mais populoso do mundo, tendo mais de 26 milhões de habitantes espalhados em uma área de mais de 1.128.697 km² (um milhão cento e vinte e oito mil seiscentos e noventa e sete quilômetros quadrados). São territórios onde vivem povos e comunidades tradicionais que desenvolvem um conjunto de modos de vida, com diversas formas de convivência com o semiárido, a exemplo das formas de agroextrativismo, dos arranjos tradicionais de criação animal nos Fundos de Pasto, dos cultivos de sequeiro, enfim, pelo uso múltiplo da agrobiodiversidade da caatinga.

Há necessidade de afirmar ainda que no Semiárido, assim como em todo o Brasil, também existem



práticas de degradação do solo, contaminação das águas, desmatamento da vegetação da caatinga, ameaça de extinção de animais silvestres, gerados pelo uso de métodos agrícolas equivocados, pela concentração e exploração de terras e pela presença/implantação de grandes projetos do agronegócio, hidronegócio, minérionegócio, parques eólicos, dentre outros.

Desses fenômenos, o mais preocupante é a degradação dos solos por meio dos processos de erosão, compactação, salinização e laterização gerados pelo modo de produção agropecuária convencional e suas práticas de exploração da terra, com desmatamento em ampla escala, plantios de monocultivos, pecuária extensiva, uso de agroquímicos e métodos equivocados de irrigação, etc. Práticas muito comuns a todo o campo baiano e que acabam resultando no processo mais grave que é o avanço da desertificação. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de fomentar a inserção da agroecologia enquanto parte integrante do paradigma da convivência com o semiárido, buscando a implementação de tecnologias sociais como cisternas, sistemas apropriados de irrigação, uso de culturas bem adaptadas às condições de semiaridez, sistemas de policultivo e uso múltiplo da agrobiodiversidade da caatinga.

Apresenta-se como desafio às escolas do campo estruturar uma forma de educação que esteja contextualizada com estas características socioculturais dos territórios e os problemas enfrentados pelos povos e comunidades que os habitam, a fim de fortalecer os vínculos identitários dos moradores com a realidade da região semiárida.

É nesta perspectiva que uma das tarefas centrais das Escolas do Campo é a de estabelecer vínculos entre o projeto educativo, o contexto sociocultural, o tempo histórico e as condições de desenvolvimento local, tendo em vista as especificidades dos territórios baianos. Além de consolidar a educação em agroecologia como elemento transdisciplinar e articulador das diferentes áreas de conhecimento do currículo das escolas do campo.

A crise estrutural do modo de produção capitalista é a grande questão da realidade atual, com relação ao trabalho, a natureza e a saúde. A transformação deste sistema social se movimenta de um projeto longínquo para uma necessidade social, política e ética de sobrevivência do nosso planeta. Diante de tamanhos desafios, Caldart (2020) aponta que:

[...] produzir alimentos para a sustentação da vida é necessidade de primeira ordem. O “caminho usual dos negócios” não garante (nunca garantiu) que a comida necessária chegue às pessoas. E hoje, quando a “espiral descontrolada” dos negócios quer sugar toda agricultura para sua lógica, os efeitos destrutivos do agronegócio sobre a vida humana e o conjunto da natureza ficam ainda mais escancarados. É uma lógica absolutamente insustentável (CALDART, 2020, p. 23).

Diante dessa realidade de avanço da empresa capitalista do campo sobre os territórios, com a consequente imobilização de grande parte das terras agricultáveis para produção em larga escala de commodities agrícolas (produtos primários destinados à indústria de alimentos), para pecuária extensiva, apenas como propriedades que compõem reserva de valor, avança o debate sobre a necessidade da função social da terra. Qual seria então a função social neste contexto? O que significa? Ainda conforme Caldart, (2020),

[...] no contexto da questão agrária, a expressão “função social” tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a “necessidade” de expropriar novos territórios. Essa crítica é fundamento da luta pela reapropriação social da terra por quem nela trabalha e pode fazê-lo sem comprometer as



finalidades genuínas da agricultura e o futuro da humanidade. Recoloca a questão do papel dos camponeses na sociedade e nos processos de transformação do sistema social (CALDART, 2020, p. 24).

Levando-se em conta que a questão agrária, o acesso à terra e o modelo de produção agrícola tem relação direta com as formas de desenvolvimento social do povo do campo, é certo que a Educação do Campo “[...] foi sendo constituída pela tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas” (FONEC, 2012, p. 04). Seu projeto de educação se potencializa ainda mais na medida em que situa o polo do trabalho como elemento central de confronto, porque compreende a importância de recolocar o trabalho com princípio educativo, mantendo a fidelidade à “[...] diversidade que existe entre os trabalhadores do campo. [...] diversidade [que] é nosso patrimônio tanto na natureza como na sociedade” (FONEC, 2012, p. 24).

A perspectiva política da função social da terra, portanto, está intrinsecamente ligada à uma “função social da escola do campo”, pela necessidade de a escola trazer para seu projeto formativo a realidade do campo e da população do campo, seu modo de vida, suas potencialidades e, sobretudo, as contradições e enfrentamentos. Mas, como se pode exigir uma função social das escolas do campo quando existe a quebra desta função através de um projeto educacional que impossibilita o acesso ao conhecimento científico, esvazia a formação dos professores, suspende investimento, fecha as escolas e desqualifica a educação pública através de reformas e do esvaziamento teórico, tanto na formação docente quanto dos discentes?



4.3

A DISPUTA DE PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS/AS TRABALHADORES/AS DO CAMPO

Como já afirmado, a história da realidade agrária brasileira está diretamente vinculada a grandes lutas e tensões resultantes das contradições existentes no modo de produção e reprodução da vida no campo. E, sendo a Educação do Campo um dos produtos destas contradições, ela surge como instrumento de luta, reivindicação e resistência diante do *modus operandi* imposto pelo sistema social do Capital ao espaço agrário. Portanto, mais do que uma Modalidade educativa, a Educação do Campo é um modo de fazer escolarização que, em sua gênese, não se vincula à perspectiva do individualismo, da exploração, da concorrência e da acumulação privada da riqueza produzida pela classe trabalhadora, e apropriada pelas elites em detrimento da precarização da vida dos povos do campo e da cidade.

A Educação do Campo é a reconexão entre seres humanos e Natureza a partir da apropriação coletiva do conhecimento histórico socialmente elaborado e acumulado, a partir da relação de produção e reprodução da vida em bases agroecológicas. Portanto, um Projeto de Educação do Campo tem como centralidade um Projeto de Desenvolvimento Agrário que busca um processo de avanço de consciência crítica que está estruturada em um Projeto Popular de Campo. E a busca pela materialização deste Projeto acumula vários avanços no processo de reconstrução da vida dos sujeitos a partir da influência de lutas por conquista e garantia de direitos.

Esses processos atuais de luta reivindicatória encontram espaço para defesa do currículo, do material didático, da formação docente, da prática pedagógica, da gestão escolar, das políticas públicas, entre outros, que sejam condizentes com as demandas reais da classe trabalhadora que vive no campo. Sob este ponto de vista, legitimar a participação dos sujeitos coletivos de direitos nos espaços reais de luta requer entendê-los como sujeitos de transformação de seus territórios; ao mesmo tempo implica dar condições para que se reconheçam como protagonistas da própria realidade e se apropriem dos elementos objetivos e subjetivos de elevação do nível de consciência de classe, capacidade de mobilização e participação como tarefa central à afirmação da Educação do Campo.

Nesse sentido parte-se do pressuposto que a Educação do Campo, enquanto concepção de educação, surge a partir dos sujeitos do campo “na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (FONEC, 2012, p. 03), que identificam, no processo de luta por direitos no espaço agrário, a necessidade de mudança das condições de vida degradantes que lhes é imposta violentamente pelo projeto de desenvolvimento do Agronegócio.

Na contramão da autonomia e protagonismo dos sujeitos da Educação está o Projeto de Educação Rural que, ao trazer todo conteúdo elitista, privatista e latifundiário que se mescla no modelo de desenvolvimento capitalista brasileiro desde o século XIX, representa nada menos que a lógica perversa do Agronegócio de desertificação e destruição do espaço agrário pela via da monocultura, uso e manuseio de insumos químicos altamente nocivos ao solo e à vida. Seus efeitos são devastadores, resultando, por exemplo, no fechamento de escolas, esvaziamento do conteúdo para formação de professores, negação do conhecimento socialmente desenvolvido e acumulado e rebaixamento teórico.

Esse modelo privatista, neoliberal de educação no campo, incorpora as diretrizes do mercado internacional no que tange a fetichização do urbano enquanto espaço de realização máxima da sociabilidade em detrimento do rural. E no momento em que a humanidade passa por um processo de reorganização das forças produtivas, o urbano assume ainda mais lugar de representação da hegemonia do Capital a partir de uma lógica urbanocêntrica, com suas fábricas, grande produção de excedentes e exploração. - transforma-se em ideal de desenvolvimento da civilização mundial.

Por outro lado, a cidade vai se afastando cada vez mais do ideal de vida viável à classe trabalhadora.



De igual modo, o Campo cada vez mais passa a ser entendido como espaço em extinção da vida, da mecanização do trabalho, como legitimação do latifúndio com suas inúmeras formas de exploração. Nessa perspectiva, a educação escolar, assentada no Projeto de Educação Rural, acaba por exercer um papel ideológico no processo de manutenção e legitimação desse modelo de sociedade liberal.

Nesse contexto de grandes retrocessos sociais, a educação passa a sofrer desmontes irreparáveis, sendo a escolarização rural estabelecida de forma a utilizar saberes de pouca utilidade na vida dos camponeses, primando pelo esvaziamento dos conteúdos, subjugando a capacidade criativa dos povos do campo e colocando-os em condição de desvantagem diante do sistema social. Na América Latina, especificamente no Brasil, esse sistema intensifica as desigualdades educacionais e estabelece um modo de dependência na escolarização que precariza a vida dos povos do campo em seus aspectos cognitivos, pedagógicos e políticos.

Corroborando com essa lógica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata o Campo e a escolarização disponibilizada aos sujeitos que nele vivem a partir da produtividade, competência e resultados impostos pelas diretrizes do Banco Mundial. Este, através das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sugere impositivamente a materialização de teses liberais que esvaziam os conteúdos e cria um ambiente desfavorável à elevação do pensamento científico das/os educandas/os (D'AGOSTINI, SANTOS JÚNIOR e TAFFAREL, 2012). Em síntese, a “BNCC compõe um conjunto de iniciativas aprovadas pelo bloco no poder para avançar com o processo de retirada de direitos dos trabalhadores” (GAMA e PINA, 2020, p. 02).

Trata-se, portanto, de projetos de Educação em disputa que possuem interesses claramente distintos: enquanto um defende a lógica privatista, destrutiva e de negação de uma educação para a formação crítica e contextualizada, o outro projeto defende justamente o inverso: o protagonismo dos sujeitos do Campo, a relação indissociável entre projeto de Educação do Campo e Reforma Agrária Popular, a concretização da Agroecologia como um projeto popular de desenvolvimento do campo de desenvolvimento para o Campo brasileiro e a relação entre Campo e Cidade no âmbito de uma dinâmica cooperada, solidária e sustentável.

A Educação do Campo representa, portanto, uma articulação política de movimentos sociais, entidades, organizações que denunciam e propõe pensar o Campo em sua especificidade, com políticas públicas que avancem pela via da mobilização popular com vistas à construção de um novo projeto de desenvolvimento nacional diferente da lógica do capital e do agronegócio.

Nesse sentido, ao se considerar as escolas do Campo (educadoras e educadores, educandas e educandos, comunidade escolar e local, gestão escolar), parte-se do entendimento de que devem assumir a sua função enquanto lugar de todos - para além dos condicionantes capitalistas; e os Atos de currículo precisam sair da zona “oculta” para dar vida ao espaço de atuação das mulheres e homens que no/do/para o Campo vivem, a partir do protagonismo dos sujeitos coletivo de direitos, em especial, as juventudes camponesas em suas diversas territorialidades. Entendimento este que se consolida

[...] no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano de formação humana omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora (MOLINA & SÁ, 2012, p. 325).

Sabe-se que a escola, por ser uma instituição que reproduz o comportamento da sociedade dividida em classes, tende a dicotomizar, colocar em polos opostos a Educação e o Trabalho. Com o distanciamento entre um e outro, ela acaba por negar o trabalho para a vida como fator inerente à emancipação humana. Entretanto, sendo um espaço de contradições e conflitos sociais, nela se encontram, também, os instrumentos para a negação e ruptura deste estado de coisas imposto pelo sistema capitalista, ainda que esta tarefa não pareça tão fácil. Por isso, a concepção de Escola do Campo busca apreender dos Movimentos



Sociais e a prática cotidiana do engajamento (a participação ativa e profunda) em que pese o bem comum e os interesses da classe trabalhadora, tomando o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2012). Como afirma Caldart:

Trata-se de enxergar a educação, afinal, como uma relação de sujeitos. A escola reconhece seus educandos e suas famílias como sujeitos. O movimento social e seus sujeitos também reconhecem seus educadores como sujeitos. E todos se veem como sujeitos de um movimento maior, que é o movimento da história o que exatamente pressiona cada um a assumir essa condição de sujeito. Nesta concepção está também a ideia de que são os seres humanos, as pessoas que fazem as transformações sociais, ainda que sempre condicionadas pelo formato material de relações sociais em que se inserem e que elas não determinam pessoalmente (CALDART, 2009, p. 120).

Esta forma de caminhar abriga todo o diferencial da Educação do Campo e reconhece nas matrizes teórico-metodológicas das Escola do Campo - Pedagogia Socialista, Educação Popular, Pedagogia do Movimento, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Histórico-Crítica -, a possibilidade de interpretação da realidade e suas contradições como constituintes de uma mesma unidade de opostos estabelecidas pelo modo de produção da vida material. Esta perspectiva se efetiva porque compreende-se a totalidade da realidade histórico-social - sem cair em generalizações positivistas - como processo inerente e dinâmico que precede à compreensão dos condicionantes dos espaços em conflito do próprio Campo. E essa concepção teórico-pedagógica,

[...] tem como princípio a defesa da socialização, pelo trabalho educativo escolar, do conhecimento científico, filosófico e artístico. O processo escolar de socialização do conhecimento sistematizado é considerado por essa Pedagogia como um elemento estratégico fundamental no processo de superação da sociedade baseada na lógica do capital (SANTOS, 2011, p. 17).

Nesse sentido, a formação humana se apresenta em sua totalidade e coloca a universalidade como importante aspecto para a agregação da força dos trabalhadores e trabalhadoras do campo frente ao capitalismo pela sua ruptura e superação. Com isso, justifica-se a não dicotomia entre Educação e Trabalho, bem como entre educação formal e educação não-formal, visto que, somente através da relação destes a Educação do Campo efetivamente acontece.

Em síntese, a Educação do Campo propõe um novo modo de educar e coloca a escola como espaço legítimo de luta e universalização de direitos, em que conhecimento e currículo articulem uma cultura de base científica às ciências humanas-naturais, que passam pelo crivo da reflexão filosófica, artística e literária implícitas na práxis educativa, de modo a garantir que práticas pedagógicas e atos curriculares tornem visíveis mulheres e homens a partir do que é diverso e coletivo (SAVIANI, 2010). Para tanto, ao desvelar os antagonismos e condicionantes sociais inerentes ao sistema de produção capitalista, questiona quanto a escola que temos e a escola que queremos, desde a afirmação de direitos, passando pela ação humana nos espaços sociais - neste caso a escola - até o questionamento de qual tipo de mulheres e homens deseja-se formar para a sociedade em construção.

Do mesmo modo, a Educação do Campo propõe tratar dialeticamente do modo de produção da vida humana no Campo e, de como este se alinha e se situa frente às contradições do sistema capitalista, tendo em vista a disputa por um modelo contra-hegemônico de Conhecimento e Ciências. Ou seja, ela se propõe a disputar a produção do Conhecimento imerso neste espaço, bem como tratar dos avanços da classe



trabalhadora do campo a partir do que foi historicamente produzido. Somado a isso, busca colocar

Conhecimento e Saber em uma relação dialética para que haja a validação das Ciências, que, a partir deles, se sistematizam. Pressupõe, portanto, a ruptura com o modelo unilateral de Conhecimento e Ciência que, ao serem historicamente fragmentados, tem dissociado a inseparável relação humana entre vida e trabalho que movimenta os rumos da história.

No âmbito dessa discussão é válido considerar que para a Educação do Campo, a formação de educadores/as se configura como concepção, política e método de ruptura com o modelo unilateral de Conhecimento e Ciência com vistas à transformação da realidade escolar brasileira. Por se tratar de um processo em que educadoras/res aprofundam seu Conhecimento acerca das questões pedagógicas e educacionais, bem como se especializam na Ciência que delimita sua área de atuação, a concepção de formação de educadores, apresenta um caráter contra hegemônico de Educação. Nesse sentido, avanços são dados em fins da década de 1990 do séc. XX e início do séc. XXI, quando a Educação do Campo alcança, por meio de disputas políticas e ideológicas, cursos de graduação, tais como: Pedagogia da Terra, Agroecologia, Licenciatura em Educação do Campo, além de cursos, *lato e stricto sensu* em Educação do Campo.

Essa realidade representa um significativo avanço da classe trabalhadora do campo e uma profunda alteração na estrutura educativa brasileira, já que se trata de questionar o modelo elitista, centralizador e classista que tem sido utilizado para formar os educadores (trabalhadores) do campo até então. Nesse sentido, Conhecimento e Ciência também foram questionados. O modo fragmentado e conteudista de escolarização não serve e nunca serviu nem para o campo nem para a cidade. E a visão ruralista de que campo não é lugar de gente (historicamente reproduzida pelo modo de produção deste espaço) é posta como fator de contradição, tensão, conflito e luta.

No entanto, avanços ainda precisam ser feitos. Dentro do que se propõe para a formação (apropriação do Conhecimento e das Ciências), a organização da formação (inicial e continuada), necessita refletir cada vez mais a diversidade e protagonismo dos sujeitos do Campo. A concepção de formação de educadoras/es do campo, seja a inicial ou a continuada, deve abarcar metodologias de grupo de estudo, planejamento, organização do trabalho pedagógico e sistematização do conhecimento não fragmentado, nem subordinado a resultados meramente superficiais impostos pela lógica conteudista de matriz tecnicista-tradicionalista.

A luta por uma Educação do Campo, ao tratar o processo de formação de educadoras/res, reivindica o direito à formação humana, técnica e política dos sujeitos tomando o trabalho como princípio educativo: não a sua exploração, muito menos sua condição assalariada enquanto estranhamento e angústia segundo a lógica capitalista. Mas sim, o trabalho enquanto produção e reprodução da vida humana, elemento básico de sociabilidade inerente ao movimento da história.

Portanto, no mapeamento das concepções teóricas que influenciaram as tendências pedagógicas que orientam a formação docente no país, é possível constatar duas grandes forças em disputa. De um lado, a proposição/luta pela superação das desigualdades sociais (e educacionais) tendo como princípio um novo modelo de educação, tomando como base um novo modelo de sociedade, como já pontuado; do outro, uma concepção de educação que busca, justamente, perpetuar estas desigualdades se apresentando como motor do Estado Liberal Moderno - e no campo se trata do Projeto de Educação Rural (LEITE, 1999).

Por consequência, estrutura-se uma “formação de professores/as” com característica administrativo-industrial: qualidade total, gerenciamento das aulas, técnicas de ensino descontextualizadas, resultados imediatos, sessões de auto-ajuda, dentre outros. Todo o currículo é planejado de forma fragmentada na justificativa (equivocada) da qualificação: grade curricular, disciplinas, turma, séries. Profissionais da educação são avaliados (ao invés de “formados”) mediante sua “qualidade”: competência, habilidade, agilidade e adaptação. A formação se justifica para atingir metas em curto prazo. E assim vai se caracterizando a tendência positivista-tecnicista na atualidade da educação escolar brasileira:

privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. As consequências



mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos que vão às

escolas do campo e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo. Assim, um sistema específico de escolas do campo não se consolida (ARROYO, 2012, p. 359).

Como bem destacado pelo autor, o agravante da lógica neoliberal no campo não se limita a promulgação de decretos, metas, etc. Sua hegemonia representa toda uma organização pautada na minimização do Estado e maximização do setor privado, tendo como reflexo o fechamento de escolas, falta de investimento adequado aos territórios rurais e desqualificação da formação de educadoras/es de acordo com as especificidades educativas, altos índices de reprovação e de evasão escolar. Estratégias associadas à filantropia multinacional. Isso se reflete na formação do professor através das teorias do “aprender a aprender” claramente delineada por Saviani como teorias vazias de sentido e repletas de conteúdos legitimadores do modo de produção nocivo da sociedade capitalista, pois,

[...] deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (SAVIANI apud SANTOS 2011, p. 40).

Esta discussão não foge do objetivo inicial deste Documento, uma vez que é necessário confrontar aspectos pedagógicos e metodológicos com o intuito de entender de que forma o Conhecimento e as Ciências alcançam os currículos escolares. Ou seja, é válida e pertinente a pergunta: o Conhecimento se desdobra e se ramifica de acordo com o processo de produção da realidade social? Discorrer, então, sobre formação de educadores e educadoras é situar a totalidade do conhecimento na particularidade da realidade histórica de modo que nenhum destes aspectos sejam estranhados pelos próprios sujeitos que os produzem.

Por isso, ao se discutir formação de educadores em níveis de graduação e pós graduação, bem como metodologias de grupo de estudo, planejamento, organização do trabalho pedagógico e sistematização do conhecimento no cotidiano das escolas do campo, aborda-se com pertinência a necessidade de que educadores/as inseridos/as nas escolas do campo sejam cada vez mais engajados/as com a realidade e identidade camponesa e, juntos com os sujeitos sociais e históricos que já encabeçam a luta, componham as fileiras em defesa da Educação do Campo.



4.4

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E MARCO LEGAL

Conhecer a origem da Educação do Campo no berço dos movimentos sociais é o ponto de partida para a compreensão da agenda política que vem sendo consolidada ao longo da história, apesar dos recentes 23 anos de existência, contados a partir de 1998, com a criação da articulação nacional “Por Uma Educação do Campo”.

Anterior a este marco histórico, ocorreu em 1997 o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária do MST (ENERA) - em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), UNESCO e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O Evento foi construído em torno das questões inerentes ao campo brasileiro, à sua forma de organização social, econômica e política, bem como ao acesso à educação, considerando as plataformas de luta popular já existentes, a exemplo das propostas pedagógicas estruturadas pelas linhas da Pedagogia Socialista, da concepção Libertadora de Paulo Freire e da concepção da Educação Popular - que iniciavam um movimento de formulação teórica e prática de uma educação que buscava atender os interesses dos trabalhadores do campo, rompia com a visão instrumentalizadora de educação e vinculava-se a um projeto popular de desenvolvimento do campo (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2012).

É desse movimento nacional que nasce a “Articulação por uma Educação Básica do Campo”, que, posteriormente, passa a ser chamada de “Articulação por uma Educação do Campo”, inaugurando um cenário que marca e afirma novas formas de enfrentamento e disputa, avança no debate teórico de suas matrizes pedagógicas e insere os povos do campo na construção de um projeto histórico que visa superar uma formação voltada para os valores da cidade. Outras entidades e movimentos sociais foram emergindo e se firmando neste contexto, a saber:

UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil, ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, FETRAF - Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, MPAS/Ministério da Previdência e Assistência Social, MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens, CPT- Comissão Pastoral da Terra, MMC - Movimento de Mulheres do Campo, Universidades, e há, também, um grande apoio do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), que foi uma conquista dos Movimentos Sociais junto ao governo federal, do mesmo período do “batismo” da Educação do Campo (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2012).

A Educação do Campo é delineada dentro de um processo de resistência e luta dos trabalhadores e trabalhadoras que vivem no/do trabalho no campo e no interior dos movimentos sociais organizados, estabelecendo relações entre educação, produção de alimento, desenvolvimento da agricultura camponesa e projeto de nação. Os pilares da escolarização na perspectiva da transformação social são os que advêm dos movimentos de luta da classe trabalhadora: com consistente base teórica, formação política, consciência de classe e inserção em movimentos de luta social pela emancipação humana e de classe.

Com base em TAFFAREL; SÁ; CARVALHO (2018), a **consistente base teórica** refere-se à função social da escola de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e à função social do currículo enquanto programa de vida para elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo; a **consciência de classe** se constrói na luta cotidiana, na política para transformar a classe em si, em classe para si; a



formação política se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora; a **inserção nos movimentos de luta social** inicia-se na escola com a

autodeterminação dos estudantes, com o compromisso coletivo e o fomento de outros valores que não o individualismo, a competição e a meritocracia, mas sim o planejamento segundo valores dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

Dentro deste contexto, construir um projeto histórico significa defender uma “nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2012, p. 15). Se hoje é possível discutir princípios, diretrizes e leis específicas que regulam e orientam a escolarização, as políticas de acesso à terra e a conquista de direitos que são estruturais para garantia da reprodução da família camponesa, é por conta de um processo histórico de luta de trabalhadores engajados em movimento sociais, organizando marchas, greves, ocupações, enfim, tomando posição no confronto de projetos de educação, entre a educação instrumentalizada pelo capital e a educação como formação humana, omnilateral, que abarca todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Portanto, parte-se de uma concepção de educação que, conforme Caldart (2008a)

[...] nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país (CALDART, 2008a, p. 04).

Trata-se de um projeto de educação da classe trabalhadora do campo pensado e gerido pelos próprios camponeses, que passam a reivindicar políticas públicas e a criar/ protagonizar projetos de educação e política educacional que confrontem o agronegócio - construindo nexos e relações com o projeto histórico do campesinato. Um projeto que se contrapõe à educação enquanto mercadoria e a concebe enquanto formação humana, tendo em vista que seu objetivo é formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir um projeto popular de desenvolvimento para o campo e para a nação.

A partir desta plataforma de luta, muitas conquistas ocorreram ao longo dos anos: organização das diretrizes operacionais da educação do campo, alimentação escolar, transporte, formação de professores, programa de livros didáticos, decretos contrários ao fechamento das escolas do campo, financiamento direto às escolas, Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais. Esses e outros avanços aumentaram as possibilidades de as escolas exercerem sua função social e a responsabilidade de elevação da capacidade teórica dos trabalhadores, em geral, que tem sido deteriorada pelo sistema capitalista. Não se pode exigir a função social das escolas quando este papel é quebrado por um projeto educacional que impossibilita o acesso ao conhecimento científico, que esvazia a formação dos professores, suspende investimento, fecha escolas e desqualifica a educação pública através de reformas e esvaziamento teórico, tanto na formação docente quanto discente.

Ainda que se reconheça o ano 1997 como um período de intensificação das lutas pela materialização de uma política pública para a Educação do Campo, somente em 2010, com o Decreto 7.352/2010, assinado pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, é instituída a Política Nacional de Educação do Campo no Brasil para as populações do campo - compreendidas por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros, que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Nesse contexto, a política de educação do campo passa a ser caracterizada mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas



de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico, em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

Para materializar estas políticas, foi criada em 2012 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). Mesmo com todas as críticas a ela destinadas quanto à insuficiência de financiamento, de pessoal, na execução do planejamento, acompanhamento e participação, o órgão “vinha atuando sob pressão de movimentos de luta social do e no campo, pressão das universidades e institutos federais, para assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social” (TAFFAREL; RAMOS, 2019, p. 13).

Nesse sentido, foram aprovados, implementados e avaliados programas e projetos que marcaram a Educação do Campo, alcançando “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação do Campo, Indígena e Quilombola, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, e Educação para as Relações Étnico-Raciais” (DECRETO N. ° 7.690, DE 2 DE MARÇO DE 2012). Todavia, todas estas conquistas ficam ameaçadas a partir da extinção da SECADI publicada no Diário Oficial, decreto nº 9.468 do dia 02 de janeiro de 2019, representando um desmonte na estrutura que coordenava a política da Educação do Campo no país, atingindo o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) que coordenava o PRONERA e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A extinção da SECADI representa uma negação do direito à educação aos povos do campo e ao direito dos povos à formação apropriada e garantia de desenvolvimento social. Ao passo que coloca a necessidade histórica de luta no campo teórico e pragmático no combate ao avanço do latifúndio e do agronegócio, à estagnação da Reforma Agrária, a insuficiência das políticas públicas e o aumento da violência no campo. A Educação do Campo, portanto, é um projeto histórico de sociedade que pauta uma educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.



4.5

A ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO

Dados do último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022) revelam que, dos aproximadamente 45 milhões de jovens brasileiros, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, cerca de 7 milhões residem nos territórios camponeses. Trata-se de um contingente populacional bastante significativo dentro do universo da juventude brasileira que vem produzindo a existência no campo com base em um movimento de resistência ao modelo de desenvolvimento capitalista que determina a sua expulsão do campo.

Dentro da lógica capitalista o destino da juventude do campo acaba sendo as formas precarizadas de trabalho, em muitos casos, em processos análogos a escravidão em grandes empreendimentos do agronegócio ou o subemprego e o trabalho informal em grandes centros urbanos, quando não caem na criminalidade.

Os índices de violência demonstram o fim trágico e o extermínio da juventude, em especial e em maior número, a juventude negra, tendo as regiões periféricas das cidades o principal alvo, exatamente onde se amontoam os jovens camponeses expulsos do campo, empurrados a buscar nas cidades um emprego, uma garantia de renda para a subsistência. Porém, tendo em vista os determinantes da posição de classe social, tanto no campo quanto na cidade, os jovens do campo continuam ocupando o lugar de exclusão e negação dos direitos: Educação, Saúde, Saneamento Básico, Segurança Pública, Moradia, Cultura, Lazer, Esporte, para citar alguns.

A expulsão da juventude do campo possui relação direta com o avanço do agronegócio sobre os territórios camponeses, ocupando terras agricultáveis, destruindo biomas naturais, inviabilizando os modos de vida tradicionais, as formas de produção de base agroecológica e ameaçando a soberania territorial e alimentar dos povos do campo. Processo que acaba com as possibilidades de trabalho e renda para a juventude.

O agronegócio disputa os rumos da formação humana no campo brasileiro, a qual o currículo escolar tem função precípua. Há luta e resistência dos movimentos sociais do campo em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentre os quais tem destaque o direito à educação pública, gratuita, laica e socialmente relevante à classe trabalhadora para enfrentar o processo histórico de negação da educação no campo.

Esse processo de êxodo rural não só da juventude, mas de toda população do campo, reflete as consequências do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, que, desde aproximadamente a década de 1970, tem gerado processos de esvaziamento do espaço rural pela expulsão dos povos e comunidades tradicionais de seus territórios. Até a década de 1960 a parcela majoritária da população brasileira habitava a zona rural. Após 50 anos, enquanto a população das cidades aumentou cinco vezes (18,78 milhões em 1950 para 160,9 milhões em 2010), a população do campo diminuiu de 39 para 29,8 milhões (CASTRO, 2012, p. 15).

No âmbito das pesquisas sobre juventude camponesa, a busca por trabalho, prioritariamente, e educação são fatores intrínsecos aos processos de migração do campo (VENDRAMINI, 2016). Um campo sem perspectivas de trabalho qualificado e renda não atende as necessidades da juventude; do mesmo modo, pelas determinações econômicas da política educacional, um campo que nega o acesso ao conhecimento e à qualificação profissional pela formação escolar de qualidade, desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio), a técnico-profissionalizante, até o ensino superior e pós-graduação, tem gerado processos de esvaziamento do espaço rural pela expulsão dos povos e comunidades tradicionais de seus territórios.

No campo, pouco mais de um quinto dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos está frequentando o



Ensino Médio. No Nordeste, somente 11,6% dos jovens de 15 a 17 anos que residem no campo frequentam o Ensino Médio. Apenas as duas regiões mais desenvolvidas do País, Sul e Sudeste, já alcançaram taxas de

escolarização líquida superior a 35% nesta faixa etária (INEP, 2007). Norte e Nordeste são as regiões com os percentuais mais baixos de atendimento ao Ensino Médio, quando comparadas a outras regiões.

A pesquisa de Vendramini (2016) aborda as interconexões entre migração, trabalho e escola, considerando a realidade dos jovens do ensino médio de escolas públicas. A grande problemática abordada por Vendramini (*op.cit*) diz respeito às dificuldades de conciliar estudo e trabalho. A pesquisadora demonstra, com dados da realidade do campo brasileiro, que a mobilidade dos jovens ou de sua família afeta seu percurso escolar, levando à descontinuidade e interrupção dos estudos, o que pode gerar abandono ou insucesso escolar. Os problemas vividos pelos jovens camponeses, a busca por formação profissional, trabalho e renda, segundo as investigações de Vendramini (2016), exigem, muitas vezes, a migração dos jovens.

Os dados da realidade mostram que o “lugar” ocupado pelos jovens do campo ao chegarem na cidade, após processo migratório, é tão excludente quanto o “lugar” de origem, tendo em vista os determinantes da posição de classe social, ou seja, a posição social da classe trabalhadora é de exploração e exclusão sob os ditames do capital. A situação da juventude do campo e da cidade vem exigindo reação da classe trabalhadora camponesa organizada, dos pesquisadores e dos governantes. Por muito tempo, a problemática da juventude do campo não foi reconhecida com necessária atenção.

Janata (2012), ao estudar a juventude do início do século XXI, sujeita ao modo de produção capitalista, demonstra que esse grupo quer estudar e alongar a sua escolarização com a ampliação do acesso ao ensino superior. No entanto, vive uma situação de desemprego, perdas de conquistas com a flexibilização de contratos trabalhistas, terceirização e informalidade. Ao estudar a juventude do MST, Janata (2012) buscou compreender como ocorre a formação de jovens militantes dentro deste Movimento com o foco nos egressos do ensino médio, relacionando a mediação entre a escolarização de nível médio, o trabalho, a militância e a continuidade dos estudos. Conclui o seu estudo destacando que no MST os jovens militantes podem estabelecer relações sociais mais amplas e complexas, que lhes permitem a constituição de uma autonomia financeira, intelectual e emocional.

A luta pela permanência da juventude camponesa no campo parte da reivindicação ao acesso à terra e defesa dos territórios dos povos e comunidades tradicionais: por criação de políticas públicas que incentivem a permanência dos jovens em seus territórios com trabalho e renda, inclusão digital, transporte público, acesso à produção e fruição cultural, tecnologias para a produção e, em especial, para a produção agroecológica, assistência técnica, crédito e comercialização; pela garantia de formação no âmbito da educação escolar, nível técnico, superior e pós-graduação no campo.

Nesse sentido, considera-se que a educação escolar da juventude do campo é muito mais que uma proposta pedagógica. Resulta das reivindicações dos movimentos de luta social pelo direito à escola no próprio território camponês, ancorada na materialidade das lutas em defesa da vida no campo, da produção na terra, de um projeto contra hegemônico de educação, que disputa os rumos da formação humana e, em última instância, o projeto histórico para além do capital.

As políticas públicas para a juventude trouxeram novas exigências, entre as quais, a questão do currículo escolar e do trato com o conhecimento. Portanto, a partir dos dados sobre a juventude do campo, conclui-se sobre sua necessidade de acessar um projeto de escolarização que a situe socialmente no processo produtivo, não na perspectiva do agronegócio que destrói forças produtivas, explora e expulsa os/as jovens do campo, mas sim, na perspectiva do projeto popular de desenvolvimento, de formação apropriada e garantia de desenvolvimento social para o campo brasileiro.



4.6

DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Como já afirmado, a Educação do Campo nasceu da necessidade de transformação das relações sociais que marcaram o espaço rural brasileiro. As políticas públicas voltadas para a formação e escolarização do povo do campo adquirem consistência na medida que se aproximam da base teórica referendada nas reivindicações, princípios e práticas dos movimentos sociais do campo. Princípios e práticas estruturalmente ancorados na luta pela reforma agrária e por um modelo popular de agricultura, na construção da soberania alimentar, territorial e econômica das comunidades camponesas. Processos que geram demandas para a formação do povo do campo, e embasam a luta por uma Educação do Campo. Portanto, esse modelo educacional representa a resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo contra o modelo de desenvolvimento dominante do agronegócio, e contra a concentração do capital, ou seja, em oposição à acumulação de riqueza, ao avanço da propriedade privada e à exploração do trabalho e da natureza.

Educação do Campo representa um posicionamento contrário a esta concepção e foi se constituindo na luta pela transformação da realidade educacional das comunidades camponesas e áreas de Reforma Agrária, concebendo, posteriormente, a luta pelo acesso à educação, investida nas políticas públicas desde a educação infantil até o ensino superior para todos os/as trabalhadores/as que vivem no/do campo.

Com base em experiências pedagógicas construídas em diferentes contextos de resistência dos povos do campo e da cidade é que se estruturam as diretrizes teórico-metodológicas da Educação do Campo, tendo suas principais raízes nas matrizes teóricas da Pedagogia Socialista, da Pedagogia do Movimento, da Educação Popular Freiriana, da Pedagogia da Alternância e da Pedagogia Histórico-Crítica.

A Pedagogia Socialista foi construída no chão da Revolução Russa - um dos acontecimentos mais importantes do século XX, que percorreu mais de sete décadas de história mundial e alimentou em milhões de pessoas de todos os continentes a esperança de um futuro melhor, sem opressão, exploração e miséria, abrindo uma nova etapa nas lutas emancipatórias e uma tentativa de rompimento da propriedade privada e das diferenças sociais. Para além das conquistas das condições dignas, objetivas para garantir a existência humana, foi necessário um amplo trabalho de formação da classe trabalhadora do campo e da cidade.

O objetivo deste investimento na escolarização era a possibilidade da “compreensão dos fundamentos de uma nova sociedade composta por homens desalienados, preocupados com a busca de bens comuns, superando o individualismo e o egoísmo” (LOMBARDI, 2017, p. 78). Os desafios postos para aquele momento histórico era o combate ao analfabetismo, formação de professores que atendesse a elevação teórica dos trabalhadores, organização da juventude nos organismos de luta e na escolarização, além de necessária articulação entre o ensino como trabalho produtivo (LOMBARDI, 2017). Para tanto, necessitava-se identificar conteúdos e métodos que relacionassem a vida e o trabalho. A realidade histórica produziu a formulação teórica de uma pedagogia por dentro da revolução, que, posteriormente, passou a ser chamada de Pedagogia Socialista, tendo principais formulações nas obras “Fundamentos da Escola do Trabalho” e “A Escola-Comuna” (PISTRAK, 2013). No Brasil, as repercussões desta pedagogia datam no ano de 1980. Conforme Santos (2018):

[...] num momento em que surgiam os partidos políticos operários e socialistas e os movimentos sociais, dentre eles o MST, que na luta pela reforma agrária articulando o surgimento da Educação do Campo, incorporando as categorias trabalho, atualidade e auto-organização no trabalho educativo desenvolvido com as pessoas que fazem parte deste movimento por meio das matrizes pedagógicas trabalho, luta social, organização coletiva, cultura e história presentes atualmente na *Pedagogia do Movimento* que será tratada posteriormente. (SANTOS, 2018, p. 52)



(grifos nossos)

A Pedagogia do Movimento é gestada pela Pedagogia Socialista. Sua principal formuladora foi Roseli Caldart (2012), que, por dentro dos movimentos sociais, aponta elementos fundantes para a formação humana a partir das ocupações, marchas, formas de produção de alimentos, junto aos camponeses, trabalhadores. Ou seja, os sujeitos são formados na luta social, se constituindo na práxis, educados dialeticamente entre “transformação das circunstâncias e autotransformação”.

A pedagogia do movimento, conforme Caldart (2012)

[...] reafirma os movimentos sociais como sujeitos protagonistas de um projeto histórico de classe e considera a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano (CALDART, 2012, p. 554 - 555).

Outra matriz pedagógica que marca a Educação do/no Campo no Brasil é a concepção de Educação Popular, tendo Paulo Freire como principal formulador. Ela busca explicitar que “[...] a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 30), implicando na atuação dos movimentos sociais na luta pela recuperação dessa humanidade que foi roubada dos trabalhadores. É uma concepção pedagógica que surge da crítica à educação tradicional, conceituada por Paulo Freire como “Educação Bancária”, que, para além de uma metodologia desvinculada da vida dos trabalhadores e trabalhadoras, visava conformá-los em relação às diversas situações de opressão.

Há um aspecto da Educação Popular que é fundante para a Educação do Campo: o reconhecimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa em seu projeto político pedagógico. A exemplo dos/as professores/as, estudantes, famílias e comunidades, os processos históricos de opressão dos povos do campo por meio do trabalho pedagógico, e, utilizando os instrumentos do método freiriano, conseguindo reconhecer a necessidade de superação das situações de opressão, conforme expressa a concepção freiriana: “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por libertação, começam a crer em si mesmos, superando assim, sua convivência com o regime opressor” (FREIRE, 1987, p. 52). Assim, a matriz formadora que orienta a prática pedagógica é a reação dos oprimidos pela libertação da opressão.

A Pedagogia da Alternância é conceituada a partir do princípio fundamental de que a educação se constrói pela articulação entre a escola e a vida cotidiana, entre o ambiente escolar e o ambiente comunitário e socioprofissional, e de sua vinculação com os movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. No Brasil diversas experiências de educação escolar se estruturam por meio do projeto da pedagogia da alternância, sendo os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) as mais conhecidas.

A primeira proposta de educação escolar com o projeto da Pedagogia da Alternância ocorreu em 1969, em uma escola brasileira no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras experiências de Escolas Famílias Agrícolas. Essa proposta educativa surge com a tarefa de enfrentar o problema colocado de que para lidar com a terra não seria necessário sabedoria, ciência, educação e formação escolar, e de que ao jovem de origem rural não restaria outra alternativa a não ser sair do campo, migrar para os centros urbanos se quisesse alcançar a sabedoria e ter acesso à educação escolar. Sendo assim, o rompimento dessa oposição entre a terra e a sabedoria, ciência e sucesso exigia, portanto, o surgimento de uma pedagogia que considerasse uma concepção de educação que relacionasse o conhecimento com a vida, com o trabalho e com a terra.

É válido considerar que a Pedagogia da Alternância consolidou uma experiência que fundamentou e fundamenta a maior política de Educação do Campo do país, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, resultado da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta pelo direito à educação



pública. O Programa representou, e ainda representa, um avanço na capacidade teórica de milhares de

trabalhadores e trabalhadoras, desenvolvendo a formação de jovens da educação básica até a pós-graduação, formando, inclusive, professores com qualificação em Educação do Campo para atuarem nas escolas do campo.

Outra matriz pedagógica que tem grandes contribuições para Educação do Campo é a Pedagogia Histórico-Crítica. Na Bahia, no período de 2014 a 2018, 2.063 professores tiveram acesso ao Curso de Especialização e/ou Aperfeiçoamento em Pedagogia Histórico-Crítica, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, através no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), Ação Escola da Terra. Isto representou uma grande conquista para Educação do Campo da Bahia, porém o desafio que se coloca ainda é enorme, visto que houve um contingente de 12.631 professores inscritos, inicialmente.

A Pedagogia Histórico-Crítica nasce no final da década de 1970, em pleno regime militar e busca construir uma teoria pedagógica crítica, que supere a visão produtivista, tendo Demerval Saviani como principal formulador. Considera que as características especificamente humanas não estão conquistadas naturalmente, nem vem inscritas na genética ou herdadas ao nascermos. São construídas historicamente, devendo ser adquiridas através da atividade educativa. Portanto, considera que a educação é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Segundo Saviani (2016),

[...] isso significa que o papel da educação é tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes. Vemos, então, que o indivíduo humano, ao nascer, já se encontra determinado em larga escala pelas condições do meio físico que, por sua vez, na nossa época, está já sobredeterminado pelos conhecimentos produzidos pela humanidade expressos em domínios científicos como a geologia, geografia, agronomia assim como pelo complexo das ciências físico-químicas e naturais (SAVIANI, 2016, p. 18)

Neste sentido, a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica à Educação do Campo se desenvolve pela apropriação dos conhecimentos científicos como ferramenta imprescindível para intensificar a compreensão de mundo, estabelecer relações entre os fenômenos e objetos, desenvolver o psiquismo, avançar da aparência para essência, aprofundar conceitos e ampliar as multideterminações que constituem a sociedade, sobretudo a capitalista, rompendo com a superação de conceitos presentes no cotidiano.

Considerando as elaborações destas teorias pedagógicas e a necessidade histórica de reivindicar e desenvolver uma educação pelos/para os povos do campo rumo à superação do modo de produção capitalista de produção da vida, manifesta-se que é urgente a socialização dos meios de produção da existência, incluindo a educação escolar, os conhecimentos teóricos e práticos que a humanidade elaborou e acumulou, como forma de instrumentalização dos povos do campo para cumprimento desta tarefa histórica.



4.7

O CURRÍCULO E O TRATO COM O CONHECIMENTO PARA AS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO

Ao tratar de currículo nos Cadernos Didáticos sobre Educação do Campo, Taffarel *et. al* (2010) abordam a concepção de currículo como “projeto de uma prática concreta, real, histórica, resultado das relações sociais, políticas e pedagógicas, que se expressam na organização do trabalho pedagógico, no trato com conhecimentos vinculados à formação do ser humano, sob a responsabilidade da escola” (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2012). Nesta perspectiva, defendem como eixo articulador do currículo,

[...] o trabalho socialmente útil, tendo a história como matriz científica, a ontologia como explicação do ser social e a teleologia como horizonte e perspectiva de outra forma de produzir e reproduzir as condições de existência. O currículo se concebe, portanto, como uma referência de organização do trabalho pedagógico, que dá direção política e pedagógica à formação comum, nacionalmente unificadora e relacionada ao padrão unitário de qualidade para as escolas e para o oferecimento de cursos, considerando as especificidades e particularidades do Brasil (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2012, p. 184).

O debate teórico sobre políticas curriculares nacionais foi objeto de estudo da tese de doutorado de Malanchen (2016). Neste trabalho, a autora demonstrou que na década de 1990 a hegemonia era das teorias pedagógicas do “aprender a aprender”, principalmente no que diz respeito à concepção relativista e fragmentadora do que é a cultura e conhecimento. Ou seja: a ciência é posta em questão, a verdade é relativizada e a visão de mundo é constituída de pseudoconceitos.

Buscando ampliar e aprofundar o conceito de cultura e conhecimento, Malanchen (2016) trata destas categorias debatendo sobre objetividade e historicidade dos conhecimentos e a dialética entre o relativo e o absoluto no processo histórico de permanente apropriação da realidade pelo pensamento. Discute, também, a dialética entre contextualização e universalidade das produções culturais e os reflexos da luta de classes nas ciências, nas artes e na filosofia, ressaltando limites e possibilidades da luta pela superação da alienação pela apropriação do mais elaborado da cultura humana.

O que se destaca da tese de Malanchen (2016) é o seu estímulo para a ação dos educadores no engajamento da luta pela construção de currículos escolares que, efetivamente, avancem em direção à socialização das mais ricas e desenvolvidas conquistas da humanidade nas ciências, arte e filosofia.

Nesse sentido, conforme Saviani (2008), a existência da escola deve-se à necessidade de não só propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o saber elaborado (ciência), mas também, o próprio acesso aos rudimentos desse saber. Desta forma, constata-se: a partir do saber sistematizado se estrutura o currículo escolar. Saviani reforça que é preciso conhecer, também, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: “ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia)” (SAVIANI, 2008, p. 15).

O processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico como condição de superação das determinações naturais da existência humana, tendo como elemento fundante o trabalho. Posto que não nascemos humanos e, por isso, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo esta uma necessidade colocada pela prática social, as características humanas devem ser adquiridas através da atividade educativa.

Desse modo, a condição de desnaturalização humana desenvolveu-se pela necessidade de garantia da sua existência, em que o homem, um ser pertencente e dependente da natureza, diferencia-se dos outros



animais que se adaptam à natureza para garantir a existência; enquanto homem, necessita adaptá-la às suas necessidades para garantir a própria existência através da atividade vital consciente, ou seja, o trabalho.

Nesse sentido, trabalho e atividade educativa são indissociáveis, pois o trabalho é uma ação intencional adequada à garantia da existência, e a atividade educativa é, “ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 12).

O trabalho é, portanto, uma ação consciente dos homens (ação teleologicamente orientada) direcionada a um fim exclusivo: produzir a vida. Deste modo, a condição de desnaturalização desenvolveu-se pela necessidade de garantia da existência humana, estabelecendo-se a característica central do desenvolvimento humano em relação ao desenvolvimento dos demais animais, que é “o processo de apropriação da experiência acumulada pela humanidade ao longo da sua história social” (LEONTIEV apud SFORNI, 2008, p. 02).

Com o desenvolvimento histórico, as transformações no modo de produção e nas relações sociais de produção provocaram alterações na relação do homem com o trabalho. Como resultado, chegamos a um modo de produção, onde a dimensão produtiva do trabalho se sobrepõe a dimensão ontológica; o trabalho deixa de ser princípio educativo, e se transforma em mecanismo de exploração do homem pelo homem. Neste modo de produção, segundo Marx (2010),

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria. Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral (MARX, 2010, p. 80).

Com base neste fundamento, ao tratarem do conceito de trabalho enquanto princípio educativo, Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam ser fundamental para a constituição do gênero humano, em todos os seus aspectos físico, mental, intelectual, prático, laboral, estético e político, combinando estudo e trabalho.

Na construção da sociedade, cabe interiorizar desde a infância o fato de que todo ser humano, enquanto ser da natureza e, ao mesmo tempo, distinto dela, não pode prescindir de, por sua ação, sua atividade física e mental, seu trabalho, retirar da natureza seus meios de vida. A afirmação remete à produção do ser humano como um ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo. Trata-se, então, de, no processo de socialização, afirmar, o entendimento do meio de produção e reprodução da vida de cada ser humano - o trabalho - como um dever e um direito em função exatamente do seu caráter humano. Tal interiorização é fundamental, como sublinha Gramsci (1981), para não formar pessoas que se comportem como mamíferos de luxo, vale dizer pessoas que acham natural viver do trabalho dos outros, explorando-os (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2012, p. 751).

No modo de produção capitalista, a sociedade é organizada em classes sociais antagônicas: produtores (os que produzem, ou seja, vendem a força de trabalho) e detentores dos meios de produção que, pela apropriação privada dos meios e instrumentos de produção, exploram a força de trabalho para fins de acumulação de capital. Na sociedade assim organizada, a educação (especificamente, a educação escolar) torna-se instrumento de manutenção da ordem vigente.

Do ponto de vista ontológico, há uma relação intrínseca entre o trabalho social e a natureza do fenômeno educativo para o desenvolvimento da humanização. Porém, ao longo do processo histórico, a subsunção do trabalho ao capital impõe-se a uma clara separação entre o trabalho e a educação, onde a predominância de um destes ocorre pela determinação da posição social. Exemplo disso é a posição que o



jovem ocupa em relação aos meios de produção: os filhos da classe trabalhadora inserem-se em atividade socialmente produtiva muito cedo, às vezes ainda na infância, enquanto os filhos da classe burguesa, somente após conclusão dos estudos profissionalizantes; sendo que, os pais financiam a inatividade dos filhos até a inserção no mundo do trabalho.

Portanto, partimos do pressuposto de que o processo educativo surge de uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico, como condição de superação das determinações naturais da existência humana, tendo como elemento fundante, o trabalho. Posto que não nascemos humanos e, por isso, precisamos desenvolver em nós mesmos a humanidade, sendo esta uma necessidade colocada pela prática social, as características humanas devem ser adquiridas através da atividade educativa.

A atividade educativa caracteriza-se pelo “ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2016, p. 17). Nesse sentido, para produzir (direta e intencionalmente) a humanidade (produzida histórica e coletivamente) se faz necessário a educação, tendo em vista “[...] tornar os indivíduos contemporâneos à sua época, pois, quando vêm ao mundo, os membros da espécie humana já se encontram num contexto que é produto histórico, isto é, produto das ações das gerações precedentes” (SAVIANI, 2016, p. 17).

Daí deriva a relação entre o trabalho e a educação em todas as suas formas, em que se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão (SAVIANI, 2012, p. 751)

Nesta perspectiva, o principal papel da educação coincide com a constituição de uma segunda natureza, de acordo com Saviani, à medida que, “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Por essa razão, o vínculo da escola com a ciência reafirma-se frente a duas tarefas fundamentais: 1) propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado; e 2) propiciar o próprio acesso aos rudimentos desse saber, para os quais, destaca-se, fundamentalmente, a necessidade de ensinar a ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências humanas. Estas tarefas educacionais dificilmente serão cumpridas se distantes de um trabalho pedagógico sistematizado, baseado na espontaneidade e reprodução da cotidianidade no âmbito escolar (SAVIANI, 2008, p. 138).

Saviani diz que o conhecimento científico está vinculado ao conhecimento filosófico, produto da reflexão humana; explicações sobre os problemas enfrentados na luta pela garantia da existência (SAVIANI, 2004) e ao conhecimento artístico. Ao tratar do conhecimento artístico, Malanchen (2014) afirma: “A arte é, tal como a ciência e a filosofia, uma forma pela qual o ser humano busca refletir a realidade da qual faz parte. E também como a ciência e a filosofia, a arte busca construir uma imagem da realidade que ultrapasse o imediatismo da vida cotidiana” (MALANCHEN, 2016, p. 177).

Considerando que na sociedade de classes predomina a divisão do saber e o conhecimento é tornado instrumento de dominação de classe, interessa à classe dominante a apropriação do patrimônio cultural historicamente desenvolvido como forma de manutenção da dominação, exploração e expropriação da classe trabalhadora, visto que, sem o domínio dos conteúdos culturais, os membros das camadas populares “[...] não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação” (SAVIANI, 2012, p. 55).

Nessa perspectiva, faz-se necessário “dominar o que os dominantes dominam” para o enfrentamento da principal contradição entre “[...] a especificidade do trabalho educativo na escola - que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas - e o fato de que o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados” (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 02).

Duarte (2018) ao questionar “[...] quais conhecimentos devem integrar o currículo, de maneira que a educação escolar promova o desenvolvimento, nos alunos, da concepção de mundo que expresse essa luta



histórica do ser humano pela liberdade? ”, indica que “são os conhecimentos que superam, por incorporação,

o senso comum, o saber cotidiano, isto é, são as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas” (DUARTE, 2018, p. 72).

Neste sentido, a Educação do Campo reafirma que no currículo precisam constar:

[...] os conhecimentos que constituirão o currículo ou programa escolar devem estar articulados ao modo de vida do campo, aos seus sujeitos, ao trabalho, à cultura do campo, na perspectiva da emancipação humana e social e da superação da lógica do capital, pela construção de outras relações sociais de produção. ” [...] a organicidade dos conhecimentos lógicos, matemáticos, linguísticos, científicos, tecnológicos, humanísticos e artísticos, expressa a luta pela compreensão e apreensão dos processos sociais, culturais, políticos e econômicos, que delimitam e influenciam a formação do ser humano capaz de interferir nos rumos da vida individual e coletiva, enfim, da história (TAFFAREL, ESCOBAR, PERIN, 2012, p. 193 – 194).

O currículo das Escolas do/no Campo contribui para a reprodução da vida camponesa, através do acesso à ciência, filosofia, arte, que garantem o estabelecimento de nexos e relações entre o geral, particular e o singular, na perspectiva da superação, conforme explicam Taffarel, Escobar e Perin (2010)

[...] **Soberania Alimentar**, como princípio organizador da agricultura, a **Reforma Agrária**, a Matriz produtiva, centrada na diversificação econômica (combinação de cultivos, criações e extrativismo), a matriz tecnológica, com base na **Agroecologia**, a **Cooperação Agrícola** e o desafio de elevar a produtividade do trabalho e da terra, através da decisão de produtores livremente associados, que produzem de acordo com necessidades humanas e não de acordo com o lucro do capital. (TAFFAREL; ESCOBAR; PERIN, 2012, p. 191) (grifos nossos).

Dessa forma, a construção do currículo das Escolas do/no Campo exige que haja compreensão do conceito de educação escolar, do acúmulo histórico conquistado pela humanidade no que se refere ao conhecimento científico, assim como dos confrontos e conflitos expressos no campo brasileiro. Ou seja, a educação escolar é uma necessidade colocada pelo desenvolvimento histórico como condição de superação das determinações naturais da existência humana.

O currículo das Escolas do/no Campo é um instrumento político, que expressa a estrutura social, os elementos da cultura, os processos de produção da vida e a organização social resultantes em um conjunto de conteúdos científicos que explicam as relações entre a sociedade, trabalhadores e trabalhadoras do campo e os conteúdos escolares. Considerando as necessidades humanas que se colocam a partir do posicionamento na classe social, para o qual o conhecimento possui extrema relevância para a manutenção da dominação e/ou libertação, Duarte (2018) afirma que “a referência para a definição dos conteúdos escolares é a do processo histórico no qual a prática social produz as possibilidades de efetivação da vida humana de forma cada vez mais universal e livre” (DUARTE, 2018, p. 68), conforme será discutido a seguir.



4.8

O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Este item trata dos fundamentos do planejamento educacional, apontando contribuições ao trato do conhecimento para o currículo escolar do Ensino Médio das escolas do campo do estado da Bahia. Discute a natureza própria do fenômeno educativo e sua relação com a função social da educação escolar, que é a garantia da socialização do saber sistematizado, de onde se busca extrair os fundamentos para o trato do conhecimento a respeito do currículo escolar.

O ponto de partida para o planejamento educacional é a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações (SAVIANI, 2008, p. 15). Esta exigência, portanto, indica que a escola possui compromisso com a ciência e a “ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado” (Idem, p. 14). Assim, consolida-se a função principal da escola: garantir a transmissão do conhecimento científico.

A ausência do cumprimento de tal função tem sido um dos desafios da educação escolar brasileira, principalmente às escolas do campo perante o enfrentamento dos baixos índices educacionais e do esvaziamento dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos em nome de conteúdos espontâneos, da negação do conhecimento escolar.

No atual momento histórico, o conhecimento científico é imprescindível à juventude do campo, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da consciência sobre a realidade e a elaboração de ações para transformá-la - considerando que aquele desenvolvimento perpassa a evolução do psiquismo, o qual ocorrerá mediante um processo sistematizado e não espontâneo, para o qual o saber é de suma importância: sem ele torna-se impossível a compreensão radical da necessidade de luta pela superação da lógica do capital.

Segundo Martins (2018), as questões: *o quê, como e a quem* constituem uma tríade inseparável. Isto significa que o destinatário de nossa transmissão de conhecimentos deve ser conhecido concretamente, levando-se em conta as condições reais de sua existência (prática social). A periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico evidencia a natureza social do homem e, consequentemente, resulta da apropriação de signos culturais.

Portanto, cabe perguntar: quais são os signos culturais apropriados pelas juventudes quando frequentam ou não frequentam as escolas do Ensino Médio da cidade ou do campo no Estado da Bahia? Considerando como destinatários os jovens do campo, com que métodos serão explorados os conhecimentos para que eles - uma vez inseridos no sistema educacional, independentemente do nível ou modalidade educacional em que se encontrem - possam se apropriar das objetivações culturais humano-genéricas que se coloquem na perspectiva humanizante? E quais objetos de conhecimento devem fazer parte do currículo do Ensino Médio nas escolas do campo do Estado da Bahia?

As escolas do campo do Estado da Bahia têm a função de garantir a socialização dos objetos de conhecimento científicos, filosóficos e artísticos, devendo, para isso, buscar a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado; e do saber fragmentado pelo saber sistematizado. O aprendizado da leitura e da escrita é a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber, somando-se a isso, também, o conhecimento sobre a linguagem dos números, da natureza e da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 16).

Deste modo, qualquer conteúdo não elevará a capacidade teórica do/a jovem do campo para entender, compreender, explicar e agir nas condições concretas do modelo hegemônico do capitalismo do campo. Isto será alcançado a partir da apropriação dos signos a respeito do modelo econômico capitalista - e a forma de tratar este conhecimento implica na busca da verdade sobre o real concreto no pensamento.

Diante das discussões apresentadas, uma outra pergunta é de suma importância: de que forma devem ser abordados os conteúdos nas escolas do Ensino Médio do Campo do Estado da Bahia?

O processo de ensino possui uma lógica de transmissão do conteúdo. Com vistas à sistematização do método de ensino, Saviani propõe cinco passos do método da Pedagogia Histórico-Crítica, sendo eles



articulados e interdependentes no trabalho pedagógico: *prática social, problematização, instrumentalização,*

catarse e prática social. Esses momentos metodológicos possuem caráter dialético inerente ao próprio processo educativo e sua relação com a prática social, não sendo, por esta razão, de natureza mecânica ou formal (SAVIANI, 2012, p. 70-73).

O primeiro momento, correspondente ao ponto de partida metodológico da Pedagogia Histórico-Crítica, é a *prática social*. Saviani (2016) ressalta que esta *prática* é comum a professores e alunos, porém é vivenciada diferentemente por ambos. O ponto de partida, pois, é a premissa de que a educação é uma atividade mediadora no interior da prática social global.

Na Educação no/do Campo e, conseqüentemente, na educação escolar da juventude, a prática social global está subsumida às práticas econômico-produtivas, assim como às práticas culturais que envolvem as ações de diferentes tipos que compõem a vida no campo. A prática social, como ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico na Educação do Campo, parte da clareza de que o campo é um espaço de contradições, disputas, lutas sociais e conflitos; “[...] o professor precisa ter clareza desse quadro já no ponto de partida, pois essa é uma condição para que ele possa concorrer, pelo trabalho educativo, para que os alunos ascendam a essa compreensão no ponto de chegada” (SAVIANI, 2016, p. 36).

O segundo, a *problematização*, caracteriza-se pela identificação dos problemas que precisam ser resolvidos no âmbito da prática social e, em conseqüência, quais conhecimentos são necessários dominar em seu favor. Neste sentido, a *problematização* emerge da prática social como produto das determinações históricas e das possibilidades de superação.

O terceiro, trata da *instrumentalização*, ou seja, da apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos pelos problemas detectados na prática social. Nesse sentido, as apropriações de que dispõem o professor são imprescindíveis à objetivação do ensino, tendo em vista que - como tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente - a sua apropriação pelos estudantes será condicionada pela transmissão direta ou indireta por parte do docente, que pode transmiti-los diretamente ou como pode indicar os meios pelos quais a transmissão venha se efetivar. Este passo é radicado na “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2016, p. 71).

O quarto estágio, a *catarse*, corresponde à “efetiva incorporação dos instrumentos culturais transformados agora em elementos ativos de transformação social” (Idem). Trata-se de um processo intrinsecamente vinculado ao acesso do patrimônio cultural, sem o qual, comprometem-se as funções psicológicas superiores que nos permitem pensar o real concreto. As atividades superiores da psiquê humana são desenvolvidas a partir da transmissão-assimilação de conteúdos que realmente correspondam ao concreto real.

O quinto passo é o ponto de chegada, a *prática social*. Aqui há um grande avanço em relação à *prática social* inicial, posto que a partida não corresponde mais ao sincretismo pelos estudantes. O momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, tendo em vista que é neste momento que

[...] se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em conseqüência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2016, p. 72).

Somado a isso, “[...] é a esse fenômeno que eu me referia quando dizia em outro trabalho que a educação é uma atividade que supõe uma heterogeneidade real e uma homogeneidade possível; uma desigualdade no ponto de partida e uma igualdade no ponto de chegada” segundo Saviani (1980, p. 72). Assim, a finalidade da educação escolar é promover o desenvolvimento máximo das possibilidades humanas. É transmitir aos indivíduos aquilo que sozinhos não conseguem aprender. Partindo destes princípios,

[...] o professor tem relevante função, pois ele será o responsável pelo



planejamento de ensino, organizando os conhecimentos clássicos fundamentais a

serem garantidos pela escola para a humanização dos indivíduos, ele vai elaborar meios mais adequados à apropriação da cultura; é o educador que terá condições de avaliar o que o aluno atingiu aos objetivos planejados e quais as correções do curso que precisam ser estabelecidas para que a aprendizagem se efetive (MAGALHÃES; GALVÃO, 2014, p. 235).

A determinação do conteúdo, relacionando-o com a prática social, caracteriza o ponto de partida da prática pedagógica anteriormente discutida. Porém, esta relação não se restringe aos elementos culturais do cotidiano já dominados pelo sujeito, mas identifica a relevância dos conteúdos e a contribuição destes para elevação das funções psíquicas. Para tanto, é fundante ter claro os conceitos de desenvolvimento efetivo e a área de desenvolvimento iminente. Esta premissa, conforme Galvão e Jacomini (2016, p. 348), “[...] trouxe para o cerne desta questão a ideia de que o bom ensino é aquele que trabalha na direção daquilo que o indivíduo ainda não possui no que se refere ao desenvolvimento, mas pode conquistar por meio de processo educativos”. Dessa forma,

[...] determinar quem é o aluno, dirige a instrumentalização, que é o que proporciona o domínio dos bens culturais traduzidos em conteúdo de ensino. Para tanto, é preciso conhecer o desenvolvimento humano para saber identificar adequadamente qual é a atividade-guia, ou seja, qual a atividade que promoverá o maior alcance de desenvolvimento daquela etapa do indivíduo (MAGALHÃES; GALVÃO, 2014, p. 244)

Nessa perspectiva, não é a idade cronológica nem a maturação do organismo que determinam o desenvolvimento humano. É a atividade social do indivíduo e sua relação concreta com o mundo que provocam novos processos psíquicos, necessidades e interesses. É a conexão ativa com o mundo social que provoca transformações crescentes que se estruturam por cadeias complexas de ações. Para a juventude, a relação entre educação e trabalho se torna mais explícita e direta. Significa dizer que o processo produtivo e o conhecimento precisam estar articulados, configurado em uma relação de caráter teórico-prático, conforme explicam Galvão e Saccomani (2016):

Uma unidade entre estudo e atividades produtivas que, no caso da primeira, dessa especificidade da formação profissional do indivíduo, e na segunda, o aprofundamento de uma cultura geral, superior, no intuito de continuar apropriando-se das produções históricas da humanidade (GALVÃO; SACCOMANI, 2016, p. 362-363):

Sucedese que, para a juventude da classe trabalhadora é oferecida uma educação escolar esvaziada de conteúdos clássicos, essenciais, capazes de guiar o desenvolvimento promovendo e sustentando a formação de novas funções psíquicas e novas capacidades levando à reestruturação da consciência. Dados divulgados no site do Ministério da Educação (MEC), quanto aos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2020, indicam que 5.893.369 fizeram a inscrição para exame. Porém, apenas 2.795.369 compareceram aos locais indicados para a realização das provas, e destes apenas 28 participantes atingiram a nota máxima na redação (1000). Para esta prova, é necessário demonstrar domínio da norma padrão da língua portuguesa, compreender o tema proposto, organizar as informações necessárias para exposição da temática, argumentar e apresentar possíveis soluções para os problemas levantados. Significa dizer que apenas 0,001% tem domínio dos conhecimentos básicos da língua portuguesa. Estes dados são exemplos concretos como são grandes os desafios referentes à escolarização da juventude



brasileira no Ensino Médio.

Por isso, defende-se uma formação para a juventude que eleve sua capacidade teórica de compreensão, interação e intervenção do/no mundo; que propicie o domínio da cultura em suas formas mais avançadas, a fim de que enriqueçam sua existência como seres humanos em condições de construírem objetivamente suas vidas, sendo capazes de transformar o que precisa ser transformado. Compreende-se que neste momento histórico, é fundante atuar nas condições existentes, dominando todas as ferramentas necessárias para oferecer a melhor escola, o melhor ensino e a melhor educação, a fim de proporcionar as condições adequadas alavancar a capacidade intelectual de nossa juventude, para avanço da consciência crítica que a capacite à compreender as contradições que o modo de produção capitalista gera no campo e se aparelhar para o enfrentamento destas contradições, sobretudo no campo.

Dentro dos aspectos do planejamento, pode-se tratar da experiência do inventário da realidade nas escolas do campo como prática política-pedagógica na qual a pesquisa e o aprofundamento acerca das questões que tangem o território são tratados de forma cuidadosa, implicando na relação direta e profunda entre escola do campo e comunidade. Como indica o Documento Baiano “Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo”, que orienta as escolas do campo a conhecer em sua especificidade e totalidade sobre o que existe no seu entorno: “no trabalho de educação e particularmente na escola de educação básica, buscar conhecer o lugar em que se insere, e suas relações sociais e ecológicas com as questões da realidade mais ampla, integra uma determinada concepção de educação e de escola” (SEMINÁRIO: *EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO*, 2016, p. 01).

E como já afirmado, a concepção de educação e escola do Campo se assenta em um projeto de educação que entende a escola enquanto espaço de formação humana, técnica e política, buscando assegurar que as/os filhas/os da classe trabalhadora camponesa possam acessar os conhecimentos historicamente produzidos e acumulados não apenas os da sociedade, em geral, como também os de seu território, compreendendo que só é possível se apropriar na medida em que tal conhecimento passa a ter sentido concreto e aplicável à realidade.

Nesse sentido,

[...] é preciso pensar a escola como parte de processos formativos que constituem a vida social e as relações entre ser humano e natureza, intencionalizados em uma direção emancipatória. Por isso a escola não pode desenvolver sua tarefa educativa apartada da vida, suas questões e contradições, seu movimento. Mas esta ligação entre escola e vida (trabalho, luta, cultura, organização social, história) precisa de uma formulação pedagógica séria, para que os momentos de estudo não se reduzam a conversas sobre aspectos ou problemas da realidade, mas possam garantir efetiva apropriação de conhecimentos necessários à construção de novas relações sociais e de relações equilibradas entre o ser humano e a natureza. Buscamos um modo de estudo que articule trabalho, conhecimento, ensino e participação dos estudantes na condução da vida escolar. E buscamos construir a escola como um lugar de formação humana multidimensional e um centro cultural de referência para a comunidade (SEMINÁRIO: *EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO*, 2016, p. 01).

Este entendimento posiciona a escola como espaço que se liga à comunidade comprometendo-se com a história e o desenvolvimento do território a partir de elementos aparentemente básicos, mas que possuem um caráter pedagógico que estimula a participação ativa de quem se envolve com a tarefa de inventariar a realidade local. Por isso, o Inventário da Realidade se conforma como “[...]uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos” (SEMINÁRIO: *EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO*, 2016, p. 01):

[...] os levantamentos propostos consideram questões da realidade atual e visam



prioritariamente o uso pedagógico dos dados pela escola, em suas diferentes

atividades educativas. O inventário é uma ferramenta de trabalho para materializar sua ligação com a vida e as relações sociais de que é parte. Mas à medida que a escola organiza e disponibiliza as informações levantadas, ela passa a ser uma fonte de dados e de materiais de pesquisa para o conjunto da comunidade e para variados usos. E se trata de um trabalho dinâmico e cumulativo: se a escola conseguir estabelecer esta relação viva com a comunidade, ela própria (famílias, grupos, organizações...) poderá tomar a iniciativa de fornecer novos dados ou atualizar as informações do inventário, em um fluxo contínuo e educativo (IDEM, *Ibdem*, p. 01 – 02).

Com isso, o planejamento para as escolas de Ensino Médio do Campo requer considerar os debates e as mudanças pelas quais vem passando esta etapa de ensino no Brasil desde 2017, quando sancionada a Lei 13.415/17; em 2018, período em que foram estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e nos dias atuais, quando novos documentos curriculares são propostos pelas secretarias de educação de todos os estados do país.

Com base na proposta de organização curricular do Novo Ensino Médio, levando em conta os Itinerários Formativos para a Educação do Campo, identifica-se que o inventário da realidade das escolas do campo tem grande potencialidade de materialização a partir de seus desdobramentos no Projeto de Vida, visto que este busca articular temáticas como trabalho, luta, cultura, organização social, história, que envolvem o protagonismo das juventudes do campo na relação direta e indireta com seus territórios de vivências.

Propomos que o Projeto de Vida seja melhor explicitado e pensado a partir do contexto em que se encontra o estudante, tendo presente as potencialidades aí existentes, com vistas à transformação do meio sócio, político, econômico e ambiental, não apenas pessoal como se o “sucesso” fosse uma conquista individual. Falar de Projeto de Vida de modo teórico e abstrato sem que se escute e diagnostique as possibilidades para tal, sem buscar soluções para a vida individual e coletiva, ficará apenas no papel e não cumprirá a função de entender de forma crítica a sua realidade, buscando maneiras alternativas de enfrentar desafios, no sentido de superá-los e de ir em direção a uma sociedade justa e democrática. O Projeto de Vida deve ser o fio condutor na formação do estudante, interligando escola e meio sócio profissional, subsidiando os estudantes na elaboração desses projetos.

Trata-se de um processo gradual, com participação ativa de educadores/as e educandos/as, implicando um tipo de planejamento e organização pedagógica que contribua para o processo de entendimento da realidade e suas contradições, bem como ajude os/as estudantes a estabelecerem uma relação direta entre Projeto de Vida, protagonismo juvenil no campo e desenvolvimento territorial agroecologicamente sustentável. Deste modo, “um inventário como este proposto não é uma atividade que possa ser feita de uma vez para sempre. É um processo cumulativo, que deverá ser feito passo a passo. Por isso, é necessário que a escola inclua a realização do inventário em seu planejamento, estabelecendo as tarefas e definindo quem faz o que e em que tempo” (op.cit. p. 4).

Para dar conclusão à discussão sobre o planejamento com destaque à tríade conteúdo-forma-destinatário - levando em conta o que aponta a bibliografia específica sobre o assunto e a realidade concreta da juventude do campo - é necessário destacar a relevância social do professor; ao valorizar o magistério, valoriza-se o professor, sua formação, suas condições de trabalho, carreira, assistência, saúde e previdência.

Portanto, o planejamento do ensino a partir da Pedagogia Histórico-Crítica é de vital relevância social para que a juventude do campo compreenda o que são, efetivamente, as questões agrárias e agrícolas e as disputas de território, de projeto de desenvolvimento, de projeto histórico e suas possibilidades de ação nestes contextos. A necessidade de superação do modo de produção degradante exige apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos pela classe trabalhadora. Assim, a ausência de acesso aos conhecimentos elaborados pela prática social torna a classe trabalhadora alheia à realidade, em consequência do processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsumção do trabalho ao capital. Dessa forma, com as bases teóricas defendidas nesta seção deste Documento, a educação torna-se



uma aliada imprescindível na luta contra o capital.

4.9

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO

Avaliação não é uma tarefa tão somente da educação escolar e menos ainda dos tempos atuais, como afirma Saviani (2008). O autor, com base nos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, considera que pelo modo como ocorreu a ascensão da burguesia como classe dominante e pela necessidade de recomposição da hegemonia desta classe, tornou-se imperativo articular ideologicamente a escola à perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade. Esta característica essencial da educação escolar é substituída pela concepção de escola enquanto espaço de respeito às individualidades e necessidades da vida cotidiana já dominadas pelos estudantes, aprofundando a desigualdade educacional no país.

Não raro, encontra-se em documentos oficiais orientações estabelecendo que a avaliação deve extrapolar o campo dos conteúdos, assim confirmadas nas “Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores”, organização para a formação dos professores que trabalharam no Programa Escola Ativa (2009), conforme a citação abaixo:

[...] para a Educação do Campo, além da aprendizagem de conteúdos, é preciso considerar a responsabilidade com as tarefas, com os coletivos, com a escola e com a comunidade. A convivência respeitosa, solidária e a participação nas atividades e nos trabalhos também devem ser consideradas. Estes elementos também fazem parte da formação humana integral (BRASIL, 2009, p. 68).

Concorda-se que o processo de formação humana também está imbuído da “convivência respeitosa, solidária”, “responsabilidade com as tarefas”, entre outros princípios apontados no Documento mencionado. Entretanto, “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2005, p. 14). Por conseguinte, é necessário ocupar-se com o conhecimento sistemático, científico, clássico, tendo a prática social como ferramenta fundante para organização destes objetos de conhecimento, ou seja, o critério necessário para a seleção dos conteúdos deve servir para a compreensão e superação da realidade concreta. Não se trata da negação dos saberes populares, mas da garantia do acesso ao conhecimento científico que é disponibilizado pela escola.

Portanto, a avaliação da aprendizagem proporciona o desempenho humano, o avanço da capacidade teórica de intervenção no mundo, atuando em duas frentes na organização do trabalho pedagógico: identificação do grau de desenvolvimento já conquistado pelos estudantes e atuação na zona de desenvolvimento iminente, potencializando, assim, a efetivação da aprendizagem.

Considerando a realidade concreta de luta e resistência dos povos do campo pela soberania territorial, contra o monopólio da terra e da produção pelo agronegócio e seu projeto dominante da agricultura, por seus modos de vida, nas escolas do campo, exige um intenso processo de auto-organização dos estudantes e fortalecimento da relação escola e comunidade como elemento estratégico da mobilização social. Considerando também que os conteúdos escolares são organizados a partir da prática social, inserindo elementos históricos, econômicos, filosóficos, culturais, agregando valor científico à compreensão e superação da realidade, a avaliação escolar



torna-se fundante justificada por seus aspectos pedagógicos e políticos instaurados nos instrumentos avaliativos.

Instrumentos avaliativos são as formas didáticas que possibilitam o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e são a expressão dos ciclos de desenvolvimento quanto ao domínio do conteúdo escolar e seus nexos com a prática social, operando na identificação do que os estudantes dominam, o que deixaram de aprender e o que ainda precisam ter acesso. A seguir, Costa, Freitas e Marinho (2018) descrevem a natureza dos instrumentos avaliativos que fazem parte do projeto educativo das Escolas Famílias Agrícolas

1. **Plano de Estudo e Folha de Observação:** é avaliado pelo levantamento da realidade, fruto da participação familiar e ou comunitária.
 - a) são avaliados pelos/as monitores/as e professores/as responsáveis pela elaboração em comum, e por aqueles cuja área tenha afinidade com o tema;
 - b) também se avalia, a riqueza de informações e situações-problema constatadas.
2. **Caderno da Realidade:** é a construção sistematizada da realidade do/a educando/a.[...]
3. **Pesquisas:** Para as pesquisas, o/a monitor/a tem a preocupação de observar os Planos de Estudo - P.E para um possível trabalho integrado, aproveitando os temas do P.E, para um melhor aprofundamento com os/as educandos/as [...]
4. **Experiência:** As experiências são atividades relacionadas, sobretudo, com as áreas do conhecimento. Estas experiências deverão estar ligadas aos Planos de Estudos e versar sobre os pontos que devem ser aprofundados nas situações-problemas, constatadas na colocação em comum dos mesmos. [...] (COSTA; FREITAS; MARINHO, 2018, p. 87) (grifos nossos)

Ademais, a avaliação da aprendizagem, de acordo com Saviani (2005)

[...] é o momento catártico dentro da Pedagogia Histórico-Crítica onde se trata da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação, pode ser considerado o ponto culminante do processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese. É a construção de todo um trabalho, mas que deverá continuar sempre em construção, através dos tempos e de novos conhecimentos. (SAVIANI, 2005, p. 72).

Portanto, a avaliação da aprendizagem nas escolas do campo requer conhecimento rigoroso da prática social em que os estudantes estão inseridos e definição dos conteúdos vinculados às questões concretas que gestam a vida no campo, garantindo conhecimentos capazes de realizar transformações sociais necessárias.



4.10

ITINERÁRIOS FORMATIVOS

MULTIDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta proposta de Itinerário Formativo (IF) da Educação do Campo corresponde ao caráter diversificado indicado para a efetivação do Ensino Médio baiano. A organização deste IF partiu do entendimento do Ser Social como eixo estruturante da formação humana que se articula com temáticas que envolvem, determinam e são determinadas pelo protagonismo dos seres humanos na relação direta e indireta com seus territórios de vivências. Refere-se ao ser humano em sua relação com a Natureza, com a Sociedade, com a Cultura e com a Política, buscando dimensionar o currículo como instrumento que contribui para a formação dos sujeitos na devida apropriação deste eixo estruturante tão elementar.

Por isso, situa-se a Modalidade Educação do Campo como demarcadora da escolarização de sujeitos coletivos de direitos, que devem acessar componentes curriculares obrigatórios ou diversificados que os contemplem em sua dimensão máxima: enquanto Ser Social. Destarte, para a organização deste IF, foi desenvolvida uma metodologia que trata o Projeto de Vida e os componentes curriculares a partir de uma dimensão multidisciplinar em relação à realidade das juventudes camponesas baianas e às múltiplas formas de vivências a partir do protagonismo e do desafio de se apropriarem dos conhecimentos socialmente elaborados pela classe trabalhadora, em geral e, pelas/os trabalhadoras/es camponesas/es, em particular.

No que tange os componentes curriculares de cada série, estes visam consolidar conhecimentos específicos das Áreas do Conhecimento a partir do contexto e realidade da juventude camponesa, desde elementos de aprofundamento da lectoescrita e letramento matemático, até conhecimentos mais complexos em sua relação com processos do cotidiano, como pode ser identificado na 1ª série. Nesta etapa, busca-se consolidar a ideia/sentimento/identidade partindo da concepção de formação integral das/os educandas/os camponesas/es, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida a partir da incorporação dos valores do Ser Social. Em sua multidisciplinaridade, os objetos de conhecimento privilegiados nesta série visam contribuir para que a juventude se aproprie da produção histórico-cultural camponesa nas dimensões de práticas corporais, como o lazer, o trabalho e a cidadania, e nas dimensões das vivências culturais camponesas, com a valorização da Memória e da Cultura enquanto elementos de resistência juvenil camponesa. No DCRB volume 2 os IF se desenvolvem ao longo das três séries do ensino médio, aprofundando as áreas do conhecimento e contextualizando o aprendizado com a realidade do campo.

Os componentes que abordam as áreas Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias - busca tratar o Ser Social juvenil ainda mais vinculado aos processos de desenvolvimento e luta de seus territórios na relação indissociável com a totalidade do desenvolvimento social, político e cultural da humanidade. Portanto, busca-se a compreensão dos modos de produção e reprodução da vida, dos processos da organização política, da relação do ser humano com a terra (Natureza) e do surgimento da luta pela terra no Brasil. Isto será realizado a partir da compreensão multidisciplinar das bases da Agroecologia, enquanto ciência, da filosofia e dos saberes tradicionais e populares em seus princípios econômicos, sociais e ecologicamente sustentáveis.

A abordagem da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias parte da compreensão da



linguagem enquanto manifestação do sujeito e da sua história - a partir da influência e diversidade cultural e linguística das matrizes africanas e indígenas - e propõe a valorização e a afirmação da diversidade linguística camponesa e o uso de seus recursos linguísticos para uma comunicação efetiva e afetiva. A Leitura e a Escrita, enquanto prática social, serão apresentadas imersas em um contexto ideológico que corresponde à intencionalidade, vozes sociais e a quais interesses os textos servem ideologicamente, entendendo de que modo estão vinculados à realidade agrária brasileira. Além disso, ambas serão abordadas dentro de um escopo de preparação das juventudes para o ENEM, especificamente no que diz respeito à interpretação e produção de textos, destacando conhecimentos a serem utilizados na prova de redação do Exame.

Os componentes curriculares contemplam as Áreas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - todas em uma dimensão social a partir de aprofundamentos vinculados aos conteúdos tratados na série anterior. Aprofunda-se, portanto, o estudo sobre Trabalho, Agricultura e Campesinato em suas dimensões históricas, na relação com a cultura e a política desde os primórdios até os dias atuais, reconhecendo as culturas de matrizes africana e indígena como precursoras de uma prática agroecológica milenar - com base na solidariedade e sustentabilidade - um legado à cultura camponesa em sua relação com a Natureza. Do mesmo modo, os componentes destas áreas tratam dos processos de luta dos movimentos sociais populares no papel da defesa do Campo como espaço de vida, assim como resistência na defesa de uma Reforma Agrária Popular. Nessa perspectiva, o componente Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar, assim como Vivências em Agrofloresta, Vivências em Zootecnia e Manejo Animal Agroecológico são apresentados a partir do estudo da relação entre vida e meio ambiente e do estudo sobre solo e circulação dos elementos da natureza em suas características morfológicas, físicas, químicas e biológicas, buscando entender como todos estes processos estão vinculados à relação ser humano-Natureza nos processos de produção do campo a partir da matriz Agroecológica.

O componente Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo, objetiva desenvolver habilidades que colaborem para a construção de um letramento social a partir do letramento matemático levando em consideração a cultura local, o ambiente físico e a estrutura em que o estudante da modalidade Educação do Campo está inserido. Em medidas práticas de aprendizado contextualizado os alunos aprenderão a diferenciar formas de medições e unidades de medidas não padronizadas de propriedades rurais, assim como utilizar o conhecimento matemático como instrumento de administração e planejamento da produção rural. Esse componente propõe atividades que contribuam para a construção de um cidadão ativo, reflexivo e agente transformador de sua realidade ao compreender, por exemplo, a complexidade das relações que envolvem a lógica do financiamento da terra para o pequeno agricultor, desde o escambo até o surgimento da moeda, sugerindo ferramentas de aspectos estatísticos, econômicos e sociais para evitar o endividamento da população e entender como funcionam os recursos como o Plano Safra, Pronaf e o PNAE.

O componente Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista propõe que sejam realizadas oficinas sobre a execução financeira dos projetos pelas associações camponesas, entendendo como se processa a relação dos empreendimentos coletivos com a melhoria de renda da família camponesa à luz da economia solidária e da economia feminista; busca, também, pesquisar os principais gêneros agropecuários produzidos na região, segundo o IBGE, e, ainda, classificar e avaliar os impostos e a tributação no Brasil e seus efeitos no campo.

Os componentes curriculares Questão Agrária, Terra e Territorialidade e Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural, presente ao longo da formação, trata das determinações do modelo de desenvolvimento vigente no espaço agrário, que é o Agronegócio e suas consequências para a vida da juventude do campo brasileiro. Destes elementos, busca-se compreender que contradições são

geradas na vida das/dos jovens e de que modo marcam negativamente suas trajetórias de vida, retirando-lhes perspectiva de futuro e/ou imprimindo-lhes o sentimento de identidade com o universo camponês. A partir dessa perspectiva, o componente busca tratar das possibilidades de construção de projetos de campo para a juventude, que sejam alternativos às imposições do modelo capitalista; com base na perspectiva emancipatória agroecológica, a partir das experiências e legado das comunidades camponesas, das organizações e movimentos sociais de luta pela terra e defesa dos direitos humanos contra hegemônicos; Perspectivas que tratam o Campo como lugar de vida, desenvolvimento sustentável e que garantam a permanência destas juventudes nos territórios.

Este IF multidisciplinar será desenvolvido a partir de onze componentes curriculares aprofundando as áreas do conhecimento, distribuídos entre as três séries do ensino médio, a saber: Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais; Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar; Vivências em Agrofloresta, Vivências em Zootecnia e Manejo Animal Agroecológico; Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo; Leitura e Escrita de Mundo; Artes, Cultura Popular e População do Campo; História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-brasileira; Questão Agrária, Terra e Territorialidade; Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista; Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural.

**EMENTAS - COMPONENTES CURRICULARES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ESPECÍFICOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**
TEMPO PARCIAL 25h

1ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	Introdução à Educação Sociocientífica. Busca de compreensão sobre o que é ciência, qual o perfil do cientista, bem como quem pode fazer ciência. Papel da Ciência na Solução de Problemas locais, regionais e globais. Destaque sobre a função social da produção científica e de conhecimento. Tipos de conhecimento e suas características (senso comum, mitológico/religioso, popular, filosófico, artístico e científico) e compreensão da importância do diálogo entre eles. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção, como também transmissão do conhecimento humano. Sabedoria popular presente na memória dos povos e comunidades tradicionais. Métodos de trabalho a partir do conhecimento popular: diálogo de saberes no encontro de culturas, sistematização e legitimação dos saberes populares, elaboração de mapa mental para aprofundamento das práticas culturais do território. Fomento à produção e divulgação científica por meio de ferramentas audiovisuais. Biopirataria e o problema da apropriação cultural. Valorização do saber tradicional e registro de patente popular.
Leitura e Escrita de Mundo (40 horas)	Introdução à Educação do Campo: conceito de educação no/do campo, população do campo, povos e comunidades tradicionais, diferença entre educação rural e educação do campo e os princípios da Educação do Campo. Leitura e escrita contextualizada com a realidade do campo: busca estabelecer relações entre a escrita criativa e o contexto dos estudantes e o modo de vida/cultura dos povos do campo, das águas e das florestas. Apropriação das habilidades teóricas e práticas necessárias à produção de textos criativos dos diversos gêneros: poema, poesia, narrativa, cordel, drama e outras possibilidades de interação com textos literários. O sujeito escritor, escrita de si (carta, carta pedagógica, diário), escrita e construção de sentidos; o sujeito leitor, leitura e construção de sentidos. O texto literário, o texto imagético, artístico e corporal: nas mídias, papel, tela e palco. Leitura e Produção textual voltadas para as diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Escrita livre a partir da leitura do contexto (interpretação de mundo e criação de sentido). Escrita coletiva (o texto participativo. O “Eu” na construção de sentido. Ideias x Argumentos: situações entre superficialidade e profundidade.

Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo (40 horas)	Introdução a Etnomatemática: definições e conceitos principais. Origem e conceituações da Etnomatemática. Interculturalidade e Etnomatemática. Etnomatemática em sua dimensão pedagógica partindo da relação entre escola e comunidade x comunidade e escola. Estudos dos saberes e fazeres matemáticos dos diversos povos. Contagem e sistemas de numeração. Representações geométricas no contexto local, regional e mundial. Formas e medidas geométricas. Matemática aplicada à produção camponesa. Cálculo geométrico aplicado à aferição de áreas da propriedade rural; Transformação de medidas de área rural: tarefa, braça alqueire, hectare; Utilização das funções nos cálculos de produção vegetal e animal; Utilização de equações e logaritmos nos cálculos de produção e armazenamento de forragens; Utilização de funções em cálculos de balanceamento de ração; Cálculos regionais de produção/rendimento de culturas regionais; Cálculos de área e volume circulares e cônicos, com ênfase em cisternas de captação de água; Cálculos envolvendo pluviosidade em mm e capacidade de armazenamento de água;
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (120 horas)	O que é agroecologia? O surgimento da Agroecologia na história das Agriculturas do mundo. A produção agroecológica de alimentos e superação dos problemas ambientais, climáticos, sociais e econômicos. Agroecologia x Agronegócio. O agronegócio e os problemas ambientais: revolução verde e agricultura industrial, pacotes tecnológicos do agronegócio (mecanização, quimificação do solo, venenos agrícolas, transgenia), crise ambiental e mudanças climáticas causadas pelo agronegócio. Produção de commodities (agronegócio) x produção de alimentos pela agricultura familiar. As formas de produção (larga escala/latifúndio e agricultura familiar a camponesa. Práticas para produção de alimentos saudáveis. Princípios e práticas da Agroecologia. Conceito de agroecossistema. A terra é um organismo vivo: importância dos micro-organismos, micro animais e insetos para vida no solo. Decomposição, compostagem, produção de matéria orgânica e a vida do solo. Manejo ecológico do solo e fatores que fazem a terra produzir. Conceito de sucessão ecológica em agroecossistemas. Integração de sistemas produtivos: criação e manejo animal em agroecossistemas agroecológicos. Avaliação do agroecossistema da propriedade familiar/comunidade de cada estudante: os tipos de produção agrícola e animal, características da agrobiodiversidade local e as técnicas e práticas culturais, análise da divisão sexual e etária do trabalho no agroecossistema, análise dos impactos climáticos, sazonais ou não, nas condições produtivas da unidade familiar de produção.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (120 horas)	História da Bahia: Formação e colonização da Bahia: povos indígenas e primeiras interações com os colonizadores. A Bahia como centro da escravidão africana no Brasil: impactos e resistências. Movimentos de resistência e lutas populares na Bahia. Formação dos Quilombos; Sabinada; Conjuração Baiana; Revolta dos males; Revolta dos Búzios. Lutas pela independência do Brasil ocorridas na Bahia: Batalhas de Cachoeira e Pirajá. A

	participação das mulheres na luta pela independência da Bahia. O ato cívico do 2 de julho: Aspectos históricos, políticos e sociológicos. A Bahia contemporânea: um mosaico cultural de influências indígenas, africanas e afro-brasileiras

2ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	Promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o letramento científico e a criatividade por meio de práticas investigativas e interdisciplinares. Método científico: passos do método para investigação da realidade; Metodologia de pesquisa: Tipos de pesquisa: experimental, pesquisa ação/participante, descritiva, documental; Abordagens de pesquisa: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa; Revisão bibliográfica/referencial teórico; Como construir o referencial teórico do trabalho científico; Sujeitos da pesquisa: População/ Público-alvo e amostragem; Instrumentos de pesquisa: questionário, ficha técnica, entrevista estruturada e semiestruturada, entrevista utilizando google forms; diário de campo, fotografia, diagnóstico, Diagnóstico Rural Participativo - DRP, Inventário da Realidade, método CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, etnografia na educação básica. Procedimento ou experimentação: Como vai realizar? Quando? Em quanto tempo? Onde? Detalhar o procedimento; Tipos de procedimento: experimento, dia de campo, diagnóstico, grupo focal, roda de conversa, círculo de cultura, intercâmbio científico entre unidades escolares do campo etc; Cronograma da pesquisa; Aspectos éticos da pesquisa; Construção de trabalhos científicos: tipos de trabalhos científicos (resumo, artigo, TCC); estrutura dos trabalhos; normas da ABNT (preparação de documentos científicos).
Artes, Cultura Popular e População do Campo (40 horas)	Artes e Cultura popular: conceitos, aspectos históricos e sociais de diversas manifestações artísticas e culturais da Bahia. Patrimônio cultural do campo das águas e das florestas. Estudo da diversidade das culturas populares a fim de fortalecer, proteger e difundir essas expressões. O protagonismo dos artistas populares na música e cantigas, na dança, giras e toré, no artesanato, nas artes visuais. Políticas culturais de preservação, proteção e de conservação de bens artísticos e culturais. Estudo da cultura no contexto da sociedade brasileira, marcada pela multiplicidade étnica e diversidade de costumes e tradições. Diversidade cultural e arte no semiárido. Fortalecimento da memória e identidade camponesa desmitificando os estereótipos difundidos ao longo da história como símbolo de atraso e desconhecimento.
Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista (40 horas)	Concepções e trajetórias históricas do cooperativismo e da economia solidária; Expressões e características das estratégias econômicas alternativas de produção, comercialização, finanças e consumo no Brasil; Fundamentos, princípios e práticas de cooperação, reciprocidade, sustentabilidade e autogestão; Produção associada, cooperação e primazia do trabalho sobre o

	capital; Cooperativismo, economia solidária e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Crítica feminista ao modelo dominante da economia. Interseção Gênero-Economia: por que economia feminista? Noções históricas sobre a ideia de patriarcado. Conceitos de feminismos: feminismo negro e feminismo camponês e popular. Divisão sexual do trabalho: marcadores de gênero, a invisibilidade do trabalho das mulheres do campo, das águas e das florestas. As mulheres, o uso do tempo e políticas de cuidado. Múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Segregação por gênero no mercado de trabalho. Economia feminista e o combate ao etarismo. Economia Feminista - Enfoques, Conceitos e Propostas Teóricas. Definição do campo de estudos e de exemplos da economia feminista na prática: protagonismo das mulheres na agricultura familiar, nas artes e artesanato, no afro empreendedorismo (rede de mulheres), na moda e artesanato indígena. Indicadores de gênero. Macroeconomia e gênero. Política econômica, comércio internacional e gênero. Definição do campo de estudos e de exemplos da economia feminista na prática: protagonismo das mulheres na agricultura familiar, nas artes e artesanato, no afro empreendedorismo (rede de mulheres), na moda e artesanato indígena. O uso da caderneta agroecológica como metodologia/ferramenta de visibilidade do trabalho e da economia das mulheres na agricultura familiar. A Economia como sustentabilidade da vida.
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (120 horas)	Noções de ecologia aplicada à agricultura (dinâmica da energia e da matéria nos ecossistemas, fluxo energético e estrutura trófica). Ecossistemas naturais e agroecossistemas. Serviços Ecossistêmicos e o papel da agroecologia para a resiliência climática: estoque de carbono, manutenção da sociobiodiversidade, segurança e soberania alimentar, combate à desertificação. Os fundamentos da transição agroecológica: fases/níveis da transição agroecológica. Descompactação, adubação verde e recuperação de solos degradados. Técnicas de produção de adubo orgânico: compostagem; calda biológica; adubeira. Formas de otimização do uso dos recursos nos agroecossistemas; práticas para redução de usos de insumos nas práticas agrícolas. Manejo de agroecossistemas e transição agroecológica da produção camponesa. Seleção e conservação de Sementes Crioulas. Bancos/Casas de Sementes. Técnicas populares de conservação de sementes. Sistema PAIS: Produção Agroecológica Integrada e Sustentável. Quintais Agroecológicos e cadernetas agroecológicas. Sistemas Agroflorestais (SAF): conceitos, princípios e classificação. Tipos de Sistemas Agroflorestais: silviagrícola, silvipastoril, agrossilvipastoril e sistemas agroflorestais especiais. Princípio da Sucessão ecológica na estruturação de Sistemas Agroflorestais. Seleção de espécies pra implantação de SAF. Técnicas de manejo de SAF. A criação animal integrada à produção vegetal em agroecossistemas. Práticas de manejo agroecológico de criatórios em propriedades familiares: avicultura; caprino-ovinocultura; bovinocultura; suinocultura; piscicultura; etc. Alimentação animal no agroecossistema: produção e técnicas de armazenamento de forragens, capineiras, grãos, etc. Circulação de insumos entre sistemas de produção vegetal e animal. Principais criatórios em quintais e pequenas propriedades. Práticas de manejo

	reprodutivo e seleção/preservação de raças nativas/crioulas. Práticas de bem estar animal.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (120 horas)	História Indígena no Brasil e na Bahia: Povos indígenas da Bahia: diversidade e territorialidade. Educação, religião, arte e rituais dos povos indígenas. História Africana e Afro-brasileira: O processo de tráfico de escravizados africanos para a Bahia. As culturas africanas: influências no Brasil e na Bahia (linguagem, culinária, música, dança e religiosidade). A formação da identidade afro-brasileira na Bahia. Quilombos e o papel da resistência afro-brasileira na luta contra a escravidão. Cultura Afro-brasileira e Indígena: Manifestação cultural: capoeira, samba, candomblé, festas populares e a preservação de tradições. A literatura afro-brasileira e indígena: representantes e influências. O impacto da cultura indígena e africana na produção artística e nas práticas cotidianas na Bahia. Questões Contemporâneas: Desafios para a valorização da cultura indígena e afro-brasileira no contexto atual. O papel da educação na preservação e difusão dessas culturas. Promulgação e aplicação da Lei nº 10.639/03 e da Lei nº 11.645/08 . Identidade, preconceito e políticas públicas para a população negra e indígena na Bahia.

3ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	O que são Tecnologias Sociais? A importância das Tecnologias sociais para autonomia das famílias e comunidades. Investigação sobre as principais Tecnologias Sociais existentes na comunidade. Pesquisar as principais tecnologias sociais existente na família e comunidade. Destacar os tipos de tecnologias sociais de convivência com o semiárido. Compreender o papel do semiárido como criador de tecnologias sociais de adaptação e resiliência climática. Destacar o papel das soluções locais para a resolução de problemas globais resultantes da crise climática. Buscar compreender as principais tecnologias sociais de captação, armazenamento: cisternas de calha, produção, enxurrada; Irrigação com produtos alternativos; Compreender os princípios e o processo de construção das tecnologias sociais para uso e reuso de águas: ciclo de bananeiras; bacia de evapotranspiração; barraginhas; caixa de gordura; biodigestor e outros. Compreender as tecnologias sociais para a produção agrícola: sistema PAIS; mandalas agroecológicas; canteiros econômicos; espiral de ervas; farmácia viva. Técnicas para armazenamento e conservação de sementes crioulas; criação e inovação de tecnologias sociais contextualizadas ao território local. Princípios e práticas de tecnologias sociais para produção de alimentos (plantas alimentícias não convencionais (PANC) e resignificação de resíduos para alimentação humana)..
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar	A fome como uma questão política. Os impactos da fome crônica no desenvolvimento da população. A vulnerabilidade climática e a fome como impulsionadores da Violência Baseada em Gênero: Exploração Sexual Infantil; Tráfico de meninas e mulheres;

(120 horas)	Interrupção da vida escolar. Exploração do trabalho/trabalho análogo à escravidão na produção agrícola industrial. Atuação dos Movimentos Sociais do Campo. Articulação Internacional pela soberania alimentar dos povos. A agricultura familiar e camponesa na construção da Soberania alimentar dos territórios. Sementes crioulas e Raças Crioulas: importância da preservação e multiplicação de variedades genéticas adaptadas às práticas produtivas dos povos e comunidades tradicionais. As políticas públicas de apoio a produção de alimentos e combate à fome. Segurança alimentar e nutricional no Brasil. Gestão pública da segurança alimentar e nutricional: agroecologia nas políticas públicas de alimentação: PNAE, PAA, dentre outros. Culturas alimentares dos Povos e Comunidades Tradicionais. Práticas de uma alimentação saudável. Aproveitamento integral dos alimentos. Reeducação alimentar, difusão de cultura de saúde alimentar e combate aos alimentos ultra processados.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (120 horas)	Processo de ocupação do sertão e formação das comunidades camponesas. A importância da pecuária extensiva no período colonial. O vaqueiro e a cultura sertaneja. As missões e reduções religiosas no processo de catequização e dominação cultural. Poder e oligarquias nos sertões. A formação da comunidade de Belo Monte: aspectos sociológicos, culturais, econômicos e religiosos. A Guerra de Canudos. Cangaço brasileiro e origens do banditismo social.
Questão Agrária, Terra e Territorialidade (40 horas)	Terra, Território e Territorialidade: conceito de território e suas dimensões físicas, ambientais, culturais e políticas; Territórios imateriais e territorialidades. Questão Agrária. Definição de questão agrária. Uso, posse e propriedade da terra. A questão agrária no Brasil. Origens da concentração de terras no Brasil; Divisão territorial do Brasil Colônia; Invasão dos territórios indígenas; Terras devolutas, ocupação territorial e formação das comunidades camponesas; Lei de Terras e a manutenção da estrutura de concentração fundiária; Movimentos sociais de luta pela terra. As lutas sociais por acesso à terra, território e reforma agrária. O surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. As lutas indígenas e quilombolas pela retomada, defesa e permanência nos territórios. O papel das comunidades tradicionais na resistência à crise climática e suas expressões territoriais. A atualidade da questão agrária. Política de desenvolvimento territorial rural, território e movimentos sociais. Divisão territorial da Bahia: territórios de identidade e suas características socioeconômicas, ambientais, culturais e políticas. Políticas públicas de desenvolvimento territorial. Leitura política, econômica, social e cultural sobre o semiárido baiano: um outro olhar. Territórios e Justiça Socioambiental. Desigualdades, racismo ambiental e vulnerabilidade climática; Conflitos ambientais e a luta por direitos territoriais. Mudanças Climáticas e Impactos Ambientais: O que são mudanças climáticas: causas naturais e antrópicas. Mudanças Climáticas Globais e Regionais: Como o aumento da temperatura e as mudanças nos padrões de precipitação afetam os territórios baianos. Cartografia social: prática de mapeamento participativo das características socioeconômicas, ambientais, políticas e culturais do território. Identificação dos problemas ambientais do território: causas, consequências e impactos, enfrentamentos populares e organizações de resistência social. Governança Climática local e

	global e a participação e representação dos povos nas negociações. Transição Energética e os impactos territoriais: Energia eólica e solar e suas contradições. Migração Climática Compulsória. Políticas climáticas atuais e suas expressões nos territórios.
Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural (40 horas)	Definições de juventudes: faixa etária; característica biológica; categoria social; categoria política. Juventudes: um olhar sobre a diversidade dos jovens do campo, das águas e das florestas. Identidade e pertencimento. Contexto do mundo rural brasileiro e projetos de desenvolvimento. A precarização do campo como projeto de esvaziamento pela expulsão da população camponesa. O processo migratório da juventude para os centros urbanos. Conceito de Sucessão Rural: perpetuação territorial para permanência da juventude no campo. Sucessão rural e as questões de gênero: a garantia de transferência da terra para permanência das mulheres no campo. Agricultura familiar e políticas públicas de sucessão rural na perpetuação do território. A Educação das Juventudes do campo das águas e das florestas. A problemática do acesso e permanência à educação no/do campo para a juventude. Formação por alternância e contextualizada para educação básica, técnica e superior das juventudes do campo, das águas e das florestas. Juventudes do campo e trajetórias acadêmicas e/ou profissionais: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR Equidade; Licenciaturas em Educação do Campo, Quilombola e Indígena; Graduações em Agroecologia. Juventudes e o mundo do trabalho: trabalho, emprego e renda no campo. Pluriatividade na agricultura familiar: produção agropecuária; assistência técnica e extensão rural; grupos de produção; cooperativas; agroindústrias; turismo de base comunitária. Organizações e movimentos sociais da juventude do campo. As novas juventudes no contexto rural: tecnologias digitais de informação e comunicação, redes sociais, formas de relação mediada pela internet, etc. Educomunicação do Campo. Projetos de vida e perspectivas da Juventude Camponesa.

**EMENTAS - COMPONENTES CURRICULARES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ESPECÍFICOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO
TEMPO PARCIAL 35 horas**

1ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	Introdução à Educação Sociocientífica. Busca de compreensão sobre o que é ciência, qual o perfil do cientista, bem como quem pode fazer ciência. Papel da Ciência na Solução de Problemas locais, regionais e globais. Destaque sobre a função social da produção científica e de conhecimento. Tipos de conhecimento e suas características (senso comum, mitológico/religioso, popular, filosófico, artístico e científico) e compreensão da importância do diálogo entre eles. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção, como também transmissão do conhecimento humano. Sabedoria popular presente na memória dos povos e comunidades tradicionais. Métodos de trabalho a partir do conhecimento popular: diálogo de saberes no encontro de culturas, sistematização e legitimação dos saberes populares, elaboração de mapa mental para aprofundamento das práticas culturais do território. Fomento à produção e divulgação científica por meio de ferramentas audiovisuais. Biopirataria e o problema da apropriação cultural. Valorização do saber tradicional e registro de patente popular.
Leitura e Escrita de Mundo (80 horas)	Introdução à Educação do Campo: conceito de educação no/do campo, população do campo, povos e comunidades tradicionais, diferença entre educação rural e educação do campo e os princípios da Educação do Campo. Leitura e escrita contextualizada com a realidade do campo: busca estabelecer relações entre a escrita criativa e o contexto dos estudantes e o modo de vida/cultura dos povos do campo, das águas e das florestas. Apropriação das habilidades teóricas e práticas necessárias à produção de textos criativos dos diversos gêneros: poema, poesia, narrativa, cordel, drama e outras possibilidades de interação com textos literários. O sujeito escritor, escrita de si (carta, carta pedagógica, diário), escrita e construção de sentidos; o sujeito leitor, leitura e construção de sentidos. O texto literário, o texto imagético, artístico e corporal: nas mídias, papel, tela e palco. Leitura e Produção textual voltadas para as diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Escrita livre a partir da leitura do contexto (interpretação de mundo e criação de sentido). Escrita coletiva (o texto participativo. O “Eu” na construção de sentido. Ideias x Argumentos: situações entre superficialidade e profundidade. Gêneros e tipos textuais: Tipos textuais (Tipologia textual): narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo, preditivo e expositivo; Gêneros textuais descritivos: descrição objetiva e subjetiva de imagem, selfie verbal, diário; Gêneros textuais narrativos: conto, miniconto, crônica, romance, novela, etc. Gêneros textuais dissertativos expositivo e argumentativo (resenha; artigo científico; artigo de opinião, carta aberta, texto de divulgação científica, manifesto, redação

	do Enem, etc; Gêneros digitais, hipertexto e hiper mídias. Interpretação de Textos Específicos: Desenvolvimento de habilidades de interpretação - Análise de significados implícitos e nuances culturais. Análise de diferentes tipos de texto (informativos, opinativos, descritivos, etc.).
Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo (80 horas)	Introdução a Etnomatemática: definições e conceitos principais. Origem e conceituações da Etnomatemática. Interculturalidade e Etnomatemática. Etnomatemática em sua dimensão pedagógica partindo da relação entre escola e comunidade x comunidade e escola. Estudos dos saberes e fazeres matemáticos dos diversos povos. Contagem e sistemas de numeração. Representações geométricas no contexto local, regional e mundial. Formas e medidas geométricas. A matemática como construção cultural, a invenção da base: bases 10, 5, 20 e a enigmática base 60, contagem por dúzias. As primeiras máquinas de contar: as mãos como instrumento natural de contagem, diferentes maneiras curiosas de contar com as mãos, multiplicação digital. Número em cordões: os tipos dos povos Incas. O método pré-histórico de contagem: o entalhe, o Osso de Ishango. Contagem através de pedras. As tábuas de contar: os ábacos. A invenção dos algarismos: sistema de numeração Babilônico, Egípcio, Grego, Romano, Maia, Chinês, Indu-Arábico. A invenção do zero. Como se deu a introdução do algarismos Indu-Arábicos na Europa. A lenda de Sessa, o jogo de xadrez e cálculo de potências. A técnicas de multiplicação pelos diferentes povos da terra. O cálculo em ábaco e os algoritmos do sistema de numeração atual. Matemática aplicada à produção camponesa. Cálculo geométrico aplicado à aferição de áreas da propriedade rural; Transformação de medidas de área rural: tarefa, braça, alqueire, hectare; Utilização das funções nos cálculos de produção vegetal e animal; Utilização de equações e logaritmos nos cálculos de produção e armazenamento de forragens; Utilização de funções em cálculos de balanceamento de ração; Cálculos regionais de produção/rendimento de culturas regionais; Cálculos de área e volume circulares e cônicos, com ênfase em cisternas de captação de água; Cálculos envolvendo pluviosidade em mm e capacidade de armazenamento de água;
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (200 horas)	O que é agroecologia? O surgimento da Agroecologia na história das Agriculturas do mundo. A produção agroecológica de alimentos e superação dos problemas ambientais, climáticos, sociais e econômicos. Agroecologia x Agronegócio. O agronegócio e os problemas ambientais: revolução verde e agricultura industrial, pacotes tecnológicos do agronegócio (mecanização, quimificação do solo, venenos agrícolas, transgenia), crise ambiental e mudanças climáticas causadas pelo agronegócio. Produção de commodities (agronegócio) x produção de alimentos pela agricultura familiar. As formas de produção (larga escala/latifúndio e agricultura familiar a camponesa. Práticas para produção de alimentos saudáveis. Princípios e práticas da Agroecologia. Conceito de agroecossistema. A terra é um organismo vivo: importância dos micro-organismos, micro animais e insetos para vida no solo. Decomposição, compostagem, produção de matéria orgânica e a vida do solo.

	Manejo ecológico do solo e fatores que fazem a terra produzir. Conceito de sucessão ecológica em agroecossistemas. Integração de sistemas produtivos: criação e manejo animal em agroecossistemas agroecológicos. Avaliação do agroecossistema da propriedade familiar/comunidade de cada estudante: os tipos de produção agrícola e animal, características da agrobiodiversidade local e as técnicas e práticas culturais análise da divisão sexual e etária do trabalho no agroecossistema, análise dos impactos climáticos, sazonais ou não, nas condições produtivas da unidade familiar de produção.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (160 horas)	História da Bahia: Formação e colonização da Bahia: povos indígenas e primeiras interações com os colonizadores. A Bahia como centro da escravidão africana no Brasil: impactos e resistências. Movimentos de resistência e lutas populares na Bahia. Formação dos Quilombos; Sabinada; Conjuração Baiana; Revolta dos males; Revolta dos Búzios.. Lutas pela independência do Brasil ocorridas na Bahia: Batalhas de Cachoeira e Pirajá. A participação das mulheres na luta pela independência da Bahia. O ato cívico do 2 de julho: Aspectos históricos, políticos e sociológicos. A Bahia contemporânea: um mosaico cultural de influências indígenas, africanas e afro-brasileiras.

2ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	Promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o letramento científico e a criatividade por meio de práticas investigativas e interdisciplinares. Método científico: passos do método para investigação da realidade; Metodologia de pesquisa: Tipos de pesquisa: experimental, pesquisa ação/participante, descritiva, documental; Abordagens de pesquisa: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa; Revisão bibliográfica/referencial teórico; Como construir o referencial teórico do trabalho científico; Sujeitos da pesquisa: População/ Público-alvo e amostragem; Instrumentos de pesquisa: questionário, ficha técnica, entrevista estruturada e semiestruturada, entrevista utilizando google forms; diário de campo, fotografia, diagnóstico, Diagnóstico Rural Participativo - DRP, Inventário da Realidade, método CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, etnografia na educação básica. Procedimento ou experimentação: Como vai realizar? Quando? Em quanto tempo? Onde? Detalhar o procedimento; Tipos de procedimento: experimento, dia de campo, diagnóstico, grupo focal, roda de conversa, círculo de cultura, intercâmbio científico entre unidades escolares do campo etc; Cronograma da pesquisa; Aspectos éticos da pesquisa; Construção de trabalhos científicos: tipos de trabalhos científicos (resumo, artigo, TCC); estrutura dos trabalhos; normas da ABNT (preparação de documentos científicos).
Artes, Cultura Popular e População	Artes e Cultura popular: conceitos, aspectos históricos e sociais de diversas manifestações artísticas e culturais da Bahia.

do Campo (80 horas)	Patrimônio cultural do campo das águas e das florestas. Estudo da diversidade das culturas populares a fim de fortalecer, proteger e difundir essas expressões. O protagonismo dos artistas populares na música e cantigas, na dança, giras e toré, no artesanato, nas artes visuais. Políticas culturais de preservação, proteção e de conservação de bens artísticos e culturais. Estudo da cultura no contexto da sociedade brasileira, marcada pela multiplicidade étnica e diversidade de costumes e tradições. Diversidade cultural e arte no semiárido. Fortalecimento da memória e identidade camponesa desmitificando os estereótipos difundidos ao longo da história como símbolo de atraso e desconhecimento. Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, patrimônio material e imaterial, dos povos do campo, das águas e das florestas e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. A música e a dança como instrumento de conservação das tradições: digitório, bata do feijão, mutirão congada, folia de reis, maculelê, capoeira, bumba meu boi, roda de samba, festa do vaqueiro, irmandade da boa morte, etc.
Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista (80 horas)	Concepções e trajetórias históricas do cooperativismo e da economia solidária; Expressões e características das estratégias econômicas alternativas de produção, comercialização, finanças e consumo no Brasil; Fundamentos, princípios e práticas de cooperação, reciprocidade, sustentabilidade e autogestão; Produção associada, cooperação e primazia do trabalho sobre o capital; Cooperativismo, economia solidária e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Crítica feminista ao modelo dominante da economia. Interseção Gênero-Economia: por que economia feminista? Noções históricas sobre a ideia de patriarcado. Conceitos de feminismos: feminismo negro e feminismo camponês e popular. As mulheres, o uso do tempo e políticas de cuidado. Divisão sexual do trabalho: marcadores de gênero, a invisibilidade do trabalho das mulheres do campo, das águas e das florestas. Múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Segregação por gênero no mercado de trabalho. Economia feminista e o combate ao etarismo. Economia Feminista - Enfoques, Conceitos e Propostas Teóricas. Definição do campo de estudos e de exemplos da economia feminista na prática: protagonismo das mulheres na agricultura familiar, nas artes e artesanato, no afro empreendedorismo, na moda e artesanato indígena. Indicadores de gênero. Macroeconomia e gênero. Política econômica, comércio internacional e gênero. Definição do campo de estudos e de exemplos da economia feminista na prática: protagonismo das mulheres na agricultura familiar, nas artes e artesanato, no afro empreendedorismo (rede de mulheres), na moda e artesanato indígena. O uso da caderneta agroecológica como metodologia/ferramenta de visibilidade do trabalho e da economia das mulheres na agricultura familiar. A Economia como sustentabilidade da vida.
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania	Noções de ecologia aplicada à agricultura (dinâmica da energia e da matéria nos ecossistemas, fluxo energético e estrutura trófica). Ecossistemas naturais e agroecossistemas. Serviços

Alimentar (200 horas)	Ecossistêmicos e o papel da agroecologia para a resiliência climática: estoque de carbono, manutenção da sociobiodiversidade, segurança e soberania alimentar, combate à desertificação. Os fundamentos da transição agroecológica: fases/níveis da transição agroecológica. Descompactação, adubação verde e recuperação de solos degradados. Técnicas de produção de adubo orgânico: compostagem; calda biológica; adubeira. Formas de otimização do uso dos recursos nos agroecossistemas; práticas para redução de usos de insumos nas práticas agrícolas. Manejo de agroecossistemas e transição agroecológica da produção camponesa. Seleção e conservação de Sementes Crioulas. Bancos/Casas de Sementes. Técnicas populares de conservação de sementes. Sistema PAIS: Produção Agroecológica Integrada e Sustentável. Quintais Agroecológicos e cadernetas agroecológicas. Sistemas Agroflorestais (SAF): conceitos, princípios e classificação. Tipos de Sistemas Agroflorestais: silviagrícola, silvipastoril, agrossilvipastoril e sistemas agroflorestais especiais. Princípio da Sucessão ecológica na estruturação de Sistemas Agroflorestais. Seleção de espécies pra implantação de SAF. Técnicas de manejo de SAF. A criação animal integrada à produção vegetal em agroecossistemas. Práticas de manejo agroecológico de criatórios em propriedades familiares: avicultura; caprino-ovinocultura; bovinocultura; suinocultura; piscicultura; etc. Alimentação animal no agroecossistema: produção e técnicas de armazenamento de forragens, capineiras, grãos, etc. Circulação de insumos entre sistemas de produção vegetal e animal. Principais criatórios em quintais e pequenas propriedades. Práticas de manejo reprodutivo e seleção/preservação de raças nativas/crioulas. Práticas de bem estar animal.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (160 horas)	História Indígena no Brasil e na Bahia: Povos indígenas da Bahia: diversidade e territorialidade. Educação, religião, arte e rituais dos povos indígenas. História Africana e Afro-brasileira: O processo de tráfico de escravizados africanos para a Bahia. As culturas africanas: influências no Brasil e na Bahia (linguagem, culinária, música, dança e religiosidade). A formação da identidade afro-brasileira na Bahia. Quilombos e o papel da resistência afro-brasileira na luta contra a escravidão. Cultura Afro-brasileira e Indígena: Manifestação cultural: capoeira, samba, candomblé, festas populares e a preservação de tradições. A literatura afro-brasileira e indígena: representantes e influências. O impacto da cultura indígena e africana na produção artística e nas práticas cotidianas na Bahia. Questões Contemporâneas: Desafios para a valorização da cultura indígena e afro-brasileira no contexto atual. O papel da educação na preservação e difusão dessas culturas. Promulgação e aplicação da Lei nº 11.645/08 e da Lei nº 10.639/03. Identidade, preconceito e políticas públicas para a população negra e indígena na Bahia.

3ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (120 horas)	O que são Tecnologias Sociais? A importância das Tecnologias sociais para autonomia das famílias e comunidades. Investigação sobre as principais Tecnologias Sociais existentes na comunidade. Pesquisar as principais tecnologias sociais existente na família e comunidade. Destacar os tipos de tecnologias sociais de convivência com o semiárido. Compreender o papel do semiárido como criador de tecnologias sociais de adaptação e resiliência climática. Destacar o papel das soluções locais para a resolução de problemas globais resultantes da crise climática. Buscar compreender as principais tecnologias sociais de captação, armazenamento: cisternas de calha, produção, enxurrada; Irrigação com produtos alternativos; Compreender os princípios e o processo de construção das tecnologias sociais para uso e reuso de águas: ciclo de bananeiras; bacia de evapotranspiração; barraginhas; caixa de gordura; biodigestor e outros. Compreender as tecnologias sociais para a produção agrícola: sistema PAIS; mandalas agroecológicas; canteiros econômicos; espiral de ervas; farmácia viva. Técnicas para armazenamento e conservação de sementes crioulas; criação e inovação de tecnologias sociais contextualizadas ao território local. Princípios e práticas de tecnologias sociais para produção de alimentos (plantas alimentícias não convencionais (PANC) e ressignificação de resíduos para alimentação humana)..
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (200 horas)	A fome como uma questão política. Os impactos da fome crônica no desenvolvimento da população. A vulnerabilidade climática e a fome como impulsionadores da Violência Baseada em Gênero: Exploração Sexual Infantil; Tráfico de meninas e mulheres; Interrupção da vida escolar. Exploração do trabalho/trabalho análogo à escravidão na produção agrícola industrial. Atuação dos Movimentos Sociais do Campo. Articulação Internacional pela soberania alimentar dos povos. A agricultura familiar e camponesa na construção da Soberania alimentar dos territórios. Sementes crioulas e Raças Crioulas: importância da preservação e multiplicação de variedades genéticas adaptadas às práticas produtivas dos povos e comunidades tradicionais. As políticas públicas de apoio a produção de alimentos e combate à fome. Segurança alimentar e nutricional no Brasil. Gestão pública da segurança alimentar e nutricional: agroecologia nas políticas públicas de alimentação: PNAE, PAA, dentre outros. Culturas alimentares dos Povos e Comunidades Tradicionais. Práticas de uma alimentação saudável. Aproveitamento integral dos alimentos. Reeducação alimentar, difusão de cultura de saúde alimentar e combate aos alimentos ultra processados.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (160 horas)	Processo de ocupação do sertão e formação das comunidades camponesas. A importância da pecuária extensiva no período colonial. O vaqueiro e a cultura sertaneja. As missões e reduções religiosas no processo de catequização e dominação cultural. Poder e oligarquias nos sertões. A formação da comunidade de Belo Monte: aspectos sociológicos, culturais, econômicos e religiosos. A Guerra de Canudos. Cangaço brasileiro e origens do banditismo social. Expressões de fé, denúncia e resistência nas romarias da Bahia. História das cidades baianas a partir da organização de feiras livres e presença marcante de pequenos

	agricultores, nas feiras. Feiras livres, mercados municipais e as manifestações culturais de resistência e existências das tradições camponesas.
Questão Agrária, Terra e Territorialidade (80 horas)	Terra, Território e Territorialidade: conceito de território e suas dimensões físicas, ambientais, culturais e políticas; Territórios imateriais e territorialidades. Questão Agrária. Definição de questão agrária. Uso, posse e propriedade da terra. A questão agrária no Brasil. Origens da concentração de terras no Brasil; Divisão territorial do Brasil Colônia; Invasão dos territórios indígenas; Terras devolutas, ocupação territorial e formação das comunidades camponesas; Lei de Terras e a manutenção da estrutura de concentração fundiária; Movimentos sociais de luta pela terra. As lutas sociais por acesso à terra, território e reforma agrária. O surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. As lutas indígenas e quilombolas pela retomada, defesa e permanência nos territórios. O papel das comunidades tradicionais na resistência à crise climática e suas expressões territoriais. A atualidade da questão agrária. Política de desenvolvimento territorial rural, território e movimentos sociais. Divisão territorial da Bahia: territórios de identidade e suas características socioeconômicas, ambientais, culturais e políticas. Políticas públicas de desenvolvimento territorial. Leitura política, econômica, social e cultural sobre o semiárido baiano: um outro olhar. Territórios e Justiça Socioambiental. Desigualdades, racismo ambiental e vulnerabilidade climática; Conflitos ambientais e a luta por direitos territoriais. Mudanças Climáticas e Impactos Ambientais: O que são mudanças climáticas: causas naturais e antrópicas; Mudanças Climáticas Globais e Regionais: Como o aumento da temperatura e as mudanças nos padrões de precipitação afetam os territórios baianos. Cartografia social: prática de mapeamento participativo das características socioeconômicas, ambientais, políticas e culturais do território. Identificação dos problemas ambientais do território: causas, consequências e impactos, enfrentamentos populares e organizações de resistência social. Governança Climática local e global e a participação e representação dos povos nas negociações. Transição Energética e os impactos territoriais: Energia eólica e solar e suas contradições. Migração Climática Compulsória. Políticas climáticas atuais e suas expressões nos territórios.
Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural (80 horas)	Definições de juventudes: faixa etária; característica biológica; categoria social; categoria política. Juventudes: um olhar sobre a diversidade dos jovens do campo, das águas e das florestas. Identidade e pertencimento. Contexto do mundo rural brasileiro e projetos de desenvolvimento. A precarização do campo como projeto de esvaziamento pela expulsão da população camponesa. O processo migratório da juventude para os centros urbanos. Conceito de Sucessão Rural: perpetuação territorial para permanência da juventude no campo. Sucessão rural e as questões de gênero: a garantia de transferência da terra para permanência das mulheres no campo. Agricultura familiar e políticas públicas de sucessão rural na perpetuação do território. A Educação das Juventudes do campo das águas e das florestas. A problemática do acesso e permanência à educação no/do campo para a juventude. Formação por alternância e contextualizada para educação básica, técnica e superior das juventudes do campo, das águas e das florestas. Juventudes do campo e trajetórias acadêmicas e/ou

	profissionais: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR Equidade; Licenciaturas em Educação do Campo, Quilombola e Indígena; Graduações em Agroecologia. Juventudes e o mundo do trabalho: trabalho, emprego e renda no campo. Pluriatividade na agricultura familiar: produção agropecuária; assistência técnica e extensão rural; grupos de produção; cooperativas; agroindústrias; turismo de base comunitária. Organizações e movimentos sociais da juventude do campo. As novas juventudes no contexto rural: tecnologias digitais de informação e comunicação, redes sociais, formas de relação mediada pela internet, etc. Educomunicação do Campo. Projetos de vida e perspectivas da Juventude Camponesa.

**EMENTAS - COMPONENTES CURRICULARES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS ESPECÍFICOS
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**
TEMPO PARCIAL 45 horas

1ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (240 horas)	Introdução à Educação Sociocientífica. Busca de compreensão sobre o que é ciência, qual o perfil do cientista, bem como quem pode fazer ciência. Papel da Ciência na Solução de Problemas locais, regionais e globais. Destaque sobre a função social da produção científica e de conhecimento. Tipos de conhecimento e suas características (senso comum, mitológico/religioso, popular, filosófico, artístico e científico) e compreensão da importância do diálogo entre eles. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção, como também transmissão do conhecimento humano. Sabedoria popular presente na memória dos povos e comunidades tradicionais. Métodos de trabalho a partir do conhecimento popular: diálogo de saberes no encontro de culturas, sistematização e legitimação dos saberes populares, elaboração de mapa mental para aprofundamento das práticas culturais do território. Fomento à produção e divulgação científica por meio de ferramentas audiovisuais. Biopirataria e o problema da apropriação cultural. Valorização do saber tradicional e registro de patente popular. Prática de pesquisa I - Debate sobre vertentes para desenvolvimento de trabalho de pesquisa no campo. Identificação de temas de pesquisa na comunidade: demandas sociais, econômicas, culturais e políticas para desenvolvimento de investigação científica. Trabalhando com tema de pesquisa: identificação do problema da pesquisa, elaboração da justificativa e dos objetivos da pesquisa. Orientação para início de elaboração dos trabalhos de pesquisa: construção do referencial teórico.
Leitura e Escrita de Mundo (360 horas)	Introdução à Educação do Campo: conceito de educação no/do campo, população do campo, povos e comunidades tradicionais, diferença entre educação rural e educação do campo e os princípios da Educação do Campo. Leitura e escrita contextualizada com a realidade do campo: busca estabelecer relações entre a escrita criativa e o contexto dos estudantes e o modo de vida/cultura dos povos do campo, das águas e das florestas. Apropriação das habilidades teóricas e práticas necessárias à produção de textos criativos dos diversos gêneros: poemas, poesia, narrativa, cordel, drama e outras possibilidades de interação com textos literários. O sujeito escritor, escrita de si (carta, carta pedagógica, diário), escrita e construção de sentidos; o sujeito leitor, leitura e construção de sentidos. O texto literário, o texto imagético, artístico e corporal: nas mídias, papel, tela e palco. Leitura e Produção textual voltadas para as diversas áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática. Escrita livre a partir da leitura do contexto (interpretação de mundo e criação de sentido). Escrita coletiva (o texto participativo. O “Eu” na construção de sentido. Ideias x Argumentos: situações entre

	superficialidade e profundidade.
Artes, Cultura Popular e População do Campo (240 horas)	Artes e Cultura popular: conceitos, aspectos históricos e sociais de diversas manifestações artísticas e culturais da Bahia. Patrimônio cultural do campo das águas e das florestas. Estudo da diversidade das culturas populares a fim de fortalecer, proteger e difundir essas expressões. O protagonismo dos artistas populares na música e cantigas, na dança, giras e toré, no artesanato, nas artes visuais. Políticas culturais de preservação, proteção e de conservação de bens artísticos e culturais. Estudo da cultura no contexto da sociedade brasileira, marcada pela multiplicidade étnica e diversidade de costumes e tradições. Diversidade cultural e arte no semiárido. Fortalecimento da memória e identidade camponesa desmitificando os estereótipos difundidos ao longo da história como símbolo de atraso e desconhecimento.
Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo (240 horas)	Introdução a Etnomatemática: definições e conceitos principais. Origem e conceituações da Etnomatemática. Interculturalidade e Etnomatemática. Etnomatemática em sua dimensão pedagógica partindo da relação entre escola e comunidade x comunidade e escola. A matemática como construção cultural, a invenção da base: bases 10, 5, 20 e a enigmática base 60, contagem por dúzias. As primeiras máquinas de contar: as mãos como instrumento natural de contagem, diferentes maneiras curiosas de contar com as mãos, multiplicação digital. Número em cordões: os tipos dos povos Incas. O método pré-histórico de contagem: o entalhe, o Osso de Ishango. Contagem através de pedras. As tábuas de contar: os ábacos. A invenção dos algarismos: sistema de numeração Babilônico, Egípcio, Grego, Romano, Maia, Chinês, Indu-Arábico. A invenção do zero. Como se deu a introdução do algarismos Indu-Arábicos na Europa. A lenda de Sessa, o jogo de xadrez e cálculo de potências. A técnicas de multiplicação pelos diferentes povos da terra. O cálculo em ábaco e os algoritmos do sistema de numeração atual.
Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista (160 horas)	Concepções e trajetórias históricas do cooperativismo e da economia solidária; Expressões e características das estratégias econômicas alternativas de produção, comercialização, finanças e consumo no Brasil; Fundamentos, princípios e práticas de cooperação, reciprocidade, sustentabilidade e autogestão; Produção associada, cooperação e primazia do trabalho sobre o capital; Cooperativismo, economia solidária e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU. Estudo e mapeamento das propostas de produção associada e cooperativada da região/território. Levantamento do potencial produtivo da comunidade para desenvolvimento de grupos de produção cooperativados. Levantamento dos produtos da agrobiodiversidade local e dos potenciais de beneficiamento em grupos produtivos e em agroindústria cooperativada. Organização, documentação e critérios para registro de associações e cooperativas. Gestão de cooperativas. Especificações técnicas/sanitárias para edificação de agroindústrias cooperativadas. Mercados locais/regionais e

	escoamento da produção. Especificações técnicas/sanitárias para registro de produtos.
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (240 horas)	O que é agroecologia? O surgimento da Agroecologia na história das Agriculturas do mundo. A produção agroecológica de alimentos e superação dos problemas ambientais, climáticos, sociais e econômicos. Agroecologia x Agronegócio. O agronegócio e os problemas ambientais: revolução verde e agricultura industrial, pacotes tecnológicos do agronegócio (mecanização, quimificação do solo, venenos agrícolas, transgenia), crise ambiental e mudanças climáticas causadas pelo agronegócio. Produção de commodities (agronegócio) x produção de alimentos pela agricultura familiar. As formas de produção (larga escala/latifúndio e agricultura familiar a camponesa. Práticas para produção de alimentos saudáveis. Princípios e práticas da Agroecologia. Conceito de agroecossistema. A terra é um organismo vivo: importância dos micro-organismos, micro animais e insetos para vida no solo. Decomposição, compostagem, produção de matéria orgânica e a vida do solo. Manejo ecológico do solo e fatores que fazem a terra produzir. Conceito de sucessão ecológica em agroecossistemas. Integração de sistemas produtivos: criação e manejo animal em agroecossistemas agroecológicos. Avaliação do agroecossistema da propriedade familiar/comunidade de cada estudante: os tipos de produção agrícola e animal, características da agrobiodiversidade local e as técnicas e práticas culturais, análise da divisão sexual e etária do trabalho no agroecossistema, análise dos impactos climáticos, sazonais ou não, nas condições produtivas da unidade familiar de produção.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (240 horas)	História da Bahia: Formação e colonização da Bahia: povos indígenas e primeiras interações com os colonizadores. A Bahia como centro da escravidão africana no Brasil: impactos e resistências. Movimentos de resistência e lutas populares na Bahia. Formação dos Quilombos; Sabinada; Conjuração Baiana; Revolta dos males; Revolta dos Búzios. Lutas pela independência do Brasil ocorridas na Bahia: Batalhas de Cachoeira e Pirajá. A participação das mulheres na luta pela independência da Bahia. O ato cívico do 2 de julho: Aspectos históricos, políticos e sociológicos. A Bahia contemporânea: um mosaico cultural de influências indígenas, africanas e afro-brasileiras.
Vivências em Agrofloresta (80 horas)	Conhecendo Sistemas Agroflorestais (SAF): conceitos, características e princípios dos SAF. Desenvolvimento de SAF adaptados a diferentes ambientes: SAF em sistema úmido da Mata Atlântica; SAF no Cerrado; SAF no semiárido (Sistema Agrocaatinga). SAF em pequena, média e grande escala. Práticas de Planejamento e implantação de Sistemas Agroflorestais. Seleção de espécies para sistemas agroflorestais/Arranjos Agroflorestais. Iniciando o processo de sucessão ecológica.

	Estágios de implantação do SAF: cobertura, descompactação e recuperação do solo; inserção de espécies pioneiras adubeiras e de produção vegetal rápida; manejo de poda para cobertura, proteção e adubação do solo; inserção de espécies secundárias para estruturação de estratos iniciais de produção (hortaliças, leguminosas, frutíferas de crescimento rápido); inserção de espécies terciárias e formação de estratos superiores (frutíferas arbóreas perenes, espécies para produção de insumos, etc). Sistemas Agroflorestais e a recuperação de áreas degradadas. Funções dos Sistemas Agroflorestais (SAF): Função ecológica, Função socioeconômica e Serviços ambientais. Análise econômica de sistemas agroflorestais.

2ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (240 horas)	Promover o desenvolvimento do pensamento crítico, o letramento científico e a criatividade por meio de práticas investigativas e interdisciplinares. Método científico: passos do método para investigação da realidade; Metodologia de pesquisa: Tipos de pesquisa: experimental, pesquisa ação/participante, descritiva, documental; Abordagens de pesquisa: Pesquisa Qualitativa e Quantitativa; Revisão bibliográfica/referencial teórico; Como construir o referencial teórico do trabalho científico; Sujeitos da pesquisa: População/ Público-alvo e amostragem; Instrumentos de pesquisa: questionário, ficha técnica, entrevista estruturada e semiestruturada, entrevista utilizando google forms; diário de campo, fotografia, diagnóstico, Diagnóstico Rural Participativo - DRP, Inventário da Realidade, método CAT - Conhecer, Analisar e Transformar a realidade do campo, etnografia na educação básica. Procedimento ou experimentação: Como vai realizar? Quando? Em quanto tempo? Onde? Detalhar o procedimento; Tipos de procedimento: experimento, dia de campo, diagnóstico, grupo focal, roda de conversa, círculo de cultura, intercâmbio científico entre unidades escolares do campo, etc; Cronograma da pesquisa; Aspectos éticos da pesquisa; Construção de trabalhos científicos: tipos de trabalhos científicos (resumo, artigo, TCC); estrutura dos trabalhos; normas da ABNT (preparação de documentos científicos). Prática de Pesquisa II - Elaboração da Metodologia da Pesquisa. Identificação da abordagem da pesquisa; Definição dos sujeitos/público alvo e amostragem; Determinação dos instrumentos da pesquisa; Construção do cronograma; Definição de critérios éticos da pesquisa. Orientação e acompanhamento do processo de execução metodológica do trabalho de pesquisa: investigação, montagem de experimento, coleta de campo, etc.
Leitura e Escrita de Mundo (360 horas)	Produção Textual; Estudos sobre linguagem e língua: Língua x linguagem; Norma culta X variação linguística: variações diatópicas (geográficas), variações diacrônicas (históricas), variações diastráticas (grupos sociais), variações diafásicas (formal x informal). Língua falada X língua escrita. Linguagem verbal, não verbal e mista. Texto e textualidade: Texto e

	contexto (linguístico X extralinguístico). Texto: Intencionalidade e informatividade. Intertextualidade. Coesão e coerência textuais. Conotação e denotação. Figuras de linguagens.
Artes, Cultura Popular e População do Campo (240 horas)	As diferentes linguagens: artísticas, corporais e verbais. Multiculturalismo e diversidade cultural. Práticas corporais de luta dos povos do campo, das águas e das florestas. Arte circense. Teatro de Rua. Teatro Negro. Teatro do Oprimido. As distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade camponesa, suas tradições e manifestações contemporâneas, reelaborando-as nas criações em Arte. O cinema e documentário baiano e brasileiro como ferramenta de luta para anunciar e denunciar através da arte. As artes como função social. Estudo dos povos do campo, das águas e das florestas através da pintura, fotografia e escultura de artistas baianos.
Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo (240 horas)	A função e a importância dos algoritmos matemáticos ao longo da história cuja origem foram algoritmos de calcular. O surgimento dos computadores e das calculadoras de bolso. A matemática Maia a serviço da astronomia. A contagem do tempo: o calendário Maia, os calendários usados em diferentes povos da terra e suas curiosidades. A matemática do calendário gregoriano: algoritmos para encontrar datas como páscoa e carnaval e métodos para encontrar o dia da semana em qualquer data, quais relações entre os dias, meses ou anos, o ano bissexto. O calendário de Adão na região africana. Como surgiram os primeiros sinais da matemática. O sistema de contagem indígena Guarani. A geometria na arte e artesanato dos povos do campo, das águas e das florestas.
Cooperativismo, Economia Solidária e Economia Feminista (160 horas)	Crítica feminista ao modelo dominante da economia. Interseção Gênero-Economia: por que economia feminista? Noções históricas sobre a ideia de patriarcado. Conceitos de feminismos: feminismo negro e feminismo camponês e popular. Divisão sexual do trabalho: marcadores de gênero, a invisibilidade do trabalho das mulheres do campo, das águas e das florestas. As mulheres, o uso do tempo e a política de cuidado. Múltiplas jornadas de trabalho das mulheres. Segregação por gênero no mercado de trabalho. Economia feminista e o combate ao etarismo. Economia Feminista: enfoques, conceitos e propostas teóricas. Macroeconomia e gênero. Política econômica, comércio internacional e gênero. Economia feminista na prática. Aspectos metodológicos, epistemológicos e teóricos da crítica feminista ao modelo dominante da economia. Definição do campo de estudos e de exemplos da economia feminista na prática: protagonismo das mulheres na agricultura familiar, nas artes e artesanato, no afro empreendedorismo (rede de mulheres), na moda e artesanato indígena. Experiências de grupos produtivos de mulheres. O uso da caderneta agroecológica como metodologia/ferramenta de visibilidade do trabalho e da economia das mulheres na agricultura familiar. A Economia como sustentabilidade da vida. O protagonismo das mulheres nas economias cooperativadas/associadas.
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania	Noções de ecologia aplicada à agricultura (dinâmica da energia e da matéria nos ecossistemas, fluxo energético e estrutura trófica). Ecossistemas naturais e agroecossistemas. Serviços

Alimentar (240 horas)	Ecossistêmicos e o papel da agroecologia para a resiliência climática: estoque de carbono, manutenção da sociobiodiversidade, segurança e soberania alimentar, combate à desertificação. Os fundamentos da transição agroecológica: fases/níveis da transição agroecológica. Descompactação, adubação verde e recuperação de solos degradados. Técnicas de produção de adubo orgânico: compostagem; calda biológica; adubeira. Formas de otimização do uso dos recursos nos agroecossistemas; práticas para redução de usos de insumos nas práticas agrícolas. Manejo de agroecossistemas e transição agroecológica da produção camponesa. Seleção e conservação de Sementes Crioulas. Bancos/Casas de Sementes. Técnicas populares de conservação de sementes. Sistema PAIS: Produção Agroecológica Integrada e Sustentável. Quintais Agroecológicos e cadernetas agroecológicas. Sistemas Agroflorestais (SAF): conceitos, princípios e classificação. Tipos de Sistemas Agroflorestais: silviagrícola, silvipastoril, agrossilvipastoril e sistemas agroflorestais especiais. Princípio da Sucessão ecológica na estruturação de Sistemas Agroflorestais. Seleção de espécies pra implantação de SAF. Técnicas de manejo de SAF. A criação animal integrada à produção vegetal em agroecossistemas. Práticas de manejo agroecológico de criatórios em propriedades familiares: avicultura; caprino-ovinocultura; bovinocultura; suinocultura; piscicultura; etc. Alimentação animal no agroecossistema: produção e técnicas de armazenamento de forragens, capineiras, grãos, etc. Circulação de insumos entre sistemas de produção vegetal e animal. Principais criatórios em quintais e pequenas propriedades. Práticas de manejo reprodutivo e seleção/preservação de raças nativas/crioulas. Práticas de bem estar animal.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (240 horas)	História Indígena no Brasil e na Bahia: Povos indígenas da Bahia: diversidade e territorialidade. Educação, religião, arte e rituais dos povos indígenas. História Africana e Afro-brasileira: O processo de tráfico de escravizados africanos para a Bahia. As culturas africanas: influências no Brasil e na Bahia (linguagem, culinária, música, dança e religiosidade). A formação da identidade afro-brasileira na Bahia. Quilombos e o papel da resistência afro-brasileira na luta contra a escravidão. Cultura Afro-brasileira e Indígena: Manifestação cultural: capoeira, samba, candomblé, festas populares e a preservação de tradições. A literatura afro-brasileira e indígena: representantes e influências. O impacto da cultura indígena e africana na produção artística e nas práticas cotidianas na Bahia. Questões Contemporâneas: Desafios para a valorização da cultura indígena e afro-brasileira no contexto atual. O papel da educação na preservação e difusão dessas culturas. Promulgação e aplicação da Lei nº 11.645/08 e da Lei nº 10.639/03. Identidade, preconceito e políticas públicas para a população negra e indígena na Bahia.

3ª SÉRIE	
COMPONENTES	EMENTAS
Educação Sociocientífica e Tecnologias Sociais (240 horas)	O que são Tecnologias Sociais? A importância das Tecnologias sociais para autonomia das famílias e comunidades. Investigação sobre as principais Tecnologias Sociais existentes na comunidade. Pesquisar as principais tecnologias sociais existente na família e comunidade. Destacar os tipos de tecnologias sociais de convivência com o semiárido. Compreender o papel do semiárido como criador de tecnologias sociais de adaptação e resiliência climática. Destacar o papel das soluções locais para a resolução de problemas globais resultantes da crise climática. Buscar compreender as principais tecnologias sociais de captação, armazenamento: cisternas de calha, produção, enxurrada; Irrigação com produtos alternativos; Compreender os princípios e o processo de construção das tecnologias sociais para uso e reuso de águas: ciclo de bananeiras; bacia de evapotranspiração; barraginhas; caixa de gordura; biodigestor e outros. Compreender as tecnologias sociais para a produção agrícola: sistema PAIS; mandalas agroecológicas; canteiros econômicos; espiral de ervas; farmácia viva. Técnicas para armazenamento e conservação de sementes crioulas; criação e inovação de tecnologias sociais contextualizadas ao território local. Princípios e práticas de tecnologias sociais para produção de alimentos (plantas alimentícias não convencionais (PANC) e ressignificação de resíduos para alimentação humana). Prática de Pesquisa III - Orientação e acompanhamento para elaboração do trabalho de pesquisa. Análise e sistematização dos resultados em texto comparativo/reflexivo, planilhas, gráficos, fluxogramas, etc; Prática de normalização de trabalho científico (ABNT); Formas de publicação e apresentação.
Leitura e Escrita de Mundo (360 horas)	Gêneros e tipos textuais: Tipos textuais (Tipologia textual): narrativo, descritivo, dissertativo, injuntivo, preditivo e expositivo; Gêneros textuais descritivos: descrição objetiva e subjetiva de imagem, selfie verbal, diário; Gêneros textuais narrativos: conto, miniconto, crônica, romance, novela, etc. Gêneros textuais dissertativos expositivo e argumentativo (resenha; artigo científico; artigo de opinião, carta aberta, texto de divulgação científica, manifesto, redação do Enem, etc; Gêneros digitais, hipertexto e hiper mídias. Interpretação de Textos Específicos: Desenvolvimento de habilidades de interpretação - Análise de significados implícitos e nuances culturais. Análise de diferentes tipos de texto (informativos, opinativos, descritivos, etc.).
Artes, Cultura Popular e População do Campo (240 horas)	Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, patrimônio material e imaterial, dos povos do campo, das águas e das florestas e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades. A música e a dança como instrumento de conservação das tradições: digitório, bata do feijão, mutirão, congada, folia de reis, maculelê, capoeira, bumba meu boi, roda de samba, festa do vaqueiro, irmandade da boa morte, dentre outros. A presença do

	audiovisual nas produções artísticas e culturais na contemporaneidade. Artistas e estética camponesa, indígena e negra na contemporaneidade.
Etnomatemática Contextualizada com o Modo de Vida no Campo (240 horas)	Estudos dos saberes e fazeres matemáticos dos diversos povos. Contagem e sistemas de numeração. Representações geométricas no contexto local, regional e mundial. Formas e medidas geométricas. Matemática aplicada à produção camponesa. Cálculo geométrico aplicado à aferição de áreas da propriedade rural; Transformação de medidas de área rural: tarefa, alqueire, hectare; Utilização das funções nos cálculos de produção vegetal e animal; Utilização de equações e logaritmos nos cálculos de produção e armazenamento de forragens; Utilização de funções em cálculos de balanceamento de ração; Cálculos regionais de produção/rendimento de culturas regionais; Cálculos de área e volume circulares e cônicos, com ênfase em cisternas de captação de água; Cálculos envolvendo pluviosidade em mm e capacidade de armazenamento de água;
Agroecologia, Manejo de Agroecossistemas e Soberania Alimentar (240 horas)	A fome como uma questão política. Os impactos da fome crônica no desenvolvimento da população. A vulnerabilidade climática e a fome como impulsionadores da Violência Baseada em Gênero: Exploração Sexual Infantil; Tráfico de meninas e mulheres; Interrupção da vida escolar. Exploração do trabalho/trabalho análogo à escravidão na produção agrícola industrial. Atuação dos Movimentos Sociais do Campo. Articulação Internacional pela soberania alimentar dos povos. A agricultura familiar e camponesa na construção da Soberania alimentar dos territórios. Sementes crioulas e Raças Crioulas: importância da preservação e multiplicação de variedades genéticas adaptadas às práticas produtivas dos povos e comunidades tradicionais. As políticas públicas de apoio a produção de alimentos e combate à fome. Segurança alimentar e nutricional no Brasil. Gestão pública da segurança alimentar e nutricional: agroecologia nas políticas públicas de alimentação: PNAE, PAA, dentre outros. Culturas alimentares dos Povos e Comunidades Tradicionais. Práticas de uma alimentação saudável. Aproveitamento integral dos alimentos. Reeducação alimentar, difusão de cultura de saúde alimentar e combate aos alimentos ultra processados.
História da Bahia e História e Cultura Camponesa, Indígena, Africana e Afro-Brasileira (240 horas)	Processo de ocupação do sertão e formação das comunidades camponesas. A importância da pecuária extensiva no período colonial. O vaqueiro e a cultura sertaneja. As missões e reduções religiosas no processo de catequização e dominação cultural. Poder e oligarquias nos sertões. A formação da comunidade de Belo Monte: aspectos sociológicos, culturais, econômicos e religiosos. A Guerra de Canudos. Cangaço brasileiro e origens do banditismo social. Expressões de fé, denúncia e resistência nas romarias da Bahia. História das cidades baianas a partir da organização de feiras livres e presença marcante de pequenos agricultores, nas feiras. Feiras livres, mercados municipais e as manifestações culturais de resistência e existências das tradições camponesas.
Questão Agrária, Terra e Territorialidade (160 horas)	Terra, Território e Territorialidade: conceito de território e suas dimensões físicas, ambientais, culturais e políticas; Territórios imateriais e territorialidades. Questão Agrária. Definição de questão agrária. Uso, posse e propriedade da terra. A questão agrária no Brasil. Origens da concentração de terras no Brasil;

	Divisão territorial do Brasil Colônia; Invasão dos territórios indígenas; Terras devolutas, ocupação territorial e formação das comunidades camponesas; Lei de Terras e a manutenção da estrutura de concentração fundiária; Movimentos sociais de luta pela terra. As lutas sociais por acesso à terra, território e reforma agrária. O surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. As lutas indígenas e quilombolas pela retomada, defesa e permanência nos territórios. O papel das comunidades tradicionais na resistência à crise climática e suas expressões territoriais. A atualidade da questão agrária. Política de desenvolvimento territorial rural, território e movimentos sociais. Divisão territorial da Bahia: territórios de identidade e suas características socioeconômicas, ambientais, culturais e políticas. Políticas públicas de desenvolvimento territorial. Leitura política, econômica, social e cultural sobre o semiárido baiano: um outro olhar. Territórios e Justiça Socioambiental. Desigualdades, racismo ambiental e vulnerabilidade climática; Conflitos ambientais e a luta por direitos territoriais. Mudanças Climáticas e Impactos Ambientais: O que são mudanças climáticas: causas naturais e antrópicas; Mudanças Climáticas Globais e Regionais: Como o aumento da temperatura e as mudanças nos padrões de precipitação afetam os territórios baianos. Cartografia social: prática de mapeamento participativo das características socioeconômicas, ambientais, políticas e culturais do território. Identificação dos problemas ambientais do território: causas, consequências e impactos, enfrentamentos populares e organizações de resistência social. Governança Climática local e global e a participação e representação dos povos nas negociações. Transição Energética e os impactos territoriais: Energia eólica e solar e suas contradições. Migração Climática Compulsória. Políticas climáticas atuais e suas expressões nos territórios.
Juventudes, Projetos de Campo e Sucessão Rural (160 horas)	Definições de juventudes: faixa etária; característica biológica; categoria social; categoria política. Juventudes: um olhar sobre a diversidade dos jovens do campo, das águas e das florestas. Identidade e pertencimento. Contexto do mundo rural brasileiro e projetos de desenvolvimento. A precarização do campo como projeto de esvaziamento pela expulsão da população camponesa. O processo migratório da juventude para os centros urbanos. Conceito de Sucessão Rural: perpetuação territorial para permanência da juventude no campo. Sucessão rural e as questões de gênero: a garantia de transferência da terra para permanência das mulheres no campo. Agricultura familiar e políticas públicas de sucessão rural na perpetuação do território. A Educação das Juventudes do campo das águas e das florestas. A problemática do acesso e permanência à educação no/do campo para a juventude. Formação por alternância e contextualizada para educação básica, técnica e superior das juventudes do campo, das águas e das florestas. Juventudes do campo e trajetórias acadêmicas e/ou profissionais: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Programa Nacional de Formação de Professores - PARFOR Equidade; Licenciaturas em Educação do Campo, Quilombola e Indígena; Graduações em Agroecologia. Juventudes e o mundo do trabalho: trabalho, emprego e renda no campo. Pluriatividade na agricultura familiar: produção agropecuária; assistência técnica e extensão rural; grupos de produção; cooperativas; agroindústrias; turismo de base comunitária.

	Organizações e movimentos sociais da juventude do campo. As novas juventudes no contexto rural: tecnologias digitais de informação e comunicação, redes sociais, formas de relação mediada pela internet, etc. Educomunicação do Campo. Projetos de vida e perspectivas da Juventude Camponesa.
Vivências em Zootecnia e Manejo Animal Agroecológico (80 horas)	Criação Animal e a integração com o ambiente. Sistemas produtivos. Animais de grande, médio e pequeno porte. Criação animal e a Agricultura Familiar. Sistemas de criação animal em agroecossistemas familiares: (avicultura, suinocultura, caprinovinocultura, bovinocultura, psicultura, etc). Produção agroecológica da alimentação animal: produção e técnicas de armazenamento de forragens, capineiras, grãos, etc. Circulação de insumos entre sistemas de produção vegetal e animal. Manejo alimentar em projetos zootécnicos. manejo ecológico de pastagens. Pastoreio Racional Voisin (RPV). Manejo sanitário agroecológico na perspectiva de prevenção, controle e tratamento das principais patologias que acometem os animais. Princípios de Homeopatia e fitoterapia na criação animal. Manejo reprodutivo e seleção/preservação de variedades genéticas nativas/crioulas. Adaptabilidade e bem estar animal.

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Adriana Maria de; ASSIS, Renato Linhares de (Ed.). **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: EMBRAPA, p. 517, 2005.
- ARROYO, Miguel González. **Formação de Educadores do Campo**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ATKINS, Peter; JONES, Loretta. **Princípios De Química - Questionando A Vida Moderna e O Meio Ambiente**. – Ed. Bookman, 2011.
- Bahia. Lei 13.559 de 11 de maio de 2016. Plano estadual de Educação. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13559-2016-bahia-aprova-o-plano-estadual-de-educacao-da-bahia-e-da-outras-providencias>. Acesso em 04 de abr. 2025 às 16:11 horas.
- BALOTA, Elcio Liborio. **Manejo e qualidade biológica do solo**. Londrina, PR: Mecenass, p. 287, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Programa Escola Ativa. **Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BELTRÃO; José Arlen. **O Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização da educação básica e a necessidade da construção da resistência ativa e de 170 alternativa pedagógica critica**. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, Bahia, 2019.
- BRITO, Felipe. ALVES, José Cláudio. LOBO, Roberta. **Violência Social**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete et all (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castanga. Por uma educação do campo. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **Concepção de Educação do Campo**. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de abril de 2008a.
- CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo**. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (org.). Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5, 2004.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTO, Gaudêncio. (Orgs) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

- CALDART, Roseli Salete; HADICH, Ceres; TARDIN, José Maria; DAROS, Diana; SAPELLI, Marlene; FREITAS, Luiz Carlos de; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; SILVA, Nivia; MARTINS, Adalberto. **Inventário da Realidade:** guia metodológico para uso nas escolas do campo. Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo. Veranópolis/RS (IEJC), 16 a 18 de junho 2016.
- CANUTO, Antônio et al. (Coord.). **Conflitos no Campo:** Brasil 2019. Goiânia: CPT Nacional, 2020.
- CANUTO, Antonio. LUZ, Cássia Regina da Silva. SANTOS, Paulo César Moreira dos. **Conflitos no Campo:** Brasil 2019. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. Goiânia: CPT Nacional, 2020.
- CARTILHA “PROGRAMA AGRÁRIO DO MST - Texto em construção para o VI Congresso Nacional” é uma publicação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Diagramação: Secretaria Nacional do MST.
- CARNEIRO, Fernando Ferreira. RIGOTTO, Raquel Maria. AUGUSTO, Lia Giraldo da Silva. FRIEDRICH, Karen. BÚRGIO, André Campos. **Dossiê ABRASCO: um alerta sobre os impactos dos agrotóxicos na saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude do Campo.**In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário de educação do campo. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, p. 439 - 446, 2012.
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO/CPT. **Conflitos no Campo:** Brasil 2020. Goiânia - CPT Nacional, 2021.
- CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta. **Pedagogia Socialista.** In.: CALDART, R. S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, P. e FRIGOTTO, G. (orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, p. 546 - 552, 2012.
- COSTA, Tiago Pereira da. FREITA, Helder Ribeiro. MARINHO. Cristiane Moraes. **Diretrizes Políticas e Pedagógicas da Educação profissional Contextualizada em Alternância da Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido – REFAISA.** Universidade Federal do Vale do São Francisco. Juazeiro, 2018.
- CURY, Carlos; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro. **Base Nacional Comum Curricular:** Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.
- D’AGOSTINI, Adriana. SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. TAFFAREL, Celi Zulke. **Escola Ativa.** In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- D’AGOSTINI, Adriana. SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. TAFFAREL, Celi Zulke. **Escola Ativa.** In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- DIAMANTINO, Fernandes Trindade; OLIVEIRA, Fausto Pinto; BANUTH, Gilda Siqueira Lopes; BISPO, Jurandyr Gutierrez. **Química básica experimental.** - Ed.: Cone, 1996.
- DUARTE, Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante.** Revista Espaço do Currículo. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839> Acesso em: mar. 2024.

- DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos**: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, Newton. **A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar**. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. *Pedagogia histórico-crítica: Legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 65 - 82, 2018.
- FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Seminário Nacional - BSB, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do médio Jequitinhonha-MG, Amargosa/Bahia, p. 253, 2015.
- FREITAS, Luis Carlos. **Avaliação: para além da “forma escola”**. Educação: Teoria e Prática - v. 20, n. 35, jul- dez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. **Trabalho como princípio educativo**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- GALVÃO, Ana Carolina Marsiglia; MAGALHÃES, Giselle Modé. **Avaliação na perspectiva da pedagogia histórico – crítica**. In: Revista eletrônica e Gestão Educacional. Nº 15. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/ UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, p. 235 - 248, 2014.
- GALVÃO. Ana Carolina Marsiglia, SACCOMANI. Maria Cláudia da Silva. **Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico**. In: *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: no nascimento à velhice*. Org: MARTINS. Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI. Marilda Gonçalves Dias. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2020.
- GALVÃO. Ana Carolina Marsiglia, *et al.* **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107 - 121, abr. 2017.
- GAMA, Carolina Nozella; PINA, Leonardo Docena. **Base Nacional Comum Curricular**: algumas reflexões a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. In.: *estudos sobre Educação*. Presidente Prudente-SP, v. 31, n.esp.1, esp. 052020, p. 01 - 27, 2020.
- GAMA; Carlina Nozella. **Princípios curriculares a luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação Educação da UFBA, 2015.
- GLIESSMAN, Stephen R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. - Ed. da UFRGS: Porto Alegre, 2002.
- GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONAR, Nilciney. **Agroecologia**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

- INÁCIO, Caio de Teves; MILLER, Paul Richard Momsen. **Compostagem: ciência e prática para a gestão de resíduos orgânicos**. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, p. 156, 2009.
- JANATA, Natacha Eugênio. **Juventude que ousa lutar! Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. 278f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOMBARDI, José Claudinei. **A revolução soviética e a pedagogia histórico crítica** Pedagogia histórico - crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa. ORSO, Paulinho José; MALANCHEN, CASTANHA, Julia e CASTANHA, André Paulo (Orgs.) Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.
- MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. 234 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em:
<<http://hdl.handle.net/11449/115677>>.
- MALANCHEN, Julia; ANJOS, Ricardo Eleutério dos. **O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 118 - 129, dez. 2013, Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/330487247_O_PAPEL_DO_CURRICULO_ESCOLAR_NO_DESENVOLVIMENTO_HUMANO_CONTRIBUICOES_DA_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_E_DA_PSICOLOGIA_HISTORICO-CULTURAL/fulltext/5c4296c0a6fdccd6b5b7e8be/330487247_O_PAPEL_DO_CURRICULO_ESCOLAR_NO_DESENVOLVIMENTO_HUMANO_CONTRIBUICOES_DA_PEDAGOGIA_HISTORICO-CRITICA_E_DA_PSICOLOGIA_HISTORICO-CULTURAL.pdf?origin=publication_detail
- MALANCHEN; Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.
- MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, Márcia Martins, MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Contribuições Gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente/SP, v. 25, n. 1, p. 176-192, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2725>
- MARTINS. Lígia Márcia, ABRANTES, Angelo Antonio e FACCI. Marilda Gonçalves Dias. Org. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: no nascimento à velhice**. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2020.
- MARTINS; Lígia Márcia. **O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno**. In: PAUSQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia Histórico-Crítica: Legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, p. 83 - 98, 2018.
- MEIRELLES, Laércio Ramos (Coord.); RUPP, Luis Carlos Diel (Coord). **Biodiversidade: Passado, presente e futuro da humanidade** - Ed. Centro Ecológico, 2006.
- MOLINA, Mônica Castanga. SÁ, Lais Mourão. **Escolas do Campo**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA,

- Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- MONTEIRO, Denis. **Agroecossistemas**. In.: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
 - MOURA, Terciana Vidal; CORDEIRO, Karina de Oliveira Santos; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (Orgs.) **Educação do Campo: políticas, práticas e formação**. Curitiba: CRV, 2020.
 - **MST. Plano Emergencial de Reforma Agrária Popular**. Disponível em : <https://mst.org.br/2020/06/05/mst-lanca-plano-emergencial-de-reforma-agraria-popular/>. 2020
 - ODUM, Eugene P. **Ecologia** - Ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 1983.
 - ODUM, P. Eugene; Barret, W. Gary. **Fundamentos de ecologia**. - Ed. Cengage Learning: São Paulo, Tradução De Pégasus Sistemas e Soluções, 2007.
 - ORSO, Paulinho José; MALANCHEN. Julia; CASTANHA. André Paulo (Orgs). **Pedagogia Histórico – Crítica, educação e revolução: 100 anos da revolução russa**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.
 - PASQUALINI, J. C. **Princípios para a organização do ensino na educação infantil na perspectiva histórico- cultural: um estudo a partir da análise da prática do professor de educação infantil**. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010.
 - PRIMAVESI, Ana Maria. **Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais**. São Paulo: Nobel, p. 549, 2002.
 - PISTRAC, Moisey M. **A Escola-Comuna**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
 - PISTRAC, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).
 - RUSSEL, John B. **Química Geral**. Ed: Makron Books, 1994.
 - SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação. Salvador-Bahia, 2011.
 - SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo**. 159f. (Dissertação) Mestrado Universidade Federal da Bahia, Amargosa, 2018
 - SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. (Orgs.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.
 - SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia histórico-crítica na educação do campo**. In: Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais. BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos Bezerra (Orgs) São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, p. 305, 2016.

- SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. **O legado educacional do “longo século XX” brasileiro**. In: SAVIANI, D. et al. (org.) O legado educacional do século XX no Brasil, Campinas: Autores Associados, p. 11 - 57, 2004.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.
- SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. **Sustentabilidade**. In.: CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SMITH, Jeffrey M. Tradução de Leonardo Telles Meimes; Revisão Técnica De Maria José Guazzelli e Flavio Borghetti. **Roleta Genética: Riscos documentados dos alimentos transgênicos sobre a saúde** - Ed. João de Barro: São Paulo, 2009.
- SNUSTAD, D. Peter; Simmons, Michael J. **Fundamentos de genética** - Ed. Guanabara: Rio de Janeiro, 2008.
- STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abrão, 2012.
- STÉDILE, João Pedro. Introdução. In STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil**. Vol 01. Expressão Popular, 2011.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: EDITORA UFBA, 2012.
- TAFFAREL, Celi Zulke; MUNARIN, Antônio. **Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua**. REVISTA PEDAGÓGICA | v.17, n.35, maio/agos. 2015.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Teoria pedagógica marxista, educação escolar e luta de classes**. In: SANTOS, Cláudio Félix dos (Org.). **Crítica ao esvaziamento da educação escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega; PERIN, Teresinha De Fátima. **Currículo – Programa de Vida**. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo. (Orgs.) TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega Salvador: EDITORA UFBA, 2012.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. **Extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação**. In: Boletim Educação no/do Campo - GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFBA. -Ano. 4. n. 6 (2019). Salvador, BA: GEPEC UFBA, jun., 2019.
- WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VIEIRA, Itamar Júnior. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA



1.1 APRESENTAÇÃO

AOS DOCENTES, UNIDADES ESCOLARES, LIDERANÇAS E COMUNIDADES INDÍGENAS

É com muita alegria que o Governodo Estado da Bahia, por meio da Secretaria da Educação, sob a coordenação da Superintendência de Políticas para a Educação Básica, através da Diretoria de Educação de Povos e Comunidades Tradicionais e da Coordenação de Educação Escolar Indígena, entregamos o Documento Curricular Referencial da Bahia no contexto da Modalidade Educação Escolar Indígena.

Este documento surge com o objetivo de orientar o trabalho pedagógico nas unidades escolares indígenas, resultado de um processo de construção conjunta, envolvendo gestores (as), professores (as), estudiosos (as) e muitos (as) colaboradores que atuam com as políticas da Educação Escolar Indígena e coadunam com o processo de formação integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos indígenas na Bahia à luz da BNCC.

A partir dessa construção coletiva e dos anseios dos povos indígenas da Bahia, este documento serve de subsídio para que as escolas indígenas construam o seu próprio referencial de análise e avaliação de suas práticas pedagógicas, ao mesmo tempo, elabore um planejamento adequado para o que se pretende alcançar, possibilitando que estabeleçam metodologias e estratégias de aprendizagem com base na educação indígena promovida na comunidade, considerando os valores e as práticas pedagógicas desenvolvidas a partir das necessidades de cada povo.

Coordenação de Educação Indígena, Docentes e Colaboradores da Modalidade Educação Escolar Indígena da Bahia

1.2 INTRODUÇÃO

O Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB é um documento normativo que foi elaborado tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular-BNCC. O objetivo da BNCC é orientar sistemas, redes e instituições de ensino da educação básica e contribuir para o desenvolvimento de suas referências curriculares por meio de seus projetos político-pedagógicos.

O DCRB também busca apresentar um norteador curricular que esteja relacionado às necessidades e experiências dos estudantes baianos, ofertando diferentes itinerários, mas de acordo com as cinco áreas do conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Diante disso, com a Constituição de 1988, assegurou-se aos povos indígenas o direito de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural, além disso, a LDB deixa claro que a Educação Escolar Indígena deverá ter um tratamento diferenciado do das demais escolas dos sistemas de ensino.

Houve muitos avanços nessas últimas décadas, porém ainda é afirmada insistentemente, pelos professores indígenas, a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos, desse modo, reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, rompendo com os modelos de educação historicamente impostos que contrapõem seus interesses políticos e pedagogias indígenas.

Para que o tratamento dado pelas políticas públicas à questão da educação escolar esteja em consonância com o que as comunidades indígenas, de fato, querem e necessitam, é preciso que os sistemas educacionais estaduais e municipais considerem a grande diversidade cultural e étnica dos povos indígenas no Brasil e revejam seus instrumentos jurídicos e burocráticos, uma vez que tais instrumentos foram instituídos para uma sociedade que sempre se representou como homogênea. Sem que isso aconteça, dificilmente propostas alternativas para o funcionamento das escolas indígenas poderão ser viabilizadas.

É preciso que os Conselhos Estaduais de Educação, os técnicos de Secretarias, estaduais e municipais, conheçam as especificidades da Educação Escolar Indígena, e as considerem em suas tomadas de decisão. Por outro lado, a construção e a implementação, de

propostas curriculares politicamente relevantes e culturalmente sensíveis requerem, por parte das pessoas diretamente responsáveis por tal tarefa, ou seja, os professores das escolas indígenas, uma análise constante, crítica e informada, das práticas curriculares ora em andamento em suas escolas. Só uma (re)avaliação contínua da atuação pedagógica pode assegurar que tal atuação esteja sendo capaz de promover, junto aos alunos indígenas, o exercício pleno da cidadania e da interculturalidade, o respeito às suas particularidades linguístico-culturais.

O DCRB Modalidades Educação Escolar Indígenas é composto de um único volume para todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cabe reforçar que os princípios educacionais indígenas têm como fundamento e meta o respeito à pluralidade e à diversidade.

Partindo do pressuposto de que o Projeto de Lei de nº 5.230/2023, que pretende realizar uma nova mudança no ensino médio – expandindo a carga horária da Formação Geral Básica e institui Percursos de Aprofundamento e Integração de Estudos com, no mínimo, três áreas do conhecimento, no lugar dos itinerários formativos – este documento será revisitado e, sem dúvida teremos mais reflexões a respeito da Educação Escolar Indígena na etapa do Ensino Médio.

Portanto, o DCRB Indígena não é um documento curricular pronto para ser utilizado, mecanicamente, em qualquer contexto, não há receitas. Este documento se propõe, apenas, a subsidiar e apoiar os professores na tarefa de elaboração e reelaboração contínua de suas práticas escolares considerando a cosmologia de cada povo indígena e seus projetos societários.

1.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA: MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A participação da comunidade nesse processo de construção é essencial, pois essas experiências construídas nos moldam a todo tempo, e cada experiência é uma história de resistência, compreendendo que a educação diferenciada é uma construção coletiva, sempre valorizando os saberes trazidos das comunidades tradicionais. É importante compreender todo contexto histórico da educação no qual os indígenas estão inseridos, diante de lutas constantes marcadas por rupturas e fortalecimentos que permitiram o acesso à educação diferenciada.

Nesse sentido da formulação desse documento curricular gera autonomia nas etapas, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, abordando também diversas práticas

no Ensino em Tempo Integral e na Educação Inclusiva que podem contribuir de forma significativa para uma Educação Escolar Indígena de qualidade e acessível a todos.

2. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1 Os Povos Indígenas na/da Bahia

A história dos povos indígenas no Brasil é marcada por violência, invisibilidade, genocídio, massacres e invasão dos territórios tradicionais. Neste contexto, as mais variadas diferenças, sobretudo culturais de povos indígenas, e de outros povos com identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas e observadas sob a ótica da inferioridade, sendo, portanto, refletidas a partir de narrativas assimilacionistas do colonizador. Logo, conhecer esta história e tentar compreender as sociedades indígenas, reconhecer o “outro”, o “diferente”, pode contribuir para importantes reflexões sobre a sociedade em que vivemos etambém para desconstruir a imagem estereotipada que temos do/a indígena na sociedade, reconhecendo-os/as como sujeitos de direitos e respeitando as suas diferenças socioculturais.

Observam-se muitos equívocos relacionados à questão indígena e que ainda estão muito presentes no imaginário nacional. Dentre outros, destaca-se a ideia de que os/as indígenas são todos/as iguais, têm a mesma cultura, a mesma língua e crenças, transformando- os/as no “índio genérico”, reduzindo suas culturas diferenciadas e apagando suas diferenças. Outro equívoco recorrente, é considerar as culturas indígenas como atrasadas e primitivas, que teriam ficado paradas no tempo. Este é o pensamento colonizador e ignorante. É importante considerar que as culturas indígenas não são atrasadas, uma vez que estes povos produzem conhecimento, ciências, arte, literatura, poesia, música e possuem suas crenças.

Tal visão etnocêntrica e preconceituosa, exercida pela sociedade, impede conhecer e usufruir dos saberes milenares culturais dos povos indígenas, acumulado durante séculos e entrelaçados na cosmologia e vivências de cada povo. Outro engano é considerar que essas culturas estão congeladas, reforçando a imagem de indígenas, presa à ideia descrita na “clássica” carta de Pero Vaz Caminha: nus ou de tanga, com arco e flecha, no meio da floresta.

Quando a sociedade presencia o/a indígena falando português, de roupa, usando óculos e relógio, manuseando computador, celular ou frequentando a universidade ocorre um estranhamento e, por isto, não são considerados indígenas. A despeito deste comportamento, é

válido considerar que a interculturalidade e os processos de hibridização sempre estiveram presentes na história dos povos. Interculturalidade não é um projeto, mas condição de subjetividade para os povos indígenas (SILVA, 2019). Temos, constantemente, contato com outras culturas, mas estranhemos quando o/a indígena o faz, congelando-o/a no tempo, negando a esse sujeito a liberdade de transitar em outras culturas e usufruir do que se produz e merece ser usufruído por qualquer pessoa. As culturas estão sempre em movimento!

A seguir, algumas ideias errôneas sobre “os índios” apontadas no RCNEI:

"são todos iguais": desconhece-se e nega-se a grande diversidade sociocultural e linguística entre os povos indígenas;

"são do passado": primeiro, nega-se a presença dos povos indígenas como parte da população brasileira e como integrantes do futuro do país; segundo, considera-se o índio como representante da "infância" da humanidade, como remanescente de um estágio civilizatório há muito ultrapassado pelos "civilizados";

"os índios não têm história": decorrente da noção anterior, esta baseia-se na falsa certeza de que os povos indígenas "pararam no tempo", "não evoluíram", vivem como na "nossa" pré-história. Como consequência, imagina-se erroneamente que as sociedades e culturas indígenas não se transformam, não se desenvolvem, e que suas tradições são absolutamente imutáveis; "são seres primitivos",

"atrasados", que precisam ser "civilizados": nega-se aos povos indígenas o direito à autodeterminação e à autonomia de suas escolhas e desqualifica-se seu patrimônio histórico e cultural. Isto impede que se admita e reconheça a existência de ciências e de teorias sociais indígenas, de uma arte e religião próprias etc;

"são aculturados", não são mais "índios": imagina-se que quando os povos indígenas alteram alguns aspectos no seu modo de viver tornam-se "aculturados", deixam de ser "autênticos" e não podem mais reivindicar terras ou outros direitos relativos à condição de índios. (BRASIL, 1998)

Considerando os dados estatísticos do último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, a Bahia é o terceiro estado com mais indígenas no Brasil. O censo de 2010 aponta uma população total de 817.963 indígenas brasileiros, dos quais 208.691 estão na região Nordeste. Em relação à Bahia, especificamente, o Censo de 2010 identificou que em todo o território baiano existem 56.381 pessoas autodeclaradas indígenas vivendo em cidades e em aldeias indígenas localizadas em 34 municípios, pertencentes a vinte e dois povos indígenas, das etnias Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó-Fulni-ô, Kariri Xokó, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pankarú, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, Truká Tupan, Tumbalalá, Tupinambá, Tuxá, Tuxí, Xakriabá, Xukuru-Kariri, situados nas regiões Sul, Extremo Sul, Norte, Oeste e Centro Leste, mas com uma maior concentração

populacional nas regiões Sul e Extremo Sul. Conforme tabela.

POVOS INDÍGENAS DA/NA BAHIA

POVO INDÍGENA	MUNICÍPIO
PATAXÓ	Santa Cruz Cabralia
	Porto Seguro
	Prado
	Eunápolis
	Itamaraju
PATAXÓ HÃ HÃ HÃE	Pau Brasil
	Itaju do Colônia
	Camacã
	Camamu
	Serra do Ramalho
	Alcobaça
TUMBALALÁ	Curaçá
	Abaré
TUPINAMBÁ KIRIRI	Ilhéus
	São José da Vitória
	Una
	Itapebi
	Belmonte
	Buerarema
	Eunápolis
	Banzaê
	Barreiras
	Quijingue
	Muquém de São Francisco
TUXÁ	Muquém de São Francisco
	Banzaê
	Rodelas
	Quinjigue
	Ibotirama
KAIMBÉ	Euclides da Cunha

ATIKUM	Santa Rita de Cássia
	Rodelas
	Curaçá
	Cotejipe
	Santo Sé
	Angical
PANKARARU	Paulo Afonso
PANKARU	Muquém de São Francisco
	Serra do Ramalho
TRUKÁ	Sobradinho
TRUKÁ TUPAN	Paulo Afonso
KANTARURÉ	Glória
KARIRI-XOCÓ/FULNI-Ô	Lauro de Freitas
KARIRI XOCÓ	Paulo Afonso
FULNI-Ô	Serra do Ramalho
PAYAYÁ	Utinga
	Morro do Chapéu
TUXÍ	Abaré
POTIGUARA	Muquém de São Francisco
XUCURU-KARIRI	Glória
PANKARARÉ	Glória
	Paulo Afonso
	Rodelas
XAKRIABÁ	Côcos
KAPINAWÁ	Serra do Ramalho
KAMBIWÁ	Rodelas
PANELEIROS MONGOYÓ	Vitória da Conquista
GUEYAH	Paulo Afonso
IMBORÉ	Ribeirão do Lago
KAMAKÃ	Ribeirão do Lago
TUPINIQUIM	Espírito Santo

KATRIMBÓ	Monte Santo
TAPUIA	Muquém de São Francisco Seabra
KARIRI- SAPUYÁ	Jequié
GUÉREM	Valença
33 Povos	45 municípios

Fonte: Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas (CPPI), Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia (SJDHDS), 2021. Atualização 2023. Fonte: Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI).

Observando os dados não oficiais, como os da Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ), no decorrer dos anos houve o “surgimento” de novos povos utilizando-se do processo de autorreconhecimento, considerando que, “atualmente, os povos indígenas não precisam mais ser “reconhecidos” pelo Estado, pois a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), da qual o Brasil é signatário desde 2002, lhes garante o direito ao auto reconhecimento coletivo enquanto povos, a fim de que possam, a partir daí, demandar livremente seu acesso a direitos e políticas públicas próprias”.

A estimativa da ANAÍ é que existem cerca de 33 povos indígenas,¹ ocupando 70 territórios indígenas em 45 municípios baianos. Desde a última década do século passado, vem ocorrendo no Brasil um fenômeno conhecido como “etnogênese” ou “reterritorialização” (SILVA, 2009). Nele, povos indígenas que, por pressões políticas, econômicas e religiosas ou por terem sido despojados de suas terras e estigmatizados em função dos seus costumes tradicionais, foram forçados a esconder e a negar suas identidades como estratégia de sobrevivência – assim, amenizando as agruras do preconceito e da discriminação – e estão reassumindo e recriando as suas tradições indígenas (LUCIANO, 2006, p. 28).

¹01. Atikun (Angical, Cotejipe, Curaçá, Rodelas, Sento Sé e Santa Rita de Cássia); 02. Catuí Panká (Glória); 03. Fulni-ô (Lauro de Freitas e Serra do Ramalho); 04. Gueiah (Paulo Afonso); 05. Imboré (Ribeirão do Largo); 06. Kaimbé (Euclides da Cunha); 07. kamakã (Ribeirão do Largo); 08. Kambiwá (Rodelas); 09. Kantaruré (Glória); 10. Kapinawá (Serra do Ramalho); 11. Kariri (Casa Nova); 12. Kariri-Sapuyá (Jequié); 13. Kariri-Xokó (Lauro de Freitas e Paulo Afonso); 14. Katrimbó (Monte Santo); 15. Kiriri (Banzaê, Barreiras, Muquém de São Francisco e Quijingue); 16. Paneleiros-Mongoió (Vitória da Conquista); 17. Pankararé (Glória, Paulo Afonso e Rodelas); 18. Pankaru (Muquém de São Francisco e Serra do Ramalho); 19. Pataxó (Eunápolis, Itamaraju, Prado, Porto Seguro e Santa Cruz Cabralia); 20. Pataxó Hãhãhã (Alcobaça, Camacã, Camamu, Itaju do Colônia, Pau Brasil e Serra do Ramalho); 21. Payayá (Utinga); 22. Potiguara (Muquém de São Francisco); 23. Tapuia (Muquém de São Francisco); 24. Truká (Paulo Afonso e Sobradinho); 25. Tumbalalá (Abaré e Curaçá); 26. Tupinambá (Belmonte, Buerarema, Eunápolis, Ilhéus, Itapebi, São José da Vitória e Una); 27. Tuxá (Banzaê, Ibotirama, Muquém de São Francisco, Quijingue e Rodelas); 28. Tuxi (Abaré); 29. Xakriabá (Cocos); 30. Xukuru- Kariri (Glória).

Um dos grandes desafios e enfrentamento desses povos é a luta pela demarcação dos seus Territórios ancestrais, que parte da necessidade de sobrevivência, em face de seus projetos de elaboração identitária, que se articulam com a luta pela demarcação de seu território e, portanto, pela posse da terra com o fortalecimento da cultura, uma vez que o território para esses povos vai além de uma concepção estritamente economicista, político-administrativa; trata-se de um espaço de produção simbólica, produção de memórias e de relações, que por vezes, no caso do Nordeste brasileiro, em relação aos povos indígenas, instituiu processos de territorialização. (MAGALHÃES, 2019, p. 75).

Ainda, de acordo com Gersem Baniwa,

A noção de território indígena ou etnoterritório recupera o sentido e a força do espaço simbólico e cosmológico de espaço tradicional e ancestral dos povos indígenas, uma vez que com a tradição de relembrar os tempos dos antigos, os povos indígenas nunca ficam sem território, pois é o território de onde emergiram na origem do mundo e onde estão presentes nos rituais, nas crenças e, principalmente, nas histórias e mitos. Isso confirma a existência de uma pluralidade de usos não hegemônicos do território, que buscam aproximar política e território e que constroem estratégias de autonomia. A importância que tais territorialidades alternativas têm para a organização política do espaço nacional e para a construção de novas formas de convivência nacional sob múltiplas formas de apropriação do território é fundamental para se construir as autonomias indígenas. (LUCIANO, 2013, p. 310).

Da descrição positiva da terra e seus habitantes trazida pela Carta de Pero Vaz de Caminha em 1500, comparando os índios “aos habitantes do Jardim do Éden”, à posterior divulgação de estereótipos e descrições da inferioridade e animalidade dos povos indígenas, “autoriza-se”, assim, à sua escravização e morte. Na expansão colonizadora, os indígenas do Nordeste opuseram toda resistência que estava ao seu alcance à invasão do seu território. E quando consolidada a invasão portuguesa, o único recurso que tiveram foi o suicídio ou emigrar para longe da costa. Quem resistisse era trucidado e os sobreviventes escravizados ou enviados às missões religiosas, principalmente jesuíticas, que deram alguma proteção contra os colonos. Mais tarde, foram extinguidas as missões religiosas, os indígenas foram declarados livres, suas aldeias promovidas a vilas, receberam nomes portugueses e outras prerrogativas.

Neste contexto, alguns grupos preferiram abandonar as suas terras e negar a sua condição de indígena, como forma de sobrevivência à animosidade e aos conflitos instaurados pela posse da terra, pela exploração a que estavam sujeitos e ao forte preconceito contra os seus costumes e cultura (RIBEIRO, 1996). As lutas de diversos povos indígenas do Nordeste brasileiro pela reconquista de seus territórios ancestrais ocorrem concomitantemente à luta pela afirmação de uma identidade. Nesta “geografia

sagrada”, o ser “índio” vai rememorando, recriando através das vivências comunitárias e ritualísticas, um sentido para a existência que está atrelado à mãe-terra, aos “encantados”, em que os símbolos são carregados de poesia, sentimento, tempo e ancestralidade. Tudo passa a ter sentido: os rios, as árvores, os animais, as músicas, o ritual, a luta pela terra (SANTANA, 2011, p. 06).

No rastro dos direitos indígenas, surge o Movimento Indígena Brasileiro, incrementado a partir dos anos 90, depois da Constituição de 1988, e tendo como agenda a questão da saúde, educação e sustentabilidade econômica dos povos indígenas. A partir de 2000, esse Movimento – que se constitui enquanto conjunto de estratégias e ações das comunidades e associações indígenas que procuram defender e afirmar os seus direitos e seus interesses coletivos – se consolida em todo o país, realizando interlocução com as esferas públicas governamentais. O esforço de lidar com as burocracias – que requer uma competência específica do aparelho do Estado – propiciou o resgate do capital simbólico indígena e as conquistas no plano territorial, inciciando- se, assim, uma nova relação do próprio governo com os movimentos indígenas.

Um dos principais objetivos do movimento indígena é a reflexão sobre os problemas comuns vividos pelos professores indígenas e as alternativas encontradas na educação escolar, visando garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados. O próprio conceito de Educação Escolar Indígena como direito, caracterizado pela afirmação das identidades étnicas e associação imprescindível entre escola, sociedade e identidade em consonância com os projetos societários de cada povo indígena, é originário desse Movimento.

A educação e a escola são percebidas pelo Movimento como importantes colaboradoras para a construção dos projetos de autonomia e protagonismo indígena, convertendo-se em lugares de criação e recriação da própria cultura (SILVA, 2009, p.105; GRUPIONI, 2006, p.17). Com efeito, pode-se destacar a atuação política do movimento indígena como o principal responsável pela reassunção e revitalização de tradições indígenas, fenômeno conhecido como “etnogênese ou reetnização”, e que, segundo Gersem Baniwa, é resultado da consolidação do Movimento Indígena e da oferta de políticas públicas (LUCIANO, 2006).

Com a Constituição Federal (CF) de 1988, assegurou-se aos/às indígenas no Brasil o direito de permanecerem indígenas, isto é, de permanecerem eles/as mesmos/as, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os/as indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar,

instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (BRASIL, 2002, p. 09).

Nesse sentido, a CF 1988 surge como um divisor de águas no processo de reconhecimento e garantias de direitos para os povos indígenas. Acompanhando o que está posto na Constituição de 1988, o estado da Bahia prescreve importantes propósitos relacionados ao “Índio”, na sua Constituição:

Art. 291. É dever do Estado colaborar com a União em benefício dos índios, sendo-lhe vedada qualquer ação, omissão ou dilação que possa resultar em detrimento de seus direitos originários.

§ 1º O Estado preservará, na forma da lei, os recursos naturais situados fora das terras indígenas, cuja deterioração ou destruição possa prejudicar o ecossistema e a sobrevivência biológica, social e cultural dos índios.

§ 2º Aos povos indígenas que ocupam terras escassas em recursos hídricos é assegurado, sem ônus, o acesso à água.

§ 3º Será incluído no currículo das escolas públicas e privadas, de 1º e 2º graus, o estudo da cultura e história do índio.

§ 4º Lei instituirá, junto aos poderes Legislativo e Executivo, canais permanentes de comunicação com as lideranças legítimas, livremente emanadas dos povos e das organizações indígenas, que facultem a manifestação da sua vontade política perante o Estado.

§ 5º Para efeito do parágrafo anterior, a legitimidade das lideranças indígenas, em obediência às normas da Constituição Federal, deriva única e exclusivamente de sua emergência e indicação, nos termos da organização e da cultura das coletividades a que pertencem.

§ 6º O Estado facilitará a relocação de posseiros não-índios em suas terras devolutas, quando a União os retirar das terras indígenas que ocupem ilegalmente.

2.1.1 - Interculturalidade, Diferença e Especificidade

A CF de 1988, em seus Art. 231 e 232 garantem às comunidades indígenas uma educação específica e diferenciada, por meio de uma abordagem intercultural. A educação escolar em territórios indígenas, por sua vez, deve se estruturar a partir de uma concepção de escola comunitária e intercultural, em que os diferentes povos indígenas, na construção de seus currículos específicos e no processo de ensino e aprendizagem, possam garantir suas formas de expressão cultural e artística, os conhecimentos tradicionais e os rituais simbólicos, cosmovisão e ciência, costumes e tradições e o uso das línguas indígenas.

De acordo com Vera Maria Candau (2010), “a perspectiva intercultural no âmbito

educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica”, que na visão da autora considera ser “a que melhor responde à problemática atual [...], de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos ético, epistemológico e político, orientada à fim da construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado” (CANDAU, 2010, p.167).

Seguindo essa perspectiva, a interculturalidade deve se constituir em um espaço de interface que se relaciona com várias culturas e atravessa as múltiplas determinações da vida social dos povos indígenas; deve, ainda, ser feita de abordagens realizadas a partir de várias perspectivas culturais diferenciadas e construir pontes entre populações de diferentes culturas. Assim, o diálogo de conhecimentos deve ser estabelecido entre culturas, produzindo novos componentes e se apropriando de outros, que são permanentemente transformados e/ou adaptados.

Por fim, a educação intercultural entre os povos indígenas deve assumir sua participação na integração de projetos societários diversos, em que o reconhecimento e o respeito possam ser valorizados; na possibilidade de construção de um estado pluriétnico e plurilinguístico; na construção de diálogo entre diferentes saberes; na afirmação de uma ética na qual a diferença cultural, a justiça, a solidariedade e a capacidade de construir juntos se articulem, destacando a interculturalidade no currículo das escolas indígenas do Estado da Bahia, contribuindo para o fortalecimento e reconhecimento da identidade própria e do outro para a autonomia pedagógica, interdisciplinar e contextualizada da escola indígena.

2.1 A política de Educação Escolar Indígena

A legislação da Educação Escolar Indígena (EEI) orienta a construção de uma escola indígena que respeite as epistemologias particulares dos povos indígenas como o uso da língua indígena, sistematização de conhecimentos e saberes tradicionais, calendários e materiais didáticos pedagógicos específicos, elaboração de currículos diferenciados e protagonismo dos professores e comunidades indígenas sobre o projeto/concepção de escola que mais se aproxima do projeto de vida de cada povo indígena.

Sendo assim, os povos indígenas têm direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, conforme define a legislação nacional que fundamenta a EEI. Com vistas à garantia desse direito fundamental e de

cidadania, projetos, programas e ações devem ser desenvolvidos objetivando contribuir com a qualificação das políticas de EEI.

2.2.1 Marco legal da Educação Escolar Indígena

O direito à educação diferenciada nas leis brasileiras é uma conquista dos povos indígenas, marcada na história da EEI e podendo ser dividida em três períodos, sendo que o primeiro se dá muito anteriormente à Constituição de 1988. A oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas teve início no século XVI, mas com objetivo distante dos princípios desses povos. A negação da diversidade, etnocídios e glotocídios, fim de diversas culturas e línguas indígenas, ocupação das terras e incorporação de mão-de-obra desses sujeitos à sociedade nacional, dentre outros, era o que preconizava a EEI no Brasil Colônia e Império. Os responsáveis por essas ações – missionários protestantes e colonos, católicos – tiveram como princípios a catequização, a “civilização” e a “integração” forçada dos povos indígenas às demais sociedades brasileiras.

No segundo período, a EEI foi caracterizada por uma política indigenista oficial “integracionista”. O objetivo era a “civilização” desses povos, levando-os a deixarem de ser indígenas. Essa política colocava esse grupo em situação intermitente, existindo uma preocupação com a diversidade linguística, mas que perspectivava o bilinguismo inconstante, ou melhor, nesse período formalizava-se o não reconhecimento das diversidades identitárias, linguísticas e culturais dos povos indígenas.

Nas décadas de 1960 e 1970, do século passado, com o surgimento e desenvolvimento dos movimentos indígenas e das organizações indigenistas não governamentais, teve início o terceiro período da história da EEI, caracterizado por galgar os primeiros passos para uma educação com mais autonomia e com princípios definidos pelos próprios povos indígenas. Paralelo a isso, apesar de o Estatuto do Índio – Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 – ser uma lei de amparo aos povos indígenas, traz em seu art. 1º : “Preservar a cultura dos índios e integrá-los, progressiva e harmoniosamente à comunhão nacional”. Ou seja, a política oficial ainda era a de integração dos povos indígenas à sociedade nacional.

Nesse terceiro período, os povos indígenas puderam contar com o indigenismo das organizações de apoio e com a contribuição de assessorias de universidades, as quais firmaram o compromisso de ofertar políticas de EEI que dessem conta das diversidades culturais e linguísticas e dos projetos de autodeterminação desses povos. Com isso, surgiram diversas Assembleias indígenas, articulação de lideranças e Movimento Indígena em prol de

uma EEI pensada a partir das concepções dos povos indígenas.

Nos anos de 1980 e 1990, a autonomia da escola indígena passa a ganhar destaque. Surgiram projetos educacionais com iniciativas dos próprios povos indígenas e com definição e autogestão de seus processos de educação escolar. Foram criados, conseqüentemente, modelos próprios de escolas que abrigavam necessidades específicas de cada povo e, ao mesmo tempo, diferenciadas por serem concebidas a partir de princípios e necessidades interculturais, que compreendessem as diversas culturas e formas de viver dos povos indígenas; bilíngues e multilíngues, para atender a diversidade linguística e interétnica; e comunitárias e de qualidade, que abrangesse a participação na escuta, no pensar e no fazer dessas escolas. Surgiram, portanto, escolas próprias de cada povo indígena com seus calendários e projetos políticos pedagógicos específicos. Vale ressaltar que este último período é bem contemporâneo e que os povos indígenas no Brasil viveram séculos de imposição de uma educação escolar que não os representava.

Conhecer a legislação da Educação Escolar Indígena “é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática” [...]. Para tanto, “o conhecimento da legislação gerada na esfera federal é condição primeira para o estabelecimento da legislação estadual, que deve normatizar o funcionamento das escolas indígenas e dar efetividade ao direito a uma educação diferenciada para os povos indígenas” (GRUPIONI, 2002, p. 131).

O direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição de 1988:

Com a Constituição de 1988, assegurou-se aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração (BRASIL, 2001, p. 09)

A Constituição Federal de 1988 – reconhece o direito dos indígenas de manterem a sua identidade cultural e garante no artigo 210 o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. “Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade envolvente” (*op.cit.* p.132).

Assim, a escola indígena se torna um grande potencial para autodeterminação dos povos indígenas, se constituindo no

[...] 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 e assimilar 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 vias de extinção como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de ser índios e de permanecer como tal (GRUPIONI, 2001, p. 14)

Destarte, a Constituição de 1988 reconhece aos povos indígenas, o direito de permanecerem em seus territórios, com modos de vida próprios e autonomia para a construção de projetos educacionais de acordo com seus princípios e epistemologias específicas.

Nesta perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, abordam o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, “pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes nas escolas de suas comunidades” (BRASIL, 2001, p. 09), constituindo-se em importantes inovações para a EEI, que é orientada por novas práticas, preconizando “como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilíngue e intercultural” [...] e proporcionando a recuperação “de suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional” (GRUPIONI, 2002, p.132).

A LDB também determina “a articulação dos sistemas de ensino com a participação dos povos indígenas para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, objetivando o desenvolvimento de currículos específicos” (GRUPIONI, 2002, p.133) para as escolas indígenas; prevê, ainda, a formação de pessoal especializado para atuar na área de currículo e de elaboração e publicação de materiais didáticos específicos; possibilita que a escola indígena defina seu projeto político-pedagógico, considerando as particularidades de cada povo.

O PNE “estabelece a necessidade de criação da categoria “escola indígena” para assegurar a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue e sua regularização nos sistemas de ensino” (GRUPIONI, 2002, p.133). Além disso, prevê

a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a

criação de linhas de financiamento para a implementação dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os Estados, deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como possibilitar a adaptação dos programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena (BRASIL, 2001,p.27).

Sendo assim, conforme as orientações previstas no diagnóstico da EEI, a Bahia tem buscado regularizar juridicamente as escolas indígenas, observando as experiências bem sucedidas em curso e reorientando outras para que sejam elaborados regimentos, projetos políticos pedagógicos, calendários, estratégias metodológicas e materiais didático-pedagógicos específicos, respeitando as experiências educacionais, os currículos, as matrizes referenciadas, conteúdos programáticos e as particularidades etnoculturais e linguísticas próprias das escolas indígenas do estado. Vem buscando, também, a regulamentação da Carreira do professor indígena no grupo ocupacional magistério indígena, bem como a realização de concurso público específico para indígenas.

No final da década de 1990 é elaborado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEEI pelo Comitê de Educação Escolar Indígena, composto por antropólogos/as, educadores/as e pesquisadores/a e o Ministério da Educação, com a participação de professores/as indígenas de diferentes povos do Brasil. O Documento, embora não tenha força de lei, reúne aspectos políticos, históricos, legais e sócio antropológicos no que tange ao modelo de educação escolar indígena, lançado pelo MEC em 1998. Consta no RCNEI:

este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A sua construção, primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (RCNEI, 1998, p. 05).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são instituídas por meio do Parecer 14/99 e Resolução 3/99 da Câmara Básica do Conselho

Nacional de Educação, aprovadas em 14/09/1999. O Parecer 14/99 estabelece as Diretrizes supracitadas e a Resolução 3/99 fixa as normas para o funcionamento das escolas indígenas. As legislações apresentam a fundamentação da Educação Indígena, determinam a estrutura e funcionamento da escola indígena e propõem ações concretas em prol da Educação Escolar Indígena. Merece destaque no parecer, que institui as diretrizes, a proposição da categoria escola indígena, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola e sua flexibilização. Essas questões encontrarão normatização na resolução no 3/99, gerada no âmbito das mesmas discussões que ensejaram este parecer (BRASIL, 2001, p.37).

Com a mudança na legislação, principalmente a partir do Decreto nº 26/91, emerge a questão da regularização das escolas indígenas, que devem agora desenvolver o ensino intercultural, diferenciado, específico e bilíngue, coerentemente com o reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2001, p.49).

Importa, assim, que fique garantida a regularização das escolas indígenas a partir dos parâmetros traçados pela Portaria Interministerial nº 559/91 e pela LDB. Para tanto, houve necessidade de alteração nas normas dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipal que não se baseiam no respeito à especificidade e à diferenciação da escola indígena (BRASIL, 2001, p.50).

A primeira é relativa à criação da categoria “escola indígena”, reconhecendo-lhe “a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”, garantindo-lhes autonomia pedagógica e curricular. Isto coloca a necessidade de regulamentação dessas escolas junto aos Conselhos Estaduais de Educação, bem como a necessidade de se instituir mecanismos de consulta e envolvimento da comunidade indígena na discussão sobre esse tipo de escola.

Outro ponto importante da Resolução 3/99 é a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Esta norma jurídica estabelece que os Estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira (BRASIL, 2001, p.67).

Tais pressupostos possibilitam a garantia da autonomia pedagógica e curricular das escolas indígenas e regularização da situação profissional de seus professores. A

Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, reconhece que cabe aos povos indígenas decidir sobre suas prioridades no que tange ao seu desenvolvimento, concedendo-lhes o direito de participarem dos planos e programas de governo que lhes dizem respeito. Com relação à educação, em seu Artigo 26º, essa legislação considera que “deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional”. Prevê, ainda, a participação das comunidades indígenas na formulação e na execução de programas educacionais, bem como a criação de suas próprias instituições e meios de educação e o direito de alfabetizar as crianças indígenas nas suas respectivas línguas. Sendo assim, os dirigentes e gestores de programas governamentais passam a ter o dever de proporcionar fóruns de discussão com os povos indígenas, assumindo o compromisso sobre a formulação, implantação, desenvolvimento e avaliação das políticas públicas para essas populações.

Ainda sobre a educação, em seu Artigo 31º, a Convenção 169 da OIT, afirma que deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados. Esta questão foi regulamentada na Lei 11.645/2008, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

O Parecer CNE/CEB nº 10/2011, que trata da oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio ressalta que a variedade de línguas faladas em todo território nacional continua a exigir ações mais efetivas no campo de uma política sociolinguística. Tal política demanda a realização de ações coordenadas por parte dos entes federados, cabendo aos sistemas de ensino, nos contextos escolares, a competência de criá-la e coordená-la.

De modo geral, no que diz respeito a esta política sociolinguística, a Câmara de Educação Básica do CNE recomenda que:

- ao Ministério da Educação, caberá o planejamento e a execução de uma política sociolinguística para os grupos indígenas em contextos de escolarização assentada nos princípios da igualdade e da diferença;
- os sistemas de ensino deverão garantir as condições adequadas à implementação do ensino de línguas estrangeiras e indígenas no que se refere, sobretudo, aos recursos humanos e materiais didáticos e pedagógicos;
- os Conselhos de Educação locais deverão emitir normativas específicas que orientem a execução do ensino de línguas indígenas e estrangeiras nos sistemas de ensino;
- as instituições de Educação Superior e de fomento à pesquisa deverão estimular a criação de linhas de pesquisa voltadas para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística das comunidades indígenas;
- as instituições formadoras de professores indígenas deverão ofertar cursos de formação inicial e continuada que contemplem o ensino de línguas indígenas e estrangeiras por meio de diferentes modos de organização curricular, nos termos do art. 23 da LDB, para que atendam as demandas sociolinguísticas dos grupos indígenas;
- as escolas indígenas deverão criar estratégias para a oferta do ensino de línguas indígenas e estrangeiras podendo, para tanto, organizar turmas de alunos com idades distintas, séries, níveis de conhecimento equivalentes ou outros critérios, desde que respeitadas as particularidades dos estudantes e de seus grupos étnicos;
- os projetos políticos pedagógicos das instituições de educação que atendam aos indígenas deverão apresentar propostas curriculares que, discutidas previamente com essas comunidades, contemplem o ensino de línguas estrangeiras e indígenas, na observância de seus direitos e na pertinência da proposta sociolinguística (BRASIL, 2011).

Por fim, reafirmando a importância do ensino de línguas nos projetos escolares e comunitários dos grupos indígenas, compreende-se que este componente curricular se apresenta como uma das possibilidades privilegiadas de ampliação do círculo de reciprocidade entre grupos sociais. Nesse sentido, será por meio do diálogo intercultural que os grupos indígenas poderão ampliar suas fronteiras culturais. A escola, como espaço e tempo de produção e reprodução cultural, assume uma importante função por meio da organização e oferta sistemática dos diferentes conhecimentos e saberes.

O Ensino de Línguas, nesse contexto, pode funcionar como um meio para se ter acesso às diferentes formas de pensar, criar, sentir, agir e de conceber a realidade social - possibilitando aos estudantes uma formação mais abrangente e mais sólida - bem como para criação de políticas linguísticas de retomada e revitalização. O ensino nas e das línguas faladas pelas comunidades indígenas se reveste da máxima importância quando se trata de propiciar um fazer e pensar pedagógicos referenciados nos direitos humanos, em suas derivadas vertentes – direitos territoriais, sociais, culturais, linguísticos, de autonomia, de consulta prévia, informada e consentida sobre projetos que possam afetar suas vidas –, conquistados pelos Povos Indígenas e respaldados em textos legais nacionais e internacionais, ratificados pelo Brasil (BRASIL, 2011, p.05).

Nessa esteira, uma série de outras normativas vão garantindo às escolas indígenas uma educação mais próxima à realidade de seu sujeitos. O Parecer CNE/CEB nº 13/2012,

aprovado em 10 de maio de 2012 – que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, mostra avanços na EEI e afirma que a implementação destes na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental ainda são tímidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade, que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos/às não indígenas e em sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). Há, portanto, a necessidade de regularizar juridicamente estas escolas, contemplando as experiências em curso bem sucedidas e reorientando outras.

A Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica e dá outras providências. Em seu Art. 1º, resolve estabelecer, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

O Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014, que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, considera que na organização da educação nacional, à luz da cooperação recíproca, a União tem papel de coordenação e articulação, em especial quanto à Educação Indígena, votando nos seguintes termos:

- 1) As instituições de ensino superior compreendidas no sistema federal de educação, em especial as instituições federais de ensino, devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena tal como posta na lei 10.172/01.
- 2) As universidades dos sistemas de ensino e outras instituições de ensino superior credenciadas, em especial as mais próximas das populações indígenas, devem se comprometer com as necessidades de formação dos professores indígenas em nível universitário.
- 3) O projeto pedagógico da formação de professores indígenas em nível superior, apoiado na legislação pertinente, deverá considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em nível Superior em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica com especial atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena. (BRASIL, 2014)

A Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Segundo consta em seu Parágrafo único, estas Diretrizes têm por objetivo regulamentar os programas e cursos

destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos. No Capítulo II, “da construção e do desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas”, o Art. 4º, considera que a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. O Capítulo III, “da promoção e oferta da formação de professores indígenas, colaboração e responsabilidades”, considera que:

Art. 24. A formação de professores indígenas deve ser priorizada nas políticas de Educação Escolar Indígena dos respectivos sistemas de ensino.

Art. 25. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio.

Art. 26. As universidades e demais Instituições de Educação Superior, em especial as mais próximas das comunidades e povos indígenas, são responsáveis pela formação de professores indígenas na graduação e na pós-graduação, podendo, ainda, serem consideradas como parceiras de outras instituições formadoras nos cursos de Nível Médio, na modalidade normal, ou mesmo de técnico de Nível Médio.

Art. 27. As secretarias de educação e os institutos federais de educação, ciência e tecnologia são os responsáveis pela formação dos professores indígenas para atuação nos cursos de educação profissional técnica de Nível Médio.

Art. 28. Compete à União:

I - promover a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas e das equipes técnicas dos sistemas de ensino que executam programas de Educação Escolar Indígena; e

II - orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas.

Art. 29. Compete aos Estados e ao Distrito Federal:

I - promover, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada de professores indígenas; e

II - fomentar a oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas nas suas escolas indígenas de Ensino Médio.

Art. 30. Os municípios devem firmar contínuas parcerias com as instituições formadoras dos demais sistemas de ensino na oferta de programas e cursos destinados à formação inicial e continuada dos seus professores indígenas, tanto no nível do Ensino Médio quanto no da Educação Superior.

Art. 31. Dada a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste processo de planejamento e gestão.

Parágrafo único. A formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena deve ser um dos eixos

centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais.

Art. 32. Na promoção e na oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas, deve ser considerada a responsabilidade da Fundação Nacional do Índio (Funai) na constituição de parcerias e cooperações institucionais.

Art. 33. Para que a formação inicial e continuada de professores indígenas ocorra em conformidade com os princípios e objetivos inscritos nestas Diretrizes Nacionais, é imprescindível que os respectivos sistemas de ensino garantam as condições concretas para sua realização, por meio da destinação de recursos humanos e financeiros adequados para este fim.

Art. 34. Os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente – ou outra denominação que venham a assumir –, instituídos pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, devem incluir a formação de professores indígenas em seus planos e ações estratégicas, conforme os princípios e objetivos definidos nesta Resolução.

Parágrafo único. Recomenda-se a participação das organizações de professores indígenas de cada estado nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, por sua vez, cria as Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. De acordo com o referido Parecer, desde a aprovação da legislação mencionada, os sistemas de ensino e suas instituições educacionais têm sido desafiados a trazer a temática da história e da cultura dos povos indígenas para dentro dos estabelecimentos de ensino, o que não tem ocorrido sem tensões e contradições entre os povos indígenas e os sistemas de ensino e suas instituições formadoras. Isto se dá, principalmente, pelos modos equivocados de implementação dos dispositivos dessa Lei, incorporados na redação da Lei nº 9.394/96 (LDB) mas em muitos casos, não sendo cumpridos da maneira estabelecida pelo referido diploma legal (BRASIL, 2015, p.2).

Destarte, o novo ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal, tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais por meio de legislações específicas que adequam preceitos nacionais às suas particularidades locais. Vale ressaltar que as deliberações da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em novembro de 2009 tem ajudado na promoção e fortalecimento a EEI, fazendo valer o reconhecimento legal da diversidade cultural dos povos indígenas alicerçado na convivência democrática dos diferentes segmentos que compõem a Nação Brasileira.

De acordo com a Lei Federal de 10.172/2001, pensando em ações concretas que visem a implementação da EEI, considerando todo o marco regulatório desta modalidade de ensino e a dinâmica dos fatos e da abertura das leis, constata-se que é imprescindível a participação efetiva dos sistemas de ensino da União, dos estados e dos municípios no estabelecimento e no cumprimento de normas, com a adoção de diretrizes que visem à implementação de uma

nova concepção de Educação Escolar Indígena por todo o país. Para tanto, é necessária a definição das respectivas competências entre a União, os estados e os municípios.

À União compete:

- legislar privativamente sobre a Educação Escolar Indígena;
- definir diretrizes e políticas nacionais de Educação Escolar Indígena;
- elaborar diretrizes curriculares para a organização didático-pedagógica da Escola Indígena;
- elaborar diretrizes para a formação e a titulação dos professores indígenas;
- acompanhar e avaliar as atividades e o desenvolvimento institucional e legal dos estabelecimentos das escolas indígenas, integradas nos sistemas de ensino estaduais e municipais de educação;
- apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa;
- redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, adaptando-os às peculiaridades indígenas;
- acompanhar, incentivar, assessorar e avaliar o desenvolvimento de ações na área de formação continuada e titulação dos professores indígenas;
- implantar medidas para a difusão e o conhecimento do povo brasileiro a respeito da pluralidade e da interculturalidade dos povos indígenas existentes no Brasil.

Aos estados compete:

- responsabilizar-se pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios;
- criar a categoria Escola Indígena em suas redes de ensino;
- criar uma esfera administrativa própria, com recursos humanos e dotação orçamentária, para o gerenciamento da Educação Escolar Indígena no estado;
- regulamentar administrativamente e definir diretrizes para a organização, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, integrando-as como unidades autônomas e específicas na estrutura estadual;
- prover os estabelecimentos de ensino e educação indígenas de recursos humanos e materiais para o seu pleno funcionamento;
- responsabilizar-se pela validade do ensino ministrado e pela emissão dos certificados correspondentes;
- criar um programa específico para a Educação Escolar Indígena, com previsão de dotação orçamentária e financeira;
- promover a formação inicial e continuada de professores indígenas;
- criar a categoria Professor Indígena dentro da carreira do magistério;
 - formular um programa estadual para a formação de magistério indígena;
- constituir instância interinstitucional a ser composta por representantes de professores indígenas, de organizações de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais e não-governamentais para acompanhar e assessorar as atividades desenvolvidas para oferta de Educação Escolar Indígena;
- efetuar convênios com os municípios para que estes assumam, quando for o caso, escolas indígenas em sua jurisdição. (BRASIL, 2001)

Para o desenvolvimento de seus trabalhos, é importante que essa esfera administrativa disponha de:

1. acervo documental sobre legislação e educação indígena, diagnósticos, relatos históricos e levantamentos estatísticos do contexto estadual e/ou municipal referentes às escolas indígenas;
2. equipe de formadores qualificados, composta de antropólogos, linguistas, pedagogos e professores especialistas nas áreas de conhecimento, requerida ainda formação de docentes para o Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio. (BRASIL, 2001)

No que diz respeito ao programa específico para a Educação Escolar Indígena que deverá ser criado pelos estados e/ou em parceria com os municípios ele deverá contemplar:

- a proposição e definições de políticas de desenvolvimento da Educação Escolar Indígena para o estado ou município;
- metas para um programa específico sobre Educação Escolar Indígena;
- levantamento das condições materiais e diagnóstico da situação educativa nos diversos contextos indígenas, providenciando o respectivo cumprimento;
- elaboração e planejamento para a implementação da política educacional vigente;
- organização, acompanhamento e avaliação da formação inicial e continuada dos professores indígenas;
- avaliação e apresentação de relatório anual, à Secretaria de Educação, do trabalho desenvolvido com as escolas indígenas (BRASIL, 2001).

Além da estrutura administrativo-pedagógica, é de fundamental importância que os sistemas estaduais e/ou municipais de Ensino elaborem suas regulamentações e programas para a EEI com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo imprescindível, para o bom funcionamento do programa de Educação Escolar Indígena, o estabelecimento de convênios e parcerias com instituições que possam contribuir para o seu desenvolvimento, notadamente universidades locais e organizações indígenas e de apoio aos/as indígenas.

É importante ressaltar que a dotação orçamentária que garanta os recursos financeiros geradores para a Educação Escolar Indígena compete tanto à União quanto aos estados e aos municípios, neste último caso, quando couber. Em relação aos recursos orçamentários da educação, é vital que o atendimento financeiro, principalmente para o Ensino Fundamental da Escola Indígena, seja pleno e jamais sofra qualquer forma de discriminação. Por certo, essa é uma dívida da nação brasileira; é um resgate imprescindível e inquestionável (BRASIL, 2001, p.59-62).

Dessa forma, pensando no bom desenvolvimento das ações da EEI, é necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena sejam realizadas nos

diferentes sistemas de ensino do país de maneira articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, assim, promover o desenvolvimento autossustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude inquestionável (BRASIL, 2001, p.62).

2.2.2 Princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena

A Resolução nº 05 de 22 de junho de 2012, que orienta a Educação Escolar Indígena (EEI), reconhece:

o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas, assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU); pela Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam assegurar o direito à educação como um direito humano e social (DCNEEI-2012).

Constituem princípios da EEI: a especificidade, o bilinguismo e multilinguismo; a organização comunitária e a interculturalidade na valorização das línguas e conhecimentos tradicionais indígenas; a construção de currículos e o desenvolvimento de calendários escolares específicos; o respeito e a valorização de atividades tradicionais e metodologias de ensino diferenciadas com a inserção dos processos próprios de ensino e de aprendizagem; a organização e gestão das escolas, considerando as práticas socioculturais e econômicas, bem como suas formas de produção de conhecimento e projetos societários.

Em seus princípios, a EEI abriga elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento da escola indígena; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo; a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas e a exclusividade do atendimento a essas comunidades por parte de professores indígenas oriundos preferencialmente da respectiva comunidade, incluindo nessa estrutura de organização a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (DCNEEI, 2012).

Destarte, ainda de acordo com a DCNEEI (2012) em seu Artigo 3º constituem

objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas.

Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos.

Dessa forma, a prática pedagógica na escola indígena deve ser referenciada pelos princípios elencados acima, que permitam aos professores/as indígenas pensar o currículo a partir da lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar, na perspectiva de garantia do direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária, levando em consideração as especificidades de cada povo e seus modos próprios de ser e estar no mundo a partir da realidade das comunidades indígenas.

Nesse contexto, com o amparo do repertório legal específico, vão se ampliando horizontes. A escola para os povos indígenas passa a ser refletida como um espaço legítimo de produção de saberes, fortalecimento da identidade, valorização do ensino bilíngue, um instrumento favorável à autonomia indígena e inerente aos projetos futuros desses povos. Para tanto, os sistemas de ensino, devem assegurar às escolas indígenas estruturas adequadas às necessidades e especificidades da EEI, para que esta seja ofertada com qualidade garantindo a socioculturalidade dos povos indígenas da Bahia.

2.2.2 O Território Etnoeducacional Yby Yara

Os Territórios Etnoeducacionais (TEE)², criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, surgem como uma política educacional com grande potencial de inovação, sendo

²TEEs - São áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e estão relacionados à sua mobilização política, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas da educação, conforme determina a CF de 1988, seguida de diretrizes nacionais que regulamentam a educação escolar indígena. Os Territórios permitem aos povos indígenas participar da decisão de políticas públicas voltadas para estes povos, da destinação do orçamento e da definição dos papéis institucionais na gestão dessa política. Eles favorecem a organização de uma série de ações, entre elas, a formação de professores, alimentação escolar diferenciada, confecção de materiais didáticos específicos, considerando as especificidades dos povos indígenas em suas particularidades, tais como línguas, rituais, calendários próprios e demais organizações culturais. A execução dos planos de ação é acompanhada pelas comissões gestoras.

um marco político-jurídico na história da EEI e dos movimentos indígenas brasileiros, ao possibilitarem que a organização se dê em atenção à territorialidade dos povos indígenas e com uma proposta de autonomia para que estes possam trilhar seus processos próprios de EEI. A partir daí, intensifica-se a discussão sobre terras, territórios e territorialidades, identidades étnicas e processos de identificação indígenas sob o viés da educação intracultural e intercultural. Cerca de quatro anos após à publicação do Decreto, a Portaria nº 1.062/2013 institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), estabelecendo diretrizes mais específicas para a implementação e o funcionamento dos territórios etnoeducacionais. Este documento foi editado no mesmo número de Diário Oficial que a Portaria nº 1.061/2013, que institui a Ação Saberes Indígenas na Escola, tendo por principal objetivo a formação continuada de professores indígenas, sendo parte integrante e fundamental do PNTEE.

Os diálogos e os debates acerca das necessidades educacionais, no âmbito da Educação Escolar Indígena, bem como dos avanços e dos desafios de uma educação intercultural fez com que o governo federal, por meio do decreto de criação dos TEEs, conferisse importância à territorialidade dos povos indígenas estabelecendo a organização da gestão da Educação Escolar Indígena por meio dos TEEs³. Assim, a configuração e a definição de cada TEE ficaram na competência dos povos indígenas, sob a orientação de instituições governamentais, instituições não governamentais, conselhos e comissões envolvidas no processo. O referido Decreto, observou independência à divisão político-administrativa nacional quando da constituição dos TEEs, conforme Parágrafo único do art. 6º:

cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados (BRASIL, 2009, p. 01).

No sentido de esclarecer e definir os princípios de organização dos TEE, a Portaria nº 1.62/2013 afirma, em seu art. 2º:

Os territórios etnoeducacionais são espaços institucionais em que os entes federados, as comunidades indígenas, as organizações indígenas e indigenistas e as instituições de ensino superior pactuam as ações de promoção da educação escolar indígena,

³ A organização dos povos em TEEs está prevista no Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, e é o resultado do diálogo entre os povos indígenas e governos federal, estaduais e municipais. Esses diálogos apontam para a necessidade de se reconhecer, nas políticas de educação escolar indígena, os distintos contextos socioambientais, culturais e territoriais dos povos indígenas do Brasil.

efetivamente adequada às realidades sociais, históricas, culturais, ambientais e linguísticas dos grupos e comunidades indígenas. (BRASIL, 2013, p. 01)

Deste modo, com base nos princípios expostos acima, os povos indígenas do Estado da Bahia, consideraram que a sua organização em um único território educacional, que contemplasse os diversos povos indígenas do referido estado, seria, estrategicamente, uma escolha viável para a construção de políticas públicas de Educação Escolar Indígena consolidadas. Assim, se constituiu o Território Etnoeducacional Yby Yara⁴, bem como a sua comissão gestora⁵, a qual propôs planos de ação para implementação de políticas educacionais para os respectivos povos indígenas pactuados no TEE Yby Yara, vinculados ao Plano de Ação Articulada (PAR) do Planejamento da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, junto ao Ministério da Educação (MEC), tratado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Vale ressaltar que o TEE Yby Yara na configuração das áreas indígenas é composto por 19 (dezenove) Terras Indígenas (TIs), sendo elas: Águas Belas, Aldeia Velha, Cahy-Pequi, Mata Medonha, Tupinambá de Belmonte, Tupinambá de Olivença, Barra Velha, Imbiriba, Barra Velha do Monte Pascoal, Coroa Vermelha, Brejo do Burgo, Pankararé, Ibotirama, Kantaruré, Kiriri, Massaracá, Tumbalalá, Atikun Bahia e Vargem Alegre, compondo também o território, nove Reservas Indígenas (Ris): Caramuru/Paraguassu, Fazenda Bahiana (Nova Vida), Fazenda Remanso, Fazenda Sítio, Nova Rodelas, Riacho do Bento, Quixabá, Barra, Tuxá de Rodelas, ainda sem contabilizar as RIs Fazenda Remanso e Fazenda Sítio, estando localizadas em 26 municípios baianos, sendo eles: Prado, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália, Camacan, Itaju do Colônia, Pau Brasil, Belmonte, Buerarema, Ilhéus, Una, Itabela, Itamaraju, Camamu, Glória, Paulo Afonso, Rodelas, Muquém de São Francisco, Banzaê, Ibotirama, Quijingue, Ribeira do Pombal, Euclides da Cunha, Abaré, Curaçá, Santa Rita de Cássia e Serra do Ramalho.

Assim, o Decreto nº 6.861/2009, referendado pela Portaria nº 1062/2013, vislumbra a possibilidade de maior autonomia da EEI, de gerência das escolas indígenas a partir de modos próprios, com estratégias pedagógicas específicas, atendendo às especificidades de cada povo. Para tanto, as comissões gestoras dos TEEs, necessitam de uma coordenação executiva autônoma, eficiente e desburocratizada. Apesar dos avanços, ainda há muito o que se fazer para garantir o desenvolvimento das políticas públicas em

⁴Significa Dono da Terra na língua Tupy e foi batizado por Nádia Akauã do povo Tupinambá do Sul da Bahia.

⁵A Comissão Gestora foi instituída em 17/09/2010, juntamente com a pactuação do TEE Yby Yara e seu Plano de Ação. O Regimento Interno da Comissão Gestora foi elaborado em dezembro de 2013. Ver PROCESSO/FUNAI/SEPRO Nº08620.073828/2013-14.

Educação Escolar Indígena, como, por exemplo: a conquista de autonomia plena das escolas indígenas; o diálogo consolidado como princípio na construção de políticas públicas educacionais; o reconhecimento, valorização e afirmação das identidades étnicas para a construção da escola indígena.

O Programa Nacional dos TEEs, além de definir o funcionamento dos Territórios Etnoeducacionais e do regime de colaboração entre as partes envolvidas em sua pactuação e suas ações expressas no Plano de Ação de cada território etnoeducacional, avança e potencializa interesses na política da EEI. Com isso, novos olhares e novos entendimentos apontam possibilidades de uma política de EEI - com respeito aos preceitos dos povos indígenas e novas apropriações - e reflexões que permitem um olhar mais profundo no campo da intraculturalidade, da interculturalidade e da intercientificidade. Dessa forma, é possível observar relevantes aspectos da política dos territórios etnoeducacionais que consubstanciam o querer e o fazer dos povos indígenas e seus entendimentos e percepções dessa política educacional, mostrando a importância de galgar os caminhos já constituídos.

2.2.3 - A Ação Saberes Indígenas na Escola enquanto formação de professores indígenas

A Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), uma proposta de formação de professores indígenas, foi idealizada com o objetivo de:

Promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; oferecer cursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (FNDE).

Esta Ação possui amparo na Resolução/CD/FNDE nº 54, de 12 de dezembro de 2013, alterada pela Resolução/CD/FNDE nº 57, de 23 de dezembro de 2013 e tem sido o modelo de formação continuada que mais se aproxima da concepção de Educação Escolar Indígena Intercultural, Específica e Diferenciada, idealizada pelos povos indígenas. A referida ação “gesta o modelo de educação diferenciada quando professores

e alunos indígenas assumem o papel de sujeitos na consolidação e construção do conhecimento, no planejamento e execução das propostas pedagógicas” (FERNANDES E AFER, 2019 p.28). A autonomia dada aos professores e professoras indígenas na participação, concepção, planejamento, construção e execução das formações, tem sido fundamental para estruturação de uma base curricular intercultural para suas escolas, bem como, para desenvolver a prática da produção de material didático específico.

O Estado da Bahia, reconhece a importância que a ASIE tem apresentado nos resultados da política linguística, da prática pedagógica, da produção de material didático específico, bem como na elaboração de propostas de currículos diferenciados com perspectiva de fortalecimento da educação escolar indígena, qualificada e amparada no respeito e no reconhecimento das diversidades socioculturais dos povos indígenas; reconhece, ainda, que é preciso fortalecer as epistemologias da EEI, presentes e necessárias no âmbito da ASIE. Sendo, portanto, a ASIE uma política de governo que tem crescido com muito rigor no chão da escola, o Governo da Bahia, através da Secretaria da Educação do Estado, reconhece que a ASIE em seu formato original, deve ser concebida e organizada como Política Pública Educacional de Estado e que deve abrigar nesse modelo toda a educação básica.

2.2.4 Licenciatura Intercultural enquanto formação inicial específica para professores indígenas

A formação de professores indígenas em nível de Licenciatura Intercultural tem se apresentado como uma necessidade fundamental tanto para a qualificação do docente indígena, quanto para o fortalecimento e continuidade da oferta da Educação Básica nas escolas localizadas em territórios indígenas. Esta tem sido uma ação desafiadora tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras, quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores. As Licenciaturas Interculturais Específicas têm sido uma das principais modalidades de ensino superior ofertadas aos indígenas em universidades públicas federais e estaduais no Brasil, tendo como objetivo prioritário formar professores indígenas para atuar nas escolas localizadas nos territórios desses sujeitos.

Com o aumento da oferta para o ingresso de indígenas na Educação Básica, aumenta a necessidade da população indígena por educação superior, assim como a

urgência de se criar condições para sua inserção em instituições públicas superiores. Vale ressaltar que a demanda por licenciaturas interculturais tem o intuito de sanar um problema daquele nível de ensino, configurado pela falta de professores indígenas com formação específica para atuar nas diversas áreas, garantindo, assim, a continuidade da oferta do ensino fundamental anos finais e ensino médio nas escolas indígenas.

De acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores Indígenas (2015), em seu Capítulo II, que rege sobre a construção e o desenvolvimento de programas e cursos específicos para a formação de professores indígenas, as instituições de ensino superior do Estado da Bahia, bem como a Secretaria da Educação do Estado, deverão ofertar cursos específicos para indígenas seguindo as seguintes orientações:

Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica.

Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização.

§1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas.

§2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação. (CNE, Resolução nº1 de 07 de janeiro de 2015)

Assim, as Licenciaturas Interculturais para povos indígenas devem ser concebidas na perspectiva de formação plena dos professores, com vistas a contribuir com a elaboração, o desenvolvimento e a avaliação de currículos e programas próprios, bem como com a produção de materiais didáticos específicos, com formação referenciada nos projetos societários das comunidades envolvidas, tendo como referência as práticas do ensino da cultura, as línguas, a interdisciplinaridade, a interculturalidade, a pesquisa e as estratégias didáticas pedagógicas específicas, adequadas de ensino e pesquisa.

Portanto, os sistemas de ensino e suas instituições formadoras devem garantir os meios de acesso, permanência e conclusão exitosa, em regime de colaboração com outros órgãos de ensino, devendo assegurar, ainda, a formação continuada dos professores indígenas, compreendida como componente essencial da profissionalização docente e estratégia de continuidade do processo formativo, articulada à realidade da escola indígena e à formação inicial dos seus professores, ofertando cursos de especialização, bem como programas de mestrado ou doutorado.

2.2.5 Política de produção, aquisição e distribuição de material didático específico

Os Povos Indígenas do Estado da Bahia estão passando por um forte processo de retomada/revitalização de suas línguas indígenas e de seus processos culturais. Para tanto, é importante que se crie política que fomente a retomada/revitalização das línguas indígenas, colaborando com o processo de autoafirmação dos povos, contribuindo, assim, com o pertencimento étnico, identitário, cultural e linguístico. Para tanto, consideram-se de grande importância, investimentos em políticas nessa área para que professores/as indígenas possam cada vez mais desenvolver metodologias específicas para a produção de material didático e processos próprios de ensino e aprendizagem, a fim de que haja transformação no sentido de reduzir as dificuldades enfrentadas por parte dos/as docentes indígenas. De acordo com o diagnóstico do TEE Yby Yara sobre a produção de material didático específico,

[...] faz-se necessário que as abordagens das temáticas sejam relacionadas às concepções indígenas, ou ainda, que tragam conteúdos que sejam significativos para esses povos, que falem de suas culturas, de suas histórias, suas matemáticas,

suas ciências, suas geografias, etc., por isso a necessidade de atentar-se para uma produção que atenda a essas demandas. (DIAGNÓSTICO DOS TEEs A'UWÊ UPTABI E YBY YARA, 2012, Documento Técnico Analítico na Modalidade de Produto/MEC, Material não publicado.

A portaria nº 1.062, de 30 de outubro de 2013, que institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE), em seu Art. 4º, sobre a estrutura organizacional, eixo II - pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas, alíneas “b” e “c”, apresenta a política de material didático para as escolas indígenas:

b) fomento às pesquisas que resultem na elaboração e publicação de materiais pedagógicos, didáticos e paradidáticos, em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena, por meio do Saberes Indígenas na Escola;

c) disponibilização de materiais pedagógicos que contemplem as especificidades socioculturais dos povos indígenas, as pedagogias próprias, a valorização e o uso das línguas indígenas e a sustentabilidade socioambiental.

Dessa forma, compreende-se que a política de produção, aquisição e distribuição de material didático específico tenha orçamento próprio, pois, seus resultados na escola indígena são fundamentais para o avanço das discussões até aqui levantadas. Isto porque são grandes os desafios dos professores indígenas, como, por exemplo, preparar os/as estudantes para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e, ao mesmo tempo, lutar pela manutenção da cultura, da identidade e da língua indígena de forma que estes avanços sejam significativos e essenciais para cada povo no âmbito de suas respectivas escolas e comunidades.

Cabe ainda ao Estado, na promoção desta política, instituir e capacitar uma equipe com representantes indígenas para coordenar, promover e fomentar a elaboração e publicação sistemática de material didático e pedagógico, específico e diferenciado para uso nas escolas indígenas.

2.2.6 A construção de Políticas Linguísticas na Educação Escolar Indígena da Bahia

Inúmeras são as experiências de retomada e revitalização das línguas indígenas

na Bahia (BONFIM, COSTA, 2014). Experiências essas, que se espalham para outras regiões do país e tensionam os processos de colonialidades presentes nos estudos linguísticos (SILVA, 2019b). Todas as regiões da Bahia têm povos indígenas, sendo, a escola indígena, uma instituição importante na construção de políticas de retomada e revitalização linguísticas. Desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena de 2009, povos indígenas da Bahia que estiveram presentes demandaram que o Estado deverá:

- fomentar e garantir programas de formação bilíngue e multilíngue a partir das realidades sociolinguísticas de cada povo;
- promover em suas comunidades estratégias para valorização, fortalecimento, retomada e revitalização das línguas indígenas nas práticas pedagógicas;
- assegurar o ensino e a valorização das culturas e línguas indígenas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, garantindo sua oferta em todos os níveis e modalidades de ensino, de acordo com as realidades de cada comunidade;
- garantir políticas para a preservação, retomada e revitalização de línguas indígenas, com assessoria especializada, como linguistas, pedagogos, antropólogos e outros profissionais, para a elaboração de gramáticas, dicionários e materiais didáticos bilíngues;
- criar política de valorização da diversidade sociolinguística, realizando diagnósticos linguísticos com a participação dos povos indígenas;
- oferecer na formação de professores/as indígenas, espaços para a aprendizagem da língua indígena, para que os/as que não são falantes da sua própria língua, disponibilizando materiais e registros existentes sobre essas línguas em museus e universidades para o /as professores/as e escolas indígenas. (CONEEI, 2009)

Dessa forma, acredita-se na Educação Escolar Indígena como instância importante na construção de políticas de fortalecimento, retomada e revitalização de línguas indígenas, valorizando e potencializando os projetos comunitários que se encontram em andamento.

2.2.7 A produção de currículos na Educação Escolar Indígena

Ainda que o currículo seja uma “tradição inventada” e um “artefato

socioeducacional” (DRCB, 2020) ocidental endereçado às comunidades indígenas, muitas vezes, lido numa perspectiva instrumental, como selecionador e organizador de conhecimentos e conteúdos, compreende-se que tal sentido não deva ser reificado nas produções de currículos na EEI.

Os sentidos de currículo produzidos na EEI se localizam em “espaços-tempos de fronteiras” (MACEDO, 2006) em diálogos com as “paisagens e os fluxos curriculares” (SILVA, 2019, 2020) produzidas pelas diferentes populações indígenas do/no Estado da Bahia. Nesse sentido, reiterando o Decreto nº. 8.471/2003, que cria a categoria escola indígena no sistema estadual de ensino baiano, dialogando com a política nacional para a EEI, chamamos atenção para o que pontua o Artigo 3º e o Inciso II, garantindo a “Organização escolar própria (currículo, regimento da escola, calendário e projeto político pedagógico)”.

Assim, num movimento de compreensão das comunidades e escolas indígenas como produtoras de currículo, “locais de currículo” (RCNEI, 1998), cabem aos Núcleos Territoriais de Ensino - NTEs a garantia do protagonismo das escolas e comunidades indígenas na construção dos seus currículos, respeitando os diferentes espaços-tempos de construção, as cosmologias, as organizações comunitárias e os projetos societários de cada comunidade.

A produção de currículos na Educação Escolar Indígena não caminha por fixações e centramentos, são composições que se dão em meio às diferentes “paisagens e fluxos curriculares” (SILVA, 2019) dos Povos Indígenas, potencializando discussões sobre território, etnia, língua, sustentabilidade, entre outras. Logo, produzir currículos em escolas indígenas é caminhar por fronteiras sempre abertas e flexíveis, que possibilitam trânsitos curriculares e pedagógicos contextualizados.

São produções que:

[...] lançam o respeito às especificidades de cada povo na manutenção da diversidade étnica e no fortalecimento das práticas culturais, das etnopedagogias e línguas indígenas. Questões necessárias à construção de currículos e projetos políticos pedagógicos que dialoguem com os projetos societários, tendo em vista que cada povo indígena possui seus fluxos culturais e seus processos de educação comunitária e de (re) produção” (SILVA, 2018, p. 43-35).

Caminhar na construção de currículos para produção das diferenças nas escolas indígenas, exige-nos (re)politizar a categoria interculturalidade como condição de subjetivação, entendendo que ninguém escapa ou se constrói como sujeito se não for pela interculturalidade (SILVA, 2019). Esse movimento de (re)politização da interculturalidade coloca “a necessidade de se construir sistemas que dialoguem com as diferenças indígenas, mas não esse diálogo baseado num significante vazio em que se opera com um sistema rígido e colonizador (SILVA, 2016, p. 10994). Ao contrário, “trata-se de um projeto político e epistêmico de valorização dos conhecimentos subalternizados, que contribui para relações de respeito às diferenças, bem como para a superação das desigualdades sociais estabelecidas por questões de raça e etnia (SILVA, 2016, p. 10996). Assim, o que se espera nesse texto, endereçado às comunidades indígenas, é que as escolas e professores tenham autonomia e protagonismo na construção de seus currículos, possibilitando Bem Viver e outros mundos possíveis.

2.2.2 A Educação Integral nos Contextos Indígenas

A lei 14.359/2021 Instituiu o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira destino a Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, com o objetivo de desenvolver ações diversificadas nas escolas de acordo com as áreas do conhecimento, visando o fortalecimento da educação básica, proporcionando ao aluno formação ampliada que auxiliem na construção do projeto de vida de cada um. Esse Programa indica as seguintes Diretrizes:

I - jornada escolar de tempo integral, respeitado o mínimo de 1.400 (mil e quatrocentas) horas anuais;

II - formação orientada por práticas pedagógicas que auxiliem a construção do projeto de vida dos estudantes, consideradas as múltiplas dimensões do ser humano e as especificidades educativas para o seu desenvolvimento;

III - estímulo ao envolvimento das famílias e da comunidade nas atividades escolares e na construção de projeto político- pedagógico que combine atividades de aplicação do conhecimento científico, recreativas, esportivas, artísticas e culturais, que desenvolva a consciência socioambiental, o respeito aos direitos humanos e à diversidade e estimule o exercício da cidadania, a promoção da igualdade racial e da justiça social;

IV - atuação articulada e integrada com outras ações e programas indutores da educação integral e de fortalecimento da educação básica, inclusive mediante o estabelecimento de parcerias com organizações da sociedade civil;

V - observância às estratégias previstas no Plano Estadual de Educação.

Apesar de a educação integral ter se iniciado no cenário brasileiro desde o século passado, só recentemente chegou às escolas indígenas, como mais um grande desafio a ser enfrentado, para garantir o direito à aprendizagens a todas as crianças, adolescentes e jovens. De acordo com as leis que regem a educação diferenciada específica e de qualidade da Educação Escolar Indígena.

Por entender que a educação é todo processo formal de transmissão de conhecimentos, deve ser vista como prioridade absoluta, visto que todo indivíduo vive em constante formação. A BNCC abrange a construção do conhecimento a partir de significados, facilitando a transposição de saberes e práticas entre a escola e a vida. Implementando no dia a dia das escolas práticas pedagógicas alinhadas à concepção de Educação Integral, cabendo à unidade escolar optar por soluções educacionais eficientes e que contribuam para o desenvolvimento pleno dos seus educandos. Sendo assim, a BNCC apresenta a Educação Integral como proposta formativa de todos os segmentos escolares. Estimulando a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos, deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas em todo o Brasil. Além de estabelecer conhecimentos, competências e habilidades esperada que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica.

Ressaltando que o processo educativo integral deve considerar o desenvolvimento de competências e habilidades de todas as potencialidades formativas dos sujeitos. Nas escolas indígenas o Ensino Integral permite que os estudantes explorem os campos de experiência, construindo projetos para além da sala de aula, nas casas de farinha, nos centros de cultura, nas matas ou em outros ambientes que são fontes de pesquisas. A escola na aldeia é um lugar de acolhimento e também o esperar para as novas gerações, ao fomentar sobre o Ensino Integral nas escolas indígenas nos deparamos com um grande obstáculo, a estrutura física não está adequada para que os estudantes cumpra a carga horária estabelecida de forma regular. Caberá a construção do Ensino Integral específicos para escolas indígenas que atenda a organização da educação intercultural estabelecendo a realidade de cada povo.

2.2.8 Educação Inclusiva em Contextos Indígenas

A promulgação da Constituição Federal 1988 e a consolidação do Estado Democrático de Direito, estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência. Reconhecendo a necessidade de garantir a inclusão dessas pessoas na sociedade. A Educação Inclusiva trata-se de uma cultura da prática vivenciada em todas as escolas, que respeitem a diversidade dos alunos apostando numa transformação social para uma sociedade mais inclusiva. Uma vez que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Para garantir e valorizar a diversidade é necessário buscar e garantir uma educação de qualidade para todos, independente de qual seja suas diferenças. Por tanto, em contexto educacional indígena, essa abordagem é essencial, pois visa garantir a valorização cultural dos saberes dos povos originários. Nesse sentido, após décadas de luta, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e promover condições de igualdade a todo cidadão com deficiência, a qual diz que:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

(Lei Nº 13.146, De 6 De Julho De 2015).

No contexto da educação escolar indígena, apesar da lei garantir a inclusão de crianças com deficiência, a mesma vem sendo desenvolvida com certa resistência e dificuldades, entre elas, espaços escolares sem acessibilidade, falta de mobiliários adaptados, capacitações para os profissionais de educação, além de materiais pedagógicos adequados para as diferentes dificuldades (visuais, auditivas, cognitivas e motoras), muitas dessas crianças também não contam com serviços de saúde e de reabilitação, inúmeros alunos com necessidades especiais ainda não estão recebendo tratamentos básicos que facilitariam o seu desenvolvimento bem

como a aprendizagem, como está garantido na Lei de diretrizes e bases da educação nacional. E em muitos casos ainda não foram diagnosticados, ou seja, não possuem laudo médico, motivo pelo qual são impedidos de serem matriculados como alunos com deficiência. Para criar uma estratégia metodológica que venha atender as necessidades do educando, se faz necessário que os educadores conheçam e respeitem as diferenças culturais a linguística dos povos tradicionais, quanto a intelectual. Para isso é tão fundamental a formação adequada dos professores e o estímulo ao uso da língua indígena para o mecanismo de ensino.

De acordo com a pedagogia da Dr. Cristiana Soares, no seu artigo “ O Processo de inserção da educação inclusiva”, a educação inclusiva deve oferecer formação específica em língua e cultura indígena para os educadores, além de incentivar as aplicações de métodos pedagógicos que visam valorizar a oralidade, a música e as tradições dos povos indígenas. Leis e decretos constituem a legalidade do direito à educação inclusiva, mesmo a prática estando em construção, ainda falta muito para poder aplicá-la nas escolas indígenas de forma adequada a realidade de cada povo. Ainda é preciso regulamentar o acesso e a inclusão dos estudantes com necessidades especiais, porém temos muito que se discutir sobre o assunto. Lei nº9.394:

§ 1o Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (Lei Nº 9.394, De 20 De Dezembro De 1996.)

Acredita-se que debater essa lei pode levar a entender melhor a realidade dos estudantes indígenas e ofertar de modo geral um melhor atendimento em termos de políticas pedagógicas para que haja de fato educação escolar indígena diferenciada e inclusiva nas escolas indígenas. Valorizando assim, a cultura, as músicas tradicionais, histórias, modos de vivência e, principalmente, a língua materna, resgatando metodologias de ensino e aprendizagem própria da cultura de cada povo e buscando novas fontes de ensino e aprendizagem, para todos os educandos, inclusive aqueles com necessidades especiais.

Vale ressaltar que mesmo com o aumento da demanda de matrículas de crianças com necessidades especiais, muitas das famílias não conseguem entender que seus filhos precisam da educação inclusiva e acabam por não matricular seus filhos, por medo de sofrerem preconceito na comunidade. Essa situação tem gerado muita reflexão sobre a importância de discutir a respeito da Educação Inclusiva entre a comunidade e professores das escolas indígenas. Nesse sentido, destacamos que é necessária e urgente uma formação específica com o objetivo de criar currículos e estratégias metodológicas para atender as peculiaridades

de cada estudante. Por isso é tão importante que o Projeto Político Pedagógico de todas as escolas, seja elaborado com políticas educacionais que contemplem as necessidades desses estudantes portadores de deficiência.

Uma das propostas para a construção desse currículo específico será um diagnóstico detalhado sobre as demandas de cada escola e cada estudante que precise estar inserido na educação inclusiva, buscando identificar o que cada estudante estará enfrentando no ambiente escolar. Podendo incluir as dificuldades linguísticas e restrições culturais, analisando também as faltas de acessos aos recursos básicos educacionais adequados.

A infraestrutura da escola também possui suma importância para o rendimento escolar adequado, visando que o aluno se sinta confortável em seu processo de aprendizagem se adaptando no âmbito escolar. Além disso também é importante o acesso a inovações tecnológicas nas comunidades indígenas, auxiliando na inclusão digital, abrindo possibilidades de diálogos e trocas de saberes entre diferentes comunidades, permitindo aos educadores utilizarem técnicas diferente de aplicações dos métodos de aprendizagem, promovendo a inclusão, a inovação tecnológica e o enriquecimento cultural.

É importante ressaltar que o desenvolvimento educacional não é somente um projeto exclusivo dos educadores, mas também uma responsabilidade de todos os conjuntos da comunidade, um dos principais caminhos para que se alcance este objetivo é a participação em movimentos de defesa dos direitos indígenas da educação inclusiva, tecendo caminhos para a educação inclusiva intercultural de qualidade. A organização da educação inclusiva em contexto indígena não se resume apenas no âmbito escolar, ela também tem que estar presente em todas as esferas sociais, estimulando e respeito a especificidade de cada povo.

2.2.10 O Ensino Religioso em Contextos Indígenas

O ensino religioso em escolas indígenas é um tema complexo e polêmico, que envolve questões de direitos, diversidade, identidade e cidadania. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reconhece aos povos indígenas o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária, respeitando suas línguas, conhecimentos e processos pedagógicos próprios.

Nesse sentido, o ensino religioso deve ser entendido como uma dimensão da educação indígena, que não se limita à transmissão de conteúdos, nem a um componente curricular, considerando que **a espiritualidade** é um elemento fundamental da cultura e da identidade

dos povos indígenas, que se expressa de diversas formas, como nos rituais, nas cosmologias, nas línguas, nas artes, nas relações com a natureza e com os ancestrais e deve estar inserido no currículo escolar, na busca de integrar a escola à vida e aos projetos comunitários, respeitando a diversidade e a autonomia dos povos indígenas e deve esta intrínseco em todas as dimensões do Projeto Político Pedagógico das escolas indígenas. Segundo Silva, 2020,

Espiritualidade e religião se complementam, mas não se confundem – há um grau hierárquico que distingue os termos. A espiritualidade é uma vivência nata do homem, enquanto a religião é uma instituição humana. Desde que o homem irrompeu na natureza, com ele chegou a espiritualidade que é seu dom maior. A religião por sua vez é bem mais jovem, tem aproximadamente 8 mil anos. Isso leva a argumentar que provavelmente, a espiritualidade seria a porta de entrada das religiões.

Assim a educação escolar indígena busca respeitar e fortalecer a cosmovisão indígena, que entende a espiritualidade como uma dimensão integrada à vida, à natureza, à cultura e à história dos povos indígenas, procura valorizar e transmitir os saberes espirituais dos povos indígenas, que se manifestam nos rituais, nas línguas, nas artes, nas medicinas, nas relações com os ancestrais e com os seres sagrados. Bem como busca promover o diálogo inter- religioso e intercultural entre a espiritualidade indígena e outras tradições religiosas, reconhecendo as diferenças e as convergências entre elas, desenvolvendo uma pedagogia que integre a espiritualidade indígena ao currículo, aos métodos, aos materiais e à avaliação escolar, de forma contextualizada e participativa.

Dessa forma a EEI em sua base epistemológica alcança o que a BNCC considera um conhecimento essencial para a formação integral dos alunos, visto a relevância do tema para a sociedade e principalmente para promover o respeito à diversidade de crenças, inclusão e cidadania. Segundo a BNCC

O Ensino Religioso busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral

dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. (BNCC, 2018).

Embora a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), também prevê que a oferta da disciplina de religião é obrigatória por parte das escolas públicas que possuem o Fundamental e a matrícula do aluno, no entanto, é optativa, ou seja, ele não precisa cursar caso não tenha interesse, a legislação que regulamenta a educação escolar indígena não trata especificamente do ensino religioso, mas estabelece que os projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados com a participação da comunidade, considerando seus interesses, valores e objetivos. Assim, cabe aos povos indígenas definir se desejam ou não ter o ensino religioso em suas escolas, e de que forma ele deve ser realizado. É preciso reconhecer a diversidade e a autonomia dos povos indígenas, e garantir que eles tenham voz e vez na definição das políticas educacionais que os afetam, entendendo que a educação escolar indígena deve ser um instrumento de valorização e de fortalecimento das culturas, das línguas e das identidades indígenas, e não de negação ou de subordinação das mesmas.

2.2.11 A Educação Ambiental em contextos indígenas

Educação é a base de tudo. Quando o assunto é meio ambiente, essa premissa não é diferente. Os modos de vida dos povos tradicionais são fatores determinantes na conservação do meio ambiente e no combate às mudanças climáticas. Por isso é fundamental que povos indígenas e comunidades tradicionais tenham instrumentos e recursos para promover a gestão, o uso sustentável e a proteção de seus territórios, voltados a atender suas necessidades atuais e futuras, com respeito e reconhecimento de seus valores socioculturais. Nesse contexto, a Educação Ambiental desempenha um papel fundamental nas escolas indígenas, uma vez que conecta os estudantes com suas tradições e o ambiente natural que é parte integrante de suas culturas. A criação de hortas e viveiros em escolas indígenas é uma maneira eficaz de promover a educação ambiental e a sustentabilidade. Além de outros fatores importantes como: *Preservação da cultura indígena; Conexão com a terra; Alimentação saudável; Sustentabilidade; Aprendizado prático; reflorestamento; Palestras e conscientização.* A Educação Ambiental deve despertar a compreensão da necessidade de nos comprometermos com o meio em que vivemos, para assumirmos responsabilidades e enfrentarmos os desafios

ambientais da atualidade.

As hortas e viveiros podem ser projetados para cultivar plantas tradicionais, que desempenham um papel vital nas práticas culturais e na dieta das comunidades indígenas. Isso ajuda a preservar, fortalecer e transmitir conhecimentos ancestrais. A criação de hortas e viveiros envolve os alunos no cuidado com a terra e os ensina a respeitar e preservar o meio ambiente. Isso está alinhado com os valores indígenas de respeito à natureza. As práticas de cultivo ecológico e alimentos orgânicos nas hortas pode melhorar a qualidade da alimentação nas escolas indígenas, promovendo a saúde e o bem-estar dos alunos. Além de promover o ensino de princípios de sustentabilidade, como a importância de usar recursos naturais de maneira responsável, o que é crucial para as comunidades indígenas que muitas vezes dependem da terra para sua subsistência. O envolvimento dos alunos no plantio, reflorestamento, rega e manutenção de hortas e viveiros oferece uma educação prática e envolvente que complementa o currículo acadêmico, além das atividades práticas, a realização de palestras e discussões sobre temas ambientais específicos, como a importância da biodiversidade, a conservação da água e a preservação das florestas, enriquece ainda mais a educação ambiental nas escolas indígenas.

Ressaltando ainda que, a implementação dessas práticas ambientais também destaca a importância de respeitar as terras indígenas e promover a coexistência harmoniosa entre as comunidades indígenas e o meio ambiente. Em resumo, a integração da educação ambiental, incluindo a criação de hortas e viveiros, e a realização de palestras, é essencial para fortalecer o conhecimento e o respeito dos educandos indígenas, pelo meio ambiente e suas tradições. Essas iniciativas não apenas enriquecem o currículo, mas também contribuem para a preservação cultural e o bem-estar das comunidades indígenas. Podendo incluir neste plano de trabalho o desenvolvimento de ferramentas de gestão territorial, como o etnomapeamento, o etnozoneamento e os Planos de Gestão Ambiental e Territorial de Terras Indígenas (PGTA).

O modo de viver e produzir dos povos indígenas, é uma fonte de conhecimento que propõe modelos de desenvolvimento que conciliam a conservação, as atividades econômicas e a cultura da região. *Promove desenvolvimento baseado na diversidade social, cultural e biológica e melhora* a qualidade de vida das populações locais. Tudo isso nos leva a refletir sobre os nossos atuais meios de vida, pensando em como podemos diminuir os riscos do esgotamento dos recursos naturais. Tendo em vista que vivemos períodos de grandes dificuldades ambientais, precisamos de ações que visem suprir nossas necessidades sem

comprometer o futuro. Considerando que temos a necessidade urgente de procurar desenvolver ações, hábitos e práticas conscientes para o suprimento de nossas necessidades, sem comprometer o bem estar das futuras gerações.

Pensar sobre abordagens ecologicamente corretas inseridas no currículo escolar podem ser de extrema utilidade para trabalhar a interdisciplinaridade, incluindo os contextos da realidade da comunidade nos seus saberes tradicionais.

2.2.12 A educação escolar indígena como Educação Antirracista

A diversidade étnica-racial no Brasil trouxe alguns fatores importantes para se discutir na educação. Foi através da luta do movimento negro em busca de igualdade e reconhecimento que se intensificaram os debates sobre a necessidade da valorização da contribuição dos povos que foram os protagonistas na história deste país. Ao longo do tempo a sociedade já vinha com a concepção limitada dos estereótipos de negros e indígenas, fazendo alusão de que estas minorias não tiveram grande importância na construção desta sociedade.

O ensino da história das culturas afro-brasileira e indígena surgiu para contribuir no processo de luta pela superação do racismo e da desigualdade nas instâncias educacionais, propondo a valorização da diversidade cultural dentro da sala de aula com o desenvolvimento de atividades que contribuam para o reconhecimento dos processos de construção das identidades dos povos no Brasil.

A lei n. 10.639 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 alterando a lei nº9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece nos currículos da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática em questão:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º-Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003)

A alteração e aprovação dessa lei é um importante marco na luta antirracista deste país, uma vez que não se trata somente dos afrodescendentes, mas também aos povos indígenas e visa ampliar o diálogo em torno da diversidade cultural, enriquecer os ensinamentos das relações sociais e propor projetos que abordem de forma interdisciplinar a temática. O texto especifica as etapas do ensino fundamental e médio quanto ao estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, porém se faz necessário ampliar também a temática para as séries iniciais que é a fase onde há a construção das relações para além do ambiente familiar, e dos conhecimentos adquiridos nas primeiras fases da infância.

Nessa perspectiva caberá as escolas incluir no currículo a temática, orientar o professor de acordo suas bases teóricas-metodológicas dos seus planejamentos e práticas pedagógicas, fomentando conteúdos que de fato represente o multiculturalismo e respeito as diferenças independente das crenças, cor da pele ou de qualquer outra especificidade que venha a nos definir.

Em 2008, foi instituída a Lei 11.645/2008, que altera a Lei 10.639/2003. A Lei 11.645/2008 inclui a utilização das histórias e culturas indígenas na educação básica, nas escolas públicas e privadas brasileiras. Essa inclusão da temática indígena nas escolas vem romper com a invisibilidade indígena que perdurou durante os cinco séculos de “descobrimento” do Brasil. Segundo Bergamaschi e Gomes (2012) “[...] a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especificamente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente” (BERGAMASCHI; GOMES, 2012, p. 55).

Muitas escolas não indígenas brasileiras tratam o indígena como um ser folclorizado, como alguém do passado, que vive nú, cultua apenas a Tupã, primitivo, preguiçoso, que está desaparecendo, dentre outros fatores. Um dos fatores mais polêmicos está relacionado a questão territorial. Muitas pessoas, e estudantes, acham que os povos indígenas possuem muita terra, e isso acaba por fortalecer preconceitos e estereótipos contra povos indígenas, culminando, muitas vezes em homicídios. Para Brighenti (1996),

[...] o próprio Estado, ao sinalizar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena, não se responsabiliza pela efetivação da garantia dos direitos

territoriais e da livre participação dos povos. Isso resulta em conflitos potenciais (BRIGHENTI, 2016, p. 235).

Dessa forma, o trabalho da temática indígena na sala de aula é muito importante, porém, o Estado precisa fazer a sua parte, demarcando as terras indígenas, de forma a diminuir a violência contra os povos indígenas.

Com o advento da Lei 11.645/2008, além de trabalhar as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, deve-se trabalhar também as histórias e culturas indígenas. No entanto, apenas a Lei por si só não é o suficiente, é necessário que o Estado promova alternativas para que essa Lei seja cumprida, através de fiscalizações, livros didáticos elaborados com a participação de indígenas, formações iniciais e continuadas para professores não indígenas, envolvendo indígenas e intercâmbios com comunidades indígenas, de forma a capacitar os professores não indígenas a trabalharem de forma fidedigna a temática indígena na sala de aula.

2.3 A Educação Infantil em Contextos Indígenas

A Educação Infantil, etapa ainda recente em contextos indígenas, tem sido construída em meio às experiências de diferentes povos. O conceito de infância ocidental, muitas vezes reiterado nas políticas públicas para crianças, não dá conta sobre pensar e expressar as distintas noções de crianças e infâncias que são construídas nas comunidades indígenas. Assim, o desafio de uma educação infantil em contextos indígenas encontra-se centrado em um movimento de compreensão dos variados mundos que são construídos para e pelas crianças em suas comunidades e pela garantia dos direitos conquistados em legislações nacionais, como os estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Nos últimos anos, as comunidades têm reivindicado a necessidade da construção de uma educação infantil que respeite as noções de crianças e infâncias de seus grupos étnicos. Dessa forma, vale “pensar em infâncias singulares, colaborando para a descolonização das infâncias sob categorias naturalizadas e genéricas” (SILVA, 2013, p. 29). Construir propostas de educação infantil em contextos indígenas implica reconhecer as distintas noções de crianças e “culturas de infâncias” que habitam os povos indígenas.

Por culturas das infâncias, compreende-se como “ações, significações e artefatos produzidos pelas crianças que estão profundamente enraizados na sociedade e nos modos de

administração simbólica da infância” (SARMENTO, 2015, p. 373). São as culturas infantis que nos “permitem conceber em expressões e modos de pensar das crianças, de agir, comunicar-se, atribuir sentidos e significados, aprender, ensinar, brincar, conviver e relacionar-se” (SILVA, 2013, p. 30).

2.3.1 Organização e oferta da Educação Infantil em Contextos Indígenas

A CF de 1988 determina que a Educação Infantil é um direito das crianças de zero a cinco anos de idade, sendo dever do Estado e responsabilidade dos municípios garantir o atendimento à primeira infância em Creches e Pré-escolas (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996 considera a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, cabendo aos pais e responsáveis a matrícula. Assim, caberá ao Estado a oferta da educação infantil em contextos indígenas, desde que demandada pelas comunidades, sendo garantida “a autonomia dos povos e nações na escolha dos modos de educação de suas crianças de zero a cinco anos de idade e que as propostas pedagógicas para esses povos que optarem pela Educação Infantil possam afirmar sua identidade sociocultural” (DCNEI, 2013, p. 91). Neste sentido, as produções curriculares para a educação infantil em contextos indígenas deverão, como recomenda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013):

proporcionar uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo; reafirmar a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças; dar continuidade à educação tradicional oferecida na família e articular-se às práticas sócio-culturais de educação e cuidado da comunidade; adequar calendário, agrupamentos etários e organização de tempos, atividades e ambientes de modo a atender as demandas de cada povo indígena (DCNEI, 2013, p. 91)

No entendimento que as crianças e as infâncias em contextos indígenas se efetivam em diálogo comunitário, há de se garantir a presença dos mestres tradicionais indígenas, expandindo as relações para além do/a professor/a indígena. Dessa forma, como estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (DCNEEIs), faz-se necessário:

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas (DCNEEI 2013, p. 377).

Ainda que os Municípios não assumam a modalidade da Educação Infantil em contextos indígenas, caberá ao Estado, mediante desejo e demanda apresentadas pelas comunidades, a construção de creches e Centros de Educação Infantil Indígena (CEII), garantindo os direitos de suas crianças. As creches e os CEII serão norteados pelos princípios cosmológicos de cada povo, sendo sua arquitetura referenciada e discutida com a comunidade, proporcionando a composição de diferentes geografias e territorialidades nos espaços.

Embora as políticas de amparo à Educação Infantil em contextos indígenas sejam recentes, muitos povos e comunidades já realizam sua oferta, construindo espaços de debates na organização da modalidade. No Sul e Extremo Sul da Bahia, temos a Oka Katuana do Povo Tupinambá de Olivença, que há mais de uma década vem funcionando, tendo sido legalizada recentemente pelo município de Ilhéus. Em Prado, temos o Colégio Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê, que realizou em 2016 o I Encontro da Educação Infantil Pataxó, sendo acordado entre as comunidades que a inserção da criança na Educação Infantil ocorreria a partir dos 6 meses no “redário” (berçário) (CEIKZ, 2016). Nesse sentido, seguindo a organização apresentada nesse Encontro, fica como possibilidade de organização da Educação Infantil em contextos indígenas a seguinte proposta, podendo cada povo e comunidade decidir por sua organização:

- Redário (berçário) – Entrada de crianças com 6 meses, podendo ser agrupada com crianças de 1 ano, sendo o número máximo de 6 participantes por professora da Educação Infantil.

- Maternal I (2 anos) – Agrupamento com o número máximo de 7 crianças por professora da Educação Infantil.

- Maternal II (3 anos) – Agrupamento com o número máximo de 7 crianças por professora da Educação Infantil.

- Pré I (4 anos) – Agrupamento em seus grupos específicos, contudo, não havendo quantidade suficiente, poderão ser agrupadas com uma quantidade máxima de **10** crianças por professora da Educação Infantil.

Pré II (5 anos) – Agrupamento em seus grupos específicos, contudo, não havendo quantidade suficiente, poderão ser agrupadas com uma quantidade máxima de **10** crianças por professora da Educação Infantil.

Além dessa organização, a composição dos profissionais das instituições de Educação Infantil em contextos indígenas deverá contar em seu quadro funcional com a presença de agentes de educação infantil na figura dos mestres e mestras tradicionais. Nesse sentido, a existência de um auxiliar de classe na educação infantil é de extrema importância para assegurar que todas as crianças sejam devidamente assistidas, já que precisam de uma atenção especial nesses anos iniciais, respeitando os cuidados destinados às crianças na perspectiva de cada povo indígena e auxiliar de inclusão, quando houver crianças com deficiências na unidades(CEIKZ, 2016).

2.3.2 O trabalho pedagógico na Educação Infantil

O trabalho pedagógico na Educação Infantil em contextos indígenas estará amparado no acolhimento das diferentes concepções de crianças e infâncias que circulam pelas comunidades. A criança é o centro do processo e da organização do trabalho pedagógico, no qual as atividades não serão produzidas para transmissão de conteúdos, mas para a experimentação e construção de subjetividades em meio aos espaços comunitários, compreendo que é na interação com o mundo e com o outro que os sujeitos se constituem (VIGOTSKI, 1999). Assim, com a especificidade de cada agrupamento (Redário, Maternal e Pré-Escola), espera-se que cada criança articule seus saberes e experiências com as aprendizagens preconizados nas DCNEI's - Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se - reafirmadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares da Bahia (DCRB).

Com base no art. 9º das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, abre-se a proposição dos Campos de Experiências como proposta norteadora para a organização curricular da Educação Infantil. Essa abordagem considera a experiência da criança como sujeito que age, cria e produz cultura, visão que supera a lógica da criança como mera receptora dos conhecimentos. Os campos de experiências colocam o fazer e o agir da criança no centro do saber, além de

articular os direitos de aprendizagens da criança, que destacam seis princípios básicos, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (DCRB, 2020, p. 130).

No direcionamento da organização do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), consideram que currículo deve ser concebido enquanto

conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades (DCNEI's, 2013, p. 86).

Nessa perspectiva, entende-se que as crianças também são produtoras de culturas e currículos, que devem ser respeitadas em suas condições de crianças, sendo garantidos a elas o “Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Expressar e Conhecer-se”.

2.3.2.1 Os Campos de Experiências

A BNCC (BRASIL, 2017) propõe a organização da Educação Infantil por cinco campos de experiências. Assim, a partir de traduções e interpretações de professores indígenas em oficinas de consulta⁶, são estabelecidos os seguintes campos de experiências para a Educação Infantil Indígena na Bahia: 1- Identidade Indígena: o eu, o outro, o nós; 2 - Corpo, dança, gestos, movimentos e brincadeiras indígenas; 3 - Expressões culturais indígenas: traços, sons, cores e formas; 4 - Oralidade, memória e encantos indígenas: escuta, fala, pensamento e imaginação; e 5- Povos Indígenas e suas relações com os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, onde estejam assegurados “os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se” (BRASIL, 2017, p. 40). Por campos de experiências, compreende-se:

os diversos âmbitos do fazer e do agir da criança, e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às suas múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico; persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento (FINCO, BARBOSA, FARIA, 2015, p. 241).

Os campos de experiências são eixos de organização dos fazeres da criança, do seu estar e experienciar o mundo. Para tanto, um currículo organizado por campos de experiências

⁶ As reflexões sobre as traduções e interpretações tiveram a contribuição das professoras Tuxá durante consulta realizada na construção desse documento.

requer o acompanhamento de uma metodologia de projetos na mobilização de conhecimentos dos membros das comunidades de aprendizagens (BARBOSA; HORN, 2008), que nos contextos indígenas estarão alicerçados nos projetos societários de cada povo.

2.3.2.1.1 Identidade Indígena: o eu, o outro, o nós

Em diferentes povos indígenas, as relações de interculturalidade, condição de subjetivação, se dão numa variedade de encontros de alteridades. Assim, as crianças indígenas inseridas em suas comunidades estão envolvidas com pessoas, animais, plantas, árvores, rituais, tradições e encantos, construindo pertencimentos identitários consigo, com o outro, com a comunidade e com seu povo. É na interação com os pares e com adultos que elas controem um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Nessa interação conhecem suas raízes ancestrais, entendem seu papel e a função de cada um dentro da comunidade e tornam-se conscientes do seu compromisso com o bem coletivo e com a importância da união diante das lutas do povo indígena a que pertencem.

2.3.2.1.2 Corpo, dança, gestos, movimentos e brincadeiras indígenas

As experiências vivenciadas nesse campo estão ligadas às culturas corporais de cada povo indígena. É o campo onde se experimenta e constrói a consciência do corpo em meio aos movimentos e gestos; onde se vivenciam brincadeiras, como, cantar, bater palmas, correr, andar e pular, incorporando elementos dos jogos e rituais indígenas (Awê, Toré e Porancy), construindo experiências motoras que integrem diferentes tipos de linguagens e possibilitando o exercício da psicomotricidade fina e ampla no desenvolvimento das crianças.

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade, que precisa de cuidados. Quando envolvidas com o universo cultural do povo indígena ao qual pertencem (cantigas de roda, brincadeiras de infância) promovem gradativamente o fortalecimento identitário individual e coletivo necessário nas relações com o outro e como parte da natureza.

2.3.2.1.3 Expressões Culturais Indígenas: traços, sons, cores e formas

Utilizar diferentes tipos de linguagens é caminho a ser construído na apresentação de traços, sons, cores e formas, sendo importante a presença de elementos e instrumentos da etnomusicologia, dos grafismos e outras artes de cada povo. O trabalho desenvolvido com as pinturas corporais, instrumentos sonoros (maracá, flauta, apito, tambor, entre outros), artes plumárias e com sementes pode proporcionar a construção de pertencimento étnico, explorando traços, cores e formas.

A contação de histórias sobre o povo e a comunidade é necessária, podendo ser explorada em dramatizações, construções de desenhos, modelagens de esculturas em barro, produção de tintas naturais e construção de instrumentos musicais. Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como: as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual.

2.3.2.1.4 Oralidade, Memória e Encantos Indígenas: escuta, fala, pensamento e imaginação

As formas de se comunicar e expressar são construídas nos sujeitos desde a gestação. Ao nascer, a criança se socializa em meio às linguagens, que lhes proporciona seu desenvolvimento cognitivo. Comunicar é um ato impregnado de cultura e a partir do qual a língua, expressão identitária, é transmitida como herança, patrimônio cultural afirmativo da singularidade de um povo. Desta forma, é de grande importância a vivência e a exploração do repertório linguístico que as crianças já trazem de suas casas – apresentando-lhes outras palavras e ampliando o seu vocabulário. Isto faz parte de um dos campos propícios para a construção de políticas de retomada e revitalização de línguas indígenas, em que ouvindo e contando histórias, criando jogos com a língua e cantando, poderá ser fortalecida a língua de cada povo.

Esse campo precisa ser construído com ambientes estimulantes e acolhedores, onde possível experimentações entre a língua falada e a língua escrita, explorando ilustrações de

livros, grafias de palavras em textos, rótulos, listas, murais, bem como a escuta de histórias e músicas. É importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, conhecer sua história resguardada pela memória e que difunde saberes e valores específicos do Povo Indígena a que pertence, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

2.3.2.1.5 Povos Indígenas e suas relações nos espaços, tempos, quantidades e transformações

Ao se relacionar em família e comunidade, a criança vai observando e experimentando as práticas em que está localizada. Esses comportamentos estão envolvidos de noções de espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Assim, explorar os artefatos da vida cotidiana, sobretudo, os artefatos tradicionais (cestos, gamelas, samburás, cuias, entre outros), bem como formas de pinturas corporais, grafismos a partir de animais e plantas, pode ser um caminho de experiências.

No trabalho com o numeramento, deve-se aproveitar o que a criança já sabe com as quantidades, as dimensões e as habilidades em subtrair e adicionar. Explorar esse campo com as atividades cotidianas, as etnomatemáticas, relacionando com a produção de farinha, coleta da mangaba, produção de artesanato, pode facilitar o acesso aos conhecimentos matemáticos e a representação dos seus símbolos. Através de brincadeiras, pode-se experienciar espacialidades, construindo conceitos geométricos. As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Demonstam também curiosidade sobre o mundo físico (seu próprio corpo, os fenômenos atmosféricos, os animais, as plantas, as transformações da natureza, os diferentes tipos de materiais e as possibilidades de sua manipulação etc.) e o mundo sociocultural (as relações de parentesco e sociais entre as pessoas que conhece; como vivem e em que trabalham essas pessoas; suas tradições e seus costumes; a diversidade entre elas.).

2.3.3 Os Processos Avaliativos na Educação Infantil

Nos processos de acompanhamento e avaliação do processo pedagógico na Educação Infantil, as DCNEI's consideram que a/o professora/or necessita conhecer as manifestações das crianças, as experiências por elas vividas, como participam nas atividades, os parceiros prediletos para a realização de diferentes tipos de atividades, suas narrativas, preferências e dificuldades.

A avaliação precisa ser entendida como um processo contínuo, que deve acompanhar o percurso de desenvolvimento e a aprendizagem da criança, tendo um caráter processual e não classificatório (BRASIL, 1996, Art.31). Assim, “avaliação na Educação Infantil se refere àquela feita internamente no processo educativo, focada nas crianças como sujeitos e coautoras de seu desenvolvimento” (DIDONET, 2014, p. 340). Para um processo avaliativo que leve em conta as autorias das crianças, numa dimensão processual, as DCNEI's propõem:

- observação sistemática, crítica, criativa e ética do comportamento de cada criança, dos seus grupos nas brincadeiras e interações que elas estabelecem no cotidiano;
- análise do contexto educativo, do modo como as atividades foram propostas e efetivadas, o material disponibilizado e a forma como ele foi apropriado pelas crianças;
- utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, portfólios etc.) para documentar o que foi observado e subsidiar a avaliação.

2.4.1.2 Os Processos Avaliativos nos Anos Iniciais

O ato de avaliar está diretamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem. Ao avaliar, o professor indígena também reflete sua prática, (re)direcionado seus fazeres escolares. Na EEI, o processo avaliativo se insere num movimento de desconstrução do viés classificatório e punitivo, muitas vezes, presente em escolas não indígenas. Nesse sentido, os processos avaliativos nos anos iniciais estão assentados em uma perspectiva dialógica, considerando os distintos itinerários de aprendizagens, os contextos das salas de aula e para além delas. As escolas indígenas deverão construir práticas avaliativas que respeitem os sujeitos em situação de aprendizagens, tomando a avaliação como:

[...] uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Basta pensar que avaliar é agir com base na compreensão do outro, para se entender que ela nutre de forma vigorosa todo o

trabalho educativo (HOFFMANN, 2008, p. 17).

Num posicionamento político-pedagógico, cabe enfatizar que os processos avaliativos na escola indígena não consistem em se submeter às avaliações externas, que não dialogam com as políticas curriculares para a EEI, tendo um caráter performático de ranking, que não interessam aos projetos societários das comunidades indígenas. Assim, interessa-nos uma “avaliação mediadora” (HOFFMANN, 1993), que seja materializada nas produções e paisagens curriculares de cada comunidade indígena, respeitando seus processos cosmológicos, espaços e tempos, em respeito a uma “justiça cognitiva” (SANTOS, 2008).

2.5 O Ensino Médio em Contextos Indígenas

As práticas pedagógicas nas escolas indígenas têm sido referenciadas por um conjunto de princípios e elementos etnoculturais que estão associadas aos projetos societário de cada povo, levando em conta as cosmologias indígenas e valorização dos saberes, de modo que seja possível pensar as produções e paisagens curriculares que atendam e estejam de acordo com os interesses e as necessidades das comunidades.

Essas possibilidades são resultado da luta de indígenas e indigenistas, ultrapassando, assim, a ideia colonizadora de uma escola para índios a uma outra com os indígenas, com escolas dentro das aldeias, com professores indígenas, que visam preparar o estudante no contexto da sua comunidade – para servir e trabalhar no seu próprio território e interagir com o seu entorno e com o mundo conduzida pela própria comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios.

Em se tratando do Ensino Médio nas escolas indígenas, alguns dispositivos legais, sobretudo as DCNEEI (2013), reforçam a autonomia, o desenvolvimento e a implantação da oferta desta etapa nas escolas indígenas, ressaltando que:

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios.

§ 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas.

§ 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua

formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador.

§ 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena.

§ 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012.

§ 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira. (DCEEL, 2013)

As orientações dadas pelos dispositivos legais garantem às escolas indígenas autonomia para a construção de uma proposta curricular que esteja associada aos seus projetos de futuro e de mundo, construída coletivamente e que promova as condições necessárias a uma formação escolar que não esteja desassociada aos seus contextos de sobrevivência, dando “condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades” (DCNEEI, 2013, p. 5).

Levando em consideração essas normativas, a Secretaria Estadual de Educação, através da Coordenação Estadual de Educação Indígena (CIN), vem promovendo debates e reflexões junto aos Povos Indígenas, sobretudo em espaços de formação de professores indígenas, para a criação e regulamentação de dispositivos legais – em consonância com a concepção de educação diferenciada – que preservem as línguas, as tradições e valorizem os costumes e saberes milenares da cultura indígena.

Nesse ponto de vista, investe-se em caminhos que permitam às escolas indígenas pensarem para suas escolas de Ensino Médio currículos organizados de forma a possibilitar práticas dialógicas e para a produção das diferenças, em que a metodologia deve promover o desenvolvimento e desempenho da prática pedagógica de maneira interdisciplinar e intercultural, garantindo a especificidade da EEI com base na pluralidade cultural de concepções pedagógicas conforme propostas nos textos normativos que regulamentam essa Modalidade educacional.

Deve-se considerar, então – nos currículos da EEI – a pluralidade de ideias com a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade, bem como as escolhas de

formato/modalidade de ensino médio que considere as potencialidades de cada território indígena, contribuindo, assim, com os projetos societários de “bem viver” de cada povo/comunidade indígena.

Dessa forma, a criação das Matrizes Curriculares para a etapa do Ensino Médio promoveu reflexões e trouxe contribuição dos diversos componentes curriculares no estudo de temas que se referem à defesa da cultura, do território, dos projetos societários, dos direitos e da valorização da interculturalidade. Considerando a meta 03 do PNE (Lei Nº 13.005/14), que trata da universalização, até 2016, do atendimento escolar para a população de 15 a 17 anos e aponta para a elevação, até o final do período de vigência do Plano da taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%, a Bahia, conforme o Censo escolar INEP/SEC 2020, 21 das 27 unidades escolares indígenas ofertam a etapa do Ensino Médio.

Ainda conforme as estratégias do PNE, especificamente a 3.1 em que “(...) currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte (...)”, a matriz curricular específica para as escolas indígenas na referida etapa, consegue atender as proposições da Medida Provisória nº 748/2016, sancionada pelo presidente da República, Michel Temer, em fevereiro de 2017. Vale ressaltar que as orientações da BNCC são contempladas nas competências e habilidades a serem trabalhadas, não necessariamente na matriz Curricular.

O marco legal da EEI apresentado confirma a responsabilidade que se deve ter em relação à Modalidade em questão. Nesse sentido, é importante considerar que não deve existir formulação de propostas e políticas de educação sem a escuta dos povos indígenas. Por esse motivo, adotou-se na construção da Matriz Curricular a escuta enquanto metodologia que se define pela abertura para a expressão e manifestação indígena, valorizando a construção coletiva de/com sujeitos interessados (professores/as, gestores/as, estudantes e lideranças indígenas, caciques e pajés), ou seja: toda a comunidade indígena, além do Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia (FORUMEIBA). Portanto, acredita-se que a Matriz a ser apresentada respeita direitos já garantidos, a autonomia das escolas indígenas, bem como contempla a diversidade implícita na pluralidade étnica baiana no que toca aos contextos de cada povo indígena.

2.5.1- Organizadores curriculares do Ensino Médio – Novo Ensino Médio

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, instituiu itinerários formativos e reduziu a carga horária da Formação Geral Básica – FGB, sendo assim a nova organização contempla duas partes indissociáveis: FGB e a parte flexível que estão associadas as Diretrizes da Modalidade Educação Escolar Indígena, assim como às dimensões da LDB, no seu art. 36,

Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (LDB, Art. 36, caput, na consideração adstrita à Lei 13.415/2017).

Em cumprimento à legislação vigente para o Ensino Médio, a modalidade Educação Escolar Indígena considerou as orientações dos documentos vigentes, deliberando o currículo com a Base Nacional Comum e seus Itinerários da Educação Escolar Indígena, integrando e articulando aspectos da vida cidadã indígena com os seguintes temas transversais:

- Terra e conservação da biodiversidade;
- Autossustentação;
- Direitos, lutas e movimentos;
- Ética;
- Pluralidade cultural;
- Saúde e Educação.

Esses conhecimentos devem estar apontados no Projeto Político Pedagógico de cada escola indígena, sendo claramente especificados na organização das atividades curriculares e constantes no planejamento didático. Além deles, outros devem estar relacionados às temáticas a seguir:

- Nexos entre cultura, trabalho, tecnologia e ciência, contextualizados à dinâmica da relação entre comunidade indígena, comunidade local e nacional;
- Educação das Relações Étnico – raciais Lei nº. 11.645/2008;
- Política Nacional de Educação Ambiental, com destaque para a manutenção do equilíbrio ecológico, considerando o meio ambiente como um patrimônio público – Lei 9.795/1999;

- Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos;
- Plano Nacional de Educação Fiscal;
- Educação em Saúde, com foco particular na defesa da saúde e em fatos epidemiológicos (nacionais e locais), que sirvam de base para o entendimento sobre as principais questões de saúde dos povos indígenas brasileiros e baianos;
- Educação Alimentar e Nutricional, com base nos fundamentos da bioquímica dos alimentos, carências nutricionais e saúde e bem estar da população;
- Respeito e valorização do idoso, em consonância com o Estatuto do Idoso, nos termos da Lei nº10. 741/2003.

A organização proposta atende aos princípios estabelecidos pela Resolução CNE/CEB nº 2/2012 no que diz respeito à:

- Formação integral do estudante;
- Trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- Educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- Sustentabilidade ambiental como meta universal;
- Reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

O foco dessa organização curricular está dirigido para os conteúdos universais e à consolidação das habilidades próprias da escrita e do conhecimento em Língua Estrangeira, como acentuam as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. O Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna deverá desenvolver habilidades de comunicação que dêem suporte ao entendimento de fatos comunicacionais em língua estrangeira moderna, principalmente aqueles dos quais a unidade escolar tenha mais aproximação.

1 - O estudo da Língua Indígena dar-se-á com a perspectiva de retomada e revitalização da língua de cada povo indígena, considerando as origens comuns, os agrupamentos de famílias linguísticas e os processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo. É função da escola criar políticas linguísticas de retomada e revitalização de línguas indígenas.

2 - O ensino da Arte se propõe a valorizar e discutir a inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador e construtor de culturas e, ademais, como agente de formação de sensibilidade estética, incluídas todas as linguagens artísticas, com destaque para Arte e Cultura Indígena.

3 - A Educação Digital faz parte do currículo escolar. Deve ser desenvolvida através de atividades previstas no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar em qualquer momento do desenvolvimento do currículo escolar, no âmbito de um dos seus componentes curriculares ou de vários deles.

4 - A organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio deverão considerar o foco da organização do conhecimento filosófico e socioantropológico que dá suporte à organização e prática de vida coletiva das comunidades indígenas.

5 - A Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao tratar da Educação Física em seu artigo 26, alterada pelas Leis nº. 10.328 e 10.793, § 3º assim se manifesta: “ A educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo prática facultativa ao aluno:

- I. Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. Maior de trinta anos de idade;
- III. Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV. Amparado pelo decreto-lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V. (vetado)
- VI. Que tenha prole.

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA/ ETNOMATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	ELETIVAS	ITINERÁRIOS

As realizações das atividades nas escolas indígenas são organizadas, apresentadas e discutidas em coletivo, envolvendo a comunidade em geral, buscando articular as vivências com a educação escolar indígena visando o melhor desenvolvimento das práticas culturais e que fortaleçam a educação diferenciada. Esse organizador curricular do ensino médio tem como objetivo auxiliar no planejamento das aulas, priorizando os saberes tradicionais e usando metodologias que dialoguem com a realidade dos povos indígenas da Bahia. É importante destacar que cada escola indígena construa os planos de aula e estejam produzindo materiais didáticos necessários para ampliação dos currículos específicos. Na modalidade do ensino médio é necessário entender que os momentos de aulas são pautados na perspectiva de participação ativa em busca de preparar os estudantes para os vestibulares, universidades ou projetos desejados. Dessa forma os avanços tecnológicos têm sido ferramentas fundamentais para um melhor funcionamento das atividades, pois foi possível ultrapassar algumas necessidades atuais que viemos enfrentando, priorizamos que a educação seja de formar não apenas profissional com conhecimentos em matérias específicas e sim que possibilite abrir caminhos para pesquisas, questionamentos, vivência coletiva e para o exercício pleno da cidadania. Conforme o DCRB etapa do Ensino Médio a organização curricular:

(...) “será assegurada a aplicabilidade das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 no DCRB, nas habilidades específicas da Bahia, nos objetos de conhecimento e nos componentes curriculares que abordarão a história e cultura indígena, africana e ameríndia e a Educação Étnico-racial, conforme apresentados nos capítulos que tratarão dos Organizadores Curriculares das ofertas de Ensino Médio, tanto na Formação Geral Básica (FGB) quanto nos Itinerários Formativos (DCRB, Etapa Ensino Médio, p. 19).

Dessa forma, apresentamos o Organizador Curricular do Ensino Médio que servirá como base nas elaborações dos currículos das escolas indígenas que ofertam essa modalidade, reforçando o compromisso na garantia da diversidade cultural nos planejamentos pedagógicos constituindo as práticas conforme estabelecido nas concepções do ensino médio.

LINGUAGEM E SUAS TECNOLOGIAS

LÍNGUA PORTUGUESA

APRESENTAÇÃO

O ensino da língua portuguesa torna-se necessário e fundamental para as comunidades indígenas, buscando atender as necessidades dos estudantes por meio da comunicação de forma adequada em ambiente sociolinguístico que ele esteja inserido e assim utilizar as ferramentas necessárias para ocupar os seus espaços de fala. Os estudantes terão a oportunidade de “compreender a linguagem verbal e experienciar as formas de interagir, produzir, criar, de aprender e de consolidar os meios de acesso ao conhecimento em suas formas mais desenvolvidas e, também, em seus rudimentos”(DCRB BA, p.89). Dessa forma se faz necessário abordar as diversas formas da linguagem, pois “(...)este processo precisa ser, cuidadosamente, organizado, na perspectiva do letramento; o que significa a inserção destes estudantes na cultura letrada, de modo que sejam capazes de ler, escrever e compreender os mais diversos gêneros que circulam na nossa sociedade”(DCRB BA, p. 89).

A disciplina ofertada precisa articular os conteúdos teóricos com a prática cotidiana da comunidade. Na literatura o foco são os autores e obras de escritores indígenas, fazendo reflexão da escrita dos contos, das histórias, retomando o processo linguístico dos povos indígenas da Bahia. Dessa forma, os conteúdos devem ser trabalhados partindo do contexto da realidade dos estudantes e buscando atender necessidades reais de fala e escrita que nossos alunos encontram logo após concluírem o ensino médio. A formação dos professores para ministrar a disciplina tem sido fundamental em busca de novas metodologias para ampliar o ensino na educação escolar indígena, visto que o estudo da língua portuguesa é fundamental para compreender as demais áreas do conhecimento.

EMENTA

Na BNCC(2018) o estudo da língua portuguesa abrange quatro eixos, a produção textual, a oralidade, os conhecimentos linguísticos e a leitura. Na proposta de trabalho o objetivo é explorar a leitura, pois fortalece também a escrita, proporcionando que o estudante

desenvolva suas habilidades no contexto linguístico, pautando os processos históricos no qual estão inseridos os povos indígenas na Bahia, principalmente na retomada da língua indígena e seus territórios. Valorizar a literatura indígena, explorando as obras de autores indígenas, contos, histórias e processos de escrituras, desconstruindo a imagem estereotipada do indígena na literatura, utilizando e expandindo as oralituras. A ideia é que a língua portuguesa esteja entrelaçada com a cultura e que consiga dialogar com a realidade exposta dos estudantes, permitindo elaborar metodologias que atendam a etimologia para serem utilizadas nessa modalidade de ensino.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender as variedades linguísticas, principalmente as presentes nas práticas culturais, acompanhando o processo histórico, levando em consideração a retomada da língua indígena de cada povo e analisando os discursos utilizados na comunicação para amplificar a linguagem, percebendo as diversas possibilidades de interações críticas da realidade.
3. Conhecer e utilizar diferentes linguagens, verbal, oral, língua brasileira de sinais, visomotora ou qualquer outro tipo de linguagem utilizada para transmitir conhecimento de uma pessoa a outra, compartilhar informações dessas linguagens utilizando meios de comunicação. Possibilitar a inclusão de acordo com as diversas expressões de linguagens.
4. Utilizar o uso da linguagem nos diferentes textos e contextos, explorar o mundo real da escrita formal e informal, valorizando a diversidade de saberes e de vivências.
5. Explorar as produções artísticas e culturais, abordando os conhecimentos específicos sobre a diversidade delas. Utilizar essas informações e produzir objetos de conhecimento de forma crítica,
6. Compreender a língua portuguesa diante de suas variedades, reconhecendo o processo histórico, cultural e social dos povos indígenas da Bahia, vivenciando as expressões identitárias.

7. Compreender as línguas como fenômeno (geo) político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-se vivenciando-as como formas de expressões de valores identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

8. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

9. Conhecer e explorar a Literatura Indígena envolvendo técnicas de escrita, compreendendo pertencimento, memória, identidade, resistência e fenômenos culturais.

10. Explorar a literatura brasileira, identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.

HABILIDADES

Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção quanto na leitura/estudo, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, utilizando/reconhecendo adequadamente diversos elementos e recursos coesos que contribuem para coerência, continuidade do texto e seu andamento temático, e organizando as informações, tendo a levar em conta as	(EM13LP03IBA) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	(EM13LP05IBA) Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal).	(EM13LP07IBA) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de	(EM13LP09IBA) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores indígenas e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam. Reconhecer, dentro de uma obra, seu período literário.

condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; estes/argumentos; problema/solução; definição/ exemplos).			variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	
(EM13LP02IBA) Estudar as variações linguísticas, analisando os processos históricos e culturais, produzir e analisar textos utilizados nos discursos e na comunicação entre os povos. Criar e publicar materiais que possibilitem abordar as variedades linguísticas nas práticas culturais como cantos, contos, utilizando também a produção de diálogos das diversas culturas indígenas.	(EM13LP04IBA) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.	(EM13LP06IBA) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	(EM13LP08IBA) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento o contrário a qualquer manifestação de injustiça e desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.	(EM13LP10IBA) Analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos) ou outros critérios relacionados a diferentes matrizes culturais, considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como dialogam com o presente.

LÍNGUA INDÍGENA

APRESENTAÇÃO

A oferta da língua Indígena no ensino médio tem como principal objetivo fortalecer a língua materna, garantido a valorização dos conhecimentos ancestrais. A Constituição Federal de 1988 assegura no Art. 210 o uso da língua materna e processos próprios de aprendizagem,

cabendo ao Estado garantir e efetivar esses direitos e as manifestações das culturas indígenas, reforçando o direito à educação específica e diferenciada. Comunicar-se de modo cultural específico de cada povo se faz necessário para desenvolver estudos e pesquisas de valorização da língua materna incentivando aos estudantes a participarem das atividades culturais da escola e da comunidade, tendo como base e campo de estudo o território. O processo de retomada da língua também consiste no fortalecimento da cultura indígena e no desenvolvimento atendendo a diversidade linguística de cada povo, seguindo também o linguajar e construindo formas de abordar a linguagem na oralidade, oralituras, escrita, nas danças, rituais, história do povo contadas e escritas por autores indígenas, modalidades dos jogos indígenas, brincadeiras e experiências.

Toda língua é completa, rica e serve plenamente para todos os usos que dela se queira fazer. A inclusão de uma língua indígena escolar tem a função de atribuir o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira (RCNEI, p.118).

Nesse contexto, o compromisso é criar condições para que o estudante reflita sobre os processos identitários, engajamento étnico e construção de uma cosmopolítica linguística por meio da aprendizagem da língua ancestral e desenvolva competências orais e escritas nas línguas tradicionais de seus povos, a fim de aumentar a autoestima linguística de seus falantes e o seu fortalecimento.

EMENTA

Abranger a valorização da língua indígena compreendendo os processos históricos e linguísticos específicos de cada povo, com o objetivo de preservar as tradições e as retomadas da língua indígena, abordando as escritas autorais e contos dos anciãos. Para que haja o fortalecimento da ancestralidade e a comunicação da Língua entre os povos. Pretende-se nesse componente curricular, desenvolver atividades com a escrita, leitura e oralituras, com o compromisso de criar condições para que os estudantes indígenas reflitam sobre os processos identitários, engajamento étnico e construção de uma cosmopolítica linguística por meio da aprendizagem da língua ancestral, e desenvolva competências orais e escritas nas línguas tradicionais de seus povos, a fim de aumentar a autoestima linguística de seus falantes e o seu fortalecimento. Sabemos que a linguagem oral acompanha o processo de escrita, com isso há o interesse em pautar os saberes tradicionais em contextos diferenciados que geram influência sobre a língua indígena.

COMPETÊNCIAS

1. Compreender a função e importância da língua enquanto mecanismo de comunicação oral e escrita, bem como componente de fortalecimento identitário;
2. Atribuir prestígio às línguas indígenas, reconhecendo seu valor inestimável para o fortalecimento identitário dos povos originários, desenvolvendo em seus falantes atitudes positivas em relação a elas, diminuindo, assim, os riscos de perdas linguísticas e garantindo a manutenção da rica diversidade linguística do país.
3. Favorecer o desenvolvimento das línguas indígenas no nível oral e escrito para que possa ser preservada e fortalecida, aprimorando a capacidade que lhes possibilite fazer a interação da sua língua ancestral com as outras existentes de forma dialógica, contribuindo também nos contextos de retomada linguística.
4. Retomar a escrita da língua indígena, fortalecendo os saberes tradicionais, interagindo com textos de diferentes registros que circulam socialmente, considerando a escrita da linguagem materna.

HABILIDADES

(EM13LGI01IBA)	(EM13LGI03IBA)	(EM13LGI05IBA)	(EM13LGI07IBA)	(EM13LGI09IBA)
Reconhecer os aspectos relevantes da formação étnica cultural dos povos indígenas e suas línguas ancestrais.	Identificar os processos que restringiram o uso da língua dos povos indígenas.	Reconhecer que as línguas indígenas ocupam um valor inestimável para o fortalecimento dos povos originários, por essa razão, devendo ser preservada e fortalecida.	Usar a língua ancestral nas modalidades oral e escrita, como instrumento de pesquisa e de divulgação de conhecimentos.	Identificar e (re)produzir em contos e cantos de toré expressões na língua ancestral.

(EM13LGI02IBA)	(EM13LGI04IBA)	(EM13LGI05IBA)	(EM13LGI08IBA)	(EM13LGI10IBA)
Compreender a língua ancestral, enquanto marco que legitima o contexto de existência dos povos originários.	Reconhecer-se como sujeito pertencente a um povo étnico.	Usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos.	Interagir com textos de diferentes registros que circulem socialmente, considerando os traços de identidade cultural.	Desenvolver estudos sobre os cânticos na língua indígena, pesquisando a importância para cada povo, pautando também a dança, a pintura e os adereços que envolvem essa prática cultural.

EDUCAÇÃO CORPORAL

APRESENTAÇÃO

A Unidade Curricular de Cultura corporal Indígena surgiu de um desejo das comunidades indígenas de expandir o estudo das culturas ancestrais e contemporâneas de seus povos em seus currículos escolares, incluindo corporalidade, pinturas, danças, jogos, brincadeiras e rituais. Nas sociedades indígenas brasileiras, o corpo é construído socialmente para tornar-se coletivo, sendo a corporeidade uma dimensão fundamental do processo de ensino dos conhecimentos, habilidades e técnicas indígenas (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010). Daniel Munduruku descreve que “o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional)” (MUNDURUKU, 2009, p. 28). No contexto de uma comunidade indígena, elementos de culturas ancestrais são transmitidos e/ou somados a elementos resultantes de interações interétnicas. Essas interações podem promover mudanças tanto na adoção de práticas corporais quanto na educação dos corpos indígenas, pois “a resignificação das práticas por sua vez tem uma implicação fundamental, pode contribuir para a emergência de um outro habitus e mudar a relação entre indígenas e o uso de seus corpos” (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010). Por exemplo, um arco e flecha, cujo tamanho pode ser alterado para assumir um significado diferente.

Assim, o “componente curricular Educação Corporal” escolar pode estar voltado para um primeiro objetivo, compatível com as demandas e realidades indígenas atuais: trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da “cultura corporal de movimento” (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas etc.) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes. Um espaço onde os jovens comecem a sistematizar as informações e conhecimentos sobre esportes como o vôlei, o futebol e o atletismo, que chegam até eles por meios de comunicação, do contato com não-índios e da prática dos próprios adultos nas comunidades em que vivem (RCNEI,1998).

Com isso, o “componente curricular Educação Corporal” escolar pode estar voltado para um primeiro objetivo, compatível com as demandas e realidades indígenas atuais: trata-se de fazer com que o aluno, a partir dos conhecimentos próprios de sua cultura e dos conteúdos aprendidos nas outras disciplinas escolares, conheça e avalie criticamente aqueles elementos da “cultura corporal de movimento” (brincadeiras, jogos, esportes, exercícios de ginástica, danças, lutas, dentre outros) da sociedade envolvente que, na perspectiva indígena, forem mais interessantes e atraentes. Nesse sentido, é preciso que a cultura corporal indígena, eixo central do trabalho pedagógico desta unidade curricular, seja explorada e discutida pelos alunos à luz das mudanças históricas ligadas aos processos de significação e ressignificação das práticas estabelecidas entre si. Relações epistêmicas, a partir da perspectiva do bem viver das comunidades. Isso significa levar em consideração as relações de gênero, a influência da mídia e da cultura digital, além do conhecimento das técnicas e habilidades físicas envolvidas e desenvolvidas no movimento que ocorre na cultura de cada nação.

Desse modo, certas transformações nas práticas corporais dos povos indígenas, que podem ocorrer como resultado do contato com a sociedade envolvente, indicam que, apesar da enorme diferença entre o modo de vida das cidades e o das aldeias, a preocupação com a saúde não é totalmente estranha à discussão sobre Educação Física em realidades indígenas atuais. A busca de uma vida mais saudável pode, então, ser apontada como um segundo objetivo da disciplina (RCNEI,1998).

EMENTA

Esta unidade curricular tem como objetivo a investigação, planejamento e implementação de ações baseadas na identificação, conhecimento sistematizado, análise e determinação das relações entre expressões culturais, mais especificamente expressões da cultura corporal,

tendo em conta o processo de construção dos projetos de vida dos alunos e potencializar a sua formação integral, tendo em conta a indissociabilidade entre as dimensões individual e social/coletiva da vida em sociedade, de forma a conceber e desenvolver ações e projetos que visem o bem viver. A solução dos processos culturais e das transformações históricas inclui o conhecimento das manifestações da cultura corporal, seus elementos, práticas, símbolos e significados, mas também a compreensão do contexto em que foram constituídas. Inclui a consideração de influências, relações de poder que sustentam o domínio de uma cultura sobre outra, transformações socioeconômicas e ambientais, entre outros. Esses processos e transformações representam a perspectiva do tempo, a relação entre o passado e o presente e as possibilidades futuras. Requer contemplar as perspectivas e interesses dos jovens e os conflitos de gerações e proporcionar momentos de reflexão sobre o projeto sociocultural da comunidade na perspectiva de um futuro que é ancestral (KRENAK, 2022).

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.

8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer e ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.

9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

11. Conhecer e identificar os elementos da cultura corporal de movimento do próprio povo, dos outros povos indígenas e da sociedade envolvente na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da educação corporal e de uma vida mais saudável, bem como para fortalecer e valorizar os aspectos da cultura corporal de movimento indígena;

HABILIDADES

(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.	(EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG203) Analisar os diálogos e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais).	(EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação.	(EM13LGG502) Analisar criticamente preconceitos, estereótipos e relações de poder presentes nas práticas corporais, adotando posicionamento contrário a qualquer manifestação de desrespeito a direitos humanos e valores democráticos.
(EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos	(EM13LGG202) Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas,	(EM13LGG204) Dialogar e produzir entendimento mútuo, nas diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais), com vistas ao interesse comum pautado em princípios e	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas da cultura	(EM13LGG604) Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, e econômica e identificar o processo de construção histórica dessas práticas.

discursos veiculados nas diferentes mídias como forma de ampliar suas as possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade.	corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	valores de equidade assentados na democracia e nos Direitos Humanos.	corporal, de modo a estabelecer relações construtivas, éticas e de respeito às diferenças.	

ARTES

APRESENTAÇÃO

A componente curricular Arte localiza-se dentro da Área de Linguagens e suas Tecnologias, constituído por quatro linguagens: Arte Visual, Música, Dança e Teatro. A relevância atribuída a determinados conhecimentos no currículo revela o que se espera dos indivíduos ao final do período escolar. O tempo destinado a cada disciplina e a sua obrigatoriedade na organização curricular revela, por si só, a preocupante situação das artes em comparação a disciplinas, que, além de ocuparem um tempo maior, são obrigatórias em todas as séries independente da modalidade. Deixando o componente na posição de disciplina complementar, com a função de auxiliar na compreensão e/ou assimilação dos conteúdos dos demais componentes. No entanto, é possível fortalecer a presença das artes, privilegiando a área nos planos de flexibilização das unidades escolares, nas disciplinas eletivas e nos itinerários formativo, podendo trabalhar com o ensino da Arte numa perspectiva descolonizadora de forma contextualizada, interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, nas escolas e estabelecer relações dialógicas com as demais áreas do conhecimento.

EMENTA

O componente curricular desenvolve a concentração, a disciplina, a imaginação, o senso crítico, a resiliência, além de aumentar o repertório cultural e histórico do estudante. Possui

características próprias que permitem que o educando se manifeste de um modo que ele talvez não conseguisse apenas com o uso da linguagem falada. Além de estimular a criatividade e a capacidade de interpretação, visto que diferentes abordagens e linguagens podem ser trabalhadas, como o teatro, a fotografia, a dança, o cinema, além das artes plásticas. Podendo integrar, de forma transdisciplinar, as linguagens artísticas, além de dialogar com as demais áreas do conhecimento, ainda promove uma autonomia expressiva e significativa do senso intelectual, crítico e reflexivo do sujeito, podendo ser uma importante ferramenta pedagógica.

COMPETÊNCIAS

1. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
2. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
3. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
4. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
5. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re) construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo o protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

HABILIDADES

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, como forma.	(EM13LGG201) Utilizar adequadamente as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	(EM13LGG202)Analisar interesses, relações de poder e perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias.	(EM13LGG203)Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas.	(EM13LGG304) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo seus princípios e objetivos de maneira crítica, criativa, solidária e ética.

MATEMÁTICA/ETNOMATEMÁTICA

APRESENTAÇÃO

O presente componente curricular tem como objeto de conhecimento compreender conceitos, procedimentos e estratégias para aplicá-las a situações diversas no contexto da etnomatemática, baseadas nas atividades cotidianas das comunidades tradicionais. "Neste contexto, o ensino da matemática requer reflexões envolvendo as diversas áreas do conhecimento e para isto é necessário conhecer a realidade histórica cultural e toda a sua dinâmica nas relações sociais" (DCRB- BA, p.140). A etnomatemática é uma metodologia presente na educação intercultural, que desenvolve habilidades abordando a matemática nos contextos culturais, buscando novas possibilidades de ensino na área e também a relação e compreensão dos saberes tradicionais.

Nas práticas a utilização de instrumentos adequados no desenvolvimento das atividades econômicas nas aldeias indígenas, têm despertado um grande interesse em entender medidas, determinação de amostras e cálculo de probabilidades. Dentre esses interesses estão identificar, analisar e aplicar conhecimentos sobre valores de variáveis representadas em gráficos, diagramas ou expressões algébricas, realizando previsões de tendências, extrapolações/interpolações e interpretações. "O objetivo é tornar os educandos capazes de

resolverem problemas complexos da vida cotidiana, exercendo a cidadania e preparando-os para a vida social e o mundo do trabalho (DCRB, p. 140).

EMENTA

A matemática em sua diversidade é uma ciência habilitada para estudar os conceitos e técnicas capazes de resolver problemas práticos do dia a dia “(..)capaz de representar e interpretar o objeto matemático nas diversas formas que possibilite uma maior compreensão sobre o objeto estudado, fazendo conexões entre as relações existentes, obtidas através de todo o simbolismo, gráficos, diagramas e figuras, de modo que as ideias matemáticas possam ser compreendidas e ocorra a comunicação”(DCRB BA, p. 141). Na prática “(...)a Matemática além de estar conectada em rede com a própria ciência do raciocínio lógico e abstrato, se conecta com o mundo real e consequentemente com todas as áreas do conhecimento; e representações, como um conhecimento social e historicamente construído; (DCRB BA, p. 141) saber apreciar a importância da Matemática no desenvolvimento científico, tecnológico e econômico das atividades nas aldeias indígenas. Identificar, representar e utilizar conhecimentos geométricos para o aperfeiçoamento da leitura, da compreensão e da ação sobre a realidade cultural indígena.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
3. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos, em seus campos –Aritmética, Álgebra, Grandezas e Medidas, Geometria, Probabilidade e Estatística –, para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
4. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade

dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

5. Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas.
6. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.
7. Utilizar estratégias, conceitos e procedimentos matemáticos para interpretar situações em diversos contextos, sejam atividades cotidianas, sejam fatos das Ciências da Natureza e Humanas, das questões socioeconômicas ou tecnológicas, divulgados por diferentes meios, de modo a contribuir para uma formação geral.
8. Propor ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas sociais, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, mobilizando e articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.
9. Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.
10. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando estratégias e recursos, como observação de padrões, experimentações e diferentes tecnologias, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas.

HABILIDADES

(EM13MAT101IBA) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	(EM13MAT303IBA) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.	(EM13MAT05IBA)C onstruir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	(EM13MAT07IBA)In vestigar relações entre números expressos em tabelas para representá-los no plano cartesiano, identificando padrões e criando conjecturas para generalizar e expressar algebricamente essa generalização, reconhecendo quando essa representação é de função polinomial de 1º grau.	(EM13MAT511IBA) Reconhecer a existência de diferentes tipos de espaços amostrais, discretos ou não, de eventos equiprováveis ou não, e investigar as implicações no cálculo de probabilidades.
(EM13MAT203IBA) Aplicar conceitos matemáticos no planejamento, na execução e na análise de ações envolvendo a utilização de aplicativos e a criação de planilhas (para o controle de orçamento familiar, simuladores de cálculos de juros simples e compostos, entre outros), para tomar decisões.	(EM13MAT04IBA) Interpretar criticamente situações econômicas, sociais e fatos relativos às Ciências da Natureza que envolvam a variação de grandezas, pela análise dos gráficos das funções representadas e das taxas de variação, com ou sem apoio de tecnologias digitais.	(EM13MAT06IBA) Converter representações algébricas de funções polinomiais de 1º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais o comportamento é proporcional, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica.	(EM13MAT310IBA) Resolver e elaborar problemas de contagem envolvendo agrupamentos ordenados ou não de elementos, por meio dos princípios multiplicativo e aditivo, recorrendo a estratégias diversas, como o diagrama de árvore.	(EM13MAT202IBA) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.

BIOLOGIA

APRESENTAÇÃO

A cosmologia de cada sociedade representa a ordenação do universo. De acordo com aquilo que observam e em que acreditam, as pessoas imaginam como é o mundo. Matéria e energia: a

vivência com objetos, seus materiais e fenômenos energéticos são ponto de partida para separar e diferenciar materiais, perceber seus usos, algumas propriedades e interações com calor, luz, som, umidade etc.

- Vida e evolução: os seres vivos têm suas características percebidas a partir da organização dos saberes trazidos à escola e a partir de observações orientadas sobre o entorno e sobre os elos nutricionais existentes, identificando também os cuidados com a saúde e a necessidade do respeito às diferenças individuais e acolhimento.
- Terra e Universo: com base em experiências cotidianas de observação do céu e dos fenômenos, propõe-se a sistematização de observações para identificar fenômenos e regularidades.

Desde seu surgimento sobre a Terra, o ser humano em interação com os diversos ambientes busca respostas para seus problemas, ensina explicações e cria instrumentos de intervenção sobre os fenômenos humanos e da natureza. Fazer ciência e tecnologia é parte da atividade humana. As sociedades indígenas, em sua longa e diversa trajetória, vêm produzindo, dessa forma, conhecimentos sobre o ser humano e a natureza. (BRASIL / RCNEI, 1998, P. 253). Os povos nativos ao direcionarem valores próprios dos seus pensamentos, vivências e suas culturas sempre realizaram ciências. Os recursos naturais sempre foram explorados visando melhores condições de sobrevivência dos povos.

Contudo, ao longo dos anos, os saberes indígenas sofreram reformas conceituais, pois as teorias do pensamento desses povos, foram base de novos estudos e experimentos científicos. E hoje é possível afirmar que essa linha de estudo está intimamente ligada com a área da tecnologia e os grandes avanços da ciência. Nas comunidades indígenas a Ciência da Natureza é produzida através das observações do meio. Os elementos bióticos e abióticos do meio despertam novas hipóteses com perfil investigativo, a partir da realidade do cotidiano dos povos. Nas escolas indígenas o ensino de Ciências segundo o RCNEI, surgiu pela necessidade de compreender a lógica, os conceitos e os princípios das ciências que propiciam melhor diálogo e condições de vida nas comunidades. Desse modo, as escolas indígenas visam estudar as Ciências da Natureza, organizadas em eixos transversais como a Terra, o Universo e a Vida interagindo com os diversos ambientes da Terra, conservação da biodiversidade e autosustentação. Essa linha de estudo acaba sendo importante como ferramenta a ser utilizada pelos alunos na aquisição de novas especializações, visando a preservação do seu conhecimento cultural, possibilitando benefícios a sua comunidade. O

papel da escola, é desenvolver ações e pesquisas que tenham como objetivo promover a conscientização e solução de problemas ambientais, respeitando o meio social e cultural do aluno, visando uma educação de qualidade essencial para a preservação do bem-estar do aluno, considerando que a escola não deve apresentar conteúdos desconectados do contexto socioambiental no qual o aluno vive. Ao inserir conteúdos relacionados à vivência do aluno em sua comunidade, a escola está possibilitando uma educação com respeito às diversidades específicas - biológicas, culturais e étnicas -, ao mesmo tempo em que revela sua compreensão de que o homem é parte do ambiente social e natural.

O Ensino de Ciências da Natureza está pautado no processo de construção do conhecimento, interagindo com o saber reflexivo, estabelece-se mediante permanente problematização da realidade e investigação de soluções, proporcionando saberes cada vez mais significativos aos alunos. A educação é um dos meios que possibilitam mudanças necessárias à transformação da realidade. Defendem uma prática educativa consciente da importância da preservação do planeta, capaz de viabilizar a reconstrução dos danos causados pelas ações humanas que provocam a má saúde do planeta. Ao considerar o planeta um organismo vivo é preciso cuidá-lo, cultivando a consciência sustentável, para que a Terra possa manter-se viva. Essa forma de estar no mundo requer uma escola que priorize a alfabetização ecológica em prol da vida planetária saudável, de modo que “os conhecimentos trabalhados por esta escola auxiliem na tomada de consciência planetária de forma a buscar ‘respostas a problemas gerados pelo contato mais amplo com o que se costuma chamar sociedade nacional em sua diversidade’” (BRASIL/RCNEI, 1998, p. 43).

EMENTA

Os padrões de Organização dos Seres Vivos: classificação e filogenia dos seres vivos. Níveis de organização, Origem, biologia, reprodução e ecologia do Reino Monera (bactérias), Reino Fungi, Reino Plantae (algas, briófitas e teridófitas), Reino Animalia (Invertebrados). Biologia e reprodução do vírus; origem, biologia e reprodução do Reino Animalia (Vertebrados); Origem, biologia e reprodução do Reino Plantae (Gminospermas e Angiospermas); Morfologia e fisiologia vegetal comparada; Morfologia e fisiologia animal comparada. As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens: Princípios de climatologia; Os efeitos globais das atividades humanas na mudança da composição e funcionamento da atmosfera e suas consequências; A escala local das mudanças climáticas; Elaboração e interpretação de mapas; Sensoriamento remoto. As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens: Princípios de climatologia; Os efeitos globais das atividades humanas na

mudança da composição e funcionamento da atmosfera e suas consequências; A escala local das mudanças climáticas; Elaboração e interpretação de mapas; Sensoriamento remoto. Ecologia: conceitos básicos em Ecologia; Biomas mundiais e brasileiros; A estrutura e o funcionamento dos ecossistemas; Interações entre os seres vivos nas comunidades biológicas. Conceitos Holístico e Individualista; distribuição e adaptações dos seres vivos em função dos fatores ecológicos. Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade: princípios e objetivos da Educação Ambiental. O Ambiente como objeto de ensino. Práticas agroecológicas de manejo de plantas Manejo do solo (conservação, regeneração, fertilidade); Nutrição agroecológica de plantas (dejetos, compostagem); Sistemas Agroflorestais; Técnicas de recuperação de ambientes degradados . Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena Ementa: principais doenças infecto-parasitárias para a saúde pública, agentes etiológicos, vetores e reservatórios, ciclo biológico, transmissão, patogenia, perspectivas de controle biológico e profilaxia. Defesas naturais e artificiais do organismo humano. Vacinação como fonte de prevenção de doenças infecto-contagiosas na infância e adolescência. Nutrição e saúde. Saúde ambiental: saneamento básico, doenças endêmicas, doenças emergentes.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais(incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

5. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
6. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
7. Compreender a dinâmica da natureza, seu aproveitamento, conservação e transformação, inserida no contexto espacial, temporal e cultural dos povos indígenas e em sua relação com os conhecimentos reunidos das Ciências da Natureza: biológicos, químicos e físicos.

HABILIDADES

(EM13CNT101) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	(EM13CNT103) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.	(EM13CNT201) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).	EM13CNT203) Avaliar e prever efeitos de intervenções nos ecossistemas, e seus impactos nos seres vivos e no corpo humano, com base nos mecanismos de manutenção da vida, nos ciclos da matéria e nas transformações e transferências de energia, utilizando representações e simulações sobre tais fatores, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).
(EM13CNT205) Utilizar noções de probabilidade e incerteza para interpretar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, reconhecendo os limites explicativos das ciências.	(EM13CNT206) Discutir a importância da preservação e conservação da biodiversidade, considerando parâmetros qualitativos e quantitativos, e avaliar os efeitos da ação humana e das políticas ambientais para a garantia da sustentabilidade do planeta.	(EM13CNT207) Identificar e analisar vulnerabilidades vinculadas aos desafios contemporâneos aos quais as juventudes estão expostas, considerando as dimensões física, psicoemocional e social, a fim de desenvolver e divulgar ações de prevenção e de promoção da saúde e do bem-estar.	(EM13CNT304) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, produção de armamentos, formas de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.	(EM13CNT310) Investigar e analisar os efeitos de programas de infraestrutura e demais serviços básicos (saneamento, energia elétrica, transporte, telecomunicações, cobertura vacinal, atendimento primário à saúde e produção de alimentos, entre outros) e identificar necessidades locais e/ou regionais em relação a esses serviços, a fim de promover ações que contribuam para a melhoria na qualidade de vida e nas condições de saúde da população.

(EM13CNT01IBA) Compreender as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, de modo a desenvolver espírito crítico, científico, reflexivo e ético e a compreender a importância da educação para preservação da vida e do meio ambiente nas comunidades indígenas.	(EM13CNT02IBA) Compreender a cosmologia das matas adquirida, acumulada e repassada ao longo de gerações, por seu povo, através da oralidade, atentando para a adoção de mecanismos que contribuam com a manutenção e ressignificação desses conhecimentos.	(EM13CNT03IBA) Investigar e compreender o espaço etnobioteitorial ao qual o povo indígena encontra-se inserido.	(EM13CNT04IBA) Identificar os impactos ambientais das causados pela implantação de projetos econômicas sobre a organização social de seu povo, Reconhecendo e valorizando os inúmeros trabalhos que os povos indígenas desenvolvem para a conservação e o equilíbrio da fauna, da flora nos diferentes ecossistemas a partir dos conhecimentos repassados pelos anciões.	(EM13CNT05IBA) Identificar, localizar e dimensionar as práticas de uso e manejo dos recursos naturais nos diferentes territórios indígenas, compreendendo a importância da interação, preservação e a conservação da biodiversidade para qualidade da manutenção da vida humana.

FÍSICA

APRESENTAÇÃO

O presente componente curricular, tem por objetivo apresentar ao estudante um universo de possibilidades que permitam perceber a Física em todos os aspectos de seu cotidiano e capacitá-los para que possam de forma crítica e reflexiva interferir de maneira construtiva em seu meio. É importante ressaltar que o estudo de física de forma reflexiva e contextualizada nos permite interagir de forma ativa na manutenção e preservação dos costumes e tradições dos Povos Originários, tendo em vista que os saberes tradicionais dialogam com os fenômenos naturais e seus impactos sobre o modo de vida de cada comunidade.

Nesse sentido, pretende-se apresentar ao estudante um universo de possibilidades que permitam intervir, interagir e compreender os fenômenos naturais e suas contribuições, bem como os impactos causados por eles em nosso meio e como podemos contribuir para aprimorar a qualidade de vida fazendo uso das novas tecnologias para dar suporte na preservação e avivamento da nossa cultura. Tendo como foco e ponto de partida o conhecimento ancestral, iremos conceitualizar o estudo da física de forma prática e reflexiva, dialogando sempre com os costumes do Povo Pataxó e seu conhecimento do mundo, criando

uma ponte de saberes que nos permitirá caminhar entre o conhecimento científico e o conhecimento ancestral, estabelecendo a aceitação e a valorização dos saberes tradicionais.

EMENTA

Possibilitar a compreensão dos saberes adquiridos com o mundo vivencial do estudante, a observação dos fenômenos com que efetivamente lidam ou os problemas e as indagações que despertam sua curiosidade, com ênfase nos aspectos culturais a partir das vivências comunitárias. Despertar a consciência de uma responsabilidade social, ética e cultural frente às situações em que os saberes da física estejam envolvidos.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.
3. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
4. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
5. Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

6. Analisar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).
7. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
8. Investigar situações-problema e avaliar aplicações do conhecimento científico e tecnológico e suas implicações no mundo, utilizando procedimentos e linguagens próprios das Ciências da Natureza, para propor soluções que considerem demandas locais, regionais e/ou globais, e comunicar suas descobertas e conclusões a públicos variados, em diversos contextos e por meio de diferentes mídias e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).
9. Analisar e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar e defender decisões éticas e responsáveis.
10. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

HABILIDADES

(EM13CNT103IBA) Utilizar o conhecimento sobre as radiações e suas origens para avaliar as potencialidades e os riscos de sua aplicação em equipamentos de uso cotidiano, na saúde, no ambiente, na indústria, na agricultura e na geração de energia elétrica.	(EM13CNT202) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).	(EM13CNT201IBA) Analisar e discutir modelos, teorias e leis propostos em diferentes épocas e culturas para comparar distintas explicações sobre o surgimento e a evolução da Vida, da Terra e do Universo com as teorias científicas aceitas atualmente.	(EM13CNT301IBA) Construir questões, elaborar hipóteses, previsões e estimativas, empregar instrumentos de medição e representar e interpretar modelos explicativos, dados e/ou resultados experimentais para construir, avaliar e justificar conclusões no enfrentamento de situações-problema sob uma perspectiva científica.	(EM13CNT303IBA) Interpretar textos de divulgação científica que tratam de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.
(EM13CNT101IBA) Analisar e representar, com ou sem o uso de dispositivos e de aplicativos digitais específicos, as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões sobre seus comportamentos em situações cotidianas e em processos produtivos que priorizem o desenvolvimento sustentável, o uso consciente dos recursos naturais e a preservação da vida em todas as suas formas.	(EM13CNT107IBA) Realizar previsões qualitativas e quantitativas sobre o funcionamento de geradores, motores elétricos e seus componentes, bobinas, transformadores, pilhas, baterias e dispositivos eletrônicos, com base na análise dos processos de transformação e condução de energia envolvidos – com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais –, para propor ações que visem a sustentabilidade.	(EM13CNT204IBA) Elaborar explicações, previsões e cálculos a respeito dos movimentos de objetos na Terra, no Sistema Solar e no Universo com base na análise das interações gravitacionais, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre	(EM13CNT302IBA) Comunicar, para públicos variados, em diversos contextos, resultados de análises, pesquisas e/ou experimentos, elaborando e/ou interpretando textos, gráficos, tabelas, símbolos, códigos, sistemas de classificação e equações, por meio de diferentes linguagens, mídias, Tecnologias Digitais de Informação e	(EM13CNT306IBA) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental,

APRESENTAÇÃO

Os parâmetros curriculares que agora chegam às mãos dos professores têm como objetivo orientar o processo de ensino e aprendizagem e também as práticas pedagógicas nas salas de aula da rede estadual de ensino. Dessa forma, antes de tudo, este documento deve ser usado cotidianamente como parte do material pedagógico de que dispõe o educador. Ao estabelecerem as expectativas de aprendizagem dos estudantes em cada disciplina e em todas as etapas da educação básica, os parâmetros curriculares funcionam como um instrumento decisivo de acompanhamento escolar. E toda ferramenta de acompanhamento, usada de maneira adequada, é também um instrumento de diagnóstico das necessidades e das práticas educativas que devem ser empreendidas para melhorar o rendimento escolar.

A elaboração dos novos parâmetros curriculares faz parte do esforço da Secretaria de Educação em estabelecer um currículo escolar que esteja em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade. É preciso que a escola seja capaz de atender às expectativas dos estudantes desse novo mundo. De acordo com BRASIL, Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar / Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena (1994).

EMENTA

Estudar basicamente a observação, transformação da matéria e a construção de novas moléculas. Levando em consideração sua face negativa em virtude do seu efeito no plano social, político e econômico, afetando, por conseguinte, a vida humana e de outros seres vivos. A ciência natural de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino de Ciências da Natureza é considerada como “[...] uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária” (BRASIL, 1998, p. 22). Pois, o homem se relaciona com a natureza, sendo influenciado constantemente com outros seres por meio dos costumes, saberes, tradições e crenças. Nesta perspectiva, a forma de dominação da sociedade e das comunidades indígenas, ou seja, o ensino de Ciências oportuniza a compreensão das inter- relações entre o homem, a natureza e a cultura, partindo da realidade do aluno, da sua prática sociocultural.

COMPETÊNCIAS

1. Dominar a leitura, interpretação e a capacidade de produção de textos em diferentes formas de linguagem e representações que envolvem conhecimento químico, incluindo símbolos, códigos e nomenclatura científica, a fim de se comunicar adequadamente.
2. Apropriar-se de conhecimentos da Química para, em situações problemas, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas. Dominar a leitura, interpretação e a capacidade de produção de textos em diferentes formas de linguagem e representações que envolvem conhecimento químico, incluindo símbolos, códigos e nomenclatura científica, a fim de se comunicar adequadamente.
3. Trabalhar com modelos explicativos para a representação de fenômenos ou sistemas. Analisar, refletir e interpretar informações sobre a ciência química e suas tecnologias. Reconhecer, utilizar, interpretar e propor modelos para situações-problema, fenômenos ou sistemas naturais ou tecnológicos. Compreender o conhecimento científico e o tecnológico como resultados de uma construção humana, inseridos em um processo histórico e social.
4. Argumentar, apresentando razões e justificativas, diante de informações ou problemas relacionados à Química. Compreender a ciência e a tecnologia como partes integrantes da cultura humana contemporânea.
5. Identificar informações ou variáveis relevantes em uma situação problema que envolva diferentes dados de natureza química, e elaborar possíveis estratégias para equacioná-la ou resolvê-la. Reconhecer e avaliar o caráter ético do conhecimento científico e tecnológico e utilizar esses conhecimentos no exercício da cidadania
6. Correlacionar conhecimentos sobre sistemas materiais, fenômenos, fatos e concepções, identificando regularidades e diferenças, a fim de construir significados no contexto da Química. Elaborar hipóteses explicativas a partir de fenômenos observados.
7. Compreender a Química e as tecnologias associadas como conhecimento científico socialmente construído e como parte integrante da cultura humana contemporânea, percebendo seu papel nos processos produtivos e no desenvolvimento econômico da sociedade.

8. Construir uma visão sistematizada das diferentes linguagens e campos de estudo da Química, estabelecendo conexões entre seus diferentes temas e conteúdos. Elaborar hipóteses explicativas a partir de fenômenos observados.
9. Compreender e avaliar a Química e suas tecnologias, sob o ponto de vista ambiental e ético, para exercer a cidadania com responsabilidade, integridade e respeito, defendendo a qualidade de vida e os direitos do consumidor.
10. Dominar a leitura, Interpretação e a capacidade de produção de textos em diferentes formas de linguagem e representações que envolvem conhecimento químico, incluindo símbolos, códigos e nomenclatura científica, a fim de se comunicar adequadamente.

HABILIDADES

(EM13CNT01IBA) Interpretar textos de divulgação científica que tratem de temáticas das Ciências da Natureza, disponíveis em diferentes mídias, considerando a apresentação dos dados, tanto na forma de textos como em equações, gráficos e/ou tabelas, a consistência dos argumentos e a coerência das conclusões, visando construir estratégias de seleção de fontes confiáveis de informações.	(EM13CNT303IBA) Analisar e debater situações controversas sobre a aplicação de conhecimentos da área de Ciências da Natureza (tais como tecnologias do DNA, tratamentos com células-tronco, neurotecnologias, produção de tecnologias de defesa, estratégias de controle de pragas, entre outros), com base em argumentos consistentes, legais, éticos e responsáveis, distinguindo diferentes pontos de vista.	(EM13CNT307IBA) Analisar as propriedades dos materiais para avaliar a adequação de seu uso em diferentes aplicações (industriais, cotidianas, arquitetônicas e tecnológicas) e/ou propor soluções seguras e sustentáveis considerando seu contexto local e cotidiano.	(EM13CNT107IBA) Avaliar os benefícios e os riscos à saúde e ao ambiente, considerando a composição, a toxicidade e a reatividade de diferentes materiais e produtos, como também o nível de exposição a eles, posicionando-se criticamente e propondo soluções individuais e/ou coletivas para seus usos e descartes responsáveis
(EM13CNT202IBA) Interpretar resultados e realizar previsões sobre atividades experimentais, fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas noções de probabilidade e incerteza, reconhecendo os limites explicativos das ciências.	(EM13CNT304IBA) Avaliar os riscos envolvidos em atividades cotidianas, aplicando conhecimentos das Ciências da Natureza, para justificar o uso de equipamentos e recursos, bem como comportamentos de segurança, visando à integridade física, individual e coletiva, e socioambiental, podendo fazer uso de dispositivos e aplicativos digitais que viabilizem a estruturação de simulações de tais riscos.	(EM13CNT1028IBA) Realizar previsões, avaliar intervenções e/ou construir protótipos de sistemas térmicos que visem à sustentabilidade, considerando sua composição e os efeitos das variáveis termodinâmicas sobre seu funcionamento, considerando também o uso de tecnologias digitais que auxiliem no cálculo de estimativas e no apoio à construção dos protótipos.	(EM13CNT208IBA) Analisar as diversas formas de manifestação da vida em seus diferentes níveis de organização, bem como as condições ambientais favoráveis e os fatores limitantes a elas, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).

FILOSOFIA

APRESENTAÇÃO

A construção desta unidade curricular para o ensino da filosofia indígena inclui um olhar metodológico do fazer que se articula com os modos de ser e viver dos povos indígenas. A forma como as práticas educativas são desenvolvidas na escola necessita de um diálogo com a filosofia como experiência, em conexão com os ancestrais, com luta, resistência e modos de convivência. Ao trabalhar filosofia em uma escola indígena não pode faltar um modo coletivo de fazer as coisas.

A construção do ensino de filosofia faz parte de um currículo mais amplo e não pode ser entendida apenas como um rol de “conteúdos” e uma metodologia baseada na ideia de “transmissão”. Busca garantir o direito à educação por meio de uma escola pública enraizada na cultura, nas vivências e nas lutas das comunidades indígenas. Essa concepção de escola só será efetiva se for construída a partir dos sujeitos das comunidades, onde diferentes saberes serão explorados, problematizados, construídos e ressignificados em um permanente movimento de ensinar e aprender, circulares e coletivas.

EMENTA

As aulas de filosofias indígenas representarão experiências corporais, de pensamento e movimento, reflexão e autorreflexão com atividades de campo visitando os sábios da comunidade, obtendo registros por meio de escrita, gravações, fotografias ou filmagens. Um diálogo com as simbologias e representações presentes em diversas expressões culturais pode ser estabelecido com a prática de artesanatos, festas ou danças sacras, seja participando ativamente desses processos ou lendo materiais impressos e audiovisuais que os retratam. A presença de pessoas da comunidade é incentivada, seja para compartilhar seus conhecimentos, como artesanato, seja para visitar exposições de trabalhos dos alunos, como fotografias, vídeos documentários, artesanato, produção de textos. A metodologia de ensino da filosofia indígena integra, assim, a ação e a reflexão em processos didáticos inspirados nos modos de ensinar e aprender característicos das culturas indígenas.

COMPETÊNCIAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos

e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.

2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Reconhecer, analisar e definir o que sustenta e dá sentido às diferentes formas de organização social de diversos povos e culturas, sob os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade fraterna, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, contrariando um modelo de desenvolvimento que considera a terra e a natureza apenas como insumos para a produção de mercadorias de rápido consumo que degradam o ambiente e envenenam a terra, as águas e todos os seres vivos.

HABILIDADES

(EM13CHS01IBA) Reconhecer-se como pertencente a um povo indígena, buscando valorizar	(EM13CHS03IBA) Reconhecer o dinamismo da vida social, identificar as principais transformações	(EM13CHS05IBA) Refletir sobre formas de conceber e relacionar a temporalidade em seu contexto étnico,	(EM13CHS07IBA) Comparar o conhecimento científico ocidental com a ciência indígena para

sua identidade étnica como modo de ser, estar, pensar, viver, aprender, ensinar e expressar seu mundo. as fronteiras diferenciadoras e os mecanismos de sua manutenção.	culturais, sociais, políticas e econômicas que conduzem à construção da sua identidade contemporânea.	diferenciando o conceito de tempo existencial e o tempo da natureza.	apreciar o saberes ancestrais desses povos, reconhecendo a não hierarquia entre os saberes indígenas como: saber dançar, saber sobre plantas, saber psicologia e outros saberes igualmente importantes.
(EM13CHS02IBA) Compreender os costumes de seu povo, suas particularidades, sua cosmovisão, comparando-os com de outras comunidades indígenas e não indígenas, para refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre esses modos, percebendo os mecanismos de identificação manipuláveis por pessoas, grupos e instituições através do uso e desuso de múltiplas designações (etnônimos) no jogo ideológico das classificações étnico-raciais.	(EM13CHS04IBA) Diferenciar a filosofia indígena ancestral da filosofia ocidental, desmistificando a hegemonia do pensamento ocidental, compreendendo que a primeira caminha na direção de uma cosmovisão biocêntrica, que está sempre voltada para fortalecer, cuidar, gerar e transmitir a vida, respeitando todos os seres vivos, humanos e não humanos e tratando os ancestrais como elo entre os vivos, os mortos e os que ainda não nasceram.	(EM13CHS06IBA) Ouvir as histórias de seus povos, contadas por líderes espirituais, para tentar vivenciar as possibilidades de “reviver” os saberes dos antepassados, com foco no contexto atual.	(EM13CHS08IBA) Refletir sobre o impacto que os povos indígenas sofreram com a presença dos colonizadores, perceber suas lutas e resistências desde a chegada dos europeus até os dias atuais.

GEOGRAFIA

APRESENTAÇÃO

É papel da Geografia, cujo estudo é pautado nas relações sociais econômicas e políticas possibilitar ao sujeito conhecer o espaço, e sensibilizar o mesmo para um caminho de protagonismo eticamente responsável. Tendo em vista as especificidades dos estudantes indígenas que estão adentrando no Novo Ensino Médio, a perspectiva é que o mesmo se aproprie dos conhecimentos sobre os fenômenos e processos responsáveis pela formação e transformação do espaço de vida dos seres humanos, a partir das interações podendo ser um meio para a reflexão sobre a ação humana em todas as suas dimensões, considerando que, uma vez de posse de tais conhecimentos, é possível usá-los tanto para a dominação quanto para a libertação.

Neste sentido foi pensado um currículo que possa contemplar as competências e habilidades propostas na BNCC, as quais visam à formação integral dos sujeitos nos aspectos cognitivos desenvolvendo conceitos como espaço geográfico, sociedade e natureza, trazendo ênfase das interações do sujeito em relação às características e dinâmicas da própria geografia e suas especificidades. , o que faz do componente curricular indispensável no entendimento da dinâmica de formação e construção do território nacional, abordando os elementos físicos integrantes na construção do espaço, bem como as dinâmicas das populações, nos diversos continentes.

Para que o estudante possa posicionar-se criticamente sobre as diferentes formas de apropriação e de organização do espaço. Na perspectiva de que o estudante possa avaliar os processos de ocupação do espaço, territorialidades e fronteiras e ainda analisar os impactos das tecnologias e dinâmica populacional assim como as questões ambientais, a fim de que estes sujeitos sejam capazes de compreender, interagir e colocar-se como protagonistas de forma responsável, pelo espaço geográfico.

EMENTA

Compreender que a geografia é composta por saberes que contribuem de forma imprescindível para o raciocínio do estudante, a fim de que este possa entender a produção do espaço nos seus diferentes tempos, percebendo as suas desigualdades e contradições. Preocupando-se com as inquietações do mundo atual, buscando compreender como ocorrem os processos de ocupação e modificação do espaço geográfico pela sociedade. Devendo, além de exercitar a curiosidade intelectual a partir das práticas educativas, priorizar a formação de sujeitos autônomos, críticos, capazes de fazer interferências sociais que contribuam para a formação de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

COMPETÊNCIAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.

3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS102IBA) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS206IBA) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.	(EM13CHS202IBA) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas das sociedades contemporâneas (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.) bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS201IBA) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais e culturais.
(EM13CHS103IBA) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos,			

documentos gráficos).	históricos,			

HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO

O ensino de História parte da perspectiva da inclusão, para atender à subjetividade e às especificidades desses sujeitos, garantindo o reconhecimento das identidades e acolhendo a diversidade das formas de aprender e ensinar. O ensino de História no Ensino Médio, , busca desconstruir estereótipos e trazer à tona a riqueza cultural e a diversidade dos Povos Indígenas. É fundamental que o conteúdo se afaste da visão reducionista de que os povos indígenas são parte de um passado distante e enfatize sua presença contínua e ativa na sociedade atual. O currículo deve contemplar a história indígena desde o período pré-colonial até o presente, abordando suas formas de organização social, suas culturas, línguas, religiões e modos de vida, além das lutas pela preservação de suas terras e direitos. O objetivo é promover um entendimento mais profundo da contribuição dos povos indígenas à formação da sociedade brasileira, destacando sua importância na construção da identidade nacional e no contexto das questões sociais e ambientais atuais. O ensino deve também considerar a participação ativa de indígenas nas discussões contemporâneas sobre direitos territoriais, políticas públicas e questões ambientais, destacando seu papel como protagonistas na construção de um futuro mais justo e sustentável.

Nesta perspectiva, o ensino de História, nas escolas indígenas, não pode assumir as mesmas características do ensino nas escolas convencionais, principalmente porque o debate e o diálogo entre o professor, os alunos e a comunidade são fundamentais para explicitar a sua importância e suas finalidades sociais, históricas e pedagógicas. É importante considerar, também, que cada sociedade organiza suas narrativas de forma diferente, compreende a História de modo diverso e constrói concepções de tempo que precisam ser respeitadas.

EMENTA

Estudo das populações indígenas no Brasil e das políticas indigenistas, bem como sobre as diferentes abordagens historiográficas relativas à representação dessas populações entre os séculos XVI e XXI: Territórios de ocupação no Brasil e estranhamentos do contato. Os povos indígenas na historiografia brasileira e fontes para estudo. A Presença Indígena na Formação

do Brasil. Políticas indigenistas: limites e avanços. A temática e o ensino da história indígena. Movimentos sociais e direitos indígenas no Brasil contemporâneo.

COMPETÊNCIAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade, etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultural/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual, etc.), explicitando suas ambiguidades.	(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e de diferentes gêneros textuais e as tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis.	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	(EM13CHS206) Compreender e aplicar os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, entre outros, relacionados com o raciocínio geográfico, na análise da ocupação humana e da produção do espaço em diferentes tempos.

(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção e descarte (reuso e reciclagem) de resíduos na contemporaneidade e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental e o consumo responsável.	(EM13CHS302) Analisar e avaliar os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações.	(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas a uma percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo.	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, e selecionar aquelas que respeitem e promovam a consciência e a ética.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.	(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta.	(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos e classes sociais diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços e contextos.	(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.	(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens e as gerações futuras, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.	(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e as escolhas individuais.	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo os quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.	(EM13CHS602) Identificar, caracterizar e relacionar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da cidadania.	(EM13CHS603) Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania, etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas.

(EM13CHS604) Conhecer e discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação.	(EM13CHS 605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, para fundamentar a crítica à desigualdade entre indivíduos, grupos e sociedades e propor ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência dos jovens.	(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas, etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.	(EM13CHSBA01) Desenvolver noções de narrativas de si e de autoconhecimento, para compreensão de um entendimento de alteridade e de todo, de pertencimento e de colaboração com o meio cultural e social, em um saber que igualmente promova a correlação entre o eu subjetivo e a realidade objetiva.
(EM13CHSBA02) Analisar, compreender e caracterizar processos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais da Bahia, tendo em vista suas peculiaridades regionais e o seu papel no cenário nacional.	(EM13CHSBA02) Analisar, compreender e caracterizar processos históricos, econômicos, políticos, sociais e culturais da Bahia, tendo em vista suas peculiaridades regionais e o seu papel no cenário nacional.	(EM13CHSIBA01) Refletir acerca das representações dos indígenas na documentação oficial e nos relatos etnográficos no decorrer do contato.	(EM13CHSIBA02) Identificar as ações e políticas indigenistas relacionando-as com a situação econômica e ambiental das terras indígenas na atualidade.
(EM13CHSIBA03) Perceber-se enquanto indígena como sujeito histórico, e Conhecer os relatos orais sobre a história de sua comunidade, valorizando quem são as pessoas que conhecem as histórias, como elas foram preservadas e como são transmitidas, identificando nas narrativas o(s) território(s) historicamente ocupado(s) por seu povo e a situação atual.	(EM13CHSIBA04) Refletir sobre o ensino de história indígena no Brasil, considerando seus problemas, desafios e possibilidades no tempo presente, identificando e avaliando as representações indígenas nos livros didáticos e nas culturas escolares brasileiras, considerando as interrelações entre estas e as culturas históricas e políticas nacionais.	(EM13CHSIBA05) Narrar e identificar as mudanças no modo de vida de seu povo, os acontecimentos que interferiram nestas mudanças, caracterizar e nomear os períodos.	(EM13CHSIBA06) Conhecer e confrontar diferentes fontes de informação sobre a história de seu povo, suas linguagens, conteúdos, autorias e épocas - registros escritos, desenhos, fotos, mapas, pinturas, filmes, vídeos, distinguindo as versões históricas construídas por seu povo das que foram produzidas por viajantes, antropólogos, historiadores, arqueólogos, fotógrafos, cineastas.
(EM13CHSIBA07) Perceber a diversidade dos povos indígenas do Brasil e da América e conhecer as reivindicações políticas comuns aos povos indígenas diante do Estado brasileiro.	(EM13CHSIBA08) Debater e organizar o conhecimento adquirido e propor sugestões para os problemas enfrentados por seu povo e pelos demais povos indígenas, por meio de conversas, desenhos, mapas, painéis e textos.	(EM13CHSIBA09) Conhecer o movimento social, dentro e fora da aldeia, desencadeado no processo de demarcação de sua própria terra, o movimento indígena atual, suas reivindicações e lutas, organizações, lideranças e conquistas.	(EM13CHSIBA10) Situar historicamente a escravidão indígena e confrontá-la com outras formas de escravidão no Brasil.

(EM13CHSIBA11) Situar historicamente alguns momentos em que ocorreram disputas pela terra, relacionando-os à expansão econômica, à estrutura agrária e à situação fundiária do país, identificando acontecimentos que refletem a resistência indígena e as lutas de outros grupos sociais brasileiros que lutam por direitos políticos, sociais, econômicos e pela terra.	(EM13CHSIBA12) Reconhecer os marcadores e medidas de tempo utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos.	(EM13CHSIBA13) Reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais.	(EM13CHSIBA14) Conhecer os instrumentos legais que garantem os direitos territoriais e políticos, aos povos indígenas no país.

SOCIOLOGIA

APRESENTAÇÃO

A sociologia, ao abordar a sociedade contemporânea nas suas múltiplas dimensões (social, econômica, política e cultural) contribui para uma melhor compreensão das relações e instituições sociais, necessária à integração do estudante ao mundo do trabalho, bem como garantir que os alunos se tornem mais conscientes de seus direitos e responsabilidades como cidadãos. Na escolarização indígena, considera o conhecimento sociológico como um espaço de indagação para o desenvolvimento do conhecimento produzido no espaço escolar, articulando as experiências de alunos, professores e da comunidade em que a escola está inserida. O tempo, os fatos e os objetos históricos são elementos para analisar o contexto e suas relações, observando as mudanças sociais ao longo do tempo.

O modo de vida no espaço e no tempo deve levar à compreensão dos acontecimentos políticos, econômicos, sociais e culturais das nações indígenas. O conhecimento sociológico é uma ferramenta de emancipação social. Ajuda o aluno a reconhecer seu lugar no mundo social e seus direitos, o desperta para a necessidade de falar e de compreender as disputas sobre a definição de “verdades”. Temas como movimentos sociais, cidadania, desigualdade social, estado, políticas públicas elaboradas à luz do conhecimento sociológico são essenciais no ensino médio para o desenvolvimento da valorização do bem comum e da coletividade e, portanto, importantes para a emancipação social dos jovens e, consequentemente, do país.

EMENTA

Componente curricular de sociologia no domínio das ciências sociais e humanas aplicadas

busca construir atitude reflexiva no aluno, proporcionando interpretação de diversas manifestações sociais da vida cotidiana que os cercam. Com isso, possibilita o desenvolvimento de projetos de vida em harmonia mais justo e igualitário.

Nesse sentido, o ensino de sociologia deve contribuir para o entendimento de que a sociedade é uma construção humana e plural, criada por meio das relações sociais, conflitos, disputas e diferentes processos que proporcionarão aos alunos a possibilidade de problematizar tais relações e estimular a reflexão sobre os diferentes fragmentos do mundo social, ampliando a capacidade intelectual e levando à criticidade e respeito à diversidade, desmistificação de preconceitos, estereótipos e estigmas. Assim, procuram desenvolver habilidades que reflitam sobre os objetos de conhecimento. Categorias Relacionadas: Conhecimento, Tempo e Espaço; território e fronteiras; Gênero, indivíduo, natureza e sociedade; Política, trabalho, relações de poder, cidadania e ética; Cultura e Sociedade.

COMPETÊNCIAS

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.
3. Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

6. Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

HABILIDADES

(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).	(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.	(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.	(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.	(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.	(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.	(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).	(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se	(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo

		criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.	responsável.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.	(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.	(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
(EM13CHSIBA15) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico - raciais no país.			

2.5.1 Itinerários da Educação Escolar Indígena

Os Itinerários formativos que seguem, dialogam com as dez competências gerais da Educação Básica presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), várias competências específicas das áreas de Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, foram construídos em oficina de escuta com a participação de professores indígenas, gestores, lideranças, estudantes, pais e mães, com propostas pedagógicas formativas condizentes com os contextos indígenas e que possibilitem melhor aproveitamento na formação dos estudantes, favorecendo o aprimoramento no desenvolvimento social,

etnocultural e econômico. Rompendo, desta forma, com modelos hegemônicos e pedagogias que não se adequam aos contextos indígenas, modelos e práticas historicamente integracionistas e civilizatórias, implantando projetos adequados às suas conjunturas socioculturais.

As escolas indígenas através de suas práticas pedagógicas passaram a valorizar os conhecimentos tradicionais e os povos indígenas, ressignificando seus conhecimentos, tornando-se um espaço autônomo de troca de conhecimento e saberes. Dessa forma, os saberes de cada área serão trabalhados de forma intercultural e interdisciplinar nas práticas pedagógicas das escolas indígenas, promovendo aos estudantes e suas comunidades o fortalecimento e recuperação de suas memórias históricas, a (re)afirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, ciências, práticas tradicionais, o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas, conforme a legislação que normatiza a educação escolar indígena no Brasil.

Ademais, as propostas de Itinerários Formativos elaborados a partir dos anseios dos povos indígenas da Bahia, buscam, além de fortalecer as práticas tradicionais e educacionais de cada povo, investir em uma formação que possibilita um retorno para seus povos, sobretudo na área de conhecimento tradicional e profissional. Outro ponto importante é que está de acordo e respeita o disposto na Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, principalmente em seu artigo 2º que estabelece os seguintes objetivos:

- I - orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;
- II - orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;
- III - assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;
- IV - assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;
- V - fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;
- VI - normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os

mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

VII - orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

VIII - zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.”

Nesse sentido, observando os princípios da especificidade, da interculturalidade, do diferenciado, e do bilinguismo, que norteiam a educação escolar indígena, esses Itinerários Formativos pretendem contribuir e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem relacionados às competências gerais, às áreas de conhecimento e/ou formação técnica e profissional no contexto da comunidade indígena; favorecer a elaboração de um projeto de vida pertinente e adequado à vida do estudante indígena em acordo aos seus projetos societários; promover o fortalecimento das identidades indígenas e suas formas tradicionais de ser e estar no mundo; desenvolver habilidades e competências que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, sentindo-se também sujeito de direito e desse mundo, fortalecendo o diálogo com suas comunidade e, orientando na tomada de decisões e ação nas mais diversas situações da vida cotidiana, seja ela na escola, nas aldeias, no trabalho e na vida.

São objetivos destes Itinerários Formativos:

- aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- concretizar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida, observando seus contextos societários, regionais e cosmovisão de suas comunidades;
- promover a inclusão de valores universais e de mundo, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, sustentabilidade, manejo de mundo e solidariedade;
- desenvolver e fortalecer habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, situações da vida cotidiana, seja ela na escola, nas aldeias, no trabalho e na vida.

- promover o protagonismo dos estudantes indígenas junto as suas aldeias na valorização da vida social e coletiva;
- proporcionar condições necessárias aos estudantes à construção, fortalecimento do Bem Viver das aldeias às quais pertencem, valorizando as tradições socioculturais e valorização do manejo dos territórios tradicionais;
- compreender a importância dos conhecimentos científicos, associando esses conhecimentos aos seus modos de vida e práticas culturais próprias dos povos indígenas;

Os Itinerários Formativos apresentados aqui estão organizados a partir de quatro eixos estruturantes:

- I. Investigação científica;
- II. Processos criativos;
- III. Mediação e intervenção sociocultural e
- IV. Empreendedorismo.

2.5.1.1 Gestão Territorial, Sustentabilidade, Manejo e Produção Agrícola em Terras Indígenas

Este Itinerário deve abordar conceitos, como: gestão territorial indígena, políticas públicas ambientais e indigenistas, estrutura do estado brasileiro, papel dos órgãos públicos, histórico da política ambiental e indigenista, participação, democracia participativa, espaços públicos, diagnósticos e planejamentos participativos, instrumentos de monitoramento e avaliação. Esta abordagem é necessária para nivelar entendimentos básicos fundamentais para a compreensão do conceito de gestão ambiental e territorial, identificando e discutindo instrumentos e mecanismos de planejamento e diagnóstico, monitoramento e avaliação de ações de gestão territorial e ambiental em Terras Indígenas (TIs).

O Itinerário pode proporcionar, ainda, a partir do estudo dos conhecimentos e tradições indígenas, a execução de atividades agrícolas, a utilização do sistema de rotação de roças – manejo ecológico do ambiente – para a produção de alimentos, a caça, a pesca e a coleta, possibilitando assim, a prática de seus sistemas de reciprocidades e fortalecendo os conhecimentos e tradições, bem como o reavivar/retomar as línguas indígenas dos povos indígenas da Bahia.

Componente Curricular
Gestão Territorial e Sustentabilidade em Terras Indígenas
Ementa
Territorialidades e políticas públicas. Formação territorial do Brasil e povos indígenas. Gestão territorial e ambiental nas terras indígenas. História do território indígena. Práticas indígenas de sustentabilidade. Gestão comunitária dos territórios indígenas. Reflorestamento de territórios indígenas degradados.
Referências
BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; UNESCO 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>. Acesso em: 07 de ago. de 2021. LIMA, Antonio Carlos de Souza; OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. Processos Formativos em Gestão Territorial Indígena no Brasil: experiências, desaos e a implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas (PNGATI). Rio de Janeiro. Mórula, 2019. Disponível em: <https://acervo.socioambiental/sites/default/files/documents/I2L00006.pdf>. Acesso em 07 de ago. de 2021. NOZOE, Nélon. Sesmarias e Aposseamento de Terras no Brasil Colônia. São Paulo:FEA/USP. Disponível em: http://blig.ig.com.br/estudocoloniais/files/2009/06/artigo-nelsonnozoe-pdf.pdf. http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n3p587_605.pdf>. Acesso em: 07 de ago. de 2021. OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Indigenismo e Territorialização. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil. Contemporânea. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998.

COMPONENTE CURRICULAR
Educação Ambiental e Povos Indígenas
Ementa
Relações entre os povos indígenas e a natureza. Contextualização histórica da educação ambiental no âmbito internacional e nacional. Desenvolvimento sustentável. Manejo dos patrimônios ambientais dos territórios indígenas. Gestão do lixo nas aldeias. Práticas de reflorestamento. Cuidados e prevenção de incêndios nos territórios indígenas. Saneamento básico nas comunidades indígenas.
Referências
ARAÚJO, Ana Valéria. Terras Indígenas no Brasil: retrospectiva, avanços e desafios do processo de reconhecimento. In: FANY, Ricardo (Org.). Terras Indígenas e Unidades de Conservação da Natureza: o desafio das sobreposições. São Paulo: Instituto Socioambiental, p. 26-36, 2005. ARAÚJO, Fábio Xavier Sousa de; et al. Educação Ambiental nas sociedades indígenas brasileiras: uma breve análise. HOLOS, Ano 29, Vol. 5, 2013. Disponível em < http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1710>. Acesso em 02 de ago. de 2021. AZANHA, Gilberto. Sustentabilidade nas sociedades indígenas brasileiras. Tellus. Campo Grande: UCDB ano 5, n. 8/9, p. 11 - 28, abr./out. 2005. BANIWA, Gersen dos Santos Luciano. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; UNESCO 2006. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/index.php/acervo/livros/o-indio-brasileiro-o-que-voce-precisa-saber-sobre-os-povos-indigenas-no-brasil-de>. Acesso em: 07 de ago. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Agroecologia e Horticultura
Ementa
Princípios indígenas agroecológicos na horticultura. Consciência ecológica e agroecossistemas. Base ecológica no manejo dos territórios indígenas. Implementação do manejo sustentável do solo. Importância alimentar e econômica da horticultura. A tecnologia pós-colheita, o correto manuseio de hortaliças. Comparação entre os sistemas de semeadura direta e produção de mudas. Os diversos tipos de mudas. Técnicas e noções básicas para produzir hortaliças em ambientes ecologicamente mais equilibrados. O cultivo e manejo de plantas alimentícias não convencionais.
Referências
ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 110, 2001. ALTIERI, Miguel A. Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa. Rio de Janeiro: PTA: FASE, 1989. BEZERRA, Fred Carvalho. Produção de mudas de hortaliças em ambiente protegido. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, p. 22, 2003. FEHLAUER, Tércio. AYALA, Caroline. Agroecologia em terras indígenas: das fronteiras da sustentabilidade à das fronteiras da sustentabilidade à política de educação intercultural. Tellus, 2014. Disponível em: https://www.semanticscholar.org/paper/%E2%80%9CAgroecologia-em-terras-indigenas%3A-das-fronteiras-Fehlauer-Ayala/c2d7f7b2e89b9de51fb9045e760df402d197d2ee Acesso em 08 de ago. de 2021. GLIESSMAN, Stephen R. Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2000.

MOTTA, Ivo de Sá. LEONEL, Liliane Aico Kobayashi. PADOVAN, Milton Parron. SOUZA, Manuel Teixeira de. Horticultura Agroecológica em escala familiar em Mato Grosso do Sul. 2º Seminário de Agroecologia de Mato Grosso do Sul. Dourados-MS, 2008. Disponível em: <https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/236326/1/31283.pdf> Acesso em 08 de ago. de 2021.

NORDER, Luiz Antonio C. TEIXEIRA, Carine Andrade. COSTA, Renata Maria Guerreiro Fontoura. SANTOS, Tatiane Ribeiro dos. TRINDADE, Elen Regina Romo. NOVASKI, Gustavo Scagliusi. POYARES, Gustavo de Andrade. JUNIOR, Mario Cesar Cadorin. ALENCAR, Maria Cleophas Faggion. **Agroecologia em Terras Indígenas no Brasil: uma revisão bibliográfica.** Espaço Ameríndio. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item212834/1/Norder-et-al-agroecologia-em-terras-indigenas.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

SOUZA, Jacimar L de.; RESENDE, Patrícia. **Manual de Horticultura Orgânica.** 2ª Ed. Revisada. Viçosa: Aprenda Fácil, p. 564, 2006.

2.5.1.2 Patrimônios, Territórios e Gestão do Turismo em Terras Indígenas

Definir patrimônio “material” e “imaterial”; representações simbólicas e sociais desempenhadas pelo patrimônio material e imaterial nas sociedades indígenas; Patrimônio material e imaterial dos Povos Indígenas da Bahia; arqueologia indígena dos povos da Bahia no contexto Nordeste do Brasil e assim, preservar bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população indígena do Estado da Bahia, impedindo a destruição e/ou descaracterização de tais bens.

Compreender as mudanças territoriais dos antigos territórios de caça, pesca e coleta, a poluição dos rios e do solo que rareia, cada vez mais, a produção das roças no sistema nativo fazendo-se conhecer as inúmeras dificuldades de sobrevivência dos grupos indígenas da Bahia e buscar alternativas para minimizar os problemas detectados; promover a gestão do turismo de forma controlada a visitação nas TIs baianas, apreciar a paisagem, as manifestações culturais e os artefatos das etnias de forma valorativa, aproveitar esse potencial e divulgar tanto a necessidade de conservação do patrimônio natural e cultural da Bahia, quanto a prestação de serviços turísticos para o desenvolvimento das comunidades locais. Dessa

maneira, o turismo torna-se uma alternativa de desenvolvimento das comunidades indígenas, promove o registro histórico, ajuda no monitoramento das TIs, promove a gestão coletiva com a participação comunitária e a inclusão social e melhoria da qualidade de vida, nas TIs baianas.

COMPONENTE CURRICULAR
Turismo em contextos Indígenas
Ementa
Histórico do turismo em contextos indígenas. Gestão e planejamento do turismo nas aldeias. Técnicas para o desenvolvimento de programas e roteiros para o turismo nas aldeias. Importância da manutenção da qualidade de vida ambiental no turismo em contextos indígenas.
Referências
CHAVES, Rodrigo Pádua Rodrigues. O Turismo Étnico em Comunidades Indígenas no Brasil: a Reserva Pataxó da Jaqueira e o Parque Indígena do Xingu in Colección Pasos Edita - Revista de Estudios Turísticos y Patrimonio Cultural. Tenerife. Espanha, 2012. CRUZ, Jocilene Gomes da; NOVO, Cristiane Barroncas Maciel Costa. Turismo de Base Comunitária: A Experiência Vivenciada na Comunidade Indígena Beija-Flor I no Município de Rio Preto da Eva – AM. Anais do I Colóquio de Turismo em Terras Indígenas. IESA – UFG. Goiânia, 2013. DIAS, Reinaldo. Turismo e Patrimônio Cultural. São Paulo, Saraiva: 2008. FARIA, Ivani Ferreira. Turismo em área indígena: Projeto Tiquié. In: VASCONCELOS, Fábio P. (Org). Turismo e Meio Ambiente. Fortaleza:FUNECE, 1998. GASPARINETTI, Pedro. OZORIO, Rodrigo. Fortalecendo o Turismo em Terras Indígenas: análise de oferta e demanda do turismo na Bacia do Rio Juruena, Mato Grosso.

(documento de Trabalho). e CSF-Brasil e OPAN, 2019. Disponível em:
https://www.conservation-strategy.org/sites/default/files/field-file/Fortalecendo_o_turismo_em_Terras_Indigenas_Documento_de_Trabalho_2.pdfAcesso:
 08de ago. de 2021.

MARTINS, Clerton. **Turismo, Cultura e Identidade**. São Paulo: Roca, 2003.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Manual de Ecoturismo Indígena. Brasília: MMA, 1997.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Programa Piloto de Ecoturismo em Terras Indígenas**. Workshop. Bela Vista de Goiás, 1997 (Mimeo).

COMPONENTE CURRICULAR
Etnoturismo
Ementa
Princípios do etnoturismo. Identificação e delimitação dos patrimônios materiais e imateriais propícios ao turismo nos territórios indígenas. Introdução aos conceitos de cultura e identidade e suas relações com o etnoturismo. Patrimônio cultural material e imaterial e os usos turísticos em contextos indígenas. Artesanato e turismo. Museus e turismo. Festejos tradicionais, celebrações e etnoturismo.
Referências

BRASIL - MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. Manual Indígena de Ecoturismo. Projeto GTC Amazônia. Brasília, 1997

CRUZ, JocileneGomes da; NOVO, Cristiane Barroncas Maciel Costa. **Turismo de Base Comunitária: A Experiência Vivenciada na Comunidade Indígena Beija- Flor I no Município de Rio Preto da Eva–AM.**Anais do I Colóquio de Turismo em Terras Indígenas. IESA–UFG. Goiânia, 2013.

FARIA, Ivani Ferreira. **Ecoturismo Indígena–Território, Sustentabilidade, Multiculturalismo: princípios para a autonomia.**Tese de Doutorado em Geografia Física–USP. São Paulo, 2008.

FARIA, Ivani Ferreira. **Ecoturismo: etnodesenvolvimento e inclusão social no Amazonas.** Pasos: Revista de Turismo y Patrimonio Cultural . vol. 3, no.1 pags. 63- 77, 2005. □ FUNAI - Fundação Nacional do Índio. (2015). Instrução Normativa Nº 03/2015 de 11 de junho de 2015 Estabelece normas e diretrizes relativas às atividades de visitação para fins turísticos em terras indígenas. Brasília. Disponível em: » <http://www.funai.gov.br/arquivos/conteudo/cgetno/pdf/IN%2003.2015.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

FERNANDES, Cecília Maria Fernandes. **Etnoturismo e Turismo Indígena no Brasil: uma revisão bibliográfica.** 14º Congresso de Iniciação Científica. Goiás, 2014. Disponível em: <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2014/trabalho-1000016877.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

FUNARI, Pedro Paulo. PINSKY, Jaime. **Turismo e patrimônio cultural.** São Paulo: Contexto, 2003.

GASPARINETTI, Pedro. OZORIO, Rodrigo. **Fortalecendo o Turismo em Terras Indígenas: análise de oferta e demanda do turismo na Bacia do Rio Juruena, Mato Grosso.** (documento de Trabalho). e CSF-Brasil e OPAN, 2019. Disponível em: https://www.conservation-strategy.org/sites/default/files/field-file/Fortalecendo_o_turismo_em_Terras_Indigenas_Documento_de_Trabalho_2.pdf Acesso em: 08 de ago. de 2021.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. Turismo e o "resgate" da cultura Pataxó. In: BANDUCCI JUNIOR, A., BARRETO, M; (Orgs.) **Turismo e identidade local: Uma visão antropológica**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SCHNEIDER, Alessandra; ALVARENGA, Fernanda. **Desenvolvimento de Produtos Turísticos em Terras Indígenas**. Anais do I Colóquio de Turismo em terrasIndígenas. IESA–UFG. Goiânia, 2013.

SCHNEIDER, Turismo Pataxó: da Renovação Identitária à Profissionalização da Reservas. Anais do I Colóquio de Turismo em Terras Indígenas. IESA – UFG. Goiânia, 2013.

COMPONENTE CURRICULAR
Tecnologias da Informação e Comunicação no Etnoturismo
Ementa
Culturas digitais. O uso de redes sociais, aplicativos, sites e outras tecnologias de comunicação aplicadas ao etnoturismo. Mídias digitais e etnoturismo. Contato e atendimento ao turista por meios digitais. Produção de roteiros e campanhas de etnoturismo em plataformas digitais.
Referências
GÖTZKE, Angela Paula Drawanz. DA ROCHA, Jaqueline Josiwana Steffens. BILESSIMO, Simone Meister Sommer Bilessimo. SILVA, Juarez Bento da. O uso das tecnologias da informação e comunicação como ferramenta de gestão do conhecimento numa escola indígena . Revista Novas Tecnologias da Informação, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/99552 . Acesso em: 08 de ago. de 2021.

JESUS, Naine Terena. MALDONADO, Maritza. **Ciberprofessores indígenas: narrativas através das Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Tear – Revista de Educação e Tecnologia, V. 6, N. 1. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/2217>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

MIDDLETON, V. T. C. **Marketing turístico: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MORRISON, A. M. **Marketing de hospitalidade e turismo**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

O'BRIEN, James A., **Sistemas de Informação e as gerenciais na era da internet**. São Paulo: Saraiva, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO TURISMO. **E-business para o turismo**. Porto Alegre: Bookman, 2003.

NETTO, M. **Contexto e uso das mídias por populações indígenas brasileiras: elementos que podem contribuir para a preservação e disseminação do conhecimento tradicional em meios digitais e internet**. 2016. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Programa de Pós-graduação em Engenharia e CINTED-UFRGS Revista Novas Tecnologias na Educação, V. 17 Nº 3, dezembro, 2019. DOI: Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/167869>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

O'CONNOR, Peter. **Distribuição da informação eletrônica em turismo e hotelaria**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

PINTO, Alejandra Aguilar. **A “inclusão” digital indígena na sociedade da informação**. V ENECULT - Quinto Encontro de Estudos Multidisciplinares de Cultura, Bahia, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/28314437/A_INCLUS%C3%83O_DIGITAL_IND%C3%83GENA_NA_SOCIEDADE_DA_INFORMA%C3%83O. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

VALADARES, S. M. B.; BRAGA, A. O.; BARBIN, S. E. **Tecnologias digitais como ferramentas para a manutenção e fortalecimento das línguas indígenas da Amazônia brasileira e áreas transfronteiriças.** 2005. Disponível em: <http://bibliotecascrucesp.usp.br/3sibd/docs/valadares144.pdf>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

2.5.1.3 Laboratório de Práticas em Educação e Saúde Indígena

Compreender a relação entre territorialidade e gestão da escola indígena como estratégia para continuidade da comunidade em seu território de origem e a viabilização de projetos próprios de Bem Viver; o desenvolvimento de modelos de gestão comunitária e participativa pertinentes a arranjos sociais próprios dos povos e comunidades em que se insere a escola indígena; conhecer a história da Educação Escolar Indígena e contextualizar o surgimento das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil e na Bahia, conhecendo os princípios que orientam a organização, gestão e práticas pedagógicas próprias da Educação Escolar Indígena.

Pensar nas múltiplas possibilidades e/ou experiências já consolidadas de desenvolvimento de serviços de saúde que atendam as reais necessidades dos povos indígenas e que o fazem, retomando empiricamente os elementos constitutivos do conceito ampliado de saúde coletiva e de qualidade de vida; fomentar estudos sobre o cuidado em saúde e as práticas específicas de saúde, buscando a identificação e análise dos conhecimentos tradicionais, inovações e criações baseadas na tradição; identificar e avaliar estratégias de promoção da saúde e qualidade de vida para a população indígena, levando em consideração as práticas culturais, tradicionais e religiosas; trazer abordagens anticoloniais dos conhecimentos sobre saúde, Bem Viver e qualidade de vida.

Abordagens sobre práticas terapêuticas, conhecimentos, saberes, medicinas tradicionais, práticas terapêuticas e alimentares das comunidades indígena; conhecimentos populares em saúde (parteiras, benzedeiras, erveiras, rezadeiras etc.) e suas práticas de cuidado; saúde mental, segurança alimentar e nutricional das comunidades dos povos indígenas da Bahia.

COMPONENTE CURRICULAR

Práticas Educativas em Saúde Indígena
Ementa
Conceitos básicos para compreensão da cultura e das práticas de saúde e cura dos povos indígenas. Processo saúde/doença: terapias curativas, preventivas; xamanismo; benzimentos; fitoterapia. A biomedicina na prática indígena. Biossegurança.
Referências
ANDRADE, João T. Sousa, Carlos Kleber Saraiva. Práticas indígenas de cura no Nordeste brasileiro: discutindo políticas públicas e intermedicalidade. Openedition Journals, V. 41, N. 2, 2016. Disponível em : https://journals.openedition.org/aa/2581. Acesso em: 08 de ago. de 2021. BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. Programa de Saúde Indígena: etnodesenvolvimento das sociedades indígenas. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. ISBN 85 - 334-0280-5. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. COIMBRA JR. C.E.A.; SANTOS, R. V. Saúde, minorias e desigualdade: Algumas teias de inter-relações, com ênfase nos povos indígenas. Cien Saude Colet, p. 125-132, 2000. GARNELO, Luiza. PONTES, Ana Lúcia. Saude Indígena: uma introdução ao tema. Série Via dos Saberes n.5, UNESCO, 2012.Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_indigena_uma_introducao_tema.pdf. Acesso em: 08 de ago. de 2021. LANGDON, Jean Esther; GARNELO, Luiza (organizadoras). Saúde dos povos indígenas: reflexões sobre antropologia participativa. Rio de Janeiro: ABA/Contra Capa, 2004.

MOTA, Clarice Novais da. **Saúde e povos indígenas: tradição e mudança**. NEIP, 2015. Disponível em: https://neip.info/novo/wp-content/uploads/2015/04/texto_clarice_01.pdf. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

SCHWEIKARDT, Júlio Cesar. SILVA, Joana Maria Borges de Freitas, AHMADPOUR, Bahiyyeh Ahmadpour. **Saúde Indígena: Práticas e Saberes por um diálogo Intercultural**. Rede Reunida, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/350939028Saude_indigena_praticas_e_saberes_por_um_dialogo_intercultural. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/secretaria-sesai>
<http://6ccr.pgr.mpf.mp.br/institucional/grupos-de-trabalho/saude/cartilha-sobre-saude-indigena-cimi>

Relato de Experiência: <http://congressoanterior.org.br/RE0911-1.pdf> Acesso em: 08 de ago. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR	
Manipulação de Ervas Medicinais	
Ementa	
Noções básicas de botânica. História do uso de plantas medicinais. Biodiversidade e princípios bioativos em plantas medicinais, aromáticas e extratos vegetais diversos. Os princípios ativos das plantas. Partes úteis das plantas. Mapeamento das ervas tradicionais do território. Construção de ervários medicinais nas aldeias. Coleta, secagem, preparação e armazenamento de amostras. Época apropriada para coleta. Toxicidade das plantas medicinais. Farmácia viva. Obtenção de extratos e óleos essenciais. Produção de pomadas e garrafadas. Plantas sagradas e secretas (aspectos culturais)	
Referências	
BRANDÃO, Maria das Graças Lins; GRAEL, Cristiane Fuzer; GRAEL, Viviane; MONTE-	

MOR, Roberto Luís de Melo Monte.; PAULA SOUZA, Juliana de; SALIMENHA, Mmaria de Fátima; SANTOS, Aparecida Célias; SCALON, Viviane Renata. **Biodiversidade, uso tradicional de plantas medicinais e produção de fitoterápicos em Minas Gerais**. Anais do XIV Seminário sobre a Economia Mineira, 2010. Minas. Disponível em: http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A022.pdf. Acesso em: 08de ago. de 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Assistência Farmacêutica e Insumos Estratégicos. **Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Brasília-DF, 2009.

FERREIRA, Luciane Ouriques. A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. In: **Hist. cienc. Saúde Manguinhos**, vol.20 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2013. Disponível em: bit.ly/2ERUyL3 Acesso em: 07 de ago. de 2021.

FRIEDRICH, Neidi Regina. **Entre Xales, Cachimbos e Mulheres e Xamãs**. 2016, 1 ed. Curitiba : Appris, 2016.

ROCHA, Rebeca. MARISCO, Gabriele. **Estudos etnobotânicos em comunidades indígenas no Brasil**. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/19250/2/4.pdf>. Acesso em: 08de ago. de 2021.

RODRIGUES, E.; CARLINI, E.A. **Possíveis efeitos sobre o sistema nervoso central de plantas utilizadas por duas culturas brasileiras** (quilombolas e índios). Revista Arquivos Brasileiros de Fitomedicina Científica. São Paulo, v.1, n.3, p. 147-154, 2003. Disponível em: http://www.cee.unifesp.br/negros_e_indios_abfc.pdf Acesso em: 08 de ago. de 2021.

SHELLACK G. **Farmacologia**: Uma abordagem didática. São Paulo: Ed.Fundamento,2005.

SILVA, V.A. DA. **Etnobotânica dos índios Fulni – ô** (Pernambuco, Nordeste do Brasil). Recife, PE. Tese apresentada na Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, 2003.

SILVA, V.A.; ANDRADE, L.H.C. Etnobotânica Xucuru: espécies místicas. Santa Catarina, Ed.

UFSC. Revista Biotemas, v.15, n.1, p. 45-57, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/21636>. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR	
Primeiros Socorros	
Ementa	
Princípios gerais de primeiros socorros. Materiais de primeiros socorros. Acidentes: características e tipologia. Cuidados gerais e preliminares. Corps estranhos nos olhos, ouvido, nariz ouvido e garganta. Desmaios e convulsões. Hemorragia e prevenção ao estado de choque. Ataduras. Fraturas e lesões das articulações. Ferimentos: superficiais e profundos. Métodos de respiração. Parada respiratória. Massagem cardíaca. Envenenamentos. Resgate e transporte de pessoas acidentadas.	
Referências	
BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Manual de Primeiros Socorros . Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2003. Disponível em: http://www.fiocruz.br/biosseguranca/Bis/manuais/biosseguranca/manualdeprimeirosocorros.pdf . Acesso em: 27 de out. de 2019.	
FLEGEL, M. J. Primeiros socorros no esporte . Tradução de Douglas Arthur Omena Futuro. 5. ed. Barueri, SP: Manole, 2015. E-book. [BV Pearson]. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Loader/34764/pdf . Acesso em: 25 de out. de 2019.	
KARREN, K. J. et al. Primeiros socorros para estudantes . Tradução de Patrícia Fonseca Pereira, Douglas Arthur Omena Futuro. 10. ed. Barueri, SP: Manole Ebook. [BV Pearson]. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Loader/34576/pdf . Acesso em: 26 de out. de 2019.	
LAMBERT, E. G. Guia prático de primeiros socorros . 3. ed São Paulo: Rideel, [2010?]. E- book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Loader/174253/pdf . Acesso em: 29 de out. de 2019.	

2.5.1.4 Artes, Patrimônios e Museologias Indígenas

Compreender as diversas maneiras de expressão cultural dos povos indígenas; guardar aspectos da arte indígena: pinturas, plumagens, cerâmica, cestarias, máscaras e até mesmo as danças e rituais; conhecer os elementos complementares da arte indígena como a madeira, miçangas, palmas, sementes, cipó, couros, ossos, casaca de coco, dentes, conchas, etc.; entender que junto a esses objetos, artefatos e lugares culturais que lhe são associados, estão as expressões, representações, práticas, conhecimentos e técnicas que representam o patrimônio cultural imaterial.

Compreender que os povos indígenas desempenham importante papel na produção, salvaguarda, manutenção e na recriação do patrimônio cultural; promover o respeito à diversidade cultural assegurando aos indígenas o direito à cultura, à diferença e à diversidade cultural, tais como o direito autoral, o direito à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, o direito à preservação do patrimônio histórico e cultural, o direito à diversidade e identidade cultural e o direito de acesso à cultura.

COMPONENTE CURRICULAR
Educação Artística e Patrimonial
Ementa
Noções sobre a dimensão educativa do patrimônio artístico e cultural indígena. Reflexão crítica sobre a classificação de culturas superiores e inferiores. As diferentes técnicas artísticas indígenas e sua riqueza de detalhes (cerâmica, trançado, tecelagem, arte plumária, pintura corporal dança e música. Formas variadas de produção e técnicas desenvolvidas;
Referências
AGUILAR, N. (ed.). Artes indígenas: Mostra do Redescobrimento. Catálogo. São Paulo. 2000: 58-91. DE SALLES, S. G. FEITOSA, S. F.; LACERDA, R. F. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1–18, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17415. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17415. Acesso em 08 de out.de 2021. DIAS, José Antônio Braga Fernandes. Arte, arte índia, artes indígenas. In AGUILAR, Nelson(org.). Mostra do Redescobrimento: artes indígenas. São Paulo: Associação Brasil 500 Anos,Artes Visuais, 2000. LAGROU, Els. Arte Indígena no Brasil: Agência, Alteridade e Relação (Volume 4), Ed. C/Arte, 2013. MARTINS, Alberto e KOCK, Glória. Artes Indígenas. São Paulo: Ed. Claro Enigma, 2014. WALACE, Rodrigues. O ambiente escolar e a valorização cultural indígena. Universidade Federal de Tocantins, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/314483818_O_AMBIENTE_ESCOLAR_E_A_VALORIZACAO_CULTURAL_INDIGENA. Acesso em 08 de out. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Museu e Memórias Indígenas
Ementa
Importância da construção de espaços museais enquanto espaços privilegiados para atividades educativas. Museologia tradicional e Museologia Eurocêntrica. Apropriação do "museu" pelos povos indígenas. Pesquisa arqueológica e observação dos marcadores arqueológicos dentro dos territórios tradicionais. Diferenças sócio-étnico-culturais. Proteção do patrimônio cultural. Políticas públicas sobre patrimônio cultural. O direito e reconhecimento do patrimônio cultural indígena. Abordagem múltipla da identidade nacional, características plurais e alternativas.
Referências
BRASIL. Decreto n. 5.753, de 12 de abril de 2006. Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm. Acesso em 08 de out. de 2021. DE SALLES, S. G. FEITOSA, S. F.; LACERDA, R. F. Patrimônio cultural indígena: desafios para uma educação patrimonial decolonial. Roteiro, [S. l.], v. 44, n. 2, p. 1–18, 2019. DOI: 10.18593/r.v44i2.17415. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17415. Acesso em 08 de out. de 2021. BREU, R. Museus indígenas no Brasil: notas sobre as experiências Tikuna, Wajãpi, Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno e Galibi Kali'na. In: FAULHABER, P.; DOMINGUES, H. M. B.; BORGES, L. C. (org.). Ciências e Fronteiras. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2012. BITTENCOURT, J. N.; BENCHETRIT, S. F.; BOTTREL, V. L.. História representada: o dilema dos museus. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2003. BRASIL. Decreto n. 3.551, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em 08 de out. de 2021.

FREIRE, J. R. B. A descoberta do museu pelos índios. Terra das Águas – Revista semestral do Núcleo de Estudos Amazônicos da Universidade de Brasília, ano 1, n. 1, 1999.

GALLOIS, D. T (org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. Exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - IEPÉ, 2006. Disponível em: https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf Acesso em 08 de out. de 2021.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. **A cultura invisível: conhecimento indígena e patrimônio imaterial**. Openedition Journals. V. 35, N. 1, 2010. Disponível em :

<http://journals.openedition.org/aa/813>; DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.813> Acesso em 08 de out. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Patrimônio Material e Imaterial Indígena
Ementa

Registro de narrativas sobre a história da comunidade. A lógica sociobiológica ímpar de construção de saberes e de relação com o mundo natural. Valorização das línguas, danças, canções, celebrações, tradições, conhecimentos e outras formas de manifestações sociais. Formas novas de registro e difusão dos elementos culturais compartilhados por povos indígenas, os quais integram e exercem um papel fundamental no desenvolvimento da historicidade, estrutura sociocultural e projeto de nação brasileira. Identificação de elementos do patrimônio imaterial da sua comunidade. Antropologia e patrimônio cultural: diálogos contemporâneos. Observação e registro das artes locais.

Referências

- ABREU, Regina e CHAGAS, Mario (Orgs.). **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- GALLOIS, Dominique Tilkin (Org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. Exemplos no Amapá e Norte do Pará. Iepé: Macapá, 2006.
- GRILLINI, Felippo Lenzi. **As estratégias indígenas de resgate do “patrimônio cultural”** local como meio de reconhecimento político: uma reflexão sobre o impacto das pesquisas nas terras indígenas. In: ABREU, Regina; CHAGAS, Mário de S.; SANTOS, Myrian S. dos (Orgs.). **Museus, Coleções e Patrimônios: narrativas polifônicas**. Rio de Janeiro: Garamond, MinC/IPHAN/DEMU, 2007. (Coleção Museu, Memória e Cidadania) diálogos e desafios contemporâneos. Blumenau: Nova Letra, 2007.
- SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. **A cultura invisível: conhecimento indígena e patrimônio imaterial**. Openedition Journals. V. 35, N. 1, 2010. Disponível em : <https://journals.openedition.org/aa/813> Acesso em 08 de out. de 2021.

2.5.1.5 Laboratório Prático de Linguagens Audiovisuais Indígenas

Compreensão sobre a apropriação de linguagens audiovisuais como elemento favorável ao protagonismo dos povos indígenas, contribuindo para a desconstrução das imagens indígenas construídas ao longo do processo histórico brasileiro; promover a formação e produção audiovisual dos povos indígenas, dando visibilidade a expressão a partir do seu olhar e lugar de fala; conhecer e fazer uso das técnicas e linguagens audiovisuais.

Conhecer, valorizar, registrar e difundir o patrimônio e diversidade cultural e artística, projetos políticos e práticas de desenvolvimento presentes nas comunidades indígenas;

estimular os indígenas a buscarem alternativas de futuro sustentável de acordo com seus projetos políticos e particularidades culturais; proporcionar a interação e a expressão da língua indígena e das suas narrativas, envolvendo o coletivo nas aldeias, resultando na produção de imagens e no registro da memória coletiva.

Fortalecer as identidades e seus patrimônios territoriais e culturais por meio de recursos audiovisuais, reconhecendo e valorizando a diversidade de manifestações, modos de vida e bens culturais produzidos pelos povos indígenas, promovendo tanto uma revisão de sua própria imagem quanto de sua representação na população não indígena; promover o reconhecimento das identidades locais e a valorização dos diferentes saberes e membros das comunidades, fortalecendo o debate e troca cultural com grupos não indígenas.

COMPONENTE CURRICULAR
Comunicação Audiovisual
Ementa
Apreensão e apropriação do recurso audiovisual para o registro de sua cultura. Pesquisa de novos rituais e costumes. Difusão das mídias nas sociedades indígenas como instrumento da política colonial. A dominação cultural por meio das mídias de massa. A mídia como elemento de mediação cultural. A multiplicação de visões de mundo surgida com a sociedade da informação. A mensagem midiática como produtora de ressignificações por diferentes sujeitos. As culturas orais e o audiovisual como elemento para a interação e a expressão da língua e das suas narrativas.
Referências

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller. **Cineastas indígenas: um outro olhar** – guia para professores e alunos. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010a.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller (org.). **Vídeo nas Aldeias 25 anos (1986-2011)**. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2011.

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller; CARELLI, Rita; CARELLI, Vincent. **Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças: guia didático para estudantes do ensino fundamental**. Olinda, PE: Vídeo nas Aldeias, 2010b.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.

CARELLI, Vicente e CORREA, Mari. **Para os nossos netos – Trabalho Panará com vídeo**. Brasil: 2008. 9 minutos e 39 segundos. Disponível em: <http://www.youtube.com/user/VideoNasAldeias#p/u/5/jZnZAPZBn5g> Acesso em: 08 de out. de 2021.

DA SILVA, Eliete. **Mídias Nativas. A comunicação audiovisual indígena** - o caso do projeto Vídeo Nas Aldeias. Disponível em: <file:///C:/Users/sonja/Downloads/36654-Texto%20do%20Artigo-123248-1-10-20101206.pdf> Acesso em 08 de out. de 2021.

DA SILVA, Eliete. **Pós-Modernidade e mídias nativas: a comunicação indígena brasileira audiovisual**. Comunicação e Sociedade, v. 18, 2010. Disponível em: <https://1library.org/document/y4gr8w0y-pos-modernidade-midias-nativas-comunicacao-indigena-brasileira-audiovisual.html>. Acesso em 08 de out. de 2021.

KUIKURO, Takumã e do Coletivo Kuikuro de Cinema Os Kuikuto se apresentam – VNA (2008). Brasil: 2008. 7 minutos e 8 segundos. Disponível em: <http://www.youtube.com/user/VideoNasAldeias#p/u/4/RsymYzBdck8> Acesso em 08 de out. de 2021.

KUIKURO, Takumã e do Coletivo Kuikuro de Cinema Os Kuikuto se apresentam – VNA (2008). Brasil: 2008. 7 minutos e 8 segundos. Disponível em: <http://www.youtube.com/user/VideoNasAldeias#p/u/4/RsymYzBdck8>

PINHANTA, Isaac. “**Você vê o mundo do outro e olha para o seu**” (abril de 2004). In: www.videonaldeias.org.br. Acesso em 08 de out. de 2021.

VIDEO NAS ALDEIAS. **Conversa a cinco**. Participação de Eduardo Coutinho, Eduardo

COMPONENTE CURRICULAR
Produção Audiovisual e Fortalecimento Identitário
Ementa
A produção audiovisual indígena como um vetor de enunciação e experimentação de linguagens e performatividades. A mudança de posição de “representação sobre eles” para a “auto-representação”. Apropriação de tecnologias comunicativas de representação e significação. Imagens de “índios”, discursiva e tecnologicamente criadas ao longo do processo histórico colonial e nacional. A interação com a linguagem cinematográfica e conteúdos enunciadores de identificações étnicas. A produção audiovisual indígena e o processo de autoconsciência coletiva da sua diversidade e das mudanças ocorridas nas suas culturas, ao mesmo tempo fornecendo os meios de fortalecê-las. O envolvimento comunitário na produção e no resultado do trabalho audiovisual.
Referências
AMARAL, Wagner Roberto. KASEKER, Monica Panis Kaseker. A comunicação Audiovisual como ferramenta de fortalecimento da escola indígena. Disponível em: posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/download/5623Acesso em: 17 de nov. de 2021. CARELLI, Vincent. Crônica de uma oficina de vídeo. São Paulo, agosto de 1998. In:http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24Acesso em: 17 de nov. de 2021. CORRÊA, Mari. Vídeo nas Aldeias no olhar do outro.(2006). Texto publicado no site do projeto Vídeo nas Aldeias:http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=18. Acesso em: 17 de nov. de 2021. FRANÇA, Andrea. “Índios somos nós”. In: Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005. [Editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

LEMOS, Vinícius. **Jovem Xavante cria canal no YouTube para combater preconceito:** ‘Pensam que deixo de ser indígena por usar smartphone’. In BBC. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46427800>. Acesso em: 17 de nov. de 2021.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Rio de Janeiro, Cultrix, 1971.

OLIVEIRA, Fábio Pereira. **Novas perspectivas para o fortalecimento étnico e culturais através dos saberes audiovisuais**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/povosindigenas/dorn/doc/TCC.%20NOVAS%20PERSPECTIVAS%20PARA%20O%20FORTALECIMENTO%20ETNICO.pdf> Acesso em: 17 de nov. de 2021.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13811>. Acesso em: 17 de nov. de 2021.

SOUZA, Mara Vidal de. KASEKER, Monica Panis. **Youtubers indígenas no Brasil: abordagens políticas e comunicativas**. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/alterjor/article/download/170506/162> Acesso em: 17 de nov. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Protagonismo Indígena e Comunicação Audiovisual
Ementa

A transmissão de saberes e a comunicação audiovisual. O audiovisual e sua utilização na propagação de saberes. A valorização dos saberes ancestrais na comunicação audiovisual. A colaboração das mídias no combate ao racismo indígena. As novas possibilidades de manutenção da oralidade por meio da inserção de outros instrumentos que potencializem o alcance dos saberes e cultura. A capacidade expressiva das imagens de englobar o fundamental da comunicação indígena: a oralidade e a corporalidade.

Referências

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALVARES, Alberto. Alberto Alvares, **cineasta indígena**: ‘É muito simples usar rituais para conseguir benefícios’. Entrevista concedida a Maiá Menezes. O Globo, Rio de Janeiro, 26 abr. 2014. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algoque-nao-sei/alberto-alvares-cineasta-indigena-muito-simples-usar-rituais-para-conseguir-beneficios-12310939>>. Acesso em: 02 de mar. de 2018.

BRASIL, André; GONÇALVES, Marco Antonio. **Cinemas e Mídias Indígenas**: Construir Pontes, Recusá-las. Entrevista com Faye Ginsburg. Sociologia & Antropologia, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 559-579, dec. 2016.

CARELLI, Vincent. **Crônica de uma oficina de vídeo**, São Paulo, ago. 1998. Disponível em: <<http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24>>. Acesso em 21 de fev. de 2018.

2.5.1.6 Direitos, Identidades Indígenas e suas Retomadas

Conhecer o conjunto de normas constitucionais que discorre sobre a proteção dos direitos indígenas relacionados não somente aos direitos originários às terras que tradicionalmente ocupam, mas também conhecer/reconhecer o respeito à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições; direitos fundamentais e a necessidade de sua efetivação.

Conhecer a política indigenista brasileira, compreender e analisar o contexto de construção dos direitos indígenas ao longo da história de reconhecimento dos povos indígenas

no Brasil e na Bahia e ofertar apontamentos sobre esta política, fazendo uma abordagem sobre a contextualização do surgimento e atuação das agências de proteção tutelar do século XX, bem como, discutir a Legislação Internacional sobre Povos Indígenas no âmbito da História da Organização das nações Unidas (ONU); Declaração Mundial dos Povos Indígenas; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização dos Estados Americanos (OEA) e Convenções Internacionais.

A luta pelo “princípio da igualdade” deve ser conduzida em paralelo com a luta pelo princípio do “reconhecimento da diferença”, proporcionando a recuperação do orgulho étnico, a reafirmação da identidade indígena, através de metodologias educacionais específicas, promovendo a superação do sentimento de inferioridade e impulsionando a reafirmação de identidades étnicas e culturais particulares de cada povo; compreender as especificidades do processo histórico da Bahia e os contatos e as relações entre indígenas e não indígenas na região das fronteiras baianas; o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo na região da Bahia; processos históricos para a formação e organização espacial dos povos indígenas e suas retomadas territoriais; processos de luta pela demarcação e fiscalização de seus territórios, pela construção de sua autonomia política e econômica.

COMPONENTE CURRICULAR
Direitos indígenas
Ementa
Princípios gerais e normativos dos direitos para Povos indígenas no Brasil. O que a lei diz sobre o direito à terra, saúde e educação. Quais são os dispositivos legais que garantem os direitos sociais para Povos Indígenas. O direito de ter o território tradicional demarcado: direito à moradia. Conhecer as leis internacionais - Declaração Mundial dos Povos Indígenas; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização dos Estados Americanos (OEA) e Convenções Internacionais. Garantias legais sobre o respeito e garantias à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.
Referências

ARAÚJO, Ana Valéria. Povos Indígenas e a Lei dos Brancos: o direito à diferença. Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 3. Brasília: MEC/SECAD; Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 85-98171-59-X. Disponível em <http://http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me004373.pdf> Acesso em: 02 de mar. de 2021.

CUNHA, Manuela Carneiro da. RODRIGUES, Samuel (Orgs). **Direitos dos Povos Indígenas em disputa.** UNESP, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/campos/article/download/70013/pdf> Acesso em 09 de ago. de 2021.

GALVIS, Maria Clara. RAMIREZ, Angela, **Manual para defender os Direitos dos Povos Indígenas.** DPLF/Due Process of Law Foundation Disponível em: https://www.cimi.org.br/wpcontent/uploads/2017/11/manual_direitos_indigenas.pdf Acesso em 09 de ago. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Direitos identitários na construção da diferença
Ementa
O direito ao auto reconhecimento indígena e a constituição do nome na língua nativa. O que a lei diz sobre o direito de ter um nome específico e na língua nativa. Os rituais sagrados de batismo do nome étnico. O direito de preservação, afirmação e fortalecimento das identidades indígenas à luz do ordenamento jurídico, sobretudo à luz da CF de 1988. Quais os sentidos étnicos na constituição do nome? Organização social, rituais de batismo, costumes, línguas, crenças e tradições. Direito ao nome indígena no registro civil. Processos de retomadas e reavivamento das línguas indígenas. A prática dos rituais como fortalecimento cultural e identitário.
Referências
ARRUDA, R. S. V. Imagens do índio: signos da intolerância. In: FISCHMANN, R. (Org.). Povos

indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade. São Paulo: Edusp, 2001.

COHN C. **Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura criança e cidadania ativa**. In: Perspectiva. Florianópolis. v. 23. n. 2. p. 485- 515, 2005. Perspectiva. Florianópolis. v. 23. n. 2., 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva> Acesso em 09 de ago. de 2021.

CHIRIBOGA, Osvaldo Ruiz. **O direito à identidade** cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do Sistema Interamericano. Scielo, 2006.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/xVYbxfpjbPwYk6dxB4s3WBr/?lang=pt>. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

OIT. **Convenção 169:** sobre povos indígenas e tribais. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Convencao_169_OIT.pdf

LOPES, Aline Luciane. CORRÊA, Darcísio. **O multiculturalismo e os direitos fundamentais dos povos indígenas: a luta pela igualdade no Brasil da intolerância**. Revista Unipar, 2008

Disponível em: <https://revistas.unipar.br/index.php/juridica/article/viewFile/2762/2056>

Acesso em 09 de ago. de 2021.

NIMUENDAJÚ, Curt. “Nimongaraí – o batismo ritual de Nimuendajú”. In: **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Vol. 2, nº 1. Brasília, 2010.

RODRIGUES, Silvio. **Direito Civil**. Parte Geral. Vol. I. 33ª edição. Editora Saraiva: São Paulo, 2003.

SANTOS, Pedro dos. SILVA, Eduaardo Dias. **Além do arco e flecha: a construção étnico-identitária a partir da educação bilíngue indígena Potiguara-PB**. Revista Espaço Acadêmico, n. 199, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br> Acesso em 09 de ago. de 2021.

SILVA, Darci da - Karaí Nhe'ery. **NHEMONGARAI: RITUAIS DE BATISMO MBYA GUARANI**. Trabalho Conclusão do Curso de Graduação. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Karai%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1>HYPERLINK
["https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Karai%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y"](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Karai%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y)&HYPERLINK
 INK ["https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Karai%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y"](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Karai%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y)isAllowed=y
 y> Acesso em: 09 de ago. de de 2021.

WAGNER, Daize Fernanda. **Identidades étnicas, índios e direito penal no Brasil**. Revista DireitoGV, V. 14, N. 1, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/pMb5B3Pv6y4mbhdJhPjYfgF/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 09 de ago. de 2021.

COMPONENTE CURRICULAR
Movimento indígena
Ementa
O movimento indígena no Brasil, avanços, desafios, perspectivas e trajetória de luta. Narrativas, vozes e estratégias de luta – conhecendo a história do meu povo, do território, à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. História de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil frente aos processos de luta, defesa e retomada dos territórios ancestrais. O censo do IBGE. Quantos e quais são os Povos Indígenas do Brasil? Onde estão localizados? Quantas línguas indígenas são faladas no Brasil? Quantos e quais são os Povos Indígenas da Bahia? Onde estão localizados? Qantas línguas são faladas na Bahia. Onde está localizado meu povo, quantas famílias vivem no território do meu povo? A organização social do meu povo.
Referências
BANIWA, Gersem Luciano. Movimentos e Políticas indígenas no Brasil contemporâneo . Revista Tellus ano 7, n. 12, out. 2007.Disponível em: http://www.gpec.ucdb.br/projetos/tellus/index.php/tellus/article/view/136 Acesso em: 09 de ago. de 2021.

**EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS
INTEGRADOS DO NOVO ENSINO MÉDIO - TEMPO PARCIAL - EDUCAÇÃO ESCOLAR
INDÍGENA**

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 01 - GESTÃO TERRITORIAL, SUSTENTABILIDADE, SABERES MANEJO E PRODUÇÃO AGRÍCOLA EM TERRAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas

		na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico- prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes audiovisuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
GESTÃO TERRITORIAL E SUSTENTABILIDA DE EM TERRAS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Territorialidades e políticas públicas. Formação territorial do Brasil e povos indígenas. Gestão territorial e ambiental nas terras indígenas. História do território indígena. Práticas indígenas de sustentabilidade. Gestão comunitária dos territórios indígenas. Reflorestamento de territórios indígenas degradados.
EDUCAÇÃO	2ª e 3ª	Relações entre os povos indígenas e a natureza. Contextualização

AMBIENTAL E POVOS INDÍGENAS		histórica da educação ambiental no âmbito internacional e nacional. Desenvolvimento sustentável. Manejo dos patrimônios ambientais dos territórios indígenas. Gestão do lixo nas aldeias. Práticas de reflorestamento. Cuidados e prevenção de incêndios nos territórios indígenas. Saneamento básico nas comunidades indígenas.
AGROECOLOGIA E HORTICULTURA	2ª e 3ª	Princípios indígenas agroecológicos na horticultura. Consciência ecológica e agroecossistemas. Base ecológica no manejo dos territórios indígenas. Implementação do manejo sustentável do solo. Importância alimentar e econômica da horticultura. A tecnologia pós-colheita, o correto manuseio de hortaliças. Comparação entre os sistemas de semeadura direta e produção de mudas. Os diversos tipos de mudas. Técnicas e noções básicas para produzir hortaliças em ambientes ecologicamente mais equilibrados. O cultivo e manejo de plantas alimentícias não convencionais.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 02 - PATRIMÔNIOS, TERRITÓRIOS E GESTÃO DO TURISMO EM TERRAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e

		suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.

BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
TURISMO EM CONTEXTOS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Histórico do turismo em contextos indígenas. Gestão e planejamento do turismo nas aldeias. Técnicas para o desenvolvimento de programas e roteiros para o turismo nas aldeias. Importância da manutenção da qualidade de vida ambiental no turismo em contextos indígenas.
ETNOTURISMO	2ª e 3ª	Princípios do etnoturismo. Identificação e delimitação dos patrimônios materiais e imateriais propícios ao turismo nos territórios indígenas. Introdução aos conceitos de cultura e identidade e suas relações com o etnoturismo. Patrimônio cultural material e imaterial e os usos turísticos em contextos indígenas. Artesanato e turismo. Museus e turismo. Festejos tradicionais, celebrações e etnoturismo.
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ETNOTURISMO	2ª e 3ª	Culturas digitais. O uso de redes sociais, aplicativos, sites e outras tecnologias de comunicação aplicadas ao etnoturismo. Mídias digitais e etnoturismo. Contato e atendimento ao turista por meios digitais. Produção de roteiros e campanhas de etnoturismo em plataformas digitais.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 3 - LABORATÓRIO DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO E SAÚDE INDÍGENA		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE S	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira,

		processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1 ^a	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2 ^a	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3 ^a	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a

		literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE INDÍGENA	2ª e 3ª	Conceitos básicos para compreensão da cultura e das práticas de saúde e cura dos povos indígenas. Processo saúde/doença: terapias curativas, preventivas; xamanismo; benzimentos; fitoterapia. A biomedicina na prática indígena. Biossegurança.
MANIPULAÇÃO DE ERVAS MEDICINAIS	2ª e 3ª	Noções básicas de botânica. História do uso de plantas medicinais. Biodiversidade e princípios bioativos em plantas medicinais, aromáticas e extratos vegetais diversos. Os princípios ativos das plantas. Partes úteis das plantas. Mapeamento das ervas tradicionais do território. Construção de ervários medicinais nas aldeias. Coleta, secagem, preparação e armazenamento de amostras. Época apropriada para coleta. Toxicidade das plantas medicinais. Farmácia viva. Obtenção de extratos e óleos essenciais. Produção de pomadas e garrafadas. Plantas sagradas e secretas (aspectos culturais).
ESPORTE, LAZER, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO	2ª e 3ª	Utilização do esporte e do lazer como meio de desenvolvimento de saúde e qualidade de vida. Com essas práticas realiza-se uma ação para promoção da saúde, através da atividade física e de seus benefícios na formação de pessoas mais ativas e, conseqüentemente, saudáveis. Promoção da saúde.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 04 - ARTES, PATRIMÔNIOS E MUSEOLOGIAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias.

		Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralituras, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos

		em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL	2ª e 3ª	Noções sobre a dimensão educativa do patrimônio artístico e cultural indígena. Reflexão crítica sobre a classificação de culturas superiores e inferiores. As diferentes técnicas artísticas indígenas e sua riqueza de detalhes (cerâmica,

		trançado, tecelagem, arte plumária, pintura corporal dança e música. Formas variadas de produção e técnicas desenvolvidas.
MUSEU E MEMÓRIAS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Importância da construção de espaços museais enquanto espaços privilegiados para atividades educativas. Museologia tradicional e Museologia Eurocêntrica. Apropriação do "museu" pelos povos indígenas. Pesquisa arqueológica e observação dos marcadores arqueológicos dentro dos territórios tradicionais. Diferenças sócio-étnico-culturais. Proteção do patrimônio cultural. Políticas públicas sobre patrimônio cultural. O direito e reconhecimento do patrimônio cultural indígena. Abordagem múltipla da identidade nacional, características plurais e alternativas.
PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL INDÍGENA	2ª e 3ª	Registro de narrativas sobre a história da comunidade. A lógica sociobiológica ímpar de construção de saberes e de relação com o mundo natural. Valorização das línguas, danças, canções, celebrações, tradições, conhecimentos e outras formas de manifestações sociais. Formas novas de registro e difusão dos elementos culturais compartilhados por povos indígenas, os quais integram e exercem um papel fundamental no desenvolvimento da historicidade, estrutura sociocultural e projeto de nação brasileira. Identificação de elementos do patrimônio imaterial da sua comunidade. Antropologia e patrimônio cultural: diálogos contemporâneos. Observação e registro das artes locais.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 05 - LABORATÓRIO PRÁTICO DE LINGUAGENS AUDIOVISUAIS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação

		de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralituras, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira,

		propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	2ª e 3ª	Apreensão e apropriação do recurso audiovisual para o registro de sua cultura. Pesquisa de novos rituais e

		costumes. Difusão das mídias nas sociedades indígenas como instrumento da política colonial. A dominação cultural por meio das mídias de massa. A mídia como elemento de mediação cultural. A multiplicação de visões de mundo surgida com a sociedade da informação. A mensagem midiática como produtora de ressignificações por diferentes sujeitos. As culturas orais e o audiovisual como elemento para a interação e a expressão da língua e das suas narrativas.
PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO	2ª e 3ª	A produção audiovisual indígena como um vetor de enunciação e experimentação de linguagens e performatividades. A mudança de posição de “representação sobre eles” para a “auto-representação”. Apropriação de tecnologias comunicativas de representação e significação. Imagens de “índios”, discursiva e tecnologicamente criadas ao longo do processo histórico colonial e nacional. A interação com a linguagem cinematográfica e conteúdos enunciadores de identificações étnicas. A produção audiovisual indígena e o processo de autoconsciência coletiva da sua diversidade e das mudanças ocorridas nas suas culturas, ao mesmo tempo fornecendo os meios de fortalecê-las. O envolvimento comunitário na produção e no resultado do trabalho audiovisual.
PROTAGONISMO INDÍGENA E COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	2ª e 3ª	A transmissão de saberes e a comunicação audiovisual. O audiovisual e sua utilização na propagação de saberes. A valorização dos saberes ancestrais na comunicação audiovisual. A colaboração das mídias no combate ao racismo indígena. As novas possibilidades de manutenção da oralidade por meio da inserção de outros instrumentos que potencializem o alcance dos saberes e cultura. A capacidade expressiva das imagens de englobar o fundamental da comunicação indígena: a oralidade e a corporalidade.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 06 - DIREITOS, IDENTIDADES INDÍGENAS E SUAS RETOMADAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o

		raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o

		desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais

		estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
DIREITOS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Princípios gerais e normativos dos direitos para Povos indígenas no Brasil. O que a lei diz sobre o direito à terra, saúde e educação. Quais são os dispositivos legais que garantem os direitos sociais para Povos Indígenas. O direito de ter o território tradicional demarcado: direito à moradia. Conhecer as leis internacionais - Declaração Mundial dos Povos Indígenas; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização dos Estados Americanos (OEA) e Convenções Internacionais. Garantias legais sobre o respeito e garantias à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.
DIREITOS IDENTITÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA	2ª e 3ª	O direito ao auto reconhecimento indígena e a constituição do nome na língua nativa. O que a lei diz sobre o direito de ter um nome específico e na língua nativa. Os rituais sagrados de batismo do nome étnico. O direito de preservação, afirmação e fortalecimento das identidades indígenas à luz do ordenamento jurídico, sobretudo à luz da CF de 1988. Quais os sentidos étnicos na constituição do nome? Organização social, rituais de batismo, costumes, línguas, crenças e tradições. Direito ao nome indígena no registro civil. Processos de retomadas e reavivamento das línguas indígenas. A prática dos rituais como fortalecimento cultural e identitário.
MOVIMENTO INDÍGENA	2ª e 3ª	O movimento indígena no Brasil, avanços, desafios, perspectivas e trajetória de luta. Narrativas, vozes e estratégias de luta – conhecendo a história do meu povo, do território, à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. História de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil frente aos processos de luta, defesa e retomada dos territórios ancestrais. O censo do IBGE. Quantos e quais são os Povos Indígenas do Brasil? Onde estão localizados? Quantas línguas indígenas são faladas no Brasil? Quantos e quais são os Povos Indígenas da Bahia? Onde estão localizados? Quantas línguas são faladas na Bahia. Onde está localizado meu povo, quantas famílias vivem no território do meu povo? A organização social do meu povo.
ELETIVA	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

**EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS
INTEGRADOS DO NOVO ENSINO MÉDIO - TEMPO INTEGRAL 7H - EDUCAÇÃO
ESCOLAR INDÍGENA -**

01 - GESTÃO TERRITORIAL, SUSTENTABILIDADE, SABERES MANEJO E PRODUÇÃO AGRÍCOLA EM TERRAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico- científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	1ª	Computadores e dispositivos de comunicação. Habilidades de pensamento computacional: resolução de problemas, representação de dados e pensamento

		algorítmico. Programação em linguagem de blocos contextualizada com animações, figuras geométricas e jogos. Aplicações e conexões multidisciplinares e interdisciplinares. Inclusão digital e tecnologias assistivas. Impactos comunitários, globais e éticos da computação: automação no trabalho e na vida; privacidade e segurança; identidade e pegadas digitais.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL		Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
CIÊNCIAS NO COTIDIANO	1ª	Histórico da Ciência. Como nasce a ciência. Conhecimento científico e empírico. Concepção de ciência e cientista. Popularização das ciências. Por onde anda a ciência. Relação entre cultura e ciência. Valorização dos saberes populares. Medicina alternativa. Curiosidades e fatos curiosos. A importância dos clubes de ciências.
PRÁTICAS EDUCATIVAS EM SAÚDE INDÍGENA	1ª	Conceitos básicos para compreensão da cultura e das práticas de saúde e cura dos povos indígenas. Processo saúde/doença: terapias curativas, preventivas; xamanismo; benzimentos; fitoterapia. A biomedicina na prática indígena. Biossegurança.

BEM-VIVER E CIDADANIA	2ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
GESTÃO TERRITORIAL E SUSTENTABILIDADE EM TERRAS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Territorialidades e políticas públicas. Formação territorial do Brasil e povos indígenas. Gestão territorial e ambiental nas terras indígenas. História do território indígena. Práticas indígenas de sustentabilidade. Gestão comunitária dos territórios indígenas. Reflorestamento de territórios indígenas degradados.
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E POVOS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Relações entre os povos indígenas e a natureza. Contextualização histórica da educação ambiental no âmbito internacional e nacional. Desenvolvimento sustentável. Manejo dos patrimônios ambientais dos territórios indígenas. Gestão do lixo nas aldeias. Práticas de reflorestamento. Cuidados e prevenção de incêndios nos territórios indígenas. Saneamento básico nas comunidades indígenas.
AGROECOLOGIA E HORTICULTURA	2ª e 3ª	Princípios indígenas agroecológicos na horticultura. Consciência ecológica e agroecossistemas. Base ecológica no manejo dos territórios indígenas. Implementação do manejo sustentável do solo. Importância alimentar e econômica da horticultura. A tecnologia pós-colheita, o correto manuseio de hortaliças. Comparação entre os sistemas de semeadura direta e produção de mudas. Os diversos tipos de mudas. Técnicas e noções básicas para produzir hortaliças em ambientes ecologicamente mais equilibrados. O cultivo e

		manejo de plantas alimentícias não convencionais.
EMPREENDEDORIS MO SUSTENTÁVEL	3ª	Aplicação dos conceitos de desenvolvimento sustentável e sustentabilidade empresarial a novos negócios. Trabalhando conceitos de empresa e empreendedorismo e suas origens. Ter consciência de conceitos matemáticos inerentes à captação de recursos e determinação de custos operacionais, ponto de equilíbrio e preço de venda. Caracterização do conceito de meio ambiente. A questão socioambiental. As políticas ambientais no Brasil. Exigências socioambientais em arranjos produtivos. Marketing, comercialização e produção, fabricando um produto, consciente das normas de segurança, controle de metas de produção e qualidade, dos riscos e do sucesso de um negócio. Promoção de ações que geram mudanças na realidade de pessoas e/ou sua comunidade.
ÉTICA E MEIO AMBIENTE	3ª	Reflexões sobre as relações dos indígenas com o ambiente, antes e depois do processo de colonização. Conceituação da ética. Conscientização em relação ao meio ambiente. Compreensão dos impactos causados ao meio ambiente pela ação humana. Busca do equilíbrio das relações entre o homem e a natureza. Reflexão sobre a preservação ambiental. Marco temporal em terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas. Participação e controle social. Valorização das ações, comportamentos e condutas do homem quanto à natureza. Caracterização do conceito químico de agrotóxico. Utilização de agrotóxicos. Projeto de lei Nº 6299/02 Análise do efeito estufa. Entendimento sobre a importância da sustentabilidade. Reflexão sobre a conservação e respeito ao meio ambiente. Fontes de energias sustentáveis.
ESPORTE, LAZER, SAÚDE E DESENVOLVIMENT O	2ª	Utilização do esporte e do lazer como meio de desenvolvimento de saúde e qualidade de vida. Com essas práticas realiza-se uma ação para promoção da saúde, através da atividade física e de seus benefícios na formação de pessoas mais ativas e, conseqüentemente, saudáveis. Promoção da saúde.
MANIPULAÇÃO DE ERVAS MEDICINAIS	2ª	Noções básicas de botânica. História do uso de plantas medicinais. Biodiversidade e princípios bioativos em plantas medicinais, aromáticas e extratos vegetais diversos. Os princípios ativos das plantas. Partes úteis das plantas. Mapeamento das ervas tradicionais do território. Construção de ervários medicinais nas aldeias. Coleta, secagem, preparação e armazenamento de amostras. Época apropriada para coleta. Toxicidade das plantas medicinais. Farmácia viva. Obtenção de extratos e óleos essenciais. Produção de pomadas e garrafadas. Plantas sagradas e secretas (aspectos culturais).
VALORIZAÇÃO DA CIÊNCIA DOS SABERES POPULARES	2ª e 3ª	Reflexão sobre os saberes populares no contexto social através dos tempos. Análise da trajetória humana por meio do conhecimento cultural de cada povo. Investigação dos saberes populares (Senso comum) com comprovação científica. Promoção de práticas

		pedagógicas que valorizem e respeitem a diversidade, o conhecimento tradicional e a identidade cultural. Elaboração de hipóteses embasadas em experimentos. Aprofundamento científico aos saberes populares. Comparação entre mitos e realidade.
ELETIVA I	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares
ELETIVA II	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 02 - PATRIMÔNIOS, TERRITÓRIOS E GESTÃO DO TURISMO EM TERRAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1 ^a	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
EDUCAÇÃO FINANCEIRA E PARA O CONSUMO	1 ^a	Estabelecimento de reflexão no planejamento de escolhas nas dimensões temporal e espacial de forma a refletir os impactos envolvidos em diferentes níveis. Simulação de situações que estimulem tomadas de decisões e gerenciamento de recursos financeiros. Descrição e investigação dos quatro conceitos financeiros básicos: diversificação de risco, inflação, habilidade numérica e juros compostos. Reflexões sobre “a nossa relação com o dinheiro”, “vida pessoal e social”, “orçamento pessoal ou familiar”, “trabalho”, “uso de créditos e administração das dívidas”, “consumo planejado e consciente”, “empreendedorismo”, “economia do país”, “economia do mundo” e “poupança e investimento”. Demonstração do comportamento financeiro por meio do reconhecimento de emoções

		e sentimentos e sua influência nas atitudes para o planejamento. Produção de material informativo sobre a necessidade do consumo consciente, relacionando ganho, investimento, poupança e gasto. Confeção de gastos pessoais e/ou familiares refletindo criticamente a Teoria de Maslow. Planejamento familiar, Bens públicos, Economia no país e no mundo.
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	1ª	Computadores e dispositivos de comunicação. Habilidades de pensamento computacional: resolução de problemas, representação de dados e pensamento algorítmico. Programação em linguagem de blocos contextualizada com animações, figuras geométricas e jogos. Aplicações e conexões multidisciplinares e interdisciplinares. Inclusão digital e tecnologias assistivas. Impactos comunitários, globais e éticos da computação: automação no trabalho e na vida; privacidade e segurança; identidade e pegadas digitais.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais

		(filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
PROTAGONISMO INDÍGENA E COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	1ª	A transmissão de saberes e a comunicação audiovisual. O audiovisual e sua utilização na propagação de saberes. A valorização dos saberes ancestrais na comunicação audiovisual. A colaboração das mídias no combate ao racismo indígena. As novas possibilidades de manutenção da oralidade por meio da inserção de outros instrumentos que potencializem o alcance dos saberes e cultura. A capacidade expressiva das imagens de englobar o fundamental da comunicação indígena: a oralidade e a corporalidade.
LÓGICA	1ª	A lógica proposicional como ferramenta para construção de argumentos e deduções. Construção de proposições compostas por meio de conectivos lógicos. Condicionais. Proposições logicamente falsas. Relações de implicação e equivalência. A utilização da lógica como forma de organizar o pensamento científico e tecnológico. O pensamento indutivo fundamental para a demonstração de teoremas matemáticos e em ciências exatas como a Física ou a Química. A lógica e o desenvolvimento do raciocínio lógico e articulação do pensamento crítico para a compreensão de leitura, escrita e argumentação.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de

		vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
TURISMO EM CONTEXTOS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Histórico do turismo em contextos indígenas. Gestão e planejamento do turismo nas aldeias. Técnicas para o desenvolvimento de programas e roteiros para o turismo nas aldeias. Importância da manutenção da qualidade de vida ambiental no turismo em contextos indígenas.
ETNOTURISMO	2ª e 3ª	Princípios do etnoturismo. Identificação e delimitação dos patrimônios materiais e imateriais propícios ao turismo nos territórios indígenas. Introdução aos conceitos de cultura e identidade e suas relações com o etnoturismo. Patrimônio cultural material e imaterial e os usos turísticos em contextos indígenas. Artesanato e turismo. Museus e turismo. Festejos tradicionais, celebrações e etnoturismo.
TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ETNOTURISMO	2ª e 3ª	Culturas digitais. O uso de redes sociais, aplicativos, sites e outras tecnologias de comunicação aplicadas ao etnoturismo. Mídias digitais e etnoturismo. Contato e atendimento ao turista por meios digitais. Produção de roteiros e campanhas de etnoturismo em plataformas digitais.
ESTUDANDO O MUNDO NA PERSPECTIVA DAS RELAÇÕES MATEMÁTICAS	2ª e 3ª	Reconhecer que o conhecimento Matemático foi e está sendo construído pelo homem em função de necessidades socioculturais e econômicas e que o mesmo integra os saberes científico e tecnológico, desempenhando um papel central na cultura moderna. Construção do pensamento matemático a partir das diferenças socioculturais, respeitando as

		territorialidades. Compreender os saberes a partir de modelos matemáticos contextualizados. Apresentação de modelos e experiências matemáticas que potencializam a construção do pensamento numérico, algébrico, probalístico/estatístico, geométrico e do campo das grandezas e medidas, além do raciocínio lógico, crítico e investigativo.
A MATEMÁTICA APLICADA EM ATIVIDADES DO EMPREENDEDORISMO	3ª	Conceituação de empreendedorismo. Compreensão do uso dos conceitos matemáticos aplicados às atividades do empreendedorismo. Utilização de ferramentas de controle financeiro. Elaboração de planilhas de gastos/custos (entrada e saída de recursos financeiros). Elaboração de precificação de um produto/serviço. Compreensão, interpretação e análise de gráficos estatísticos. Conceituação básica de funções. Compreensão de conceitos básicos de matemática financeira, como juros, porcentagem, regra de três, descontos. Utilização de ferramentas de análise de dados para melhor compreensão do negócio e valorização das tomadas de decisões. Utilização prática dos conceitos estudados em projeto de criação ou adaptação de um produto e serviço.
TRABALHO, TECNOLOGIA, CULTURA E CIÊNCIA	2ª	Conceitos de trabalho, tecnologia, ciência e cultura. Mundo do trabalho na contemporaneidade. Trabalho e geração de renda. Situações de aprendizagem para desenvolvimento de Inteligência Emocional. Cidadania ativa e o domínio dos saberes científicos e tecnológicos. Ciência e tecnologia para melhoria das condições de existência. Relação entre cultura, mercado e normas sociais. Poder social, político e econômico. Economia criativa e seus setores. Ciência e tecnologia como produções culturais.
PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E FORTALECIMENTO IDENTITÁRIO	2ª e 3ª	A produção audiovisual indígena como um vetor de enunciação e experimentação de linguagens e performatividades. A mudança de posição de “representação sobre eles” para a “auto-representação”. Apropriação de tecnologias comunicativas de representação e significação. Imagens de “índios”, discursiva e tecnologicamente criadas ao longo do processo histórico colonial e nacional. A interação com a linguagem cinematográfica e conteúdos enunciativos de identidades étnicas. A produção audiovisual indígena e o processo de autoconsciência coletiva da sua diversidade e das mudanças ocorridas nas suas culturas, ao mesmo tempo fornecendo os meios de fortalecê-las. O envolvimento comunitário na produção e no resultado do trabalho audiovisual.

ELETIVA I	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares
ELETIVA II	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

03 - ARTES, PATRIMÔNIOS E MUSEOLOGIAS INDÍGENAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIE S	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1ª	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.
LINGUAGENS ARTÍSTICAS	1ª	Explorar temas contemporâneos nas diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética. Novos processos e contextos de produção artística, através da música, da poesia, da dança, do teatro, do cinema, da pintura, do desenho, da história em quadrinho, do grafite, da fotografia, etc.
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	1ª	Computadores e dispositivos de comunicação. Habilidades de pensamento computacional: resolução de problemas, representação de dados e pensamento algorítmico. Programação em linguagem de blocos contextualizada com animações, figuras geométricas e jogos. Aplicações e conexões multidisciplinares e interdisciplinares. Inclusão digital e tecnologias assistivas. Impactos comunitários, globais e éticos da computação: automação no trabalho e na vida; privacidade e segurança; identidade e pegadas digitais.
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e

		consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª e 2ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
ARTE, COMUNICAÇÃO, MÍDIA E MERCADO	1ª	Estudo das concepções e valores da arte. Análise das concepções simbólicas da arte (símbolo, percepção subjetiva e objetiva, alegoria, mitologia e arte). Estudo e reconhecimento das matrizes formadoras das artes no Brasil (indígenas, africanas, europeias). Estudo e valorização da Arte Popular Brasileira. Estudo do

		Conceito de Estética. Análise e diferenciação entre as estéticas clássica, moderna e contemporânea (estética urbanas e cultura pop). Conceituação de cultura de massa e indústria cultural (globalização e glocalização). Estudo imagético e experiência visual (Cultura Visual). Contextualização histórica das obras apreciadas. Estudo e elaboração de produções artísticas. Estudo da música eletrônica. Reconhecimento de novos processos artísticos - Ciberarte (web arte, bioarte). Utilização de ferramentas tecnológicas no processo artístico. Estudo cronológico da História da Arte e das características de cada movimento artístico. Estudo sobre patrimônio Histórico (material e imaterial, arqueológico, mundial). Levantamento dos patrimônios históricos locais. Estudo reflexivo da concepção de economia criativa, desenvolvimento e áreas de atuação no mercado. Identificação da Arte e da Comunicação na composição da economia criativa. Experienciação da linguagem Audiovisual no desenvolvimento de conteúdos pautados nas Manifestações Culturais dos Territórios de Identidade e da Cultura Digital. Análise de mídias e plataformas digitais na promoção de acesso de bens culturais. Comunicação de gêneros, formatos e relações midiáticas. A Publicidade e seus impactos na sociedade. O interesse público e o interesse do público nas produções midiáticas. Mídia impressa e Mídia digital. A Mídia e suas relações com a Ética e a Tecnologia. O Game como linguagem da Arte. Contribuições de jogos/games para aquisição do Conhecimento.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida,

		Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E PATRIMONIAL	2ª e 3ª	Noções sobre a dimensão educativa do patrimônio artístico e cultural indígena. Reflexão crítica sobre a classificação de culturas superiores e inferiores. As diferentes técnicas artísticas indígenas e sua riqueza de detalhes (cerâmica, trançado, tecelagem, arte plumária, pintura corporal dança e música. Formas variadas de produção e técnicas desenvolvidas;
MUSEU E MEMÓRIAS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Importância da construção de espaços museais enquanto espaços privilegiados para atividades educativas. Museologia tradicional e Museologia Eurocêntrica. Apropriação do "museu" pelos povos indígenas. Pesquisa arqueológica e observação dos marcadores arqueológicos dentro dos territórios tradicionais. Diferenças sócio-étnico-culturais. Proteção do patrimônio cultural. Políticas públicas sobre patrimônio cultural. O direito e reconhecimento do patrimônio cultural indígena. Abordagem múltipla da identidade nacional, características plurais e alternativas.
PATRIMÔNIO MATERIAL E IMATERIAL INDÍGENA	2ª e 3ª	Registro de narrativas sobre a história da comunidade. A lógica sociobiológica ímpar de construção de saberes e de relação com o mundo natural. Valorização das línguas, danças, canções, celebrações, tradições, conhecimentos e outras formas de manifestações sociais. Formas novas de registro e difusão dos elementos culturais compartilhados por povos indígenas, os quais integram e exercem um papel fundamental no desenvolvimento da historicidade, estrutura sociocultural e projeto de nação brasileira. Identificação de elementos do patrimônio imaterial da sua comunidade. Antropologia e patrimônio cultural: diálogos contemporâneos. Observação e registro das artes locais.

COMUNICAÇÃO AUDIOVISUAL	2ª e 3ª	Apreensão e apropriação do recurso audiovisual para o registro de sua cultura. Pesquisa de novos rituais e costumes. Difusão das mídias nas sociedades indígenas como instrumento da política colonial. A dominação cultural por meio das mídias de massa. A mídia como elemento de mediação cultural. A multiplicação de visões de mundo surgida com a sociedade da informação. A mensagem midiática como produtora de ressignificações por diferentes sujeitos. As culturas orais e o audiovisual como elemento para a interação e a expressão da língua e das suas narrativas.
ESPORTE, LAZER, SAÚDE E DESENVOLVIMENTO	2ª	Utilização do esporte e do lazer como meio de desenvolvimento de saúde e qualidade de vida. Com essas práticas realiza-se uma ação para promoção da saúde, através da atividade física e de seus benefícios na formação de pessoas mais ativas e, conseqüentemente, saudáveis. Promoção da saúde.
LINGUAGENS ARTÍSTICAS E CORPOREIDADES	3ª	Apreciação, fruição e vivência prática-teórica da Arte enquanto experiência criativa e produtora de conhecimento. Abordar a arte como cultura partindo da ideia de que cultura é tudo o que cultivamos, produzimos e que nos constitui enquanto seres pensantes. Abordagem metodológica inter e transdisciplinar que integra aspectos cognitivos, afetivos, sociais, históricos e culturais. Experimentação das linguagens artísticas assim como no das tradições culturais locais e globais. O jovem e a Arte: autonomia e protagonismo juvenil, temas contemporâneos e as novas tecnologias. Processos de criação individual e coletivo a partir da reflexão-ação-reflexão. Produção artística crítico-reflexiva que fomenta o autoconhecimento, reconhecimento e pertencimento. Estudo e diferenciação entre linguagem verbal e não verbal, a partir do fazer artístico. Estudo sobre Linguagem corporal e os elementos que a compõem. Promoção de atividades que envolvam elementos da linguagem corporal (dança, teatro, performance, dentre outros). Estudo e compreensão das Artes Visuais e seus elementos. Análise dos elementos da linguagem sonora/ musical. Reflexão sobre as características que diferenciam a música erudita, popular e folclórica. Estudo sobre as características da Street Art (Arte de rua).
GRAMÁTICAS	3ª	Estudo e reflexão da Gramática Básica do Português Brasileiro (GBPB). Reflexões acerca do uso mais adequado da língua portuguesa conforme o contexto. A gramática e seus componentes: fonética, fonologia e morfologia. Estrutura do vocábulo português, processos e formação de palavras: flexão, derivação e composição. Estudo reflexivo das divisões da linguagem na gramática: fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, estilística, lexicologia, filologia, programática e terminologia. Introdução aos fatos da língua na

		perspectiva histórica. Análise dos fenômenos gramaticais na ampliação da competência comunicativa dos/as estudantes na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Aspectos gramaticais de relevância a produção textual, processos e elementos comunicativos. A construção da coesão textual através de recursos linguísticos: conectivos (conjunções e advérbios) anáfora, catáfora, sinonímia, antonímia, hiponímia, hiperonímia e elipse. A relação entre coerência e coesão. Construção de sentenças gramaticais. Concordância entre os verbos e nomes. Uso adequado dos pronomes. Termos essenciais da oração. Função sintática dos termos da oração. Sinais de pontuação. Estudos ortográficos. Estudos dos elementos gramaticais a partir dos textos literários (morfologia, sintaxe e semântica). Análise da escrita particular que emerge dos meios digitais. Estudo comparativo da escrita digital com a escrita formal e reflexão sobre os usos e adequações das duas formas de expressão linguística. Produtividade lexical e neologismo.
ELETIVA I	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares
ELETIVA II	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

ITINERÁRIO FORMATIVO INTEGRADO - 06 - DIREITOS, IDENTIDADES INDÍGENAS E SUAS RETOMADAS		
COMPONENTE CURRICULAR	SÉRIES	EMENTA
INICIAÇÃO CIENTÍFICA	1 ^a	Ciência de base indígena. Abordagem sobre a democratização da ciência, os tipos de saberes, o percurso de grandes cientistas indígenas e negros/as; o fazer científico e os gêneros textuais acadêmico-científicos. Importância da oralidade para a transmissão dos conhecimentos armazenados na memória humana e da escrita para a produção e transmissão do conhecimento humano. Estudo sobre o etnoconhecimento. Estabelecimento de relação entre o raciocínio científico e a importância da: curiosidade, objetividade, racionalidade e sistematicidade do saber científico. Pesquisa sobre os saberes e suas interfaces: popular, religioso, filosófico e científico. Busca de compreensão sobre o saber científico e a necessidade de registro, discussão sobre a sistematização do conhecimento e a aplicabilidade das metodologias. Recriação de experimentos científicos. Promoção de atividades que envolvam a abordagem de gêneros textuais acadêmico-científicos. Organização e criação de: mostras, clubes, feiras, olimpíadas; orientações sobre a internet como fonte de pesquisa confiável.

JUVENTUDES: PROTAGONISMO SOCIAL	1ª	Estudos de conceitos e aspectos referentes à constituição identitária das Juventudes. Reflexões sobre as relações estabelecidas entre as transformações culturais e a realidade dos jovens. Caracterização acerca da subjetividade e da centralidade das emoções nas relações juvenis. Análise, debate e percepção do perfil da juventude brasileira e baiana. Pesquisa sobre “tribos juvenis”, perfis e características. Situação socioeconômica da juventude. Políticas Públicas para a juventude e as relações com o Protagonismo Social dos Jovens. Juventude e política. Identidade do jovem na sociedade contemporânea. Cidadania Juvenil.
PENSAMENTO COMPUTACIONAL	1ª	
PARA ALÉM DOS NÚMEROS	1ª	Construção de conceitos matemáticos para utilização dos conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital: sistemas de numeração; números reais; potenciação; radiciação; medidas; plano cartesiano; equações; princípio aditivo e multiplicativo de contagem; probabilidade; tabelas e gráficos; triângulos; razão; proporção; escala e porcentagem. Organização e consolidação do pensamento matemático através da comunicação, para: expressar-se e partilhar informações sobre os sistemas de numeração (base decimal e outras bases); realizar operações que envolvam números reais e suas diversas representações enfatizando estratégias para o cálculo mental, potenciação (notação científica), radiciação, razão; proporção, escala e porcentagem; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem matemática (algébrica e geométrica), as equações; compreender o processo de medição estabelecendo relações de grandezas e medidas; localizar e representar pontos no plano cartesiano; construir noções elementares de probabilidade (princípio aditivo e multiplicativo de contagem); analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações métricas e trigonométricas no triângulo.
LITERATURA INDÍGENA, PRODUÇÃO E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL	1ª	Estudos sobre estruturação textual, gêneros textuais e funcionalidade dos textos escritos. Leitura, análise e produção textuais, autoria na produção dialógica do texto escrito, processos de escrita e reescrita; reflexão sobre a escrita autoral dos povos indígenas em seus diversos gêneros e contextos sociais, em consonância com os processos escriturais dos povos indígenas, narrativas orais e escritas dos povos indígenas, suas oralidades, expressões literárias, percursos históricos de produção de autoria própria. Desconstrução das imagens estereotipadas dos indígenas na literatura brasileira, processos políticos de uma voz-práxis-autoral que nasce junto ao movimento de escritores indígenas. Autores e obras de escritores indígenas, literatura infanto-juvenil e escrita-resistência.
LÍNGUA ESTRANGEIRA	1ª, 2ª e 3ª	Compreensão da língua estrangeira pelo viés do caráter global, considerando sua importância na sociedade

MODERNA		contemporânea. Estudo de estruturas gramaticais e estudo de vocabulário contextualizado. Oralidade, visando o embasamento teórico-prático, a interação e o desenvolvimento de habilidades e competências para construção de discursos adequados à situação de uso, fomentando, ainda, o acesso e uso de ferramentas de apoio a apresentações orais. Estratégias de leitura e compreensão de textos de diferentes gêneros textuais, em diversos níveis de compreensão. Práticas diversas de produção escrita, visando o compartilhamento, a expressão de ideias e opiniões com ética e crítica em diferentes meios. Desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos em língua estrangeira, propiciando ao/à estudante a aplicação de diferentes técnicas de leitura para a ampliação da compreensão de textos no referido idioma. Utilização das artes visuais (filmes, músicas) como meio de ampliação do vocabulário.
SABERES DA CULTURA POPULAR: DIVERSIDADE CULTURAL	1ª	A cultura como um produto da relação do ser humano com o meio: os processos de formação dos saberes populares pelas sociedades. A diversidade de elementos culturais/populares (artesanato, músicas, danças, festas tradicionais, roupas, crenças, comportamentos, comidas típicas, folclore, dentre outros) e suas variações em diferentes sociedades. Os saberes populares da cultura brasileira: origens, diversidade e regiões de abrangência. O reconhecimento da diversidade cultural em diferentes escalas geográficas: regional, nacional e mundial. A importância da valorização e respeito da diversidade cultural como forma de reconhecimento da diversidade humana em sua essência.
BEM-VIVER E CIDADANIA	1ª	Conceito teórico de bem viver (Sumak Kawsay) o que significa, onde surgiu, quais os objetivos, como se caracteriza, etc. (Parte histórica); Bem viver como práticas tradicionais e sua relação com os dias atuais; Bem viver como paradigmas de desenvolvimento: qualidade de vida; Bem viver entre a teoria e a prática: análises teóricas e contextuais das práticas de bem viver; Bem viver: cosmovisão dos povos indígenas e identidade; Práticas de bem viver no lugar onde vivo: como viver os preceitos que constituem esse conceito na relação eu com o outro e com a natureza. Conceber alternativas que propiciem pensar e desenvolver um projeto de vida a partir da perspectiva do bem viver.
BEM-VIVER E EDUCAÇÃO AMBIENTAL	2ª	Compreender as discussões sobre as questões ambientais no contexto da sustentabilidade e preservação do meio ambiente. Discutir sobre práticas educativas ambientais no cotidiano escolar. Comparar as orientações contidas nos padrões e diretrizes curriculares nacionais para educação ambiental vivida no cotidiano escolar brasileiro, trabalhar com os alunos o seu projeto de vida para o futuro possibilitando compreender a importância da mãe terra como parte de nossas vidas. Entender como nós indígenas vivíamos

		com a valorização das riquezas e em harmonia com a natureza, sem precisar destruí-la, antes da ambição do modo de vida ocidental. Vamos trabalhar com seis conceitos principais que são: Projeto de vida, Meio Ambiente, Ecologia, Preservação e Reciclagem, Equilíbrio do ecossistema, Sistema de Agroecologia e Agroflorestal.
BEM-VIVER E LEGISLAÇÃO INDÍGENA	3ª	Introdução aos direitos fundamentais do cidadão brasileiro. Histórico do surgimento dos direitos. Direitos dos povos indígenas anteriores à Constituição Federal de 1988. Estatuto do Índio Lei 6.001/73. Movimento Indígena e a Nova Constituinte. Constituição Federal de 1988 e os direitos dos povos indígenas. Instrumentos internacionais de proteção aos direitos dos povos indígenas. Reconhecer os autores e a literatura indígena, através de um olhar específico que fortaleça a história, memória e costumes dos povos indígenas brasileiros. Compreender os direitos e garantias autorais estabelecidos na lei nº 9.810/98. (Direito territorial indígena; Direitos e deveres dos indígenas brasileiros) Indígena e sua cidadania; Identidade indígena na comunidade; Terras Indígenas e seus processos demarcatórios; Direito à Saúde, à Educação e territorial dos povos indígenas; Terras Indígenas no Brasil, na Bahia. Quantas são? Direito x economia indígena.
DIREITOS INDÍGENAS	2ª e 3ª	Princípios gerais e normativos dos direitos para Povos indígenas no Brasil. O que a lei diz sobre o direito à terra, saúde e educação. Quais são os dispositivos legais que garantem os direitos sociais para Povos Indígenas. O direito de ter o território tradicional demarcado: direito à moradia. Conhecer as leis internacionais - Declaração Mundial dos Povos Indígenas; Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização dos Estados Americanos (OEA) e Convenções Internacionais. Garantias legais sobre o respeito e garantias à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições.
DIREITOS IDENTITÁRIOS NA CONSTRUÇÃO DA DIFERENÇA	2ª e 3ª	O direito ao auto reconhecimento indígena e a constituição do nome na língua nativa. O que a lei diz sobre o direito de ter um nome específico e na língua nativa. Os rituais sagrados de batismo do nome étnico. O direito de preservação, afirmação e fortalecimento das identidades indígenas à luz do ordenamento jurídico, sobretudo à luz da CF de 1988. Quais os sentidos étnicos na constituição do nome? Organização social, rituais de batismo, costumes, línguas, crenças e tradições. Direito ao nome indígena no registro civil. Processos de retomadas e reavivamento das línguas indígenas. A prática dos rituais como fortalecimento cultural e identitário.
MOVIMENTO INDÍGENA	2ª e 3ª	O movimento indígena no Brasil, avanços, desafios, perspectivas e trajetória de luta. Narrativas, vozes e

		estratégias de luta – conhecendo a história do meu povo, do território, à organização social, aos costumes, às línguas, crenças e tradições. História de luta e resistência dos povos indígenas do Brasil frente aos processos de luta, defesa e retomada dos territórios ancestrais. O censo do IBGE. Quantos e quais são os Povos Indígenas do Brasil? Onde estão localizados? Quantas línguas indígenas são faladas no Brasil? Quantos e quais são os Povos Indígenas da Bahia? Onde estão localizados? Quantas línguas são faladas na Bahia. Onde está localizado meu povo, quantas famílias vivem no território do meu povo? A organização social do meu povo.
RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS	2ª e 3ª	Identidade; Identidade étnica e racial; Branquitude. Diversidade étnico-racial no Brasil; Origem científica da raça; História do racismo científico; Conceitos de raça e etnia; Relações entre raça, genética e classe; Manifestações do racismo ao longo da história do Brasil; diferentes formas de racismo no Brasil (inclui racismo ambiental, racismo religioso, racismo institucional...); História da luta antirracista no Brasil e no Mundo; políticas antirracistas no Brasil. Contribuições do povos Indígenas e afrobrasileiros para a construção da sociedade brasileira, segundo narrativas descoloniais. Histórias Améríndia e da África em uma perspectiva descolonial. Resgate histórico das contribuições de povos indígenas e africanos para o desenvolvimento da humanidade. Constituição geopolítica das américas e do continente africano. Diversidade cultural indígena e africana. A importância da cultura, das cosmologias indígenas e religiosidades africanas e afrodiaspóricas para a cultura brasileira. Contribuições de indígenas, negras e negros para a ciência. Pesquisa e Investigação de manifestações da cultura popular do território de identidade da escola sobre racismo e a luta antirracista. O racismo e a luta antirracista em nosso cotidiano. Perspectivas para o futuro do povo negro e afrofuturismo. Representatividade negra. Educação Antirracista.
ECONOMIA SOLIDÁRIA	2ª	Caracterização de Economia Solidária e seus princípios. Investigação a respeito do que dizem os historiadores sobre o surgimento do conceito, onde e quando registram o surgimento das primeiras práticas de economia solidária. Estudo da PNES (Política Nacional de Economia Solidária). Pesquisa a respeito de experiências em economia solidária em sua comunidade, município, território. Análise de cartilhas, artigos, sites que abordem o tema. Organização de Feiras, Seminários, Exposições, Palestras, Eventos, Produções que abordam a economia solidária, com base em metodologias pedagógicas criativas

		inovadoras. Incubadora de projetos – economia solidária e tecnologia social. A questão da mulher na economia solidária e sua visibilidade (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina e Caribe - REPEM).
INTRODUÇÃO A ORGANIZAÇÃO E POLÍTICA BRASILEIRA	2ª	Organização da sociedade brasileira. Três poderes. Formas de governo. Sistema eleitoral. Fake news e política. Análise dos discursos. Estudo das políticas públicas. Estado, sociedade, participação política e formação cidadã. e democrática. Estudo sobre a teoria política. Vida em democracia. Movimentos Sociais. Movimentos estudantis. Privatização. Educação política. Participação e controle social e Função social dos tributos. Políticas públicas voltadas para a educação: FUNDEB, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, REUNI, e IFET. Programas, Jovem Senador, Jovem Embaixador, Parlamento Jovem Brasileiro.
TRABALHO, PODER E MERCADO	3ª	Estudo sobre os conceitos de trabalho, poder e mercado. Caracterização de força de trabalho, alienação e meios de produção. Análise sobre como se organizam as relações de trabalhos nos sistemas econômicos: capitalismo, feudalismo e escravismo. Estabelecimento de relações entre dominação e exploração. Compreensão sobre poder econômico e poder social. Reflexão a respeito do valor de uso e de troca das mercadorias. Compreensão sobre relação entre oferta e procura. Levantamento de dados sobre nichos de mercado em seu território. Pesquisa de estratégias de vendas. Produção de campanha de marketing para comercialização de produtos.
ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA POLÍTICO BRASILEIRO	3ª	Determinantes históricos da política brasileira: cultura política, instituições políticas e relações sociais. Coronelismo, clientelismo, populismo, autoritarismo. Estruturas sociais e sua relação com a política nacional. Os condicionantes externos da política nacional. A nova democracia brasileira. Garantias de direitos políticos das mulheres. Violência política contra as mulheres. Representatividade feminina na política.
ELETIVA I	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares
ELETIVA II	1ª, 2ª e 3ª	A Eletiva será produzida pelas Unidades Escolares

2.6 A Educação Profissional em Contextos Indígenas

A Educação Profissional em contextos indígenas é uma modalidade ainda recente, que merece uma atenção e produção de políticas curriculares em diálogos com os povos e

territórios indígenas na Bahia, numa dinâmica “que deve existir na escola em termos da construção de conhecimentos que venham a responder as demandas e expectativas de autonomia econômica e da formulação de projetos para o fortalecimento de uma comunidade indígena” (PROEJA, 2007, p. 12). Seguindo as orientações do documento de Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena: “A Educação Profissional indígena deve valorizar os conhecimentos e os processos próprios de ensino e aprendizagem dos Povos Indígenas; deve ser uma educação que se proponha a recuperar as pedagogias indígenas (PROEJA, 2007, p. 12). Para tanto:

[...] vem a exigir uma organização curricular específica e sua permanente avaliação, além da reflexão sobre questões variadas de natureza didática, que subsidiarão as múltiplas escolhas e definições possíveis para formação de profissionais indígenas voltada para a vida social presente e futura de suas comunidades [...] essa formação deve desenvolver uma postura de compromisso e de responsabilidade para com os processos educativos e de autodeterminação [...] os conceitos teóricos não devem ser desenvolvidos de forma desligada da vida profissional indígena em serviço: é preciso promover a troca ampla de experiências vividas, que devem ser registradas, narradas, discutindo-se e avaliando-se as práticas nas mais diversas situações, muitas vezes, oriundas de sociedades, línguas e culturas diferentes [...] a apropriação indígena dos conhecimentos técnicos e tecnológicos úteis ao seu desenvolvimento econômico, cultural e social; deve respeitar a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, deve fundamentar-se no envolvimento coletivo, comunitário e acatar os projetos sociais de busca de autonomia econômica, de autodefesa, de autovalorização” (PROEJA, 2007, p. 63-64).

Nesse sentido, a construção de uma Educação Profissional em contextos indígenas precisa levar em conta os projetos societários de cada povo indígena, estando em consonância com suas demandas territoriais. Os Itinerários Formativos da Educação Escolar Indígena, apresentados no Ensino Médio podem atuar como guias no oferecimento da Educação Profissional em contextos indígenas, onde já apresentam demandas dos seguintes cursos de formação técnica profissional: Técnico em Etnoturismo, Técnico e Agroecologia e Horticultura, Técnico em Saúde Indígena e Técnico em Agrofloresta.

2.7 - A Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Escolar Indígena

A expressão Educação Escolar Indígena (EEI), atualmente, é utilizada para distinguir o ensino formal em contraponto à educação informal desenvolvida no processo de socialização tradicional e específica a cada povo indígena. Caracterizada pela afirmação das identidades étnicas, a Educação Escolar Indígena, tem como princípio o respeito pelas

especificidades da cultura indígena, com vistas a manutenção dos aspectos culturais e tradicionais destes povos ao longo do tempo.

Então, é a partir desse viés que abordar-se-á sobre a Educação Escolar Indígena na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo que esta modalidade precisa pensar em um currículo para além do ensino formal, conforme supracitado nas linhas iniciais desse texto, e, introduzindo os aspectos culturais e se desvinculando inclusive da ideia homogeneizada de povos indígenas propagada no Brasil.

Recapitular o processo histórico é deveras importante para marcar o caminho da Educação Escolar Indígena com valorização as suas bases culturais, que são ainda muito recentes, entretanto, extremamente valoroso, uma vez que vem sendo construído e consolidado pelas mãos dos povos originários que incansavelmente vem crescendo e se destacando em vários campos da sociedade para que suas tradições e costumes sejam levados em consideração.

Através da convenção nº 107 da OIT, de 05 de junho de 1957, concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações, um novo modelo de Educação Escolar Indígena passa a possuir critérios pautados na relação social dos diversos grupos étnicos, de acordo com as especificidades.

Posteriormente a este documento, em 1988 é promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil – CRFB/1988, que trouxe as garantias dos direitos dos povos indígenas com mais ênfase, após anos de perseguições e massacres dos povos indígenas no país. O artigo 231 da CRFB/88, diz o seguinte:

Artigo 231: São reconhecidos aos índios organização social, costumes, línguas, crenças, tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupa, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988).

Em 1999, o Conselho Nacional de Educação, cria a Resolução nº 03/99, que afixou as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, garantindo as comunidades indígenas Diretrizes Específicas que consideravam as especificidades de cada povo, entretanto a EEI é marcada por lutas para uma educação que de fato seja diferenciada, neste contexto insere-se diversos fatores que não são fáceis de sanar, segundo Luciano (2006):

Os desafios atuais da educação indígena no Brasil giram em torno de duas grandes questões:

a) implementação de programas adequados baseados em

metodologias específicas de aprendizagem por meio de pesquisas e de acordo com os interesses e as demandas das comunidades e dos alunos, o que necessariamente inclui a capacitação de recursos humanos.

b) Garantias de autonomia dos projetos educacionais, escolares ou não, tempo em vista as características e as necessidades definidas pelos povos indígenas.

(Luciano 2006)

Para tanto faz-se necessário que professores, estudantes, gestão escolar, secretarias e a comunidade assegure o atendimento as especificidades que são garantidas como direitos adquiridos aos povos indígenas assim como, tratar da concepção específica para professores indígenas, como a garantia da equidade e a autonomia para formular seus currículos de acordo com as especificidades de cada povo. No contexto da Educação Escolar Indígena, a Educação de Jovens e Adultos é um assunto em permanente discussão, tornando-se um desafio para as políticas educacionais, pois é necessário garantir os direitos dos povos originários, assegurar a equidade e garantir que a cultura e os conhecimentos ancestrais sejam respeitados e valorizados.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, a EJA caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, tempo de duração definido, levando em consideração os conhecimentos e as experiências de vida dos Jovens e Adultos indígenas, ligados às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho. A oferta da EJA nas escolas indígenas deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades indígenas, vinculando-se aos seus processos de presente e futuro, sendo necessária a contextualização da sua proposta pedagógica de acordo com as especificidades e questões socioculturais da comunidade.

Dadas essas considerações, a EJA para os povos originários se vale das chamadas pedagogias indígenas, sim no plural, afinal precisamos trazer sempre à tona, como medida contra hegemônica, que são vários povos e cada um deles vivem uma realidade sociocultural distinta, logo essas pedagogias levam em consideração suas realidades. É importante mencionar que em alguns casos a EJA será formada por muitos jovens que precisam durante o dia trabalhar para ajudar em casa, em outros serão formadas por idosos ou jovens adultos, assim as didáticas serão pensadas e aplicadas vislumbrando a melhor forma de ensino e aprendizagem para cada um de seus pares.

Neste sentido, a EJA para os povos indígenas consiste numa modalidade de ensino direcionada para pessoas com saberes próprios e específicos, que por algum motivo não

tiveram acesso ao ensino regular na idade adequada, e com a EJA na perspectiva da Educação Escolar Indígena terá a oportunidade de desenvolver seus saberes e cunhas a partir da escolarização formal. Diante disso, abrangemos que a Educação Escolar Indígena concerne a um campo de conhecimento que possui saberes ancestrais que devem ser trabalhados intensamente nas escolas e na comunidade indígenas, em especial, na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que a Educação escolar Indígena na perspectiva da EJA tem as mesmas características da não-indígena, salvo e resguardado todas as especificidades da Educação Escolar Indígena, conforme mencionado ao longo do texto.

Ademais, às ações pelo Direito dos Povos Indígenas no âmbito das políticas públicas educacionais perpassam pela inclusão e equidade, fazendo com que sua cultura e ancestralidade estejam vinculadas a um “direito curricular”, dedicada através da legislação que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena e afro brasileira, a partir da Lei Federal 11.645 de 2008. A lei traz a obrigatoriedade nas políticas públicas educacionais o estudo da cultura indígena de uma forma que fortaleça os saberes e desconstrua os estereótipos, de modo a combater a discriminação, o racismo e exclusão social, que os povos indígenas enfrentaram, e ainda enfrentam até hoje. Não obstante, é importante dizer que ainda é necessário que haja a efetivação visível das leis e diretrizes educacionais para Educação Escolar Indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Regina. Museus indígenas no Brasil: notas sobre as experiências Tikuna, Wajãpi, Karipuna, Palikur, Galibi-Marworno e Galibi Kali'na. In: FAULHABER, P.; DOMINGUES, H. M. B.; BORGES, L. C. (org.). **Ciências e Fronteiras**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2012.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. Gerenciamento da educação escolar indígena, poder público e a relação com o movimento indígena: experiência e reflexão. Educação e Contemporaneidade: **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 19, n. 33, p.51- 60, jan./jun. 2010.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. **Educação Escolar Indígena Intercultural e a Sustentabilidade Territorial**: uma abordagem histórica sobre as Escolas Indígenas Capitão Francisco Rodelas e Pataxó Coroa Vermelha. 2013. 140 f. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Salvador-BA. 2013.

ARAÚJO, Rosilene Cruz. **Tecendo saberes indígenas na escola**: caminhos para uma política

pública de formação de professores e professoras indígenas no Território Etnoeducacional Yby Yara / Floriza Maria Sena Fernandes e Tatiane Cataá Cá Arfer Tuxá, organizadoras. Paulo Afonso: UNEB - Universidade do Estado da Bahia; Assis: Seike & Monteiro, 2019.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto nº. 8.471/2003**. Salvador, BA: Conselho Estadual de Educação, 2003.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. **Documento Referencial Curricular da Bahia – DCRB**, Salvador, BA, 2020.

BARBOSA, Maria C. S.; HORN, Maria da Graça S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. **A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 1, p. 53-69, janeiro-abril, 2012.

BOMFIM, Anari Braz; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da (Orgs.). **Revitalização de Língua Indígena e Educação Escolar Indígena Inclusiva**. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia/EGBA, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB 5/2012, publicada no DOU, 25/06/ 2012, Seção 1, p. 7, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB 1/2015, publicada no DOU, 08/01/2015, Seção 1, p. 11, 2015.

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

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 11, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares. Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 de abril , 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, **Estatuto do Índio**. Decreto nº 6001, 19 de dezembro, 1973.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: MEC, SEF, 1993.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002**. MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, 2009.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 3**, De 10 De Novembro De 1999, Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências, Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 3.551**, de 4 de agosto de 2000. Institui o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro, cria o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 ago. 2000. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm. Acesso em: 08 de ago. de 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.753**, de 12 de abril de 2006. Promulga a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, adotada em Paris, em 17 de outubro de 2003, e assinada em 3 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 abr. 2006. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5753.htm. Acesso em: 09 de out. de 2021.

BRASIL. **Lei federal 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 10/2011**, aprovado em 5 de outubro de 2011 – Consulta sobre a oferta de língua estrangeira nas escolas indígenas de Ensino Médio, 2011.

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria Executiva. **Programa de Saúde Indígena: etnodesenvolvimento das sociedades indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2001. ISBN 85 - 334-0280-5, 2001.

BRASIL, **Decreto nº 5.051**. Convenção nº 169 da OIT Sobre Povos Indígenas e Tribais: MEC/SEF, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **O Governo Brasileiro e a Educação Escolar Indígena 1995-2002**. MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.861/2009**, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, 2009.

BRASIL. **Resolução Nº 5**, de 22 de Junho de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena**, Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 7 de Janeiro de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, Brasília: MEC/SECADI, 2015.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015**, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008, 2015.

BRASIL. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília: SECADI, 2014.

BRASIL. **PROEJA**: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Educação Profissional e Tecnológica integrada à Educação Escolar Indígena. Brasília: SECAD, 2007.

BRASIL. **Decreto de Lei n.10.639**. Brasília, 09 de janeiro de 2003.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Colonialidade e decolonialidade no ensino de História e Cultura Indígena. In: SOUZA, F. D.; WITTMANN, L. T. **Protagonismo Indígena na história**. Tubarão: Copiart, 2016. p. 231-254. Disponível em: . Acesso em: 24 de janeiro de 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferro; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade E Educação Na América Latina**: uma construção plural, original e complexa, Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferro; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina**: uma construção plural, original e complexa. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 10, n.

29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferro. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.** [online]. 2012, vol.33, n.118, pp.235-250. ISSN 0101-7330.

COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA KIJETXAWÊ ZABELÊ – CEIKZ. **Relatório do I Encontro de Educação Infantil Pataxó**. Cumuruxatiba, 2016.

DIDONET, Vital. A avaliação na educação infantil. In.: Célia Maria Guimarães, Maria João Cardona, Daniele Ramos de Oliveira (Orgs.). **Fundamentos e práticas de avaliação na Educação Infantil**. 1ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

FERNANDES, Floriza Sena; SANTOS, Anny Carneiro. Formação de professores e professoras indígenas no chão das aldeias do Norte e Oeste da Bahia, Brasil. In.: **OPARÁ: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, vol 7, n. 10 (edição comemorativa) Paulo Afonso, 2019.

FERNANDES, Floriza Sena; TUXÁ, Tatiane Cataá Cá Afer (Orgs.). **Caminhos para uma Política Pública de Formação de Professores no Território Etnoeducacional Yby Yara**. Opará, Série etnosaberes. UNEB, Paulo Afonso, 2019.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org's.). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br> Acesso em: 08 de ago. de 2021.

GALLOIS, D. T (Org.). **Patrimônio Cultural Imaterial e Povos Indígenas**. Exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo: Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena - IEPÉ, 2006. Disponível em: https://www.institutoiepe.org.br/media/livros/livro_patrimonio_cultural_imaterial_e_povos_indigenas-baixa_resolucao.pdf. Acesso em: 09 de ago. de 2021.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a Educação Escolar Indígena. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores** (1. : 2001 : Brasília) Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação : formação de professores: educação indígena. / Marilda Almeida Marfan (Organizadora). __ Brasília : MEC, SEF, 204 p. : il. ; v.4, 2002.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A Educação Escolar Indígena no Brasil: a passos lentos**. In: RICARDO, Carlos Alberto (Org.). Povos indígenas no Brasil – 1996/2000. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. HOFFMANN, Jussara. Avaliar para Promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2013.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD em parceria com o Museu Nacional, Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - LACED, 2006. 227 p. (Coleção Educação para todos, 12). (Vias dos saberes, n. 1). Obra com apoio da Fundação Ford e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO. Disponível em: . Acesso em: abr. de 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, p. 98-113, Jul/Dez, 2006.

MAGALHAES, José Carlos Batista. **O que nós queremos é uma escola com o cheiro do nativo**: os modos de apropriação da escola pelos Tupinambá de Olivença. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2019.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de Professores indígenas**: repensando trajetórias. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p.11-37, 2006.

MELIÀ, B. **Educação Indígena e Alfabetização**. São Paulo. Ed.: Loyola. 1979.

NASCIMENTO. Rita Gomes do. **Educação Escolar Indígena**: Políticas e tendências atuais. Revista Retratos da Escola, Brasília, v.7, n. 13, p.333-344, jul/dez. 2013.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização**: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

RICARDO, S. M. B. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECADI, p. 11-38, 2006.

SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

SANTANA, José Valdir Jesus de. O que se quer com a diferença? Reflexões sobre educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **Mujimbo**: Revista de Estudos Étnicos e Africanos, n. 1, p. 44-70, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: Para uma nova cultura política. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: **Educação e Sociedade**. Revista de Ciência da Educação. (Sociologia da Infância: pesquisas com crianças). v. 26, 2005.

SILVA, Rosa Helena Dias da. **A autonomia como valor e a articulação de possibilidades**: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Quito: Abya Yala, 1999.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **A Educação Escolar Indígena no Processo de Revitalização Cultural Pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê**. Teixeira de Freitas: Universidade do Estado da Bahia – UNEB, 2009.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Hãmyá Kitoko Pataxó**: trabalho, sociabilidades e agenciamentos entre as crianças Pataxó do Território Kaí-Pequi. Itapetinga: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, 2013. (Monografia de Especialização em Ed. Infantil).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Espectros Essencialistas e Iluministas na Formação Inicial e Continuada de Professores Tupinikim e Guarani no Espírito Santo. In.: **XIX ENDIPE -Para onde vai a Didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade** (Painel - Educação e Relações Étnico-Raciais: escolarização e formação de quilombolas e indígenas). Cuiabá: UFMT, 2018.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. Por uma Didática Intercultural e Decolonial: uma análise sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil. In.: **XVIII ENDIPE - Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira** (Painel - Educação e Relações Étnico-Raciais: aportes pós-coloniais). Cuiabá: UFMT, 2016.

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Paisagens e Fluxos Curriculares Pataxó: processos de hibridização e biopolítica**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ), 2019, (Tese de Doutorado).

SILVA, Paulo de Tássio Borges da. **Políticas Linguísticas de Revitalização entre os Pataxó do Território Kai-Pequi**. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND/Museu Nacional - UFRJ), 2019b, (Dissertação de Mestrado).

VIDAL, Lux; SILVA, Aracy Lopes. **Antropologia estética**: enfoques teóricos e contribuições metodológicas. In: Grafismo Indígena. Estudos de antropologia estética. São Paulo: Studio Nobel/Fapesp/Edusp, 1992: 279-293.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.



DCRB

Modalidades - VOL 3

Educação de Jovens e Adultos



1. A Educação de Jovens e Adultos

*Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas
Vou aprender a ler
Pra ensinar meus camaradas. (Massemba -
Roberto Mendes e Capinan)*

A política da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no estado da Bahia, está fundamentada nas definições curriculares nacionais e construções pedagógicas adotadas pela rede estadual de ensino com foco na aprendizagem, formação humana, qualificação permanente, reconhecimento dos saberes adquiridos e nas experiências vivenciadas na prática. Desse modo, assume-se um papel importante enquanto uma política de direito, de reparação e de afirmação social de sujeitos que não tiveram acesso à escolarização no período convencional.

A base legal da EJA se constitui como um marco para a estruturação da modalidade enquanto política de direito. Fundamenta a especificidade da organização curricular, enfatiza sua identidade própria e define como serão construídos os percursos pedagógicos relevantes para a aprendizagem dos(as) estudantes de maneira significativa, diversa e inclusiva.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no artigo 37 e em seus respectivos parágrafos, estão estabelecidas as orientações para viabilidade da Educação de Jovens e Adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008).

Assim, parte-se do pressuposto de que educar é um processo dinâmico, caracterizado pelo constante movimento de ideias, corpos e espaços. Este processo não se limita às fronteiras físicas, mas sim transcende-as, estabelecendo diálogos profundos entre a realidade local, os contextos situacionais e as aprendizagens cotidianas.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora inserida no contexto escolar, leva em conta as formas de vida e de trabalho dos jovens, adultos e idosos que se colocam como principais sujeitos dessa modalidade de educação. Nesse sentido, o tempo humano emerge como um elemento de grande relevância no âmbito da educação para jovens, adultos e idosos, no qual o(a) estudante é o próprio currículo.

É através da vivência temporal e da experiência de vida que cada sujeito constrói sua trajetória educativa, enriquecida pela singularidade presente nos 27 Territórios de Identidade. Assim, torna-se imperativo compreender a cidadania dos sujeitos em suas particularidades, como enfatizado por Arroyo (2008). Esta compreensão vai além da mera vivência do direito à educação, sendo uma construção essencialmente vinculada a ela, reconhecendo-se entre cidadãos(ãs) já presentes e não apenas futuros. Assim, o espaço educacional é um espaço propício para o exercício da cidadania, compreendido como um campo de significado, que não desconsidera as experiências vivenciadas em outros contextos.

Enquanto modalidade integrante da Educação Básica, a EJA fundamenta-se em princípios orientadores para definir sua identidade, levando em consideração as singularidades de seus estudantes e os contextos em que estão inseridos. Como expresso no parecer do Conselho Nacional de Educação:

Como modalidade das etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos levará em

conta as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias, orientando-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na aplicação e adaptação das diretrizes curriculares nacionais, bem como na elaboração de um modelo pedagógico específico (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 7-11).

Esse enfoque destaca a importância de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais dos(as) estudantes, promovendo a equidade e a efetividade do processo educacional. Assim, não apenas desafia as convenções tradicionais, mas também estabelece uma abordagem crítica que nutre a autonomia e a participação ativa de trabalhadores(as) que estudam.

De acordo com Paulo Freire (2010), o conceito de Educação de Adultos progressivamente converge para os preceitos da Educação Popular, à medida que as demandas da realidade requerem sensibilidade e competência científica por parte dos educadores e educadoras. Essa intersecção se faz presente, em diversos documentos, a exemplo do marco de referência da educação popular para as políticas públicas, no qual se defende que:

[...] a educação popular, portanto, desde a perspectiva da educação de jovens e adultos, passando pela universalização do direito à educação pública, gratuita e de qualidade, esteve sintonizada com os principais debates de seu tempo. Hoje se discute, com a Política Nacional de Educação Popular, que esta perspectiva político-metodológica, além de ser percebida como um método, pode subsidiar a construção de políticas públicas democráticas, participativas e voltadas aos interesses das classes subalternas, maioria de nossa população (BRASIL, 2014, p. 22).

Neste contexto, a EJA alinha-se aos princípios fundamentais da Educação Popular, alicerçada na tríade formação técnica, política e social. Considerando as realidades sociais do Brasil, incide sobre a Educação de Jovens e Adultos questões de variada ordem, seja social, econômica, racial ou cultural que compõem um conjunto complexo da realidade histórica brasileira. A modalidade desempenha, além das funções educacionais, um papel democrático, centrado na superação de problemas estruturais do país em reconhecimento de uma dívida histórica.

Na epígrafe que introduziu este texto, é importante destacar a ação propositiva que constitui a educação para jovens, adultos e idosos. Reconhece

a manifestação da existência-resistência desses sujeitos, na busca legítima por seu direito à educação e compreende a incessante batalha pela permanência na escola. O compartilhamento de saberes se organiza na prática coletiva que fundamenta a dinâmica das comunidades e agrupamentos sociais, sindicais, associações, cooperativas e diversos coletivos, por isso “vou aprender a ler para ensinar meus camaradas” a partir de novos métodos. É igualmente crucial reconhecer que esses indivíduos não abandonam a instituição de ensino por escolha própria, ao contrário, seus sonhos são continuamente interrompidos pelas adversidades das condições de vida e de trabalho ou são forçados a sair devido à falta de adequação à dura realidade imposta sobre eles.

1.1 EJA na Bahia: Compromisso e Política Educacional Afirmativa

Ao estabelecer política pública em favor de grupos populacionais que historicamente tiveram seus direitos negados, entre estes o educacional, uma relação deve ser analisada à luz desses direitos, que entre espaço e tempo. O espaço maior da sociedade, o escolar e o curricular no qual acontecem as relações e as práticas sociais. E o tempo, dado pelo percurso e condições de acesso, permanência e aprendizagens.

É necessário ver os sujeitos da EJA em sua identidade própria, propondo um modelo pedagógico distinto e próprio. Os princípios dessa modalidade têm sido referendados em documentos legais, conforme a LDB, no seu artigo 3º, que apresenta uma concepção mais abrangente no entendimento da Educação Básica e proporciona novas perspectivas para a Educação de Jovens e Adultos, pautadas no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, com vistas ao preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

No âmbito da sua configuração enquanto modalidade de ensino, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reafirma em seu parágrafo §4º a necessidade de considerar as realidades culturais dos grupos e suas formas de organização social. Isso inclui aspectos territoriais, econômicos, culturais, linguísticos, religiosos, ancestrais e étnico-raciais, contemplando povos e comunidades tradicionais — como quilombolas, ribeirinhas, indígenas e demais grupos dos campos, águas e florestas. Essas especificidades devem ser respeitadas e integradas às diretrizes, com base nos princípios da equidade, diversidade e adequação, garantindo a aplicação e adaptação das Diretrizes Curriculares Nacionais e a proposição de uma proposta pedagógica adequada.

A democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos reafirma o compromisso com a política pública, as experiências e formas de vida

próprias à juventude, à vida adulta e de idosos, atentando aos anseios da inserção da educação popular, antirracista e voltada para o mundo do trabalho (leis trabalhistas, modo de produção e relação de trabalho) como prática educacional e colocados em agenda estadual como prioridade.

Partindo desse entendimento, a Secretaria da Educação (SEC), por meio da Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), e mais especificamente pela Coordenação de Jovens e Adultos (CJA), assume, em parceria com a sociedade civil, o compromisso de garantir o direito à educação através de uma política educacional afirmativa. Essa política se traduz em ações que compreendem cursos e exames, desempenhando uma função reparadora para a EJA, alinhado ao Parecer Nacional de Educação de 11/2000.

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (CNE, 2000, p. 07).

A função reparadora deve ser compreendida não apenas como uma oportunidade tangível para a presença de jovens, adultos e idosos na escola, mas também como uma alternativa viável de retomada da sua trajetória escolar, dada as especificidades socioculturais desses segmentos. Diante dessa premissa, a modalidade, no âmbito estadual, organiza-se por meio de ofertas de ensino nas unidades escolares, unidades prisionais e comunidades de atendimento socioeducativo (CASE), bem como por exames de certificação, conduzidos pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA), e pelo regime de colaboração com os municípios, por meio de projetos e programas. Nos espaços de privação de liberdade — unidades prisionais e CASE —, a proposta curricular é concebida como um processo de formação humana plena, que considera os tempos humanos nos currículos e valoriza as leituras de mundo e os saberes culturais sobre si e sobre a sociedade, sempre em diálogo com o contexto socioeducativo e com as perspectivas de ressocialização.

Com alcance nos 27 Territórios de Identidade e devido a sua abrangência nos municípios mais longínquos da Bahia, a EJA tem possibilitado o retorno aos estudos e inserção ao mundo do trabalho por atuação e estratégias implementadas de acompanhamento, formação e busca ativa para o fortalecimento da referida modalidade. Levando em consideração esse contexto, as ofertas de ensino e cursos da modalidade buscam atingir a função equalizadora, possibilitando novas

oportunidades aos sujeitos que tiveram seus direitos negados, inclusive com a inserção no mundo do trabalho com ampliação dos espaços de participação. Delineado por tal função, que a integração entre a Educação de Jovens e Adultos com a Educação Profissional e Tecnológica proporciona o acesso à aprendizagem, à qualificação contínua, ao reconhecimento dos saberes

adquiridos e às experiências vivenciadas na prática.

Ao assumir tanto uma função reparadora quanto equalizadora, a EJA emerge como uma oportunidade possível para trilhar o caminho do desenvolvimento, independente de seus ciclos de vida, como ressalta o Parecer Nacional da Educação:

Nesta linha, a educação de jovens e adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades¹. Nela, adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isto que Comenius chamava de ensinar tudo a todos. A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos, inclusive para os idosos, que muito têm a ensinar para as novas gerações (CNE, 2000, p. 10).

O campo de debate da EJA tensiona o compromisso com o direito à Educação Básica, fazendo-se necessário reconhecer e afirmar que esta política consolida a importância da modalidade no sistema educacional. A primeira condição para a garantia do direito à Educação Básica (às crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos) é conhecer quem são os verdadeiros sujeitos de cada modalidade educacional; saber sobre os tempos de vida e as estruturas cognitivas que possibilitam o acesso ao conhecimento em cada um desses tempos. Na EJA, faz-se imprescindível os seguintes reconhecimentos:

- Saberes e fazeres que são construídos nos diversos tempos de vida;
- Experiências e vivências de trabalho dos sujeitos nas cidades e nos campos.

O acesso ao conhecimento, à riqueza cultural, à atualização da linguagem, à consciência corporal, de si e do outro, às múltiplas possibilidades e complexidades do mundo do trabalho, do cotidiano, dos afetos devem ser assegurados na prática pedagógica da EJA. Ao fazer isso, garante-se a função qualificadora, que traduz em si, o próprio sentido da modalidade, coadunando com o referido parecer que diz que essa função “(...) *tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente*” (CNE, 2000, p. 11).

Vale ressaltar que a função reparadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai muito além de garantir o direito ao ensino para aqueles que não tiveram acesso na idade convencional — ela também envolve assegurar a qualidade dessa oferta. Nesse sentido, a formação do professor é um elemento de suma importância, pois o perfil profissional para atuar na EJA influencia diretamente o sucesso da trajetória escolar dos estudantes. É o olhar sensível, crítico e comprometido do educador(a) que possibilita a construção de práticas inclusivas e de reparação histórica e social, promovendo oportunidades reais de transformação de vidas. Por isso, é essencial que o corpo docente

¹ Em 1657, Comenius já dizia que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma (p. 43) deve formar-se nos estudos.

das unidades escolares esteja devidamente preparado para atuar nessa modalidade, compreendendo seus desafios, fundamentos, didática, metodologias e processos avaliativos (acompanhamento de percurso), dentre outros. Quando se trata da docência em espaços de privação de liberdade, essa preparação torna-se ainda mais estratégica. Nesses contextos, é necessário redobrar o cuidado, ser mais criterioso na composição do corpo docente e que ele seja validado através de ritos de seleção², tanto pela Superintendência da Educação Básica quanto pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, garantindo que cada educador(a) tenha não apenas a competência técnica, mas também a sensibilidade e o compromisso ético para atuar com excelência.

Em sua ampla variedade de cenários, a EJA representa uma política pública de educação e ação afirmativa, oferecendo a oportunidade de realizar, mesmo que tardiamente, o cumprimento legítimo de um princípio há muito negligenciado.

1.2 Vozes que Inspiram: sujeitos da EJA

No cenário educacional os(as) estudantes da EJA se configuram enquanto aqueles(as) que não tiveram passagens anteriores pela escola ou não conseguiram acompanhar e/ou concluir o ensino fundamental ou médio, evadindo da escola pela necessidade do trabalho ou por histórias margeadas pela exclusão por raça, gênero, questões geracionais, territoriais, de opressão, entre outras, como salienta Miguel Arroyo.

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social (ARROYO, 2005, p. 30).

Refletir sobre os sujeitos da EJA é abrir-se para um universo de diversidade, no qual encontramos uma multiplicidade de experiências, trajetórias e identidades, com vivências concretas produzidas na riqueza de contextos identitários. Diversidade que foi salientada no Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.

Pensar os sujeitos da EJA significa trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças entre os sujeitos, que os distinguem uns dos outros – mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, de latino-americanos e migrantes, entre outros (BRASIL, 2016, p. 32).

Portanto, os sujeitos de direito da EJA são pessoas diversas, que em sua diversidade religiosa, cultural e de gênero, trabalham e estudam. Estão no campo, nos centros urbanos, nos

² Os ritos de seleção compreendem: análise do currículo, entrevista com a coordenação pedagógica e gestão escolar, entrevistas com a coordenação da Educação de Jovens e Adultos e Superintendência de Política para Educação Básica.

bairros populares e em itinerância, são pessoas com deficiência, em situação de rua, em restrição ou privação de liberdade, considerando, inclusive, sua territorialidade, na integralização dos princípios constitucionais, especialmente os da dignidade da pessoa humana e da equidade. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas a diversos setores, os quais são:

- Originários das camadas populares privadas de seus direitos fundamentais;
- Representantes de diversas minorias sociais, econômicas e políticas, embora numericamente numerosos;
- Em sua maioria, experimentam o sistema educacional de maneira fragmentada, resultando em baixa escolaridade ou mesmo ausência de acesso à educação formal;
- Enfrentam um processo de invisibilidade, encontrando-se à margem dos benefícios sociais produzidos, muitas vezes, por eles próprios;
- Engajam-se no mercado de trabalho de maneira formal ou informal, frequentemente em condições precárias, sem acesso às garantias sociais ou a serviços qualificados;
- Muitos são motivados a retornar à escola de forma persistente e contínua, impulsionados pelo desejo de melhorar suas condições de vida, uma crença sustentada na perspectiva de que a educação formal pode abrir portas no mundo do trabalho e garantir o reconhecimento de suas habilidades e competências;
- Integram a população carcerária brasileira e as comunidades socioeducativas, encontrando-se em situação de restrição ou privação de liberdade e cumprindo processos de reinserção social e à reconstrução de seus projetos de vida.

É parte da vivência concreta dessas pessoas o exercício do papel de mães, pais, avós, líderes ou membros de associações de bairro, de classe, entre outros. São sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, terreiros, comunidade, associações, sindicatos...) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos(as) e netos(as). São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento, colocando-se, portanto, como vozes ativas que inspiram um novo paradigma educacional de ensino, procedimentos, metodologias e práticas pedagógicas singulares. É igualmente crucial admitir que esses sujeitos não abandonam a instituição de ensino por escolha própria, ao contrário, seus sonhos são continuamente interrompidos pelas adversidades das condições de vida e de trabalho ou são forçados a se retirarem devido à falta de adequação à realidade imposta.

Ao adotar o currículo da EJA, é possível desvendar as barreiras que os impedem de concretizar plenamente seus objetivos educacionais, promovendo assim a implementação de medidas que respeitem e atendam às suas necessidades específicas. Dessa forma, a educação voltada para os sujeitos jovens, adultos e idosos deve superar estereótipos e preconceitos, com o objetivo de criar um ambiente educacional genuinamente inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, é imprescindível não apenas enxergar esses sujeitos como estudantes em potencial, mas sim como agentes ativos de suas próprias histórias educacionais, moldadas por circunstâncias complexas. Ao considerar suas experiências, contextos sociais e necessidades individuais, é possível personalizar abordagens pedagógicas e criar estratégias que respeitem e valorizem a diversidade presente na EJA. Além disso, a construção de uma educação inclusiva requer a promoção de espaços que não apenas reconheçam, mas também celebrem as diferentes identidades e trajetórias dos(as) estudantes. Isso envolve a implementação de políticas e práticas educacionais que garantam não apenas o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, mas também a participação efetiva, a compreensão e a valorização da pluralidade cultural, étnica e social.

Ao investir nesse enfoque holístico e centrado nas pessoas, estaremos contribuindo para a criação de um ambiente educacional que não apenas capacita os sujeitos da EJA para os desafios acadêmicos, mas também prepara para se tornarem cidadãos(ãs) críticos(as), conscientes e ativos(as) em suas comunidades e na sociedade como um todo. A democratização e efetividade do processo educacional construído pela Educação de Jovens e Adultos da Bahia repercute às indagações de quem a EJA se destina, quais são os seus sujeitos e quais as verdadeiras possibilidades educacionais são oferecidas aos educandos jovens, adultos e idosos.

A EJA é um direito a ser assegurado, ao longo da vida, pela Constituição Federal de 1988, nas Diretrizes Curriculares Nacionais - LDB e demais documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, mediante garantias.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático- escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (CONSTITUIÇÃO BRASIL, 1988).

A prerrogativa para os estudantes que integram a modalidade, conforme estabelecido na Lei nº 9.394/96 (LDB), em seu artigo 38, parágrafo primeiro, e reafirmada pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, o ensino fundamental, destina-se aos maiores de quinze anos para conclusão; já para o ensino médio, é direcionada aos maiores de dezoito anos.

1.3 Entrelaçando Experiências: Tempos Humanos e Intergeracionalidade na EJA

Os tempos humanos na EJA são diversos, marcados por uma intersecção entre o desenvolvimento cronológico esperado pelas faixas etárias e as experiências reais vivenciadas pelos(as) estudantes. A adolescência, juventude, idade adulta e velhice coexistem nesta

modalidade, exigindo construções coletivas de novas relações com os saberes, os aprendizados e as formas de avaliação. Cada uma dessas fases é influenciada por um contexto cultural, social e econômico que organiza a formação das identidades ao longo de suas trajetórias e orientam o processo educacional.

Imerso na realidade dos sujeitos da EJA, o tempo é um marcador significativo em histórias de vidas tanto pela condição de suas vivências quanto pela aquisição de novos saberes, ao longo de um continuum temporal delineando tempos objetivos e subjetivos que compõem esse currículo em que o sujeito é a centralidade.

Segundo Arroyo (2005), a EJA é caracterizada como o espaço em que se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas de trabalhadores(as), segregados(as) e oprimidos(as). É também um espaço de lutas afirmativas pelos direitos. Os(As) adolescentes e jovens, presentes nesse contexto, situados em diferentes momentos temporais, constroem identidades coletivas com seus pares, refletindo trajetórias humanas marcadas por desafios. Ao mesmo tempo, buscam na escola a esperança em possibilidades de novos recomeços. A juventude carrega a incompletude marcada na infância e adolescência, que, de forma abrupta, teve interrompido um ciclo regular de acesso à Educação Básica e dialoga com sujeitos adultos e idosos.

Historicamente, o reconhecimento do grupo social jovem na EJA foi permeado por tensões ideológicas, políticas e econômicas, impulsionadas por interesses de marginalização e negação dos seus tempos humanos. Conforme observado por Haddad e Di Pierro (2000, p. 126-127), "a partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal sucedida". Em contraste com décadas anteriores, os(as) estudantes eram predominantemente adultos e idosos provenientes de áreas rurais e sem experiência prévia na escola.

Segundo os autores, ao longo do tempo, os jovens foram privados do direito à educação, sendo submetidos à sobreposição em programas educacionais destinados a adultos e idosos. A partir dos anos 90, destaca-se a crescente demanda deste público jovem por turmas de EJA, impulsionando novos olhares, novas abordagens de ensino e novas formas de interação com um grupo específico de adolescentes e jovens recém-chegados à modalidade, proporcionando outros encontros intersubjetivos e geracionais.

[...] trazem consigo o que são como classe social e também a sua cultura, e estas transformações colocam em crise a oferta tradicional da educação escolar, trazendo sintomas de fracasso, mal-estar, conflito, violência, dificuldade de integração, conflitos geracionais e, sobretudo, ausência de sentido da experiência escolar e da incorporação a uma educação que não foi pensada e nem feita para eles (ANDRADE, 2004, p. 90).

Nesse contexto, os(as) jovens, enquanto sujeitos cujos direitos foram negados, possuem uma riqueza imensurável para a escola no aspecto social e cultural. Ao mesmo

tempo, carregam e revelam uma visão na qual são estigmatizados como indivíduos marginalizados na sociedade. Assim, sua significativa presença em turmas de EJA marca o crescente processo de juvenilização da modalidade, que se torna cada vez mais heterogênea e intensificada pela convivência entre adolescentes, jovens, adultos e idosos. A escola deve buscar estratégias que possam contribuir para mediar esses encontros intergeracionais, a fim de promover aprendizagens diversificadas, pois ela não deve ser uma escola somente de jovens, mas um lugar em que todos os ciclos de vida estejam integrados. As jornadas sociais e culturais dos sujeitos da EJA entrelaçam tempos e experiências de adolescentes, jovens, adultos e idosos que, frequentemente, escapam à atenção da escola. Ressignificar essa relação implica em enxergar os sujeitos de forma respeitosa, acolhedora e afetiva em suas singularidades humanas, permeadas por histórias e vivências diversas, o que demanda um diálogo imprescindível para que a interação ocorra legitimamente nos diferentes tempos presentes no contexto escolar.

Entre os inúmeros desafios que se apresentam no campo da EJA, a geracionalidade se destaca como um desafio, provocando e convocando os sujeitos envolvidos a refletirem sobre esse fenômeno, sejam os(as) estudantes, para repensarem uma convivência heterogênea entre pares ou entre os(as) professores(as), para mediar as interações necessárias. O Documento da CONFINTEA Brasil +6, ao abordar a intergeracionalidade como um dos desafios da EJA, conceitua essa modalidade como um "espaço de relações intergeracionais, diálogo entre saberes, compreensão e reconhecimento da experiência e sabedoria", ao mesmo tempo em que identifica as tensões presentes na convivência entre as diferentes culturas de jovens, adultos e idosos, e como essas relações também podem ser percebidas como obstáculos. "As formas de expressão entram em conflito com padrões homogêneos, exigindo a inclusão da discussão sobre as juventudes, a fase adulta e a velhice, no plural" (BRASIL, 2016, p. 73-74).

No campo educacional, em uma variedade de espaços, tanto formais quanto informais, a interação entre diferentes gerações coloca a EJA em questão, oferecendo a oportunidade de transformar esse encontro em um amplo e rico diálogo. Para isso, é essencial a superação de paradigmas conceituais, culturais e pedagógicos que limitam a vivência da intergeracionalidade, implementando novas perspectivas pautadas no princípio democrático e inclusivo.

Para estabelecer diretrizes curriculares eficazes, procedimentos teórico- metodológicos consistentes e planejamentos pedagógicos exequíveis é essencial reconhecer a heterogeneidade e intergeracionalidade dos sujeitos da EJA, que não inclui apenas jovens, adultos e idosos, mas também adolescentes a partir de 15 anos que ainda não consolidaram seus saberes, tanto em termos de alfabetização quanto de ensino fundamental.

A heterogeneidade é uma característica constitutiva da modalidade, e todas as ações devem

considerar o tempo humano, a intergeracionalidade e a multiplicidade de vivências, saberes e culturas dentro do espaço formativo escolar. É importante destacar o respeito aos tempos humanos nos currículos, em valorização às leituras de mundo, saberes culturais sobre si mesmos e sobre a sociedade.

2. O diálogo entre modalidades: EJA, Povos e Comunidades Tradicionais, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica

A política da Educação de Jovens e Adultos no Estado da Bahia está pautada numa abordagem inclusiva e culturalmente sensível, com o objetivo de atender aos sujeitos que não tiveram acesso à educação durante o período convencional, abrangendo uma ampla gama de segmentos da sociedade. Gestada pela Secretaria da Educação e conduzida pela Coordenação de Jovens e Adultos, essa política corrobora para o fortalecimento de uma educação de qualidade que esteja alinhada aos modos de vida e tradições presentes nos 27 Territórios de Identidade do estado.

Nesse contexto, a EJA desponta como uma modalidade imprescindível para fomentar a equidade educacional, pois adota uma abordagem dialógica em seu currículo. Ao reconhecer a conexão desses grupos com seus territórios tradicionais e identidades étnicas, busca-se ativamente integrar os conhecimentos e práticas tradicionais das comunidades em sua vivência escolar, refletindo a diversidade de suas culturas e modos de vida, tanto individuais quanto coletivos.

Essa abordagem propõe não apenas corrigir lacunas na educação formal dos adultos, mas também instrumentalizá-los(las) para enfrentar os desafios presentes em uma sociedade em constante mudança. Ao reconhecer e valorizar os conhecimentos prévios e as experiências de vida, a EJA se torna um espaço de aprendizagem significativa e relevante, na qual cada sujeito é incentivado a alcançar seu pleno potencial.

Ao incorporar elementos da cultura e história dos povos e comunidades tradicionais no currículo, a EJA não apenas enriquece o processo educacional, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes, proporcionando um aprendizado mais significativo e relevante, além de pôr em práticas as leis 10.639/03 e 11.64/08. Assumindo esse posicionamento político-educacional, o estado da Bahia se compromete em reconhecer e potencializar a diversidade étnica presente em cada território, o que contribui para o fortalecimento da identidade étnico-racial e cultural, mas também para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, onde todas as vozes e experiências são respeitadas e valorizadas.

Na construção de uma educação de qualidade para a rede estadual de ensino, é essencial que os currículos escolares sejam ricos, flexíveis, criativos, contextualizados e reflitam as realidades locais, incluindo os saberes e práticas tradicionais de suas comunidades. É importante

que haja uma colaboração estreita entre o estado, os municípios, as escolas e os próprios membros das comunidades na elaboração de uma proposta educacional que consiga responder às demandas da sua realidade.

Os povos e comunidades tradicionais da Bahia são diversos e representam a riqueza cultural, incluindo povos indígenas, povos ciganos, povos de terreiro, comunidades quilombolas, marisqueiras, pescadores(as) artesanais, seringueiros(as), quebradeiras de coco babaçu, entre outros. Eles mantêm instituições sociais, econômicas, culturais e políticas próprias, bem como línguas específicas e uma relação coletiva com o meio ambiente, que são fundamentais para a preservação de seu patrimônio material e imaterial.

É fundamental que a EJA esteja integrada aos esforços mais amplos de promoção da educação contextualizada e de qualidade. Isso implica não apenas garantir o acesso à escola, mas também criar ambientes inclusivos e acolhedores que respeitem e valorizem a diversidade cultural e étnica dos(as) estudantes, garantindo, entre outras políticas, a sua permanência.

É importante reconhecer que a EJA não se limita apenas ao ensino formal em salas de aula, programas e iniciativas educacionais. As iniciativas não formais, como cursos profissionalizantes, alfabetização comunitária, dentre outros, também desempenham um papel vital na capacitação e autonomia desses grupos, permitindo-lhes adquirir habilidades práticas e conhecimentos relevantes para suas vidas e comunidades.

Assim como em qualquer outro grupo social, é importante reconhecer a presença de pessoas com deficiência entre os povos e comunidades tradicionais que participam da EJA. Nesse sentido, é importante fortalecer o trabalho colaborativo com a da Educação Especial, uma vez que sua abordagem transversal permeia todas as esferas da educação destinada a jovens, adultos e idosos. A RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 3, DE 8 DE ABRIL DE 2025, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA prevê, no parágrafo 5, do artigo 2º, atendimento e atenção às pessoas com deficiência na EJA.

§ 5º Devem-se identificar as barreiras que impedem ou dificultam o ingresso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e promover uma cultura de acesso, que inclui acessibilidade curricular, tecnológica, arquitetônica, comunicacional e de transporte, sendo importante observar, ainda, a garantia de comunicação aumentativa e alternativa às pessoas com necessidades complexas de comunicação, que não utilizam a oralidade para comunicação e expressão no processo de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, Nº 3, 2025).

A modalidade da Educação Especial oferece ações de acessibilidade que não apenas dão suporte ao sujeito, mas também ajudam na superação das barreiras que frequentemente limitam o avanço no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência. Esse trabalho conjunto busca garantir que os(as) estudantes, independentemente de suas necessidades individuais, tenham

acesso a uma educação equânime e inclusiva.

Ao integrar a EJA à Educação Especial, proporciona-se oportunidades de aprendizagem igualitárias, mas também promove um ambiente educacional mais acolhedor e acessível. Isso não só beneficia os(as) estudantes com deficiência, enriquece a experiência educacional de toda a comunidade, promovendo a diversidade e o respeito mútuo.

Entre as medidas que se destacam está a promoção da acessibilidade curricular, disponibilização de tecnologias assistivas, Salas de Recursos Multifuncionais - SRM, Atendimento Educacional Especializado - AEE no contraturno e a complementação ou suplementação realizados pelo Centro de Apoio Pedagógico Especializado - CAPE. Estas ações combinadas têm uma intencionalidade pedagógica que é atender os(as) estudantes com deficiência na EJA, garantindo-lhes oportunidades equitativas de aprendizagem e desenvolvimento.

3. Travessia dos Saberes: a aprendizagem desejada

Na Organização Curricular da Educação de Jovens e Adultos, os Saberes Necessários desempenham um papel central ao orientar os processos formativos. Representam as aprendizagens, habilidades e atitudes que se almeja que os(as) estudantes construam ao longo de seu percurso na educação básica.

O papel da escola ao longo de sua trajetória histórica deve estar em consonância com a EJA em reavaliação constante da prática diante das múltiplas trajetórias educacionais de diversos sujeitos. Sendo assim, a EJA não deve se limitar a repetir fórmulas e modelos preestabelecidos, mas sim se reinventar através da interação com os próprios educandos, suas histórias, experiências e conhecimentos,

além de articular esses elementos com os saberes escolares (BRASIL, 2016, p. 81).

Os saberes necessários na EJA passam pela articulação da vivência oriunda do cotidiano, acumulada historicamente pela sociedade e transformada em áreas do conhecimento. Essa interação dialética gera dinâmicas sociais que influenciam na formação de identidades individuais, na determinação de espaços e na construção de subjetividades. Em um mundo diversificado e complexo, no qual as diferenças de gênero, idade, etnia, orientação sexual, cultura e religião são realidades vivas, a escola deve ser um espaço de respeito e valorização dessa diversidade.

Os saberes necessários da EJA abrangem as dimensões dos processos cognitivos e socioformativos, desde a alfabetização até o ensino médio, delineados em cada componente curricular sob a perspectiva das áreas do conhecimento, que são: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Para atender às necessidades e realidades variadas dos(as) estudantes, é necessário

adotar estruturas organizacionais flexíveis e adaptáveis. Entre as premissas necessárias para a promoção dessa estrutura organizacional, destacam-se:

1. **Respeito à Diversidade Humana:** É essencial que a educação respeite e celebre a diversidade em todas as suas dimensões, incluindo diferenças geracionais, de raça, gênero, orientação sexual, cultura e credo. Cada sujeito traz consigo experiências e perspectivas que enriquecem o ambiente educacional e, conseqüentemente, o seu currículo.
2. **Valorização dos Saberes Construídos na Prática Social:** Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida em contextos sociais e culturais diversos devem ser reconhecidos e valorizados no processo educacional. Esses saberes complementam e enriquecem os conhecimentos escolares, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.
3. **Adoção de Estruturas Organizacionais Diversas:** Para atender às diferentes condições de vida e trabalho dos diversos sujeitos, é necessário adotar estruturas organizacionais flexíveis e adaptáveis. Isso inclui horários alternativos, diferentes ofertas de ensino e espaços físicos acessíveis.
4. **Utilização de Procedimentos Metodológicos Inclusivos:** Os procedimentos metodológicos devem permitir a escuta sensível e o diálogo inclusivo, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Isso inclui estratégias como a aprendizagem colaborativa, a abordagem centrada no(a) estudante e a valorização da diversidade de formas de aprendizagem.
5. **Articulação dos Saberes Cotidianos e Técnicos:** É importante promover a integração dos saberes cotidianos dos(as) estudantes com os conhecimentos técnicos e científicos sistematizados. Essa articulação enriquece o currículo, a aprendizagem e torna os conceitos mais relevantes e aplicáveis à vida real.
6. **Acompanhamento do Percorso de Aprendizagem:** Um acompanhamento próximo e individualizado do percurso de aprendizagem de cada estudante é essencial para identificar necessidades específicas e oferecer o suporte necessário para o seu desenvolvimento. Assim, o acompanhamento não assume um caráter somativo, mas conceitual, diagnóstico e propositivo.
7. **Construção de Conhecimentos em Rede:** A construção de conhecimentos e experiências em rede, em um movimento circular de troca e colaboração, promove um currículo dinâmico e flexível.
8. **Valorização do Trabalho Coletivo:** O trabalho coletivo e colaborativo é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor. A valorização da diversidade de habilidades e experiências contribui para o desenvolvimento na comunidade escolar.
9. **Reconhecimento da Importância das Tecnologias:** As tecnologias desempenham um papel fundamental na vida social e no processo de aprendizagem. É essencial garantir a inclusão digital como um direito fundamental para jovens, adultos e idosos, possibilitando o

acesso igualitário às oportunidades educacionais e sociais.

A partir dessas premissas, a proposta curricular da EJA cumpre o seu papel de promover experiências diferenciadas a partir do diálogo entre os saberes compartilhados em sala de aula e as vivências que são construídas pelos sujeitos em suas interações pessoais, profissionais e sociais.

3.1 Intencionalidade no Currículo da Eja: Identidades, Territorialidade e Pertencimentos

Ao considerar a natureza política e pedagógica da EJA, compreende-se que o currículo deve ser concebido como um instrumento potencial, capaz de atender às necessidades específicas dos sujeitos, respeitando sua diversidade cultural, territorial e educacional. A diversidade de experiências requer uma abordagem curricular flexível e inclusiva, que reconheça e valorize as trajetórias individuais e coletivas, pois são essas experiências que estruturam o próprio currículo. Esse entendimento vai além da transmissão de conteúdos, é uma ação que traz o sujeito para a centralidade do debate e se transforma em ferramenta essencial de acesso, permanência e continuidade dos estudos.

De acordo com a reflexão de Barcellos e Dantas (2015) o currículo da EJA deve ser concebido de forma diferenciada e fundamentado no diálogo, a fim de oferecer uma educação de qualidade para esse segmento populacional. Eles destacam a importância de abandonar visões etnocêntricas e promover relações mais igualitárias e não discriminatórias. Os autores ressaltam que uma abordagem inspirada nos princípios da educação popular favorece um currículo que privilegia o diálogo e a inclusão, transcende as barreiras culturais e aponta para a superação das desigualdades e da exclusão social.

A elaboração de um currículo para a EJA demanda o reconhecimento de que este deve ser construído a partir das complexas relações, tensões, dialéticas e subjetividades presentes na condição humana dos sujeitos e nas realidades em que vivem e atuam. Como destaca Vasconcelos (2009), o currículo é uma política dinâmica, moldada por sujeitos concretos, marcados por suas vivências, identidades, trajetórias, gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião e cultura. Portanto, é essencial ter clareza sobre para quem é destinado esse currículo e quais sujeitos serão contemplados por ele.

O currículo na EJA se torna um espaço de diálogo e construção coletiva de saberes, no qual os estudantes são incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias vivências e a buscar soluções para os desafios que enfrentam em seus territórios. Assim, essa concepção de currículo se alinha com a busca por uma educação emancipatória, que capacita os sujeitos a se tornarem agentes de transformação social. Neste contexto, seguindo as diretrizes das Conferências

Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), a Educação de Jovens e Adultos deve:

Elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber (Brasil, 2002, p. 19-20).

Ao adotar uma abordagem da EJA que dialoga com os princípios fundamentais que direcionam essa modalidade, como a valorização do tempo e das vivências dos sujeitos, o currículo da rede estadual se engaja em um exercício de interdisciplinaridade. A opção por esse currículo é uma necessidade e condição para garantir o acesso e a permanência dos jovens, adultos e idosos no processo de escolarização.

A configuração atual da EJA, conforme delineada pelo Art. 37 da LDB/1996, foi a inspiração para a elaboração do Parecer 11/2000, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este documento, tem sido um guia para a política de EJA em nível nacional, pois visa respeitar as peculiaridades próprias dessa modalidade de ensino. Ele detalha os aspectos a serem considerados na oferta e organização dos componentes curriculares.

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 01/2000).

O Parecer CEB 11/2000 ao reconhecer as raízes histórico-sociais da negação do direito à educação aos sujeitos da EJA, propõe fazer a reparação dessa dívida que traz consequências danosas para a vida de tantos sujeitos e o currículo é um instrumento importante na restauração desse direito que foi vilipendiado.

As diretrizes curriculares permitem a construção de um currículo como espaço de possibilidades, de dar visibilidade aos sujeitos e de reconciliação com o ato de aprender. A efetivação do direito à educação básica aos demandantes dessa modalidade alcança posições de identidade, de gênero, LGBTQIAPN+³, quilombola, indígena, do campo, dos centros urbanos, das periferias, itinerantes, terreiros e pessoas com deficiência, em restrição ou privação de liberdade e medidas socioeducativas, entre outros.

É fundamental repensar as prática pedagógicas presentes no currículo para atender às especificidades do processo formativo, sendo o acesso, a permanência e a conclusão

³ A sigla corresponde a: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênero, Travestis, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual, Não-binário, + o mais serve para abranger as demais pessoas da bandeira e a pluralidade de orientações sexuais e variações de gênero.

dos estudos, aspectos que merecem reflexão, análise e compreensão dos princípios que a regem. Ao estabelecer diretrizes curriculares em favor de grupos populacionais que historicamente tiveram seus direitos negados, entre estes o educacional, a EJA cumpre sua intencionalidade pedagógica de fortalecer identidades, promover vínculos de pertencimento e contribuir para o desenvolvimento do sentimento de territorialidade diante desses grupos populacionais diversos e que vivenciam relações marcadas por desigualdade social, racismo estrutural e outras adversidades. A partir dessa concepção teórico- metodológica e do locus de atuação é que a EJA se apresenta de modo revolucionária por ser uma modalidade de direito, mas também uma política afirmativa.

Diferentes sujeitos e coletivos vêm demarcando, no percurso histórico, trajetórias de enfrentamentos e conquistas na proposição da democratização da educação, argumentando e embasando teoricamente o indeclinável cumprimento da legislação existente, também nascida da legítima luta pelo declarado direito vital e universal. As especificidades dos sujeitos, contextos e percursos justificam a necessária configuração da educação como modalidade. A marca característica do currículo da EJA é que ele abarca os princípios da interdisciplinaridade, flexibilidade e não linearidade. No que diz respeito à interdisciplinaridade, esta se manifesta por meio da integração de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando uma visão mais ampla do mundo.

Os(As) estudantes trazem consigo uma bagagem de experiências e saberes acumulados ao longo da vida, o que lhes permite contribuir com uma perspectiva única e enriquecedora do currículo. Dessa forma, são capazes de analisar de forma problematizadora e contextualizada o que lhes é apresentado, partindo de sua própria história e vivências. Essa abordagem reconhece que o conhecimento muitas vezes se inicia no senso comum, mas pode ser desenvolvido e aprimorado por meio da ciência.

Quanto à flexibilidade, o currículo se adapta a cada sujeito e às suas necessidades de aprendizagem, independente de sua territorialidade. Nesse sentido, é responsabilidade do(a) professor(a), como mediador(a) da ação pedagógica, identificar novos saberes necessários e objetivos de aprendizagem, de acordo com o seu planejamento. Esse princípio destaca o estudante como protagonista de seu próprio percurso educacional, levando em consideração seu tempo humano, histórico e social.

A não linearidade se manifesta devido aos objetivos da aprendizagem, dos quais decorrem os objetos de estudo, que se apresentam sempre de forma interdisciplinar. Isso resulta em uma abordagem que gera perspectivas sistêmicas sobre um mesmo processo, tornando a aprendizagem dinâmica, diversificada e plural, dentro da perspectiva de sua intergeracionalidade.

Levando em consideração esse contexto e percursos da EJA é que a sua estrutura curricular foi, cuidadosamente, planejada para que se tenha uma intencionalidade pedagógica, cujo processo deve estar imbricado com os saberes presentes nas experiências sociais e trajetórias de

vida dos(as) estudantes. Desse modo fica instituído como elementos constitutivos do currículo da EJA: Eixo Temático - próprios da prática social, Tema Gerador - temáticas inerentes ao cotidiano dos estudantes.

3.2 Construindo Pontes: os Eixos Temáticos

Ao adotar uma perspectiva da EJA que dialogue com o tempo, as condições de trabalho e as vivências dos sujeitos, é que o currículo da rede estadual faz um exercício de interdisciplinaridade e propõe como fundamentos teórico-metodológicos os Eixos Temáticos com seus Temas Geradores.

A partir do desenho pedagógico, as etapas que delineiam a matriz curricular da modalidade, devem estabelecer integração com os referidos eixos e temas. Esse diálogo, torna-se imprescindível na elaboração do planejamento de curso, que necessita se alinhar com o instrumento proposto pela Unidade Escolar (UE), através do plano de aula.

Os Eixos Temáticos têm por características abrangência conceitual e de compreensão de mundo, originários das práticas sociais, que a depender dos territórios, com seus arranjos culturais e socioeconômicos, se realizam no currículo e criam situações específicas, mais próximas à realidade do(a) estudante, por meio dos Temas Geradores. Os eixos temáticos que compõe a estrutura curricular da EJA, são:

- I - Identidades, Cultura e Relações Étnico-Raciais;
- II - Trabalho, Ciência e Tecnologia;
- III - Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade;
- IV - Direitos Humanos e Cidadania;
- V - Territorialidade e Movimentos Sociais;
- VI - Economia Solidária, Educação Financeira e Gestão Participativa;
- VII - Interculturalidade, Memória e Patrimônio.

Os Eixos Temáticos englobam em si um amplo debate em torno de sua ideia conceitual, explorando importantes reflexões da prática social. Para orientar o desenvolvimento pedagógico e atuação docente em sala de aula são apresentadas especificações analíticas de cada grande eixo.

I Identidades, Cultura e Relações Étnico-Raciais

Neste eixo temático, a reflexão sobre identidade é pautada na perspectiva pós e decolonial.

Propõe-se abordagens que estimulam a compreensão e a resignificação do sujeito por meio do conceito de identidades, destacando a diversidade e a subjetividade presentes na formação identitária na sociedade. Assim, como o deslocamento epistêmico, político e cultural das formas de pensar e dos modos de existir no mundo colonizado pelo padrão eurocêntrico.

Com isso, enfatiza-se a importância de reconhecer a multiplicidade de vozes e experiências na sociedade, incentivando um olhar crítico sobre as narrativas dominantes e a inclusão de perspectivas marginalizadas.

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo "imaginário" ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre "em processo", sempre "sendo formada" (HALL, 2014, p. 38).

Ao propor essa definição de identidade em construção, Stuart Hall chama nossa atenção para um processo mais complexo, que ele denomina "identificação" em vez de "identidade". A identificação nos conduz a um entendimento mais abrangente do sujeito em suas diversas relações. Ele afirma que "a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é 'preenchida' a partir do exterior, pelas formas como imaginamos ser vistos pelos outros" (ibidem, p.39).

Assim, a identificação é um processo dinâmico e contínuo, moldado por nossas interações e como nos posicionamos em relação aos outros e ao mundo. Hall sugere que a identidade não é algo fixo e intrínseco ao sujeito, mas é constantemente formada e reformada por meio de nossas experiências, percepções e interações sociais. Essa abordagem nos convida a repensar a noção de identidade como algo fluido e em permanente construção, enfatizando a influência das percepções externas e das relações sociais na formação de quem somos.

A perspectiva decolonial é uma abordagem teórica e prática que visa questionar e desconstruir a lógica colonial, que ainda permeia a sociedade e os sistemas de poder. Ela busca uma compreensão mais ampla e plural das experiências e saberes, reconhecendo a importância das diferenças e a necessidade de uma educação que valorize a diversidade cultural.

Portanto, refletir a educação de jovens e adultos a partir dessas perspectivas é essencial, pois a modalidade expressa a diversidade e a multiplicidade de vozes que a caracterizam. Assim, criar um ambiente educativo que acolha essa diversidade requer abordagens pedagógicas que valorizem as múltiplas identidades presentes na sala de aula.

Além disso, as práticas educativas devem incentivar a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e a cultura dominante, criando espaços a histórias marginalizadas e promovendo a equidade no acesso ao conhecimento, uma vez que os estudantes trazem consigo uma variedade de experiências, conhecimentos prévios e trajetórias de vida.

O conceito de cultura é compreendido a partir de sistemas complexos que se tecem a partir da relação social, compondo modos próprios de interação coletiva que resguarda as diversidades linguísticas, comportamentais e de subjetividades construídas.

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p. 31).

Clifford Geertz argumenta enfatizando que a cultura é como uma teia de significados na qual o sujeito vai moldando e sendo moldado por ela (GEERTZ, 2008). Com base nesse princípio, a cultura se torna a essência da experiência humana, através de um processo contínuo no qual as ações conferem sentido às atividades cotidianas.

No contexto da EJA, a cultura se manifesta em diversos momentos, sobretudo, quando estudantes e professores(as) interagem, trazendo suas próprias experiências e perspectivas para o ambiente educacional. O processo contínuo de atribuição de significados às atividades diárias na EJA ajuda a transformar a experiência de aprendizagem em algo que ressoa com a vida real dos estudantes. A cultura, assim, não é apenas um pano de fundo, mas parte integrante do aprendizado, refletindo as histórias, tradições e desafios.

Ao levar o debate das relações étnico-raciais e da educação antirracista e da diversidade para o campo da educação, retomam-se importantes recursos conceituais sobre a formatação da sociedade brasileira em torno de seus aspectos históricos, sociais, econômicos e culturais. É importante demarcar que várias são as teorizações sobre os estudos étnicos e raciais e diferentes são as suas interpretações. No entanto, destaca-se o papel dos movimentos sociais que redefinem essas dimensões para a realidade brasileira, majoritariamente, negra e que teve seus direitos negados pelas concepções raciais e de classe. Nesse aspecto, os estudos das relações étnico-raciais no Brasil que serão utilizados para subsidiar o currículo da EJA e a prática educacional docente estão baseados nas leis 10.639/03 e 11.645/08 que alterou a LDB, incluindo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura africana e afro-brasileira e indígena.

Ao assumir um currículo baseado na educação antirracista, alguns pressupostos são importantes para a sua efetividade na prática. A primeira corresponde à representatividade social de uma categoria analítica que fomenta políticas públicas, considerando os marcadores raciais que definem a maioria da população, dentre estes os(as) estudantes da EJA. A segunda passa pelo reconhecimento da história de referenciais biográficos e bibliográficos que favoreçam e discutam sobre o imaginário positivado do continente africano, desenvolvimento, tecnologia e da herança negraafricana no Brasil.

II Trabalho, Ciência e Tecnologia

Refletir sobre o trabalho é refletir sobre a própria condição de sobrevivência humana, compreendendo-se como parte de uma trajetória histórica e cultural. Esse Eixo Temático sustenta três itens importantes para o processo formativo na EJA,

visto que, os(as) estudantes que compõem esta modalidade, fazem parte de uma parcela significativa de sujeitos que são estudantes e que trabalham. Isso reforça a importância de reconhecer o contexto de vida dos(as) estudantes da EJA, muitos dos quais trazem experiências profissionais e desafios cotidianos para a sala de aula.

A abordagem sobre o trabalho deve ser pautada no campo sociológico, pois estudar este tema significa analisar a sociedade por meio de suas funções e das relações sociais estabelecidas com base na posição profissional dos sujeitos. A perspectiva proposta por Karl Marx (2013) sugere que a divisão do trabalho cria um conflito estrutural entre diferentes grupos sociais, um fenômeno que ele chamou de luta de classes. Essa ideia é especialmente relevante para a EJA, pois muitos estudantes nessa modalidade enfrentam as consequências diretas dessa dinâmica. Compreender essa estrutura permite uma abordagem pedagógica mais crítica e contextualizada, que considera as condições de trabalho e as relações de poder que impactam a vida desses(as) estudantes.

Ao explorar a luta de classes no contexto da modalidade, os professores(as) podem estimular uma compreensão mais profunda das desigualdades sociais e econômicas que moldam a sociedade. Isso pode motivar discussões sobre justiça social, direitos trabalhistas e outros temas que afetam diretamente esses(as) estudantes, a maioria dos quais é composta por trabalhadores vulneráveis ao desemprego ou ao subemprego.

O desenvolvimento da Ciência e Tecnologia, associada ao mundo do trabalho, tem transformado radicalmente o mercado, alterando processos de produção e criando novos desafios. Ao mesmo tempo, essas mudanças trazem à tona questões relacionadas ao combate às desigualdades sociais e econômicas, evidenciadas pela pobreza que afeta uma parcela significativa da população brasileira, incluindo muitos dos estudantes da EJA.

Esses desafios têm um impacto direto na modalidade, pois muitos dos(as) estudantes já enfrentam barreiras socioeconômicas significativas. Ao considerar essas transformações, é importante que a EJA adote abordagens pedagógicas de preparação para esse novo cenário do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que promovam valores de equidade e inclusão. A educação deve, portanto, capacitar os estudantes a lidar com essas mudanças tecnológicas e ajudá-los a encontrar oportunidades, ao mesmo tempo em que se esforça para combater as desigualdades e promover uma sociedade mais justa e solidária.

III Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade

Ao reconhecer que o ser humano é parte integrante do meio ambiente, seja ele natural ou construído, amplia-se a compreensão das questões relacionadas à saúde. Isso sublinha a necessidade de desconstruir a lógica predominante nas últimas décadas, que reduziu a saúde a uma questão binária de "saúde versus doença", com foco apenas no combate a enfermidades. Para abordar a saúde de uma forma mais holística, é preciso considerar também o ambiente e a sustentabilidade como elementos-chave para um entendimento mais amplo.

Essa visão mais abrangente da saúde vai além do tratamento de doenças e se concentra nas condições e contextos que impactam o bem-estar das pessoas. A inclusão do meio ambiente nessa abordagem ajuda a destacar a influência do ambiente físico, social e econômico na saúde e no bem-estar das comunidades que implica na necessidade de políticas e práticas, reconhecendo a saúde individual e coletiva como profundamente interligada com a qualidade do meio ambiente. Assim, a integração entre meio ambiente e sustentabilidade pode contribuir para estratégias mais eficazes na promoção da saúde e no fortalecimento da qualidade de vida.

A educação ambiental é essencial para promover uma cultura de sustentabilidade, fornecendo às futuras gerações o conhecimento e as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios ambientais do nosso tempo e, conseqüentemente, contribuir para uma melhor qualidade de vida. Uma perspectiva educacional que incorpore a sustentabilidade vai além do ensino tradicional, enfatizando a conexão entre o meio ambiente e as escolhas diárias das pessoas.

Ao introduzir conceitos como conservação, reciclagem, uso responsável dos recursos naturais e a proteção da biodiversidade, a educação pode inspirar uma consciência ecológica mais profunda e incentivar ações concretas para proteger o planeta. A integração do meio ambiente nos currículos escolares não apenas sensibiliza os estudantes para questões ambientais, mas também incentiva um compromisso com práticas sustentáveis, formando cidadãos(ãs) mais responsáveis e comprometidos com o futuro do nosso planeta.

A relação do ser humano com o mundo é fundamental para a formação da consciência, especialmente quando se baseia na valorização das relações locais. A escola, como instituição central na formação dos sujeitos, tem um papel importante de contribuir junto aos(às) estudantes da EJA a compreenderem seu papel como cidadãos(ãs), instrumentalizando-os(as) a contribuir para a preservação do planeta. Neste sentido, a ênfase é dada a partir de uma intencionalidade pedagógica direcionada pela escola que conecte a educação para jovens, adultos e idosos com a prática da ecopedagogia, permitindo uma compreensão mais profunda da relação

do ser humano com o mundo e de seu impacto nele.

A ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela só tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais (GADOTTI 2002, p. 94).

Ao incorporar o eixo "Saúde, Meio Ambiente e Sustentabilidade" na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a intencionalidade está em fomentar práticas sustentáveis, cultivando uma consciência global que busca harmonizar a relação entre sociedade e natureza. Em vez de transmitir informações acadêmicas, essa abordagem se propõe a inspirar ações concretas que promovam a preservação do meio ambiente e estimulem uma convivência mais equilibrada com a natureza.

A educação para a sustentabilidade nesse contexto vai além da sala de aula, mas expande para a vida cotidiana incentivando atitudes e comportamentos responsáveis para com o planeta. A ideia é que estudantes da EJA, ao aprenderem sobre saúde, meio ambiente e sustentabilidade, possam aplicar esse conhecimento de maneira prática, tornando-se agentes de mudança em suas comunidades.

Isso contribui para uma abordagem educacional que não só beneficia o sujeito, mas também gera impactos positivos nas comunidades locais e, conseqüentemente, no planeta como um todo. A partir desse eixo, a EJA assume um papel desafiador, preparando seus(as) estudantes para enfrentar os desafios ambientais e criar um futuro mais sustentável.

IV - Direitos Humanos e Cidadania

Os direitos humanos, consagrados em inúmeras legislações nacionais e tratados internacionais, são essenciais para garantir a dignidade, a igualdade e a justiça para todos os sujeitos. Oferecem proteção universal contra discriminação, violência e opressão, servindo como alicerce para uma sociedade mais justa e equitativa.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, compreender os direitos humanos é uma oportunidade para empoderar os(as) estudantes, fornecendo-lhes o conhecimento e as ferramentas para reivindicar seus direitos. A legislação estabelece um compromisso global com a proteção da dignidade de cada indivíduo, independentemente de raça, gênero, religião ou origem.

Os direitos sociais, uma extensão dos direitos humanos, asseguram condições básicas de bem-estar, como acesso à educação, à saúde, ao trabalho e à moradia digna. Na prática da vivência cotidiana, a garantia desses direitos é fundamental para promover a inclusão e reduzir as desigualdades sociais. Estudar direitos humanos na EJA é importante, uma vez que possibilita criar

o entendimento das normas que garantem dignidade, igualdade e justiça, promovendo a cidadania e a responsabilidade social.

Os direitos humanos formam a espinha dorsal de uma sociedade que busca equidade e liberdade para seus cidadãos(ãs). No contexto da EJA, esse estudo tem uma relevância especial, pois, provavelmente, a maioria dos estudantes dessa modalidade enfrentou, ao longo de suas vidas, diferentes formas de discriminação, marginalização ou injustiça, ou teve seus direitos sociais negados.

Na educação que se quer emancipadora, como é o objetivo da modalidade da EJA, é fundamental que se amplie a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos que moldaram a construção dos direitos nas sociedades humanas. Isso inclui o reconhecimento das lutas contínuas para superar práticas sociais que violam a igualdade de direitos, como a violência institucionalizada, o racismo, o machismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, a exploração irracional dos recursos naturais, a corrupção, a falta de transparência e o abuso de poder. Esses desafios representam uma parte significativa das problemáticas enfrentadas no Brasil e no mundo.

A compreensão de direitos através da educação é uma maneira de abordar e confrontar essas questões, promovendo uma visão mais justa e equitativa da sociedade. A educação sobre direitos humanos fornece as ferramentas para questionar estruturas de poder opressivas e para trabalhar em direção a uma sociedade mais inclusiva e democrática. Quando os estudantes aprendem sobre as origens dos direitos humanos e sociais, eles desenvolvem uma perspectiva mais crítica e ativa em relação às desigualdades e injustiças que persistem no cotidiano.

Conhecer o processo histórico por trás das lutas pela conquista dos direitos humanos é imprescindível para garantir sua defesa em um contexto atual de ressurgimento de ideologias neofascistas que ameaçam a liberdade e a igualdade em todo o mundo. Conhecer as batalhas travadas por gerações anteriores para assegurar esses direitos é uma estratégia necessária para manter viva a chama da resistência contra forças que buscam suprimir a diversidade e a justiça social.

Estudar a trajetória dos direitos humanos permite entender o preço pago por aqueles que lutaram contra a opressão, a discriminação e a violência. Isso proporciona uma perspectiva que inspira a defesa desses princípios em um cenário contemporâneo no qual atitudes autoritárias e intolerantes estão ganhando terreno. Ao trazer esse conhecimento para a Educação de Jovens e Adultos e outras áreas educativas, reforçamos a importância de manter os valores dos direitos humanos no centro do discurso social.

Essa compreensão histórica oferece uma base sólida para combater movimentos neofascistas e outras formas de extremismo, mostrando aos estudantes que os direitos humanos não são apenas ideais abstratos, mas conquistas que requerem vigilância constante. Com isso, a educação se torna um instrumento poderoso para contrapor ideias autoritárias e garantir um futuro

em que os direitos humanos sejam inegociáveis, promovendo uma sociedade que valorize a diversidade e a dignidade de todos(as).

Portanto, incorporar a educação em direitos humanos na EJA não apenas orienta os estudantes a defenderem seus direitos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, na qual se tem a chance de viver com liberdade, respeito e dignidade.

V - Territorialidade e Movimentos Sociais

Este eixo possui o intuito de promover uma reflexão sobre experiências e vivências cotidianas, a partir da divisão geográfica que se configura nos 27 Territórios de Identidade do estado da Bahia. Para subsidiar essa discussão, o conceito de Territorialidade deverá ser pautado tendo como base a perspectiva do geógrafo Milton Santos, que elaborou uma reflexão dando ênfase às dimensões humanas e sociais do espaço. Ele buscou entender como as pessoas se relacionam com os lugares onde vivem, trabalham e criam suas comunidades e desenvolve seus vínculos de pertencimentos, levando em consideração tanto as questões materiais quanto as culturais.

(...) o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 1999, p. 08).

O conceito de territorialidade vai além do simples entendimento de um espaço físico, abarcando elementos como relações de poder, espaço, lugar, e trocas materiais e simbólicas, o que inclui, também, uma dimensão coletiva.

Essa compreensão do território tem um diálogo significativo com a EJA, pois os(as) estudantes têm trajetórias de vida intimamente ligadas ao território em que vivem, às suas manifestações culturais, religiosas e regionais, pois carregam consigo experiências, conhecimentos e práticas que emergem de suas comunidades e ambientes locais. Elementos potenciais para o enriquecimento do currículo e na construção de um saber socialmente referenciado.

O autor Milton Santos enxergava os territórios como potenciais espaços de poder e resistência contra a opressão. É com base nesse conceito, que os movimentos sociais se alinham à ideia de territorialidade, afinal, muitas lutas que eles conduzem estão, diretamente, relacionadas a essa noção de resistência, bem como à busca por direitos, justiça social, preservação cultural e outras causas.

Entende-se por movimentos sociais ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que permitem à população se organizar em torno de uma causa para expressar suas demandas (GOHN, 2011). De acordo com a autora, os movimentos sociais realizam diagnósticos

da realidade social para construir propostas e estabelecer redes de ações coletivas em resposta à exclusão, lutando pela inclusão social.

Por meio dessas ações, os movimentos sociais unem pessoas em uma força social organizada, promovendo iniciativas criativas e inovadoras. Dessa maneira, os movimentos sociais defendem que nenhum sujeito social, no mundo contemporâneo, luta isoladamente. Ao invés, agem em redes, com articulações globalizadas, mas com ações localizadas e contextualizadas.

Articular os dois conceitos é uma ação importante e necessária, que precisa ser feita ao propor uma reflexão junto à educação de jovens e adultos. Para tanto, é fundamental estabelecer um espaço de diálogo que abarque as diversas formas de participação popular, trazendo para esse cenário o marco geracional que atravessa os movimentos sociais e é um marcador fundante da EJA.

Ao propor essa discussão, a intencionalidade pedagógica é voltada para mobilizar e incentivar a participação popular no âmbito do controle social, especialmente, das políticas públicas, na reivindicação e combate às mazelas sociais. Sabe-se que os movimentos sociais são inúmeros e suas pautas reivindicatórias diversas. Diante disso, a estratégia mais eficaz para abordar essa diversidade é usar o princípio da dialogicidade no grupo, uma abordagem que permite uma escolha mais assertiva e colaborativa. Assim, é possível compreender melhor as diferentes pautas reivindicativas e fomentar um espaço para o diálogo aberto e construtivo numa proposta de educação para jovens, adultos e idosos.

VI — Economia Solidária, Educação Financeira e Gestão Participativa

A partir de três importantes referências que permeiam os meios de produção é que se objetiva propor uma reflexão sobre o sistema econômico brasileiro a partir da abordagem contra-hegemônica, na contramão da lógica capitalista, individualista e competitiva. A concepção da Economia Solidária responde melhor às expectativas de reflexão e práticas efetivas mais condizentes com os princípios da Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, parte-se de referências com base econômica que prioriza a cooperação, a solidariedade e a participação ativa das comunidades na geração de trabalho e renda. Em contraste com o modelo capitalista tradicional, que é predominantemente individualista e voltado para o lucro, a economia solidária busca criar modelos sustentáveis e inclusivos, onde o bem-estar social é tão importante quanto a viabilidade econômica. Também enfatiza a autogestão, a democracia no local de trabalho e a redistribuição equitativa de recursos, realizando-se por meio

de cooperativas, coletivos, redes e fóruns de colaboração, entidades e organizações da sociedade civil.

A Educação Financeira já é um outro eixo de suma importância quando se trata de ensinamentos sobre finanças. Constitui-se em ferramenta de gerenciamento dos próprios recursos e ganhos salariais, além de possibilitar conhecimentos básicos

sobre como planejar, administrar, economizar e investir, principalmente pela característica dos(as) estudantes da EJA, público que vive os desafios de administrar suas demandas financeiras, tendo que lidar, muitas vezes com gastos de moradia, alimentação, saúde, educação e essas aprendizagens podem construir direcionamentos no campo da prática de vida, colaborar na formação do sujeito e, por consequência, auxiliar nas melhores escolhas.

Da mesma forma, a Gestão Participativa é um importante componente para o currículo da EJA pela sua relevância nos debates sobre colaboração, trabalho em equipe, compreensão sobre os conceitos de gestão e participação coletiva, ambas gestadas na perspectiva das organizações sociais e movimentos populares.

VII Interculturalidade, Memória e Patrimônio

Este eixo reúne três conceitos que se completam entre si e proporcionam uma reflexão consequente para a Educação de Jovens e Adultos, devido às suas singularidades e complementaridade no modo de conceber a vida social. Por estarem imbricados na vivência dos sujeitos e nas suas manifestações identitárias e coletivas, essa discussão se torna enriquecedora no currículo da EJA, no intuito de fortalecer os saberes desejados e socialmente referenciados.

A interculturalidade é um conceito que promove políticas e práticas que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas e grupos étnicos. Surge para indicar um conjunto de propostas de convivência democrática entre as diferentes culturas, buscando a integração sem anular sua diversidade, pois ao contrário, fomenta o potencial criativo resultante das relações entre os diferentes. Sem negar as relações conflituosas, os estudos interculturais possibilitam a compreensão de que os diferentes convivam harmonicamente em um mesmo espaço, preservando as suas singularidades, mas, em luta coletiva contra a cultura dominante que pode ofuscar ou desvalorizar o capital cultural único das diversas experiências sociais e educacionais.

A memória é um elemento analítico precioso que se apresenta como repositório de informações, fatos e lembranças obtidas através de experiências vividas, mas também ouvidas no convívio social pelas narrativas familiares, de comunidade, entre outras. Através da memória

são transmitidos ensinamentos, orientações e exemplos traduzidos em palavras, as quais se podem ter acesso.

Nesse aspecto, a memória é constituinte do sentimento de identidade, individual ou coletiva, por ser fator determinante da continuidade e da coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução. Assim, as recordações do passado dão sentido às ações do presente e explicam uma série de fatores que estruturam a sua permanência e recriam sentidos para o futuro.

Ao enfatizar o caráter coletivo da memória, destaca-se que o sentimento de pertença a uma comunidade ou grupo influencia os aspectos identitários e de pertencimento, os quais devem ser valorizados e fortalecidos no currículo da EJA, seja pela linguagem, ciências humanas ou sociais e até pela forma como se lida com a matemática e os fenômenos físicos e químicos. A partir da própria configuração territorial existente no estado da Bahia, cada escola está imersa em dinâmicas específicas, correspondendo a arranjos culturais, produtivos e de preservação contidos nos 27 Territórios de Identidade, os quais levados para práticas pedagógicas aproximam da realidade vivencial, em diálogo com os saberes formais e não-formais e de correlação com o mundo do trabalho. As idiossincrasias e particularidades que mesclam localidade e noção ampliada de mundo, auxiliam na compreensão do *modus vivendi* de cada espaço, produzindo formas de coesão e consenso sociais.

O Patrimônio, definido pelo conjunto de bens materiais e imateriais que constitui as referências identitárias de um povo, grupo ou coletivo, tratado no âmbito educacional, enriquece a contextualização curricular pela sua capilaridade cultural tanto do ponto de vista monumental, de sítios arqueológicos, paisagens, formações geológicas, físicas e imaterial, das tradições, costumes, festejos e fazedores(as) da cultura. Recuperar, no espaço escolar, as riquezas culturais de cada território repercute na valorização e reconhecimento das práticas sociais elaboradas nas comunidades.

Estes eixos foram elaborados com o intuito de dialogar com as experiências sociais dos(as) estudantes, a partir de suas trajetórias de vida, que são atravessadas por marcadores sociais. Desse modo, reconhece o esforço de aprimorar as práticas pedagógicas e fortalecer o currículo dentro do contexto identitário de sua comunidade educacional, sendo importante integrar diferentes áreas do conhecimento em torno de temas relevantes, promovendo assim uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A escolha deliberada de uma abordagem educacional, oriunda dos Eixos Temáticos, concebida através dos Temas Geradores reflete uma opção pedagógica que demanda a evidente exposição do posicionamento adotado na construção do conhecimento, em colaboração com os(as) estudantes, levando em conta sua realidade e os desafios que enfrentam.

3.3 Realizade em pauta: assim são os Temas Geradores

Alinhado com os princípios de Paulo Freire, o diálogo é fundamental na escolha e na proposição dos Temas Geradores. Esses temas têm o potencial de explorar uma variedade de questões relevantes ao contexto contemporâneo, estimulando análises e questionamentos sobre assuntos sociais, culturais, econômicos, políticos, de gênero, agrários, habitacionais, bem como questões desafiadoras relacionadas ao mundo em geral.

Os Temas Geradores proporcionam uma perspectiva holística, cujo trabalho fundamentado por meio deles permite a problematização dos saberes compreendidos pelas áreas de conhecimento. Assim, os Temas Geradores devem ser construídos pela perspectiva freireana, no qual surgem da realidade e funcionam como catalisadores para reflexões, requerendo uma abordagem crítica, dialética e dinâmica, que seja problematizada em conexão atualizada com o mundo.

Nessa abordagem, os temas são tratados de forma intersubjetiva, com o objetivo de suscitar inquietações, reflexões e transformações em relação às concepções tradicionais de ciência, aos novos paradigmas de pesquisa e às práticas de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

A investigação dos Temas abre caminhos para que os(as) estudantes explorem novas formas de diálogo entre os conhecimentos historicamente construídos com os saberes populares, bem como as experiências acumuladas, utilizando o processo de construção individual e coletiva de conhecimento.

Na essencial "leitura de mundo", crucial para um olhar curioso e crítico no processo de compreensão da realidade, cada palavra e cada tema são destacados e devem ser analisados em suas múltiplas dimensões. Por meio da interpretação de imagens, gráficos, desenhos, recursos audiovisuais e outros recursos, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante podem estimular novas investigações, visando ampliar as perspectivas interpretativas da sociedade e do mundo. É neste exercício interdisciplinar que buscamos fortalecer o currículo trazendo elementos que singularizam a experiência do cotidiano, atentando-se para os marcadores sociais que os caracterizam.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto (FREIRE, 2006, p. 41).

Ao possibilitar esse diálogo na prática educativa, abre-se uma oportunidade curricular intencional para potencializar os múltiplos saberes, e habilidades que singularizam a experiência social presentes nos 27 Territórios de Identidade. Portanto, a escolha deliberada de uma

abordagem educacional fundamentada em Temas Geradores reflete uma opção pedagógica que demanda a exposição de um posicionamento que leva em conta a realidade e os desafios que circunscrevem cada território.

4. Diretrizes Teórico-Metodológicas para a EJA

Dizem que mais difícil do que adquirir novos conhecimentos é conseguir desprender-se dos velhos. Abandonar uma ideia supõe renunciar a uma parte de nosso pensamento - daquele que consideramos verdade durante muito tempo - e deixar-se fascinar pelo insólito. É nesta capacidade de fascinação que reside o gérmen do progresso.

(Moreno et al. 1999)⁴

A epígrafe que inaugura esta seção antecipa a abordagem que será adotada no decorrer do trabalho, instigando uma reflexão no modo de repensar lugares e tempos escolares. É preciso transitar por caminhos desconhecidos, não percorridos e se atirar no insólito dos processos pedagógicos para produzir novos olhares, percepções, posturas e encantamentos diante da arte da mediação do conhecimento. Desbravando novos caminhos que desafiem os paradigmas convencionais da pedagogia que construímos novas possibilidades de lidar com metodologias experimentadas na pesquisa do cotidiano da sala de aula.

A estrutura curricular da EJA requer, acima de tudo, uma abordagem interdisciplinar do currículo. É essencial focar na sua implementação operacional e repensar, de forma inequívoca, as práticas pedagógicas sob a ótica das áreas do conhecimento. Isso implica integrar cada vez mais os processos de ensino e aprendizagem de maneira contextualizada, solidária e coletiva.

Os princípios teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica desta modalidade devem estar em consonância com as diretrizes curriculares, assegurando o acesso e a permanência dos jovens, adultos e idosos nos sistemas de educação. Isso implica em uma ação coletiva, fundamentada no diálogo estabelecido com os seus participantes - estudantes e docentes - com o propósito de promover a democratização e efetividade da Educação de Jovens e Adultos.

O caminho que se desenha durante o percurso formativo, não pode ignorar os fundamentos, princípios, pressupostos e objetivos que guiam as decisões a serem tomadas. São essas diretrizes que delineiam a rota pedagógica, tanto teórica quanto prática, a ser seguida. Ao enfatizar o diálogo, a problematização, a interdisciplinaridade e a contextualização, são elementos que estão intrinsecamente interligados em conceitos e práticas que se entrelaçam na realidade pedagógica.

Para Paulo Freire, a educação é muito mais do que a simples transferência de

⁴ Falemos de sentimentos: a afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna, 1999, p.13

conhecimento é uma experiência de comunicação e diálogo entre os sujeitos envolvidos, mediada pelo mundo que os cerca. Ele enfatiza que o diálogo é essencial no processo educacional, pois é através dele que os sujeitos buscam atribuir significados aos saberes. Segundo Freire, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (FREIRE, 1979, p. 69).

Em sua compreensão da prática pedagógica, o diálogo delineia a distinção entre a educação bancária, tradicional e unidirecional e a educação libertadora proposta por ele. Esta última é fundamentada na relação dialética entre opressor e oprimido, onde se discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa. Freire (2011) desenvolve a dialogicidade, que representa a educação libertadora, em contraposição à antialogicidade, que caracteriza a educação bancária. Na primeira, os sujeitos se reúnem para explorar e transformar o mundo de forma colaborativa. O diálogo, como forma essencial de comunicação, é o alicerce da colaboração entre os participantes. Segundo Freire "ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção" (2011, p. 47). Contudo, tanto o(a) professor(a) quanto o(a) estudante são considerados(as) sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo essa linha de pensamento, professores(as) não apenas transmitem conhecimento, mas também aprendem com seus estudantes, enquanto estes não apenas aprendem, mas também têm a oportunidade de ensinar e contribuir para a construção do conhecimento. Dessa maneira é possível estabelecer um "verdadeiro diálogo", no qual os saberes dos(as) envolvidos(as) são reconhecidos, valorizados e utilizados na produção conjunta de conhecimento, por meio da escuta sensível no estabelecimento de um diálogo autêntico e enriquecedor. A abordagem problematizadora oferece aos estudantes a oportunidade de participar de práticas que os ajudam a compreender a sociedade como uma fonte vital de conhecimento, ao mesmo tempo em que se reconhecem como agentes ativos nas relações sociais em que estão inseridos. O objetivo é integrar os princípios de autonomia e conexão entre os saberes adquiridos na escola e suas vivências cotidianas. A incorporação da abordagem problematizadora nas práticas educativas permite estabelecer uma conexão entre o conteúdo curricular e a realidade, incentivando a reflexão sobre a sua aplicação fora do contexto escolar.

A interdisciplinaridade é fundamental para o aprendizado humano ao longo da história, pois as pessoas aprendem de maneira integrada e contextualizada, a partir da problematização da realidade em que vivem. É nessa interação com o mundo, consigo mesmas e com os outros, que ocorre o desenvolvimento e as transformações necessárias.

Na EJA, a interdisciplinaridade deve ser concebida a partir de situações problematizadoras que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. É importante reconhecer que os(as)

estudantes são protagonistas de sua própria aprendizagem. Isso implica em valorizar a amplitude dos conhecimentos, a interconexão entre eles e as diversas culturas dos(as) estudantes, em um processo educativo que seja sistêmico e contextualizado, o que se distancia de uma educação bancária criticada por Paulo Freire.

Por esse entendimento, recomenda-se uma abordagem de aprendizagem centrada na resolução de problemas, na utilização de múltiplas estratégias metodológicas para a construção de conhecimentos diversos, na valorização da aprendizagem significativa a partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, e no estímulo à aprendizagem entre os pares. Mais do que apenas um conhecimento fragmentado, é essencial que a mediação pedagógica promova a integração e a interação entre os diferentes componentes curriculares, estabelecendo um diálogo entre eles e as diversas áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade pressupõe a transferência de métodos de uma disciplina para a outra. Ultrapassa-as, mas sua finalidade inscreve-se no estudo disciplinar. Pela abordagem interdisciplinar ocorre a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas, por meio da ação didático-pedagógica mediada pela pedagogia dos projetos temáticos (BRASIL, 2010, p. 23).

Essa abordagem promove a transversalidade dos conhecimentos, integrando-os em redes de aprendizado, o que requer um planejamento contínuo e uma postura aberta ao diálogo. Isso implica em trabalhar de forma interativa com as áreas de conhecimento, adotando uma abordagem tanto interdisciplinar, que envolve a integração dos temas dentro das próprias disciplinas, quanto transdisciplinar, que vai além ao transversalizar os temas em todas as áreas do conhecimento.

Na superação da abordagem dicotômica do ensino, a interdisciplinaridade representa uma escolha teórico-metodológica das diversas áreas do conhecimento fundamentada na cooperação e no diálogo. É uma troca articulada de conhecimentos que promove uma visão e experiência integrada e integradora na prática educativa (Brasil, 2010). Isso implica entender os conhecimentos como construções interligadas em uma rede, na qual ocorrem trocas em uma organização coletiva, facilitadas pela interação e cooperação entre diferentes disciplinas. Essa abordagem traz consigo uma mudança paradigmática nas práticas educacionais, tanto em sua teoria quanto em sua aplicação.

A contextualização na Educação de Jovens e Adultos deve ser elaborada em uma relação dialética com o mundo, enfatizando os aspectos históricos e sociais e a análise das contradições presentes na realidade. Trata-se de uma práxis que, ao ser reflexiva e transformadora da realidade, se torna uma fonte de conhecimento reflexivo e de criação (FREIRE, 2011). Nessa propositura, o sujeito é reconhecido como o principal agente na produção de novos saberes, envolvendo reflexão, ação e transformação não apenas da realidade, mas também de si mesmo.

Assim, a compreensão crítica do mundo se desenvolve por meio do confronto com a realidade e da interação entre o texto e o contexto, exigindo sua codificação e decodificação. A

ideia essencial de "leitura de mundo que antecede a leitura da palavra" (FREIRE, 2006, p. 29) ressalta a importância das experiências de vida e sociais, permitindo a ação à medida que os sujeitos se engajam em um processo contínuo de conscientização.

De acordo com Romão e Rodrigues (2011), o processo de aprendizagem dos(as) estudantes começa pela compreensão do seu próprio contexto de vida, envolvendo a elaboração de um pensamento autônomo por meio dos Eixos Temáticos e Temas Geradores.

A contextualização deve ser concebida considerando a ampla gama de diversidade que engloba as desigualdades, encarando-as como desafios previstos e incluídos no planejamento educacional. É um ponto de partida no qual intervenções diferenciadas, baseadas no princípio da equidade, possibilitam alcançar um desfecho justo e almejado dentro de um contexto de educação democrática e humanizada.

5. Reprovando a Reprovação na EJA: Desafios e Perspectivas

O currículo proposto para a Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel fundamental para garantir a inclusão, autonomia e permanência dos estudantes, levando em consideração suas experiências de vida, seus contextos de trabalho e seus projetos pessoais. Portanto, o currículo deve atender às necessidades específicas dos estudantes e promover uma abordagem inclusiva, com adoção de metodologias de ensino flexíveis e adaptáveis, que considerem o ritmo de aprendizagem e ofereçam suporte individualizado quando necessário.

A EJA na rede estadual de educação da Bahia assume uma perspectiva diferenciada em relação ao processo de ensino-aprendizagem convencional de avaliação somativa. Assume-se uma perspectiva de avaliação que está fundamentada nos princípios de interdisciplinaridade, flexibilidade e não linearidade dos estudos. Assim, a reprovação não é um instrumento válido como indicador de aprendizagem.

Neste sentido, compartilha-se do pensamento de que nenhuma escola deveria adotar a premissa da reprovação como um único instrumento de indicador da aprendizagem. Essa prática traz muitas implicações tanto para o sistema de ensino quanto para a trajetória escolar dos(as) estudantes, principalmente, para aqueles(as) que se encontram no processo de vulnerabilidade social. Ao refletir sobre o processo da reprovação, Frederico Almeida argumenta

[...] a crença na reprovação persiste entre muitos educadores. Há uma convicção que os alunos, ao repetirem o ano letivo, aprenderão os conteúdos que tiveram dificuldade. Eles acreditam que a simples ameaça de reprovação provoca mais dedicação e respeito às normas disciplinares dos estabelecimentos. Ou seja, a reprovação funciona como instrumento de coerção e obediência às regras escolares. Os professores também acreditam que a decisão de aprovar ou reprovar os estudantes valoriza o

mérito e, por isso, é justa: há alunos que se esforçam mais que outros e que merecem o prêmio da aprovação, ao contrário dos alunos desinteressados ou rebeldes, que repetirão o ano como uma forma de correção (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 09).

Percebe-se que a existência de uma ‘pedagogia da repetência’⁵ no processo escolar brasileiro, naturalizada pelo próprio sistema educacional, está imbricada também com um projeto de escola seletiva e excludente que traz nessa prática uma ação social. Os estudantes que são mais afetados pela reprovação têm cor, idade e situação social.

Buscando romper com essa lógica da reprovação, é que o currículo proposto para a EJA possibilita uma maior autonomia para o sujeito, ancorado em pressupostos que engloba e toma como referência o contexto, o trabalho, o projeto de vida, bem como o desenvolvimento integral e sua pluralidade.

Concebe-se o processo avaliativo na EJA a partir de um percurso de aprendizagem de modo que os(as) estudantes possam percorrer trajetórias de aprendizagem não-padronizadas, respeitando o ritmo próprio de cada um no processo de apropriação dos saberes. Um movimento importante que vai se consolidando ao longo dos níveis da educação básica.

Essa perspectiva avaliativa possibilita um tempo maior para que haja as aquisições das competências necessárias para a conclusão das aprendizagens determinadas pelo percurso escolar. Nesse sentido, o papel docente é de mediação, entendendo o percurso da aprendizagem enquanto diagnóstico de delineamento da sua prática, criando oportunidades para o desenvolvimento de confiança, autonomia e elaborações críticas.

Assumindo tal perspectiva holística sobre o fazer pedagógico, temos a instauração de um novo paradigma de avaliação para a educação de jovens, adultos e idosos do qual o(a) professor(a) precisa rever seu planejamento escolar, repensar as metodologias, reavaliar suas atividades e promover um trabalho pedagógico em diálogo com o projeto político da escola, com as diretrizes regulamentares da EJA e com os marcadores sociais.

Desse modo, é um exercício para todos(as) os profissionais da educação envolvidos direta ou indiretamente com a EJA (gestores(as), coordenadores(as), professor(a) de apoio, sala de AEE e outros), construir uma avaliação mais qualificada e consequente em diálogo estreito com a concepção que estrutura a EJA. Um processo de ensino-aprendizagem, para além do cartesianismo de ideias que predominou e orientou, por muitos anos, o fazer pedagógico, os manuais do magistério e a formação docente. Neste sentido, é que corroboramos com a reflexão de ALMEIDA et al. que argumenta:

[...] É essencial romper com o modelo de avaliação que simplesmente seleciona e classifica, tradicionalmente utilizado nas escolas seriadas. A avaliação deve ter caráter diagnóstico, demonstrando os avanços ou retrocessos no aprendizado dos

⁵ Adotamos esse conceito, pautando-se nas reflexões do autor Sérgio Costa Ribeiro, 1991 que problematiza a naturalização da reprovação pelo sistema de ensino brasileiro.

alunos e apontando o trabalho pedagógico a ser realizado. Deve, ainda, ser constante, fazendo parte de todo o processo de ensino-aprendizagem, sem se limitar a datas estabelecidas em regimentos e calendários (ALMEIDA; ALVES, 2021, p. 07).

É nessa busca que o currículo da EJA assume sua proposta progressista, alicerçada na educação popular, educação antirracista e com o mundo do trabalho. Sendo assim, seu currículo é organizado com base nas áreas do conhecimento, estruturado em eixos temáticos que, por sua vez, desdobram-se em temas geradores.

O objetivo é garantir a aquisição das aprendizagens específicas de cada componente curricular, de modo a assegurar os saberes necessários para o aprimoramento dos conhecimentos científicos em diálogo com a vivência dos(as) estudantes, suas histórias de vida e de trabalho. Nesse sentido, a interdisciplinaridade também se torna fundamental para o enriquecimento da prática docente, em interação e diálogo com o coletivo que atua na EJA.

6. Acompanhamento do Percurso de Aprendizagem: um olhar holístico sobre o processo pedagógico

O Acompanhamento do Percurso de Aprendizagem na EJA se desenvolve no princípio da dialogicidade de saberes que possibilita a construção e reorientação do trabalho educativo alinhada à Resolução CNE/CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025 em seu artigo 14 e parágrafos 1º e 2º determinam que:

§ 1º As avaliações devem servir como diagnóstico dos processos de aprendizagem, sendo importante instrumento para o possível redirecionamento das estratégias educativas.

§ 2º A diversidade de estratégias de avaliação deve ser utilizada para que os estudantes possam demonstrar suas aprendizagens, seus conhecimentos e saberes por diferentes meios, respeitadas as formas de expressão que lhes assegurem maior desenvoltura (BRASIL, 2025, p. 5).

Sua concepção realizada em uma perspectiva contínua e formativa com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens, se contrapõe à 'pedagogia da reprovação', pois se constitui em instrumento do desenvolvimento formativo com o objetivo de registrar a trajetória de aprendizagem e garantir a formação dos(as) estudantes jovens, adultos e idosos, considerando suas condições de vida e de trabalho.

No âmago dessa construção curricular e de prática pedagógica, reside uma concepção de educação que influencia não apenas os saberes necessários, mas também a visão de mundo e o perfil do sujeito para quem o currículo é direcionado. O acompanhamento é composto por indicadores da aprendizagem que serão construídos durante os eixos temáticos, temas geradores e

saberes necessários. Os aspectos cognitivos e socioformativos são características a serem observadas e incentivadas no exercício da prática pedagógica, pois incluem participação, argumentação, produção, posicionamento e interpretação. Do ponto de vista da análise cognitiva, engloba disposição para construção coletiva, convivência com diferenças, responsabilidade, escuta, diálogo e uso de conhecimento da vida cotidiana, em sua expressão socioformativa.

Esse preenchimento deve ocorrer nas três unidades avaliativas, durante o Conselho de Classe e deve funcionar como orientação do planejamento da prática docente. Por isso essa ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente, sobretudo nos Conselhos de Classe. Para compreender melhor esse processo, torna-se necessário o entendimento de alguns significados.

Aprendizagem: é o propósito de todo o processo educacional. Na EJA, ocorre em correlação com os saberes adquiridos pela própria vivência dos estudantes, em diálogo permanente com os saberes institucionalizados e sua relação com o mundo do trabalho.

Acompanhamento: o acompanhamento é um procedimento constante e processual durante as unidades avaliativas. Com o objetivo de orientar a condução do percurso formativo, deve-se considerar o desenvolvimento apresentado pelos(as) estudantes, conforme os seguintes códigos:

- AAC - Aprendizagem a Construir (estudante ainda não construiu a aprendizagem);
- AEC - Aprendizagem em Construção (estudante demonstra que ainda não atingiu a aprendizagem satisfatória, mas demonstra que está em processo de alcançá-la);
- AC - Aprendizagem Construída (estudante construiu satisfatoriamente a aprendizagem).
- Tendo em vista que o percurso formativo nas etapas I, II, III, IV (ensino fundamental) e VI (ensino médio) possui um fluxo contínuo do processo de maturação dos saberes necessários, os estudantes são acompanhados de acordo com a construção das aprendizagens (ACC e AEC). Nas etapas V (ensino fundamental) e VII (ensino médio), o acompanhamento ocorre, considerando a finalização de um percurso, sendo acompanhados de acordo com o seu desenvolvimento (ACC, AEC ou AC). Caso não ocorra a construção satisfatória dos saberes necessários nessas duas etapas, o estudante poderá ter seu período estendido para que ocorra as referidas aprendizagens e sejam consolidadas.

Percurso: é a trajetória do estudante na aquisição dos saberes necessários. É o tempo de duração de cada período na educação básica, 05 anos (ensino fundamental) e 02 (ensino médio).

Níveis	Duração do Percurso
Fundamental - Anos Iniciais	3 anos

Fundamental - Anos Finais	2 anos
Médio	2 anos

O instrumento desse acompanhamento é um espaço para lançamento do processo de aprendizagem do(a) estudante aos conhecimentos das áreas, que deve ser contínuo e respondido de forma colaborativa, visando atender o registro do trabalho pedagógico desenvolvido. O resultado final desse acompanhamento deve ser expresso em conceitos.

- **EP**- Em Percurso;
- **PC** - Percurso Construído;
- **PNF** - Percurso Não Finalizado.

O Em Percurso e o Percurso Construído correspondem ao avanço para a etapa seguinte em todos os níveis. O Percurso Não Finalizado vai se aplicar nas etapas V (ensino fundamental) e VII (ensino médio), últimos anos de cada período final, quando o(a) estudante não consolidar as aprendizagens. Vale lembrar que não há retenção entre as etapas do mesmo nível, salvo se o(a) estudante apresentar um grande número de faltas que correspondam a 25%.

7. Diretrizes Operacionais

A organização curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) está alinhada com a Resolução Conselho Nacional de Educação- CNE/Câmera de Educação Básica- CEB Nº 3, de 8 de abril de 2025. Ela se distingue-se do modelo seriado convencional em sua estrutura, regime escolar, metodologia e duração, pois adota uma abordagem que valoriza o acompanhamento pedagógico e promove o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem e em seu desenvolvimento humano. A estrutura curricular é organizada em **Tempos Formativos**, que abrangem os saberes dos segmentos da Educação Básica: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os **Tempos Formativos** contemplam a educação básica desde a alfabetização até o ensino médio, dividida em sete etapas:

Ensino Fundamental

- Anos iniciais: Etapas I, II e III, com duração total de três anos;

- Anos finais: Etapas IV e V, com duração total de dois anos.

Obs1.: No Ensino Fundamental, nos anos iniciais (Etapas I, II e III), o progresso do estudante é automático entre as Etapas I e II, salvo em casos de abandono ou excesso de faltas (mais de 25%).

Obs2.: Na Etapa III do Ensino Fundamental, o avanço está condicionado à consolidação dos saberes necessários para a sua continuidade. Caso contrário, o estudante permanecerá na etapa para fortalecer suas aprendizagens.

Ensino Médio

- Etapas VI e VII, também com duração total de dois anos.

Obs1: No Ensino Médio, o progresso entre as duas etapas (VI e VII) segue as mesmas diretrizes de não retenção, salvo em casos de abandono ou obter menos de 75% de presença.

O Acompanhamento do Percorso de Aprendizagem é realizado por meio de códigos que refletem o desenvolvimento do estudante em relação à aquisição de saberes. Essa avaliação deverá ser feita de modo coletivo fortalecendo o processo avaliativo e interdisciplinar, de modo que possibilite a construção de uma trajetória educativa flexível e inclusiva, alinhada às necessidades e ao ritmo de cada estudante.

Esses códigos compõem um barema conceitual que posiciona o desenvolvimento do estudante entre as etapas e define seu conceito final. Além dessa estrutura destinada ao público da EJA, a rede estadual possui uma oferta específica para jovens entre 15 a 17 anos, cuja metodologia e procedimentos avaliativos seguem as orientações do Tempo Formativo (Fundamental e Médio). Para essa faixa etária instituiu-se o de Tempo Juvenil, que preserva a mesma organização curricular, distinguindo-se, entretanto, pela abordagem dos Temas Geradores, os quais devem ser definidos a partir do diagnóstico das necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

Nessa perspectiva, busca-se a efetivação de uma política própria voltada a esse público. Tal diretriz fundamenta-se na Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, Art. 2º, 5º e parágrafo único, que estabelece a necessidade de oferta variada para o pleno atendimento de adolescentes, jovens e adultos com idade igual ou superior a 15 (quinze) anos e em situação de defasagem idade-série, tanto no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos assim como nos cursos destinados à formação profissional. E, também, em consonância com a Resolução do Conselho Estadual de Educação- CEE Nº 239, de 12 de dezembro de 2011, Art. 6º, §§ 1º e 2º, na qual a proposta contempla mecanismos específicos que considerem as potencialidades, necessidades e expectativas desse público em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, assegurando oportunidades formativas condizentes com sua realidade e perspectivas de futuro.

É importante ressaltar que a EJA, como modalidade regular de ensino, não deve ser limitada

ao período noturno. Embora tenha maior adesão nesse horário, a oferta deve ocorrer em todos os períodos, assegurando um ensino sequencial regular e evitando qualquer forma de segregação temporal e geracional.

8. Semeando Ideias: Proposta para o Planejamento

O currículo da EJA é concebido para promover práticas educativas dialógicas e emancipatórias, que não só respeitem, mas também fortaleçam o percurso de aprendizagem dos(as) estudantes de modo a lograr êxito na conclusão da educação básica. Estes princípios fundamentais são essenciais para orientar a prática pedagógica, reconhecendo a importância de cada etapa no caminho do conhecimento.

Discorrer sobre planejamento é falar sobre prática pedagógica da escola. Independente da teoria pela qual se opta, planejar sempre foi uma prática inerente à educação. Docentes são planejadores(as) em sua essência e também pesquisadores(as) do cotidiano educacional. Quem planeja constrói direcionamentos do caminho que vai seguir, elabora as intenções pedagógicas a partir do lugar em que quer chegar, os objetivos, as metas, abordagens a serem trabalhadas, as estratégias de intervenção e o acompanhamento do percurso formativo.

O desafio do planejamento docente é propiciar um aprendizado em que o sujeito da EJA seja o elemento estruturante de suas ações, “[...] respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida” (GADOTTI, 2013, p. 21). Nesse sentido, planeja-se para além de uma matriz curricular, do programa posto no livro didático, mas para a construção de um percurso de aprendizagem que seja capaz de alcançar e dar significado àqueles sujeitos que não tiveram oportunidade de concluir a educação básica no período convencional e que estão nas periferias das cidades ou no campo, em comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas; itinerantes, refugiados e migrantes, pessoas com deficiência, pessoas em situação de rua e demais sujeitos que estejam ao alcance da modalidade.

Desse modo, considerando que a Educação de Jovens e Adultos deve levar em conta as especificidades dos tempos humanos e as diversas formas de organização de vida e de trabalho dos coletivos populares, faz-se necessário encontrarmos respostas sobre:

- Quais referenciais deverão orientar o acompanhamento da aprendizagem dos(as) estudantes?
- Como professores(as) e estudantes poderão (re)orientar o trabalho educativo?

- Quem são os(as) estudantes, quais saberes trazem, como aprendem, quais os seus desejos, expectativas e necessidades de aprendizagem?

Tendo em vista as respostas para essas questões, faz-se necessário estabelecer critérios prioritários para acompanhar o processo de aprendizagem e conduzir as ações e atividades pedagógicas aos elementos vinculados à proposta da Educação de Jovens e Adultos.

Considerando essa perspectiva de planejamento, pautada na concepção da EJA, em que o sujeito é o currículo vivo, a estruturação de uma atividade ou conjunto de aulas, deve sempre considerar a relação com as vivências particulares de cada contexto, não impedindo interrelações outras. Esta concepção é uma premissa fundamental para o sentido que queremos atribuir a aos procedimentos teórico-metodológicos da educação de jovens, adultos e idosos, no qual o planejamento é um alicerce precioso que precisa ser bem consolidado para que não ocorra a transposição direta de práticas realizadas no ensino fundamental ou médio, que possuem outras características, para quem atua em ambas as ofertas. Sendo assim, é imprescindível que os múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida sejam elementos que fundamentam o pensar e o fazer pedagógico na e para a EJA.

Como parte integrante dos Eixos Temáticos, os Temas Geradores e sua interface com os componentes curriculares e a interdisciplinaridade representam um conjunto de conhecimentos que emergem do contexto em que os estudantes da EJA estão inseridos. Como exemplo, segue anexo, proposta de planejamento interdisciplinar.

9. Conselho de Classe

O Conselho de classe é uma discussão coletiva em que são apontadas as dificuldades e os avanços dos(as) estudantes e docentes na reorganização e condução do planejamento escolar. É o momento em que a equipe pedagógica e a gestão se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e de aprendizagem dos(as) estudantes.

Na EJA, o Conselho de Classe ganha outra interpretação da prática convencional, pois não há um olhar seletivo do rendimento. Constitui-se em diagnóstico, planejamento de metas para a continuidade dos estudos em percurso, que representa o itinerário formativo percorrido. Nesse sentido, o Conselho de Classe fortalece a melhoria do processo pedagógico da Unidade Escolar, além de construir um ambiente oportuno de trocas, socialização de experiências pedagógicas, análises, construções e reconstruções.

As discussões e tomadas de decisões no Conselho de Classe devem estar respaldadas em critérios qualitativos do percurso e avanços obtidos pelo(a) estudante na aprendizagem.

10. Atividade Complementar - AC

A Atividade Complementar(AC) é uma conquista da docência que deve ser valorizada pelo seu aspecto de compartilhamento, estudo, planejamento e trocas. Assegurada pelo Estatuto do Magistério do Estado da Bahia (2002), a AC está descrita em dois artigos que a conceitua e estabelece sua obrigatoriedade para os(as) docentes em efetiva regência de classe.

Art. 56 Considera-se Atividade Complementar, a carga horária destinada, pelos professores em efetiva regência de classe, com a participação coletiva dos docentes, por área de conhecimento, à preparação e avaliação do trabalho didático, às reuniões pedagógicas e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada Unidade Escolar.

Art. 57 É obrigatória a participação de todos os professores em efetiva regência nas Atividades Complementares, em dia e hora determinados pela direção da Unidade Escolar, sendo essas atividades supervisionadas pelo Coordenador Pedagógico, sem prejuízo da carga horária destinada à efetiva regência de classe (BAHIA, 2002, p.16) .

Em relação ao trabalho a ser realizado para a Educação de Jovens e Adultos a AC deverá ser coletiva, a partir da compreensão conjunta dos Eixos Temáticos, para analisar, indicar e selecionar os temas geradores a serem discutidos, para provocar a problematização e assim possibilitar uma escuta da visão do(a) estudante(a) sobre aquele tema e favorecer a interdisciplinaridade. Com vistas a possibilitar uma melhor atuação pedagógica e o fortalecimento da formação continuada, recomenda-se a realização da AC, por área do conhecimento.

11. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Frederico Alves; ALVES, Maria Teresa Gonzaga. A cultura da reprovação em escolas organizadas por ciclos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 26, e260007, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782021000100203&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 4 jun. 2024. Epub 22 fev. 2021. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260006>.

ANDRADE, E. R. A Educação de Jovens e Adultos e os jovens do “último turno”: produzindo outsiders. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2004.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel González. Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BAHIA. Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE nº 239, de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, BA, 13 dez. 2011. Acesso em: mar. 2024.

BARCELOS, B.; DANTAS, T. R. (org.). *Políticas e práticas na educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2025. Acesso em: ago. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, maio 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN72010.pdf. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, maio 2000. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12000.pdf. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. Marco de Referência da Educação Popular para as políticas públicas. Secretaria Nacional de Articulação Social – Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014. Disponível em: http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/marco_de_referencia_da_educacao_popular.pdf. Acesso em: 7 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria da Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução. Brasília: MEC, 2002. v. 1. 148 p. il.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 4 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação na Cidade*. São Paulo: Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. Ecopedagogia e educação sustentável. *Revista de Educação*, CEAP, v. 10, n. 36, p. 81-88, 2002. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7711516/mod_resource/content/2/4gadotti.pdf. Acesso em: 5 jun. 2024.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil. 2003. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/Sub>. Acesso em: 20 jan. 2024.

GADOTTI, Moacir. *Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos*. 1. ed. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio-ago. 2000.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. Paulo Freire e a educação de adultos: teorias e práticas. In: ROMÃO, J. E.; RODRIGUES, V. L. (org.). *Paulo Freire e a educação de adultos: teorias e práticas*. 2011.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *GEOgraphia*, Rio de Janeiro, Ano 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 3. ed. São Paulo: Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica (Libertad), 2009.

MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Apresentação

A Educação Especial é uma modalidade de educação escolar que integra a proposta pedagógica da escola, promovendo, entre outras ações, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos(as) estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação (AHS).

No fulcro que se desvela a escrita do Documento Referencial Curricular (DCRB) para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, é fundamental compreender que essa modalidade é transversal a todas as outras, tendo como premissa maior garantir o acesso e permanência dos(as) estudantes, com equidade, durante seu percurso formativo na educação básica, onde nessa mesma linearidade viabiliza a acessibilidade curricular para possibilitar uma aprendizagem que considere as especificidades do público que precise fazer uso dela, e assim, obriga o sistema educacional a ter um olhar singular para aquela pessoa com diversidade funcional inserida no ambiente escolar.

Desse modo, o presente documento surge na iminência reflexiva de ampliar e dar destaque educacional a uma modalidade de ensino que não tem currículo próprio, mas tem suas características sustentadas nos alicerces da individualidade que devemos praticar para garantir que a educação seja de fato para todos (as). Nessa realidade de trabalho coletivo, intersetorial e colaborativo é que a Secretaria de Educação do Estado da Bahia inclui a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva na coletânea DCRB, dando a mesma visibilidade que as outras modalidades de ensino, valorizando sua transversalidade.

5.Educação Especial e Modalidades Educacionais: Caminhos para a Inclusão e Equidade.

Ao longo de décadas, o convívio e os impasses entre classes sociais passaram por transformações decorrentes de movimentos políticos, econômicos e culturais, o que contribuiu com o surgimento e a ampliação dos debates e reivindicações sobre deveres e direitos, respectivamente, dos/as sujeitos/as em escala global, especialmente no que tange os aspectos que envolvem a plena participação das pessoas na sociedade.

O fortalecimento da Educação Especial ocorreu através de encontros, fóruns, congressos,

seminários e afins, tratando de temas relacionados à inclusão socioeducacional dos/as sujeitos/as há muito tempo invisibilizados/as. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2014), a Educação Especial é uma modalidade que passa por todas as etapas de ensino. Desse modo, quando se busca a articulação entre as diferentes Modalidades com a Educação Especial, estão se multiplicando as vias que estabelecem intercessões entre os direitos sociais, as ações afirmativas e de reparação dos processos de inclusão escolar, social e no mundo do trabalho.

Por outro lado, o respeito às diferenças socioculturais tomadas na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) destinado aos povos indígenas, quilombolas, crianças e adolescente, jovens e adultos do campo e da zona urbana e/ou que estejam em tratamento de saúde, sendo essa pessoas com deficiências com necessidades educacionais específicas é um caminho para assegurar a inclusão educacional.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 no seu Art. 2º, pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Dessa maneira, o poder público e a sociedade caminham juntos para garantir um processo educacional inclusivo, para o qual já existem legislações específicas. Com isso, esta Secretaria reafirma seu compromisso de manter o diálogo constante com grupos sociais historicamente excluídos, em consonância com os marcos e políticas nacionais e internacionais já estabelecidos, por exemplo, as Diretrizes da Educação Especial do Estado da Bahia. Assim, a fim de avançar nas reflexões e ações do tema em questão propõe-se a construção desse capítulo, com intuito de ressignificar os espaços educacionais para discutir, planejar e garantir acessibilidade curricular a todos(as) por meio da abordagem aos objetos de conhecimento de maneira multidisciplinar.

O presente documento pode ser considerado uma referência para que os municípios do estado da Bahia possam elaborar de maneira autônoma os seus currículos em convergência com os princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado, no intuito de desenvolver práticas educativas que possibilitem o acesso, a permanência e o sucesso dos/as estudantes no seu percurso formativo.

5.1 Princípios e Objetivos Orientadores da Educação Especial.

O Conselho Estadual de Educação da Bahia determina as normas para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino no estado, conforme Resolução nº .79 de 2009 do CEE estabelece os seguintes princípios:

- Princípio da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;
- Princípio do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;
- Princípio da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas como um fenômeno biomédico;
- Princípio da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, da valorização da criatividade e das potencialidades das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;
- Princípio da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas no Estado e na Rede Municipal de Ensino, diga-se: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional; Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e Superior.
- Princípio da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE- como parte integrante do Projeto Político-Pedagógico - PPP das unidades educacionais do estado.
- Princípio do currículo emancipatório, inclusivo, funcional quando necessário, relevante e organizador da ação pedagógica na Perspectiva da acessibilidade curricular, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados a saberes diversos que perpassam a ideia do academicismo curricular.
- Princípio da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica, com ciência na transversalidade da educação especial em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais.
- Princípio do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da personalidade das crianças e adolescentes.
- Princípio do direito à aprendizagem, com a Perspectiva de garantir um currículo acessível e individualizado para o público da educação especial, fundamentado na proposta da BNCC e que

contemple o respeito ao desenvolvimento de valores morais, culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, de índoles nacionais e regionais.

- Princípio do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação do estudante visando sua futura inserção no mundo do trabalho.
- Princípio da gestão democrática, que considera a comunidade escolar (professores, estudantes, pais, direção, equipe pedagógica e outros funcionários) como sujeitos ativos em todo o processo de gestão e tomada de decisões relacionadas com a educação especial e inclusiva dentro da instituição escolar ou CAPE⁶.

Os princípios supracitados constituem um roteiro de boas práticas inclusivas que estimulam para a participação dos/as estudantes público da educação especial dentro do contexto escolar, dando-lhes oportunidade de acesso e permanência na rede educacional, a fim de garantir o desenvolvimento integral desse processo de ensino-aprendizagem. Através desta garantia, é possível afirmar que a escola que assume, de fato, uma prática educativa seguindo uma perspectiva inclusiva, consegue estender esse ambiente inclusivo não só entre aqueles sujeitos com necessidades educacionais específicas, mas com todos os envolvidos no universo escolar.

Nesse sentido, o estado, por meio de políticas públicas, busca assegurar o acesso ao conhecimento, permitindo aos cidadãos com deficiência o exercício da cidadania, com a intenção de transformação social efetiva por meio da inclusão e de conveniências educativas, buscando promover diálogos na busca de oferecer igualdade de oportunidades.

A modalidade de educação Bilíngue da pessoa com surdez está sustentada em disposições legais que sustentam a Lei Brasileira da Inclusão (LIBRAS) como primeira língua, exemplo destas estão a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. A sanção dessa lei e do decreto que a regulamenta torna possível que a comunidade com surdez seja atendida através da educação bilíngue, respeitando seus direitos de escolha por uma educação na sua língua.

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras

⁶CAPE: Centros de Apoio Pedagógico Especializado; O estado da Bahia optou por nomear os antigos Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) com essa nomenclatura, sinalizando que esses centros têm a função de apoiar no pedagógico e/ou na acessibilidade a pessoas com deficiência ou com necessidades educacionais específicas (NEE) fora da instituição escolar.

deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

5.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Na mudança do paradigma de uma escola excludente para outra inclusiva, é preciso que sejam utilizados os recursos necessários para efetivar o compromisso de desenvolver em cada estudante as suas potencialidades. A educação inclusiva, entendida sob a dinâmica didático-curricular, é aquela que proporciona ao/à estudante com necessidades educacionais específicas participar das atividades cotidianas da classe regular, tendo acesso à informação comum a todos/as, mesmo que de modos diferentes, preferencialmente, sem defasagem idade-série. Assim, sendo o/a professor/a agente mediador do processo de ensino e recebedor/a primário/a do *feedback* das aprendizagens do/das estudantes, cabe a ele/a o papel de fazer as adequações necessárias ao currículo (GLAT, 2004).

Desse modo, infere-se que as aprendizagens essenciais previstas no currículo devem servir de parâmetro para aplicabilidade de uma educação equitativa a todos/as os/as estudantes. Isso implica em uma mudança paradigmática, pois a postura do/a professor/a, ao fazer adaptações capazes de viabilizar o acesso à informação, fará toda diferença no processo de ensino e de aprendizagem de maneira democrática e mais abrangente, respeitando a singularidade do sujeito e seu tempo particular de aprender.

O grande desafio da educação inclusiva é saber como ensinar aos/às estudantes com necessidades educacionais específicas junto aos/às demais, visto que, é na sala de aula que a inclusão deixa de ser uma mera ideologia ou uma especulação política e se torna ação concreta em situações vivenciadas. No Brasil, a inclusão pela qual tanto se luta e se almeja ocorre no contexto de um espaço escolar deficitário, muitas vezes devido aos professores não terem recebido formação para lidar com a diversidade educacional dos/as estudantes com deficiências sensoriais, intelectuais e/ou físicas; além de questões estruturais, socioeconômicas e culturais (GLAT, 2004).

Inegavelmente, a escola inclusiva precisa ter claro o reconhecimento de que cada estudante tem potencial e ritmo de trabalho diferenciado, expectativas, aprendizagens e estilos de vida diversificados. Afinal, a diversidade é uma das características da nossa sociedade, que se espelha nas distintas capacidades, interesses, motivações, pensamentos e crenças, individuais ou coletivos (SILVA- EMENEGAZZO, 2005). Assim, espera-se que a Educação Especial Inclusiva estimule o desenvolvimento dos/das educandos/as com necessidades educacionais específicas, respeitando as particularidades de cada sujeito. Sob esse prisma, a escola busca se adequar às demandas dos/das estudantes, para que participem, aprendam e desenvolvam suas potencialidades,

minimizando as barreiras que os/as impedem de avançar em sua vida acadêmica.

5.3 MARCOS LEGAIS.

A base legal dessa Modalidade é proveniente de uma construção coletiva a partir de Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres, Notas Técnicas e Convenções, tais como: a Constituição Federal (CF) de 1988, Declaração Mundial da Educação para Todos ou Declaração de Jomtien (1990), Lei nº 8.069 - Estatuto da criança e do adolescente (1990), Declaração de Salamanca (1994), Resolução nº 41 de 1995, Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação -PNE (LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014), Resolução CNE/CEB Nº. 02/2001, Lei nº 10.741 - Estatuto do Idoso (2003), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Resolução 79 de 2009 do CEE, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, 2014), Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (2015), Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 “Lei Berenice Piana” Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Destarte, a nossa Carta Magna abriga mecanismos de proteção, de equidade e de igualdade de direitos para todos os cidadãos, com ou sem deficiência. Sob esse entendimento, a CF afirma que é atribuição da União e de seus respectivos entes federativos a elaboração de programas que ofereçam atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação é um direito de toda/o cidadã/ão, cabendo ao Estado e à família, com a cooperação da sociedade, promover e incentivar os/as sujeitos/as a conquistarem o seu amplo desenvolvimento como pessoa e como cidadão. Ainda que a CF de 1988 não tenha utilizado da expressão “inclusão”, o texto constitucional argumenta em prol da construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que as desigualdades sociais sejam reduzidas, promovendo o bem de todos, sem quaisquer formas de preconceitos (BRASIL, 1988).

A partir da década de 1990 aconteceram amplas reformas estruturais e atitudinais no Brasil, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, por exemplo, a publicação da Declaração Mundial de Educação para Todos que proclama a educação como um direito fundamental dos cidadãos, colocando-a em evidência para o crescimento social, político, econômico e cultural das nações.

Em 1994, a Declaração de Salamanca se tornou uma das referências que legitimaram as ações acerca da Educação Especial. Nesse sentido, essa Declaração estabeleceu princípios focados em oportunizar o direito fundamental da educação para todas as pessoas na fase infantil da vida, oportunizando também o acesso à escola regular com orientações inclusivas, evidenciando que as

peessoas com necessidades educativas específicas se beneficiam com a participação nas escolas comuns.

A LDB estabeleceu as diretrizes e as bases da educação nacional, tratando, fundamentalmente, da educação básica pública, gratuita e obrigatória. Seus objetivos buscam garantir o direito à educação dos sujeitos inseridos no ambiente escolar extensivo aos educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades /Superdotação de maneira transversal em todos os níveis, etapas e modalidades.

Com essa lei, os sistemas de ensino foram chamados para avaliar os educandos público da Educação Especial:

[...] I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, a LDB possibilitou a inserção desse público de modo permanente entre os estudantes das escolas regulares e implementou diretrizes para que passassem a ter o direito à educação garantido, respeitando, contudo, as suas especificidades e necessidades educacionais de atendimento.

Outra lei que deve ser considerada como marco na educação inclusiva é o Estatuto do Idoso, Lei de nº 10.471 de 2003. Num país cujos índices apontam o aumento da população idosa bem como a expectativa de vida, faz-se relevante incluir esse segmento da população entre os que precisam da educação, tanto assim, que o Capítulo V desta lei, que trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, defende os interesses deste segmento populacional, nos artigos 20 e 21:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversão, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos específicos para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

Outros dois marcos importantes foram: a Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o PNE (2014-2024) e a Resolução CNE/CEB no 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Ambas consideram a Educação Especial como uma “modalidade” que transpassa todos os níveis e modalidades de ensino, sendo prioritária a garantia de vagas para seu público (pessoas com deficiência e/ou com necessidades educacionais específicas) nas escolas de ensino regular, auxiliando no processo de inclusão, estabelecendo metas educacionais em âmbito federal, estadual e municipal, com o intuito de desenvolver planos para

apoiar a educação especial. A Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais e também tratou da formação inicial de professores de estudantes com necessidades educacionais específicas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortalece a inclusão pois tem por finalidade “promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”. Para tal, foi necessário estabelecer medidas a serem tomadas pelos Estados, relacionadas a direitos, educação, atenção, conscientização, acessibilidade e proteção, entre outros, à pessoa com deficiência, a fim de assegurar o que lhe é proposto (BRASIL, 2007, p. 17).

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo, então, promover políticas públicas no sentido de garantir uma educação de qualidade para todos, articulada ao ensino regular, implicando assim na mudança do contexto escolar para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Tal política considera os/as educandos/as com deficiência como aqueles/as que “têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação devido a diversas barreiras podem restringir sua participação plena e efetiva” no ambiente escolar e na vida em sociedade (BRASIL, 2008, p.15).

Com relação aos/às educandos/as com transtornos do espectro autista do desenvolvimento, a política estabelece que “são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo”. Incluem-se nesse grupo estudantes/as com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que inclui também, estudantes com Transtorno Degenerativo da Infância, Síndrome de Rett”. A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, e deixa claro no seu Art. 1 que:

Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela *portadora*⁷ de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de

⁷ O termo “*portadora*” não é mais utilizado para definir uma pessoa com deficiência, mas, por ser uma citação direta da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, será respeitado o termo utilizado.

comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012)

No que diz respeito aos educandos com altas habilidades/superdotação, foram referidos como aqueles que:

[...] demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p.15)

Além disso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva considera os transtornos funcionais específicos, como sendo: o transtorno de atenção e hiperatividade, dislexia, disgrafia, discalculia, disortografia, entre outros. Desse modo, a Resolução 79 de 2009 do CEE amplia o entendimento da PNEE ao estabelecer as normas para a Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva, considerando todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a saber:

- Art. 1º Entende-se por Educação Especial a modalidade da educação básica, não substitutiva da escolarização comum, destinada aos educandos com necessidades educacionais especiais, permanentes ou transitórias, de modo a garantir-lhes o desenvolvimento de suas potencialidades, o acesso ao conhecimento e o pleno exercício da cidadania.
- Art. 2º A Educação Especial fundamenta-se no respeito à diferença como construção do sujeito cultural, social e histórico e na transversalidade pertinente à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, ao Ensino Médio e à Educação Superior.
- Art. 3º A Educação Especial tem como objetivo assegurar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades e acesso ao conhecimento, necessários ao exercício da cidadania (BAHIA, 2009).

Um instrumento legal fundamental à Educação Especial é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, instituída para, em condições de igualdade, assegurar e promover o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, tendo em vista a inclusão social e cidadã e tomando como base todas as ações e documentos já publicados na área da Educação Especial, inclusive a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Além disso, a Resolução 79 de 2009 do CEE dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e a observância da responsabilidade do Estado em administrar o oferecimento das condições para inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas, nas esferas pública e privada, assim como criar propostas pedagógicas para alcançar estes estudantes.

A LBI aborda um diferencial quando considera a pessoa com deficiência, tendo o cuidado para

oferecer igualdade de condições com as demais pessoas. Ela trata também da avaliação que poderá ser biopsicossocial, por meio de uma equipe multiprofissional e interdisciplinar, delegando ao Poder Executivo a responsabilidade de criar instrumentos para avaliação dos processos que envolvem a deficiência. Assim, busca garantir que a pessoa com deficiência seja respeitada, repudiando quaisquer tipos de discriminação e atentados aos seus direitos de liberdade, inclusive de sua capacidade civil.

Em relação à surdez e a deficiência auditiva, o Congresso de Milão em 1880, foi um momento de retrocesso na história dessas pessoas, já que um grupo de ouvintes, tomou a decisão de excluir a língua de sinais do ensino para pessoas com surdez, substituindo-a pelo oralismo, pois o comitê do congresso era unicamente constituído por ouvintes. Em consequência disso, o oralismo foi a técnica preferida na educação dessas pessoas durante fins do século XIX e grande parte do século XX.

Os governos devem tomar medidas para que todas as pessoas surdas recebam uma educação considerando as especificidades dessa deficiência.

No Art. 27 a LBI/2015 destaca que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Portanto, as políticas educacionais que assumem uma postura inclusiva pretendem assegurar um atendimento a todos os níveis de ensino pelo fato de ser a escola comum o ambiente mais apropriado para garantir a interação entre os/as sujeitos/as com ou sem deficiência, para impedir qualquer ação discriminatória e reiterar diálogos que favoreçam o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo dos/as estudantes, em geral (MANTOAN, 2003). Dessa maneira, o ensino básico fica pautado na premissa de que todo/a educando/a tem direito a acessar o conhecimento acadêmico, ressaltando que o/a aluno/a com deficiência deve ser inserido/a presencialmente no ambiente físico das escolas no ensino regular, juntamente com os/as demais estudantes sempre que possível.

5.4 Sujeitos das Modalidades

Em uma oração gramatical o sujeito é aquele que realiza ou sofre a ação expressa pelo verbo, ou seja, ele é um termo essencial de uma ação; porém, a palavra “sujeito” também compreende a complexidade subjetiva de um indivíduo, significando pessoa de quem se declara algo, um ser real,

provido de qualidades e suscetível às transformações internas e provenientes do exterior. Tratando-se do sujeito da Educação Especial, percebe-se que ele passa a ser considerado essencial no processo de construção do currículo escolar, porque traz à tona a necessidade de repensar práticas pedagógicas e estruturas curriculares para garantir um processo educacional acessível a todos. Eis algumas razões que explicam a relevância desse processo.

a) **Diversidade como ponto de partida:**

Os sujeitos da educação especial desafiam a ideia de um currículo homogêneo e impulsionam a criação de propostas educacionais que respeitem as singularidades, potencialidades e necessidades de cada estudante.

b) **Garantia de direitos:**

A inclusão do sujeito da educação especial no processo curricular reflete o compromisso das instituições escolares do estado com os princípios que reafirmam o direito de todos à educação, conforme assegurado pela CF de 1988, pela LDB e pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

c) **Promoção da acessibilidade curricular:**

A participação ativa desses sujeitos evidencia a importância de criar currículos flexíveis, que contemplem adaptações e estratégias pedagógicas, como o ensino multissensorial e o uso de recursos tecnológicos, para eliminar barreiras atitudinais que dificultam o aprendizado.

d) **Valorização de perspectivas múltiplas:**

Ao considerar as experiências e necessidades dos sujeitos da educação especial, a escola enriquece seu currículo com uma visão mais ampla e diversa, preparando todos os estudantes para viver em uma sociedade mais inclusiva e plural.

e) **Construção de uma escola inclusiva:**

Os sujeitos da educação especial são os principais protagonistas no processo de inclusão. Suas experiências e desafios cotidianos revelam lacunas e potencialidades na organização escolar, ajudando a construir práticas mais equitativas e humanas.

f) **Fortalecimento da convivência em sala de aula e da empatia:**

A presença ativa desses sujeitos no currículo da educação básica estimula a convivência de todos com as diferenças e o desenvolvimento de valores como a empatia e respeito entre os membros da comunidade escolar.

A escola contemporânea precisa enxergar o sujeito da educação especial não como uma exceção a

ser trabalhada, mas como um participante ativo e central no processo educativo, contribuindo para a transformação de um currículo que seja inclusivo e promova a justiça social.

Nessa perspectiva, o Estado da Bahia dá mais um passo para escrever um novo capítulo da história da Educação Especial, propondo um currículo para as Modalidades da Educação Básica alinhado à diversidade do público da Educação Especial – sabendo que esse sujeito passa por esse currículo, que caso necessário será ajustado ou adequado às características e especificidades de cada um. Isso, não só inclui currículos, é válido também para métodos e recursos educativos que consideram as particularidades das/os alunas/os com necessidades educacionais específicas, garantindo que recebam uma educação que atenda às suas demandas individuais.

A educação brasileira, paulatinamente, vem trilhando o caminho da democratização escolar, no qual as pessoas com deficiências, seus familiares, as/os profissionais da educação, e a sociedade em geral continuam lutando pela valorização enquanto sujeito social desse público, com todo o seu potencial a ser desenvolvido, seja em relação ao respeito à diferença, à individualidade e às limitações de cada um. Essas questões envolvem todo o cotidiano do/a estudante, pois visam a superação nos diversos aspectos: intelectual, físico, econômico, político, cultural, visto que trata do olhar integral daquele/a sujeito/a.

Dessa maneira, é sabido que os/as sujeitos/as que destoam dos padrões fenotípicos socialmente estabelecidos são muitas vezes discriminados/as e estigmatizados/as pelo fato de serem diferentes. Sendo assim, é preciso condenar cada comportamento desse tipo, e mostrar à comunidade escolar que todos somos diferentes, com as nossas habilidades e potencialidades, o que nos torna aptos/aptas para atuar e modificar a sociedade.

Ainda hoje, falar sobre pessoas com deficiência é arduamente difícil, pois qualquer representação que se tenha desse tema possuirá um amparo imagético individual ou coletivo correspondente ao modo de vida das pessoas, fazendo essas imagens serem atravessadas subjetivamente por uma “concepção de deficiência” que insiste em homogeneizar os sujeitos (RIBAS, 2003).

Da mesma forma, proferir sobre o/a sujeito/a da educação especial é refletir a respeito das condições de vida proporcionadas a cada um/uma e isto implica significativamente na maneira como esse ser atua na sociedade. Com isso, a escola, historicamente, selecionou os indivíduos com características semelhantes, sendo dispostos em grupos constituídos ou classificados com as mesmas condições peculiares para que pudessem ser desenvolvidos métodos de ensino comuns a todos os estudantes.

Segundo Ribas (2003), “o estigma da deficiência acaba por fazer que a população acredite que todas as pessoas com deficiência são iguais”, trazendo interpretações equivocadas da realidade do indivíduo. Entretanto, cada sujeito/a possui uma identidade própria, com especificidades e demandas

pertencentes apenas a ele/ela, com uma maneira singular de encarar os desafios da vida a partir de suas limitações e possibilidades, entraves e oportunidades. Todavia, essa percepção depende não somente de aspectos intrínsecos, mas também de fatores extrínsecos (meio social em que está inserido, condições econômicas, perspectivas de vida, autoestima).

Sendo assim, os indivíduos com necessidades educacionais específicas são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla e/ou altas habilidades/superdotação característica permanente ou temporária que necessitam de recursos especializados para desenvolver seu potencial ou minimizar suas dificuldades. Nesse sentido, precisa-se dar ênfase ao/a sujeito/a com necessidades educacionais específicas, conhecendo melhor suas características e especificidades. A partir dessa perspectiva, tomando como base as Diretrizes da Educação Inclusiva no Estado da Bahia, entende-se que os/as sujeitos/as públicos da Educação Especial são capazes de desenvolver suas potencialidades como qualquer outra pessoa.

No momento do planejamento pedagógico individual, deve haver compreensão de que o/a sujeito/a possui particularidades específicas que devem ser levadas em consideração, a fim de que a proposta pedagógica seja acessível ou comum a todos/as e contribua para o fortalecimento, entendimento e engajamento dos/as profissionais no processo de construção do conhecimento desses/as educandos/as.

Diante da sistematização da realidade da Educação Especial, as escolas estão buscando adaptar-se a esse modelo inclusivo para garantir a acessibilidade e adaptabilidade curricular. Essas adaptações têm o intuito de preparar o/a estudante para o exercício da cidadania, pensando na sua qualificação acadêmica e laboral, pois são constantes os desafios das escolas no sentido de se estruturarem para a realidade de cada discente, respeitando sua singularidade.

Vale lembrar que o trabalho para o acesso ao currículo da educação básica desse público demandará dos/das profissionais da educação um olhar minucioso, buscando viabilizar as possibilidades de aprendizagem desses/as sujeitos/as, no sentido de proporcionar-lhes um desenvolvimento acadêmico acorde a suas individualidades e potencialidades.

5.4.1 Deficiência Intelectual.

O Glossário da Educação Especial - Censo 2024 explica que a deficiência intelectual, se caracteriza por alterações significativas, relacionadas a déficit tanto no desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.

5.4.2 Deficiência Visual.

Deficiência visual consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira, baixa visão ou visão monocular.

O mesmo Glossário da Educação Especial - Censo 2024 define como **cegueira** a perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados ao/à estudante a aprendizagem e o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.

Considera-se **baixa visão** a perda parcial da função visual. Nesse caso, o/a estudante possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica. Desse modo, o/a estudante necessita de recursos e materiais didáticos acessíveis, como, por exemplo, material em letra ampliada, dentre outros.

Na escola, o/a estudante com deficiência visual precisa de estratégias específicas para compreender os conceitos da representação de um objeto, sendo necessário que tal objeto seja explicado e descrito verbalmente para ser internalizado e compreendido. Sendo assim, a fala, bem como, os recursos não-visuais se mostram como uma das principais formas de mediação para a construção do conhecimento e interpretação da realidade. Os canais fundamentais de informação utilizados pelos/as estudantes cegos/as são a audição e o tato. É pelo tato, por exemplo, que a informação é interpretada e decodificada pelo cérebro (SÁ, 2014).

Faz-se importante considerar que as restrições decorrentes da deficiência visual devem ser suficientes para revelar os limites e as possibilidades do/a estudante. É preciso, então, levar em consideração o conjunto de fatores que incidem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, as condições a serem modificadas, os recursos que podem ser disponibilizados e as habilidades cognitivas que serão desenvolvidas.

A deficiência visual, portanto, não deve ser considerada como incapacidade, impedimento ou condição limitante para o desenvolvimento do educando (SÁ, 2014). Nas escolas que são consideradas inclusivas, procura-se entender as causas das deficiências e o desenvolvimento precoce dos/as estudantes para facilitar o planejamento do/a professor/a, bem como, a importância de se conhecer as dificuldades visuais do/a educando/a e saber se essas interferem em seu processo de aprendizagem e quais estratégias podem ser adotadas.

5.4.3 Deficiência Auditiva / Surdez.

A deficiência auditiva consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do/a estudante. Dessa forma, são necessários recursos didáticos que valorizem a visualidade e possibilitem a

superação das dificuldades de aprendizagem, especialmente da língua.

Cabe destacar que os/as estudantes com surdez usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) demandam a priorização e valorização dessa língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.

Quando se trata de educação especial, lembramos dos movimentos e lutas enfrentados para o reconhecimento das particularidades dos/das estudantes. Recentemente, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) foi alterada para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de pessoas com surdez.

A Lei nº 10.436/2002, reconheceu a LIBRAS como primeira de comunicação e expressão das pessoas com surdez. Posteriormente, o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 passou a regulamentar essa lei e deixa claro que: considera-se também pessoa com deficiência auditiva aquela com perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

É necessário compreender que a educação das pessoas com surdez se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e se dá a partir de uma experiência efetivamente visual, na qual o/a educando/a com surdez interage na sala de aula partindo das suas próprias experiências de aprendizagens. Essas experiências se dão pelo canal espaço-visual, mediadas pelo seu instrumento natural de comunicação, que é a língua de sinais e a língua escrita, viabilizando todos os processos cognitivos, linguísticos, éticos, artísticos e intelectuais, constituindo, assim, um elemento identificador entre esses sujeitos (CASARIN,2014).

Para estabelecer uma comunicação adequada com os/as estudantes com surdez é necessário o uso da língua de sinais, pela modalidade visual-espacial, não só para os/as estudantes com surdez, mas para todos da classe. É importante também que os/as professores/as ou instrutores/as de Libras sejam de preferência surdos/as, com o objetivo de que eles/as possam atuar como modelos para a identificação linguístico-cultural dos/as estudantes com surdez.

5.4.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Recentemente, a Associação Americana de Psiquiatria lançou o DSM-5, abordando os critérios clínicos diferenciados e a elaboração de uma nova categoria diagnóstica para incluir o autismo e propondo excluir da condição de transtornos do espectro autista(TEA) o Transtorno Desintegrativo da Infância e a Síndrome de Rett. Nesse sentido, o DSM-5 considerou o Autismo como Transtorno do Espectro Autista, subdividindo-o em três níveis, em conformidade com a exigência do apoio que o indivíduo irá precisar, podendo ser muito substancial, substancial ou simplesmente apoio.

De acordo com a Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a pessoa com TEA é aquela que pode apresentar síndrome clínica e padrões restritivos e repetitivos de comportamentos. É importante lembrar que a intervenção utilizada na escola deve ser selecionada partindo da avaliação do perfil que os/as estudantes apresentam em determinado momento, de acordo com o conhecimento dos pontos positivos e frágeis da área social, comportamental e da linguagem.

O processo de ensino-aprendizagem da pessoa com surdez deve atentar para seu desenvolvimento social, cognitivo, aprendizagem, resolução de problemas, habilidades de comunicação verbal e não-verbal, redução de comportamentos disfuncionais e apoio às famílias (SCHMIDT, 2014). Dessa forma, o TEA é um transtorno amplo que necessita de intervenções em diferentes áreas do conhecimento, tendo em vista os comprometimentos do/a estudante, sobretudo, focado nas suas potencialidades.

5.4.5 Altas Habilidades / Superdotação.

A expressão Altas habilidades/Superdotação foi utilizada nas Diretrizes Curriculares Nacionais visando a implementação do programa escolar para esse público. A legislação da educação especial considera superdotado o/a estudante com necessidades educacionais específicas decorrente de sua elevada capacidade de aprendizado. O/a estudante com Altas Habilidades/Superdotação requer uma maior atenção por parte de toda equipe pedagógica a fim de que não se sinta deslocado em uma sala de aula por entender que já tenha adquirido alguns conteúdos ou habilidades.

São considerados pessoas com superdotação os/as estudantes que apresentam notável desempenho, principalmente nos seguintes aspectos: pensamento criativo; capacidade de liderança; talento especial para as artes visuais, artes dramáticas e musical; e capacidade psicomotora, podendo ser isolados ou combinados. Eles/as pertencem a um grupo heterogêneo, que se destaca por diversas capacidades que variam em habilidades cognitivas, atributos de personalidade e nível de desempenho.

De acordo com Renzulli (1986), *apud* Vieira, 2014, os três traços que compõem os comportamentos de altas habilidades/superdotação são as **Habilidades acima da média**, que consiste no potencial de desempenho superior em qualquer área determinada do esforço humano e que pode ser caracterizada pela habilidade geral e a habilidade específica; **Comprometimento com a tarefa**, que é uma forma refinada de motivação; e a **Criatividade**, considerada uma característica de todas as pessoas com altas habilidades/superdotação.

5.4.6 Deficiência Física.

Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas

que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. São exemplos de deficiência física: a paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.

A deficiência física compromete a viabilidade da movimentação corporal ou da coordenação motora, bem como do equilíbrio para a execução das atividades da vida diária do/a estudante. Essa deficiência pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida, tendo potencial transitório ou permanente, levando em consideração o contexto de vida e conceitos adquiridos através da realidade educacional (ISRAEL, 2010).

Segundo Battistel (2014), o/a estudante com disfunção física provavelmente terá implicações no desempenho das funções sensoriais, perceptivas, cognitivas e sociais, desencadeando problemas no comportamento adaptativo. Sendo assim, é necessário uma atenção e estimulação especial para essas funções. As barreiras do/a estudante podem se apresentar em diferentes formas, graus e níveis de complexidade, o que pode vir a interferir no desempenho das suas atividades diárias. Porém, esses aspectos não devem ser vistos como impedimento para o seu avanço, mesmo que algumas tarefas relativamente simples, para os indivíduos com desenvolvimento típico, possam apresentar-se complexas para pessoas com deficiência física (BATTISTEL, 2014).

Para o desenvolvimento do/a estudante com deficiência físico-motora na escola serão necessárias adaptações curriculares, como: atenção; coordenação motora; equilíbrio; controle corporal; comunicação e acessibilidade no ambiente. Para isso, poderá contar com auxílio da Tecnologia Assistiva (ISRAEL, 2010). Para incluir o/a estudante com deficiência física é necessário munir os/as professores/as com recursos pedagógicos adequados, ou seja, com mecanismos que possibilitem a compreensão das peculiaridades da deficiência física e sua interferência nos processos de aprendizagem e avanços dos/as educandos/as. Além disso, é preciso pensar em estratégias de redução de barreiras (atitudinais e arquitetônicas) para potencializar as habilidades do indivíduo.

5.4.7 Deficiência Múltipla.

A Deficiência Múltipla (DM) corresponde ao nível de desenvolvimento do sujeito em meio à complexidade da combinação de duas ou mais deficiências, sejam sensoriais, físicas ou intelectuais, interferindo (comprometendo) em sua comunicação, aprendizagem, interação social e/ou aspectos emocionais. Isto pressupõe que a pessoa com DM precise de um tempo maior para se adaptar a situações inéditas (BRASIL, 2006a) e do amparo de diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem:

Escola, pais e professores devem buscar juntos as formas mais adequadas de educar, de

compreender as atitudes dos/das estudantes e de encontrar soluções que permitam adequar a proposta pedagógica às deficiências e necessidades concretas desses/dessas estudantes.

Desse modo, é necessário o fortalecimento do diálogo entre a família e a escola (professores/as, gestores/as, coordenadores/as, equipes técnicas) para que os/as estudantes com deficiência múltipla possam ampliar suas habilidades cognitivas e prosseguir em seu processo educacional.

5.4.8 O Sujeito de Atendimento na Classe Hospitalar e Domiciliar.

São sujeitos/as público do Atendimento nas Classes Hospitalares e Domiciliares aqueles/as matriculados/as na rede de ensino impossibilitados/as temporária ou permanentemente de frequentar as aulas presencialmente, devido ao adoecimento.

Neste cenário, os/as estudantes que precisarem desse atendimento vão demandar do cuidado e da dedicação do/a professor/a regente para encaminhar as atividades programadas no currículo da disciplina para pessoa responsável pelo/a estudante (família) ou para o/a professor/a que tenha a indicação de ajudar o hospital ou domicílio que esteja o/a estudante, todo, devido a essa nova dinâmica que fará parte do seu cotidiano.

O/A professor/a da classe regular deve coordenar com a escola para que todas as atividades sejam encaminhadas para o/a estudante que por razões médicas precisa permanecer por mais de 5 dias internado/a em um hospital ou por longos períodos de tempo no seu domicílio. Nesse caminho, a prática pedagógica exige do/a professor/a uma maior sensibilidade, e disponibilidade para contribuir com a educação desse/dessa sujeito/a, pois, comumente, nesses ambientes, os/as sujeitos/as se encontram cercados/as por medo, ansiedade, tristeza e baixa autoestima.

O processo de hospitalização e/ou internação domiciliar, torna-se menos traumático com continuidade das atividades educativas. Ressalta-se que o objetivo é oferecer suporte pedagógico nas atividades escolares a fim de que não sejam prejudicados no decorrer do ano letivo. De antemão, é necessário estabelecer um diálogo entre professor/a e o/a estudante para o início das aulas visando o fortalecimento dos vínculos, promovendo o acolhimento para que considerem os/as docentes aliados no seu processo de hospitalização.

Diante do exposto a respeito dos/as educandos/as da educação especial, compreende-se que estes/as são capazes de serem inseridos no cotidiano acadêmico, social e profissionalizante. Para isto, faz-se necessário preparar e dar suporte às escolas, tendo em vista que o desenvolvimento educacional e cognitivo desses/as estudantes depende do atendimento e acompanhamento de suas aprendizagens, bem como, do envolvimento da família, comunidade escolar e poder público.

Atendimento Educacional Especializado.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA), altas habilidades/superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos/as estudantes. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula, não sendo substitutivas à escolarização.

Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela, ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em Centros de Apoio Pedagógico (CAPE).

De acordo com as normativas legais, as instituições privadas que ofertam AEE devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. As atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos/as estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo/a professor/a especializado/a visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado, preferencialmente, na escola por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) como também nos CAPE para atender as peculiaridades dos/as estudantes que são públicos da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um atendimento diferenciado, que disponibiliza o material pedagógico de forma conveniente e adaptada às reais necessidades dos/as estudantes, sendo ofertado para todo o público da educação especial. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9.324, de 20 de dezembro de 1996, em seu Capítulo V, (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013):

1. Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
2. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.
3. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos

estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996).

O AEE inclui ainda, conforme Resolução nº 2, artigo 13 do Conselho Nacional de Educação - CNE a "classe hospitalar". (BRASIL, 2001). A partir desse documento, fica evidenciado que os sistemas de ensino, mediante ação integrada com a saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado aos/às estudantes impossibilitados/as de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

O AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que minimizem as barreiras para a plena participação dos/as estudantes, considerando suas necessidades específicas. Desse modo, as atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (MEC/SEESP/2008).

A Resolução nº 4/2009, do Ministério da Educação, regulamenta o AEE e orienta sobre a matrícula dos/as estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista e altas habilidades em classes do ensino regular e no próprio AEE, ofertado na sala de recursos multifuncionais dos CAEE da rede pública de ensino, em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

De acordo com a Resolução 79/2009, são consideradas instituições educacionais especializadas os CAPE. Estas instituições devem, segundo a Resolução, ter como base “princípios éticos, políticos e estéticos da educação” para o desenvolvimento de uma sociedade justa, diversificada e democrática, com iguais oportunidades de “acesso, percurso e permanência” para a multiplicidade dos estudantes com necessidades educacionais específicas e o seu “processo de aprendizagem escolar”. Com isso, busca-se para esses/as estudantes o desenvolvimento escolar a partir de alternativas educacionais que garantam formação acadêmica e profissional para a sua inserção crítica, reflexiva, produtiva e cidadã no âmbito social.

O AEE, além de ser diferente do ensino comum, é instituído como um serviço oferecido pela Educação Especial, visando à eliminação de barreiras ao acesso, à permanência e à aprendizagem no ensino comum. Sendo assim, o AEE caracteriza-se por um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos/as estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados nas classes comuns do ensino regular. Esse atendimento pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, em turno oposto ao da escola comum (Turchiello; Silva; Guareschi, 2014).

Conforme Art. 3º do Decreto nº 7.611/2011, são objetivos do AEE:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, p.2).

A "multifuncionalidade" no termo Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) refere-se aos múltiplos recursos e funcionalidades pedagógicas disponíveis nessas salas para atender estudantes com diferentes tipos de deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Essas salas são equipadas com materiais, equipamentos e tecnologias assistivas que possibilitam o desenvolvimento de estratégias pedagógicas variadas, adaptadas às necessidades de cada estudante, independentemente do tipo de deficiência. Ou seja, o foco está nos recursos e práticas diversificadas que tornam o espaço inclusivo e apto para apoiar diferentes demandas. Portanto, a multifuncionalidade não está relacionada diretamente às múltiplas deficiências, mas sim à capacidade da sala oferecer suporte a uma gama ampla de necessidades educacionais.

O uso das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) tem a finalidade de atender problemas e necessidades educacionais ou de acessibilidades no ensino dos/as estudantes com deficiência ou com altas habilidades e com isso promover condições de acesso, aprendizagem e participação no processo de ensino da educação básica. Não se trata de um reforço e não substituem as atividades das salas de aula, e sim devem estar em sintonia para tornar-se uma experiência completa aos/às estudantes.

5.5.1 Oferta da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar.

Para falar de educação é necessário ponderar sobre os possíveis avanços e retrocessos educacionais provenientes das políticas públicas que também impactam na atuação profissional dos docentes que estão nos espaços escolares e não escolares, visto que:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Diante desses aspectos e das constantes transformações em diversos campos sociais, principalmente as que vêm ocorrendo no campo educacional, corrobora-se com Freire (1995) quando considera que:

[...] a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como uma vocação para a

humanização [...] (FREIRE, 1995, p. 20).

Com esse entendimento, acredita-se que a educação acontece em diferentes ambientes, por meio de atividades heteróclitas, com exercícios em grupos ou individuais, nos quais as relações entre os/as sujeitos/as são vivenciadas e compreendidas através de diversos contextos educativos. Logo, o ensino é apresentado como uma invenção cultural de grupos sociais em suas respectivas comunidades.

Nesse contexto, a educação, da mesma maneira que a saúde, é um direito social, constitucional e necessita encontrar-se à disposição das pessoas em qualquer fase da vida, constituindo-se como um recurso/meio de inclusão e que visa a evolução humana, balizada nas especificidades dos/as sujeitos/as, proporcionando aprendizagens, mediante a interação ou vivências de diversos personagens.

Em meio a diversidade contemporânea, existe também a preocupação de garantir o acesso à educação dos/as estudantes em tratamento de doenças e/ou internados/as em hospitais e domicílios. Nessa Perspectiva, o CNE sugere a denominação “Classe Hospitalar” para o atendimento educacional especializado a estudantes impossibilitados/as de frequentar as aulas em razão de tratamento de doenças que implique internação hospitalar, atendimento prolongado ou permanência em domicílio ou casa de apoio, impedindo a interrupção do processo de aprendizagem da criança, para que futuramente essa possa ser reintegrada à sala de aula (BRASIL, 2001).

Nota-se que uma das propostas da educação vigente é de incluir a todos, oportunizando o contato com a diversidade existente, a favor do reconhecimento dos/as sujeitos/as em meio ao compartilhamento de experiências de vida e pedagógicas. A partir deste pensamento, considera-se que a educação seja integralmente inclusiva, pautada no respeito, a fim de oportunizar ações construtivas que alcancem as peculiaridades dos/as sujeitos/as. Para tal, a LDBEN visa garantir o direito à continuidade do processo de ensino e de aprendizagem, ofertado pelas modalidades educacionais. Assim, o/a estudante não se sentirá excluído/a do processo de ensino e aprendizagem em decorrência de estar adoecido.

Sendo assim, em conformidade com a Constituição Federal, ECA, LDBEN e outros instrumentos legais, resoluções e pareceres, a Rede Estadual da Bahia através da portaria nº 7.569/2018 institui o Serviço de Atendimento à Rede em Ambiências Hospitalares e Domiciliares (SARAHDO), com a finalidade de garantir aos adolescentes, jovens e adultos hospitalizados, a continuidade dos seus estudos, seja no ambiente hospitalar, casas de apoio ou domicílio, com o fortalecimento do vínculo entre o estudante-paciente e o seu processo de aprendizagem. [...] O SARAHDO funcionará em hospitais públicos estaduais, casas de apoio e domicílios dos municípios que compõem os diferentes

Territórios de Identidade do estado da Bahia. [...] § 1º Compete à Superintendência de Políticas para a Educação Básica - SUPED a coordenação geral das ações, por meio do estudo de demanda, implantação, articulação com as unidades escolares de origem dos estudantes-pacientes, políticas de monitoramento, acompanhamento, avaliação e intervenção pedagógica.

Apesar dos aspectos tratados na portaria supracitada, vale ressaltar que essa oferta de atendimento precisa ser constantemente aprimorada, levando em conta a demanda específica, pois é evidente que situações de adoecimento podem gerar impacto significativo no estado emocional dos/as estudantes diante das mudanças em sua rotina diária, especificamente no que se refere ao afastamento da vida social.

Salienta-se a fundamental parceria entre família, gestão escolar e Secretarias de Educação e de Saúde para a efetivação com qualidade desses atendimentos educacionais especializados que na Rede Estadual de Educação da Bahia ocorre da seguinte forma: os/as estudantes matriculados/as na rede regular de ensino impossibilitados/as, devido ao adoecimento, de frequentar as aulas presencialmente têm seus nomes encaminhados pela escola para Coordenação da Educação Especial - CEE que irá disponibilizar o atendimento hospitalar e/ou domiciliar. Em seguida, a equipe pedagógica da classe hospitalar e domiciliar em contato com os/as estudantes dão início aos atendimentos educacionais em domicílio, casa de apoio ou hospitais. Dessa maneira, se estabelecem às atividades pedagógicas, objetivando aprendizagens significativas, juntamente com diálogo entre os/as sujeitos/as envolvidos nesse processo (estudantes, famílias, gestores escolares e profissionais da educação hospitalar e domiciliar).

No hospital/domicílio, o/a estudante passa a ter contato com outras vivências ligadas diretamente com as rotinas de tratamento, enfermeiras/os, médicos/as, exames, etc. Por isso é fundamental a atenção do/a educador/a na preparação e utilização de atividades que considerem as condições adversas e as necessidades dos/as estudantes. Neste cenário, o/a profissional da classe hospitalar e atendimento domiciliar atua, acompanhando esses/as estudantes tendo também o compromisso de proporcionar interação social e oportunizar vivências que os/as aproximem da rotina habitual contribuindo inclusive com sua recuperação. Sendo assim, é importante tentar desmistificar este ambiente através de uma prática que proporcione um clima de confiança, diálogo e ludicidade, a fim de tornar o local menos invasivo e mais acolhedor.

A parte prática desta oferta pode ser desenvolvida nos leitos dos quartos, enfermarias, ambulatório, numa sala organizada para o funcionamento da classe ou em espaços organizados em seu domicílio. Contudo, cabe pontuar, a importância de outros locais dentro dos locais de atendimento para realização das atividades pedagógicas que não exclusivamente os leitos. O/a professor/a necessita se preparar para lidar com constantes desafios no que diz respeito à adaptação e adequação espacial

e curricular a fim de acolher e incluir seus/suas estudantes.

A prática do especialista em Educação Hospitalar e Domiciliar deve estar pautada na humanização e subjetividade, no seu jeito de olhar, na sua expressão, no silêncio, na patologia, no medo e nos anseios. De acordo com o Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar – PNHAH (2002),

humanizar é: [...] garantir à palavra a sua dignidade ética. Ou seja, para que o sofrimento humano e as percepções de dor ou de prazer sejam reconhecidos pelo outro. É preciso ainda, que esse sujeito ouça do outro palavras do seu reconhecimento. [...] é pela linguagem que fazemos as descobertas de meios pessoais de comunicação com o outro. Sem isso, nos desumanizamos reciprocamente. Em resumo: sem comunicação não há humanização. A humanização depende da nossa capacidade de falar e de ouvir, depende do diálogo com nossos semelhantes (PNHAH 2002, pág. 15).

Quando falamos no atendimento domiciliar, esse cenário se torna mais complexo por ser um espaço de residência dos/as estudantes, com suas rotinas e costumes, portanto sujeito a organizações familiares distintas, com suas normas, valores, o que impõe ao/a professor/a adaptar a sala na própria residência, disponibilizando condições desse estudante adquirir conhecimento e permanecer o vínculo social e educacional.

Para a efetivação do atendimento pedagógico domiciliar e às adaptações, os/as professores/as dependem de recursos (instrumentos de apoio didático-pedagógico) e adaptações (eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, de acesso ao currículo, etc.) para possibilitar a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento, assim como o acesso e a permanência na escola. (MEC; SEESP, 2002). Assim, a oferta de educação hospitalar e domiciliar caminham em consonância com a saúde e a assistência social, a fim de proporcionar situações favoráveis para que o processo de ensino aprendizagem.

Estas particularidades influenciam, sobremaneira, no alcance do sucesso escolar, o qual é baseado nos saberes associados pelos/as estudantes aos objetos de conhecimento que lhes são apresentados quando internados/as. Nessa perspectiva a avaliação considera as possibilidades de aprendizagem a partir de um processo acolhedor, dialógico e gradativo, obedecendo o tempo de cada sujeito/a para sua evolução educacional. Nesse sentido, pode-se aferir que a avaliação é um processo de amadurecimento do/a estudante,

[...] A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento. Um processo interativo, através do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no próprio ato de avaliar. (HOFFMANN, 2003, p. 17)

[...] A avaliação é aplicada de forma processual, contínua, com destaque na aprendizagem do/a estudante. Desse modo, as práticas avaliativas não estão condicionadas somente à execução do currículo escolar, mas agregam o respeito às características específicas dos/as estudantes, de forma integral, para que sejam construtores/as do seu conhecimento. Para tanto, será imprescindível avaliar o que se ensina, ou seja, os seus efeitos evidenciados nas atitudes dos/das estudantes pelas mediações realizadas, a fim mensurar a evolução das aprendizagens desses sujeitos.

Com base na concepção de um currículo que propõe atender, também, as especificidades da Educação Especial e da oferta da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar e devido a essa modalidade da educação se encontra no interior das demais, observa-se o quanto é importante conhecer cada sujeito/a e respeitar/valorizar a diversidade humana.

5.6 O Currículo e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

A educação especial atua com sujeitos/as que apresentam necessidades educacionais específicas, assim é fundamental pensar um currículo que auxilie os/as estudantes a ocuparem seu lugar de direito, respeitando suas limitações, não evidenciando suas diferenças, mas ressaltando suas potencialidades, oportunizando a interação com o grupo, para que ele/a não se sinta excluído/a, e sim, participante como ser que aprende no ambiente escolar.

É importante que o currículo para esse público assegure o que já foi conquistado, e, para tal, essa produção deve ser articulada com os/as autores/as do processo de ensino aprendizagem dos educandos, docentes, famílias e centros de apoio. É relevante também refletir sobre as particularidades do currículo para a educação especial no interior de uma perspectiva inclusiva, pensando no processo de ensino e aprendizagem para que os/as educandos/as possam minimizar as barreiras no decorrer de sua jornada escolar.

Propor um currículo requer, primeiramente, tentar entender os/as sujeitos/as atingidos/as e como estes/as serão alcançados/as. Isso leva à percepção do tamanho do desafio a ser enfrentado. Porém, antes de adentrar na questão do currículo e seus entraves, faz-se importante refletir sobre algumas definições, concepções e níveis desse instrumento para um melhor entendimento.

John Forquin (*apud* Gomes; Vieira, 2009, p.5), define o currículo como “toda aprendizagem organizada e conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Para Paul Hirst, Forquin (*apud* Gomes; Vieira, 2009, p.5), o currículo é “um programa de atividades dos professores e dos estudantes, concebido de maneira que os estudantes alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educativos”. Desta maneira, percebe-se que o primeiro autor define currículo como uma aprendizagem organizada pela escola para um grupo e assim atingir o indivíduo dentro e fora da escola; já o segundo define esse instrumento como um programa de atividades de professores e estudantes para atingir certos

objetivos.

Segundo Moreira e Silva (*apud* Jesus, 2008, p. 2), o conceito de currículo compreende “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação e recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão”. Com isso:

[...] entendemos o currículo como o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e úteis para os professores, que são diretamente responsáveis pela sua execução. O currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e o que, como e quando avaliar. Um currículo é uma tentativa de comunicar os propósitos educativos de tal forma que permaneça aberto à discussão crítica e possa ser efetivamente transladado em prática (COLL, *apud* MINETTO, 2008, p. 29).

Nota-se que Moreira e Silva, tratam o currículo como um terreno de produção que pode ser criado, recriado e contestado, enquanto Coll define esse objeto de maneira ampla como um projeto que, durante sua execução, pode ser alterado com propósitos educativos na medida em que vai sendo aplicado. Gomes e Vieira (2009, p. 2) esclarecem um pouco mais sobre o conceito de currículo considerando que:

O currículo vem sendo conceituado de diversas formas, entendido em diferentes aspectos, enquanto nexos entre a sociedade e a escola, o sujeito e a cultura, o ensino e a aprendizagem. Apresenta-se como um projeto escolar, um plano educativo formalizado, a cultura objetivada, sob um determinado formato, com conteúdo previamente definidos, mas também refletem práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica (GOMES e VIEIRA, 2009, p. 2).

Segundo Rocha (2014), a partir dessas definições, observa-se que o currículo tem como finalidade a construção da identidade dos/as estudantes, ressaltando a individualidade e o contexto social em que estão inseridos/as. Assim, em função dos objetivos a serem conquistados, surgem teorias que norteiam a definição de um determinado currículo, como:

- (a) a tradicional, que contempla o conhecimento inerte e direto, tendo o professor como um agente transmissor e o estudante um receptáculo desse conhecimento oriundo dos saberes socioculturais superiores às classes sociais minoritárias;
- (b) a crítica, que considera a inexistência de uma teoria neutra, devido às relações de poder e ideologias propagadas no ambiente escolar; e
- (c) a pós-crítica, que amplifica e transforma certas concepções do pensamento crítico para enaltecer a heterogeneidade cultural (multiculturalismo) dos povos na atualidade, fundamentado em “conhecimento, identidade e poder com temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade”.

Quanto aos níveis do currículo pode-se identificá-los como: formal, o qual refere-se aquele

estabelecido pelos sistemas de ensino, que prescreve institucionalmente os conjuntos de diretrizes como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); o real, aquele que acontece dentro da sala de aula com professores/as e estudantes diariamente em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino; o oculto, o qual representa tudo o que os/as estudantes aprendem em meio às várias práticas, atitudes, comportamentos, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar; e, por fim, o extra currículo, a atividade que não faz parte do programa de estudo, mas pertence à vida escolar (JESUS, 2008).

Ao priorizar um currículo que seja capaz de atender às indagações da diversidade humana, este Documento Referencial busca construir uma vereda educacional que seja capaz de dialogar com os processos inclusivos, pois, na visão de Minetto (2008, p. 32), “uma escola consegue organizar um currículo inclusivo quando reconhece a complexidade das relações humanas (professor-estudante), a amplitude e os limites de seus objetivos e ações”, o que se traduz em um espaço de convivência mútua, a partir da troca de experiências singulares e comunitárias entre seus personagens no intuito de cooperar com a “formação de uma identidade individual e social”

Sendo assim, a concepção de um currículo inclusivo é um processo que envolve e dialoga com todos os atores pertencentes à comunidade escolar. Nesse contexto, pensar no currículo e na escola inclusiva, é pensar também no Projeto Político-Pedagógico (PPP), instrumento em que é retratada a organização dessa escola. Sob essa ótica, o PPP caminha alinhado ao trabalho intencional e coletivo, revelando-se um projeto articulado ao compromisso sociopolítico, na perspectiva de formação do cidadão, definindo ações educativas e características necessárias às escolas para a realização de seus objetivos intencionais (VEIGA, apud MINETTO, 2008).

É necessário compreender que o currículo norteia a organização do PPP da escola, promovendo autonomia à comunidade escolar, o que possibilita a flexibilização para viabilizar a inclusão. Com isto, as concessões no currículo não exprimem uma conduta isolada do/a professor/a; pelo contrário, implicam na responsabilidade e comprometimento com o PPP, com os objetivos da escola e todas as modificações que precisam do auxílio de uma equipe multiprofissional (Minetto, 2008).

Segundo Macedo (2017, p. 13), a trajetória da educação propiciou ao currículo a emancipação ou autonomia de sua proposta enquanto recurso abalizador dos “processos formativos e suas concepções”, estabelecendo um território singularmente nobre nas circunstâncias existentes dentro da instituição chamada educação, mas para que isso realmente aconteça é necessário que:

[...] a sociedade, seus grupos e os movimentos sociais implicados nos cenários e ações educacionais tenham a oportunidade de compreender e debater o currículo, num processo de democratização radical da sua discussão conceitual e da elucidação das práticas e, a partir daí, se apropriem e construam percepções e ações de

descolonização nos âmbitos das propostas curriculares correntes (MACEDO, 2017, p.15).

Com isso, é necessário desmistificar concepções sócio histórico-políticas existentes entre os profissionais da educação de caráter arbitrário e excludente, potencializando a sua dimensão formativa democrática, crítica, ativa e reflexiva do currículo. A definição de currículo materializa, portanto, as atribuições e responsabilidades da escola de maneira distinta nos períodos históricos e contextos sociais específicos, sendo diferente em níveis ou modalidades, com conteúdo, práticas, dinâmicas e organizações internas peculiares.

Partindo da concepção de que a Educação Especial atravessa todas as modalidades de ensino a oferta de serviços e de recursos independe das modalidades de ensino das escolas regulares, técnicas, indígenas, quilombolas, EJA, profissionalizante ou do campo. Deixando claro, como foi reforçado no início do presente texto, que esta modalidade não tem currículo próprio. Nesse sentido, cabe assegurar a todos/as os/as estudantes da educação básica do estado um currículo caracterizado por ser inclusivo,

- **Resolução nº 2/2008** estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Sujeitos (crianças e jovens) com necessidades especiais, público-alvo da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, têm garantido o direito ao acesso à Educação Básica, de preferência em “escolas comuns da rede de ensino regular”, sendo elaborado um “conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo” a partir das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
- **Resolução nº 8/2012** define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e a Resolução nº 5/2012 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Estas resoluções atrelaram a Educação Especial ao desenvolvimento das potencialidades socioeducacionais em quaisquer etapas e modalidades da Educação Básica – nas escolas quilombolas, naquelas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas e nas indígenas – ofertando Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizando diagnóstico da busca pela modalidade da Educação Especial em suas respectivas comunidades, garantindo a acessibilidade e assessoramento técnico especializado para todos os sujeitos, com ou sem deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, mediante “prédios escolares, equipamentos, mobiliários, transporte escolar, recursos humanos e outros materiais adaptados às necessidades desses estudantes”.
- **Resolução CEE nº 239/2011** dispõe sobre a oferta da Educação Básica na Modalidade de EJA no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, estabelecendo sua identidade própria, peculiaridades, oferta, metodologias e maneiras de avaliação. Por sua vez, o Art. 37 da LDBEN define o público alvo da EJA e a articulação da mesma com a Educação Profissional.

Portanto, após um longo período de discussões, ponderações, articulações, elaboração/implementação de políticas públicas e após a consequente fundamentação dos parâmetros legais específicos das modalidades da Educação Escolar Indígena, Quilombola, do Campo e de Jovens e Adultos, no intuito de ampliar o alcance da Educação Especial na Perspectiva inclusiva entre as demais Modalidades da educação, a LDBEN recebeu o acréscimo da Lei nº 13.716/2018, que garante e propicia o “atendimento educacional ao estudante da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado”.

No âmbito da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar se faz necessário buscar estratégias para refletir sobre o currículo e suas possibilidades. Assim, uma das propostas é a do trabalho interdisciplinar, realizando o acompanhamento pedagógico escolar do/a educando/a, priorizando a sequência dos estudos, a fim de manter os laços com a escola, por meio de um currículo adequado/adaptado, priorizando às potencialidades e necessidades de cada estudante.

Na Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar o currículo ocupa um local de destaque, esse instrumento possibilita conhecer a trajetória, a autobiografia, a identidade de cada estudante, a situação de enfermidade para promover o acolhimento humanizado necessário. É importante observar o tempo e a forma de aprender de cada educando/a.

A partir disso, a aplicabilidade do atendimento pedagógico no ambiente hospitalar e domiciliar visa assegurar a continuidade das atividades escolares, dando ênfase aos conhecimentos significativos a serem trabalhados. Portanto, atribuir ao/à estudante a condição de sujeito/a de seu conhecimento, a fim de que supere os limites do diagnóstico médico e busque por suas potencialidades.

Por esse ângulo, tratando de currículo escolar, deve-se considerar, paralelamente, a realidade sociocultural da escola e as necessidades específicas dos/as estudantes independentemente da modalidade de ensino em que estão inseridos/as, ou seja, o currículo precisa estar receptivo à diversidade presente nos ambientes de educação para possibilitar aos sujeitos a troca de experiências entre seus pares na tentativa de reconhecer e conviver harmonicamente com a heterogeneidade das pessoas.

5.7 Plano Educacional Individualizado.

Para que esse currículo esteja ao alcance dos/as nossos/as estudantes, necessitamos de um instrumento que possa dar visibilidade às especificidades de cada estudante, e para isso, podemos fazer uso de um instrumento que tenha esta função, e aqui nos referimos ao Plano Educacional Individualizado (PEI). Permitindo a apropriação e concretização dos objetivos elencados para cada necessidade do estudante.

As adaptações curriculares são necessárias tanto no âmbito coletivo que se refere ao planejamento

de ensino voltado para a classe, quanto no âmbito individual relacionado ao plano educacional individualizado (SILVA, 2012). Nesse sentido, utilizam-se várias nomenclaturas para se referir ao documento que pode servir para avaliar e acompanhar o desenvolvimento individual do/a estudante da educação especial, como por exemplo: Plano de Ensino Individualizado (PEI), Plano Educacional Individualizado (PEI) ou Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A utilização dessa nomenclatura dependerá de cada estado ou município. Nesse documento utilizar-se-á do termo PEI.

O PEI é um documento que deve ser construído levando em consideração todos os envolvidos no processo de inclusão desse/a estudante como, a escola, os/as professores/as e a família. Deve-se, também, levar em consideração que esse é um documento que deve acompanhar o/a estudante durante sua permanência na escola, bem como as próximas instituições onde possa estudar.

Manzano (2001) *apud* Silva, 2012, define o PEI como um documento individual construído interdisciplinarmente, que busca valorizar as capacidades, estabelecendo metas e objetivos e serviços necessários e adequados para o desenvolvimento do/a estudante/a. Para sua construção será necessária, segundo McLoughlin e Lewis(2001) *apud* Silva, 2012, a avaliação das habilidades e necessidades do educando, bem como o levantamento de outras informações que sejam necessárias para a escolha de objetivos a serem alcançados.

Diante disso, deve-se lembrar da real necessidade de acompanhar o desenvolvimento individual dos/as estudantes da educação especial matriculados/as na escola. Segundo o Projeto Escola Viva (Brasil, 2000, p.08), as adaptações curriculares podem ser definidas como “respostas educativas que devem ser dadas pelo sistema educacional, de forma a favorecer a todos os estudantes e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais específicas”. Para dimensionar essas respostas educativas, percebe-se a necessidade da utilização de um instrumento específico comum que possa auxiliar o/a professor/a da sala de aula a realizar a avaliação, o acompanhamento, de modo que as adaptações curriculares precisam ser planejadas para corresponder às habilidades e necessidades individuais dos/as educandos/as.

As Estratégias de Ensino para Educação de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 2003) apontam a possibilidade de adaptar e flexibilizar conteúdos e discorrem sobre adequações curriculares individualizadas. O Projeto Escola Viva salienta a utilização de um PEI que pode ser elaborado por uma equipe multiprofissional e deve ser atualizado de forma processual de acordo com o percurso escolar do estudante (BRASIL, 2000).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também destaca a necessidade de diferenciação curricular:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um

claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os estudantes com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2018).

De acordo com o Projeto Escola Viva (2000), o planejamento educacional para os/as estudantes com necessidades educacionais específicas pode ser pensado em três níveis: Projeto Pedagógico, na unidade escolar; Plano de Ensino; e Programa Individual de Ensino, elaborados pelo professor.

Vale lembrar que a Lei 9.394/1996, em seu Art. 59, determina que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades específicas:

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

Dessa forma, o acompanhamento do/a estudante com deficiência, por meio do PDI, servirá para garantir a terminalidade específica mencionada na Resolução 79/2009 CEE e exigência em seu Art. 9º que determina,

O educando que não atingir o mínimo exigido para a conclusão do ensino fundamental fará jus à certificação de conclusão de escolaridade com terminalidade específica, em consonância com a Lei nº 9.394/1996, art. 59, inciso II.

§ 1º A terminalidade específica deverá possibilitar novas alternativas educacionais ou encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e para a educação profissional visando sua inserção na sociedade e no trabalho.

§ 2º Cabe à Secretaria da Educação do Estado - SEC, através do setor competente, orientar, acompanhar e aprovar os procedimentos dos casos de certificação da terminalidade específica, emitidos pela escola.

Assim, conforme o Art. 10, a certificação do educando estará fundamentada em um relatório circunstanciado:

- I - na avaliação pedagógica alicerçada em programa de desenvolvimento educacional para o educando;
- II - no tempo de permanência na etapa do curso;
- III - nos processos de aprendizagem funcionais, da vida prática e da convivência social; e
- IV - no nível de aprendizado da leitura, escrita e cálculo.

O PEI vem auxiliar aos/às professores/as da sala de aula a manter um documento com todo o desenvolvimento do/a estudante com deficiência, podendo assim fornecer a terminalidade específica como sugere o parágrafo único da Resolução 79/2009:

Parágrafo único. As escolas deverão manter arquivo com documentação que comprove a regularidade da vida escolar do educando, inclusive para efeito de controle, pelo sistema de ensino.

Diante do exposto, percebe-se a importância da utilização de um instrumento que sirva de documento que comprove toda a vida acadêmica do/a sujeito/a, possibilitando a avaliação e o acompanhamento das habilidades e necessidades educacionais do/a estudante da educação especial, pois apontará as adaptações curriculares necessárias para atender as especificidades do/a educando/a, sendo assim, subsidiará a transição para uma nova etapa.

5.8 Interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é um termo bastante conhecido. Porém, ainda existem dúvidas por parte dos/as profissionais da educação a respeito de seu uso de maneira a não favorecer determinados componentes curriculares em detrimento de outros, pois cada um deles possui particularidades e habilidades que precisam ser evidenciadas.

A interdisciplinaridade é fundamental para promover um trabalho inclusivo nas escolas, ela permite integrar conhecimentos, práticas e metodologias de diferentes áreas, potencializando a aprendizagem e favorecendo a inclusão. Em um contexto inclusivo, a interdisciplinaridade ajuda a atender às diversas necessidades dos/as estudantes, especialmente aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista ou com altas habilidades/superdotação. Dentre os principais motivos pelos quais ela é considerada importante e necessária estão:

Respeito à Singularidade dos/as estudantes: Cada estudante tem um ritmo e um tempo de aprendizagem, interesses e formas de interação. A interdisciplinaridade permite adaptar o currículo, utilizando abordagens variadas para atender às necessidades específicas de cada estudante. Por exemplo, um/uma estudante com deficiência visual pode aprender conceitos matemáticos por meio de música (com batidas e ritmos), integrando matemática e artes.

A integração de Saberes para contextualizar a aprendizagem.

A interdisciplinaridade favorece a aprendizagem significativa, conectando conteúdos escolares com a realidade dos/as estudantes. Para estudantes com deficiência, isso é ainda mais relevante, pois ajuda a relacionar o que aprendem com suas experiências de vida. Por exemplo:

Um projeto sobre meio ambiente pode integrar Ciências (preservação ambiental), Língua Portuguesa (produção de textos) e Geografia (análise dos biomas locais), proporcionando múltiplas formas de participação.²

Nessa lógica, as DCRB apontam Temas Transversais, por exemplo: Meio Ambiente, Ética, Saúde e Orientação Sexual – proporcionando um trabalho interdisciplinar a partir de temas geradores, utilizando como artifício a metodologia de projetos. Assim,

a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (BRASIL, 1997, p. 27).

É nesse sentido que a prática pedagógica alicerçada em projetos deve servir de subsídio para auxiliar o professor a desenvolver sua prática pautada na interdisciplinaridade relacionando todas as disciplinas em um processo de construção de conhecimento de maneira interativa.

Para Nogueira (1998, *apud* Negrini e Forno, 2017), a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma relação prática entre as diferentes áreas do conhecimento, promovendo, assim, a percepção de uma forma menos específica, buscando estratégias diferenciadas para solucionar os problemas reais e sociais. Isto reforça que o trabalho interdisciplinar precisa partir do professor, pois o mesmo tenta internalizar e compreender o seu conceito no contexto educacional, na busca pelo diálogo entre os pares de diferentes formações e diante do desafio de encontrar respostas. Desse modo, promove-se a provocação mútua entre docentes e discentes em prol de resoluções para as questões internas da escola. Quando o/a professor/a compreende esse movimento de trabalhar com a interdisciplinaridade, torna-se, ao mesmo tempo, um mediador da aprendizagem dos/as estudantes, ficando atento aos interesses individuais, o que favorece o processo de aprendizagem (NOGUEIRA, 1998, *apud* Negrini e Forno, 2017).

A Interdisciplinaridade acontece entre as disciplinas quando a disciplinaridade compartilha a matéria, o espaço, o sonho, a realidade, o que almeja, os obstáculos e conquistas, na busca da totalidade que transcende o/a sujeito/a. O trabalho interdisciplinar leva o/a estudante a ser protagonista da sua própria história, atribuindo-lhe uma personalidade humanizada em uma relação de interdependência com a sociedade e capacidade crítica, o que lhe possibilita fazer escolhas responsáveis para a sua

autonomia e atuar, conseqüentemente, como agente transformador da realidade (YARED, 2008).

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem torna-se muito mais prazeroso para o/a educando/a, pois o espaço escolar, progressivamente, torna-se acolhedor e amigável, possibilitando trocas de experiências com seus pares.

5.9 Adaptação Curricular.

Entende-se por adaptação curricular a flexibilidade no currículo a partir das proposições de políticas educacionais que possibilitam a contemporização do currículo, permitindo que a construção deste se efetive pelas próprias escolas e a partir da realidade de cada uma. Entende-se que essa flexibilização é considerada fundamental no processo de formação do cidadão, podendo ser, também, ampla e diversificada, pois reflete diversas possibilidades de mudanças, como: estrutura curricular, demandas das necessidades sociais e das necessidades específicas de cada escola.

Vale considerar que essa flexibilização é garantida aos/às estudantes que têm necessidades educacionais específicas, sendo regulamentada pela Resolução 79/2009, Art. 11, § 1º, na qual se determina que as escolas garantam a flexibilização da proposta pedagógica em suas modalidades díspares, bem como prevê adaptações curriculares variadas para promover o desenvolvimento das habilidades individuais, mas considerando a produção coletiva de conhecimento. Essa ação é necessária, principalmente, quando se trata de estudantes com deficiência.

Minetto (2008), considera que “as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem do/a estudante, por meio da flexibilização do currículo, independente da dimensão”(2008, p. 64). Com base nisso, deve-se pensar em ações pedagógicas efetivas visando a formação integral do/a estudante.

Para entender melhor as adaptações curriculares, é necessário considerar as adequações realizadas tanto pelo corpo docente, quanto pelo corpo técnico-administrativo escolar. Sendo assim, as adequações são divididas em duas dimensões: as de grande porte e as de pequeno porte. Elas podem ser consideradas de grande porte quando as estratégias compreendem ações que competem às instâncias político-administrativas superiores; às de pequeno porte compreendem modificações menores, de competência específica do/a professor/a, constituindo poucos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. Essas estratégias de adaptações curriculares podem ser empreendidas por meio de ações que permitam o acesso do/a estudante ao currículo, aos objetivos, aos conteúdos, ao método de ensino, ao processo de avaliação e temporalidade. Isto permite que as especificidades de cada estudante sejam contempladas (BRASIL, 2000).

Manjòn, (*apud* MINETTO, 2008, p. 64) define adaptação curricular como:

[...] um procedimento de ajuste paulatino da resposta educativa, que poderá desembocar, ou não, conforme o caso, num programa individual [...] uma estratégia de planejamento e de atuação docente, e nesse sentido, de um processo de tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, adaptações curriculares são modificações necessárias para realizar no currículo básico adequações diferenciadas, atendendo determinado grupo de pessoas, visando acolher a diversidade em sala de aula (MANJÒN, *apud* MINETTO, 2008). Vale ressaltar que adaptação curricular não é a elaboração de programas paralelos, e sim, a introdução de propostas capazes de flexibilizar os currículos normais, estabelecidos pelo PPP da escola (MINETTO, 2008).

As ações pedagógicas e alterações no currículo devem ser tomadas em conjunto com a participação ativa de toda a equipe técnico-pedagógica da escola e mediante acompanhamentos externos e da família do/a estudante – lembrando que essas adaptações devem acontecer somente nos casos em que o currículo comum não corresponda efetivamente às necessidades específicas do/a educando/a (MINETTO, 2008).

É necessário que todos os sujeitos da equipe técnico-pedagógica estejam envolvidos e atentos para que não haja na escola dois currículos paralelos: o regular e o especial. Como diz Coll (*apud* Minetto, 2008, p. 66): O Projeto Curricular Básico sempre está sujeito a diversas adaptações em função das necessidades educativas concretas dos estudantes aos quais é aplicado; naturalmente, a profundidade e a amplitude das adaptações dependerão, em cada caso, da natureza das necessidades educativas, porém o ponto de partida e de referência da ação pedagógica sempre é o Projeto Curricular Básico, que deste modo cumpre uma função normalizadora e integradora no tratamento das necessidades educativas específicas .

Nesse sentido, é de suma importância a observação do currículo básico da escola em consonância à vivência do/a sujeito/a em decorrência das suas necessidades educacionais. Percebe-se que as reformulações realizadas no currículo aplicado nas salas de aula dizem respeito à programação das atividades planejadas para a turma, tais como, a organização e os procedimentos didático-pedagógicos. Sendo assim, as adaptações individualizadas priorizam o/a estudante, mais especificamente, preconizam identificar os fatores que interferem em sua aprendizagem (BRASIL, 1998).

Será necessário, também, realizar adaptações adequadas e significativas às avaliações para os/as estudantes com necessidades educacionais específicas, mas isso deve ocorrer de modo processual, atentando para o seu desenvolvimento, a fim de fazer intervenções, caso necessário, durante todo o processo.

Segundo Minetto (2008, p. 83), “a avaliação dos estudantes com necessidades educativas específicas deve ser organizada com base nas áreas (conteúdos e objetivos) nas quais foram feitas as adaptações curriculares”. Isso vai depender do ritmo de cada educando e do desenvolvimento de um repertório cognitivo e locomotor prévio, indispensável para novas aprendizagens. Por conseguinte, o processo de aprendizagem requer uma criteriosa avaliação do/a estudante e do contexto escolar e familiar, porque podem resultar em um prolongamento significativo do tempo de escolarização do/a estudante, ou seja, em sua retenção (BRASIL, 2003).

Para alcançarmos uma educação na perspectiva inclusiva, a educação do estado da Bahia precisa ampliar e qualificar o atendimento aos estudantes da Rede de forma robusta. Para tal ação, se faz necessário flexibilizar o currículo da educação básica realizando adequações nas atividades, aos atendimentos, objetivos (metas), métodos e avaliações.

Nessa perspectiva, vislumbra-se uma educação especial na perspectiva inclusiva que se estabeleça concretamente na realidade escolar e que leve em consideração as necessidades educacionais dos/as estudantes, oportunizando-lhes essa contemporização que oferece o acesso ao conhecimento.

5.10 Aprendizagem Significativa.

Na Educação Especial é de grande relevância pensar a aprendizagem significativa e refletir sobre a didática para desenvolvimento das habilidades do/a estudante. Sobre este aspecto, Chevallard (2002) define a importância da relação entre o conhecimento e a necessidade de sua transformação. Segundo o autor, para que o ensino seja possível é preciso agregar alterações no conhecimento cientificamente produzido de modo a torná-lo ensinável.

Nesta perspectiva, a educação é uma ferramenta indispensável para formação do cidadão, pois propicia o desenvolvimento impulsionando as habilidades do/a estudante para sua aprendizagem.

Ausubel (2003) defende o “cognitivismo”, ele entende a aprendizagem como um processo de modificação do conhecimento e não do comportamento – para ele quanto mais sabemos mais aprendemos. O autor acrescenta que a aprendizagem significativa é a interação entre conceitos pré-existentes e a nova informação, para que o novo adquira significado no sujeito e assim haja transformação do conhecimento.

Cada estudante pode ter uma experiência de aprendizagem diferente, pois isso dependerá de sua experiência e do contexto educativo no qual está inserido. O/a professor/a precisa focar e aproveitar as capacidades que os/as estudantes já dispõem: suas vivências e experiências e as suas

potencialidades. Nesse sentido, para que aconteça uma aprendizagem significativa, é necessário que as estratégias de ensino sejam articuladas de acordo com o interesse daqueles sujeitos e as possibilidades reais que ele tenha para esse desenvolvimento cognitivo.

Segundo Salvador (*apud* KLEINKE, 2003), a aprendizagem significativa da teoria de Ausubel apresenta três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística: na primeira, o conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por um tempo maior; na segunda, aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos relacionados de uma forma mais fácil; por fim, na terceira, retrata-se, caso se esqueça, o que foi aprendido, havendo mais facilidade na aprendizagem seguinte, acontecendo, assim a aprendizagem.

Todo esse processo é importante para instigar o desenvolvimento cognitivo e facilitar a aprendizagem significativa do indivíduo. Sendo assim, os/as estudantes com deficiência conseguem fixar melhor os conteúdos, desde que sejam agregados esforços adequados na seleção de conteúdos e recursos nos quais o/a educando/a seja protagonista do processo de ensino e de aprendizagem.

Na aprendizagem significativa, o/a aprendiz não é um receptor/a passivo/a, longe disso, ele/a deve fazer uso dos significados que já internalizou de maneira substantiva e não arbitrária a fim de poder captar os significados dos materiais educativos. Nesse processo, ao mesmo tempo que está progressivamente diferenciando sua estrutura cognitiva, está, ao mesmo tempo, fazendo a reconciliação integradora de modo a identificar semelhanças e diferenças e reorganizar seu conhecimento. Ou seja, o aprendiz constroi seu conhecimento, produz seu conhecimento (MOREIRA, 2006).

Dessa forma, o/a professor/a deve considerar o cotidiano desses/as estudantes com deficiência, suas preferências e seus conhecimentos prévios, para assim, organizar o seu planejamento, de modo a incluí-lo/a como sujeito social. Em vista disso, saber o que se ensina é refletir criticamente a respeito do conteúdo a ser ensinado, é preparar o objeto de conhecimento adequado para os/as estudantes fazendo a transposição didática das habilidades a serem alcançadas, estimulando, conseqüentemente, o interesse e a curiosidade do sujeito na construção do conhecimento de maneira significativa.

Sendo assim, as atividades serão muito mais significativas partindo do pressuposto de que o próprio educando/a contribuirá com suas vivências, podendo, portanto, perceber seus limites e enfrentar seus desafios, o que possibilitará novas aprendizagens.

5.11 Mediação da Aprendizagem na Educação Especial.

Mediar é uma atividade em que se projetam fins e se estabelecem meios para facilitar o desenvolvimento do/a estudante com deficiência. Piletti (2012) considera que todos têm capacidade

para aprender, e os fatores que devem ser observados são: o ritmo, os métodos, as condições dos/as estudantes e o contexto em que se dá a sua aprendizagem, bem como, os seus objetivos, motivações e interesses. Isto posto, confirma-se a diversidade encontrada em sala de aula, onde todos/as têm capacidade de aprender a partir de si próprio e de forma particular.

Ser mediador/a da aprendizagem do/a educando/a com necessidades educacionais específicas exige um esforço maior dos sujeitos envolvidos no processo, pois o/a professor/a precisa acreditar na capacidade dos/as estudantes e perceber que ele/a terá condições de avançar em sua vida acadêmica e em sua carreira profissional.

Feuerstein (1994) acredita que se pode produzir mudanças e que todo ser humano é capaz de aprender, independentemente da sua condição inicial, propondo, assim, a mediação da aprendizagem como uma proposta metodológica e considerando a mediação como uma interação especializada com posturas específicas.

Dessa maneira, o autor propõe doze características da mediação comprovadas e que realmente funcionam para a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência, que são: intencionalidade e reciprocidade; transcendência; mediação do significado; do sentimento de competência; da autorregulação e do controle do comportamento; do comportamento de compartilhar; da individualização e da diferenciação psicológica; da busca, do planejamento e do alcance dos objetivos; da busca pela adaptação a situações novas e complexas: o desafio; da consciência da modificabilidade; da alternativa positiva; do sentimento de pertença.

[...] Ainda se pode contar com a contribuição de uma décima terceira característica, a mediação da construção do vínculo professor- estudante, que está sendo estudada por Marcos Meier e Feuerstein. Ambos sugerem que esta seja levada em conta durante todo o processo de mediação (BUDEL, 2012).

Sendo assim, a aplicabilidade dessas características contribuirá no conhecimento e entendimento das particularidades individuais, buscando eliminar as barreiras enfrentadas pelos sujeitos da educação especial, bem como, ajudar no desenvolvimento cognitivo do/a educando/a.

Tecnologias Assistivas.

Ao se pensar em escolas inclusivas e salas de aula acessíveis, logo se remete à eliminação de barreiras arquitetônicas, adaptações dos espaços físicos das escolas, como a inclusão de banheiros, áreas abertas, rampas e cadeiras especiais. Também se pensa na seleção de materiais pedagógicos adaptados como ações importantes para garantir a acessibilidade do/a educando/a. para atender as especificidades de cada estudante, necessita-se de uma variedade de materiais de apoio desde os mais simples até os recursos mais sofisticados (MINETTO, 2008).

Nesta perspectiva, Mello (*apud* Minetto, 2008) define as Tecnologias Assistivas (TA) como arsenal

técnico utilizado para compensar ou substituir funções quando as técnicas reabilitadoras não conseguem resgatar a função em sua totalidade. São utilizadas, também, para o desenvolvimento e aplicação de aparelhos/instrumentos ou procedimentos que aumentem e restauram a função humana.

As TA agrupam-se em categorias: acessibilidade física; acessibilidade ao computador; acessibilidade à internet; apoios educativos e comunicação. Cada uma dessas categorias tem recursos e objetivos distintos, que podem ser utilizados na escola auxiliando na aprendizagem dos/as estudantes (MINETTO, 2008).

Portanto, é importante considerar que as TA são de fundamental importância para as práticas de ensino da AEE, uma vez que garantem a participação dos/as estudantes com necessidades específicas nas atividades escolares.

REFERÊNCIA.

AMORIM, Eliã S. M. dos S.; CARVALHO, Jucineide L. de; MENEZES, Luana K. B.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma Perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BAHIA. Portaria nº 7.569/2018 de 6 de setembro de 2018, que institui o Serviço de Atendimento da Rede em Ambiências Hospitalares e Domiciliares – SARAHO. **Diário Oficial da Bahia**. Salvador, ano 103, n. 22.496, p.19. 07 set. 2018.

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 79, 15 de setembro de 2019**. Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino da Bahia. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=94>. Acesso em: 20 mar. 2021.

BATTISTEL. Amara Lúcia Holanda Tavares. Deficiência Física . In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 112-150. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 9ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção primeiros passos: 20).

BUDEL, G. C. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de estudantes cegos e de estudantes com baixa visão. 2. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41 de Outubro de 1995** (DOU 17/19/95).<https://www.ufrgs.br/bioetica/conanda.htm> acessado em 02/05/2021

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares.** Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais,** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C3272000.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em 30 abril. 2021.

BRASIL. LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-normaatualizada-pl.pdf> Acesso em 14/12/2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.**Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Resolução CNE nº 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 14/12/2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

BRASIL. LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf> Acesso em: 14/12/2021

BRASIL. **Lei n. 10.741, de 1 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10741-1-outubro-2003-497511-normaatualizada-pl.pdf>. Acesso em 18/12/2021

BRASIL. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais** / coordenação geral: SEESP/MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. [2. ed.] Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069 de julho de 1990. Brasília Imprensa Oficial, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 de mar. 2021

BRASIL. **Resolução nº 2/2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_2_de_28_de_abril_de_2008.pdf. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto De 2009**. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 fev. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - AEE

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm . Acesso em: 05 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5/2012**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 8/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 mai. 2021.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764/2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com

Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:
http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/LegislacaoFederal/Leis/FEDERAL_LEI%20N%C2%B0%2012.764.pdf Acesso em :14/12/2021

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em:
 <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/ lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 28 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.716, de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN), para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13716&ano=2018&ato=559Eza61UeZpWT86f>. Acesso em: 30. mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Glosário de Educação Especial 2024.** Brasília: MEC, 2024. Disponível em:
<https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial.** 1. Ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

CARMO, Apolônio Abadio do. **Atividade Motora Adaptada e Inclusão Escolar: caminhos que não se cruzam.** In: RODRIGUES, David (Org.). **Atividade motora adaptada: a alegria do corpo.** São Paulo: Artes Médicas, 2006.

CARVALHO, Edler R. **Temas em Educação Especial.** Rio de Janeiro: WVA Ed., 1998.

CARTILHA-PDI <https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>. Acesso 12 maio. 2021 plano-de-

CASARIN, Melânia Melo. **Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos.** In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica.** 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 236-276. Disponível em:
<https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

CECCIM, Ricardo Burg. **Classe hospitalar: encontros de educação e da saúde no ambiente hospitalar.** Revista Pátio, ano 3, nº10, Ago/Out. 1999.

CIDADE, Ruth Eugênia; FREITAS, Patrícia Silvestre. **Educação Física e Inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola.** In: **Revista INTEGRAÇÃO – MEC.** Uberlândia, 1997. Disponível em: <
<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/sobama/sobamaorg/inclusao.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2010.

CHEVALLARD, Yves. **El análisis de las prácticas docentes en la teoría antropológica de lo didáctico.** Recherches en Didactique des Mathématiques, v. 19, n. 2, p. 221-266, 2002.

COSTA, C, D; CORRÊA, D. A. **Avaliação Educacional de alunos hospitalizados:** Uma análise da classe hospitalar no contexto do hospital Ophir Loyola, Évora, 2015

COVIC, A. N.; OLIVEIRA, F. A. de Melo. **O aluno gravemente enfermo.** São Paulo: Cortez, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**

Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 07 ago. 2021

DIEHL, Rosilene Moraes. **Jogando com as diferenças: jogos para crianças e jovens com deficiência**: em situação de inclusão e em grupos específicos. 2.ed. São Paulo: Phorte, 2008.

Educação de Cegos Mediada pela Tecnologia. Disponível em <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-autorias/artigos/educacao%20de%20cegos%20mediada%20pelas%20tecnologias.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2013.

FARRELL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas**. Guia do Professor. tradução Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERNANDES, Sueli, **Educação de surdos**, 2 ed. Atual. Curitiba. Ibope. 2011.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S. TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FORNO. Letícia Fleig Dal; NEGRINI Tatiane. **A interdisciplinaridade no processo de inclusão: a formação do educador especial na Perspectiva da gestão do conhecimento**. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/download/6274/3112>/acesso em: 05 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo, Cortez, 1995.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e Perspectivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - FAGED. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves; DAMASCENO, Luciana Lopes. **As Tecnologias da Informação e da Comunicação como Tecnologia Assistiva**, Brasília, PROINFO/MEC, 2000.

GIMENEZ, Roberto. A inclusão de indivíduos portadores de necessidades especiais nas aulas regulares de educação física: repensando sobre a prática. In: **Revista Digital - Buenos Aires** – Ano 11 – n.98 – Julho de 2006. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 19 nov. 2008.

GLAT, R; PLETSCH M, D. **Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais**. Revista Educação Especial, n. 24, 2004

GOIÁS. **Conselho Estadual de Educação Conselho Pleno Resolução CEE N. 07**, de 15 de dezembro de 2006. Estabelece normas e parâmetros para a educação inclusiva e educação especial no sistema educativo de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-CEE-PE-N%C2%BA-07-2006.pdf>. Acesso em 13 de mai. 2021

GOMES, A. de C. C.; VIEIRA, L. A. **O currículo como instrumento central do processo educativo: uma reflexão etimológica e conceitual**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2925_1387.pdf> Acesso em 10 de março de 2016.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma Perspectiva construtivista**. 32ª Edição. Porto Alegre: Medição, 2003.

HUGO EIJI. **Congresso de Milão**. Disponível em: <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 27 Dez. 2019.

ISRAEL, Vera Lúcia. **Deficiência físico-motora: interface entre educação especial e repertório funcional** / Vera Lúcia Israel, Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi. Curitiba: Ibpx, 2010.

JESUS, A. R. de. **Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional**. Educere, XV congresso nacional, 2008 Disponível em:<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/642_840.pdf>. Acesso em 13 de março de 2021.

KLEINKE. Rita de Cássia Marques. **Aprendizagem significativa: a pedagogia por projetos no processo de alfabetização**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Florianópolis Fevereiro / 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 26 abr. 2021.

LIMA, Fernanda Rodrigues de. **Um estudo teórico e prático sobre acessibilidade da informação para surdos**. Trabalho de Conclusão do Curso de Gestão da Informação como requisito para obtenção do grau de Bacharel em Gestão da Informação. Universidade Federal de Pernambuco Centro de Artes e Comunicação Departamento de Ciência da Informação Curso de Graduação em Gestão da Informação/2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/34827>. Acesso em: 25 fev. 2022.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis, RJ: vozes, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 7. ed. Petrópolis. RJ: Vozes, 2017.

MAGALE, A; Prefácio GARCIA.O. **Educação bilíngue no brasil/organização**. Garcia São Paulo: fundação santillana,2019.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENEZES. Eliana da Costa P. de; CANABARRO. Renata C. C; MUNHOZ. Maria. Deficiência Intelectual . In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado: contribuições para a prática pedagógica**. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 152-203. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

MINAS GERAIS. **Conselho Estadual de Educação, Parecer Nº 424/03**. aprovado em 27.5.03 Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em:https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=999-parecer-n%C3%82%C2%BA424-03&task=download. Acesso em 13 de mai. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **PDI- Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**. Minas Gerais, BH, 2018.

CARTILHA-PDI<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/cartilha-pdi-plano-de-desenvolvimento-individual-do-estudante.pdf>. Acesso 12 maio. 2021

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. rev. atual. ampl. Curitiba: Ibpx, 2008. 135 p.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDU. Vera Maria. **Inadequações sobre currículo:** Currículo, conhecimento e cultura, Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 10 abril. 2021.

MOSQUEIRA, Carlos Fernando França – **Deficiência visual na escola inclusiva**. Curitiba. Ibepex. 2010.

NOGUEIRA, N.R Interdisciplinaridade Aplicada. 3ª ed. São Paulo, Érica, 1998.

ORTIZ, L.; FREITAS, S. **Classe hospitalar:** um olhar sobre sua práxis educacional. Revista brasileira de estudos pedagógicos, v. 82, n. 200/201, p. 202, 2001.

ORTIZ, L. C. M; FREITAS, S. N. **Classe hospitalar:** caminhos pedagógicos entre saúde e educação. Santa Maria: UFSM, 2005.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. 1. ed. São Paulo. Contexto, 2012.

RIBAS, João Baptista Cintra. **O que são pessoas deficientes**.

São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIBEIRO, Sônia Maria. Inclusão e esporte: Um caminho a percorrer. Universidade da Região de Joinville. In: **Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada**. Sobana, 2001.

ROCHA, A. N. **Currículo escolar: uma visão histórica da evolução do conceito de currículo escolar**, 2014. Disponível em: < <http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546>>. Acesso em 13 de março de 2016

RODRIGUES, D. A Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. In: **Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física**, 24/25, pp. 73-81. São Paulo-SP: Revista da SOBAMA, 2003. SÁ. Elizabet Dias de. Cegueira e Baixa Visão. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação-CE, 2014. p. 204-234. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação: problema ou solução?** 2 ed. Ver., e ampl. Curitiba. Ibepex, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: _____ (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SACRISTÁN, José Gimeno. Aproximação ao conceito de currículo. In: _____. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-53

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artimed, 1999.

SALVADOR. **Instrução Normativa Nº 001/2020**, de 23 de dezembro de 2020.

Dispõe sobre os procedimentos para adaptação e/ou adequação e flexibilização curricular na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) para os/as alunos/as público-alvo da Educação Especial e/ou outras Necessidades Educativas Específicas (NEE) de todos os segmentos educacionais da Rede Pública Municipal de

Ensino da cidade de Salvador.

SAMPAIO, Marcos Wilson.[et al]. **Baixa visão e cegueira:** os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão. Rio de Janeiro: Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: Ed. WVA 1997.

SCHMIDT. Carlo. Transtornos globais do desenvolvimento. *In:* SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 278-305. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

SEBASTIAN HEREDERO, E. **A escola inclusiva estratégias para fazer frente a ela:** as adaptações curriculares. *Acta Scientiarum. Education* (Print). Maringá, v. 32 n 2, p. 193-208, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2.ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, F. C. T.; MENEGAZZO, M.A. Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. *In:* 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005. p. 1-17

SILVA, Aline Maira da. **Educação Especial e Inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba. InterSaberes, 2012.

TURCHIELLO. Priscila; SILVA. Sandra Suzana Maximowicz; GUARESCHI. Taís. Atendimento educacional especializado. *In:* SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 32-74. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VIEIRA. Nara Joyce Wellausen. Altas habilidades/superdotação . *In:* SILUK, Ana Cláudia Pavão (org.). **Atendimento Educacional Especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1. ed. Santa Maria: UFSM, Laboratório de pesquisa e documentação–CE, 2014. p. 306-358. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-executivos/caed/wp-content/uploads/sites/391/2019/04/Atendimento-Educacional-Especializado-Contribui%C3%A7%C3%B5es-para-a-Pr%C3%A1tica-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? *In:* FAZENDA, Ivani (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo. Cortez. 2008. p. 161-166. Disponível em em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. acesso em: 25 de mar. 2021.

ZILIOTTO, G. S. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais.** 2. ed. rev Curitiba: Ibipex. 2007.100p.

Equipe de revisão

Alexandre Fontoura dos Santos

Faustino Emilio Arencibia Jaime