

CONSULTA PÚBLICA

DOCUMENTO CURRICULAR

REFERENCIAL DA BAHIA **MODALIDADES**

3ª Etapa



**Governo do
Estado da Bahia**

Secretaria da Educação

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

Danilo de Melo Souza (em exercício)

Subsecretário da Educação do Estado da Bahia

Danilo de Melo Souza

Superintendente de Políticas para a Educação Básica

Manoel Vicente da Silva Calazans

Diretoria de Educação e suas Modalidades

Iara Martins Icó Sousa

COORDENAÇÃO GERAL

Iara Martins Icó Sousa

Gleide Regina Batista Oliveira

TEXTOS INTRODUTÓRIOS - REDATORES/AS:

Alessandra Paula Teixeira de Almeida

Carlos Eduardo Carvalho De Santana

Daniela Teixeira

Iara Martins Icó Sousa

José Carlos Batista Magalhães

Léia Nascimento Da Silva

Lucia Maria Espírito 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

Tiago Pereira da Costa

Uilson Viana de Souza

Vilma Aurea Rodrigues

**EDUCAÇÃO ESCOLAR DO CAMPO -
REDATORES/AS:**

Poliana Nascimento dos Reis (**Coordenadora**)

Cassia Margarete Amaro dos Santos

Daniela da Silva Ferreira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA -
REDATORES/AS:**

Poliana Nascimento dos Reis (**Coordenadora**)

Cassia Margarete Amaro dos Santos

Daniela da Silva Ferreira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR ESPECIAL -
REDATORES/AS:**

Marlene Santos Cardoso (**Coordenadora**)

Caio Victor Sampaio Teixeira

**EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA -
REDATORES/AS:**

Adenilza dos Santos Macedo (Coordenadora)

Sonja Mara Mota Ferreira

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS -
REDATORES/AS:**

Isadora Silva Santos Sampaio (Coordenadora)

Isa Maria Fonseca Castro

Yone Maria Costa Santiago

EQUIPE TÉCNICA-PEDAGÓGICA

COLABORADORES/AS

REVISÃO ORTOGRÁFICA

Edivânia Maria Barros Lima

REVISÃO GERAL

Maria Auxiliadora Lobo Alvim

DIAGRAMAÇÃO

CAPA

Sumário

INTRODUÇÃO – DCRB VOLUME III	12
1.1 As Modalidades da Educação Básica no Estado da Bahia	12
1.2 O currículo na perspectiva das Modalidades da Educação Básica	12
1.3 Princípios Norteadores das Modalidades da Educação Básica	14
1.4 Diretrizes Teórico-Metodológicas das Modalidades da Educação Básica	14
1.5 Avaliação na Perspectiva das Modalidades	14
1.6 A construção do DCRB Modalidades	15
Educação Escolar Indígena	17
Educação Escolar Indígena	18
Os Povos Indígenas na/da Bahia	18
2.1.1 Interculturalidade, Diferença e Especificidade	23
2.2 A política de Educação Escolar Indígena	23
2.2.1 Marco legal da Educação Escolar Indígena	24
2.2.2 Princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena	32
2.2.3 O Território Etnoeducacional Yby Yara	33
2.2.5 Licenciatura Intercultural enquanto formação inicial específica para professores indígenas	36
2.2.6 Política de produção, aquisição e distribuição de material didático específico	37
2.2.7 A construção de Políticas Linguísticas na Educação Escolar Indígena da Bahia	38

2.2.8 A produção de currículos na Educação Escolar Indígena	38
2.3 A Educação Infantil em Contextos Indígenas	39
2.3.1 Organização e oferta da Educação Infantil em Contextos Indígenas	39
2.3.2 O trabalho pedagógico na Educação Infantil	41
2.3.2.1 Os Campos de Experiências	41
2.3.2.1.1 Identidade Indígena: o eu, o outro, o nós	42
2.3.2.1.2 Corpo, dança, gestos, movimentos e brincadeiras indígenas	43
2.3.2.1.3 Expressões Culturais Indígenas: traços, sons, cores e formas	46
2.3.2.1.4 Oralidade, Memória e Encantos Indígenas: escuta, fala, pensamento e imaginação	48
2.3.2.1.5 Povos Indígenas e suas relações com os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	50
2.3.3 Os Processos Avaliativos na Educação Infantil	52
Matriz Curricular da Educação Infantil - Creche	53
Ano: 2022 - Turno: Matutino e vespertino	53
Matriz Curricular da Educação Infantil - Pré - Escola	54
Ano: 2022 - Turno: Matutino e Vespertino	54
2.4 O Ensino Fundamental em contextos indígenas	55
2.4.1 Anos Iniciais	55
2.4.1.1 Organização Curricular	56
2.4.1.1.1 O Eixo de Múltiplas Linguagens na escola indígena	57
2.4.1.1.2 O Eixo de Conhecimentos socioambientais e matemáticos na escola indígena	58
2.4.1.2 Os Processos Avaliativos nos anos iniciais	61
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 5º ANO.	61
ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9.394/96, Á RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO PARECER CNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena)	61
2.4.2 Os Anos Finais (6º ao 9º ano)	63
2.4.2.1 Organização Curricular	64
2.4.2.2 Os Processos Avaliativos nos Anos Finais	64
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º AO 9º ANO.	65
ADAPTAÇÃO Á LEI Nº 9.394/96, Á RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO PARECER	65

CNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena)	65
2.5 O Ensino Médio em Contextos Indígenas	66
MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – 1ª A 3ª SÉRIES – NOTURNO.	68
ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9.394/96, À RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO PARECER CNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena)	68
INICIO: ANO 2021	68
2.5.1 Itinerários da Educação Escolar Indígena	71
2.5.1.1 Gestão Territorial, Sustentabilidade, Manejo e Produção Agrícola em Terras Indígenas	73
2.5.1.2 Patrimônios, Territórios e Gestão do Turismo em Terras Indígenas	78
2.5.1.3 Laboratório de Práticas em Educação e Saúde Indígena	82
2.5.1.4 Artes, Patrimônios e Museologias Indígenas	86
2.5.1.5 Laboratório Prático de Linguagens Audiovisuais Indígenas	90
2.5.1.6 Direitos, Identidades Indígenas e suas Retomadas	95
2.6 A Educação Profissional em Contextos Indígenas	99
2.7 Referências Bibliográficas	99
MODALIDADE	105
EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	105
Educação Quilombola	113
3.1 Pressupostos teóricos e metodológicos para a modalidade de Educação Escolar Quilombola	114
3.1.1 Marcos teóricos normativos que fundamentam o currículo da modalidade de Educação Escolar Quilombola	115
	115
3.1.2 O currículo na perspectiva da educação quilombola	115
3.1.3 Princípios norteadores da educação quilombola	116
3.1.4 Objetivos da educação quilombola	117
3.1.5 Diretrizes teórico-metodológicas	117
3.1.5.1 Interdisciplinaridade	117
3.1.5.2 Aprendizagem Contextualizada	118
3.1.5.3 Flexibilidade	118

3.1.5.4 Visão Circular do Currículo	118
3.1.5.5 Não linearidade Curricular	119
3.2 O Sujeito Quilombola	119
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	120
ITINERÁRIO FORMATIVO EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA	123
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 1ª SÉRIE	123
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 2ª SÉRIE	128
ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – 2ª SÉRIE	129
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 3ª SÉRIE	135
ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA – 3ª SÉRIE	136
REFERÊNCIAS	140
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA - ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO DO CAMPO	147
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO	148
4.3 A DISPUTA DE PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO DOS/AS TRABALHADORES/AS DO CAMPO	156
4.4 EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: PRINCÍPIOS, OBJETIVOS E MARCO LEGAL	162
4.5 A ESCOLARIZAÇÃO DA JUVENTUDE DO CAMPO	164
4.6 DIRETRIZES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO	166
4.7 O CURRÍCULO E O TRATO COM O CONHECIMENTO PARA AS ESCOLAS DO ENSINO MÉDIO NO/DO CAMPO	169
4.8 O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO MÉDIO NAS ESCOLAS DO CAMPO	173
4.9 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NAS ESCOLAS DO CAMPO	178
4.10 ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	180
EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 1ª SÉRIE	182
ORGANIZADOR CURRICULAR DA 1ª SÉRIE	183
EMENTAS DOS COMPONENTES DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2ª SÉRIE	187
ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2ª SÉRIE	188

EMENTAS DOS COMPONENTES DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 3ª SÉRIE	194

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 3ª SÉRIE	195

REFERÊNCIAS	200

MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA	206

Princípios e Objetivos Norteadores da Educação Especial	207

5.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	208

5.3 MARCOS LEGAIS	209

5.4 Sujeitos das Modalidades	215

5.4.1 Deficiência Intelectual	217

5.4.2 Deficiência Visual	217

5.4.3 Deficiência Auditiva / Surdez	218

5.4.4 Transtorno do Espectro Autista (TEA)	219

5.4.5 Altas Habilidades / Superdotação	220

5.4.6 Deficiência Física	220

5.4.7 Deficiência Múltipla	222

5.4.8 O Sujeito da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar	222

5.5 Atendimento Educacional Especializado	223

5.5.1 Oferta da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar	226

5.6 O Currículo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva	230

5.7 Plano Educacional Individualizado	235

5.8 Interdisciplinaridade	237

5.9 Adaptação Curricular	238

5.10 Aprendizagem Significativa	241

5.11 Mediação da Aprendizagem na Educação Especial	243

5.12 Tecnologias Assistivas	243

REFERÊNCIA	244

DCRB Modalidades – VOL 3	253

Educação de Jovens e Adultos	253

6. A Educação de Jovens e Adultos	254

6.1 Princípios Orientadores da Educação de Jovens e Adultos	257
6.2 Objetivos da EJA	258
6.3 Marcos teórico-legais da EJA	259
6.4 O Sujeito da Educação de Jovens e Adultos	265
6.4.1 Tempos Humanos na EJA e Intergeracionalidade	269
6.5 O Currículo na EJA	274
6.5.1. Diretrizes teórico-metodológicas da EJA	278
6.6 Organização Curricular da EJA	282
6.6.1 Eixo Temático	283
6.6.1.1 Identidade, Diversidade e Diferença	284
6.6.1.1.1 Orientação Geral :	286
6.6.1.1.2 Orientações Específicas:	286
6.6.1.2 Cultura e Trabalho	287
6.6.1.2.1 Orientação Geral:	289
6.6.1.2.2 Orientações específicas:	289
6.6.1.3 Meio Ambiente e Ecopedagogia	289
6.6.1.3.1 Orientação geral:	291
6.6.1.3.2 Orientações específicas:	291
6.6.1.4 Direitos Humanos e Cidadania	292
6.6.1.4.1 Orientação Geral:	294
6.6.1.4.2 Orientações Específicas:	294
6.6.1.5 Movimentos Sociais e Economia Solidaria	295
6.6.1.5.1 Orientação Geral:	296
6.6.1.5.2 Orientações específicas:	297
6.6.1.6 Saúde, Ciência e Tecnologia	297
6.6.1.6.1 Orientação Geral:	299
6.6.1.6.2 Orientações Específicas:	300
6.6.1.7 Multiculturalismo, Memória e Planetaridade	300
6.6.1.7.1 Orientação Geral:	304
6.6.1.7.2 Orientações específicas:	304

6.6.2 Tema Gerador	304
6.6.3 Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais	308
6.6.4 Aprendizagem Desejada	311
6.6.4.1 Área de Linguagens e suas tecnologias	311
6.6.4.1.1 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento I	313
6.6.4.1.2 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento II	315
6.6.4.1.3 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento III	316
6.6.4.2 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	316
6.6.4.2.1 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento I	319
6.6.4.2.2 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento II	320
6.6.4.2.3 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento III	321
6.6.4.3 Área de Matemática e suas Tecnologias	321
6.6.4.3.1 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento I	323
6.6.4.3.2 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento II	324
6.6.4.3.3 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento III	326
6.6.4.4 Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias	327
6.6.4.4.1 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento I	331
6.6.4.4.2 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento II	332
6.6.4.4.3 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento III	332
6.6.5 Saberes Necessários na EJA	333
6.6.5.1 Componentes Curriculares da Área de Linguagens e suas tecnologias	334
6.6.5.1.1 Língua Portuguesa	334
6.6.5.1.2 Língua Inglesa	336
6.6.5.1.3 Arte	336
6.6.5.1.4 Educação Física	338
6.6.5.1.5 Saberes Necessários – Área de Linguagens – Segmento I	348
6.6.5.1.6 Saberes Necessários da Área de Linguagens – Segmento II	349
6.6.5.1.7 Saberes Necessários da Área de Linguagens – Segmento III	352
6.6.5.2 Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	355
6.6.5.2.1 História	357

6.6.5.2.2 Geografia	358
6.6.5.2.3 Filosofia	360
6.6.5.2.4 Sociologia	361
6.6.5.2.5 Saberes Necessários da Área de Ciências Humanas – Segmento I	362
6.6.5.2.6 Saberes Necessários da Área de Humanas – Segmento II	363
6.6.5.2.7 Saberes Necessários da Área Ciências Humanas – Segmento III	365
6.6.5.3 Componente Curricular da Área de Matemática e suas tecnologias	369
6.6.5.3.1 Matemática	369
6.6.5.3.2 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento I	376
6.6.5.3.3 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento II	377
6.6.5.3.4 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento III	378
6.6.5.4 Componente Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias	380
6.6.5.4.1 Ciências	380
6.6.5.4.2 Química	381
6.6.5.4.3 Física	382
6.6.5.4.4 Biologia	383
6.6.5.4.5 Saberes Necessários de Ciências da Natureza – Segmento I	383
6.6.5.4.6 Saberes Necessários de Ciências da Natureza – Segmento II	386
6.6.5.4.7 Saberes Necessários da Área de Ciências da Natureza – Segmento III	387
6.6.6 Unidade Curricular Eletiva	390
6.6.6.1 Componente Curricular Eletivo Obrigatório	391
6.6.6.2 Inclusão Digital	391
6.6.6.3 Projeto de Intervenção Social	395
6.6.6.4 Empreenda Ação	396
6.6.6.5 Iniciação Científica	397
6.7 Oferta da EJA na rede Estadual da Bahia	398
6.8 Avaliação na Educação de Jovens e Adultos	399
6.8.1 Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem na EJA	402
6.8.2 Parecer Descritivo	402
6.8.2.1 Parecer Descritivo Final	403

6.8.3 Conselho de Classe na EJA	404
ANEXO I - TÍTULOS SUGESTIVOS PARA TEMAS GERADORES	406
ANEXO II - BAREMA CONCEITUAL	409
ANEXO III – EMENTÁRIO	411
ANEXO IV - MATRIZES DE REFERÊNCIA	422
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	435

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA)

1. INTRODUÇÃO – DCRB VOLUME III

1.1 As Modalidades da Educação Básica no Estado da Bahia

*“Se cada ser é só um
E cada um com sua crença
Tudo é raro, nada é comum
Diversidade é a sentença”
Lenine*

Há muito se declara que a educação é uma vivência inerente à existência humana, entendimento que contribuiu para o seu reconhecimento como direito fundamental, necessário à continuidade do processo de humanização. Seja na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na abrangência planetária, seja na Constituição Federal Brasileira, lei maior do país, constitui-se num direito assegurado na legislação. Abordar as modalidades da Educação Básica exige, inicialmente, compreendê-las em sua diversidade, pluralidade, é saber localizá-las no sistema educacional brasileiro e compreendê-las no sentido etimológico da palavra, associadas a uma estrutura fundante cujo alicerce está no percurso educativo indispensável a todos/as.

Situar as modalidades da educação, também, como direito, requer compreendê-las como a institucionalização de uma educação para todos, entrelaçada com os direitos sociais na perspectiva da igualdade e equidade a partir do reconhecimento de que a diversidade, a multiétnicidade e a pluralidade acontecem na riqueza e legitimidade da concepção e concretização de uma educação democrática e cidadã.

Nessa perspectiva, é necessário, introdutoriamente, afirmar que as modalidades da Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA) devem ser tratadas como direito/s instituído/s por lei, sendo assim, assumidas como modos próprios de exercer a educação, considerando suas especificidades. Ratificadas como política pública contínua e não como uma condição de mandato, precisam ser concebidas e efetivadas como direito de todos ao acesso à educação, na continuidade e permanência desses coletivos nos percursos educativos – defesa fundamentada de se constituírem, explicitamente, como direito instituído.

1.2 O currículo na perspectiva das Modalidades da Educação Básica

*Não! Eu não sou do lugar dos esquecidos!
Não sou da nação dos condenados!
Não sou do sertão dos ofendidos!
Você sabe bem: conheço o meu lugar!
Belchior*

Nas palavras poéticas de Belchior há uma importante provocação ao olhar sobre as proposições que devem orientar este Referencial Curricular destinado às modalidades aqui tratadas neste documento. Nesse sentido, urge romper as amarras pertinentes aos silenciamentos que atravessam historicamente a sociedade, bem como, a invisibilidade, sob as quais os coletivos populares carregam as negações.

Nessa esteira, é necessário promover um currículo para as modalidades numa perspectiva de construir pontes, demarcando espaços que, mesmo legalmente instituídos como democráticos, permanecem estreitos nesse território de lutas e disputas pelo conhecimento como lugar de poder. Assim, a tecitura deste Referencial Curricular se propõe abraçar esses coletivos, garantindo espaços para que possam ouvir e contar as suas histórias, forjadas por preciosos saberes, fundamentais na construção das ricas identidades que constituem nossa nação.

Na visão freireana, concebendo educação como ato político, assumido em sua não neutralidade, Freire (2017), é necessário que se tenha a clareza dos saberes norteadores apresentados numa proposição de currículo, conscientemente compreendida como espaço de poder. Desta forma, valoriza-se uma organização curricular que se propõe inclusiva e dialógica, repensando as estruturas sociais instituídas e reproduzidas e instigando a transformação como uma possibilidade viável no espaço educativo.

O currículo é um artefato social que se entrelaça em uma visão política nas tomadas de decisões – O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar? Para quem ensinar? Dessa maneira, os autores Moreira e Silva (1994, p. 21) afirmam que “o currículo é uma área contestada, é uma arena política”. Segundo os autores, o currículo voltado para uma perspectiva crítica deve romper com os paradigmas de um conhecimento organizado, meramente transmitido, passando a ser anunciado não apenas como uma reprodução assimétrica de poder, mas, principalmente, como problematizador do conhecimento escolar e da sociedade.

Partindo dessa ideia, a concepção de currículo para as modalidades da educação deve sobrelevar a riqueza cultural, social, regional, identitária, bem como, todas as singularidades que constituem seus sujeitos. Moreira e Silva (2002, p.53), elucidam que o currículo numa perspectiva crítica, impõe que “o conhecimento corporificado como currículo educacional não pode ser mais analisado fora de sua constituição social e histórica”. Desse modo, os tantos saberes produzidos por estes grupos, e também o conhecimento instituído devem integrar e interagir ultrapassando a educação definida por Freire como bancária, vivida no processo de escolarização através da transmissão acrítica e passiva sobre o conhecimento, e na qual o estudante é visto como um depósito de conhecimento.

Assim, quando é estabelecida uma relação de horizontalidade entre esses sujeitos, pode-se perceber que em todos os espaços sociais são produzidos conhecimentos e culturas diversas. Os conceitos de periferias, regionalidades, geracionalidades, ancestralidade, sexualidades, multietnias entre outros, não poderão ser correspondentes a ideias reducionistas, pejorativas sobre os territórios e condições desses coletivos diversos que compõem as modalidades da Educação Básica.

Por isso, torna-se essencial a inclusão das pautas sociais, políticas, econômicas, culturais, multiétnicas, de gênero e tantas outras, sobre os populares no currículo, estabelecendo um modelo propositivo e dialógico na promoção de uma educação humanizadora e propondo uma reflexão crítica sobre os aspectos que forjam a sociedade, seus sujeitos, como ela se organiza e se constitui.

Para Gomes (2008), tais ponderações demarcam um lugar de destaque nos currículos de modo que contemplem as diversidades dispostas na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e nas Modalidades da Educação. A cobrança legítima sobre como a escola e os currículos lidam com as diversidades em suas práticas está relacionada com os grupos designados como diferentes: um tensionamento que traz a exigência em serem tratados de forma justa e equânime, desmistificando a ideia de inferioridade.

Salienta Gomes (2008, p 53) que “a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram”. Para Moreira e Candau (2008, p. 67), “o currículo é o coração da escola”, então, deve coadunar com as relações fecundas entre a escola e a sociedade, entre os saberes e práticas socialmente constituídos, dentre eles, os conhecimentos escolares.

Assim, pensar o currículo para as modalidades referidas neste Documento, implica diretamente em estabelecer como eixo o sujeito em si, identificando e localizando os aspectos mais subjetivos desses públicos, pois, estes estudantes possuem expectativas, necessidades, anseios e desejos de aprendizagens diferenciadas. Logo, o currículo extrapola as questões de conteúdo,

planejamento, habilidades e competências, pois, os conteúdos por sua vez, assumem o lugar de saberes, localizando-se como eixos norteadores e não centralizadores do conhecimento.

1.3 Princípios Norteadores das Modalidades da Educação Básica

As Modalidades da Educação Básica têm sua identidade própria. Construídas ao longo dos seus percursos históricos, vêm se constituindo e se configurando enquanto modo de educação contextualizado e estruturado na realidade da educação brasileira em suas demandas e especificidades, para que sejam desenvolvidos os diferentes níveis referentes à Educação Básica ou Superior.

Cada uma das modalidades traz em sua base a necessária caracterização e fundamentação nas quais são sustentadas suas concepções, objetivos, diretrizes e suas proposições norteadas. Inclusive, esta é uma das razões que motivou que este Documento fosse organizado em seções específicas por modalidade.

1.4 Diretrizes Teórico-Metodológicas das Modalidades da Educação Básica

Na trajetória histórica da humanidade, em seus percursos de convivência em sociedade, fez-se necessário construir acordos, normas, leis para que os seres humanos pudessem orientar suas condutas em vida comunitária. Por isso, as legislações também trazem demarcado seu desenvolvimento histórico. Há que se compreender no presente esses processos, seus contextos e sujeitos, assim como, suas relações e implicações com as variadas legislações vigentes, antecedentes ou fundantes.

Abordar as diretrizes teórico-metodológicas das Modalidades da Educação Básica não pode prescindir da sua contextualização em suas raízes ou mesmo das suas relações na legislação brasileira, seja em termos amplos ou no interior do contexto educacional. Assim, não se pode deixar de reconhecer a CF/1988 (conhecida como Constituição Cidadã), como sua sustentação inicial e mais ampla, por ser o berço que funda e ampara todas as proposições democráticas do país, assim como a LDB/1996, em seu âmbito mais específico, como chão no qual os pés pisam com consciência para caminhadas orientadas nos princípios e fundamentos que alicerçam a educação no país.

A diversidade presente nas modalidades, a qual justifica a própria existência de cada uma delas, enquanto modos de fazer a educação em suas especificidades e percursos, exige direcionamentos que são construídos e definidos a partir das realidades e histórias que as constituem.

1.5 Avaliação na Perspectiva das Modalidades

Avaliar é uma prática presente na cotidianidade: consiste em um posicionamento perante à vida, a partir do olhar sobre o mundo e tudo o que nele está inserido. No campo educativo, corresponde a um desafio que não é novo, mas, ainda persiste, instigando e convocando às transformações nos saberes e fazeres de todos os sujeitos. Muito se tem discutido e defendido sobre avaliação no âmbito teórico, contudo, a sua concretização está vinculada a mudanças paradigmáticas nas concepções e ações, especialmente no que se refere ao combate da cultura da reprovação e da punição.

Assim como as Modalidades da Educação Básica foram definidas na legislação brasileira, na perspectiva inclusiva e contextualizada, pela compreensão das suas diversidades, o processo avaliativo no campo educacional precisa ser fundamentado, organizado e efetivado na explícita

escolha entre uma prática excludente ou inclusiva, evidenciada em seus aspectos pedagógicos, psicossociais e políticos.

A definição por uma proposição educativa que objetiva uma avaliação de caráter democrático e emancipatório requer posicionamento consciente e fundamentado. Avaliar é refletir sobre os processos que acontecem na educação com vistas a (re)planejar, refletir e repensar a ação pedagógica. Para tanto, há que se optar pela avaliação diagnóstica e contextualizada, articulando teoria e prática, sustentada em intervenções que vislumbrem a aprendizagem, e não a classificação dos educandos que gera a competitividade e a exclusão, como tem sido historicamente utilizada. Sem dúvida, trata-se de uma mudança desafiadora, mas, possível, para as diferentes modalidades que têm em seu bojo a luta pela democratização do direito à educação em sua amplitude e complexidade.

1.6 A construção do DCRB Modalidades

É sabido que foi instituído, pelo Governo Federal, o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, através da Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, buscando apoiar as Secretarias Estaduais, Distrital e Municipais de Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação dos seus currículos alinhados a BNCC. Assim, na Bahia, os currículos elaborados foram intitulados Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). No âmbito do ProBNCC foram produzidos documentos que contemplaram o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, nos volumes I e II respectivamente.

Contudo, neste programa não foram previstos recursos específicos para a escrita de conteúdos relacionados às modalidades ora destacadas, que por sua vez, exigiriam procedimentos específicos para o processo de elaboração. As abordagens dos documentos produzidos trouxeram olhares mais voltados para a educação regular, educação em tempo integral e educação profissional. Desta forma, os temas transversais que dialogavam com as modalidades indígena, quilombola, campo, especial e EJA não traziam o aprofundamento e especificidades necessários para dar conta das singularidades dos sujeitos e atores desses campos, e não conseguiram, diante de tantos outros conteúdos e abordagens com viés mais generalista, conversar profundamente com aspectos relacionados a riqueza cultural, social, regional e identitária dessas modalidades.

Sensível a essa questão, o Governo do Estado da Bahia, através da Secretaria de Educação, decidiu e mobilizou recursos para a escrita de um DCRB volume III para tratar exclusivamente das modalidades. O objetivo deste Documento é trazer uma proposta de diretrizes curriculares que seja capaz de extrair os saberes produzidos por estes grupos, as relações comunitárias, as influências dos movimentos e atores sociais, as identidades, os tempos e os espaços.

Deste modo, no início do ano de 2021 começaram os trabalhos a partir do planejamento de ações e a elaboração de um Sumário referencial acerca da estrutura central do Documento. A proposta foi alinhada com as lideranças dos movimentos sociais e os principais atores de cada uma das modalidades. Em seguida, e com o envolvimento dos atores sociais, foram indicados e contratados bolsistas para atuarem como redatores do DCRB Modalidades. Inicialmente, foi pactuado que nas seções que compõem o Documento, estruturadas por modalidade, seriam abordados conteúdos que trouxessem os normativos que fundamentam os currículos de cada modalidade, pressupostos teórico-metodológicos, o sujeito nas modalidades de ensino e Itinerários Formativos (quando houver).

Deste modo, ao longo do percurso, as áreas foram construindo o Documento com identidade e significatividade e acrescentando contextos relevantes, de modo que, não há subitens padronizados entre as seções. A escrita foi colaborativa e contou não apenas com a bagagem conceitual dos redatores, mas também com a realização e sistematização de Oficinas de Escuta específicas por modalidade, que utilizaram instrumentos diversos de coleta – como entrevistas, formulários *Google Forms*, encontros, debates, seminários e consultas. Foram envolvidos os seguintes atores neste

processo: estudantes, educadores das modalidades, gestores escolares, secretários municipais de educação, Fóruns das modalidades, lideranças dos movimentos e comunidades.

Uma vez sistematizadas as contribuições das Oficinas de Escuta, a equipe da Diretoria de Educação e suas Modalidades (DIREM), Superintendência de Políticas para a Educação Básica (SUPED), da Secretaria de Educação da Bahia (SEC) realizou debates, análises à luz das políticas educacionais, revisões e sugestões ao Documento. Consolidando, desta forma, uma versão preliminar do DCRB III.

O processo de Consulta Pública se constitui como uma etapa igualmente importante, e assim como as demais fases anteriores de escrita, presume a participação dos atores de cada modalidade e da sociedade em geral. A fim de garantir amplo acesso, o formato escolhido para coleta foi virtual, com a disponibilização de documentos orientadores, textos do DCRB organizados por modalidade e formulários específicos para registro das contribuições disponíveis em <http://dcrb.educacao.ba.gov.br>. As sugestões recebidas são oriundas do público em geral e o acesso é irrestrito, os registros puderam ser realizados por seções de cada modalidade ou a partir do texto na íntegra.

A fase final é a análise e homologação do Documento pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), entidade parceira da SEC, e que esteve envolvida no processo desde os primeiros passos na construção do documento.

Pelo exposto, o Governo do Estado da Bahia entrega para a sociedade o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), Volume III, Modalidades. Este momento configura-se como um marco na Educação Básica da Bahia, porque em nenhuma outra oportunidade foram realizadas reflexões e proposições, na perspectiva curricular, que atendessem de maneira tão profunda e significativa a Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo, Educação Especial e Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Este documento servirá como guia para professores, coordenadores pedagógicos, gestores escolares e demais atores da educação não apenas porque buscou superar as carências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e do não suprimento pelo Programa PróBNCC, mas principalmente porque conseguiu demarcar um espaço das modalidades quando adotou como ponto de partida a valorização de suas Diretrizes, preservou especificidades e propôs a construção de uma identidade curricular para as modalidades.

Educação Escolar Indígena

Redatores:

José Carlos Batista

Magalhães Paulo de Tássio

Borges da Silva Rosilene Cruz de
Araújo

1.1 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, afrodescendentes, ciganos 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 e para desconstruir a imagem deformada 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 são e 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, 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 produziram saberes, ciências, arte refinada, literatura, poesia, música, religião.

Tal visão etnocêntrica e preconceituosa, na verdade, não nos permite conhecer e usufruir o legado cultural dos povos indígenas, acumulado durante séculos: as suas ciências e rituais, o conhecimento sobre plantas medicinais, agricultura, sistema de reciclagem de nutrientes, métodos de reflorestamento, pesticidas e fertilizantes naturais, melhoramento genético de plantas, comportamento animal, manejo da pesca, artes indígenas etc. 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 isto provoca um estranhamento e por isto não são considerados indígenas. Apesar 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 estranhamos quando o/a indígena o faz, congelando-o/a no tempo, negando a ele 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”,

"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, 2005)

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 33 municípios, pertencentes a vinte e dois povos indígenas, das etnias Atikun, Fulni-ô, Kaimbé, Kambiwá, Kantaruré, Kapinawá, Kariri-Xokó-Fulni-ô, Kiriri, Pankararé, Pankararú, Pankarú, Pataxó, Pataxó Hãhãhãe, Payayá, Potiguara, Truká, 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 CABRÁLIA
	PORTO SEGURO
	PRADO
	ITAMARAJU
PATAXÓ HÃ HÃ HÃE	PAU BRASIL
	ITAJU DO COLÔNIA
	CAMACÃ
	CAMAMU
	SERRA DO RAMALHO
	ALCOBAÇA
TUMBALALÁ	CURAÇÁ
	ABARÉ
TUPINAMBÁ	ILHÉUS
	UMA
	ITAPEBI
	BELMONTE
	BUERAREMA
KIRIRI	BANZAÊ
	BARREIRAS
	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
TUXÁ	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO

	BANZAÊ
	RODELAS
	IBOTIRAMA
KAIMBÉ	EUCLIDES DA CUNHA
ATIKUN	SANTA RITA DE CÁSSIA
	RODELAS
	CURAÇÁ
	ANGICAL
PANKARARU	PAULO AFONSO
PANKARU	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
	SERRA DO RAMALHO
TRUKÁ	PAULO AFONSO
	SOBRADINHO
KANTARURÉ	GLÓRIA
KARIRI-XOCÓ/FULNI-Ô	LAURO DE FREITAS
FULNI-Ô	SERRA DO RAMALHO
PAYAYÁ	UTINGA
	MORRO DO CHAPÉU
TUXÍ	ABARÉ
POTIGUARA	MUQUÉM DE SÃO FRANCISCO
XUCURU-KARIRI	GLÓRIA
PANKARARÉ	GLÓRIA
XACRIABÁ	CÔCOS
KAPINAWÁ	SERRA DO RAMALHO
KAMBIWÁ	RODELAS
22 Povos	33 Municípios

Fonte: Coordenação de Políticas para os Povos Indígenas (CPPI), Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social da Bahia (SJDHDS), 2021

Observando os dados não oficiais, como, por exemplo, 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 30 povos indígenas, ocupando 70 territórios indígenas em 40 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 tribais 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).

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).

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 índios 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 índios foram declarados livres, suas aldeias promovidas a vilas, recebendo 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 memorando, 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. 6).

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 índios/as no Brasil o direito de permanecerem índios/as, isto é, de permanecerem eles/as mesmos/as, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os/as índios/as 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.9).

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 e corroborando com a mesma, consideramos ser “a que melhor responde à problemática atual [...], de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos ético, epistemológico e político, orientada à 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.

2.2 A política de Educação Escolar Indígena

A legislação da Educação Escolar Indígena (EEI) orienta à 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: 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 glotocídio, 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 19.12.1973 – 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, consequentemente, 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 interétnicas; 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.9)

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, pg. 14)

Destarte, a Constituição de 1988 reconhece aos povos indígenas, o direito de permanecerem quem são 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.9), 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 socio 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 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 vem ser regulamentada na Lei 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 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 a 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/as não índios/as 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 indígena 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.

A 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 índios/as.

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 da respectiva comunidade.

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 de 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.

2.2.3 O Território Etnoeducacional Yby Yara

Os Territórios Etnoeducacionais (TEE)[1], criados a partir do Decreto Presidencial nº 6.861/2009, surgem como uma política educacional com grande potencial de inovação, sendo 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 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 TEEs[2]. 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, 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 Yara[3], bem como a sua comissão gestora[4], 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 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.

[1]TEEs - 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.

[2]A organização dos povos em TEEs está prevista no Decreto nº6.861, 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.

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

[4]A 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.

2.2.4 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 as 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 (www.fnnde.gov.br)

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.

2.2.5 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 do, 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.

2.2.6 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 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.

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

0. 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 devesse:

- 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.

2.2.8 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 meios 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.

2.3 A Educação Infantil em Contextos Indígenas

A Educação Infantil, modalidade 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, entendendo, que não necessariamente existe infância onde há crianças. Assim, o desafio de uma educação infantil em contextos indígenas encontra-se centrado em um movimento de compressão 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 a 3 anos) e do maternal II (3 a 4 anos) – Agrupamento com o número máximo de 7 crianças por professora da Educação Infantil.

- Pré I (4 anos) e Pré II (5 anos) – Agrupamento em seus grupos específicos, contudo, não havendo quantidade suficiente, poderão ser agrupadas com uma quantidade máxima de 15 crianças por professora da Educação Infantil.

99. Além dessa organização, a composição dos profissionais das instituições de Educação Infantil em contextos indígenas deverá contar em seu quadro funcional com a presença agentes de educação infantil na figura dos mestres e mestras tradicionais, respeitando os cuidados destinados às crianças na perspectiva de cada povo indígena e auxiliar de inclusão, quando houver crianças com deficiências nas 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).

No direcionamento da organização do trabalho pedagógico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013), consideram que currículo de 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 consulta, 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 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. Nesse sentido, no trabalho com o campo de experiência “Identidade Indígena: o eu, o outro, o nós”, a criança deverá experienciar:

Atividades na Creche (crianças de zero a 3 anos e 11 meses)

- explorar brinquedos e objetos com outras crianças e adultos e imitam seus gestos;
- explorar sabores, perceber cheiros dos alimentos e escolher o que querem comer;
- observar o ambiente e perceber aromas, texturas, sonoridades na companhia de outras crianças.
- expressar-se em diferentes linguagens com a professora sobre suas fotos e as de seus familiares;
- ouvir histórias lidas ou contadas pela professora e outros membros da comunidade e cantar com ela e as demais crianças;
- brincar diante do espelho, observar os próprios gestos ou imitar outras crianças;
- participar junto com outras crianças das refeições, do descanso diário em ambiente aconchegante e silencioso (utilizando esteiras, colchonetes, redes, berços, entre outros), de momentos de banho refrescante (na bacia, com a mangueira, na praia, no riacho da aldeia, no banheiro);
- vestir uma bermuda, uma camiseta, uma roupa tradicional, um boné, um cocar, calçar um sapato e o retirar sem ajuda.;
- brincar de esconder-se, de cuidar dos animais domésticos, de ouvir e contar histórias que circulam pela aldeia, observar aspectos do ambiente, colecionar objetos, participar de brincadeiras de roda, do Awê/Porancy e Toré, brincar de faz-de-conta e de brincadeiras indígenas;
- cantar, respeitando sua vez de cantar e ouvindo os companheiros;

- decidir com os companheiros o tema de uma história a ser por todos dramatizada;
- apoiar os parceiros em dificuldade, sem discriminá-los por suas características;
- explorar fotografias do seu grupo de crianças em álbuns, cartazes e murais.

Atividades na Pré-Escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

- brincar na parte externa da instituição, respeitando os espaços da instituição e da aldeia;
- interagir com outras crianças em brincadeiras de faz-de-conta, atividades de culinária, de manipulação de argila, de sementes, tinturas com urucum, jenipapo, barros e outros legumes e vegetais, na manutenção de uma horta, no reconto coletivo de história, de construção com sucata, de pintura coletiva de um cartaz;
- participar de jogos de regras e aprender a construir estratégias de jogo;
- manter a organização de seus pertences;
- ouvir e recontar histórias do seu povo e de outros povos indígenas;
- localizar em um mapa, com apoio do/a professor/a, sua cidade, ou aldeia, e o local do Brasil no mapa mundial;
- participar de rodas de conversa para falar de situações pessoais ou narrar histórias familiares no grupo e ser ouvido por todos;
- pesquisar em casa suas tradições familiares, de modo a reconhecer elementos da sua identidade cultural;
- estabelecer relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e o de outros grupos, conhecer costumes e brincadeiras de outras épocas e de outros povos;
- explorar brincadeiras, tipos de alimentação e de organização social característicos de diferentes culturas;
- realizar com maior autonomia ações de escovar os dentes, colocar sapatos ou o agasalho, pentear os cabelos, servi-se sozinho/a nas refeições, utilizar talheres, lavar as mãos antes das refeições e depois de usar tinta.

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. 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. Nesse sentido, no trabalho com o campo de

experiência “Corpo, dança, gestos, movimentos e brincadeiras indígenas”, a criança deverá experienciar:

Atividades na Creche (crianças de zero a 3 anos e 11 meses)

- sentar-se no chão com as pernas esticadas e convidar a criança a passar de um lado para o outro;
- fazer caretas e balbucios para a criança imitar;
- esconder o rosto com um tecido e brincar de “Cadê?” “Acho!”;
- rolar no chão, esteira, pano e colchonete;
- utilizar cadeiras cobertas com tecidos, formando um túnel para a criança engatinhar por dentro;
- brincar com brinquedos tradicionais de cada povo;
- entrar e sair de cestos e caixas;
- pular, rolar e engatinhar em travesseiros e almofadas no chão;
- pular em um pé só, pular com os dois pés, pular e abaixar, pular e saltar;
- utilizar as mãos e o corpo para fazer sombras no chão ou na parede;
- pular corda;
- brincar com o barro e massinha;
- brincar de morto-vivo;
- pintar o corpo com tintas de urucum, jenipapo, outras tintas naturais e guache;
- fazer pinturas corporais no corpo das crianças;
- carimbar com os pés ou com as mãos;
- brincar de pique e de apostar corrida;
- brincar de jogar bolinha de algodão numa gamela ou uma bacia com água;
- molhar algodão ou esponjas na água e apertar para espremer;
- mergulhar um objeto na água e pegar;
- brincar de afundar ou não afundar diversos objetos;
- arremessar bolinhas coloridas, bolinhas de meia ou de papel um recipiente grande ou um cesto (samburá) para a criança;
- chutar uma bola e brincar de futebol;
- brincar de puxar um carrinho com cordinha ou barbante;

- percorrer com o corpo com carrinhos, com caixas ou potes vazios;
- brincar de jogar futebol e outros jogos indígenas;
- brincar de jogar basquete com um cesto fixado na parede ou em uma cadeira;
- brincar de apostar corrida;
- brincar de corrida de obstáculos, utilizando cordas, pneus, baldes, caixas de papelão, entre outros objetos.
- brincar de entrar e sair de espaços pequenos – como caixas, túneis;
- imitar gestos e vocalizações de adultos, crianças ou animais;
- imitar posturas corporais de figuras humanas representadas por fotografias ou pinturas;
- participar de brincadeiras onde tem que se orientar corporalmente com relação a direções: em frente, atrás, no alto, em cima, embaixo, dentro, fora;
- apropriar-se de gestos envolvidos no ato de calçar meias e sapatos, vestir o agasalho, pentear o cabelo e outras tarefas de cuidado pessoal;
- participar de jogos de faz-de-conta, assumindo determinadas posturas corporais, gestos e falas que delineiam determinados papéis, por exemplo, de cozinheiro/a manipulando cuias, panelas, talheres, copos, alimentos de “mentirinha” etc.
- imitar o movimento de um gato, cachorro, passarinho e outros animais;
- brincar com marionetes, reproduzindo falas de personagens que memorizaram ou que inventam;
- dançar, adotando diferentes expressões faciais, posturas corporais e gestos dos parceiros, ao som de músicas de diferentes gêneros;
- construir, com auxílio da professora, brinquedos com sucatas, e casas ou castelos com areia, tocos de madeira, sabugo de milho, sementes e outros materiais.

Atividades na Pré-Escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

- participar de jogos que auxiliem corporalmente em relação à: em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora, em respostas a comandos dados por outras crianças ou pela professora.
- recriar jogos acrescentando um desafio motor a um jogo já existente (brincar de jogar futebol com uma bola menor), ou acrescentando um conteúdo simbólico a um jogo de regra (exemplo, transformar um jogo de pega-pega em “pega-monstro”);
- brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro, de estátua, cabra-cega, pião e outras;
- manipular e dar vida a objetos, brinquedos, bonecos e fantoches em jogos teatrais;
- andar como animais, robôs, como zumbis, como gatinhos, ou como maria-mole, dentre outros;

- bater, esfregar, soprar, chacoalhar objetos em brincadeiras ou canções, percebendo os movimentos corporais que realiza;
- criar histórias e narrativas e dramatizar com os colegas, apropriando-se de diferentes gestualidades expressivas;
- dançar ao som de músicas de diferentes gêneros, imitando, criando e coordenando seus movimentos com os movimentos dos companheiros, usando diferentes materiais (lenços, bola, fitas, instrumentos etc.), explorando o espaço (em cima, em baixo, para frente, para trás, à esquerda e à direita) e as qualidades do movimento (rápido ou lento, forte ou leve) a partir de estímulos diversos (proposições orais, demarcações no chão, mobiliário, divisórias no espaço etc.);
- participar de danças da cultura do seu povo e de outras, como, bumba-meu-boi, frevo, baião, maracatu, entre outras, reproduzindo os movimentos e cantos, compreendendo o significado das indumentárias e das pinturas corporais utilizadas;
- teatralizar histórias conhecidas para outras crianças e adultos, apresentando movimentos e expressões corporais adequados às suas composições;
- encenar histórias com bonecos, fantoches ou figuras de sombras destacando gestos, movimentos, vozes dos personagens etc;
- confeccionar cenários e figurinos para os enredos a serem dramatizados.

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. Nesse sentido, no trabalho com o campo de experiência “Traços, sons, cores e formas”, a criança deverá experienciar:

Atividades na Creche (crianças de zero a 3 anos e 11 meses)

- reagir a sons e músicas por meio de movimento corporal, ou batendo, sacudindo, chacoalhando objetos sonoros diversos (maracá, pau de chuva, pandeiro, entre outros);
- explorar as qualidades sonoras de objetos e instrumentos musicais diversos, como sinos, flautas, apitos, coquinhos;
- brincar com as possibilidades expressivas da própria voz;

- utilizar a seu modo materiais como tintas caseiras (provenientes de urucum, jenipapo, barro, carvão, entre outras), guache, aquarela etc. na produção visual, ampliando suas possibilidades de exploração da cor;
- explorar materiais gráficos na criação de grafismos indígenas, garatujas e outras formas de expressão;
- cantar, sozinhas ou em grupo, partes ou frases das canções que já conhecem;
- participar de brinquedos de roda e jogos musicais;
- identificar os sons da natureza (cantos de pássaros, “vozes” de animais, barulho do vento, da chuva etc.), da cultura (vozes humanas, sons de instrumentos musicais, de máquinas, produzidos por objetos e outras fontes sonoras), ou o silêncio;
- reconhecer as qualidades dos sons de determinados objetos sonoros e instrumentos musicais, ainda que não saibam nomeá-las convencionalmente;
- demonstrar sua preferência por determinadas músicas instrumentais e diferentes expressões da cultura musical brasileira e de outras: canções, acalantos, cantigas de roda, brincos, parlendas, trava-línguas etc;
- explorar diferentes maneiras de produzir sons com o próprio corpo;
- construir, com a ajuda do professor, diferentes objetos sonoros e instrumentos musicais;
- explorar as relações de peso, tamanho, volume e direção na criação de formas, usando diferentes materiais e ferramentas;
- expressar sensações conforme exploram objetos ou materiais com texturas diversas;
- criar formas planas e com volume por meio da escultura, modelagem etc;
- modelar com barro ou massinha caseira;
- fazer colagens com folhas, flores, conchas, palhas, figuras recortadas de revistas, fotos, pedaços de tecidos de diferentes texturas.

Atividades na Pré-Escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

- assoviar e produzir sons com as mãos, pés e com outras partes do corpo;
- utilizar objetos sonoros e instrumentos musicais em improvisações e composições;
- construir instrumentos musicais de percussão, de sopro, de corda etc. com materiais alternativos (latas, caixas, troncos de árvores, entre outros);
- contar histórias, usando modulações de voz, objetos sonoros e instrumentos musicais;
- criar formas planas e volumosas por meio da escultura, modelagem etc., e expressar opiniões sobre seu processo de produção das mesmas;

- construir brinquedos, potes, cestos ou adornos inspirados no artesanato indígena e de outras tradições culturais;
- construir casas ou castelos de cartas, de madeira, de panos e de outros materiais;
- fazer dobraduras simples, bonecas de pano ou de espiga e palhas de milho;
- esculpir uma figura em legumes ou frutas, com massinha e argila;
- construir uma estrutura com gravetos, folhas secas, blocos, copos plásticos, embalagens de papelão;
- experimentar efeitos de luz e sombra sobre objetos ou espaços, com uso de velas ou lanternas;
- pintar usando diferentes suportes (papéis, panos, telas, pedaços de metal ou acrílico) e materiais (tinta guache, tinta feita com materiais da natureza, lápis de cor, canetas hidrográficas, esmalte de unhas);
- reconhecer a diversidade de padrões de uso das cores em diferentes culturas e contextos de produção e usar esse conhecimento para fazer suas criações no desenho, na pintura, etc.

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. Nesse sentido, no trabalho com o campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, a criança deverá experienciar:

Atividades na Creche (crianças de zero a 3 anos e 11 meses)

- conversar com a professora em ambiente tranquilo e lúdico;
- participar de jogos rítmicos, em que professora os anima a imitar sons variados;
- brincar com outras crianças, com ou sem objetos, expressando-se, corporal e/ou verbalmente;
- repetir acalantos, cantigas de roda, poesias e parlendas, explorando o ritmo, a sonoridade e a conotação das palavras;

- escutar histórias, contos de repetição e poemas e imitar as variações de entonação e de gestos realizados pela professora ao ler ou cantar;
- brincar de traçar marcas gráficas em cartolinas ou outro suporte, usando os dedos ou pincéis, além de tintas caseiras ou não;
- identificar e criar diferentes sons, rimas e gestos em brincadeiras de roda e em outras interações sociais, ampliando sua linguagem oral;
- relatar fatos acontecidos, histórias de livros que ouviram, ou assistiram na televisão, filmes ou peças teatrais;
- conversar com adultos e crianças sobre diferentes assuntos em diversos momentos da rotina;
- participar de roda de conversa onde expressem oralmente ideias, fatos, ou recontam histórias escutadas;
- comunicar regras básicas de alguns jogos aos colegas, por exemplo, orientar outras crianças como aumentar a altura de uma pilha de toquinhos de madeira para evitar queda, dentre outras;
- acompanhar oralmente passagens das histórias de repetição com apoio nas imagens;
- apreciar e comentar a leitura de histórias realizada pelo professor;
- criar histórias oralmente, a partir de imagens e temas sugeridos;
- reconhecer no livro as histórias que lhe são lidas e seus personagens;
- fazer uso de procedimentos básicos de um leitor, tais como, ler a partir da capa e virar as páginas sucessivamente etc;
- identificar a escrita do nome próprio em listas e objetos.

Atividades na Pré-Escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

- expressar-se na linguagem oral, musical, corporal, na dança, no desenho, na linguagem escrita, na dramatização e em outras linguagens em vários momentos;
- participar de rodas de conversa, contação de casos com os mais velhos;
- descrever a produção individual ou coletiva de um texto, uma escultura, uma coreografia etc;
- debater um assunto polêmico do cotidiano da Unidade Escolar, por exemplo, como organizar o uso dos brinquedos da turma, etc;
- organizar oralmente as etapas de uma tarefa, os passos de uma receita culinária, do preparo de uma tinta, ou as regras para uma brincadeira, por exemplo;
- expressar oralmente, à sua maneira, opinião sobre um relato apresentado por um colega ou pelo professor;
- recontar histórias a partir das narrativas da/o professora e/ou com apoio dos livros, utilizando recursos expressivos próprios e preservando os elementos da linguagem que se escreve;

- expor suas impressões sobre textos de prosa ou poesia lidos;
- relatar aos colegas histórias lidas por alguém de sua família;
- escolher e gravar poemas para enviar a outras crianças ou aos familiares;
- criar uma história de aventuras, definindo o ambiente em que ela ocorre, as características e desafios de seus personagens;
- documentar um reconto de história, tendo o professor como escriba;
- relatar os nomes e características principais dos personagens das histórias;
- relacionar texto e imagem e antecipar sentidos na leitura de quadrinhos, tirinhas e revistas de heróis;
- escrever o nome sempre que for necessário e reconhecer a semelhança entre a letra inicial de seu nome e as iniciais dos nomes dos colegas que possuem a mesma letra;
- explorar com os colegas materiais impressos variados, de diferentes gêneros (livros de literatura infantil indígena, em verso e em prosa; livros de imagem; livros não ficcionais; revistas; jornais; panfletos; embalagens, entre outros).

2.3.2.1.5 Povos Indígenas e suas relações com os espaços, tempos, quantidades, relações 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 saber 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. Demonstram 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 etc.). Portanto, no trabalho com o campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, a criança deverá experienciar:

Atividades na Creche (crianças de zero a 3 anos e 11 meses)

- brincar em espaços planejados que permitam exploração livre e ampliação da percepção espacial ao se deslocar, enfrentando obstáculos presentes nos trajetos: subindo, descendo, pulando, passando por cima, por baixo, rodeando, equilibrando-se, ao explorar diferentes caminhos para se chegar a um mesmo lugar, ao procurar objetos ou pessoas que estão escondidos em diferentes lugares;

- explorar objetos com formas e volumes variados, algumas propriedades simples dos materiais, como, por exemplo, a luminosidade, a temperatura, a consistência, a textura, temperatura e inclinação dos diferentes tipos de solo da unidade de Educação Infantil;
- explorar alimentos, objetos e cheiros que ampliem suas experiências visuais, auditivas, gustativas e olfativas, comunicando suas sensações à professora e às outras crianças;
- brincar com materiais com possibilidades transformadoras: com água e areia, ou com terra, pasta de farinha ou outros materiais e com objetos para serem amassados ou deslocados;
- acompanhar corporalmente o canto da professora alterando o ritmo e o timbre (alto, baixo, grave, agudo) dos sons;
- reproduzir parlendas ou cantigas de roda que tratem de quantidades, sob a coordenação da professora;
- explorar objetos de diferentes formatos e tamanhos e utilizar o conhecimento de suas propriedades para explorá-los com maior intencionalidade: por exemplo, empilhar objetos do menor para o maior e vice e versa;
- realizar ações (parar uma bola, fazer bolinhos de areia, arrumar formas de carregar objetos pesados etc.) e explicar o que usou, relatar de que forma fez;
- resolver problemas cotidianos, como a divisão de materiais coletivos, a escolha da bola mais leve, a execução de uma receita que envolve medidas, desenvolvendo noções relativas à direção, sentido, quantidade, tempo;
- observar fenômenos e elementos da natureza presentes no dia-a-dia e reconhecer algumas características do clima: calor, chuva, claro-escuro, quente-frio;
- explorar traços e formas utilizando os diferentes materiais;
- observar animais em livros, revistas e filmes, reproduzir os sons por eles produzidos e descrever sua pelagem, forma do corpo, presença de bico, localização dos olhos e outras características físicas externas, além de alimentação e moradia;
- nomear partes do próprio corpo, comparar e entender as diferenças corporais entre meninos e meninas e entre os meninos e entre as meninas;
- participar de atividades que envolvam processos de culinária, levantando questões relativas à transformação dos ingredientes usados;
- explorar quantidades nas brincadeiras e práticas cotidianas, brincar de recitar os números nas brincadeiras tradicionais.

Atividades na Pré-Escola (crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses)

- explorar relações de peso, tamanho e volume de formas bidimensionais ou tridimensionais e explorar materiais como a argila e massa de modelar;
- utilizar diferentes instrumentos de medição convencional e não convencional a fim de estabelecer: distâncias, comprimento, capacidade (litro) e massa, usar notas e moedas nos contextos de brincadeiras com o desafio de pagar e dar troco;

- explicar o efeito e a transformação na forma, velocidade, peso e volume de objetos, agindo sobre eles.
- explorar algumas propriedades dos objetos, como a de refletir, ampliar ou inverter as imagens, ou de produzir, transmitir ou ampliar sons etc.
- investigar transformações de misturas, como a de água e areia, e outros elementos do cotidiano, descrevendo diferenças de forma, cor, gosto (no caso de alimentos).
- observar e criar explicações para fenômenos e elementos da natureza presentes no seu dia-a-dia (calor produzido pelo sol, chuva, claro-escuro, quente-frio);
- explorar diferentes contextos sociais em que a utilização de números e contagem sejam necessárias, utilizando diferentes estratégias;
- comunicar quantidades a partir da linguagem oral e de registros escritos de números, convencionais ou não-convencionais, em situações contextualizadas;
- brincar de caça ao tesouro a partir de um mapa, de procurar objetos ou pessoas em diferentes lugares verbalizando a posição deles em relação à localização: em cima, em baixo, ao lado, na frente, atrás;
- desenhar ou interpretar imagens de objetos a partir de diferentes pontos de vista (de frente, de cima, de lado);
- observar e comentar obras de artistas visuais indígenas e outros, que exploram formas simétricas;
- brincar de faz-de-conta com materiais que convidem a pensar sobre os números, como brincar de comprar, trocar e vender, identificando notas e moedas do sistema monetário vigente;
- pesquisar a localização – em uma régua, fita métrica ou calendário – de um número escrito em uma sequência;
- ordenar a idade dos irmãos; analisar a numeração da rua; localizar o número de uma figurinha no álbum;
- comparar a altura dos colegas, medir ingredientes em receitas culinárias, a distância de um salto;
- observar e estabelecer relações de diferença e de igualdade entre espécies vegetais;
- pesquisar hábitos e necessidades básicas dos animais e apontar cuidados básicos de alimentação e abrigo necessários à sua sobrevivência;
- identificar algumas características do ambiente e/ou das pessoas em fotos, relatos e outros registros, apontando semelhanças e diferenças com o tempo presente;
- comparar diferentes hábitos e costumes a partir de relatos de vivências de parentes próximos e de pessoas mais velhas;
- identificar a passagem do tempo apoiada na lua, na maré, no calendário e utilizando a unidade de tempo - dia, mês e ano - para marcar as datas significativas para o povo indígena.

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.

Matriz Curricular da Educação Infantil - Creche
Ano: 2022 - Turno: Matutino e vespertino

Eixos	Direitos de Aprendizagem	Campos de Experiências	Creche	(6 meses a 3 anos)
			Redário (berçário)	Maternal
Brincadeiras	Brincar Conhecer-se	Eu, o Outro e Nós	Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.	Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.

Interações	Conviver Expressar Explorar	Corpo, Gestos e Movimentos	Regras de convivência, jogos e brincadeiras, orientações de higiene, socialização e cooperação.	Regras de convivência, jogos e brincadeiras, orientações de higiene, socialização e cooperação.
		Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Linguagem e expressão, vocabulário, escritas, oralituras e literaturas.	Linguagem e expressão, vocabulário, escritas, oralituras e literaturas.
		Traços, sons, cores e formas	Obras de artes, cores, música, desenho	Obras de artes, cores, música, desenho
		Povos Indígenas e suas relações com os Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Cuidado com o espaço, histórias matemáticas	Cuidado com o espaço, histórias matemáticas

Número de dias letivos: 200 - Carga horária semanal: 40 – Nº de dias semanais: 05 – Carga horária anual: 800.

Notas:

- 1- Cada turma terá atividades de quatro horas semanais, experienciando brincadeiras, jogos e cantigas na língua indígena do povo específico.
- 2 - As atividades com a língua indígena dar-se-á na perspectiva da retomada e revitalização da língua de cada povo indígena. Desta forma, serão construídas políticas linguísticas curriculares nas escolas, respeitando os diferentes processos desencadeados pelas comunidades.
- 3 - O trabalho com a Arte se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir sua inserção na sociedade como elemento dinamizador e construtor de culturas e como agente de formação da sensibilidade estética, incluindo todas linguagens artísticas, com destaque para arte e culturas indígenas.

Matriz Curricular da Educação Infantil - Pré - Escola

Ano: 2022 - Turno: Matutino e Vespertino

Eixos	Direitos de Aprendizagem	Campos de Experiências	Pré-Escola	(4 e 5 anos)
			Pré I	Pré II

Brincadeiras	Brincar Conhecer-se	Identidade Indígena: o Eu, o Outro e Nós	Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.	Identidade, cuidado de si e do outro, semelhança e diferenças, autonomia.
Interações	Conviver Expressar Explorar	Corpo, Dança, Gestos, Movimentos e Brincadeiras Indígenas	Regras de convivência, orientações de higiene, jogos e brincadeiras, socialização e cooperação.	Regras de convivência, orientações de higiene, jogos e brincadeiras, socialização e cooperação.
		Oralidade, Memória e Encantos Indígenas: Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação	Linguagem e expressão, psicomotricidade, vocabulário, escritas, oralituras e literaturas.	Linguagem e expressão, psicomotricidade, vocabulário, escritas, oralituras e literaturas.
		Expressões Culturais Indígenas: Traços, Sons, Cores e Formas	Obras de artes, cores, psicomotricidade, música, desenho	Obras de artes, cores, psicomotricidade, música, desenho
		Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações	Cuidado com o espaço, histórias matemáticas	Cuidado com o espaço, histórias matemáticas

Número de dias letivos: 200 - Carga horária semanal: 40 – N° de dias semanais: 05 – Carga horária anual: 800.

Notas:

- 1- Cada turma terá atividades de quatro horas semanais, experienciando brincadeiras, jogos e cantigas na língua indígena do povo específico.
- 2- As atividades com a língua indígena dar-se-ão na perspectiva da retomada e revitalização da língua de cada povo indígena. Desta forma, serão construídas políticas linguísticas curriculares nas escolas, respeitando os diferentes processos desencadeados pelas comunidades.
- 3- O trabalho com a Arte se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e, ademais, discutir sua inserção na sociedade como elemento dinamizador e construtor de culturas e como agente de formação da sensibilidade estética, incluindo todas linguagens artísticas, com destaque para arte e culturas indígenas

2.4 O Ensino Fundamental em contextos indígenas

2.4.1 Anos Iniciais

O Ensino Fundamental segundo a Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012 - que define "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, indica no Art. 7º que – “A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de

períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar".

Sendo organizado em ciclos: o 1º reunindo os 1º, 2º e 3º anos, e o segundo Ciclo reunindo os 4º e 5º anos. Assim:

A proposta de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo questiona a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries (DCNEF, 2013, p. 122)

Os ciclos dão uma sequência ao processo de ensino e aprendizagem, superando a “concepção de docência solitária do professor que se relaciona exclusivamente com a sua turma, substituindo-a pela docência solidária, que considera o conjunto de professores de um ciclo responsável pelos alunos daquele ciclo” (DCNEF, 2013, p. 122).

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

- a alfabetização e o letramento;
- o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado de Matemática, de Ciências, de História e de Geografia;
- a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro;
- a avaliação deverá se basear em procedimentos de observação e registro das atividades dos (as) alunos (as) e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas, sempre que necessário. A inserção de “provas” está recomendada para o terceiro ano, contudo, não impede a aplicação de testes a partir do segundo ano, para que o (a) aluno se familiarize com esta modalidade avaliativa que faz parte da cultura escolar.

O segundo ciclo do Ensino Fundamental II compreenderá o quarto e quinto ano, tendo claro que os/as professores/as deste segmento também são alfabetizadores/as. Estes/as deverão dar continuidade ao trabalho realizado no primeiro ciclo, inserindo outros objetos de conhecimento e temas sugeridos nas disciplinas da Base Comum obrigatória e as temáticas diversificadas.

2.4.1.1 Organização Curricular

O Currículo das escolas indígenas é dinâmico e encontra-se em processo contínuo de avaliação e reformulação para dar conta de uma proposta de educação que não possui um modelo pronto. São muitas experiências que vão se consolidando a partir dos princípios educacionais dos povos indígenas.

Assim, o protagonismo indígena é refletido de modo significativo no processo de construção coletiva de projetos educacionais, de currículos específicos e de matrizes escolares.

A instituição escolar indígena ganha, com isso, novos papéis e significados. Hoje a escola indígena tem se tornado um espaço de afirmação de identidades e de pertencimento étnico, de valorização de modelos de vida específicos e principalmente de autonomia pedagógica e administrativa. Em 2013, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia publicou em diário oficial as primeiras matrizes de referência para as escolas indígenas do estado. No entanto, assim como o currículo é dinâmico, essas matrizes também as são. Dessa forma, durante o período de 2013 a 2021, essas matrizes sofreram alterações importantes com o propósito de atender os princípios educacionais das escolas indígenas, o que justifica apresentar as novas matrizes nesse documento.

Área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Componentes curriculares:

- Língua Portuguesa.
- Língua Indígena.
- Arte.
- Educação Corporal (Educação Física).

Eixo II: Conhecimentos socioambientais e matemáticos

Áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Componentes curriculares:

- Matemática.
- Ciências da Natureza.
- História.
- Geografia.

Parte diversificada:

- Cultura e Identidade Indígena.

2.4.1.1.1 O Eixo de Múltiplas Linguagens na escola indígena

O Brasil é um país plurilíngue. Segundo dados do IBGE de 2010, além da língua portuguesa e línguas imigrantes, temos mais de 274 línguas indígenas sendo faladas no território brasileiro. Vale dizer, ainda, que além das línguas indígenas, há uma enorme variação do português falado pelos povos indígenas, o que marca nossa rica diversidade linguística. Assim, “esse é um dos motivos pelos quais as escolas indígenas e não-indígenas no país devem reconhecer e respeitar a imensa diversidade linguística aqui existente” (RCNEI, 1998).

A língua portuguesa na escola indígena “é um dos meios de que as sociedades indígenas dispõem para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo aquelas que dizem respeito aos direitos dos povos indígenas” (RCNEI, 1998, p. 121). Ensinar e aprender a língua portuguesa na escola indígena é construir estratégias de tradução e trânsito entre os mundos não indígenas, contribuindo para que os povos indígenas participem da construção de políticas públicas e de outras instâncias de poder na sociedade. Nesse entendimento, “a produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui, também, em sentido inverso, para que a sociedade envolvente – e a humanidade como um todo – conheça melhor as sociedades indígenas e, com isso, enriqueça-se culturalmente” (RCNEI, 1998, p. 121).

Os povos indígenas que possuem mais de uma língua originária têm o direito de incluí-las em seus currículos, promovendo os processos de fortalecimento, revitalização e retomadas das mesmas. O eixo de Múltiplas Linguagens deverá possibilitar a construção de políticas de línguas indígenas na escola, colaborando com os projetos societários de revitalização e retomada linguística desses povos.

O ensino de Artes levará em conta as expressões artísticas dos povos indígenas presentes nos rituais, na construção de tintas naturais e de moradias, produção musical, produção de artefatos, cultivo de alimentos, trabalhos com a pesca e outros elementos artísticos do cotidiano. Entendendo que “a arte não se constitui em algo que não muda, que se transmite através de gerações de modo inalterado” (RCNEI, 1998, p. 288), o ensino de Arte contemplará a arte indígena contemporânea, em suas distintas áreas: artes visuais (desenho, pintura, cinema, cerâmica, escultura e fotografia), literárias (drama, poesia e prosa) e performáticas (dança, música e teatro). Segundo o RCNEI (1998, p. 296):

A compreensão da arte como uma forma de expressão e comunicação, presente em diferentes sociedades, possibilita trabalhar melhor as diferenças[...]Permite compreender, ainda, que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades de criar, expressar ideias, imaginar,

ser sensível, ter emoções, ter competência para desenvolver técnicas elaboradas, selecionar materiais e ampliar a percepção do mundo em que vivem (RCNEI, 1998, p. 292-293)

Seguindo a orientação do RCNEI e complementando-o, o ensino de Arte será organizado pelos temas: Arte, expressão e conhecimento; Arte e pluralidade cultural; Arte, patrimônio e identidade; Arte e tecnologias; e Arte, território e sustentabilidade.

A Educação Física na escola indígena será direcionada a partir de atividades que envolvam transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo, entendendo que as culturas indígenas possuem suas próprias formas de educação física (RCNEI, 1998, p. 322). Assim:

além do banho de rio, podem ser consideradas formas indígenas de Educação Física: os ensinamentos e as práticas referentes à ornamentação e à pintura corporal, os ritos de iniciação (envolvendo resguardos, corridas, danças e cantos), as maneiras adequadas de confeccionar artefatos, plantar, caçar, pescar etc [...] quaisquer atividades envolvendo transmissão de conhecimentos e valores referentes ao uso do corpo pertencem à área da Educação Física (RCNEI, 1998, p. 322).

A partir do que preconiza o RCNEI (1998) o estudante indígena deverá a partir dos Eixo de Múltiplas Linguagens:

- compreender que o uso da linguagem verbal é um meio de comunicação e de manifestação dos pensamentos e sentimentos das pessoas e dos povos;
- reconhecer e valorizar a diversidade linguística existente no país;
- usar a(s) língua(s) do seu repertório linguístico para expressar-se oralmente, de forma eficiente e adequada às diferentes situações e contextos comunicativos;
- ser leitor e escritor competente na(s) língua(s) onde essas competências for(em) julgada(s) necessária(s) e relevante(s);
- compreender a arte como uma forma de expressão e comunicação presente em todos os povos, de diferentes tempos e lugares, reconhecendo a pluralidade cultural como um direito de todos os grupos sociais;
- compreender a importância da arte como patrimônio e como elemento formador da identidade étnica e cultural;
- refletir sobre as diferentes linguagens da arte (música, teatro, dança, artes visuais), como se apresentam em sua cultura e em outras, estudando a sua história, identificando e experimentando técnicas, materiais e recursos, procedimentos criativos e de apreciação;
- ampliar a imaginação, a percepção, a reflexão, a intuição, a fantasia, a observação, a sensibilidade e demais potencialidades necessárias à produção e apreciação da arte, bem como à construção de outros conhecimentos;
- valorizar as diferentes expressões artísticas de sua sociedade e o conhecimento de seus produtores;
- identificar aspectos que singularizam a arte de sua cultura frente a outras culturas, indígenas ou não;
- reconhecer a importância de registrar, conservar e divulgar as produções artísticas de sua sociedade e de outras, sabendo organizar informações e utilizar recursos, materiais, técnicas e procedimentos variados;
- conhecer e avaliar os elementos da cultura corporal de movimento da sociedade envolvente;
- construir uma educação corporal e uma vida mais saudável.

2.4.1.1.2 O Eixo de Conhecimentos socioambientais e matemáticos na escola indígena

Os projetos societários dos povos indígenas estão ligados às questões socioambientais, suas composições de territorialidades são perpassadas por conhecimentos matemáticos e de sustentabilidades. São nesses contextos, que a escola indígena constrói suas práticas para a diferença, num entendimento que as produções curriculares são construídas em diálogos entre as comunidades e as escolas.

A matemática está presente em diferentes práticas nas comunidades indígenas, fazendo parte dos cotidianos. Os rituais, a farinhada, a panha de aroeira e mangaba, o barreio, a mariscagem, os

grafismos das cestarias, as pinturas corporais, a pesca, a agricultura e outros saberes possuem matemáticas com manejos de quantidades, números, medidas, formas e relações geométricas. Assim, “o estudo da matemática contribui para o desenvolvimento de capacidades relacionadas ao raciocínio e à abstração [...] a matemática pode beneficiar o planejamento, a pesquisa e o gerenciamento de projetos de autoria dos próprios povos” (RCNEI, 1998, p. 160).

O ensino de geografia será perpassado pelas territorialidades dos distintos povos indígenas. “A geografia é isso: o povo, os lugares e suas paisagens, e a relação do povo com seu espaço em um determinado tempo histórico” (RCNEI, 1998, p. 224). É nos conhecimentos construídos pelos povos indígenas em seus territórios, em suas relações com as florestas, os mares, os rios, os mangues, a lua e suas cosmologias, que as escolas indígenas deverão fundamentar o ensino de geografia. Neste sentido, “a geografia permite, assim, conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios (RCNEI, 1998, p. 227).

A história é de suma importância para as comunidades indígenas. É pela reconstrução de suas histórias, que as comunidades têm retomado seus territórios, revitalizado suas línguas e outros elementos da cultura. Assim, “o estudo da História pode significar para os próprios povos indígenas a oportunidade de valorização das suas narrativas históricas. É o momento de estudo das relações de cada um desses povos com a sociedade nacional, em prol de direitos que assegurem a sua sobrevivência física e cultural” (RCNEI, 1998, p. 198).

O ensino de ciências está ligado à vida dos povos indígenas, à sustentabilidade das comunidades, ao manejo e extrativismo sustentável. Nesse sentido,

o estudo das ciências nas escolas indígenas justifica-se pela necessidade que essas sociedades têm de compreender a lógica, os conceitos e os princípios da ciência ocidental, para poderem dialogar em melhores condições com a sociedade nacional e, ao mesmo tempo, apropriarem-se dos instrumentos e recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia de sua sobrevivência física e cultural (RCNEI, 1998, p. 254)

É “ouvindo os mais velhos, observando a natureza ao redor, que as crianças e jovens aprendem sobre o comportamento dos insetos; identificam os sons emitidos pelos pássaros; conhecem os peixes e animais de seu território (RCNEI, 1998, p. 254). Em diálogo com o ensino de ciências, a educação alimentar e nutricional será incluída como um dos temas transversais, de acordo com Lei nº 13.666, de 2018. Somam-se a esse tema, os outros orientados pelo RCNEI: Terra e Conservação da Biodiversidade; Autossustentação; e Saúde e Educação.

A partir do que preconiza o RCNEI (1998) e das oficinas de escutas dos professores, lideranças, estudantes, e gestores indígenas realizadas em 2021, o estudante indígena deverá a partir dos Eixo de Conhecimentos socioambientais e matemáticos na escola indígena:

- saber identificar e utilizar os conhecimentos matemáticos como meio de compreender o mundo à sua volta;
- saber fazer uso de conhecimentos matemáticos na tomada de decisões;
- resolver situações-problema, por meio dos passos de reconhecimento do problema que tem de ser resolvido, enunciação desse problema, busca das soluções e avaliação dos resultados encontrados;
- saber transmitir ideias matemáticas fazendo uso da linguagem oral (em língua portuguesa e indígena) e saber relacionar enunciados com representações matemáticas;
- saber desenvolver a Matemática que está presente em diversas áreas, como História, Geografia, Linguística e Ciências, entre outras;
- sentir-se seguro da sua capacidade de construir conhecimentos matemáticos e ser capaz de resolver os problemas que se apresentam relacionados a esse tipo de conhecimento no seu mundo social;
- reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico;
- problematizar, ampliar, aprofundar esse conhecimento de modo a torná-lo instrumento para as ações sobre o espaço geográfico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo;

- organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de sua etnia;
- conhecer e dominar o modelo de representação e orientação da linguagem cartográfica não-indígena;
- identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza de seu grupo étnico, desenvolvendo atitudes de autoestima positiva nos planos social e individual;
- reconhecer o seu conhecimento geográfico como também o de outros povos indígenas do Brasil e do mundo e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade;
- compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território;
- conhecer os aspectos básicos da lógica da organização e apropriação do espaço geográfico do não-índio e comparar com sua lógica;
- problematizar ações de marginalização, racismo e preconceito da sociedade "brasileira", especialmente as do seu entorno, de modo a tornar o conhecimento um instrumento de luta e defesa do seu território e sua cidadania;
- compreender o lugar do homem e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo e de outros;
- ter como base para o estudo de sua aldeia/território os principais problemas vividos por seu povo e poder formular questões, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos etc), processar e analisar essas informações no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, de entender os espaços geográficos vividos e não vividos, de saber buscar a informação, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões;
- identificar algumas características do modo de vida do seu povo;
- reconhecer alguns marcadores e medidas de tempo utilizados por sua comunidade e suas diferenças e semelhanças com os utilizados por outros povos;
- reconhecer a importância das lutas dos povos indígenas por direitos sociais, políticos e territoriais;
- refletir criticamente sobre algumas das relações – do presente e do passado – entre povos indígenas, Estado e sociedade no Brasil;
- conhecer e saber utilizar alguns direitos territoriais e políticos, garantidos em lei aos povos indígenas no país;
- dominar alguns instrumentos para se movimentar em universos de valores alheios com autonomia e atitudes críticas;
- expor ideias, argumentar com clareza, respeitar diferentes pontos de vista e compartilhar ideias e conhecimentos;
- reconhecer algumas fontes de informação para estudos históricos, saber extrair delas alguns dados significativos e identificar suas linguagens;
- organizar alguns dos conhecimentos conquistados e representá-los por meio de algumas linguagens;
- reconhecer e organizar seu próprio conhecimento sobre o espaço geográfico;
- problematizar, ampliar, aprofundar esse conhecimento de modo a torná-lo instrumento para as ações sobre o espaço geográfico, tendo em vista a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- organizar os modelos de representação e orientação no espaço geográfico, construindo a linguagem cartográfica de sua etnia;
- conhecer e dominar o modelo de representação e orientação da linguagem cartográfica não-indígena;
- identificar, expressar, divulgar e valorizar a maneira de se apropriar da natureza de seu grupo étnico, desenvolvendo atitudes de autoestima positiva nos planos social e individual;
- reconhecer o seu conhecimento geográfico como também o de outros povos indígenas do Brasil e do mundo e respeitar a diversidade étnica e cultural da sociedade;
- compreender as relações que os povos indígenas estabelecem entre si e com a natureza e desenvolver atitudes positivas com relação à preservação do seu território;
- conhecer os aspectos básicos da lógica da organização e apropriação do espaço geográfico do não-índio e comparar com sua lógica;
- problematizar ações de marginalização, racismo e preconceito da sociedade "brasileira", especialmente a do seu entorno, de modo a tornar o conhecimento um instrumento de luta e defesa do seu território e sua cidadania;

- compreender o lugar do homem e de sua morada no universo, tal como é concebido na cosmologia de seu povo e de outros;
- ter como base para o estudo de sua aldeia/território os principais problemas vividos por seu povo e poder formular questões, buscar informações em diferentes fontes (os mais velhos, livros, arquivos históricos, assessores, técnicos, vídeos etc), processar e analisar essas informações no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de vida de seu povo;
- ter autonomia intelectual, capacidade de saber analisar, de entender os espaços geográficos vividos e não vividos, de saber buscar a informação, pesquisar, fazer perguntas, tirar conclusões.

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)direcionando 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 políticas de avaliação 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).

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1º AO 5º ANO. ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9.394/96, À RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO PARECER

CNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena)

Dias Letivos:200	Semanas Letivas:40	Dias Semanais:05	Nº horas/aula/dia:05

EIXOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga horária semanal por ano				
			Base Nacional Comum				
			1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Eixo I – Múltiplas Linguagens	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias						
		Língua Portuguesa	4	4	4	4	4
		Língua Indígena	2	2	2	2	2
		Arte	1	1	1	1	1
		Educação Corporal (Ed. Física)	1	1	1	1	1
Eixo II – Conhecimentos Socioambientais e matemáticos	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	4	4	4
		Geografia	2	2	2	2	2
		História	2	2	2	2	2
		Ciências da Natureza	2	2	2	???	???
	Parte Diversificada	Cultura e Identidade Indígena	2	2	2	2	2
Carga Horária Semanal			20	20	20	20	20
Carga Horária Anual (40 semanas letivas)			800	800	800	800	800

Total geral de carga horária por ano	1º	2º	3º	4º	5º
Horas - Aula Semanais	20	20	20	20	20
Horas/ Aula Anuais (40 semanas letivas)	800	800	800	800	800

Notas:

- 1- O estudo da língua indígena dar-se-á na perspectiva da retomada e revitalização da língua de cada povo indígena. Desta forma, serão construídas políticas linguísticas curriculares nas escolas, respeitando os diferentes processos desencadeados pelas comunidades.
- 2- O ensino de arte se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir sua inserção na sociedade como elemento dinamizador e construtor de culturas, e, ademais, como agente de formação da sensibilidade estética, incluídas todas linguagens artísticas, com destaque para arte e culturas indígenas. A música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende, também, as artes visuais, o teatro e a dança.
- 3- Como integradores curriculares, serão adotados temas transversais a partir dos temas integradores do Currículo Bahia, bem como, de outros geradores que nasçam nos diálogos das comunidades.
- 4- A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental, integra a proposta político-pedagógica da escola e será facultativa apenas ao aluno nas circunstâncias previstas na LDB.

2.4.2 Os Anos Finais (6º ao 9º ano)

O Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental será organizado pela legislação vigente da Educação Escolar Indígena, respeitando as organizações comunitárias de cada povo.

Uma das características que merecem atenção das escolas indígenas nessa fase diz respeito à transição dos estudantes do 5º para o 6º ano, que muitas vezes ocorre de maneira abrupta. Assim, o Parecer CNE/ CEB nº 11/2010 declara que “os alunos ao mudarem do professor generalistas dos Anos Iniciais, para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante de muitas exigências que tem de atender, feitas pelo grande número de docente dos Anos Finais” (BRASIL, 2010). A BNCC reitera essa questão apontando para a necessidade de as escolas realizarem as adaptações e articulações necessárias no 5º e 6º ano, apoiando os estudantes nesse processo de transição, evitando ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso (BNCC, 2018, p. 59).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos pontuam que esse nível deverá assegurar a cada um e a todos o acesso ao conhecimento e aos elementos da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. É no Ensino Fundamental que o estudante indígena terá as possibilidades de acessos aos conhecimentos não indígenas e, também, de fortalecer os conhecimentos do seu povo. Caberá, neste sentido, à escola indígena, construir propostas curriculares que relacionem os conhecimentos indígenas e não indígenas, garantindo o respeito às tradições e a construção de uma justiça cognitiva.

O Artigo 32 da LDB (Lei nº 9.394 de 20/12/96), determina os seguintes objetivos educacionais dos anos finais do ensino fundamental:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos

vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social(BRASIL, 1996).

Os objetivos educacionais supracitados estão estreitamente relacionados à leitura e produção textual, raciocínio lógico, compreensão e análise do ambiente, produção de condutas cidadãs e respeito às diferenças – não estando desvinculados da construção de práticas curriculares para fortalecimentos dos territórios, retomadas linguísticas, afirmação identitária e produção do Bem Viver.

2.4.2.1 Organização Curricular

Eixo I: Múltiplas linguagens

Área do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Componentes curriculares:

- Língua Portuguesa;
- Língua Indígena;
- Língua Estrangeira;
- Arte;
- Educação Corporal (Educação Física).

Eixo II: Conhecimentos socioambientais e matemáticos

Áreas do conhecimento: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Componentes curriculares:

- Matemática;
- Ciências da Natureza;
- História;
- Geografia.

Parte diversificada:

- Educação Digital/Agroecologia e Horticultura/ou outro CC a escolha da escola;
- Cultura e Identidade Indígena.

2.4.2.2 Os Processos Avaliativos nos Anos Finais

Os processos avaliativos nos anos iniciais do Ensino Fundamental estarão alicerçados no que recomenda a LDB 9.394/1996:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:(...)

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (...)

Em diálogo com os processos avaliativos dos anos iniciais, as políticas de avaliação dos anos finais seguirão os princípios da dialogicidade e da mediação. Desta forma, reiterando o RCNEI, assegura-se uma “prática de avaliação múltipla e contínua, com caráter formativo (e não eliminatório)” (RCNEI, 1998, p. 70).

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL – 6º AO 9º ANO.
ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9.394/96, À RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO
PARECER
CNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar
Indígena)

Dias Letivos:200	Semanas Letivas:40	Dias Semanais:05	Nº horas/aula/dia:05				
EIXOS	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	Carga horária semanal por ano				
Eixo I – Múltiplas Linguagens	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias		Base Nacional Comum				
			6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	
			Língua Portuguesa	4	4	4	4
			Língua Indígena	2	2	2	2
			Língua Estrangeira	2	2	2	2
			Arte	2	2	2	2

Eixo II – Conhecimentos Sócio ambientais e matemáticos		Educação Corporal (Ed. Física)	2	2	2	2
	Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	4	4	4
		Geografia	2	2	2	2
		História	2	2	2	2
		Ciências da Natureza	3	3	3	3
	Parte Diversificada	Educação Digital/ Agroecologia e Horticultura ou outro CC a escolha da escola	1	1	1	1
		Cultura e Identidade Indígena	1	1	1	1
	Carga Horária Semanal			25	25	25
Carga Horária Anual (40 semanas letivas)			1000	1000	1000	1000

Total geral de carga horária por ano	1º	2º	3º	4º
Horas - Aula Semanais	25	25	25	25
Horas/ Aula Anuais (40 semanas letivas)	1000	1000	1000	1000

Notas:

1-O estudo da língua indígena dar-se-á na perspectiva da retomada e revitalização da língua de cada povo indígena. Desta forma, serão construídas políticas linguísticas curriculares nas escolas, respeitando os diferentes processos desencadeados pelas comunidades.

2- O ensino de arte se propõe a valorizar as possibilidades criadoras e discutir sua inserção da arte na sociedade como elemento dinamizador e construtor de culturas, e, ademais, como agente de formação da sensibilidade estética, incluídas todas linguagens artísticas, com destaque para arte e culturas indígenas.

3- Como integradores curriculares, serão adotados temas transversais a partir dos temas integradores do Currículo Bahia, bem como, de outros geradores que nasçam nos diálogos das comunidades.

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. (DCEEI, 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 **e** 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 estão** 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 (passam a ofertar) 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.

**MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO – 1ª A 3ª SÉRIES – NOTURNO.
ADAPTAÇÃO À LEI Nº 9.394/96, À RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2/2012 E AO
PARECERCNE/CEB Nº 13/2012 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação
Escolar Indígena)
INICIO: ANO 2021**

Dias Letivos: 200	Semanas Letivas: 40	Dias Semanais: 05	Nº horas/aula/dia: 05
EIXOS	AREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES	Carga Horária Semanal por Série

Eixo I – Múltiplas Linguagens	Linguagens	CURRICULARES	Base Nacional Comum			Itinerários da Educação Escolar Indígena		
			1ª Série	2ª Série	3ª série	1ª Série	2ª série	3ª série
		Língua Portuguesa	3	3	3	-	-	-
		Língua Indígena	2	2	2	-	-	-
		Língua Estrangeira Moderna	1	1	1	-	-	-
		Arte	2	2	2	-	-	-
		Educação Corporal (Educação Física)	1	1	1	-	-	-
	Matemática	Matemática	3	3	3	-	-	-
Eixo II – Conhecimentos Socioambientais	Ciências da Natureza	Biologia	2	2	2	-	-	-
		Física	2	2	2	-	-	-
		Química	2	2	2	-	-	-
		História	2	2	2	-	-	-

	Ciências Humanas	Geografia	2	2	2	-	-	-
		Filosofia	1	1	1	-	-	-
		Sociologia	1	1	1	-	-	-
Carga Horária Semanal			24	24	24	1	1	1
Carga Horária Anual (40 semanas letivas)			960	960	960	40	40	40

Total Geral de Carga Horária por série	1ª	2ª	3ª
Horas - Aulas Semanais	25	25	25
Horas/ Aula Anuais (40 semanas letivas)	1000	1000	1000
Carga Horária Total	3000		

Notas:

1. O currículo é constituído por uma Base Nacional Comum e por 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.

2. 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.

3. 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.

4. 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.

5. 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.

6. 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.

7. 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.

8. A organização da carga horária de Filosofia e Sociologia, componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio deverá considerar o foco da organização do conhecimento filosófico e socioantropológico que dá suporte à organização e prática de vida coletiva das comunidades indígenas.

9. 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.

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 **os** hegemônicos e pedagogias que não se adequam aos contextos indígenas, modelos e práticas historicamente integracionistas e civilizatórias, implantando projetos adequados as suas conjunturas sócio culturais.

A 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 indígenas 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, investem 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 indígena;

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: 07.08.2021. LIMA, Antonio Carlos de Souza; OLIVEIRA, Bruno Pacheco de. Processos Formativos em Gestão Territorial Indígena no Brasil: experiências, desafios 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 07.08.2021. 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: 07.08.2021 OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). Indigenismo e Territorialização. Poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil. Contemporânea. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1998. OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011. OLIVEIRA, Kelly. Diga ao povo que avance! Movimento Indígena no Nordeste. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2013. SOUSA, Cássio Noronha Inglez de; ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de Almeida. Gestão Territorial em Terras Indígenas no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; UNESCO, 2015.

Disponível em: <(PDF) SOUSA, Cássio & ALMEIDA, Fábio (orgs.) 2015. Gestão territorial em terras indígenas no Brasil. Série Via dos Saberes n. 6. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ Unesco. 268 pp. (researchgate.net>). Acesso em 05.08.2021.

SMITH, Maira; STIBICH, Graziela e GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Orgs). **PNGATI. Plano Integrado de Implementação da Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas**. Brasília: Projeto GATI/Funai, 2016.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de Souza; BARROSO HOFFMANN, M. (Orgs.). **Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002, p. 7-28

TOLEDO, Renata Ferraz de; GIATTI, Leandro Luiz; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Urbanidade rural, território e sustentabilidade: relações de contato em uma comunidade indígena no noroeste amazônico**. Ambiente & Sociedade, Campinas, v.12, n. 01, 2008. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/asoc/v12n1/v12n1a12>.

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, 2005, p. 26-36.

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 02.08.2021

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: 07.08.2021.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004. DIEGUES,

DIEGUES, Antônio Carlos Santana & ARRUDA, R. S. V. (org.). **Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil**. Brasília: MMA. São Paulo : USP, 2001.

FENKER, E. A. **Impacto Ambiental e Dano Ambiental**. (24/12/2007). Disponível em: <http://www.ambientebrasil.com.br/noticias/index.php3?action=ler&id=35501>> Acesso em: 04.08.2021

SILVA, Rosa Helena Dias da. **Educação, cultura e meio ambiente: uma aproximação das concepções indígenas a partir do movimento dos professores indígenas da Amazônia**. Interações (Campo Grande), Campo Grande, v. 6, n. 10, p. 99-107, 2005.

STUMPF, Beatriz Osorio. **Construções Interculturais sobre Educação Ambiental Mbya Guarani**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

Disponível em < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1166-0.pdf>. Acesso em 04.08.2021.

_____, Beatriz Osorio; WOLF, Denise Rosana; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Reflexões interculturais sobre educação ambiental indígena**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ Ambient, v.33, n.2, 2016. Disponível em < <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5701/3897>>.

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, M. A. Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001. 110 p. (Síntese Universitária, 54). ALTIERI, M. 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, 2003. 22 p. (Embrapa Agroindústria Tropical.Documentos72). 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: <a %3a-das-fronteiras-fehlauer-ayala="" c2d7f7b2e89b9de51fb9045e760df402d197d2ee"="" href="https://www.semanticscholar.org/paper/%E2%80%9CAgroecologia-em-terras-indigenas">https://www.semanticscholar.org/paper/%E2%80%9CAgroecologia-em-terras-indigenas"%3A-das-fronteiras-Fehlauer-Ayala/c2d7f7b2e89b9de51fb9045e760df402d197d2ee Acesso em 08.08.2021. GLIESSMAN, S. R. Agroecologia: Processos ecológicos em agricultura sustentável. Porto Alegre: Editora Universidade UFRGS, 2000. MOTTA, Ivo de Sá. LEONEL, Liliâne 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 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

SOUZA, J.L de.; RESENDE, P. **Manual de Horticultura Orgânica.** 2ª Ed. Revisada. Viçosa: Aprenda Fácil, 2006. 564p.

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.pdf Acesso: 08.08.2021. 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
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. _____, 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 N° 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. 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: 08.08.2021. 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: 08.08.2021.

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.

BRASIL - MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. Manual Indígena de Ecoturismo. Projeto GTC Amazônia. Brasília, 1997

SCHNEIDER, Alessandra; ALVARENGA, Fernanda. **Desenvolvimento de Produtos Turísticos em Terras Indígenas**. Anais do I Colóquio de Turismo em terras Indígenas. IESA–UFG. Goiânia, 2013.
_____. 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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

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: Bookan, 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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

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 indígenas; 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: 08.08.2021. 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** 2000; 5:125-132.

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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

<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>

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, M. G. L.; GRAEL, C.F.F.; MONTE-MOR, R.L.M.; PAULA-SOUZA, J.; SALIMENHA, M.F.; SANTOS, A.C.P.; SCALON, V. **Biodiversidade, uso tradicional de plantas medicinais e produção de fitoterápicos em Minas Gerais**. Anais do XIV Seminário sobre a Economia Mineira, 2010. Minas
http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2010/D10A022.pdf. Acesso em: 08.08.2021.

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. Acesso: bit.ly/2ERUyL3

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: 08.08.2021.

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: 08.08.2021.

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.
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/biotemas/article/view/21636>. Acesso em: 08.08.2021.

Componente Curricular
Primeiros Socorros
Ementa
Princípios gerais de primeiros socorros. Materiais de primeiros socorros. Acidentes: características e tipologia. Cuidados gerais e preliminares. Corpos 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/manualdeprimeirossocorros.pdf . Acesso em: 27 out. 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 out. 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 out. 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 out. 2019.

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 .
DIAS, José António 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.

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 . .
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>.

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: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm.

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

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>

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>

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>

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.

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>

_____. **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>.

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>

VIDEO NAS ALDEIAS. **Conversa a cinco**. Participação de Eduardo Coutinho, Eduardo Scorel, Vincent Carelli, Mari Corrêa, Sérgio Bloch. S/Data. In: <http://www.videonaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=15>.

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 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.

Referências

MARAL, 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/5623

CARELLI, Vincent. **Crônica de uma oficina de vídeo**. São Paulo, agosto de 1998. In: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24>

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>.

FRANÇA, Andrea. “Índios somos nós”. In: **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005**. [Editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.

LEMO, 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>. A

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/povosindigenasdorn/doc/TCC.%20NOVAS%20PERSPECTIVAS%20PARA%20OO%20FORTALECIMENTO%20ETNICO.pdf>

SILVEIRA, Sérgio Amadeu. **Ciberativismo, cultura hacker e o individualismo colaborativo**. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13811>.

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>

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 2 mar. 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 fev. 2018.

2.2.1.6 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.

194. 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://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004373.pdf>

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 09.08.2021.

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 09.08.2021.

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. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>
Acesso em 09.08.2021

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 09.08.2021.
Acesso em 09.08.2021

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 09.08.2021.

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 09.08.2021.

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%20Kara%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1>>
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Kara%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/204661/TCC%20-%20Darci%20da%20Silva%20Kara%20Nhe%27ery.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

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/pMb5B3Pv6y4mb_hdJhPjYfgF/?lang=pt&format=pdf
Acesso em 09.08.2021.

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? 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.
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: Acesso em 09.08.2021.
FERNANDES, Fernando Roque. Movimentos Indígenas no Brasil: o caráter étnico dos movimentos sociais da segunda metade do século XX. Periódicos UFSC Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/541502109195_ARQUIVO_MovimentosIndigenasnoBrasil-ANPUH-FernandoFernandes.pdf Acesso em 09.08.2021. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/a
OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na formação do Brasil . Coleção Educação Para Todos. Série Vias dos Saberes volume 2. Brasília: MEC/SECAD;

Rio: LACED/Museu Nacional, 2006. ISBN 978-85-60731-17-6. Disponível em <http://www.trilhaconhecimentos.etc.br/livros/index.htm>.

Povos Indígenas no Brasil - . Disponível em <https://pib.socioambiental.org/pt/PHYPERSITE>
"https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal"%HYPERLINK
"https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal"C3%A1gina_principal.

VIANA, Iclícia. MAHEIRIE, Kátia. **Identidades em Reinvenção: O Fortalecimento Coletivo de Estudantes Indígenas no Meio Universitário**. Rev. Polis Psique vol.7 no.3 Porto Alegre set./dez. 2017.

Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttex t&pid=S2238-152X2017000300013

Acesso em 09.08.2021.

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 Referências Bibliográficas

ABREU, 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.

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 FAEEBA**, 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. 214 p. : il. (Série Etnosaberes).

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.

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.

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.

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. 109

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. 22p. (Cadernos educação básica. Série institucional, 2).

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3551.htm.

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.

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. 110

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.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. **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, V. M. F.; RUSSO, K. **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, V. M. F. 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.

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.

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. 72 pp.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In: **Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias**. GRUPIONI, Luís Donizete (ORG). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.39-68. (Coleção Educação para Todos).

GRUPIONI, Luís Donisete 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, 2002. 204 p. : il. ; v.4

GRUPIONI, Luís Donisete 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, G. dos S. **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. 2021.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo Sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. 112

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, 2006. Pág.11-37. (Coleção Educação para Todos).

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, 2006. p. 11-38.

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. (Monografia de Graduação em Pedagogia).

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 Kaí-Pequi.** Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Linguística e Línguas Indígenas (PROFLLIND/Museu Nacional - UFRJ), 2019b, (Dissertação de Mestrado).

VIDAL, L. e SILVA, A. **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

MODALIDADE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Redatores:

Carlos Eduardo Carvalho de Santana

Mille Caroline Rodrigues Fernandes

Uilson Viana de Souza

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, 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 Kilombo (FERNANDES, 20213, p. 25). A palavra quilombo é de origem dos povos 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, p. 189).

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, p. 189; SANTANA, 2015).

Importante salientar que a constituição territorial tecida nas brechas do sistema escravocrata 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 escravocrata e mesmo quase um século após a abolição da escravidão, era vinculado à vadiagem, à fuga, à criminalidade, à 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, pois diante da 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, conseqüentemente, 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 pautado na expressão de um 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 postas 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, do qual reza 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 daí, 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 Bahia. Assim, tais 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 em 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 que cada nação africana 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 *Tyo* (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. as 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. percebe-se também a presença das civilizações islamizadas, representadas pelos mandingas, Uolofs, haussas (malês), e em menor número, os Tapas, bornu e gurunsi; 4. tem-se as 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 não só o litoral e eixo mais próximo a cidade do Salvador, notadamente no recôncavo, percebe-se um imenso território afro-indígena sendo formatado. Então, se por um lado a constituição deste território vai sendo construído pela lógica da exploração de uma mão de obra escravizada, por outro lado, também se constituem espaços de resistências, lutas e enfrentamentos. Aldeias indígenas vão sendo 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 aquilombar 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, notadamente 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 uma légua (aproximadamente 4,5 km) do centro da cidade do Salvador, ou seja, bastante próximo. 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 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 (ficou solto)

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 (Poderia esclarecer o que ocorreu aqui: teve início em 1580 o quilombo? O desfecho 1620 foi através de um ataque? Atuação do Santo Ofício iniciou em 1591 e atacou o quilombo em 1620?). 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 sec. XVII. Em 1636, na região do Itapicuru (sertão), vão ocorrer registros sobre ocorrência e 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 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), onde há muito era conhecido dos governantes através de inúmeras queixas e denúncias dos moradores de suas vizinhanças. Ainda em 1776 outros relatos citavam os mocambos nos arredores dos atuais municípios de Cairu e do município de Jequiriça devido ao grande grau de periculosidade e extensão.

Em 1796, O quilombo de Tupim (atual município de Boa Vista dó 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 na 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. Escravizados/as Nagôs teriam, juntamente com outros/as negros/as que já habitavam nessa região, formaram os primeiros troncos familiares que a memória da comunidade rural negra do Rio das Rãs identifica na sua “origem”. Analogamente, 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 S. Francisco, de um lado e do outro do mesmo.

Concluindo, é possível identificar alguns aspectos importantes. 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; e, por fim, ocorre um registro de uma presença de pelo menos quatro séculos de presença de tais comunidades, o que reforça a ideia de que, ainda que alguns territórios de identidade não apresentem números significativos de comunidades certificadas, não significa afirmar que não há uma presença histórica ocorrida. Essas considerações partem do princípio de que no Estado da Bahia, além da agroindústria do açúcar, implantada no Recôncavo, nos idos do sec. XVI, região para onde 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. Por 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 é realizado o I Encontro raízes negras, em Belém, no estado do Pará, cuja pauta constava, dentre outras reivindicações, a luta pela garantia dos direitos quilombolas e para 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 a Celebração à memória dos 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 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. Tal informação pode ser relacionada pelos registros disponibilizados por pesquisadores que se debruçaram a disponibilizar informações acerca da presença quilombola por todo território baiano, desde o século XVI, bem como a partir de investigações com base em diagnósticos obtidos a partir de entrevistas a sindicatos de trabalhadores rurais, associações comunitárias rurais e outros agentes sociais locais, tendo como pergunta inicial o conhecimento que dispunham sobre comunidades negras presentes em seus respectivos territórios.

O Centro de Estudos Euclides da Cunha (CEEC), vinculado a 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 o qual estava inserido. Os dados apresentados a seguir representam as informações da presença negra rural e /ou quilombola, na Bahia, bem como os dados disponibilizados pela Fundação Cultural Palmares entre os anos de 2000 a 2020.

Tabela 1: Presença Negra Rural e/ou quilombola na Bahia (quantidade é de comunidades?)

TERRITÓRIOS DE IDENTIDADES	Sec. XVI a sec. XIX	1	2	2004 - 2020
		9	0	
		9	0	
		8	0	
BACIA DO JACUÍPE	3	4	4	2
BACIA DO PARAMIRIM	-	1 7	1 1	2
BACIA DO RIO CORRENTE	-	4	4	3
BACIA DO RIO GRANDE	-	8	1 5	5
BAIXO SUL	4	3 5	4 4	48
CHAPADA DIAMANTINA	6	3 1	4 1	71
COSTA DO DESCOBRIMENTO	-	-	-	-
EXTREMO SUL	-	3	3	8
IRECÊ	1	2 3	2 2	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	1 0	17
PIEMONTE NORTE DO ITAPIRUCU	1	-	6	65
PORTAL DO SERTÃO	-	1 1	1 2	29
RECÔNCAVO	6	-	4	41
SEMIARIDO NORDESTE II	1	1 0	1 0	25
SERTÃO DO SÃO FRANCISCO	-	-	2	6
SERTÃO PRODUTIVO	-	4 7	7	110
SISAL	-	2	2	34
VALE DO JIQUIRIÇA	-	1	6	3
VELHO CHICO	2	2 9	3 0	76
VITORIA DA CONQUISTA	-	6	3	42
TOTAL	30	2 6 9	2 5 0	8 30

Fonte: Elaborado por Carlos Eduardo Carvalho de Santana com base ?

3. 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 vão sendo transferidos de pai/mãe para filho/a. Estes/as por sua vez vão 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) 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, conseqüentemente, 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.

3.1 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 eurocêtricas e obtendo visibilidade tanto nos espaços acadêmicos quanto nos movimentos sociais da *Abya Ayala* (*ou Abya Yala?*). 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 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.

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

O primeiro marco legal que fundamenta a educação 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, capitaneado 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 nº 11.850/2009, 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.

3.1.2 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.

Valer 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 formatação 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. Primeiro, 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; segundo, 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; terceiro, 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 considere, também, 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.

3.1.3 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.2). 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 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 lembrar 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

A 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 entre o 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 propiciados 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.

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 arruados, mantendo valores e princípios trazidos pelos mais antigos amalgamando-se com os valores mantidos pelas comunidades indígenas e europeias. 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 aqueles espaços. No quilombo, 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 é 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 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/pertença; estudos biográficos e as vidas dos antepassados; Memórias pessoais e memórias ancestrais; Escrivência 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; Ecogenocídio/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 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 escrita de 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; e 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 cosmopercepções 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 Afrobrasileira, 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 às 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, Manoel 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, etc.

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/à 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 Afro-diaspórica 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 a construção de um saber decolonial, desconstruir conceitos historicamente incutidos 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, comercialização, tendo a agroecologia e agricultura familiar como carro chefe nestes territórios.

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 Africana 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 afrodiáspórica II” e “Os Números e o Perfil das Comunidades Quilombolas”.

O componenete 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 isto aborda conteúdos do cotidiano das comunidades quilombolas, cooperativismo, cotas como política de ação afirmativa para os/as estudantes quilombolas. 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 e 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, etc. Dentro desse contexto, serão abordados as cosmologias indígenas, africanas e afro-brasileiras e a construção do conhecimento, em diálogo com a ciência Ocidental e Oriental. Ainda neste componenete 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 combinatória presente 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 falsiforme, e o uso da química por trás do alisamento dos cabelos.

O componente de **“História e Cultura Africana e Afrodiáspórica II”** é uma continuidade do componente “História e Cultura Africana e Afrodiáspórica 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.

Portanto, levando em consideração a 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 transcenda 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. Escrivência/corpo-política do conhecimento. Cosmologia bantu. Filosofia Ubuntu como aliada ao autoconhecimento. Discussão sobre a situação da população negra e quilombola no Brasil/Bahia. Ecogenocídio/epistemicídio/genocídio da população negra; Quilombismo.

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 e 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**

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, etc), 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, etc), 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, etc) 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,	(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. (EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural,

pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.	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.
(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	
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, Lívia 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 diverso. 5. Contrastar como as diferentes mídias, impressas e digitais, contemplam, a partir de um mesmo tema, os dados presentes e

	ausentes, os elementos linguísticos empregados, a construção de argumentos. 6. Curadoria de informação. 7. Estratégias textuais para registro escrito, tomada de nota. 8. Estratégias para construção da textualidade: relação entre textos. 9. Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.
Para além dos números 120 horas	A Matemática no cotidiano quilombola: 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, guardiões 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, etc...). 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: garimpando 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 Quilombola 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 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 orgânicas 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 áudio-visuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 2. Plantas nativas, solo, ferramentas de trabalho do campo, fotografias, documentários, projetos etc.	
EIXOS ESTRUTURANTES: PROCESSOS CRIATIVOS	
HABILIDADES DO EIXO PROCESSO CRIATIVO	
Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC	Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos 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.	(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.
(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.	(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.
(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio	(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.

de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.	
SUGESTÃO DE PRODUTOS 1. Feira dos países africanos que tem co-relação 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, etc.	
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. - Povos e Geografia do continente africano . 1. Reinos, Impérios e Estados Africanos 2. Identidades africanas. 3. A tradição viva: o papel dos Sekulos nas comunidades africanas 4. Agricultura, Pesca, Extração (ouro, diamante) Comércio e intercâmbio cultural nas macrorregiões africanas. 5. A escravidão africana pelos Árabes. 0. - As relações entre África - América e o Brasil no Atlântico Sul. 0. - 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. 1.3.4. Grupo Haussá. 0. Valores civilizatórios afroameríndios 1. Da (des)territorialização à (re)territorialização cultural. 2. Práticas culturais das populações afrodiaspórica no território da Bahia.

	0. Histórias e memórias dos diversos grupos indígenas no território da Bahia 0. Histórias, memórias e valores culturais afroameríndios: dança, música, máscaras... festejos 0. A resistência negra: movimentos em diferentes regiões (Colônia, Império, República, Ditadura até os dias de hoje) 1. quilombos; Levantes Sertanejos, Insurreições; Revolta de Buzios, Revolta dos Malês; Cangaços, Resistência negra na Ditadura; Movimento das Mulheres Negras. 2. O corpo como expressão de luta, arte e resistência: a Capoeira. 3. Religiosidade negra como resistência político-cultural: Os Caboclos, os Candomblés, Umbanda e Kimbanda; Movimento Negro Unificado (MNU) e crise do Regime Militar. 0. “Tradição Viva”: A força da palavra no Brasil 1. A palavra e o espaço sagrado (África – Brasil – Bahia e seus Territórios de Identidades). 2. Tradição Oral: contos, lendas, provérbios. 4 .Literatura afro-brasileira 4.1.Diálogos pertinentes: Literatura e Literatura afro-brasileira. 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 e controle econômico-financeiro. 6. Noções básicas sobre gestão financeira e processo de identificação do custo de mão de obra, equipamentos e insumos e preço de venda dos produtos. 7. Revisão de conceitos de investimentos, custos fixos e variáveis. 8. Variáveis a considerar no planejamento de safras e 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 (auxílio Garantia 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. 0. Conceitos básicos de desenvolvimento e sustentabilidade. 0. Desafios, limites e potencialidades para o desenvolvimento sustentável. 0. Importância do uso racional dos recursos naturais. 0. Importância da conservação e manejo da água e do solo. 0. Importância da conservação de espécies nativas, reflorestamento e florestamento: 1. Sucessão ecológica. 2. Decomposição. 3. Ciclo do carbono. 4. Ciclo do nitrogênio. 0. Manejo e utilização racional de espécies nativas: 7.1. História evolutiva das plantas. 0. Características dos grupos das plantas, com ênfase naqueles de importância para as comunidades quilombolas. 0. Experiências de promoção do desenvolvimento local e territorial sustentável. 0. 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 (etc).

	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, etc). 5.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 Cordeis, Cânticos (ladainhas, Reis, Excelências, sambas, capoeiras 3. Arte Negra na Bahia: Arte negra nos territórios de identidade da Bahia/Cultura Popular 4. Personalidades negras: Manoel Querino, Mestre Didi, entre outros 5. Expressões contemporâneas de arte negra: Batucadas, afoxes, 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 e diaspórica) 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 Quilombolas. 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 Quilombolas. 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 Quilombola. 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 Quilombolas e suas denominações de Módulo Rural. Práticas financeira de projetos executados pelas comunidades Quilombolas. Princípios da economia solidária e capitalista relacionando com a melhoria de renda das famílias Quilombolas, formação de preços de um produto, lucratividade e renda (precificação). Cooperativismo e associativismo Quilombola: estratégias coletivas de melhoria de renda no campo e na cidade. Cooperativas e seus modos de cooperação. Conceito de Agricultura Familiar Quilombola. 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 áudio-visuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 2. Jogos, livros, filmes, música Laptop, equipamentos áudio-visuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora), impressora, papel ofício; 3. Laptop, Aplicativos de programas matemáticos, equipamentos áudio-visuais (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. (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.	(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.
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 europeu. 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 diaspóricas; 8. Conhecimentos ancestrais para a promoção da saúde: Jardim de Ervas. 9. A medicina Kemética. Os princípios filosóficos de cura do Yoga Kemetico. 10. Estudos biográficos sobre cientistas africanos e afro-brasileiros 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 por trás do alisamento dos cabelos. Usos, poder e representação nas ciências.
História e Cultura africana e Afrodiaspórica II 80 horas	África II: 0. Imperialismo, Colonização e Partilha da África. 0. Os movimentos de Libertação africana pós segunda guerra mundial. 0. 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.

	- Leis Jim Crow e a política de segregação da população Negra. - A luta do movimento negro pelos direitos civis. - A história de Luta do Partido dos Panteras Negras. - Articulação de gênero, raça e classe em Ângela Davis. - As lutas recentes do movimento negro estadunidense. - 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	- Gestão financeira individual e familiar. - Empréstimos. - Recursos das agências financiadoras. - Mercado interno. - Mercado externo. - Commodities. - Balança comercial. - Dólar como moeda padrão. - Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. - Medidas não padronizadas. - Cálculo de comprimento, área e volume. - Projetos executados pelas associações Quilombolas. - Economia solidária. - Economia capitalista. - Agricultura familiar Quilombola. - Gêneros agropecuários. - Representação numérica na forma fracionária, decimal e porcentagem. - Introdução à estatística Descritiva (coleta de dados, crítica dos dados, apresentação dos dados, análise dos resultados, tabelas e gráficos. noções elementares de amostragem. - Teoria da probabilidade e cálculo de margem de erro, as relações das Variáveis Aleatórias. - Matemática Financeira (Razão e proporção; porcentagem; juros simples e compostos; descontos; sistema de capitalização, tributos). - Tributos e impostos no Brasil (CTN: Impostos, Taxas, Contribuição de Melhorias).
Perspectivas Escolares Quilombolas Projeto de vida 40 horas	- Modo de Produção, Forças Produtivas, Experiências de Economia Solidária e Cooperativismo. - Escolhas individuais e os impactos globais. - Cotas raciais para quilombolas nas universidades. - Perspectivas pós conclusão do ensino médio.

	5.Demandas do mercado de trabalho dentro e fora do quilombo.
ELETIVA 80 horas	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.

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. 1-58, 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 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. 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> Aceso 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/cursos-concursos/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/13677-diretrizes-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-de-implementacao-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 17/12/14;

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 SEMINÁRIO 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-docente-quilombola-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.

GROSFOGUEL, 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), 2000, pp. 333-354

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 FAEEBA**. n. 12, jul./dez., p. 45-74, 1999.

LUZ, NarcimáriaC. P. - 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, A. 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 Quilombolismo**. 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. *Afrodiaspora*. 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 Theories 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.

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 C. de. Espaços negros: lugar de negro, lugar de aprender. In: *Coletânea de Textos Educação na Bahia*. Salvador: UNEB. 2001.

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

SANTANA, Carlos Eduardo C. *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 C. Malê Debalê: Lugar de aprender, Lugar de ensinar. Disponível em [HTTP:// WWW.africaeaficanidades.com](http://WWW.africaeaficanidades.com), acesso em 26 de agosto de 2010.

SANTANA, Carlos Eduardo C. 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 programa 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 Cultural e Territórios Semiáridos. 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.

DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA - ENSINO MÉDIO EDUCAÇÃO DO CAMPO

COORDENAÇÃO DA MODALIDADE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Daniela Silva Ferreira

Cassia Margarete Amaro dos Santos

Poliana Nascimento dos Reis

REDATORAS

Léia Nascimento da Silva (Licenciada em Pedagogia/UESB - Campus de Jequié, Especialista em Gestão Educacional/UESB - Campus de Jequié, Mestra em Educação do Campo/UFRB, Educadora Popular, Militante de Movimento Social Urbano)

Selidalva Gonçalves de Queiroz (Licenciada em Pedagogia/UNEB/ Campus XI, Especialista em Educação Ambiental/UEFS, Especialista em Educação do Campo/UFRB, Mestra em Educação do Campo / UFRB, Doutoranda em Educação (UFBA), integrante do Grupo de Pesquisa do/no Campo/GEPEC/UFBA, Professora da Educação Básica)

Sicleide Gonçalves de Queiroz (Licenciada em Pedagogia, UNEB/Campus XI, Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural (UEFS) e Pedagogia Histórico-Crítica para as escolas do campo (UFBA), Mestre em Educação (UFS) e Doutora em Educação (UFBA), Professora da Educação Básica (municípios de Teofilândia e Barrocas/BA, membro do Grupo de Estudo e Pesquisa e m Educação do Campo - GEPEC/UFBA).

COLABORADORES

Débora Santedicola (Professora Rede Federal)

Edivania Maria Barros Lima (Professora Rede Estadual)

Júlia Garcia (Doutoranda em Geografia)

Leonardo Dantas D'Icarahy (Professor Rede Estadual)

Marielson Nascimento Alves (Professor Rede Estadual)

Monica Rossi Brito (Artes)

Ricardo Toshihito Saito (Linguagem)

Rogério Da Silva Fonseca (Professor Rede Estadual)

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO

4.1 Introdução

Este capítulo aborda proposta de orientações curriculares para a Modalidade Educação do Campo e constitui-se uma conquista frente às lacunas deixada 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 a representações da rede estadual de ensino e movimentos de luta social no 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.

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 no território campestre, apontando para a elaboração de possibilidades de garantia da produção da existência conforme os interesses destes jovens, e não com as imposições do capital.

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 promover a transformação e a superação do modo de produção capitalista é fundante à organização e mobilização da classe trabalhadora. 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 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 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 combate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e 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 grande avanços em relação às reivindicações à 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 às necessidades da vida no campo.

Os dados do 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 no governo de Michel Temer. Beltrão (2019), em sua tese de doutorado intitulada “Novo Ensino Médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na Educação Física”, 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 dar o combate e resistir ativamente.

A escola pública possui como função social a elevação teórica dos estudantes da classe trabalhadora, posto que sob o ditame de políticas educacionais neoliberais é levada à negação do projeto de escolarização e negação do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. À 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.

Entende-se existir uma lógica imposta que expulsa a juventude do território camponês e que possui relações com a ocupação do vasto território camponês pelo agronegócio com a destruição da agricultura familiar, da cultura camponesa, da produção agroecológica e da soberania alimentar. No campo brasileiro, o agronegócio disputa os rumos da formação humana, à qual o currículo escolar tem função precípua. Nesse campo de forças, destaca-se a luta e resistência dos movimentos de luta 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 Educacional do Campo e buscam orientar o trabalho pedagógico de suas escolas que ofertam Ensino Médio, no sentido de oportunizar à juventude a formação da consciência da realidade.

4.2 A REALIDADE DO CAMPO E A DISPUTA DE PROJETOS DE DESENVOLVIMENTO: SUJEITOS DO CAMPO, CONFLITOS, REFORMA AGRÁRIA POPULAR, AGROECOLOGIA .

Em um histórico de mais de 300 anos de colonização e escravização indígena e negra, associado a um sistema agro-latifundiário, dependente das vontades internacionais, é que localiza-se a Educação e escolarização. Estas, por terem sido oferecidas única e exclusivamente aos “senhores da terra” por mais de 400 anos, nem de longe conseguiram alcançar um patamar que possibilitasse a construção da autonomia e emancipação da maioria marginalizada. As populações do país, em especial os povos do campo e das periferias das cidades, nunca foram prioridade nos antigos e atual regime instalados no Brasil, com exceção do período Neodesenvolvimentista, compreendido entre 2003 e abril de 2016.

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 de forma fraudulenta, tendo como centralidade o uso e exploração dos meios naturais de forma completamente destrutiva e criminoso.

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 os sujeitos do campo, uma vez que possui várias frentes de atuação e intervenção com vistas a efetivar os objetivos da fração agrária da burguesia. 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, disputando com o modelo agrícola familiar camponês e de base agroecológica.

Esta realidade tem desencadeado um fenômeno ainda mais perverso e sofisticado que é o mecanismo 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 e/ou empresas mineradoras (parte da fração burguesa agrária), ou seja, latifundiários diretamente ligados ao Agronegócio. 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 conflitos no Campo brasileiro no último período, especialmente 2020, apontam que a resistência Camponesa, Indígena e Quilombola tem sido muito mais atacada 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 à 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 convivência 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 (CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO DOM TOMÁS BALDUINO/CPT, 2021. p. 7).

A violência direta atinge defensores de direitos humanos favorecem, por outro lado, as iniciativas do Agronegócio, a exemplo da tramitação do PL 2633/2020 ou “PL da grilagem”. 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 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 (IDEM, Ibidem. p. 30).

Com quase 32 anos de efetivação do sistema democrático brasileiro ainda constata-se que as trabalhadoras e trabalhadores do campo em sua diversidade e territorialidade,

[...] são vistos como entraves ao “crescimento econômico” pelos grandes projetos do capital. Esse “novo” ciclo de desenvolvimento alavancado pelo agronegócio não se diferencia do arcaico e secular processo de desterritorialização das classes populares e de territorialização do capital, por meio de ações extremas de violência, processo que demarca a formação social brasileira.

A desterritorialização das classes populares nas áreas de florestas, ribeirinhas e litorâneas (mangues), das populações sem terra 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 visto que vivencia-se o acirramento da ofensiva do Agronegócio, que retira esses direitos pelas mais

variadas façanhas: vetos presidenciais, manobras jurídicas, PECs, ações ministeriais, desinformação. 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 Campo a partir do aspecto agroecológico, 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, muitos destes 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 de quem do campo necessita, atingindo diretamente e de forma brutal trabalhadoras e trabalhadores do Campo e da Cidade.

Está em curso, portanto, um projeto governamental “[...] alicerçado em bases ideológicas fascistas, anticivilizatórias, violentas, de extermínio do outro, neste caso, do povo empobrecido do campo e da cidade” (CANUTO, et al, 2020. p. 22). Este projeto se expressa por meio de um conjunto de medidas governamentais que, além de manter a Reforma Agrária, a demarcação e titulação de terras tradicionais estagnadas, investe 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 organizam na tentativa de romper com essa lógica perversa de desenvolvimento agrário, pressionando o Estado em busca da defesa do Campo 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 e nos dias atuais demarcam a correlação de forças na defesa de uma Reforma Agrária Popular, com a organização e enraizamento de movimentos quilombolas, indígenas e camponês tradicional, tanto a nível nacional quanto estadual, dando destaque aos movimentos da Via Campesina Campesina (MST, MPA, MAM, MAB, CPT, PJR, MMC, MPP, CONAQ, MCP, CIMI, ABEEF), EFA's, 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 camponesa que atenda permanentemente às necessidades dos sujeitos coletivos de direitos e que seja vinculado aos interesses da classe trabalhadora, em geral, e da camponesa, em específico. Portanto, para os movimentos sociais camponeses e, também para o movimento de defesa do ensino público, gratuito e 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 à 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 consolidou latifúndios a partir de fases que passam pelas capitanias 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 acirrado, vertiginoso e agressivo.

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 delinea 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 à 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. Soma-se às empresas destas três matrizes de exploração do capital, as inúmeras fazendas que se apropriam das riquezas naturais e transformam a terra em meio de produção para exploração e extração de lucro individual das terras que são de finalidade coletiva.

É importante considerar que na Bahia, a existência de terras – em sua maioria devolutas – e mão-de-obra abundante e barata, associada às condições favoráveis do mercado internacional, favorecem a acumulação do capital nas atividades econômicas do estado. Estas terras poderiam ser destinadas para fins de Reforma Agrária, porém boa parte têm sido apropriadas privadamente, de maneira indevida por meio de grilagem. Há no estado baiano um complexo minerário que vem expulsando camponeses e se apropriando daquelas terras, destruindo os biomas existentes no território, impactando fontes hídricas e destruindo as condições produtivas das populações do Campo. Por consequência, os impactos hídricos vêm provocando conflitos, também, nos territórios urbanos (nas periferias), especialmente onde a classe trabalhadora mais precarizada vive. Quanto à disputa energética – apesar da importância da produção de energia para abastecimento dos territórios urbanos e agrários 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 a 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 mortes 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 da ampliando suas áreas de cultivo e criando tensões territoriais. Logo, são várias 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 movimento 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 e Povos Originários, 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.

O avanço intenso do Capital se estende sobre os territórios de comunidades quilombolas, indígenas e comunidades tradicionais de Fundo e Fecho de Pasto e 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 êxodo rural, com a 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 a das mulheres quilombolas, indígenas, camponesas – seja pelo cuidado a crianças e idosos pela intensificação de doenças causadas pela expansão da utilização 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, cabe às mulheres a fazerem mais que a tripla jornada de trabalho.

Esse contexto, ao aumentar o número de pessoas que abandonam o campo em busca de uma vida melhor na cidade, impede que estas tenham acesso à escolarização no tempo regular de sua vida escolar. Ao mesmo tempo, esse cenário promove o crescimento do abandono escolar, estimula o aprofundamento da desigualdade social, fomenta o empobrecimento da população que permanece no campo, reduz a produção camponesa de base agroecológica e agrava a insegurança alimentar desses sujeitos.

Na contramão destes processos violentos, busca-se, a partir da Educação do Campo, construir os valores e o desenvolvimento da agroecologia como práxis a ser realizada nas escolas camponesas, que têm tem como um de seus princípios a relação com o meio ambiente e com a agroecologia, contribuindo para uma visão de mundo centrada na construção de modos sustentáveis de produção agrícola e extrativista, em suas dimensões ecológico-produtiva, sociocultural, econômico-financeira e energética. Esse paradigma 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 de seus estudantes, unindo o conhecimento tradicional dos agricultores familiares aos objetos de conhecimento escolares de forma contextualizada.

A agroecologia, enquanto conhecimento historicamente acumulado e sistematizado constitui um conjunto de saberes e técnicas, princípios ecológicos e valores culturais incorporando às práticas sociais de uma agricultura alternativa (CARNEIRO; RIGOTTO; AUGUSTO; FRIEDRICH; BÚRGIO, 2015). Este caminho percorrido pelo campo do conhecimento agroecológico não se reduz a disciplina ou conceito genérico sobre a relação Ser Humano-Natureza. Pelo contrário, a agroecologia é o conhecimento profundo, amplo e diversificado de manejo ecologicamente sustentável dos recursos naturais mediado pela ação social coletiva, visando constituir um paradigma alternativo e contra hegemônico ao agronegócio e os 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 forte assentada numa 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 a sustentabilidade “[...] enquanto atributo da agricultura camponesa e em contraponto ao 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 quão expressiva é a região, mas apontam, também, para a necessidade de se avançar em processos formativos que fomentem uma convivência harmoniosa e produtiva em toda essa região. 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 na região e sistematizadas por instituições e políticas públicas estaduais.

Faz-se necessário explicitar que o Semiárido é o mais populoso do mundo. No Semiárido brasileiro vivem mais de 26 milhões de pessoas por todo o território, tem uma área de mais de 1.128.697 km² (um milhão cento e vinte e oito mil seiscentos e noventa e sete quilômetros quadrados), existem diversos modos de vida, com diversas formas de convivência a exemplo do extrativismo (diverso), criação de animais como as comunidades de fundo e fecho de pasto, a criação de abelhas dentre outras.

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/caatinga, ameaça e 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.

No semiárido baiano, também existe uma tendência à degradação dos solos, por meio dos processos de salinização e desertificação, gerados pelo uso de métodos equivocados de irrigação, concentração e exploração de terras, também comuns a todo o campo baiano. Nesse contexto, reforça-se a necessidade de fomentar a inserção da agroecologia enquanto paradigma das relações sociais do

campo baiano, buscando a implementação de tecnologias sociais como cisternas, sistemas de irrigação, uso de culturas bem adaptadas e outras.

Apresenta-se como desafio às escolas do campo a inserção dessa temática tão valorosa, a fim de fortalecer os vínculos identitários dos moradores com a região e potencializar as virtudes das várias dimensões vividas no campo do semiárido, desde o turismo à produção de culturas a partir de métodos sazonais ou de métodos permanentes a partir do uso da irrigação.

Dentro deste contexto, a tarefa das Escolas do Campo é a capacidade de estabelecer vínculos entre o projeto educativo, o tempo histórico e a consolidação da agroecologia tend em vista a especificidade do território baiano. A crise estrutural do modo de produção capitalista é a grande questão da realidade atual, tendo contradição com relação ao trabalho, natureza e saúde. A transformação deste sistema social capitalista se movimenta de um projeto longínquo para uma necessidade social, política, ética, de sobrevivência do nosso planeta. Caldart (2020, p.23) 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 o “espiral descontrolado” 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.

E qual seria então a função social neste contexto? O que significa? Ainda conforme Caldart, (2020, p.24),

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)

Portanto, não se pode exigir a função social das escolas 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.

Portanto, 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).

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 o *modus operandi* imposto pelo sistema 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, como também a partir da relação de produção e reprodução da vida agroecologicamente viável. Portanto, um Projeto de Educação do Campo tem como centralidade um Projeto de Desenvolvimento Agrário que diz respeito à busca pela valorização e emancipação humana. 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 encontram hoje nas lutas reivindicatórias espaço para defesa de currículo, material didático, formação docente, prática pedagógica, gestão escolar, políticas públicas, entre outros, que sejam condizentes com as demandas reais da classe trabalhadora que vive no espaço agrário brasileiro. 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, as alterações muitas vezes degradantes da condição material que lhes é imposta violentamente pelo sistema capitalista através do projeto de desenvolvimento imposto pelo Agronegócio.

Portanto, 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 com 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).

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, insumos químicos altamente nocivos ao solo e à vida que da terra depende. 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, rebaixamento teórico.

Esse modelo privatista, neoliberal de educação no campo, incorpora as diretrizes do mercado internacional no que tange à fetichização do urbano enquanto espaço de realização máxima do sistema capitalista 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, produtividade, exército excedente, exploração etc. – 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 maquinização 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.

Nesse bojo, destaca-se a BNCC, que trata o Campo e a escolarização disponibilizada a ele 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. 2).

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 emancipação dos sujeitos do Campo, 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 alternativa 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 pólos 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 (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. Por isso se justifica a necessidade da não dicotomia entre Educação e Trabalho, bem como entre educação formal e educação não-formal, porque só 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, artísticas e literárias 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 à 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 tartar dos avanços da classe trabalhadora do campo a partir do que foi historicamente produzido. Mais ainda, 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), principalmente a formação 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 (como quer fazer pensar a destrutiva sociedade capitalista), mas 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 etc. Todo o currículo é planejado de forma fragmentada na justificativa (equivocada) da qualificação: grade curricular, disciplinas, turma, séries etc. 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 um curto prazo. E assim vai se caracterizando a tendência positivista-tecnicista na atualidade da educação escolar brasileira:

sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação 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).

Com 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 ao território agrário e desqualificação da formação de educadoras/es de acordo com as especificidades educativas, altos índices de reprovação, evasão etc., estratégias associados 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-diretividade; 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 da Pedagogia Socialista, concepção Libertadora de Paulo Freire e concepção de 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 ao projeto 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 supera o modo de produção capitalista.

Outras entidades 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, p. 178), 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

garantido-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 coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

Dentro deste contexto, construir um projeto histórico significa defender “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, políticas de acesso à terra, conquista de direitos que são estruturais para garantia da reprodução da família camponesa, é pelo fato de ter havido uma construção coletiva feita por trabalhadores engajados em movimentos sociais, na política, organizando marchas, greves, ocupações, tomando posição no confronto de projeto de escolarização com fundamentos instrumentalizado, colocado a serviço das demandas do capitalismo e a favor da educação com formação humana, omnilateral, visto que abarca todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Portanto, parte-se de uma concepção de educação que, conforme Caldart (2008a, p.4)

[...]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.4).

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

A partir desta plataforma de luta, muitas conquistas ocorreram ao longo dos anos: organização das diretrizes operacionais, alimentação escolar, transporte, formação de professores, programa de livro didáticos, decretos contrários ao fechamento das escolas do campo, financiamento direto às escolas, Programa Estadual de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas Família Agrícola e Escolas 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 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 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 e acompanhamento, 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 Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e, Educação para as Relações Étnico-Raciais” (DECRETO N.º 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, 02/01/2019, 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 um ataque à subjetividade humana, 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/2010) revelam que, dos aproximadamente 51 milhões de jovens brasileiros, considerando a faixa etária entre 15 e 29 anos, cerca de 8 milhões residem nos territórios campestinos. 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.

O capital, em sua perversa lógica, obtém lucros jogando a juventude no mundo dos negócios ilícitos. 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 campestinos expulsos do campo, empurrados a buscar nas cidades um emprego, uma tentativa de garantia da existência. 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 território campesino possui relações com a ocupação do vasto território agrário pelo agronegócio com: a destruição da agricultura familiar, da cultura campesina, da produção agroecológica e da soberania alimentar. O agronegócio disputa os rumos da formação humana no campo brasileiro, a qual o currículo escolar tem função precípua, mas há luta e resistência dos movimentos de luta social no 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.

A evasão da juventude do campo reflete as consequências do modelo de desenvolvimento capitalista para o campo, que, desde aproximadamente a década de 1970, expulsa do campo não só a juventude como a população campesina em geral. Não faz muito tempo que a maioria da população brasileira habitava o campo. Em 1960 havia mais pessoas morando no campo do que nas cidades. 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 campesina, a busca por trabalho, prioritariamente, e educação são fatores intrínsecos aos processos de migração do campo (VENDRAMINI, 2016), visto que, um campo sem perspectivas de trabalho não atende a necessidade da juventude; do mesmo modo, pelas determinações econômicas da política educacional, um campo que nega o acesso ao conhecimento escolar e de qualidade, desde a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio) até o ensino superior, técnico e pós-graduação, não deixa perspectivas de vida; cumpre, consequentemente, a determinação histórica de expulsar a juventude do seu lugar de origem.

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 empíricos, 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 da classe trabalhadora para seguirem os estudos e inserirem-se no trabalho, segundo as investigações de Vendramini, 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. Entretanto, contraditoriamente, a alienação do trabalho assalariado continua a atuar sobre a juventude.

A luta pela permanência da juventude camponesa no campo parte da reivindicação ao acesso à terra por meio da Reforma Agrária para a regularização das terras dos povos e comunidades tradicionais e povos indígenas: por criação de políticas públicas que incentivem a permanência dos jovens em seus territórios com inclusão digital, transporte público, acesso à produção e fruição cultural, geração de renda, 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 campestre, 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 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 histórico de emancipação humana.

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 esse espaço brasileiro. As políticas públicas voltadas para ela adquirem consistência na medida que se aproximam da base teórica referendada nas práticas e atuações dos movimentos sociais campestres. Foram estes, sobretudo os que lutam pela Reforma Agrária, que protagonizaram a criação dessa Educação e sua inclusão na agenda política do país. Portanto, esse modelo educacional representa a resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo contra o modelo de desenvolvimento nele importado e contra a concentração do capital, ou seja, em oposição à acumulação de riqueza, ao avanço da propriedade privada e à exploração humana e predatória da natureza.

Educação do Campo representa um posicionamento contrário a esta concepção e foi se constituindo na luta pela transformação da realidade educacional das 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 no chão da Revolução Russa, fundamentos teóricos e práticos, os movimentos sociais de luta pela terra estruturam suas orientações pedagógicas. A Revolução Russa foi um dos acontecimentos mais importantes do século XX. 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 atendessem 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 relacionem com 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 (PISTRAK, 2013)” e “A Escola-Comuna (PISTRAK, 2013)”. No Brasil, as repercussões desta pedagogia datam no ano de 1980. Conforme Santos, 2018, p. 52

[...]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: seres humanos. Ou seja, os sujeitos são formados na luta social, se constituindo na práxis, educando dialeticamente entre “transformação das circunstâncias e autotransformação”.

A pedagogia do movimento, conforme Caldart (2012, p. 554-555)

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.

Outra matriz pedagógica que marca a Educação do/no Campo Brasil é a concepção de Educação Popular, tendo Paulo Freire como principal formulador, que 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 na crítica à educação tradicional, conceituada por Paulo Freire de 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 da vida humana.

A Educação Popular para Educação do Campo é fundante quanto ao reconhecimento dos sujeitos envolvidos na ação educativa em seu projeto político pedagógico, a exemplo dos/as professores/as, estudantes, famílias e comunidade, evidenciando o trabalho pedagógico dos processos históricos de opressão dos povos do campo, como uma expressão da liberdade, 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 que é a articulação entre escola e vida e de sua vinculação com os movimentos sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. No Brasil diversas experiências de educação escolar utilizam essa Pedagogia como método, sendo as mais conhecidas desenvolvidas justamente pelas Escolas Família Agrícola (EFAs) e pelas Casas Familiares Rurais (CFRs).

Utilizada pela primeira vez em uma escola brasileira em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas, essa metodologia surge com a tarefa de enfrentar o problema colocado de que a terra seria o oposto da sabedoria, da ciência, da educação 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. Portanto, romper com a 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 e socialmente útil. O Programa representou, e ainda representa, um avanço na capacidade teórica de milhares de trabalhadores e trabalhadoras, alfabetizando jovens até a pós-graduação, formando professores que trabalham 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 do 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 Dermeval 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, p. 18),

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 defende a apropriação dos conhecimentos científicos como ferramenta imprescindível para intensificar a compreensão de mundo, estabelecer relações entre os fenômenos e objetos, desenvolver o psiquismo,

avancar 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 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 do 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, p. 183). Nesta perspectiva, defende 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, avançam em direção à socialização das mais ricas e desenvolvidas conquistas da humanidade: nas ciências, arte e filosofia.

Nesse sentido, a existência da escola deve-se à necessidade de, conforme Saviani (2008), nem 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. 2).

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 educativos, Frigotto e Ciavatta (2012, p. 751) afirmam se este 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 (, 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 naturais. 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 burguesia 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. 2).

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, p. 191)

[...] **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 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 sistematizado 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, independente 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, p.22) 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 (SAVIANI, 2016, p. 24). 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 consequência, 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 consequência, 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).

Segundo Saviani (1980), “[...] 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”.

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 Saccomani (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 processos 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 referente 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 construir 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 para a superação do modo de produção capitalista, 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. 1).

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. 1).

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. 1):

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, *Ibidem*. p. 1-2).

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 nos 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/ na ideia 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 agrário agroecologicamente sustentável. Deste modo, “um inventário como este proposto não é uma atividade que possa ser feita de uma vez e 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. Todas estas dimensões estão, neste momento histórico, ameaçadas frente à Emenda Constitucional 95, que aplica o ajuste fiscal, limitando gastos nas políticas públicas. Estas condições materiais da existência humana estão condicionadas pela crise do capital que busca aplicar ajustes para recompor suas taxas de lucro.

Portanto, a metodologia de 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, por consequência do processo de naturalização da condição de dominação de classe e subsunção 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

176 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 superação do modo de produção capitalista, representado pelo agronegócio enquanto projeto de desenvolvimento, 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 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, conforme apontam Costa, Freitas e Marinho (2018, p. 87:)

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. [...] **(grifos nossos)**

Ademais, a avaliação da aprendizagem, de acordo à Saviani (2005, p.72)

[...] 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 ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Esta proposta de Itinerário Formativo (IF) multidisciplinar 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 das juventudes 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.

O componente curricular Projeto de vida, presente na 1ª, 2ª e 3ª séries, 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 a construção dos seus projetos 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 vida 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; projetos de vida que tratam o Campo como lugar de vida, desenvolvimento sustentável e que garantam a permanência destas juventudes nos territórios.

No que tange os componentes curriculares de cada série, 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/os, 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 campesina. No DCRB volume 2 os IFs, propriamente, se iniciam na 2ª série. Na 1ª existe uma preparação para os IFs. Se este volume seguir a mesma lógica talvez valha à pena escrever isso aqui no texto introdutório.

A 2ª série – ao contemplar 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 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 são/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.

Ao que corresponde à 3ª Série, 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 Camponato 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, sustentabilidade – um legado à cultura camponesa em sua relação com a Natureza. Do mesmo modo, os componentes desta série tratam dos processos de luta dos movimentos de sociais populares no papel da defesa do Campo como espaço de via, assim como resistência na defesa de uma Reforma Agrária Popular. Nessa perspectiva, o componente Agroecologia II é apresentado 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.

O componente *Os números na Economia Camponesa* 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. 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.

No conteúdo Estrutura Fundiária Brasileira e de produção agropecuária os alunos aprenderão a diferenciar formas de medições e unidades de medidas não padronizadas de propriedades rurais. Este componente 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 capitalista; 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.

Este IF multidisciplinar será desenvolvido a partir de seis componentes curriculares distribuídos entre a 2ª e 3ª Série, a saber: História das/os Camponesas/es e a Questão Agrária I e II; Agroecologia I e II; Leitura e Escrita do Campo; e Economia Camponesa em Números.

EMENTAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DA 1ª SÉRIE

Lembrete: se houver mudança do título nesta página do DCRB lembrar de fazer alteração, também, no SUMÁRIO GERAL do trabalho

COMPONENTES	EMENTAS
Juventude do campo e Projeto de Vida (40 horas)	Determinações do modelo de desenvolvimento capitalista no campo e suas consequências à vida da juventude do campo brasileiro, com destaque às perspectivas de produção da existência no campo. Projeto de desenvolvimento em disputa e a Juventude no Campo brasileiro. Perspectivas dos jovens camponeses.
Leitura e Escrita de Mundo 120 horas	Escrita criativa. Apropriação das habilidades teóricas e práticas necessárias à produção de textos criativos dos diversos gêneros, a exemplo da poesia, a narrativa, o 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” 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	Busca de compreensão sobre o que é ciência, qual o perfil do cientista, bem como quem pode fazer ciência. Pesquisa sobre a ciência cidadã, sua importância e as plataformas existentes. Comparação entre senso comum e conhecimento 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. 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 o rigor com a metodologia aplicada, bem como a importância do conhecimento científico para o indivíduo e para a sociedade. Aprofundamento sobre a história da ciência, a fim de explorar e recriar o percurso científico de grandes personalidades da ciência e de sua biografia, visando humanizar a figura dos cientistas e desfazendo estereótipos. 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 DA 1ª SÉRIE

Lembrete: se houver mudança do título nesta página do DCRB lembrar de fazer alteração, também, no SUMÁRIO GERAL do trabalho

ORGANIZADOR CURRICULAR – 1ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Multidisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS: • Estudar os elementos da linguagem que marcam as representações da Juventude Camponesa, estimulando o protagonismo da mesma a partir da valorização da Memória e da Cultura da comunidade na relação com o universo juvenil. • Apropriar-se da produção histórico-cultural camponesa a partir das práticas corporais e de suas relações com o lazer, o trabalho e a cidadania, bem como das vivências de manifestações da cultura corporal camponesa existentes na diversidade dos territórios baianos. • Apropriar-se das expressões artísticas do universo da cultura camponesa, tratando a arte e a produção da vida no campo como elementos de resistência. • Consolidar a formação integral dos/das estudantes camponeses/as, 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/as estudantes camponese/as terem uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomarem decisões e agirem nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. • Conhecer e desenvolver práticas agroecológica de produção.	
UNIDADES CURRICULARES Disciplinas; grupos de pesquisa; laboratórios; projetos; oficinas; observatórios; clubes de: leitura, filmes, debate, investigação, ciências; observatórios; incubadoras; estação do saber.	
RECURSOS Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Rádios comunitárias escolares do campo. Livros. Data-show. Internet. Computador. Poltronas. Mesas. Tesoura. Cola. Equipamentos multimídia (caixa amplificadora, equipamento de som, datashow). Material da cultura local para produção de atividades (tecidos. Tinta, base, lápis, batom, instrumentos culturais, etc.) Espaço físico adequado para intervenções culturais. Colchonetes. Espaço físico amplo (coberto e fechado). Sala ampla para práticas corporais. Tablets. Conexão com a internet. Notebook. Impressora. Papel de ofício. Cartolina. Papel madeira. Vídeos documentais. Músicas. Tv. Livros para consulta bibliográfica. Notebooks. Impressora. Máquina de reprodução. Mapas históricos. Mapas geográficos. Papel metro. Internet. Mapas da bahia e brasil. Marcador para quadro branco. Artigos de papelaria (caneta, lápis, papel metro, cartolinas, duplex, papel carmen, tnt, lápis de cor, hidrocor, tintas variadas, pincéis, tesouras, barbante, fita adesiva, cola branca, massa de biscuit). Materiais gráficos. Caixa amplificadora. Microfone. Sala apropriada para projeção de slides. Lousa. Computador. Projetor multimídia. Textos e outros recursos bibliográficos. Ônibus para aulas de campo.	
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	(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação

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. (EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.	social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica. (EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), 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. (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. (EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) 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 Construção de um plano de atividades/intervenção com práticas agroecológicas a serem realizadas com as famílias/escola/comunidade. Realização feiras agroecológicas na escola com produtos advindos da agricultura familiar. Realização de seminários para apresentação e discussão das experiências agroecológicas. Elaboração de jornais comunitários. Criação de sites com conteúdos que contribuem com a formação da juventude. Participação em programas nas rádios comunitárias. Palestras. Produção de vídeos, de poemas, de repentes, cordéis, de espetáculos teatrais. Produção audiovisual. Performances. Exposições. Seminário temáticos. Festival da cultura. Projetos de pesquisa. Registros de leitura. Roda de conversa (interna, com convidados e com participação da comunidade escolar). Cineclube. Elaboração de resenhas e artigos científicos. Feira de conhecimento. Exposições de fotográficas. Projetos de pesquisa. Documentários diversos e com participação das comunidades ou com reflexões dos estudantes da escola. Exposições artísticas diversas. Produção de canções.	

SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO	
Proporcionar atividades que possibilitem a compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e suas relações com o modo de produção da vida no campo, a exemplo: caderno da realidade; plano de estudo; seminários; relatórios científicos; pesquisa de campo; relatos de experiência; portfólio; memoriais; provas, sínteses.	
ARQUITETURA CURRICULAR	
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO
Juventude do campo e Projeto de Vida 40 horas	Projeto de desenvolvimento em disputa e a Juventude no Campo brasileiro: História da agricultura: aspectos históricos e filosóficos. Agroecologia e a reprodução da vida no campo. Transição agroecológica. Modelo do agronegócio e suas contradições: despovoamento, aumento da migração e falta de futuro para a juventude. Perspectivas dos jovens camponeses: História da precarização do trabalho no campo e na cidade. Trabalhos temporários no campo. Profissões específicas do campo. Migração para a cidade: perda da referência da identidade camponesa. Condições de moradia em regiões periféricas. Exposição à violência. Acesso às drogas. Abandono escolar.
Leitura e Escrita de Mundo 120 Horas	Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto falta texto Falta texto Falta texto Falt
Para além dos números 120 Horas	Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto
Iniciação Científica 80 Horas	Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto

ELETIVA 40 Horas	Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto falta texto Falta texto Falta texto Falta texto Falta texto

**EMENTAS DOS COMPONENTES DO ITINERÁRIO FORMATIVO
MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2ª SÉRIE**

COMPONENTES	EMENTAS
Juventude do campo e Projeto de Vida (80 horas)	Contradições que marcam a construção dos projetos de vida da juventude do campo. A contradição capital x trabalho e a Juventude do Campo. Identidade da Juventude do Campo.
História dos Camponeses e Questão Agrária I 120 horas	Compreensão dos modos de produção e reprodução da vida, a organização política, a relação da propriedade da terra e o surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil a partir da construção de conceitos históricos e geográficos sobre a Questão Agrária. Utilização dos conhecimentos sobre o funcionamento da sociedade: uso, posse, propriedade da terra (conceito científico e a explicação histórica); agricultura e relação com a terra; trabalho, agricultura e campesinato – da revolução neolítica à idade média. Utilização dos conhecimentos históricos e geográficos: cartografia, gráficos, dados históricos, fontes históricas etc. Organização e consolidação do pensamento sobre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas através da comunicação para: expressar-se e partilhar informações sobre processos históricos em âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos; ler, interpretar e transcrever a linguagem cotidiana para linguagem histórico-geográfica; compreender o processo de desenvolvimento de cada sociedade; localizar e representar mapas e gráficos; analisar, interpretar e construir tabelas e gráficos; trabalhar relações entre cartografia e história dos territórios.
Agroecologia II 120 Horas	Compreensão multidisciplinar das bases epistemológicas da Agroecologia. Agroecologia como ciência do campo. Filosofia da ciência. Saberes tradicionais e populares como alicerces da Agroecologia. Conceitos e princípios da Agroecologia. Agroecologia como base para agriculturas mais sustentáveis economicamente, socialmente e ecologicamente. Análise dos impactos da agricultura convencional nos solos, nas águas e na atmosfera.
Leitura e Escrita do Campo 80 Horas	Compreensão da linguagem como manifestação do sujeito e da sua história a partir do conhecimento e apropriação da influência da Língua Africana no Português Falado no Brasil e na Bahia e suas heranças na forma de comunicação camponesa. Diversidade cultural e linguística dos Povos Indígenas e sua influência para o português brasileiro e sua relação com a forma de comunicação camponesa. Tratamento dos paralelos da linguagem camponesa com outras linguagens chamadas “oficiais”, estimulando o combate ao preconceito Linguístico em sociedades multilíngues a partir do uso dos recursos linguísticos e das Práticas Translíngues. Variações Linguísticas. Gêneros textuais da Oralidade. Estimulo do protagonismo da juventude a partir da leitura

	partindo da acesso e apropriação de literaturas biográficas, buscando desenvolver habilidades na decodificação e fluência de leitura; Apropriação da leitura a partir da observação, análise e interpretação de textos. Acesso à literatura camponesa. Estimulo do protagonismo da juventude a partir da escrita criativa; Autobiografias. Tipologias Textuais (destaque para o tipo de texto exigido na redação do ENEM: o texto dissertativo-argumentativo). Planejamento do texto. Repertório sociocultural. Estratégias de argumentação. Emprego de mecanismos coesivos para progressão textual.

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 2ª SÉRIE

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO DO CAMPO	
2ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Multidisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS: • Estimular e fortalecer o uso da variação linguística camponesa para o fortalecimento da identidade camponesa no combate ao preconceito linguístico. • Aprofundar o conhecimento da formação do território baiano e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e a luta pela terra no Brasil e na Bahia. • Compreender os modos de produção e reprodução da vida, a organização política, a relação da propriedade da terra e o surgimento dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil. • Compreender a tarefa dos movimentos sociais do campo e suas lutas em defesa da Reforma Agraria e da Cultura Camponesa. • Compreender a cultura alimentar dos povos do campo identificando o processo histórico e os impactos da agricultura industrial, bem como os movimentos de resistências existentes a esse modelo de produção da vida camponesa. • Reconhecer as causas e consequências que provocam os conflitos de terra no Brasil. • Identificar as causas e consequências dos impactos ambientais no espaço agrário e sua relação com o Agronegócio, bem como estimular as práticas agroecológicas fortalecendo a Soberania Alimentar na produção da vida sustentável reconhecendo-as como elementos de resistência e sobrevivência humanitária. • Conhecer e desenvolver práticas agroecológica de produção.	
UNIDADES CURRICULARES Laboratórios. Oficinas. Espaços de vivências. Grupos de criação artística. Observatórios. Projetos. Grupos de pesquisa. Oficina. Rodas de conversa. Observatórios de Investigação Social em que as propostas estejam assentadas na observação das questões da comunidade, principalmente aquela que necessitam de reflexões e de mudanças nos comportamento em benefício da coletividade. Oficinas de Patrimônio Cultural – que valorizem e reconheçam a importância dos patrimônios materiais e imateriais da comunidade. Grupos de estudo sobre: racismo, machismo, direitos humanos, luta pela terra. Núcleos de estudos e criação em linguagens (literária, musical, teatral etc.). Cineclubes. Clubes de debate. Clubes de Ciências. Clubes de leitura. Clubes de investigação. Clubes científicos. Projetos. Grupos de pesquisa. Incubadoras oficinas, dentre outras que envolvam atividades de campo, espaço amplo para práticas de manejo do solo.	

RECURSOS

Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Rádios comunitárias escolares do campo. Data-show. Internet. Computador. Poltronas. Mesas. Tesoura. Cola. Equipamentos multimídia (caixa amplificadora, equipamento de som, datashow). Material da cultura local para produção de atividades (tecidos. Tinta, base, lápis, batom, instrumentos culturais, etc.) Espaço físico adequado para intervenções culturais. Colchonetes. Espaço físico amplo (coberto e fechado). Sala ampla para práticas corporais. Tablets. Conexão com a internet. Notebook. Impressora. Vídeos documentais. Músicas. Tv. Livros para consulta bibliográfica. Máquina de reprodução. Mapas históricos. Mapas geográficos. Mapas da bahia e Brasil. Marcador para quadro branco. Artigos de papelaria (papel ofício, papel metro, cartolinas, duplex, papel carmen, tnt, lápis de cor, hidrocor, tintas variadas, pincéis, tesouras, barbante, fita adesiva, cola branca, massa de biscuit). Materiais gráficos. Caixa amplificadora. Microfone. Sala apropriada para projeção de slides. Lousa. Computador. Projetor multimídia. Textos e outros recursos bibliográficos. Ônibus para aulas de campo. Lanche para aulas extraclasse. Custeio (palestrantes, oficineiros, expositores, etc), equipamentos para laboratório de ciências da natureza (vidrarias, materiais e equipamentos próprios). 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). Equipamentos e ferramentas para horta (ponto de água, pá. Carrinho de mão, peneira, enxada, tesoura de poda, regador, mangueira de jardim, aspersor, roçadeira, sementeira. rastelo, sombrite, arame, borrifador, luvas, sementes, adubo orgânico, terra vegetal etc). Desidratador de alimentos. Embalagens em plástico/vidro transparentes. Equipamentos para manipulação de alimentos bombonas para coletar resíduos orgânicos.

EIXOS ESTRUTURANTES: PROCESSOS CRIATIVOS

HABILIDADES DO EIXO PROCESSO CRIATIVO

Habilidades Gerais dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC

(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.

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos Estruturantes

((EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).

(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.

(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.

(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. (EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros). (EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação. (EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.
SUGESTÃO DE PRODUTOS		
Palestras. Shows. Fotografias. Feiras Literárias. Produção de vídeos. Poemas. Repentes. Cordéis. Programas de rádio. Espetáculos teatrais. Produção audiovisual. Performances. Exposições artísticas diversas. Rodas de conversa (interna; com convidados; com participação da comunidade escolar; para compreensão e discussão de temáticas e/ou livros). Seminário. Festival da cultura. Projetos de pesquisa. Registros de leitura. Cineclube. Exposições de artes. Memorial. Seminários. Documentários diversos e com participação das comunidades ou com reflexões dos estudantes da escola. Debates e ensaios. Elaboração de resenhas e artigos científicos e composições artísticas. Feira de conhecimento. Exposições de fotografias. Livros artesanais. Oficinas de composição editorial. Canções. Planejamento e manutenção de hortas com gestão de resíduos orgânicos. Produção de livro de receitas. Produção de conservas, ervas desidratadas, temperos completos desidratados. Aplicativos. Blogs. Feira Agroecológica.		
SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO		
Proporcionar atividades que possibilitem a compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e de suas relações com o modo de produção da vida no campo, a exemplo: caderno da realidade, plano de estudo, seminários, relatórios científicos, pesquisa de campo, relatos de experiência, portfólios, memoriais, provas, sínteses.		
ARQUITETURA CURRICULAR		
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
História dos Camponeses e Questão Agrária I 120 horas	Questão Agrária e luta pela terra no Brasil: Questão agrária: uso, posse, propriedade da terra (conceito científico e a explicação histórica). Povos Indígenas Brasileiros: agricultura e relação com a terra. Colonização Europeia e a Questão Agrária no	

	Brasil Colônia: a agricultura de plantation e a formação da grande propriedade agrícola no Brasil. Trabalho escravo: indígenas, africanos e afro-brasileiros. Resistência escrava: brecha camponesa e formação de quilombos. Crise do escravismo e a Lei de Terras de 1850. A Abolição da Escravidão e o veto à Reforma Agrária. O surgimento do campesinato e das favelas no Brasil. O Coronelismo e as Oligarquias agrárias. Messianismo (Canudos) e Cangaço no Sertão Nordestino. Reforma Agrária, Sindicalismo e Movimentos Sociais: Reforma Agrária e Ligas Camponesas nos anos 1950-60. As Reformas de Base e a Reforma Agrária. Estatuto do Trabalhador Rural (1963). Movimento Sindical e Surgimento da CONATG. O Golpe militar, repressão sobre os trabalhadores do campo. A política Agrária do Regime Militar e o surgimento da burguesia agrária no Brasil. A grilagem de terras no Brasil. O fenômeno da Migração campo-cidade no século XX e as repercussões no mundo urbano em tempos de revolução industrial. As condições de vida e trabalho do boia-fria. Redemocratização política e o surgimento do MST no Brasil. A história do MST na Bahia. Latifúndio e violência do campo: assassinatos de Chico Mendes/1988 e Pe. Josimo/1986. Os dados da CPT sobre a violência no campo. Pesquisa: conhecendo a História da Minha Comunidade (nexos e relações com o modelo de desenvolvimento do campo (economia), organização política). Agronegócio e os povos do Campo: Neoliberalismo e a Luta pela terra na década de 1990: o caso do massacre de Eldorado dos Carajás. Agronegócio, modelo de dominação do capital no campo brasileiro. Surgimento do CETAE do MPA. Reforma Agrária e Soberania Alimentar. Agronegócio e a questão ambiental. Agroecologia como estratégia de combate e alternativa ao Agronegócio. Capitalismo: produção de Alimentos e a fome no mundo (Josué de Castro). O que é a Via Campesina? A política de Assentamentos na Nova República (1985-Hoje). A proposta de Reforma Agrária Popular. A luta pela demarcação das terras indígenas e quilombolas.
Agroecologia I 80 Horas	Introdução ao Agronegócio: transgênicos, agrotóxicos e os riscos para a saúde. Introdução à Agroecologia, Soberania Alimentar e movimentos sociais do campo. Genética e o manejo da Biodiversidade: Histórico do modelo de agricultura convencional (a introdução do pacote tecnológico envolvendo o uso de agrotóxicos e fertilizantes químicos) no Brasil. A expansão do agronegócio no Brasil e seus impactos ambientais e sociais. Análise do uso de agrotóxicos, fertilizantes e sementes transgênicas. Estudo dos princípios e conceitos relacionados à genética clássica, molecular e melhoramento de plantas. Conceito de biodiversidade e <i>hotspot</i>. Estratégias de manejo e conservação da biodiversidade. Políticas de recursos genéticos de importância para o manejo da biodiversidade.

	Como fazer uma horta e produzir alimentos saudáveis. Estados falimentares (questão sobre a deficiência alimentar em países não soberanos na questão alimentar – pesquisar sobre África, falência hídrica etc.) Ecologia e Agrossistemas: Mudanças climáticas para partir de um problema da realidade. Agronegócio e o problema das queimadas. Estrutura de ecossistemas naturais. Funcionamento de ecossistemas naturais. Fluxo de energia e matéria. Ciclagem de nutrientes. Interações ecológicas. Fluxo da água e do carbono. Sucessão ecológica. Ecossistemas naturais comparados. Diversidade e estabilidade dos agroecossistemas. Biomas brasileiros. Agroecossistemas sustentáveis. Ecologia e Conservação. Legislação de Proteção Ambiental (Sistema Nacional de Unidades de Conservação – SNUC). Climatologia. Mudanças climáticas. Convivência com Semiárido – tecnologias sociais e desenvolvimento endógeno no sertão da Bahia (irrigação, adubação, cisternas de placas, cisternas de enxurrada). Práticas agroecológica. Cooperação; Metabolismos socioecológico.
Leitura e Escrita do Campo 80 Horas	Língua e Poder: Variação e Preconceito Linguístico: Linguagem como manifestação do sujeito e sua história (leitura e escrita como meios de registro, conhecimento, divulgação, compreensão e reflexão sobre os modos de vida da comunidade para a superação das dificuldades e construção de saberes). Influência da Língua Africana no Português Falado no Brasil e na Bahia e suas heranças na forma de comunicação camponesa. Diversidade cultural e linguística dos Povos Indígenas, sua influência para a formação do português brasileiro e sua relação com a forma de comunicação camponesa. Paralelos da linguagem camponesa com outras linguagens chamadas “oficiais”. Preconceito Linguístico em sociedades multilíngues, uso dos recursos linguísticos e as práticas translíngues. Variação Linguística (histórica, geográfica e sociocultural): combate ao preconceito linguístico. Materialidade da Linguagem interiorana na quebra do preconceito linguístico. Exploração da oralidade juvenil camponesa. Multiletramentos: leitura de mundo e leitura da Natureza não centrada na lógica grafocêntrica. Oralidade: contação de histórias (o conto oral, o resgate de histórias orais dos ancestrais e o diálogo entre essas histórias e a Literatura); Contação de história a partir consciência corporal e da expressão corporal (corpo, voz, performance). Gêneros Textuais da Oralidade: seminários, palestras, entrevistas, debates regrados, júri simulado; Leitura: Decodificação e fluência de leitura (protagonismo político da juventude). Observação, análise e interpretação de textos. Gêneros Textuais (Gêneros da esfera jurídica e reivindicatória: lei, estatuto,

	manifesto código, regulamento, edital). Notícia. Texto de opinião. Editorial jornalístico e reportagem (jornais impressos produzidos pelos movimentos sociais de luta, sindicatos, especificamente, relacionados ao campo). Museus vivos. Informes da realidade camponesa: TV FONEC, CONTAG, FETAG, FETRAF, MPA, IRPA, MMM, MMB. Ensaio. Pesquisa. Charge. Poemas. HQs. Editorial. Romances. Contos. Letras de músicas. Debates regrados (etc.). Literatura Camponesa (Os sertões – Euclides da Cunha; Vidas Secas – Graciliano Ramos; Grande Sertão: Veredas – João Guimarães Rosa; Morte e Vida Severina – João Cabral de Melo Neto; Torto Arado – Itamar Vieira Junior; Açúcar Amargo – Luiz Puntel; A menina, a guerra e as almas – Conceição Senna; Auto da Compadecida – Ariano Suassuna). Biografias de lideranças camponesas. Literatura de Cordel e Repente (Patativa do Assaré, Cora Coralina, Manuel de Barros, Sérgio Bahialista, Gilvan MST, Bule-Bule. Jeferson). Escrevivências (Conceição Evaristo, Cidinha da Silva, Livia Nathália). Místicas. Ladainhas. Biografias: tratar da história de lutadoras e lutadores dos povos que marcaram a história camponesa; Escrita: Escrita Criativa. Autobiografia: destravar a escrita a partir da própria história. Tipologias Textuais: Textos Narrativo. Texto Descritivo. Texto injuntivo. Textos dissertativo. Texto dissertativo-argumentativo (destaque por ser o o tipo de texto exigido na redação do ENEM). Planejamento do texto. Repertório sociocultural. Estratégias de argumentação. Emprego de mecanismos coesivos para progressão textual. Gêneros textuais: carta de intenção, currículo, entrevista, memorial, portfólios, relatório.
Juventude do campo e Projeto de Vida 80 Horas	A contradição capital x trabalho e a Juventude do Campo: Conceito ontológico de trabalho. A subsunção do trabalho ao capital e a juventude. Condições desiguais de acesso à escolarização e ao trabalho. Trabalho precoce aos jovens da classe trabalhadora. Conciliação trabalho e escolarização. Identidade da Juventude do Campo: Questões raciais e de gênero. Elementos culturais que marcam a construção da identidade dos jovens – música, esporte, estilo de vida, lazer. Estudo profissionalizante. Acesso à universidade. Escolha da profissão. Reprodução da juventude camponesa;
Eletiva 80 Horas	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.

EMENTAS DOS COMPONENTES DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 3ª SÉRIE

COMPONENTES	EMENTAS
Juventude do campo e Projeto de Vida 80 Horas	Projetos de vida alternativos às determinações do modo de produção capitalista com base em organizações sociais, movimentos coletivos contra-hegemônicos. Condições de permanência da Juventude no Campo. Organização da Juventude no Campo e na Cidade.
Agroecologia II 120 Horas	Compreensão da relação entre a vida e o meio ambiente. Relação entre o conhecimento prático referente à análise dos solos e a circulação dos elementos na natureza. Compreensão dos fatores de formação do solo e suas características morfológicas, físicas, químicas e biológicas. Estudo da classificação de solos, suas potencialidades e vulnerabilidades. Entendimento dos processos de salinização e desertificação dos solos e seus impactos ambientais e sociais. Manejo e a conservação do solo, água e preservação ambiental, agroecologia como ferramenta para tal. Avaliação dos impactos da agricultura convencional na degradação dos recursos naturais e dos ciclos biológicos. Entendimento das interações ecológicas.
História dos Camponeses e Questão Agrária II 80 Horas.	Aprofundamento do entendimento sobre Trabalho, Agricultura e Camponesinato: da Revolução Neolítica à Idade Média, a partir do desenvolvimento da Agricultura desde as sociedades do comunismo primitivo, passando pela Antiguidade, Idade Média e chegando à Modernidade em suas formas hegemônicas de economia e de exercício do poder. Estudo do Camponesinato. Modernidade e Capitalismo a partir da perspectiva histórica e de consolidação das relações Ocidente-Oriente através de processos não harmônicos entre “Conquistadores” e “Conquistados”. Compreensão das sociedades africanas e indígenas em sua relação com a Agricultura e Camponesinato e suas influências no desenvolvimento da humanidade: agricultura nas sociedades africanas; sociedades indígenas da América (Maias, Incas e Astecas). Legado das lutas por Reforma Agrária nas sociedades, revoltas camponesas, revoluções históricas do camponesinato como marco de lutas populares contra o neoliberalismo na América Latina e no mundo.
Os números na economia camponesa 80 Horas	1. A lógica do financiamento familiar e individual nas propriedades rurais. Análise e interpretação dos aspectos estatísticos, econômicos e sociais do endividamento da população brasileira a partir das fontes dos institutos de pesquisas vigentes. 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 familiar. 2. Definição de Módulo rural. Dimensões das propriedades rurais e suas denominações. Práticas financeiras de projetos executados pelas associações camponesas. Princípios da economia solidária e capitalista relacionados à melhoria de renda da família camponesa, formação de preços de um produto, lucratividade e renda (precificação). Cooperativas e seus modos de cooperação. Conceito de Agricultura Familiar e Agricultura Camponesa. Produção agrícola e Pecuária. 3. Conceitos de tributo e imposto municipal, estadual e federal e suas implicações no Brasil. Tributação das grandes fortunas. Desenvolvimento de saberes sobre a lógica de financiamento, desde o escambo até o surgimento da moeda. Compreensão das formas de financiamentos bancários para as propriedades rurais como descontos, empréstimos e crédito. Análise do endividamento da população brasileira a partir de coleta de dados. Elaboração de gráficos e tabelas. Análise e interpretação de seus aspectos estatísticos, econômicos e sociais. Os recursos do Plano Safra nas grandes, médias e pequenas propriedades. Programas de apoio financeiro vigentes, dos governos federais, estaduais e municipais, e seu funcionamento, como acesso e taxas de juros. Diferenças entre terra de mercado e terra de trabalho e conceito de mercado interno, mercado externo,

	commodities, balança comercial e do dólar como moeda padrão. Definição do módulo rural e investigação das dimensões das propriedades rurais e suas denominações (medidas não padronizadas e Sistema Internacional de Medidas. Cálculo de comprimento, área e volume. Compreensão da execução financeira dos projetos desenvolvidos pelas associações camponesas. Diferenças entre princípios da economia solidária e da economia capitalista e entendimento de como se dá a relação dos empreendimentos coletivos com a melhoria de renda da família camponesa. Tipos de cooperativas (de crédito, de trabalho, etc), modos de cooperação e os principais gêneros agropecuários produzidos na região. Classificação e avaliação dos impostos e a tributação no Brasil e seus efeitos no campo.

ORGANIZADOR CURRICULAR DO ITINERÁRIO FORMATIVO MULTIDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 3ª SÉRIE

ORGANIZADOR CURRICULAR – EDUCAÇÃO DO CAMPO	
3ª SÉRIE	
Itinerário Formativo Multidisciplinar	CARGA HORÁRIA: 400 horas
OBJETIVOS: • Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais à área da Matemática e/ou à Formação Técnica e Profissional. • Tratar a genética e o manejo da Biodiversidade como elementos integrados, que precisam ser preservados na relação Ser Humano-Natureza. • Demonstrar como a cultura camponesa, de base não mercadológica e associada aos conhecimentos socialmente acumulados, tem demonstrado que é possível produzir sem destruir. • Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação do território baiano. • Aprofundar os conhecimentos sobre a base ecológica do agrossistema. • Conhecer e desenvolver práticas agroecológica de produção.	
UNIDADES CURRICULARES Laboratórios. Oficinas. Espaços de vivências. Grupos de criação artística. Observatórios. Projetos. Grupos de pesquisa. Oficina. Rodas de conversa. Observatórios de Investigação Social em que as propostas estejam assentadas na observação das questões da comunidade, principalmente daquelas que necessitam de reflexões e de mudanças nos comportamento em benefício da coletividade. Oficinas de Patrimônio Cultural – que valorizem e reconheçam a importância dos patrimônios materiais e imateriais da comunidade. Cineclubes. Clubes de debate. Clubes de Ciências. Clubes de leitura. Clubes de investigação. Clubes científicos. Projetos. Oficinas. Incubadoras, dentre outras atividades de campo para práticas de manejo do solo. Laboratório de matemática. Observatórios diversos.	
RECURSOS Cadernos de Apoio à Aprendizagem. Rádios comunitárias escolares do campo. Data-show. Internet. Computador. Poltronas. Mesas. Tesoura. Cola. Equipamentos multimídia (caixa amplificadora, equipamento de som, datashow). Material da cultura local para produção de atividades (tecidos. Tinta, base, lápis, batom, instrumentos culturais, etc.) Espaço físico adequado para intervenções culturais. Colchonetes. Espaço físico amplo (coberto e fechado). Sala ampla para práticas corporais. Tablets. Conexão com a internet. Notebook. Impressora. Vídeos documentais. Músicas. Tv. Livros para consulta bibliográfica. Notebooks. Impressora. Máquina de reprodução. Mapas históricos Mapas	

geográficos. Papel metro. Internet. Mapas da Bahia e Brasil. Marcador para quadro branco. Artigos de papelaria (papel metro, cartolinas, duplex, papel carmen, TNT, lápis de cor, hidrocor, tintas variadas, pincéis, tesouras, barbante, fita adesiva, cola branca, massa de biscuit). Materiais gráficos. Caixa amplificadora. Microfone. Sala apropriada para projeção de slides. Lousa. Computador. Projetor multimídia. Textos e outros recursos bibliográficos. Ônibus para aulas de campo. Lanche para aulas extraclasse. Custeio (palestrantes, oficinairos, expositores, etc). Equipamentos para laboratório de Ciências da Natureza (vidrarias, materiais e equipamentos próprios). 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). Equipamentos e ferramentas para horta (ponto de água, pá, carrinho de mão, peneira, enxada, tesoura de poda, regador, mangueira de jardim, aspersor, roçadeira, sementeira, rastelo, sombrite, arame, borrifador, luvas, sementes, adubo orgânico, terra vegetal, etc). Desidratador de alimentos. Embalagens em plástico/vidro transparente. E equipamentos para manipulação de alimentos. Bombonas para coletar resíduos orgânicos. Laptop. Aplicativos de programas matemáticos. Equipamentos áudio-visuais (caixa de som, projetor, lousa interativa, filmadora). Impressor. 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.

EIXO ESTRUTURANTE: 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. (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.	(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado. (EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais. (EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados à Matemática. (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. (EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

	(EMIFCHSA09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	
SUGESTÃO DE PRODUTOS		
Palestras. Fotografias. Feiras Literárias. Produção de vídeos. Poemas. Repentes. Cordéis. Programas de rádio. Espetáculos teatrais. Produção audiovisual. Performances. . Exposições artísticas diversas. Rodas de conversa (interna; com convidados; com participação da comunidade escolar; para compreensão e discussão de temáticas e/ou livros). Seminário. Festival da cultura. Projetos de pesquisa. Registros de leitura. Cineclube. Exposições de artes. Memorial. Seminários. Debates e ensaios. Elaboração de resenhas e artigos científicos e composições artísticas. Feira de conhecimento. Exposições de fotografias. Livros artesanais. Oficinas de composição editorial. Documentários diversos e com participação das comunidades ou com reflexões dos estudantes da escola. Exposições de artes. Canções. Planejamento e manutenção de hortas com gestão de resíduos orgânicos. Produção de livro de receitas. Produção de: conservas, ervas desidratadas, temperos completos desidratados. Aplicativos. Blogs. Documentários. Exposições. Seminários. Feira de conhecimento. Produção e exposições de embalagens. Produção e exposições de tabelas e gráficos. Exposição de fotografias. Produção de jogos; E-book. Protótipo. Game Documentários.Feira Agroecológica.		
SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO		
Proporcionar atividades que possibilitem a compreensão crítica do processo histórico de produção do conhecimento científico e de suas relações com o modo de produção da vida no campo, a exemplo: caderno da realidade, plano de estudo, seminários, relatórios científicos, pesquisa de campo, relatos de experiência, portfólios, memoriais, provas, Sínteses.		
ARQUITETURA CURRICULAR		
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO	

Agroecologia II 120 Horas	Formação e Manejo do solo: Fatores de formação do solo. Intemperismo. Perfil do Solo. Caracterização morfológica, física, química e biológica dos solos. Principais classes de solos. Fundamentos básicos para o manejo e a conservação do solo e água e preservação ambiental. Práticas agroecológicas. Cooperação. Metabolismos socioecológico. Biologia e Aspectos Ecológicos: Ecologia evolutiva: evolução e adaptação/evolução e adaptação dos seres humanos em relação às espécies vegetais – ontologia do trabalho relacionada à produção agrícola. Organização da vida e sistemas: indivíduo, população e comunidade. Fluxo de energia e ciclagem de nutrientes, produtividade dos ecossistemas. Ecologia de populações. Ecologia de comunidades: dinâmica dos ecossistemas. Biomas brasileiros e as principais formações florestais. Conservação da biodiversidade. Química aplicada à Agroecologia: Produção de biofertilizantes. Sistema internacional de unidades. Introdução ao Estudo do Átomo. Estrutura Atômica. Tabela Periódica. Ligações Químicas. Funções Inorgânicas.
História dos Camponeses e Questão Agrária II 80 Horas.	Trabalho, Agricultura e Camponato: da Revolução Neolítica à Idade Média: O conceito marxista de Trabalho: Nomadismo e Sedentarismo. Revolução Neolítica e a descoberta da Agricultura em vários pontos do planeta. Antiguidade: prática da agricultura nas civilizações fluviais. Camponeses e modo de produção asiático no Egito, Mesopotâmia, China e Índia. Antiguidade Clássica: Questão Agrária e Reforma Agrária na Roma Antiga – Colonato e servidão da Idade Média. Camponato, Modernidade e Capitalismo: O papel das Revoltas Camponesas na crise do feudalismo. Agricultura nas sociedades Africanas. O Comércio de especiarias entre o Ocidente e Oriente. Agricultura e Camponato nas sociedades Indígenas da América (Mais, Incas e Astecas). Capitalismo e Questão agrária na Inglaterra: a política de cercamentos. A renda da terra no Antigo Regime. Os camponeses e a Revolução Francesa. Reforma Agrária nas sociedades burguesas: Estados Unidos, Japão e Europa. O camponato na era dos extremos: Revoluções Russas e o camponato. Camponeses nas Revoluções dos pós-Guerra: China, Vietnã, Coréia. O maoísmo: revolução do campo

	para a cidade. Revolução Cubana: agricultura e reforma agrária. Guerrilha Rural no Brasil: o caso do Araguaia. Guerrilhas Rurais na América Latina. Os modelos agrários dos países do Bloco Socialista. Campesinato e as lutas populares contra o neoliberalismo nos anos 90 na América Latina.
Economia Camponesa em números 80 horas	Gestão financeira individual e familiar. Empréstimos. Recursos do Plano Safra. Mercado interno. Mercado externo. Commodities. Balança comercial. Dólar como moeda padrão. Sistema Internacional de Medidas: principais unidades e conversões. Medidas não padronizadas. Cálculo de comprimento, área e volume. Projetos executados pelas associações camponesas. Economia solidária. Economia capitalista. Agricultura familiar e camponesa. Gêneros agropecuários. Representação numérica na forma fracionária, decimal e porcentagem. Introdução à estatística Descritiva (coleta de dados, crítica dos dados, apresentação dos dados, análise dos resultados. Tabelas. Gráficos. Noções elementares de amostragem. Teoria da probabilidade e cálculo de margem de erro, as relações das Variáveis Aleatórias. Matemática Financeira (Razão e proporção. Porcentagem. Juros simples e compostos. Descontos. Sistema de capitalização, tributos. Tributos e impostos no Brasil (CTN: Impostos, Taxas, Contribuição de Melhorias).
Juventude do campo e Projeto de Vida 80 Horas	Condições de permanência da Juventude no Campo: Políticas públicas para a juventude no campo. Condições de acesso à educação escolar (educação básica e superior no campo). Acesso ao conhecimento científico. “Não” ao Fechamento das escolas. Conteúdo relacionado com a vida. As experiências das Escolas Família Agrícolas (EFA) no estado da Bahia. Organização da Juventude no Campo e na Cidade: A marca da juventude nas decisões políticas do país, a exemplo: As revoltas tenentistas (1920). A passeata dos 100 mil (1968). Diretas já (1984). O Fora Collor (1992). Jornadas de Junho, um movimento de muitas bandeiras, mas com protagonismo da juventude brasileira (2013). Primavera Secundarista, impediu o fechamento de escolas (2016). Golpe de 2016, contra Dilma Rousseff, entre outros (conversar com os redatores sobre passagens mais políticas no DCRB. Orientação: excluir). Atuação da juventude nas organizações de classe: Associação. Cooperativas. Sindicatos. Partidos políticos. Grêmios estudantis. Grupos religiosos. Grupos esportistas. Pastorais sociais. Grupos de jovens. Ações solidárias de assistencialismo. Levante Popular da Juventude (LPJ), entre outros.
Eletiva	PRODUÇÃO FEITA PELA ESCOLA.

REFERÊNCIAS

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.

AQUINO, A. M. de; ASSIS, R. L. de (Ed.). **Agroecologia: princípios e técnicas para uma agricultura orgânica sustentável**. Brasília: EMBRAPA, 2005, 517 p.

ARROYO, Miguel G. **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, P.; JONES, L. – 2011 – **Princípios De Química - Questionando A Vida Moderna e O Meio Ambiente**. – Ed. Bookman.

BALOTA, E. L. **Manejo e qualidade biológica do solo**. Londrina, PR: Mecenias, 2017, 287 p.

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.

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, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

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.

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, 2012, p. 439-446.

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, 2012, pág. 546-552.

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, Cláudio 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, Cláudio 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, F. T.; OLIVEIRA, F. P.; BANUTH, G. S. L.; BISPO, J. G. – 1996 – **Química básica experimental.**– Ed.: Cone.

DUARTE, Newton. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante.** Revista Espaço do Currículo. ISSN 1983-1579Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>, disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568/20839>

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, 2018. p. 65-82.

FONEC, Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 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, 2015, p. 253.

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, 2014, p 235 – 248

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. ISSN: 2175-5604

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, dez. 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, S. R – 2002 – **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. – Ed. da UFRGS: Porto Alegre.

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, C. de T.; MILLER, P. R. M. **Compostagem**: ciência e prática para a gestão de resíduos orgânicos. Rio de Janeiro: Embrapa Solos, 2009, 156 p.

JANATA, Natacha Eugênio. **Juventude que ousa lutar! Trabalho, educação e militância de jovens assentados do MST**. 2012. 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, 2018, p. 83-98.

MEIRELLES, L.R. (Coord.); Rupp, L.C.D. (Coord). – 2006 – **Biodiversidade:** Passado, presente e futuro da humanidade – Ed. Centro Ecológico.

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 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.

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.** 2020, disponível em: <<https://mst.org.br/2020/06/05/mst-lanca-plano-emergencial-de-reforma-agraria-popular/>>

ODUM, E. P – 1983 – **Ecologia** – Ed. Guanabara: Rio de Janeiro.

ODUM, P. E.; Barret, W. G. Tradução De Pégasus Sistemas e Soluções. – 2007 – **Fundamentos de ecologia.**– Ed. Cengage Learning: São Paulo.

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, A. **Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais.** São Paulo: Nobel, 2002, 549 p.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-Comuna.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho.** São Paulo: Expressão Popular, 2018. (Tradução de Luiz Carlos de Freitas).

RUSSEL, J. B. – 1994 – **Química Geral.** – Ed.: Makron Books.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e Escolanovismo na formação do educador:**uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo. Salvador-Bahia, 2011. 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.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa:** análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de educação do campo. 2018. 159f. (Dissertação) Mestrado Universidade Federal da Bahia, Amargosa.

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, 2016. 305p.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação)

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, 2004. p. 11-57.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação.** Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SEMINÁRIO: EDUCAÇÃO EM AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS DO CAMPO. **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. Participaram da elaboração: Roseli Salete Caldart, Ceres Hadich, José Maria Tardin, Diana Daros, Marlene Sapelli,

Luiz Carlos de Freitas, Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, Nivia Silva e Adalberto Martins. Esta é uma versão para experimentação prática nas escolas e em cursos de formação de educadores do campo, aberta à continuidade de sua construção coletiva. Concluída em julho de 2016.

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 – 2009 – **Roleta Genética**: Riscos documentados dos alimentos transgênicos sobre a saúde – Ed. João de Barro: São Paulo.

SNUSTAD, D. Peter; Simmons, Michael J. – 2008 – **Fundamentos de genética** – Ed. Guanabara: Rio de Janeiro.

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/AGO. 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/dô Campo – GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo da UFBA. –Ano. 4. n. 6 (2019). Salvador, BA: GEPEC UFBA, junho, 2019.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Após o liberalismo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Itamar Júnior. **Torto Arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

2. MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Apresentação

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, das/os sujeitas/os 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 das/os sujeitas/os há muito tempo invisibilizadas/os. 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. A referida legislação destaca, ainda, que ela abrange também as Modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Profissional, Indígena, do Campo e Quilombola.

Desse modo, quando se busca a articulação entre as diferentes Modalidades de Educação com o campo da Educação Especial, estão se multiplicando as vias que estabelecem a intercessão entre os direitos sociais, as ações afirmativas e de reparação, a inclusão social e a inserção no mundo do trabalho. Por outro lado, o respeito as diferenças socioculturais tomadas na oferta do Atendimento Educacional Especializado destinado aos povos indígenas, quilombolas, crianças e adolescente, jovens e adultos do campo e da zona urbana, pessoas com deficiências específicas e/ou tratamento de saúde é um caminho para assegurar a inclusão educacional.

Dessa maneira o poder público e a sociedade caminham juntos para desempenhar e garantir um processo educacional inclusivo, no qual já existem legislações específicas para a Educação Especial. Com isso, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia reafirma o compromisso de manter o diálogo constante com grupos sociais historicamente excluídos em consonância com os marcos e políticas nacionais e internacionais já estabelecidos, como 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 um currículo acessível a todos por meio da abordagem aos objetos de conhecimento de maneira multidisciplinar.

O DCRB para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem como objetivo atender o público-alvo da Educação Especial. Trata-se de um Documento elaborado para implementar e ampliar o DCRB do Ensino Fundamental e Médio, devido à inquietante questão do planejamento curricular no sentido de corroborar com a comunidade escolar, com os Centros de Apoio Pedagógico e com os Centros de Atendimento Educacional Especializado. Apresenta referências para que os municípios do estado da Bahia elaborem 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 das/os estudantes.

1.1 Princípios e Objetivos Norteadores da Educação Especial

Os princípios da Educação Especial não são diferentes dos listados nos documentos que embasam as concepções da Educação Nacional, inspirados e fundamentados nos pilares de liberdade e da solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do/a estudante e a preparação para o exercício da cidadania com a preocupação na qualificação para o trabalho (Lei nº 9.394/96, LDBEN).

Dessa forma, o Conselho Estadual de Educação da Bahia estabelece as normas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino no estado, conforme Resolução CEE nº 79/2009. No Art. 4º, incisos I, II e III, estabelece os seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para acesso e permanência na escola, garantindo formação acadêmica e profissional;
- II - participação da família e da comunidade na complementação de serviços e recursos afins;
- III - atenção ao educando, o mais cedo possível, prevenindo sequelas decorrentes do atendimento tardio.

Estes princípios garantem a participação dos/as estudantes com deficiência na escola, dando-lhes oportunidade de acesso e permanência na rede educacional a fim de que seja garantido o desenvolvimento integral do seu processo de ensino-aprendizagem.

Através desta garantia, é possível considerar que a escola na perspectiva inclusiva é essencial para os sujeitos com necessidades especiais.

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 oportunidades educacionais especiais.

A modalidade de educação Bilíngue de surdos é lei. “A sanção dessa Lei torna possível que a comunidade surda seja atendida através da educação bilíngue respeitando seus direitos de escolha por uma educação em sua língua” Ministro Milton Ribeiro.

Nesta modalidade, os estudantes surdos, surdo cegos, deficientes auditivos, sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação optarão pela modalidade bilíngue e o português escrito como segunda língua.

5.2 Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Na mudança do paradigma de uma escola excludente para outra que inclui, 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 especiais 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 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 da educação igualitária 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 sua maneira particular de aprender.

O grande desafio da educação inclusiva é saber como ensinar ao/à estudante com necessidades educacionais especiais 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 E MENEGAZZO, 2005). Assim, espera-se que a Educação Especial Inclusiva estimule o desenvolvimento dos/das educandos/as com necessidades especiais, respeitando as particularidades de cada sujeito no cotidiano escolar. Sob esse prisma, a escola busca se adequar às demandas dos/das estudantes, para que os/as mesmos/as 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 (1988), Declaração Mundial da Educação para Todos (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 10.172/2001), Resolução CNE/CEB nº 02/2001, Lei nº 10.741 - Estatuto do Idoso (2003), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Resolução CEE nº 79/2009, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, 2014), Lei nº 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão (2015).

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 na rede regular de ensino, preferencialmente. A educação é um direito de toda/o cidadã/ão, cabendo ao Estado e à família, com a cooperação da sociedade, promover e incentivar as/os sujeitas/os 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, a Declaração estabeleceu princípios focados em oportunizar o direito fundamental da educação para todas as pessoas na fase infantil da vida, oportunizando o acesso à escola regular com orientações inclusivas, evidenciando que as pessoas com necessidades educativas especiais se beneficiam com a participação nas escolas comuns.

A LDB/1996 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 aos sujeitos inseridos no ambiente escolar extensivo aos educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades ou 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-alvo 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).

Nessa direção, 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 suas especificidades e necessidades especializadas 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 demandantes por Educação, tanto sim que o Capítulo V, trata da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, defende os interesses deste segmento, como explicitam os 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 especiais 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 10.172/2001, que aprova o PNE e 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 de educação escolar” que transpassa todos os níveis e modalidades de ensino, sendo prioritária a garantia de vagas 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 alunos com necessidades educacionais especiais.

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 globais 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 alunos/as com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. (BRASIL, 2008, p.15). No entanto, o DSM-5 fez a fusão dos transtornos autista, de Asperger e global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista.

No que diz respeito aos educandos com altas habilidades/superdotação, os mesmos 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 CEE nº 79/2009 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 especiais em programas oferecidos pela escola, favorecendo o desenvolvimento de competências, atitudes, habilidades e acesso ao conhecimento, necessários ao exercício da cidadania.

Além disso, a Resolução CEE nº 79/2009 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 especiais, nas esferas pública e privada, assim como criar propostas pedagógicas para alcançar estes alunos.

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.

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 sejam respeitadas, repudiando quaisquer tipos de discriminação e atentados aos seus direitos de liberdade, inclusive de sua capacidade civil.

Em relação a surdez e a deficiência auditiva O Congresso de Milão, em 1880, foi um momento obscuro na História dos surdos, um grupo de ouvintes, tomou a decisão de excluir a língua gestual do ensino de surdos, 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 dos surdos durante fins do século XIX e grande parte do século XX.

O Congresso durou 3 dias, nos quais foram votadas 8 resoluções, sendo que apenas uma (a terceira) foi aprovada por unanimidade. As resoluções são:

O uso da língua falada, no ensino e educação dos surdos, deve preferir-se à língua gestual;

O uso da língua gestual em simultâneo com a língua oral, no ensino de surdos, afecta a fala, a leitura labial e a clareza dos conceitos, pelo que a língua articulada pura deve ser preferida;

Os governos devem tomar medidas para que todos os surdos recebam educação;

O método mais apropriado para os surdos se apropriarem da fala é o método intuitivo (primeiro a fala depois a escrita); a gramática deve ser ensinada através de exemplos práticos, com a maior clareza possível; devem ser facultados aos surdos livros com palavras e formas de linguagem conhecidas pelo surdo;

Os educadores de surdos, do método oralista, devem aplicar-se na elaboração de obras específicas desta matéria;

Os surdos, depois de terminado o seu ensino oralista, não esqueceram o conhecimento adquirido, devendo, por isso, usar a língua oral na conversação com pessoas falantes, já que a fala se desenvolve com a prática;

A idade mais favorável para admitir uma criança surda na escola é entre os 8-10 anos, sendo que a criança deve permanecer na escola um mínimo de 7-8 anos; nenhum educador de surdos deve ter mais de 10 alunos em simultâneo;

Com o objectivo de se implementar, com urgência, o método oralista, deviam ser reunidas as crianças surdas recém admitidas nas escolas, onde deveriam ser instruídas através da fala; essas mesmas crianças deveriam estar separadas das crianças mais avançadas, que já haviam recebido educação gestual, a fim de que não fossem contaminadas; os alunos antigos também deveriam ser ensinados segundo este novo sistema oral.

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 as/os sujeitas/os com ou sem deficiência, para impedir qualquer ação discriminatória e reiterar diálogos que favoreçam o desenvolvimento social, motor, afetivo e cognitivo dos/as alunos/as, em geral (MANTOAN, 2003). Dessa maneira, o ensino básico fica pautado na premissa de que toda/o educanda/o tem direito a acessar o conhecimento acadêmico, ressaltando que

o/a aluna/o com deficiência deve ser inserida/o presencialmente no ambiente físico das escolas no ensino regular, juntamente com as/os demais estudantes sempre que possível.

5.4 Sujeitos das Modalidades

É sabido que o sujeito é o termo essencial de uma ação; porém, a palavra compreende a complexidade subjetiva do indivíduo, significando pessoa de quem se declara algo, um ser real, provido de qualidades e suscetível às transformações internas e externas. Em se tratando do sujeito da Educação Especial, percebe-se que o mesmo é essencial no processo de construção do currículo escolar, visto que, esse momento é importantíssimo na história da Educação diante do que foi construído/conquistado em décadas de discussões, debates e reivindicações. 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 alvo da Educação Especial – sabendo que esse sujeito passa por todas as Modalidades e atento às características e especificidades de cada realidade.

A educação, paulatinamente, vem trilhando o caminho da democratização escolar, no qual as pessoas com necessidades especiais continuam lutando por sua valorização enquanto sujeito social, 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 educando/a, pois visam a superação nos diversos aspectos: intelectual, físico, econômico, político, cultural, visto que trata do olhar integral daquela/e sujeita/o.

Dessa maneira, é sabido que as/os sujeitas/os que destoam dos padrões sociais estabelecidos são tratadas/os de maneira estigmatizada, evidenciando o ser diferente como “não normal”. Sendo assim, é preciso mais atenção a esse indivíduo único, com suas habilidades e potencialidades que o tornam apto a atuar na 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 mesmas imagens serem atravessadas subjetivamente por uma “concepção de deficiência” que insiste em homogeneizar os sujeitos (RIBAS, 2003).

Da mesma forma, proferir sobre a/o sujeita/o 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 todos os deficientes são iguais”, trazendo interpretações equivocadas da realidade do indivíduo. Entretanto, cada sujeito possui uma identidade própria, com especificidades e demandas pertencentes apenas a ele, 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 especiais são aqueles que apresentam algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla e/ou altas habilidades de característica permanente ou temporária que necessitam de recursos especializados para desenvolver seu potencial ou minimizar suas dificuldades. Nesse sentido, precisa-se dar ênfase ao sujeito com necessidades educacionais especiais, 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 sujeitos público-alvo da Educação Especial são:

[...] meninos e meninas, adolescentes e jovens, homens e mulheres, idosos e idosas que se constituíram a partir do estigma da deficiência, do transtorno global do desenvolvimento ou das altas habilidades/superdotação. São as pessoas que apresentam padrões de comportamento e de estilos de aprendizagem diferenciados que não só clamam pelos seus direitos à educação, mas reivindicam a sua humanidade, negligenciada ou até mesmo suprimida pela sociedade elitista, racista, sexista e etnocêntrica que produz uma escola discriminatória (BAHIA, 2019).

Com isto, é fundamental demonstrar que esse sujeito é capaz de desenvolver suas habilidades como qualquer outra pessoa. No momento do planejamento pedagógico individual, deve haver compreensão de que o sujeito 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. Nessa direção, nota-se uma reorganização das escolas para atender a esse público, devido à necessidade de corresponder ao crescente número de matrículas nas redes públicas do estado da Bahia. De acordo com os dados fornecidos pela Secretaria de Educação do Estado esse quantitativo em 2020 foi de 11.168 alunos da educação especial.

Vale lembrar que o currículo para esse público demandará dos/das profissionais da educação um olhar minucioso, buscando viabilizar as possibilidades de aprendizagem dessas/es sujeitas/os, no sentido de proporcionar-lhes o desenvolvimento acadêmico.

5.4.1 Deficiência Intelectual

Em se tratando de deficiência intelectual, a área da educação se utiliza do conceito clínico apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Nesse sentido, deve ser compreendida como um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas à duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, destacando alguns aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e na comunidade, independência na locomoção, saúde, segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (MENEZES, CANABARRO e MUNHOZ, 2014).

5.4.2 Deficiência Visual

Na escola, o aluno 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).

A OMS definiu a cegueira como a acuidade visual menor do que 3/60 e a baixa visão como a acuidade menor do que 6/60 (MOSQUEIRA, 2010). No interior desta discussão é necessário tratar de dois aspectos que envolvem a Deficiência Visual: a cegueira e a baixa visão. Cegueira “é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz”; já a baixa visão corresponde às transformações resultantes de problemas relacionados à “baixa acuidade visual significativa, redução importante do campo visual, alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes” de maneira isolada ou concatenada que impactam na capacidade ou perda funcional da visão (em nível severo, moderado ou leve), comprometendo o desenvolvimento visual do sujeito (BRASIL, 2006b).

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 educando 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 é categorizada pelo grau de perda da audição, podendo ser leve, moderada, severa ou profunda. Observa-se que entre a deficiência grave e a profunda existe uma distinção entre perda pré-lingual e pós-lingual. Caso a criança tenha uma experiência de ouvir e falar anterior, talvez queira fazer uso da fala. Mas se a criança que teve a perda anterior ao desenvolvimento da fala, poderá ter dificuldade para se comunicar fazendo uso dessa. Por sua vez, a surdez é resultado de uma doença ou ferimento no ouvido interno podendo ser congênita, proveniente de uma lesão no nascimento ou decorrente de danos no feto em desenvolvimento (FARRELL, 2008).

Quando se trata de educação especial, lembramos dos movimentos e lutas enfrentados para o reconhecimento das particularidades das/dos estudantes. A **Lei nº 10.436/2002**, que reconheceu a **Língua Brasileira de Sinais** (Libras) como meio legal

de comunicação e expressão dos surdos. 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 surdos.

É necessário compreender que a educação dos surdos se constrói nas vivências cotidianas das comunidades surdas e se dá a partir de uma experiência efetivamente visual, na qual o educando/a surdo/a 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 identificatório entre esses sujeitos (CASARIN, 2014).

Para estabelecer uma comunicação adequada com os/as estudantes surdos/as é necessário o uso da língua de sinais, pela modalidade visual-espacial, não só para as crianças surdas, 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 surdos/as.

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 Globais do Desenvolvimento (TGD) 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 identificada no TEA é aquela que apresenta 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 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/a 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 especiais decorrente de sua elevada capacidade de aprender. 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 superdotados 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 **Habilidade 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

Entende-se o termo deficiência física enquanto comprometimento do aparelho locomotor que envolve os sistemas ósteo-articular, muscular e nervoso. Esses efeitos podem ser ocasionados por lesões ou doenças que atingem alguns desses sistemas

isoladamente ou em conjunto, cujo resultado é a limitação física em diferentes graus e níveis de complexidade, tipo de lesão ocorrida e os segmentos corporais atingidos. A deficiência física pode ser definitiva, temporária ou progressiva (BATTISTEL, 2014).

A deficiência físico-motora compromete a viabilidade da movimentação corporal ou da coordenação motora, bem como do equilíbrio para a execução das atividades da vida diária do indivíduo. 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).

De acordo com a autora ISRAEL (2010) as principais deficiências físico-motoras são : paralisia cerebral, acidente vascular cerebral, hidrocefalia, lesão medular espinhal, espinha bífida, artrogripose, atrofia muscular espinhal, distrofias musculares, osteogênese imperfeita e amputação. Geralmente, as limitações específicas das pessoas com deficiência físico-motora não interferem diretamente no seu processo escolar. Contudo, existe a necessidade de estimular o seu potencial cognitivo, o que passa pela adequada aquisição dos processos concretos do desenvolvimento motor.

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 limitações do/a estudante podem se apresentar em diferentes formas, graus e níveis de complexidade, o que pode vir a interferir no desempenho das 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/a professores/a 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:

o programa, a escola, pais e professores devem buscar juntos formas mais adequadas de educar, de compreender as atitudes e de encontrar soluções que permitam adequar a proposta pedagógica às necessidades concretas desses alunos (BRASIL, 2006a, p. 45).

Desse modo, é necessário o fortalecimento do diálogo entre a família e a escola (professores, gestores, coordenadores, equipes técnicas) para que as/os estudantes com deficiência múltipla possam ampliar suas habilidades cognitivas e prosseguir em seu processo educacional.

5.4.8 O Sujeito da Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar

São às sujeitas/os público das Classes Hospitalar e Atendimento Domiciliar são aqueles/as matriculados/as na rede regular de ensino impossibilitados temporário ou permanente, devido ao adoecimento, de frequentar as aulas presencialmente. A rotina diária do estudante adoecido altera-se, este/a não pode frequentar a escola e restringe o contato com familiares e amigos.

Neste cenário, os/as estudantes necessitam de mais atenção e cuidado do professor devido à nova dinâmica que fará parte do seu cotidiano. O cuidado não está ligado, apenas, às questões biológicas, pois são sujeitos em desenvolvimento, com necessidades específicas, não podem ter sua subjetividade esquecida. Nesse caminho, a prática pedagógica exige do/a professor/a uma maior sensibilidade, pois, comumente, nesses ambientes, os/as sujeitos/as se encontram cercados por medo, ansiedade, tristeza e baixa autoestima.

O processo de hospitalização e/o 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 das/os 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 dependem do atendimento e acompanhamento de suas aprendizagens, bem como, do envolvimento da família, comunidade escolar e poder público.

5.5 Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser ofertado, preferencialmente, na escola comum por meio das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Poderá acontecer, também, nos Centros de Apoio Pedagógico (CAP) ou no Centro Atendimento Educacional Especializado (CAEE) para atender as peculiaridades dos/as estudantes que são público-alvo da Educação Especial.

O Atendimento Educacional Especializado - AEE é um atendimento diferenciado, que disponibiliza o material pedagógico de forma conveniente e adaptada as reais necessidades dos 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):

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos dessa 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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, 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 as/os estudantes impossibilitadas/os 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 globais do desenvolvimento e altas habilidades em classes comuns do ensino regular e no próprio AEE, ofertado na sala de recursos multifuncionais ou em 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 centros e institutos de Educação Especial, núcleos de apoio educacional especializado, centros de apoio pedagógico à pessoa com deficiência e centros de formação profissional em Educação Especial. 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 alunos com necessidades educacionais especiais 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 Modalidade de ensino da Educação Especial, visando à eliminação de possíveis 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). Contudo,

os Atendimentos Pedagógicos Hospitalares e Domiciliares podem ocorrer no mesmo turno visto que o estudante não consegue frequentar presencialmente a escola comum.

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).

O Estado da Bahia em sua rede de escolas estaduais conta, em 2021, com um números de 96.639 [...] sendo 11.168 estudantes da educação especial.

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são ambientes com materiais, mobiliários e equipamentos tecnológicos para ofertar o atendimento aos estudantes com necessidades especiais. A multifuncionalidade dessas salas origina-se do fato de ser equipada para atender, ao mesmo tempo, pessoas com diversos tipos de deficiência, permitindo um olhar singular para cada estudante, e não um foco coletivo para cada tipo de deficiência. As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) são importantes para fomentar o ensino dos estudantes com deficiência ou com altas habilidades e com isso promover condições de acesso, aprendizagem e participação no ensino regular. Não se trata de um reforço e não substituem as atividades de salas regulares, e sim devem estar em sintonia para tornar uma experiência completa aos estudantes.

Existem 88 salas de AAE denominadas de SRM, distribuídas entre a Capital e os Municípios, que em 2021 atendeu à 4.184 alunos/as. Ressalta-se que o público atendido nesses espaços possuem deficiências assistidas, como impedimentos de longo prazo – de natureza motora, intelectual, sensorial–, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Esses atendimentos também podem ser oferecidos nos Centros de Apoio Pedagógico, visto que há na rede estadual treze destes Centros distribuídos na capital do estado e nos municípios. Além desses atendimento faz parte da AAE, a oferta de educação hospitalar e domiciliar, que em 2021 foi disponibilizada em Salvador e nos municípios de Feira de Santana, Ilhéus e Itabuna.

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 no ensino regular 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 sujeitos 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 sujeitos, 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/os 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 sujeitos 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 sujeitos. 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 Ambientes 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 aluno-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 alunos-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: as/os estudantes matriculadas/os na rede regular de ensino impossibilitados, 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 as/os 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 as/os sujeitas/os 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, médicos, exames, etc. Por isso é fundamental a atenção do educador com 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 espaços de residência das/os estudantes, com suas rotinas e costumes,

portanto sujeito a organizações familiares distintas, com suas normas, valores, o que impõe ao professor 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, as/os professoras/es 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 encontrar no interior das demais, observa-se o quanto é importante conhecer cada sujeito e respeitar/valorizar a diversidade humana.

5.6 O Currículo da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

A educação especial atua com sujeitas/os que apresentam necessidades educacionais especiais, 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 aprendente 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 autores 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 de 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 sujeitos atingidos e como estes serão alcançados. 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 sobre o mesmo.

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 alunos, concebido de maneira que os alunos 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 alunos 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 conteúdos previamente definidos, mas também refletem práticas, experiências cotidianas, ideologias, crenças, valores; uma linguagem simbólica.

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. Assim, em função dos objetivos a serem conquistados, surgem teorias que norteiam a definição de um determinado currículo, como:

a tradicional, que contempla o conhecimento inerte e direto, tendo o professor como um agente transmissor e o aluno um receptáculo desse conhecimento oriundo dos saberes socioculturais superiores às classes sociais minoritárias;

a crítica, que considera a inexistência de uma teoria neutra, devido às relações de poder e ideologias propagadas no ambiente escolar; e

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 (PCNs); 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 extracurrículo, 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-aluno), 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 sóciopolítico-históricas 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 conteúdos, práticas, dinâmicas e organizações internas peculiares.

Na Educação Especial, a oferta de serviços e de recursos independe da modalidade do/da estudantes: indígenas, quilombolas, EJA, profissionalizante ou do campo. Nesse sentido, cabe assegurar aos educandos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, internados em hospitais/domicílios de quaisquer modalidades o atendimento educacional especializado do qual necessite. Conforme constam em resoluções específicas, a Educação Especial atravessa todas as modalidades, a saber:

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 aluno 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 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 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 nossos alunos, necessitamos de um instrumento que possa dar visibilidade às especificidades de cada aluno, 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 alencados para cada necessidade do aluno.

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 aluno/a, como, a escola, os professores 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 aluno/a. Para sua construção será necessária, segundo McLoughlin e Lewis(2001) *apud* Silva, 2012, a avaliação das habilidades e necessidades do educando, bem como 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 alunos e, dentre estes, os que apresentam necessidades educacionais especiais”. 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 educandos.

As Estratégias de Ensino para Educação de Alunos 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 alunos 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 especiais 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 especiais:

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 CEE 79/2009 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 colaborar no sentido auxiliar aos/as professores da sala de aula comum 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 da/o sujeita/o, possibilitando a avaliação e o acompanhamento das habilidades e necessidades educacionais individuais do estudante da educação especial, pois o mesmo apontará as adaptações curriculares necessárias para atender as especificidades do educando, 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 profissionais da educação a respeito de seu uso de maneira a não favorecer determinadas disciplinas em detrimento de outras, pois cada uma delas possui particularidades e habilidades que precisam ser evidenciadas. Nessa lógica, os PCNs 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 alunos/as, 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 sujeito. O trabalho interdisciplinar leva o/a aluno/a 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 a flexibilidade curricular 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 especiais, 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 alunos com deficiência.

Minetto (2008), considera que “as adaptações curriculares abrangem toda a organização de estratégias educativas que ajudem, facilitem e promovam a aprendizagem da/o 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 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; as 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 alunos 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 Especiais.

Nesse sentido, é de suma importância a observação do currículo básico da escola em consonância à vivência do sujeito 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 especiais, 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 alunos com necessidades educativas especiais 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 visa ampliar e qualificar o atendimentos aos estudantes da Rede de forma robusta. Para tal ação, se faz necessário flexibilizar o currículo dos Centros; realizando um recorte das suas atividades e atendimentos específicos.

Nessa perspectiva, vislumbra-se uma educação especial na perspectiva inclusiva que se estabeleça concretamente na realidade escolar e que leve em consideração as necessidades educativas especiais, oportunizando-lhes igualdade de acesso ao conhecimento e à sua presença na sociedade. Para proporcionar a efetivação deste feito, deverá ser implementado um currículo próprio que atenda aos estudantes com necessidades especiais da Rede.

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”, 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 potencialidades que os/as estudantes já dispõem: suas vivências e experiências. Nesse sentido, para que aconteça uma aprendizagem significativa, é necessário que as estratégias de ensino sejam articuladas de acordo com o interesse daqueles sujeitos.

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 “reaprendizagem”.

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 aprendiz não é um receptor passivo, longe disso, ele 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 constrói seu conhecimento, produz seu conhecimento (MOREIRA, 2006).

Dessa forma, o/a professor/a deve considerar o cotidiano dos/das estudantes, 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 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 do/a aluno/a 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 têm capacidade de aprender a partir de seu próprio e de forma particular.

Ser mediador/a da aprendizagem do/a educando/a com necessidades educacionais especiais exige um esforço maior dos sujeitos envolvidos no processo, pois o/a professor/a precisa acreditar na capacidade do/a aluno/a e perceber que ele/a terá condições de avançar em sua vida acadêmica e em sua carreira profissional.

Feuerstein (1994) acreditou 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 alunos/as 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-aluno, 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 educando.

5.12 Tecnologias Assistivas

Ao se pensar em educação especial, 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 (TAs) 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 restaurem a função humana. As TAs agrupam-se em categorias: acessibilidade física; acessibilidade ao computador; acessibilidade à internet; apoios educativos e comunicação. Cada uma dessas categorias têm recursos e objetivos distintos, que podem ser utilizados na escola auxiliando na aprendizagem dos/as estudantes (MINETTO, 2008).

Portanto, é importante considerar que as TAs são de fundamental importância para as práticas de ensino da AEE, uma vez que garantem a participação dos/as estudantes com necessidades especiais nas atividades escolares.

REFERÊNCIA

- AMORIM, Eliã S. M. dos S.; CARVALHO, Jucineide L. de; MENEZES, Luana K. B. **Educação de Cegos Mediada pela Tecnologia**. Disponível em <
<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-autorias/artigos/educacao%20de%20cegos%20mediada%20pelas%20tecnologias.pdf>>
Acesso em: 30 mar. 2013.
- 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 – SARAHD. **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?confeu>

do=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.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006a.

_____. **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, 2006b.

HUGO EIJI. **Congresso de Milão**. Disponível em: <<https://culturasurda.net/congresso-de-milao/>>. Acesso em: 27 Dez. 2019.

_____. **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.

_____. 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

_____. **Lei nº 9.934, 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>. Acesso em: 28 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação e Cultura - MEC. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. **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.

_____. 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-normaatuizada-pl.pdf> Acesso em 14/12/2021

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. 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

_____. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____. 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

_____. **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-normaatuizada-pl.pdf>. Acesso em 18/12/2021

_____. **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.

_____. **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.

_____. **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.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente.** Lei 8.069 de julho de 1990. Brasília Imprensa Oficial, 2007.

_____. 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

_____. **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.

_____. 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.

_____. 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

_____. **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.

_____. **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.

_____. **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.

_____. 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

_____. **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.

_____. **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.

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.

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/OT1999.

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.

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. Ibpex. 2011.

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.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications. London: Freund, 1994.

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; PLETSCHE 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.

ISRAEL, Vera Lúcia. **Deficiência físico-motora: interface entre educação especial e repertório funcional** / Vera Lúcia Israel, Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi. Curitiba: Ibpex, 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

_____. Secretaria de Estado de Educação. **PDI- Plano de Desenvolvimento Individual do Estudante**. Minas Gerais, BH, 2018. CARTILHA-PDI<https://srefabrizianodivep.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: Ibpex, 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. Ibpex. 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, David. 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. Ibpex, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? *In: _____ (org.)*. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

_____. Aproximação ao conceito de currículo. *In: _____*. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000. p. 13-53

_____. **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 Maximowitz; 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: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/fazenda-org-o-que-c3a9-interdisciplinaridade.pdf>. acesso em: 25 de mar. 2021.

ZILIOOTTO, G. S. **Fundamentos psicológicos e biológicos das necessidades especiais**. 2. ed. rev Curitiba: Ibpex. 2007.100p.

DCRB Modalidades – VOL 3

Educação de Jovens e Adultos

6. A Educação de Jovens e Adultos

*O que sou nunca escondi
Vantagem nunca contei,
Muita luta já perdi,
Muita esperança gastei.
Até medo já senti,
E não foi pouquinho não.
Mas, fugir, nunca fugi,
Nunca abandonei meu chão.*

Geraldo Vandré/ Cantiga Brava

O chão da educação brasileira é muito vasto e traz no seu caminho pegadas indeléveis de luta de um povo resiliente e resistente, na busca pela garantia de um direito legislado, contudo, não concretizado na realidade. Um território do qual diversos sujeitos, em diferentes faixas etárias, não fogem nem abandonam, mas, retornam, insistentemente, às pertinentes batalhas pelos direitos proclamados e não assegurados.

Nascida neste terreno árido, a Educação de Jovens e Adultos foi gestada na Educação Popular. Na diversidade dos seus cenários, corresponde a “uma das mais nobres justas causas de uma educação” por trazer a possibilidade de realizar, mesmo que, tardiamente para muitos, o justo cumprimento de um preceito vilipendiado, embora, declarado há muitos anos em contexto mundial (BRANDÃO, 2009, p. 9). No extenso território de disputas no qual foi forjada, constituiu-se legítima na sua essência engendrada nos espaços educativos não formais, articulada nos movimentos sociais, para ocupar e fundar-se, posteriormente, na formalidade dos espaços educativos institucionais.

Sua conformação como um direito não se deu desde o princípio, sendo de extrema importância na trajetória do desenvolvimento da EJA se configurar na Constituição Brasileira, legislada e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como uma Modalidade da Educação Básica. Assim, representa, hoje, uma nova possibilidade de direito à educação”, superando a visão anterior de benesse (CURY, 2004, p.1). Essa modalidade explicita diferentes formas de se desenvolver a educação (LIBÂNEO, 2012), na qual agrega na caminhada da qualificação, a vivência educativa mais plena, extrapolando o caráter reparador e atendendo a igualdade e a diferença na perspectiva democrática (CURY, 2004).

Alinhada a esta visão, consequentemente, configura-se como uma obrigação do Estado, consistindo em um direito de cidadania, como é apresentada a Educação Básica na LDB 9394/1996, trazendo como finalidade o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Deste modo, é declarada no ordenamento jurídico brasileiro como direito do cidadão e dever do Estado. Vale ressaltar, a advertência de Arroyo (2010) quanto ao risco de aprisionar a relação entre educação e cidadania, convertendo-a em instrumento de controle e não de libertação, concorrendo, contraditoriamente, para a repressão, negação e adiamento da cidadania.

No contexto da EJA é essencial que a cidadania dos populares seja compreendida em suas especificidades, como enfatiza Arroyo (2010), uma construção feita na vivência do direito à educação e não condicionada a ele, reconhecidamente entre cidadãos presentes e não futuros. Na mesma direção, Silva (2000) defende um espaço educativo concebido na amplitude de um lócus de formação de cidadania democrática, compreendido como campo significativo, sem desconsiderar as formações vividas em outros âmbitos.

Restringir a EJA ao tempo e espaço de escolarização é ignorar o seu nascedouro na Educação Popular, consequentemente, desconsiderando as práticas educativas dos movimentos sociais e populares, e assim, subtraindo a riqueza dos legítimos conceitos que a conformam, por preconceitos que a deformam e atrofiam suas possibilidades e importância (BRASIL, 2016, p. 24 e 25).

É fundamental que, conceitualmente, seja reconhecida a intersecção da EJA com a Educação Popular, como aparece em diversos documentos no país, a exemplo do “Marco de referência da educação popular para as políticas públicas” (BRASIL, 2014, p. 22), 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.

Este é um reconhecimento que precisa ser cada vez mais acreditado e creditado pela legitimidade da contribuição da Educação Popular à EJA à educação como um todo. Seus saberes e práticas educativas trazem o caráter emancipador, desde a sua origem. Em sua concepção teórico-prática, articulando ação e reflexão, traz uma metodologia “que articula os diferentes saberes e práticas, as dimensões da cultura e dos direitos humanos, o compromisso com o diálogo e com o protagonismo das classes populares nas transformações sociais” (BRASIL, 2014, p. 7).¹

A experiência brasileira de EJA tem sua singularidade que precisa ser respeitada e considerada em seu percurso para que atinja verdadeiramente seus propósitos, especialmente quanto ao acesso e à permanência de jovens e adultos na educação básica. Há também uma convocação nesta amplitude de olhar e agir crítico e reflexivo, quanto à presença e abrangência da educação, no reconhecimento de sua inevitabilidade (BRANDÃO, 1986a), por ser exclusiva das sociedades humanas (FREIRE, 1983 c), entendida como sinônima à própria vida quando concebida de forma mais ampla, sem restringi-la aos âmbitos formais (MÉSZÁROS, 2008). Para além da extensão, a continuidade, no reconhecimento de que é necessária e acontece permanentemente na vida dos seres humanos.

Diante da complexidade que envolve esta modalidade em suas realidades e demandas, há um reconhecimento de que a intersetorialidade corresponde a uma necessidade e que precisa ser potencializada na EJA, a fim de integrar diferentes esferas de governo e da sociedade civil, representando variados desafios e demandando parcerias no processo; equivale a uma proposição de interlocução, como o estabelecimento de um diálogo fundamental para que se efetivem as políticas públicas de acordo com as realidades e suas demandas. A EJA é oriunda de um mundo problematizado e por isso, não pode prescindir da visão de interconectividade e multiplicidade nos seus mais variados aspectos.

Compreendida neste espaço de tensionamento em sua trajetória, a EJA é demarcada pela inerente politicidade de todo campo educativo, como defende Freire, explicitando a impossibilidade da neutralidade. Esta é uma consciência e um posicionamento para que os sujeitos nela inseridos e/ou implicados, indagando-se a si próprios, criticamente saibam responder em favor de que ou contra que, em favor de quem e contra quem o conhecimento é colocado (FREIRE, 2014). Este é um chão no qual seus caminhantes constroem os saberes e fazeres no percurso, mas, precisam escolher com consciência onde pretendem chegar.

6.1 Princípios Orientadores da Educação de Jovens e Adultos

A EJA, como Modalidade da Educação Básica, traz em seus princípios orientadores a sua identidade, considerando as singularidades dos seus sujeitos e os seus contextos, como explicita o seguinte parecer:

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, p. 7-11).

Em sua identidade própria, segundo o texto normativo, a EJA considerará os/as educandos/as em seus perfis, faixas etárias, nas situações nas quais estão inseridos/as, e se sustentará nos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, apropriando-as e contextualizando-as, propondo um modelo pedagógico próprio, como foi reafirmado na RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Estes princípios estão descritos no parágrafo único da referida Resolução:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1,2)

Coerentemente com a abordagem escolhida neste Documento de interligar a EJA à Educação Popular, fortalecendo-a em seu caráter emancipatório, é importante, também, citar e considerar os princípios da Educação Popular (BRASÍLIA, 2014, p. 51):

I - Emancipação e poder popular. II - Participação popular nos espaços públicos. III- Equidade nas políticas públicas fundamentada na solidariedade, na amorosidade. IV - Conhecimento crítico e transformação da realidade. V - Avaliação e sistematização de saberes e práticas. VI - Justiça política, econômica e socioambiental.

Esta interlocução complementa e, concomitantemente, tensiona o campo da EJA, problematizando-a em seu compromisso ético-político assumido de transformação da realidade (BRASIL, 2014). Isso porque a sua singular identidade precisa ser garantida e sustentada na visão de direitos na horizontalidade nos mais diversos aspectos, inclusive quanto aos seus sujeitos, permeando as práticas e teorias que orientam suas diretrizes e proposições.

6.2 Objetivos da EJA

Desde a sua concepção, a EJA traz as suas finalidades expressas em sua trajetória de luta, apresentadas em seus marcos teóricos, legais e normativos, explicitando a intencionalidade desta modalidade na realidade brasileira, configurando-se, assim, em objetivos que norteiam suas políticas, práticas e abordagens.

O Direito, enquanto ordenamento jurídico, se faz presente na EJA compreendida como modalidade da Educação Básica em diferentes legislações – seja na CF de 88, quando declara a garantia da educação para todos, enquanto direito público subjetivo, seja na LDB de 96, quando, pautada naquela garantia, reafirma e amplia o acesso para todos. No território baiano, a demarcação legal pela garantia desse reconhecido de direito aparece na Política da EJA da Bahia, que explicita:

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a Educação Básica às pessoas jovens, adultas e idosas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. (BAHIA, 2009, p.6)

Nesta perspectiva, entende-se que o objetivo geral da EJA, sustentado pela concepção de educação como um direito universal, se constitui em garantir o direito à Educação Básica para jovens, adultos/as e idosos/as que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na trajetória de escolarização, considerando as especificidades dos tempos humanos desses sujeitos, de modo que a oferta se constitua em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, conforme consta no artigo 37 da LDB/1996.

Em sua amplitude, esse objetivo se ramifica e se sustenta em outros objetivos que se articulam integrando a proposta geral desta modalidade.

De acordo com as orientações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), a Educação de Jovens e Adultos deve:

- Priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do

desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural.

- Contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural.
- Promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo.
- 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.
- Garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência.
- Incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA. (Brasil, 2002, p. 19 e 20).

A formação cidadã, a produção de conhecimento e a aprendizagem é pensada ao longo da vida como fatores incontornáveis para que se efetivem as transformações necessárias e inadiáveis no mundo, na perspectiva da planetaridade.

As diretrizes curriculares definem que educação é a quem essa educação está servindo e assim, todos esses pressupostos, princípios e objetivos devem constituir as Diretrizes Curriculares da EJA, permitindo a construção de um currículo como espaço de possibilidades, de dar visibilidade aos sujeitos, de reconciliação com o ato de aprender, de efetivação de direito, na perspectiva da emancipação, da humanização dos demandantes dessa modalidade de educação básica, sejam homens e mulheres do campo, quilombola, indígena, dos centros urbanos, seja da periferia, com necessidades educacionais especiais, com restrição ou privação de liberdade.

6.3 Marcos teórico-legais da EJA

Ao estabelecer diretrizes curriculares em favor de grupos populacionais que historicamente tiveram seus direitos negados, entre estes o educacional, uma relação deve ser analisada, a luz desses direitos: a relação de *espaço e tempo*. O *espaço* maior da sociedade, o espaço escolar, o espaço educacional, curricular, onde acontecem as relações e as práticas sociais. É necessário ver os sujeitos da EJA na sociedade e, para além disso, ver como eles se vêm e como são vistos. Que lugar ocupa nessas relações, nessas práticas, principalmente nas relações de poder? Nesses espaços diversos vivem grupos populacionais diversos e neles as relações são marcadas por: desigualdade social, racismo estrutural, negação de direitos e outras adversidades.

A organização desses espaços, bem como as relações que neles são construídas, as práticas sociais são regidas por normas, leis que podem variar em relação ao *tempo* histórico, político e também pela luta de grupos/coletivos que sentem seus direitos ameaçados, a depender do nível de organização desses coletivos, os modos de produção, a situação política, a luta pelo poder.

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 seus sujeitos, contextos e percursos justificam a necessária configuração da educação como modalidade.

Os fundamentos do direito à educação, estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), inspiraram a Constituição Federal de 1988, que assegura o direito à educação no seu Art. 6º, como um direito social e se compromete no artigo 205 a definir a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento em âmbito pessoal, da cidadania e do trabalho. A Carta Magna apresenta, adiante, no artigo 206, inciso I, a definição dos princípios da educação brasileira, no tocante às condições de acesso e permanência na escola, explicitando princípios comprometidos com a igualdade, liberdade, pluralismo, gratuidade do ensino, gestão democrática e valorização dos sujeitos pertencentes ao contexto educativo nas diversas instituições. Além disso, prevê a necessidade de recursos indispensáveis para a garantia da educação de qualidade para os educandos, como também, condições de trabalho para os profissionais, asseguradas nos planos de carreira específicos.

Os princípios estabelecidos no artigo 206, constituem-se diretrizes fundamentais à elaboração de políticas públicas educacionais que possibilitam a garantia do acesso, da permanência, do reingresso e do sucesso escolar aos grupos que apresentam maior vulnerabilidade social e que repetem longas histórias de negação de direitos, dentre estes, as pessoas jovens, adultas e idosas, atendidas pela EJA.

Ainda na CF/1988, o direito à educação para os jovens, adultos e idosos, na sua diversidade de características e trajetórias, é abordado no artigo 208, quando afirma o dever do Estado com a educação e estabelece que será efetivado mediante garantias, como:

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; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;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. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público

subjetivo. § 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente (BRASIL, 1988, p. 140-141).

Em consonância com o artigo 208 da CF, a LDB de 1996, no Título III, no artigo 4º, inciso IV, quanto ao Direito à Educação e o Dever de Educar, garante o acesso público e gratuito aos Ensinos Fundamental e Médio para todos os que não os concluíram na idade própria. Neste sentido, é da competência dos estados e municípios viabilizarem e estimularem o acesso e as condições para a permanência do público da EJA. Em muitos casos, esta modalidade vem sendo negligenciada, tratada como um favor, uma vez que, comumente, não é encarada como uma obrigatoriedade. No entanto, é importante destacar no artigo 208, que a CF consagra a Educação Básica como obrigatória e gratuita, transformando-a em direito público subjetivo, o que significa, em outras palavras, que é plenamente necessária e de aplicabilidade imediata, podendo ser exigida judicialmente (LIBÂNEO, 2012). Isso assegura aos sujeitos da EJA os mesmos direitos que os dos demais estudantes da Educação Básica, portanto, se constitui em um dever inadiável que deve ser cumprido pelas esferas governamentais, uma vez que o não cumprimento da lei pode custar às gestões públicas responsáveis uma ação civil e penal, que pode ser impetrada por qualquer cidadão.

O artigo 37 da LDB/1996 evidencia a EJA como modalidade destinada aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e como meio para consecução da educação e valorização da aprendizagem ao longo da vida. Também afirma em seus incisos a responsabilidade dos sistemas de ensino em assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, **condições de vida e de trabalho**, mediante cursos e exames. A legislação estimula, portanto, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, através de ações integradas e complementares, articulando-se, preferencialmente, com a educação profissional. Apesar disso, é de suma importância a observação de que não basta ofertar vagas para a EJA, é obrigatório, também, criar as condições de acesso e permanência para que os/as estudantes tenham êxito em suas aprendizagens, conforme é possível verificar no parágrafo 2º do artigo 37, que discorre sobre o direito ao acesso à educação para pessoas jovens e adultas.

Nessa direção, é válido considerar que as práticas de vida, os saberes e os conhecimentos dos sujeitos da EJA devem ser respeitados. Diferentes dos/as estudantes do Ensino Fundamental regular, muitos/as dos/as jovens, adultos/as e idosos/as trabalham ou estão inseridos no Mundo do Trabalho, além disso, possuem sonhos distintos, necessidades diversas que precisam ser respeitadas e valorizadas. Por tudo isto, os sistemas de ensino possuem a desafiadora tarefa de assegurar uma oferta de ensino qualificada, com padrões essenciais aos insumos, e específicos, ao contemplar os tempos de

vida dos sujeitos da EJA.

A configuração atual da EJA, com base no que estabelece o Art. 37 da LDB/1996, inspirou a criação do Parecer 11/2000, que especifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Este Documento, que tem orientado a política de EJA no cenário nacional, ao buscar respeitar as especificidades próprias da EJA, explicita o que deve ser observado na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de educação e estabelece que:

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, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 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 indivíduos. Para que isto se efetive, propõe que se leve em consideração as especificidades das funções da EJA. Conforme o documento (BRASIL, 2000, p. 7-11), são elas:

Função reparadora, 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.

Função equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

Função qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela 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.

As Diretrizes Operacionais da EJA são orientadas a partir do Parecer CNE nº 06/2010 e da Resolução CNE nº 03/2010 que institui Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos à duração e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima para realização dos Exames de Certificação da EJA; a EJA EaD, desenvolvida por meio da Educação à Distância; além dos saberes ligados ao processo de aprendizagem na perspectiva da diversidade, com reexame do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e adequação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000. Destaca-se que a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, traz a desconstrução dos conceitos de “idade própria” e “idade regular” passando-se a ter como referência o conceito de “educação ao longo da vida”, ou “aprendizagem ao longo da vida”. Além disso, esse Parecer traz outro conceito ao contemplar a diversidade de sujeitos aprendizes.

Ampliando o conceito: a EJA é uma modalidade que garante aos jovens, adultos e idosos direito a educação como formação na especificidade de seu tempo humano (não se caracteriza como correção de fluxo) e assegura-lhes a permanência, a continuidade e o sucesso dos estudos.

A Resolução do CEE 239/2011, que dispõe sobre a oferta da Educação Básica na modalidade de EJA, no Sistema Estadual de Ensino da Bahia, determina a estrutura dos cursos da EJA no território baiano. O Documento informa a idade mínima para o indivíduo ingressar nessa modalidade (18 anos completos); determina a duração do curso, no que se refere à organização curricular. A Resolução estabelece currículo articulado com princípios e Eixos Temáticos orientadores, relativos à vida cidadã, abrangendo, dentre outros: saúde, sexualidade, direitos civis, políticos e sociais, trabalho, e meio ambiente, além da necessidade de se criar uma estrutura curricular própria para adolescentes a partir de 15 anos de idade, em seu Art.17, que deu origem à oferta de Ensino do Tempo Juvenil. Destaca-se, portanto, a importância de se estruturarem as ofertas de modo presencial ou semipresencial, anual ou semestral, em regime de alternância, em grupos constituídos com base na idade e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem o requerer, legitimando a autonomia da construção de uma oferta específica para o seu sujeito, seja ele do campo, quilombola, indígena, dos centros urbanos, seja da periferia, com necessidades educacionais especiais, em restrição e/ou privação de liberdade.

Em 2009, a operacionalização dessas diretrizes e orientações foram organizadas, sistematizadas e publicizadas no documento Política de EJA – BA, Educação de Jovens e Adultos – Aprendizagem ao longo da vida, pautado na Educação Popular, na pedagogia freireana, na diversidade e demais princípios da EJA. Esse documento prevê garantia da oferta de EJA também para estudantes matriculados no período diurno, considerando a especificidade dos tempos de vida e de trabalho (trabalhadores do período noturno, donas de casa, pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros), reconhecendo, assim, o direito de todas as pessoas estudarem.

A “Política de EJA da Rede Estadual”, na Bahia, criou o Curso de Educação Básica para Jovens e Adultos - Tempos Formativos I, II e III, (Portaria SEC 13.664/08). Em atendimento à Resolução do CEE 239/2011, em seu Art.17 o Curso Tempo Juvenil foi instituído pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia por meio da Portaria SEC nº 3.309 de 26 e 27 de abril de 2014 e apresentado como proposta educacional para o ensino fundamental, como uma referência para a efetivação de uma “política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho” (BAHIA, 2013, p. 4). Essa oferta de ensino serve à Socioeducação, conforme diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE nº 3, de 15 de junho de 2010, que define Diretrizes

Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas e pela Resolução CEE/BA nº 53 de 26 de março de 2018 que dispõe sobre a oferta da Educação Básica para adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, pelo Sistema Estadual de Ensino da Bahia.

Em se tratando do financiamento público da EJA, a Lei nº 11.494/2007, alterada pela Lei 14.113/2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Enquanto política pública, é importante destacar que mesmo desfavorável em relação às exigências específicas da EJA, devido ao seu valor menor, enquanto recurso por aluno para a etapa/ modalidade, o FUNDEB tem relevante papel na garantia do direito à EJA. Trata-se de uma conquista que possibilita a implementação de políticas estruturais e pedagógicas que beneficiam a oferta da educação na modalidade, uma vez que corresponde a um mecanismo de redistribuição de recursos que são destinados à Educação Básica de acordo com o número de estudantes que estão matriculados, conforme os dados informados no Censo Escolar do ano anterior. Esse financiamento estendia-se a outros programas, a exemplo de alimentação escolar, transporte e outros.

Essa legislação aconteceu durante um tempo de abertura democrática, de movimentos diversos e luta pelos direitos. Durante esse período, com base na concepção de educação como direito, foram construídos os referenciais curriculares das modalidades, incluindo os referenciais da EJA, uma elaboração coletiva, coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, SECAD/ MEC

Em 2021 foi homologada a Resolução CNE/CEB nº 1 de 25 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância” (MEC, 2021)¹. Além de alinhar a EJA à BNCC à PNA, a normativa estabelece idade mínima para ingressar nessa modalidade; trata da formação de jovens e adultos à distância; considera que a oferta de ensino deve ser com base na educação e aprendizagem ao longo da vida; e estabelece em seu Parágrafo VII, do artigo 1º, que:

VII - à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema

Apesar do intenso discurso acerca da possibilidade do ensino de EJA à distância trazido no artigo 1º, parágrafo V ainda ser algo que paira com controvérsias no cenário da educação, o parágrafo VII enfatiza algo que é de extrema relevância para manutenção da matrícula, pois, flexibilizar a oferta considerando a realidade do público a ser atendido pode fazer toda a diferença no cenário dos indicadores da EJA no Brasil, sendo reafirmada pela Resolução CEE/BA Nº 79, de 22 de novembro de 2021 que Define Diretrizes Operacionais Estaduais para a oferta de cursos e programas de Ensino Médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, na modalidade Educação à Distância no âmbito de Sistema de Ensino do Estado da Bahia, bem como as condições de ofertas de cursos credenciados em outras unidades da federação, à luz do regime de colaboração entre os Sistemas de Ensino.

No ano de 2022 a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, reestrutura as ofertas de ensino da EJA por meio da Portaria SEC nº 44/2022, que Reestrutura o Tempo Formativo, da Portaria SEC nº 150/2022, que Reestruturua o Tempo Juvenil e da Portaria SEC nº 965/2022, que reestrutura o Tempo de Aprender, as novas portarias, promovem mudanças na arquitetura curricular e asseguram as condições básicas para a implementação das novas deste DCRB.

Não obstante as ofertas de ensino a Política de EJA do Estado da Bahia assegurou por meio da Portaria SEC nº 191/2022, a Reestruturação da sua Política Pública de Certificação, por meio da Implementação do Programa CPA Digital, com capilaridade para os 417 municípios.

Essa atual legislação representa os interesses de um outro *tempo histórico* que regula, orienta e determina as relações nos diversos espaços, inclusive no espaço curricular. Elaborar diretrizes curriculares para a EJA pode ser um ato de resistência ou de acomodação.

Contrariamente à acomodação, os marcos trazem registros importantes que carregam memórias essenciais para a continuidade na busca do alcance dos objetivos e devem instigar à transformação. Conjuntamente à importância das demarcações sustentadas em leis e normas, é fundamental que no âmbito das modalidades da educação básica haja uma proposta curricular coerente e crítica com os elementos conceituais, políticos, metodológicos e avaliativos pertinentes às singularidades deste espaço e das condições de vida e de trabalho desses sujeitos.

6.4 O Sujeito da Educação de Jovens e Adultos

*“Eu acredito é na rapaziada
Que segue em frente e segura o rojão
Eu ponho fé é na fé da moçada
Que não foge da fera e enfrenta o leão.”
Gonzaguinha*

A declaração poética e esperançosa de Gonzaguinha convoca o olhar para os/as educandos/as da EJA, agregada às indagações de Arroyo (2017): “com que olhar nos miram e exigem ser olhados os jovens e adultos passageiros do trabalho para a EJA? Como entender seus percursos?”

A partir dessa provocação inicial, é necessário demarcar a posição escolhida de enfatizar a visão sobre esses sujeitos, situando-os em um lugar de força e determinação, reconhecendo a resistência e resiliência com que, seguidamente, voltam ao espaço de luta pelos seus direitos negados em toda a sua trajetória de vida. Há que se encarar vidas tão caras revendo-as, em novos paradigmas, repensando esses sujeitos em toda a multiplicidade de simbolismos imbuídos na sua representação.

Refletir sobre os sujeitos da EJA no Brasil implica ampliar a compreensão sobre a diversidade que os constitui em seus aspectos mais subjetivos, revelando estigmas profundos nos itinerários percorridos em sua existencialidade. Nessa perspectiva, a Política de EJA da Rede Estadual: EJA - Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao Longo da Vida (2009, p.11), pormenoriza a singularidade desses sujeitos:

são sujeitos de direito da EJA jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, os sujeitos da EJA são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados(as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.

Na continuidade desse delineamento, o documento situa esses sujeitos em suas vivências concretas e no exercício dos seus diferentes papéis, agregando seus múltiplos contextos identitários:

[...] são sujeitos que se educam nas mais diferentes formas de trabalho, de organização social (família, igreja, comunidade, associações, sindicatos etc.) e, ainda, no espaço e tempo da escolarização dos seus filhos e netos. São diversos e vivem na diversidade produzindo cultura e conhecimento. (BAHIA, 2009, p.7)

Há nesta definição a intencionalidade de situar esses sujeitos pertencentes às camadas populares do país – evidenciando coletivos marcados historicamente pela não garantia dos seus direitos – os quais, embora quantitativamente numerosos, representam minorias quanto ao lugar social, econômico e político que ocupam. Eles não são neutros, outrossim, contrariamente, denunciam a exclusão (HADDAD, 2003). Segundo Arroyo (2005), tampouco, trazem características acidentais, pois correspondem a uma repetição de histórias coletivas de negação de direitos, também vivenciadas

por seus ancestrais, situados historicamente em coletivos identitários de etnia, gênero, classe social, dentre outros.

Por serem sujeitos que, em sua maioria, vivenciam o sistema educacional de forma descontinuada, são marcados pela baixa escolaridade, ou até mesmo pela não escolarização, denunciando as mazelas sociais às quais são submetidos. Na invisibilidade em que comumente se vêem, mas não são vistos, encontram-se às margens dos bens sociais produzidos, inclusive, por eles próprios.

Neste cenário, reiteradamente, atuam no mundo do trabalho de modo formal ou informal em uma posição de subalternidade e precarização, distanciados das garantias sociais e do acesso a bens e serviços qualificados. Cabe, então, a inquietação acerca das ocupações que estão disponíveis para esses/as jovens e adultos/as das camadas populares, assim como, a reflexão sobre implicações que reverberam na vida destes/as estudantes da EJA. Existe uma dura constatação vivida na cotidianidade, a qual instiga a muitos deles/as ao persistente e contínuo retorno à escola, pois, quando voltam, estão movidos/as pelo desejo de “melhorar de vida” – crença sustentada na possibilidade de realização através do mundo do trabalho, acrescido de um reconhecimento de competências pela escolarização certificada institucionalmente.

Ao caracterizá-los com legitimidade enfatiza-se a necessidade de enxergá-los nas diversas facetas das relações sociais, compreendendo-os como humanos, em sua singularidade, seja em contextos individuais ou coletivos, nas suas intensas relações consigo mesmo e com o mundo. É necessário reconhecê-los em suas lutas contínuas, sejam específicas, vividas em sua cotidianidade, como também, comuns, fincadas nos movimentos sociais. Lutas pela terra, pela moradia, pelo trabalho digno, pela saúde, pela educação e tantas outras pelejas que exigem o enfrentamento diante da realidade posta e imposta. É isso que faz nascer Movimentos que se constituem legítimos processos de humanização e libertação dos oprimidos, tão preconizados por Paulo Freire em todo seu pensamento e ação.

Portanto, urge desmistificar a imagem que comumente representa esses/as estudantes como iletrados/as e fracassados/as, reprodução esta que ignora seus saberes e experiências e reforça estereótipos que negam suas potencialidades, constituídas em suas trajetória de vida e de trabalho. Afinal, esses sujeitos representam um conjunto valioso de produções culturais, saberes identitários e formativos, sendo responsáveis pela riqueza expressa na formação da nossa sociedade e na construção da nação pela força de seu trabalho.

Faz-se necessário identificar os/as estudantes da EJA como homens e mulheres em permanente luta pela cidadania, posto que muitas vezes são ignorados. Sua busca por uma vida cidadã perpassa seu processo formativo. Afinal, suas aprendizagens são construídas ao se conscientizarem da ausência dos direitos, na luta por eles (Arroyo, 2010); são fomentadas na cotidianidade, quando relacionam os conhecimentos e ações com a vida diária na busca pela concretização dos direitos assegurados na lei. Sobre a importância da formação, Silva e Tavares (2011), consideram que ela precisa ser assegurada desde a infância, fundamentada nos direitos humanos, na democracia e justiça social, na busca pela concretização da cidadania plena.

Lançar o olhar para os sujeitos da EJA é testemunhar o exercício da sua existência-resistência, na busca legítima do seu direito à educação; é reconhecer a constante luta pela permanência na escola a despeito do prejulgamento que lhes é imputado; é, de igual modo, admitir que eles/as não abandonam a instituição de ensino, e sim, continuamente seus sonhos são interrompidos/as pelas suas condições de vida e de trabalho, ou são expulsos/as pela não adequação à esta realidade. Há que se reconhecer que os jovens e adultos são sujeitos dignos de imagens positivas, com heranças de saberes, valores e diferentes formas de pensar o contexto real das suas vidas e de pensar sobre si (ARROYO, 2017). Também, segundo esse autor, esses estudantes são possuidores de matrizes pedagógicas adquiridas por meio das vivências e itinerâncias, das culturas, das artes, do trabalho, destacadas nas identidades e nas relações intergeracionais presentes no público da EJA.

É mister pensar os sujeitos da EJA em contraponto à homogeneização do direito à educação, que não reconhece nessa modalidade a diversidade tão presente na própria formação e constituição do povo brasileiro, em suas distintas formas de ser, viver, pensar e agir, expressas e tensionadas na realidade do Brasil. Assim demarca o Documento Nacional Preparatório à VI CONFINTEA, versão atualizada na CONFINTEA Brasil + 6, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão-SECADI (2016), advertindo quanto à massificação no olhar dos seus sujeitos e processos.

Para o estabelecimento de diretrizes curriculares é fundamental que se reconheça a heterogeneidade dos sujeitos da EJA composta não só por jovens, adultos e idosos, mas também por adolescentes a partir de 15 anos, que ainda não consolidaram seus saberes na perspectiva tanto da alfabetização quanto do ensino fundamental e que requer uma abordagem diferenciada, voltada para as múltiplas adolescências. A heterogeneidade é que constitui a modalidade, e toda e qualquer ação deve considerar o tempo humano, a intergeracionalidade e a multiplicidade de experiências, que propiciam diálogos valiosos acerca de suas memórias, saberes e culturas dentro do espaço

formativo escolar. É importante destacar a importância e o respeito devidos no trato desses tempos humanos nos currículos, valorando as leituras de mundo, saberes culturais sobre si mesmos e sobre a sociedade, em uma diversidade cultural (extra)ordinária, até mesmo por extrapolar e romper os limites e privilégios do que se configura no ordinário e esperado.

6.4.1 Tempos Humanos na EJA e Intergeracionalidade

(...) E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo

Caetano Veloso

Os tempos humanos na EJA são distintos, caracterizados por uma dualidade entre o desenvolvimento na cronologia esperada pelas demarcações das faixas etárias e as reais experiências vividas pelos seus sujeitos. Adolescência, juventude, adultez e velhice estão presentes nesta modalidade e os desafiam a uma construção coletiva de novos saberes, convivências e aprendizagens. Estas fases são definidas por um arcabouço cultural, social e econômico que influenciam na formação da identidade dos seus sujeitos ao longo das suas vivências.

Imbricado na vida dos sujeitos da EJA, o tempo é o dono de marcas significativas em histórias de vida constituídas pela experiência – um tempo contínuo, poeticamente traduzido por Caetano Veloso na música “Tempo, Tempo”, expresso em um círculo de desenvolvimento do ser, feito em ciclos, nos quais, em seus percursos, à medida que o tempo passa, não se constituem nos mesmos. Neste tempo, vidas são marcadas por este “sair fora do teu círculo”, consistindo em um sair para novos saberes, desde o nascimento. Aos poucos, vai transcorrendo uma interação com o mundo administrada pelo tempo.

Esta é a linha cronológica que atravessa as histórias de vida dos sujeitos da EJA, demarcando tempos objetivos e subjetivos que ficaram para trás ou que seguem em suas realidades tão desafiadoras: o tempo da adolescência, assinalado por realidades que negam suas próprias características; tempo das juventudes, atravessadas pelo trabalho; tempo da adultez e da velhice que tentam recuperar tempos roubados em suas trajetórias da vida.

Nesta perspectiva, não se pode prescindir do fundamental acolhimento aos educandos da

EJA, o que implica em conhecê-los e às suas especificidades e características (origem, idade, sonhos, necessidades, interesses, percurso escolar e de trabalho, dentre outras), para que se possibilite sua permanência na escola (MACHADO, RODRIGUES, 2013).

É inegável que o tempo é vital à condição humana. Na EJA, o tempo humano se caracteriza pelas histórias de vida transcorridas dos adolescentes, jovens, adultos e idosos que trazem no seu interior uma infância notadas por realidades desafiadoras, comumente, situadas em condições econômicas e sociais baixas; experiências de vida que revelam infâncias roubadas pelas circunstâncias da realidade nas quais nasceram e se desenvolveram. A escolaridade, nestes cenários de vida, não pode corresponder ao rigor de um percurso linear. Corroborando com essa concepção, Arroyo (2009, p. 6), afirma que:

cabe-nos conhecer, assumir e acompanhar toda infância, adolescência e juventude nos seus percursos reais. Essa infância real parece-nos dizer: não somos, nem queremos ser a idealização que a sociedade fez da infância, adolescência e juventude.

Em seu pensamento, o autor enfatiza a importância de acompanhar, criticamente, os percursos do desenvolvimento humano e explicita que, para compreender o educando da EJA, é essencial mapear dois campos: o primeiro é o estudo de sua trajetória humana e o segundo, o entendimento das especificidades de seu tempo.

Há que se considerar as experiências da infância que refletem na formação da identidade dos jovens e adultos; tempos que chegam à escola juntamente com esses sujeitos carregados de memórias. De igual modo, é importante valorizar o tempo humano do adolescente e do jovem que, por algum motivo, tiveram o tempo escolar roubado ou interrompido na vida estudantil. São histórias de vidas cheias de interrogações e construções de identidades em contínua busca, as quais, muitas vezes, a escola não consegue visualizar ou solucionar em suas complexas realidades.

De acordo com o mesmo autor, a EJA caracteriza-se como o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas de trabalhadores/as, segregados/as e oprimidos/as. Mas, também, como espaço de lutas afirmativas pelos direitos. Os adolescentes e jovens, presentes neste chão, situados em diferentes tempos, constroem identidades coletivas com seus pares, retratando trilhas humanas que carregam marcas, ao mesmo tempo, buscam na escola a esperança em possibilidades de novos recomeços. A juventude carrega a incompletude marcada na infância e na adolescência, que, de maneira brutal, teve interrompido um ciclo regular de acesso à Educação Básica.

Historicamente, o reconhecimento do grupo social jovem na EJA foi carregado por tensões ideológicas, políticas e econômicas baseadas em interesses de marginalizar e negar os tempos

humanos. Na visão de Haddad e Di Pierro (2000), “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”, diferente, de décadas anteriores, nas quais seus sujeitos eram pessoas maduras e idosas oriundas da zona rural, sem experiências escolares anteriores. De acordo com o que explicitam os referidos autores, aos jovens, ao longo do tempo, foi negado o direito à educação popular, e buscou-se uma sobreposição em programas educativos que atendiam adultos e idosos.

A partir dos anos 90, ressalta-se a crescente demanda deste público jovem em turmas de EJA, intensificando novos olhares, novas formas de ensinar e de relacionar com um grupo específico: adolescentes e jovens. Acerca da presença crescente de jovens neste segmento, Andrade (2004, p. 90) analisa:

[...] estes jovens, recém-chegados, 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.

Nesse contexto os/as jovens enquanto sujeitos de direitos negados detêm uma riqueza imensurável para a escola no âmbito social e cultural, ao tempo que, também, carregam e revelam uma visão na qual são estigmatizados como pessoas marginalizadas na sociedade. Assim, sua significativa inserção em turmas de EJA demarca o crescente processo de juvenilização desta modalidade, cada vez mais caracterizada em sua heterogeneidade, intensificando a convivência entre adolescentes, jovens, adultos e idosos.

O público adulto desta modalidade, na maioria das vezes, não consegue acessar os estudos ou os interrompem por fatores econômicos e faz parte de uma classe social na qual o trabalho aparece como fio condutor das suas subjetividades. São vítimas da crise do trabalho, que, para Arroyo (2017, p. 64), trata-se de uma “crise de valores, ética, política, humanitária, que os impõe a condição de pobreza, de fome, de estruturas”, desta forma, negando valores de diversas ordens: sociais, políticas, civilizatórias, pedagógicas, assim como, afetando em perdas de direitos trabalhistas duramente conquistados.

A inserção do/a adulto/a no mundo do trabalho e nas suas relações interpessoais o/a distingue dos/as educandos/as das gerações anteriores em um percurso de vida mais longo, carregado de experiências, conhecimentos e reflexões que singularizam sua caminhada. Na construção das suas

aprendizagens, esse sujeito diferencia-se por suas habilidades e dificuldades, quando comparativamente analisado em outras etapas da vida, demonstrando importante capacidade de reflexão sobre seu próprio processo e os conhecimentos nele adquiridos (OLIVEIRA, 1999).

No que diz respeito aos idosos da EJA pode-se dizer que estes sujeitos se fazem presentes em um tempo humano inserido na adultez. Marcados pela descontinuidade nas diferentes etapas da vida, buscam de forma resiliente ressignificar a existência, retornando, ou adentrando à escola pela primeira vez. Fazem isso na resistente luta, conscientemente crítica ou não, a um direito legislado, contudo, não garantido em sua trajetória de vida. Na garantia do direito de estudar, o Estatuto do Idoso, Lei n. 10.741/2003, regula os direitos referentes às pessoas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos e no capítulo V, art. 21, estipulando que deverão ser criadas pelo Poder Público “[...] oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados”.

A urgente faceta inclusiva da educação deve ser garantida na prática, para que, legitimamente seja cumprido o compromisso e papel social da escola, especialmente, diante desses sujeitos, vilipendiados historicamente em amplas dimensões nos seus direitos enquanto cidadãos e seres humanos. A inclusão funcionará, então, como uma justa revelação e reconhecimento das suas cartografias vividas no tempo e espaço, valorizadas nas suas experiências de vida, nas relações familiares, situadas nas realidades econômicas, culturais e sociais, como também, na esperançosa luta de iniciar ou reviver a escolaridade que ficou no meio do caminho.

Uma motivação legítima para estes sujeitos – mesmo quando, inicialmente, impulsionada por aprendizados emergentes, em conquistas aparentemente pequenas, todavia, de grande representatividade na sua cotidianidade – é o uso social da leitura e da escrita representado em atividades, como ler a bíblia, “tirar” a carteira de motorista, realizar serviços bancários simples, ler para mandar mensagem no celular, acessar redes sociais, dentre outras. Entretanto, a permanência nessas atividades é, em muitas ocasiões, fragilizada pelo não reconhecimento da legitimidade dos saberes existentes em seus percursos, como também, pelos aspectos emocionais, sociais, econômicos, constituídos nos anos vividos.

No percurso de falta de escolaridade ou escolaridade irregular, ou até mesmo inseridos em espaços fora dos muros da escola, em práticas educativas extracurriculares, grupos de idosos expressam interesses, motivações e sentidos carregados das especificidades de suas histórias de vida. Embora, atravessados pelo trabalho enquanto vivência humana, são incompreendidos, desconsiderados, rejeitados e marginalizados no contexto da sociedade capitalista. E ainda que tenham

ingressado precocemente no trabalho e tenham vivido a produtividade por anos, ainda assim, contraditoriamente, são considerados improdutivos, pois ignoram o seu legado.

Dentre os inúmeros desafios que se apresentam no campo da EJA, a geracionalidade se constitui como um dos mais significativos, instigando e convocando a todos os sujeitos nela inseridos a refletirem sobre este fenômeno: seja os/as educandos/as, para pensarem uma convivência heterogênea, enquanto pares; seja os/as educadores/as, para mediar as relações de necessárias interações.

Na concepção de Nigri (2002, p.07):

a intergeracionalidade é um conceito que se vive, que se aplica à vida cotidiana. É uma forma de aproximação entre as gerações para melhor compreender e buscar, solidariamente soluções aos problemas que envolvem todas as faixas etárias. É preciso redescobrir, desenvolver uma cumplicidade, retomar o senso de coletividade, sobrepujando o individualismo.

Este conceito exige uma postura pautada na solidariedade, uma perspectiva de mundo cooperativa, em contraposição à competitiva, vivida no cotidiano perante às problematizações da vida nas diferentes gerações. O Documento da CONFINTEA Brasil +6, ao abordar a intergeracionalidade como um desafio da EJA, refere-se a esta modalidade como “espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria”, ao tempo que também reconhece o tensionamento presente na convivência das diferentes culturas de jovens, adultos e idosos, na qual essas relações são também encaradas como obstáculos. “As formas de expressão conflitam com padrões homogêneos, exigindo o acolhimento da discussão de juventudes, do tempo de vida adulta, e de velhices, no plural” (BRASIL, 2016, p. 73 e 74).

Em um país no qual a população se constitui em um quantitativo significativo de jovens – os quais, por questões da própria realidade do sistema educacional brasileiro adentram cada vez mais nos espaços da EJA – é imprescindível que se encare e trate com seriedade e compromisso os desafios advindos desta convivência entre as gerações de adolescentes, jovens, adultos e idosos.

A presença marcante dos jovens em suas características próprias, que externam “suas juventudes, suas culturas, seus desejos e seus sonhos futuros”, sinaliza a necessária mediação e atendimento desses nos percursos educativos oferecidos, atentando e atuando nas questões que exigem a participação da gestão pública e a concretização de políticas públicas propositivas que assegurem o direito à educação para estes sujeitos (BRASIL, 2016, p. 73 e 74). Concomitantemente, será de fundamental importância cuidar dos idosos que também se fazem presentes, até mesmo pela ampliação da expectativa de vida e que marcam presença na EJA, desde o seu princípio.

As travessias sociais e culturais dos sujeitos da EJA entrelaçam tempos e experiências de adolescentes, jovens, adultos e idosos que, muitas vezes, escapam do olhar da escola. Refazer o olhar nesta relação significa enxergar de forma respeitosa, acolhedora e amorosa estes sujeitos nas suas singularidades humanas, marcadas por histórias e saberes de vidas diversos que exigem o imprescindível diálogo para que a interação legitimamente aconteça nos distintos tempos presentes no contexto educativo.

Em seu campo educativo, nos mais diversos espaços, formais e informais, a aproximação entre as variadas gerações problematiza a EJA, abrindo a possibilidade de transformar este encontro em um amplo e rico campo dialógico. Para tanto, é necessário que todos os sujeitos nela envolvidos se vejam implicados na construção das necessárias pontes, e, simultaneamente, derrubem os paradigmas conceituais, culturais e pedagógicos que impedem a vivência da intergeracionalidade pautada na visão democrática e inclusiva.

6.5 O Currículo na EJA

Diversas definições de currículo podem sustentar a proposição e a consubstancialização desta modalidade fincada em seu território específico no espaço educativo, a exemplo da definição de Silva, na qual afirma que currículo corresponde a um território de identidade, “é lugar, espaço, território; é relação de poder; é trajetória, viagem, percurso; é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja a nossa identidade; é texto, discurso, documento”.

A construção de um currículo destinado à EJA convoca ao reconhecimento de que este deva se constituir a partir das relações, tensões, dialéticas e subjetividades presentes na condição existencial humana dos sujeitos e das realidades nas quais se fazem e atuam. Como afirma Vasconcelos (2009), o currículo é uma política dinâmica, constituída por sujeitos concretos, marcados por seus tempos de vida, identidades e trajetórias, gênero, orientação sexual, etnia, classe social, religião, cultura. Sendo assim, é fundamental se ter a clareza a respeito de que currículo e para quais sujeitos?

Dessa forma, as diversas culturas representam os modos de vida, individuais e coletivos, dos diferentes grupos sociais, bem como suas representações da realidade e visões de mundo adotadas por esses grupos – necessárias tessituras sobre os saberes imbricados no território que envolve essa modalidade da educação, como defende Santos (1997), ressaltando a importância do “saber advindo da experiência, da valorização do conhecimento, do senso comum, do conhecimento prático vivenciado pelos estudantes”.

Um currículo escolar dialoga ativamente com os dilemas e ambivalências implicadas nas relações humanas, nos diversos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes

grupos (nações, classes sociais, grupos étnicos, culturas regionais, geracionais, de gênero etc) e períodos históricos. Perspectiva presente na afirmação de Libâneo (2012, p. 493):

o currículo intercultural, é o que, com uma base comum de cultura geral para todos, acolhe a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos e propicia, na escola e nas salas de aula, um espaço de diálogo e comunicação entre os grupos sociais diversos.

A inegável presença da cultura em sua existência ontológica, demarcadamente humana, encontra-se impregnada no currículo e assumida criticamente enquanto posicionamento no mundo, no qual as instituições educativas estão inseridas. Nesse âmbito, a convocação é para a ação e reflexão na EJA como um lugar de posicionamento e de não neutralidade, que de acordo com Arroyo (2008):

O ordenamento curricular não é neutro, é condicionado por essa pluralidade de imagens sociais que nos chegam de fora. Imagens sociais de crianças, adolescentes, jovens ou adultos nas hierarquias sociais, raciais ou de gênero, no campo ou nas cidades, ou nas ruas e morros. Essas imagens sociais são a matéria prima com que configuramos as imagens e protótipos dos alunos (Arroyo, p. 23, 2008).

Costa e Malloes (2020, p.15) defendem ser imprescindível a centralidade da voz dos educandos para que se efetive a educação pretendida nesta modalidade, capaz de responder às demandas da sua realidade. Isto só será possível, “a partir de um currículo rico, flexível e criativo que atenda a uma população em diferentes fases de suas vidas com experiências e necessidades diversas”.

Em uma sociedade letrada, os sujeitos da EJA necessitam ter garantido o acesso aos conhecimentos de leitura e escrita, ao tempo que são, legitimamente, reconhecidos em saberes construídos na cotidianidade, em processo de aprendizagem ao longo da vida. Nesta compreensão, importa a validação dos seus saberes como fundamentais no diálogo com o currículo escolar diante do desafio de articular “os saberes cotidianos a saberes técnicos e científicos sistematizados, em uma perspectiva de emancipação”, no intento de conhecer o que sabem para que se possa em processo avaliativo, priorizar o aprender e não a certificação (BRASIL, 2016, p. 82).

Dantas e Barcellos (2015) sustentam que o currículo da EJA deve ser diferenciado, baseado no diálogo, para atender com qualidade esse segmento populacional, deixando de lado visões etnocêntricas e buscando relações mais igualitárias e menos discriminatórias. Os autores salientam que uma concepção baseada nos princípios da educação popular promove um currículo dialógico e inclusivo que transpassa as diversas culturas, apontando um caminho para a superação das desigualdades e exclusão social.

Adota-se assim, a visão circular do currículo, contrária à linearidade, orientando a prática educativa em um espaço que agrega conhecimentos diversos e apresenta possibilidades variadas para

o ato de aprender, enfatizando as vivências e os saberes dos sujeitos em processo de interação. A circularidade se apresenta na dinâmica e no encadeamento das experiências, reflexões, ações e saberes que, em dialogicidade, expressam a dialética entre o formal e o informal, a educação popular e a escolarizada, na inseparabilidade dos seres humanos do seu cotidiano e da sua relação com o mundo e com os outros seres. A instigadora e problematizadora realidade exige a dinamicidade de um currículo circular, pois, como defende Freire (2014), o mundo e os seres humanos não são, mas, estão sendo, pois, em contínuo fazer e refazer, vão se constituindo. Logo, o currículo para a EJA articula diálogos inclusivos no que tange às peculiaridades pertinentes aos sujeitos que compõem essa modalidade da educação.

A negação da linearidade traz, nesta orientação curricular, a contraposição à concepção de currículo organizado na verticalidade, na homogeneização dos saberes, no monoculturalismo dominante, na estratificação e na fragmentação dos conhecimentos.

Para além da superação das concepções tradicionais que enrijecem as práticas educativas, são necessárias mudanças na própria estrutura dos sistemas que permanecem orientando o cotidiano escolar de forma rígida e inflexível, pois impossibilitam articulação da escola com a vida e o seu real sentido e significado para os seres humanos.

Na perspectiva de uma educação crítica, o inadiável rompimento com a visão mercantilista da educação impregna a conjuntura institucional educativa e o contexto escolar, aprisionando educandos/as e educadores/as, exigindo o repensar dos currículos configurados na linearidade.

A não linearidade construída no confronto dialético posiciona-se pelo multiculturalismo, pela flexibilidade, pela contextualização, pela dialogicidade, concebendo o currículo em sua configuração em rede – um currículo fundado na interdisciplinaridade, contextualizado na realidade; aberto à flexibilidade necessária diante das problematizações advindas do mundo em contínuo processo de transformação; em movimento circular pela dinâmica relação dos seres humanos entre si e com o mundo e das experiências construídas nesta viva cotidianidade. Assim, forja-se e define-se um currículo não linear, que representa, justamente, a contraposição a este modelo enrijecido e fechado, incompatível com a proposta de uma educação libertadora, progressista, crítica e democrática.

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. É sabido que a matrícula da EJA vem decrescendo nos últimos anos. Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, as matrículas em EJA vêm caindo drasticamente nos últimos anos. Em 2006, mais de 8,3 milhões de brasileiros acima dos 15 anos voltaram a frequentar a escola. **Oito anos depois, foram registradas 3,2 milhões de matrículas a menos na modalidade.** “Essa queda mostra uma regressão. Vai na

contramão dos direitos educativos já consolidados na nossa legislação”, afirma Maria Clara Di Pierro, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e especialista em educação de adultos, em entrevista a Revista Epoca , em 2016.

Maria Clara Di Pierro aponta nessa entrevista quatro hipóteses, das quais ressaltam-se duas: ainda não se tem construído a cultura do direito à educação em outros tempos humanos, a exemplo da infância e da adolescência; a qualidade da EJA, em termos de organização da oferta (horário de funcionamento, distribuição de escolas no espaço urbano e rural e não atendimento aos interesses e necessidades de vida e trabalho desse grupo populacional) e currículo escolar. “O currículo dialoga muito pouco com a cultura e com a necessidade de formação desse perfil de estudante”.

É importante legitimar um currículo para a EJA situado na vida cotidiana, que afirme a condição humana do/a estudante enquanto sujeito de direito. Tendo como perspectiva a flexibilidade, a não-linearidade e o aproveitamento de estudos. Portanto, reforça-se a importância deste Documento normativo, que, além de orientar, respalda curricularmente a modalidade em questão no reconhecimento do saber popular, das culturas diversas, da multiculturalidade como bens que atestam sua legitimidade, adotando as seguintes diretrizes:

- Garantia do direito à educação para jovens e adultos e idosos, com qualidade referenciada pela sociedade;
- Implementação de oferta educacional compreendida como processo de desenvolvimento humano e de emancipação das pessoas;
- Respeito à diversidade humana nas mais variadas formas de expressão (geracional, de raça, gênero, orientação sexual, cultura e credo);
- Reconhecimento e valorização dos saberes construídos na prática social, durante a sua trajetória de vida;
- Adoção de estruturas organizacionais diversas para atender às condições de vida e trabalho dos diversos sujeitos;
- Utilização de procedimentos metodológicos que permitam a escuta sensível e o diálogo inclusivo;
- Articulação dos saberes cotidianos a saberes técnicos e científicos sistematizados;
- Acompanhamento do percurso de aprendizagem;
- Construção de conhecimentos e experiências em rede e em movimento circular;
- Valorização do trabalho coletivo;
- Reconhecimento da importância das tecnologias na vida social e no processo de aprendizagem

para garantir a inclusão digital como um direito fundamental para jovens, adultos e idosos.

E, resumindo Maria Clara Di Pierro declara; “Apesar de não terem escolaridade completa, os jovens e os adultos têm uma bagagem cultural, uma vivência maior. Desenvolveram estratégias de resolução de problemas, têm experiência profissional, construíram uma família. O currículo para eles tem de ser mais flexível”.

6.5.1. Diretrizes teórico-metodológicas da EJA

100 Os princípios teórico-metodológicos que orientam a prática pedagógica desta modalidade devem ser coerentes com as diretrizes curriculares que garantam o acesso e a permanência dos jovens, adultos/as e idosos/as nos sistemas de educação, constituindo -se numa ação coletiva a partir do diálogo estabelecido com os seus sujeitos – educandos/as e educadores/as – no intuito de contribuir com a democratização e efetividade da EJA.

O fazer da escola em seu percurso histórico deve corresponder à EJA como uma convocação a rever sua própria atuação diante de tantas retomadas de percursos educativos por diferentes sujeitos que nela se inserem continuamente. Afinal, fazem parte desta modalidade jovens, adultos e idosos com expectativas oriundas dos seus trajetos descontínuos, sobre as quais será necessário dialogar no processo educativo. Para tanto, não há como a EJA incorrer em meras repetições de fórmulas e modelos, mas, sim, reinventar-se a partir da interação com os próprios educandos, suas histórias, seus saberes e fazeres e com a articulação destes com os saberes da escola (BRASIL, 2016, p.81).

No trajeto educativo, o caminho é construído na própria caminhada, entretanto, a legitimidade da construção, a partir da realidade problematizada, não prescinde dos fundamentos, princípios, pressupostos, finalidades que indicam as escolhas a serem feitas e que definem a trilha pedagógica, enfim, das diretrizes que norteiam a abordagem teórica e prática adotadas.

Decorrentes e relacionadas às legislações antecedentes e mais amplas, articulam-se outras normativas como pareceres, resoluções e documentos referenciais consultivos imbuídos da mesma finalidade orientadora. Na abordagem das diretrizes teórico-metodológicas voltadas para a EJA são destacadas o **diálogo, a problematização, a interdisciplinaridade e a contextualização**, abordadas na perspectiva da configuração circular de currículo e na visão de não linearidade curricular. Embora evidenciadas separadamente, apresentam-se interrelacionadas em conceitos e práticas que se imbricam e se articulam na prática pedagógica.

O **diálogo** - para Paulo Freire, a educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os

sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. “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, 1980b, p.69). O diálogo, na compreensão de Paulo freire sobre prática pedagógica, demarca a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora proposta por ele., tem como base a relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antialogicidade (educação bancária) Freire (1983).

Nessa teoria, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos. Dessa forma, “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p.47). Nesse sentido, no processo de ensino e de aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina. Só assim se estabelece um “verdadeiro diálogo” em que os saberes desses sujeitos são reconhecidos e valorizados e eles se tornam produtores e construtores de conhecimento.

O diálogo começa com uma escuta sensível. Como diz Rubem Alves no seu poema Escutatória:

“A gente não agüenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor... Sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração... E precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil de nossa arrogância e vaidade”.

E assim começa o processo de aprendizagem, com respeito e valorização da diversidade, rumo à humanização, à emancipação, à garantia de educação como direito.

A problematização – é uma das formas de buscar constantemente uma educação com a qualidade desejada é uma possibilidade envolvente que, se planejada, pode levar os educadores a materializarem o educador libertador proposto por Paulo Freire, ou seja, aquele que nem manipula seus alunos, nem os abandona, mas assume o papel diretivo necessário para educar e transformar.

Na primeira etapa os/as educandos/as são levados/as à observação da realidade. Precisam ter claro a que recorte desta realidade devem estar atentos e sistematizar suas observações. O objetivo é perceber a situação sob diferentes aspectos para delimitar o problema. Os/as educandos/as podem ter um primeiro momento de observação geral, aberta, para desenvolverem esta habilidade, porém, no momento seguinte precisam ter o foco da observação direcionado pelo professor. Assim, devem anotar tudo o que considerarem relevante em relação ao assunto, depois fazer o recorte e nova observação para seguir à próxima etapa

A problematização permite aos estudantes a vivência de práticas que possibilitam o entendimento da sociedade como a fonte e o destino dos conhecimentos a que se dedicam na escola para, assim, se entenderem participantes e condutores das relações que vivem em sociedade. O sentido

é carregar na ação educativa os princípios de autonomia e de vinculação entre os saberes escolares e a vida. O saber é aqui abordado como sinônimo de conhecimento, cuja conceituação em Paulo Freire toma uma dimensão humana quando afirma que o conhecimento

[...] não é um ato, através do qual, um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe oferece ou lhe impõe. O conhecimento exige uma posição curiosa do sujeito frente ao mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Exige uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se, assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que seu ato está submetido. Conhecer é tarefa de sujeitos e não de objetos. E é, como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (1979, p. 28).

Assim, o processo de ensino e de aprendizagem vai para além dos mecanismos da aula. Não basta o domínio didático e metodológico para esta tarefa que envolve a dimensão humana e sua concretude histórica. Este domínio é precedido da intenção educativa, ou seja, da posição do educador frente ao mundo, sua visão de sociedade e da formação para ela adequada. O educador, ao se posicionar para o que Paulo Freire (1986) chama de sociedade revolucionária, aquela em que homens e mulheres constroem relações de produção não de exploração, inerentes da sociedade de classes, mas de igualdade e de colaboração entre todos, assume também a postura por uma educação libertadora, humanizadora, comprometida com a transformação. Tal comprometimento leva a determinadas opções didáticas e metodológicas que tenham em sua base a práxis, ou seja, a reflexão-ação/homem-realidade.

Portanto, o saber não se limita aos conteúdos recortados da realidade e organizados no currículo, inclui a possibilidade de, ao problematizar a realidade, superar a visão grosseira do todo em que não há distinção real dos elementos que o compõe, ao que Paulo Freire chama de consciência ingênua, para se caminhar em busca da consciência crítica. A adoção da problematização nas práticas educativas permite que se estabeleça, no trabalho com o conteúdo curricular, relação com a realidade, possibilitando a reflexão sobre sua “existência” fora do contexto escolar

A **interdisciplinaridade** – os seres humanos em sua caminhada histórica aprendem na cotidianidade, de forma articulada, a partir da problematização oriunda da realidade. Nesta relação com o mundo, consigo e entre si é que vão se desenvolvendo e fazendo as necessárias aprendizagens e transformações.

Na EJA, a interdisciplinaridade deve ser concebida a partir de situações problematizadoras no ato de ensinar e aprender, considerando, inicialmente, nesse processo, que os sujeitos são protagonistas da sua aprendizagem por meio de saberes ao longo da vida. Para Freire (1996), a vivência de uma pedagogia libertadora implica superar a tradição da educação bancária, fragmentada, mecanicista e verticalizada no processo de construção dos conhecimentos na escola, quando a articulação com a vida se faz imprescindível. Esta percepção valoriza a amplitude dos conhecimentos, a interconexão entre eles e as diversidades culturais dos educandos como parte integrante do processo

educativo pautado em uma visão sistêmica e contextualizada.

Nesta perspectiva, recomenda-se para a EJA uma proposta de aprendizagem baseada na resolução de problemas, na diversidade de estratégias metodológicas para a construção de diferentes saberes, na aprendizagem significativa a partir dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as, na aprendizagem entre os pares. Para além de um conhecimento fragmentado, orienta-se que a mediação didática aconteça por meio das possibilidades de conexão e interação entre os componentes curriculares, estabelecendo um diálogo entre eles e as áreas do conhecimento. Assim,

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, 2013, p. 28).

Essa orientação possibilita a transversalidade dos conhecimentos abordados em redes de conhecimento e aprendizagem, exigindo planejamento contínuo, e abertura para o diálogo (Brasil, 2013). Compreende o trabalho interativo com as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, abordando a temática, no interior da própria disciplina; interdisciplinar, entrelaçando os temas de forma integrada, estabelecendo o diálogo entre elas; e também, transdisciplinar, quando além de reunir as formas anteriores, transversalizar os temas nas áreas de conhecimento (BRASIL, 2019). Tem-se, então, o desafio de agregar pontos fundamentais no processo de aprendizagem, como a problematização da realidade na superação da visão fragmentada do conhecimento para uma visão sistêmica, construção coletiva e contínua dos saberes (*op.cit.*).

Importante atentar à necessidade de alinhar o trabalho interdisciplinar dialogando com as diferenças, cujo princípio didático fundamental deve ser a aproximação com a realidade dos/as estudantes, disponibilizando a eles/as todos os recursos que a educação contemporânea pode fornecer, a fim de se educar na diversidade.

Na superação do estudo dicotomizado, a interdisciplinaridade compreende uma abordagem teórico metodológica das diversas áreas do conhecimento pautada na cooperação e no diálogo – uma troca articulada de conhecimentos que possibilita uma visão e vivência integrada e integradora na ação didático-pedagógica (Brasil, 2013, p. 27); um entendimento de que os conhecimentos são construídos numa concepção de rede, interligando-os, de forma que se realizam trocas em uma organização coletiva, possibilitadas pela interação e cooperação, trazendo em sua teoria e ação uma mudança paradigmática nas práticas educativas.

A contextualização – a concepção de uma aprendizagem contextualizada na Educação de

Jovens e Adultos está pautada em uma relação dialética com o mundo, com ênfase nos aspectos históricos e sociais, na discussão das contradições presentes na realidade, ou seja, em uma “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (Freire, 1985, p.108). Nesta perspectiva, o sujeito é o centro da produção de novos saberes, o que implica reflexão, ação e transformação não somente da realidade, mas também do próprio sujeito.

Dessa forma, a compreensão crítica de mundo se constrói no confronto com a realidade, na interação do texto com o contexto e requer sua codificação e decodificação. A importante “leitura de mundo que antecede a leitura da palavra” (Freire, 2011, p. 29), se faz presente nesta interação com o mundo e possibilita a ação, uma vez que os sujeitos estão em processo constante de conscientização.

Segundo Romão e Rodrigues (2011), o educando aprende a partir da compreensão de seu próprio contexto de vida, elaborando um pensamento autônomo em partilha com o docente e com os demais sujeitos integrantes na relação dialógica. Trata-se de uma visão pautada no pensamento freireano e na qual se destaca esse confronto com a realidade, correspondente à sua problematização, que ocorre na investigação e no diálogo, no levantamento das palavras e dos temas geradores que carregam a visão de mundo, linguagens e pensamentos de um contexto histórico-social vivenciado – a necessária criticidade para compreender as unidades epocais que correspondem “a um conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, interação dialética com seus contrários”, situados numa época, representando uma contextualização de aprendizagens pertencentes a um tempo e espaço (FREIRE, 2010, p.128,129).

A contextualização precisa ser configurada na amplitude da diversidade que abrange as desigualdades, propondo-se a encará-las como um desafio previsto e incluído no planejamento, sendo um ponto de partida no qual as intervenções diferenciadas, pautadas no princípio da equidade, possibilitam o ponto de chegada pretendido e justo, dentro de uma educação democrática e humanizada.

6.6 Organização Curricular da EJA

A Organização Curricular da EJA, em observância às diretrizes estabelecidas nesse Documento, não poderá prescindir da dialogicidade com o contexto, pautada na leitura de mundo, na perspectiva Freireana. De igual modo, não deverá corresponder a uma doação ou uma imposição dos/as educadores aos/as educandos/as, como se estes fossem depósitos, e sim a uma “devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”, em se tratando de uma educação dialógica, problematizadora, contextualizada com

vistas à emancipação (FREIRE, 2014, p. 116).

Assim interpreta Ana Maria Saul a respeito da visão de currículo, segundo Freire:

currículo é, na acepção freiriana, a política, a teoria e a prática do que fazer na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora. (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2017, p.108)

Dialogar com o contexto da EJA e seus sujeitos no processo de organização curricular, significa enxergar a “boniteza” da educação para jovens, adultos e idosos e reconhecer a riqueza que os constitui, assim como a grande pluralidade de histórias, as memórias, culturas, experiências, saberes, representatividades coletivas e singulares de cada um/a deles/as.

Nessa direção, pode-se afirmar que a proposta educativa estabelecida neste Documento Curricular prioriza uma formação humana e plena dos sujeitos da EJA através de atividades curriculares que privilegiam aprendizagens sem perder de vista as diferentes dimensões históricas e sociais que visam à garantia dos direitos sociais e humanos dos/as educandos/as. Nesse âmbito, a educação ofertada para jovens, adultos e idosos no estado da Bahia propõe buscar o entrelace de saberes que perpassam a integralidade formativa da pessoa humana que respeite as diversidades, as características locais e as especificidades regionais e territoriais tão ricas da cada realidade, neste caso, do Estado da Bahia.

A partir desse entendimento, esta organização curricular encontra-se sistematizada em tempos e formatos diferenciados na oferta dessa modalidade da Educação Básica e se organiza em: Eixos Temáticos Temas Geradores, Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais, Aprendizagem Desejada, Saberes Necessários, garantindo assim, a interdisciplinaridade, a contextualização e a não linearidade curricular.

Estrutura Curricular da EJA:

I – Eixo Temático;

II – Tema Gerador;

III – Aspectos Cognitivos;

IV – Aspectos Socioformativos;

V – Aspectos Socioemocionais;

VI – Aprendizagem Desejada;

VII – Saberes Necessários.

Essa estrutura curricular da EJA atende a diversidade dos sujeitos, tendo como ponto de partida os saberes construídos nas suas práticas sociais durante a sua trajetória de vida.

6.6.1 Eixo Temático

Desde a construção do Documento Política de EJA da Rede Estadual (2009), quando foi

criado o curso Tempo Formativo, a SEC assumiu uma concepção de currículo na perspectiva de formação humana dos seus diversos sujeitos em seus diversos espaços: camponeses, moradores de rua, periferias, centros urbanos, quilombolas, ciganos, pessoas privadas de liberdade, indígenas, pessoas com necessidades educacionais especiais, imigrantes, LGBTQIA+. Esse documento adota diretrizes semelhantes e, na organização curricular, o primeiro elemento que traz os sujeitos para o centro do currículo é o **Eixo Temático**.

Os Eixos Temáticos são originários das práticas sociais, espaço onde os sujeitos da EJA desenvolvem saberes, resolvem problemas e orientam sua vida. A medida que eles sejam escutados, acolhidos, que os seus saberes a respeito do Eixo que está sendo estudado são reconhecidos, são valorizados o processo de formação tem início.

A Política Curricular da Bahia para a EJA pauta-se em sete Eixos Temáticos:

- 1 - Identidade, Diversidade e Diferença;
- 2 - Cultura e Trabalho;
- 3 - Meio Ambiente e Ecopedagogia;
- 4 - Direitos Humanos e Cidadania;
- 5 - Movimentos Sociais e Economia Solidária;
- 6 – Saúde, Ciência e Tecnologia;
- 7- Multiculturalismo, Memória e Planetaridade.

Esses Eixos Temáticos são considerados significativos no processo de ensino e de aprendizagem, o qual se dá num território dinâmico, diverso e complexo. Segundo Freire(2014),

não há como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação à dialética com os outros, seus opostos, como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homem-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época (2014, p. 28).

Os Eixos Temáticos abordam temas gerais e são iguais para todos os sujeitos. O que vai diferenciar são os saberes construídos nas práticas sociais, a identidade de cada um e a sua visão de mundo.

6.6.1.1 Identidade, Diversidade e Diferença

No cotidiano, questionamentos sobre “quem somos” remetem às facetas das múltiplas identidades que compõem os sujeitos, quanto a gênero, etnia, sexualidade, cultura, naturalidade, posição política, escolarização, dentre tantos outros aspectos da esfera individual e/ou coletiva, que forjam os seres humanos em sua singularidade. Como coloca Freire,

assim, o “eu” (identidade pessoal) de cada ser humano se constrói numa identidade coletiva (nós). A humanização implica, então, ideias, pensamentos, reflexões, pesquisas, ciências, artes (pensamentos), afetos, vontades, paixões, sentimentos (emoções), bem como atividades, práticas, ações econômicas, políticas, cognitivas (realizações) no interior de determinadas relações sociais e de relações com o meio ambiente e cultural. São essas relações que tecem nossas experiências pessoais e coletivas. As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo, faço, sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos, sentimos: ao que a escola ensina; ao que as igrejas professam, ao que os(as) trabalhadores(as) sofrem, aos medos que sentimos. É a partir da reação que tenho ao meio (natural e cultural), ao meu ambiente, que vou construindo as minhas próprias formas de pensar, de emocionar e de fazer. Vou construindo minha natureza humana ou me desumanizando (FREIRE, 1974, p. 697).

É desse processo de humanização singular que se constrói no coletivo – na interação de sujeitos entre si e com o mundo, gerando aprendizagens vivenciadas em diferentes espaços, a que o autor se refere – que trata este Eixo Temático, propondo o entrelaçamento de três temas relevantes, instigadores, por suscitar reflexões a respeito da existencialidade, das transformações vividas e relações estabelecidas, do pertencimento dos seres humanos em si mesmos, nos agrupamentos, nos espaços da vida, tocando em aspectos sociais, emocionais, políticos, educacionais, dentre outros. O contexto da EJA também permite que os/as estudantes compreendam a identidade como expressão sócio-histórica de individualidade em uma ampla diversidade, podendo ser utilizada para expressar uma gama de singularidades construídas nas relações entre os homens. Segundo Brandão,

os acontecimentos da vida de cada pessoa geram sobre ela a formação de uma lenta imagem de si mesma, uma viva imagem que aos poucos se constrói ao longo de experiências de trocas com outros: a mãe, os pais, a família, a parentela, os amigos de infância e as sucessivas ampliações de outros círculos de outros: outros sujeitos investidos de seus sentimentos, outras pessoas investidas de seus nomes, posições e regras sociais de atuação (Brandão, 1990, p. 37).

A expansão do conceito de identidade para o de autoconsciência e autoimagem, inaugurando o conceito de si e a imagem de si, aplicada ao entendimento de múltiplas singularidades e subjetividades forjadas numa variedade de papéis, por um lado, privilegia o/a indivíduo/individualidade; por outro, compreende o sujeito na coletividade, resultante das configurações nas quais se localiza inserido na sociedade, bem como nas dinâmicas imbricadas nas relações sociais. É importante ressaltar que a identidade se associa intimamente com a diferença: o que somos se define em relação ao que não somos. Dizer somos baianos implica dizer que não somos cariocas; dizer somos adultos, implica dizer que não somos crianças. As afirmações sobre identidade, assim, envolvem afirmações, não explicitadas, sobre outras identidades diferentes da nossa. Ou seja, a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são inseparáveis (Silva, 2000). Esta temática propõe em sua efetivação a dialogicidade sobre a diversidade, as diferenças e as identidades que constituem a sociedade brasileira, a fim de superar as formas de

exploração e exclusão.

No cenário multifacetado da EJA, a desigualdade demarca nitidamente as diferenças refletidas nas condições econômicas e educacionais, relacionadas diretamente às questões étnico-raciais, de gênero e sociais. Portanto, potencializar os diálogos sobre as diversidades, diferenças e identidades no espaço educativo da modalidade em destaque é um desafio necessário e contínuo. Dessa forma, o reconhecimento das diversidades pertinentes ao público da EJA favorece para que a educação atue propositivamente na luta pela equidade sempre que as diferenças sejam condicionantes para as desigualdades.

A EJA, na perspectiva da diversidade, significa valorizar as diferenças e a multiplicidade. Nesse contexto, a diversidade faz parte do “acontecer” humano. De acordo com Lima (2006) “a diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo”.

Os sujeitos se distinguem heterogeneamente entre e com mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiências, privados de liberdade, indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus, de asiáticos, de latino-americanos, ciganos, imigrantes, entre outros. É justamente esta teia que articula identidades e diferenças em um rico contexto de diversidades, no qual a EJA se encontra em permanente aprendizagem e encorajando continuamente seus sujeitos a “serem mais” na relação com o mundo, com os outros e consigo mesmos, na perspectiva freireana. Estas são reflexões provocadoras de tantas outras que possibilitam o diálogo e práticas transformadoras no Eixo Temático: Identidade, Diversidade e Diferença, tão fundamental aos educadores/as e educandos/as da EJA, compreendidos como sujeitos e não objetos no contexto educativo e no mundo.

6.6.1.1.1 Orientação Geral :

Esse Eixo Temático propõe estimular a compreensão e ressignificação da autoimagem dos estudantes da EJA, fortalecendo o respeito às múltiplas identidades, bem como, enfatizando as diversidades e subjetividades que constituem a formação identitária de cada sujeito pertencente à sociedade.

6.6.1.1.2 Orientações Específicas:

- Tecer reflexões sobre a formação da identidade como uma construção que entrelaça as dimensões: social, individual, de gênero, política, econômica, educacional, cultural e simbólica, inerentes ao processo de formação humana;

- Ampliar a compreensão sobre a diversidade no que concerne à multiplicidade de manifestações de identidades individuais e coletivas, respeitando todo e qualquer modo de representação dos sujeitos em suas subjetividades e singularidades;
- Entender a diferença dentro da pluralidade humana presente nas individualidades e nas coletividades de um povo, na perspectiva da superação das desigualdades para a promoção da equidade.

6.6.1.2 Cultura e Trabalho

A Cultura e o Trabalho ocupam um lugar de centralidade na vida humana: são constituintes do seu processo histórico de formação e intervenção na realidade. De forma entrelaçada, registram as marcas de transformação nas sociedades humanas na relação com o mundo e entre os seres humanos, em uma trajetória permanente de mudanças, demarcando tempos e espaços. Pensar sobre o trabalho significa refletir sobre sua própria vida, percebendo-se como ser histórico e cultural. Esse Eixo Temático sustenta dois itens de extrema importância no processo formativo na EJA, visto que os/as estudantes que compõem esta modalidade fazem parte de uma parcela significativa de sujeitos que carregam marcas do regime escravocrata desde seus antepassados.

Atualmente, grande parte desses sujeitos aparecem nas estatísticas como trabalhadores/as desempregados/as, que possuem baixa remuneração e atuam na informalidade, permanecendo em uma posição de marginalidade diante da sociedade. Neste contexto, aparece o desafio permanente do combate às desigualdades sociais e econômicas, configuradas na pobreza que atinge parte significativa da população brasileira e, conseqüentemente, os/as educandos/as desta modalidade da educação.

Esses/as trabalhadores/as em situação de vulnerabilidade social são os que ainda permanecem em uma posição desfavorável ao acesso e permanência à educação escolarizada. Mesmo com a progressão de políticas públicas de inclusão destinadas aos/as estudantes da EJA, bem como, aos/as da educação profissional, a superação dessas mazelas ainda está distante de ser efetivada, o que mantém as desigualdades no mundo do trabalho.

Os estudos sobre a temática devem instigar nos/as estudantes reflexões relevantes sobre as questões que perpassam o mundo do trabalho e a problemática envolvida numa perspectiva dialógica e crítica fortalecendo os posicionamentos diante dos enfrentamentos da desafiadora realidade.

A população brasileira abarca um contingente significativo de pessoas em condições extremamente precárias, excluídas dos acessos às mínimas condições de vida, seja no interior ou nas periferias das regiões mais longínquas do país. Desta parcela da população, muitos/as são os/as estudantes que, em um recorte racial e de gênero não prestigiado, formam, consubstancialmente, o

público da EJA. Ao promover os diálogos pertinentes ao Eixo Temático em debate, os/as estudantes poderão ser confrontados/as com as realidades que ocupam e debaterem situações pertinentes aos negros, mulheres, LGBTQIA+, camponeses/as, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências, bem como tantas outras condições vividas por esses sujeitos, os quais, em grande parte, por possuírem menor escolaridade, ocupam os setores que recebem menor remuneração.

A realidade, em todos os aspectos que envolvem a vida humana, é mais perversa para os que possuem menor grau de escolarização, pois, reverbera em uma realidade extremamente excludente, especialmente para o público potencial de jovens, adultos e idosos atendidos pela EJA, visto que um dos elementos para equalizar a força de trabalho consiste na elevação dos níveis educacionais. De acordo com o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, Versão Atualizada na CONFINTEA Brasil + 6 (p. 41, 2016):

tal realidade, por um lado, tem implicações na efetividade da EJA e da educação profissional consideradas como direitos. De outro lado, permanece a pressão das exigências do mercado de trabalho contemporâneo pela qualificação, em contraposição às condições objetivas precárias, que as populações mais vulneráveis vivenciam e que as impedem de ter maior mobilidade profissional e social para a conquista de melhores condições de vida.

O Documento explicita a realidade vivida por esses/as estudantes que chegam à escola e precisam enfrentar as dificuldades provenientes do seu processo de formação. E não são poucos os desafios impostos à vida dessas pessoas, vilipendiadas em seus direitos e nas suas trajetórias de vida, mas que precisam da escola para exercitarem a transformação. Desse modo, o diálogo temático entre cultura e trabalho não poderá prescindir da essencial consciência de que estes são temas fundantes na formação de todos os sujeitos da EJA e importantes para o inadiável enfrentamento dos problemas por eles vivenciados.

A cultura representa o **conjunto das tradições, crenças e costumes** de determinado grupo social. Transmitida através da comunicação ou imitação às gerações seguintes, passando a constituir-se enquanto patrimônio social que compreende a soma de padrões dos comportamentos humanos envolvendo: conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, hierarquia, relações espaciais, noção de tempo, conceitos de universo.

A cultura também pode ser definida como o comportamento por meio da aprendizagem social. Essa dinâmica faz dela uma poderosa ferramenta para a sobrevivência humana e tornou-se o foco central da antropologia desde os estudos do britânico Edward Tylor (1832-1917). Segundo ele:

"A cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade".

A cultura também representa um conjunto de saberes e tradições de um povo, produzidos

pela e na interação social entre os indivíduos de uma comunidade ou sociedade. A necessidade humana cria e molda padrões de comportamento que passam a influenciar determinada sociedade, contudo, nenhuma cultura deve se sobrepor à outra, uma vez que as diferenças culturais entre os diversos grupos ocorrem naturalmente. Fazer juízo de valor sobre algum aspecto externo à sua cultura, conduz ao etnocentrismo, gerando preconceitos.

Na EJA, o ensino da cultura é inerente à formação humana destes sujeitos que são forjados pela sociedade ao longo das suas histórias de vida, concebidas nas práticas sociais cotidianas que os moldam, mas não os definem, posto que a condição humana está atrelada à processos contínuos de transformação. É a partir desta percepção que afirmamos serem os jovens, adultos e idosos dotados de saberes essenciais às suas vivências, que os projetam no mundo e constituem base para novas aprendizagens, sobretudo, na escola. Há sete tipos de cultura: 1 - Cultura de Massa; 2 - Cultura Erudita; 3 - Cultura Popular; 4 - Cultura Material; 5 - Cultura Imaterial; 6 - Cultura Organizacional; 7 - Cultura Corporal.

6.6.1.2.1 Orientação Geral:

A abrangência desse Eixo Temático articula a relação entre cultura e trabalho voltada para a construção da consciência crítica no que tange às singularidades culturais coletivas e individuais, dialogando com o repertório plural cultural existente na formação do sujeito trabalhador.

6.6.1.2.2 Orientações específicas:

- Possibilitar uma ampliação sobre o que é cultura, fortalecendo o entendimento a respeito dos bens culturais de cada sociedade e sujeitos em sua individualidade. O estudo deve instigar a desconstrução da ação de acultramento, expropriação e pensamento hegemônico estabelecidos nas relações de poder presentes no processo de formação cultural e social do Brasil;
- Empreender um estudo sobre o mundo do trabalho com a finalidade da superação de uma formação estritamente laboral e voltada para a capacitação da mão de obra funcional para uma abordagem formativa, na perspectiva da dimensão humana integral.
- Problematicar criticamente sobre as questões relativas ao trabalho, enfocando as relações vividas pelos trabalhadores referentes aos meios produtivos, capital social e capital humano no contexto de uma sociedade capitalista.

6.6.1.3 Meio Ambiente e Ecopedagogia

A presença dos seres humanos no mundo, em que se estabelece uma relação de contínua convivência, precisa ser problematizada para que se compreenda que a sustentabilidade no planeta Terra não se restringe a uma enumeração de leis, acordos e orientações, e sim, corresponde a uma questão de sobrevivência, representando uma questão existencial.

É fundamental o entendimento de que, apesar da sua origem no próprio cosmos, o ser humano se distanciou dele a ponto de se tornar estranho a ele (MORIN, 2000), pautado no paradigma antropocêntrico, segundo Boff (2015), no qual perdeu a consciência da sua interdependência, colocando-se, equivocadamente, na posição de superioridade, o que levou a uma dominação correspondente à degradação e destruição da natureza. Logo, entender-se como parte do meio ambiente, inclusive, por possuir o mesmo código genético de base da Terra, sendo constituído dos mesmos elementos em combinação diferente (BOFF, 2015), torna-se uma possibilidade de refletir e agir no mundo.

O Eixo Temático Meio Ambiente e Ecopedagogia objetiva provocar diálogos no espaço escolar, entrelaçando as questões que se constituem cruciais categorias para o homem e o meio, abrindo novos caminhos que considerem todas as dimensões formativas sustentadas na concepção e vivência da Ecopedagogia, em busca de uma melhor qualidade de vida, em termos individuais e coletivos, integradas numa visão holística de mundo.

Os estudantes pertencentes à EJA, conforme aponta Freire, devem compreender que a relação do homem com o meio favorece a sua consciência sobre o mundo e:

configura como sendo uma compreensão crítica dos seres humanos como existentes no mundo e com o mundo. Na medida em que a condição básica para a conscientização é que seu agente seja sujeito, isto é, um ser consciente, a conscientização, como a educação, é um processo específico e exclusivamente humano (Freire, 2001, p. 77)

Nessa premissa, a relação do homem com o mundo possibilita a formação da consciência humana a partir da valorização local e comunitária. Portanto, a compreensão sobre as questões de ordem ambiental instiga um modo de ver o mundo construindo novas inter-relações nos diferentes aspectos relativos à manutenção da vida. Assim, a escola deve estar comprometida com a formação dos/as estudantes da EJA, contribuindo para o processo de conscientização na construção da cidadania planetária.

Essa perspectiva contribui para evidenciar a necessidade de um trabalho pedagógico na educação para jovens, adultos e idosos, ressaltando o olhar para a ecopedagogia na compreensão da relação com o mundo e para o mundo, na qual, segundo Gadotti (2010 p.67),

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.

Portanto, a ecopedagogia está ligada a um projeto utópico possível: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje, ampliando o seu campo de reflexão e de ação sobre a educação sustentável para uma eco-educação. O que está em jogo é o exercício de uma pedagogia que não se preocupa apenas com uma relação saudável para o meio ambiente, mas com o sentido mais profundo do que se faz com a existência, a partir da vida cotidiana, com o futuro de toda Humanidade e do próprio Planeta Terra.

Conceitos como consciência planetária e cidadania planetária, por exemplo, defendem uma verdadeira revolução pedagógica e curricular, tendo como centro a formação de indivíduos que sejam cidadãos do mundo, no sentido de pertencerem não a uma nação fragmentada ou a um grupo étnico, mas à Humanidade.

Nesses termos, a Ecopedagogia atua na educação para a cidadania planetária, reorientando uma nova visão de mundo, uma re-educação de vida em comunidade local e global ao mesmo tempo, visto que as questões ecológicas são urgentes e devem ser incluídas nos debates da escola para que se possam abrir novos caminhos referentes à relação entre educação e ecologia. Sob essa ótica, Gadotti aponta algumas reflexões sobre saber: planetaridade; sustentabilidade; virtualidade, globalização, transdisciplinaridade, dentre outras. As temáticas deverão nortear debates e ponderações nos sistemas educacionais, pois o desenvolvimento sustentável se constitui em um componente educativo relevante e poderá favorecer a promoção da consciência ecológica e, conseqüentemente de atitudes de preservação do meio ambiente.

6.6.1.3.1 Orientação geral:

Nesse Eixo Temático – Educação Ambiental e Ecopedagogia são apresentados como temas fundamentais na interação entre sociedade-homem-natureza, na perspectiva da sustentabilidade. Propõe-se pela busca de soluções para os desafios ambientais, construídos no diálogo e na formação da consciência crítica.

6.6.1.3.2 Orientações específicas:

- Desenvolver comportamentos conscientes no que concerne à preservação e utilização dos recursos materiais e naturais, nos diversos setores da vida cotidiana, através de gestos responsáveis, colaborativos e planejados, baseados em valores atitudinais e ações políticas e educativas transformadoras;
- Compreender a meio ambiente em uma concepção ampliada, de forma crítica, política, econômica, social, coletiva e individual como um direito e dever de todos.

6.6.1.4 Direitos Humanos e Cidadania

Esse Eixo Temático remete às lutas que intentam assegurar a aplicação dos direitos fundamentais no Brasil. Segundo a CF de 1988 e a Declaração dos Universal Direitos Humanos, os direitos são inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição na qual eles se encontrem em uma sociedade. Dessa forma, todos os sujeitos devem ter garantidos seus direitos, sem distinção e sem discriminação.

Esses direitos, preconizados pela legislação, não devem apenas ser entendidos como um mero conjunto de princípios normativos que organizam a sociedade. Devem ser criadas as condições para que sejam exercidos de fato, estejam disponíveis a todos/as, como garantia do pleno gozo à vida, à educação, à liberdade de opinião e de expressão, ao exercício do trabalho, entre tantos outros que regem a vida humana, defendidos nos diversos tratados internacionais e constituições.

O desconhecimento, pelos sujeitos, dos direitos que regulam e regem o sistema social, torna-se um obstáculo que dificulta a compreensão e a ação de lutar por melhores condições de vida, na garantia dos direitos básicos e importantes no exercício da cidadania. Portanto, a escola assume o fundamental papel de construir caminhos para a superação das mazelas impostas pelas desigualdades sociais, instigando os/as estudantes a refletir, de modo que sejam capazes de atuar em uma perspectiva cooperativa, solidária e transformadora.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, estabelece que todas as nações do mundo devem ser respeitadas, reafirmando que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, dotados de razão e de consciência e devem agir uns para com os outros, em espírito de solidariedade. Esse deve ser um assunto presente nas pautas sociais. Evitar guerras, promover a paz mundial, fortalecer os direitos humanitários, cumprir o desafio de garantir o tratamento digno e igualitário a todos os povos do mundo não podem significar “ações mágicas”; precisam ser construídas e o espaço educativo não pode se eximir deste compromisso e engajamento na transformação da sociedade, do mundo.

A CF de 1988 reitera no artigo 5º o direito à vida, à privacidade, à igualdade, à liberdade, à

educação, dentre outros direitos fundamentais para a sociedade, como um todo, encontrando-se divididos entre garantias individuais e coletivas. Neste mesmo artigo, ao preconizar que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...)”, sustenta-se o direito indistintamente a todos os cidadãos.

Ademais, os estudos orientadores defendem a importância de ampliar a compreensão dos estudantes sobre os processos históricos nos quais foram construídos os direitos nas sociedades humanas, bem como, sobre as lutas empreendidas no intuito de ultrapassar práticas sociais que desrespeitam a igualdade de direitos, como a violência institucionalizada, o racismo, o machismo, a homofobia, o sexismo, a xenofobia, a irracionalidade na exploração dos recursos naturais, a corrupção, a falta de transparência, o abuso de poder, entre tantos desafios e problemáticas enfrentadas no Brasil e no mundo. Nesse sentido, compreender os direitos, através da educação, é um modo de enfrentar, propositivamente, questões tão relevantes para a manutenção da vida digna.

O entrelaçamento dos temas relacionados aos Direitos Humanos e à Cidadania possibilita uma reflexão crítica dos/as educadores/as e educandos/as quanto às concepções e princípios que sustentam a temática, problematizando a realidade na qual estão inseridos e instigando-os/as a se posicionar, conscientemente, na luta pelos direitos civis.

Esses estudos devem destacar os fatos históricos que explicitam o modo como a sociedade, ao longo do tempo, subalternizou os sujeitos mais vulneráveis, em contextos de colonialismo, de escravidão, de exploração, de patriarcado e de todas as opressões e injustiças ainda presentes na realidade e que interferem na garantia da cidadania plena. A escola tem o compromisso de oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento de realidades que, no passado, significaram e, no presente, ainda significam passos relevantes no sentido da garantia de um futuro melhor para todos” (Cury, 2002, p. 246).

Deste modo, os estudos sobre a história da construção da democracia brasileira oportunizam aos/as estudantes a compreensão de que a participação social é fundamental para o exercício da plena cidadania, que vai se efetivando através da atuação, de forma direta ou indireta, nas reuniões em conselhos escolares, nos trabalhos voluntários, em projetos sociais, exercendo direitos políticos e jamais se colocando à margem dos acontecimentos, como expectadores da sua existência.

Nesse sentido, salienta-se que o combustível motor da inclusão social é a aprendizagem permanente, pois, através dela são provocadas análises mais profundas, atuando como ferramenta indispensável para a tomada de consciência e participação ativa nos processos decisórios e deliberativos como forma de cidadania participativa. O cerceamento do exercício da cidadania afeta a dignidade humana, restringindo a existência da sua plenitude no contexto social. Logo, cabe à escola,

empreender seu currículo como um espaço de discussão, no democrático intuito de promover a participação de todos os sujeitos na perspectiva do enriquecimento das diferenças e de múltiplas aprendizagens, em que o diálogo é o elemento orientador da construção e do exercício de práticas cidadãs.

Ampliar o entendimento sobre os Direitos Humanos e a Cidadania implica compreender que as Políticas Públicas atuam como forma de execução das decisões tomadas, no âmbito referente ao planejamento econômico, político e social, o que, conseqüentemente, significa criar mecanismo de implementação e execução de decisões sobre os rumos do crescimento do país ou de um ente federado. A EJA, como toda a educação institucionalizada, convoca à concretização da legislação considerando os seus sujeitos em suas realidades e demandas:

a produção e a efetivação das políticas públicas de Estado para a EJA, centrada em sujeitos jovens, adultos e idosos com a expressão de toda a diversidade que constitui a sociedade brasileira, é responsabilidade dos governos com a participação da sociedade como um todo, de modo a superar formas veladas, sutis e/ou explícitas de exploração e exclusão, das quais a desigualdade se vale (Brasil, 2016, p. 73).

O Brasil tem como desafio realidades a serem transformadas dentro de um sistema que ainda se configura complexo, no qual a exclusão é atestada a não garantia da educação para todos, da moradia, da terra, da saúde, do trabalho, do respeito às diversidades humanas. Nesse sentido, os estudos deste Eixo Temático devem contribuir para a formação de educandos/as e educadores/as no processo de formação da cidadania, compreendendo-se enquanto sujeitos capazes de intervir na luta pela garantia dos direitos humanos e no seu atendimento através das políticas públicas, pois estas não deverão ser entendidas como doações, mas, resultantes de reivindicações e enfrentamentos, individuais e coletivos.

6.6.1.4.1 Orientação Geral:

Esse Eixo Temático propõe estudos sobre Direitos Humanos na perspectiva de ampliar a compreensão, enquanto sujeitos de Direito, potencializando a participação social na luta pela equidade, dignidade e alteridade, no fortalecimento da prática cidadã.

6.6.1.4.2 Orientações Específicas:

- Compreender a relevância do dever do Estado em garantir a inclusão dos sujeitos, cujo acesso aos bens sociais ainda é limitado.

- Ampliar o entendimento sobre os Direitos Humanos, em seu conjunto de políticas que atuam diretamente na garantia das questões sociais e humanas, referentes a todos os bens que concorrem para o direito à vida.
- Desenvolver a consciência política, no que tange aos Direitos Humanos, de modo que possam atuar refletindo, intervindo e participando criticamente, na concretização de políticas de alcance social, humano e econômico numa construção cidadã.

6.6.1.5 Movimentos Sociais e Economia Solidária

Dialogar a respeito de Movimentos Sociais e da Economia Solidária no âmbito da EJA representa uma reflexão fundamental por tocar em questões relevantes da própria constituição e formação dos seus sujeitos e da modalidade em si, enquanto espaço educativo forjado na luta dos populares que tem como princípio a solidariedade e o bem estar do coletivo.

O objetivo desse Eixo Temático é levantar aspectos que situem os/as estudantes sobre a importância dos movimentos sociais na conquista de direitos para a sociedade, em especial o direito à educação e ao trabalho para os coletivos populares. Assim, torna-se imprescindível um aprofundamento da própria história que deve ser pesquisada e assimilada pelos sujeitos e coletivos da EJA.

Historicamente, até o início do século XX, o conceito de Movimentos Sociais relacionava-se, especificamente, com a organização trabalhista sindical. Com o progressivo avanço das Ciências Sociais, o termo foi adquirindo uma consistência teórica, destacadamente na obra do sociólogo francês Alain Touraine. Em lócus, os movimentos sociais fundamentalmente surgem por meio das lutas sociais que, posteriormente, são apropriados por inúmeros pesquisadores que passaram a dedicar-se ao seu estudo.

Segundo Gohn (2011), os movimentos sociais realizam diagnósticos sobre a realidade social para construir propostas e estabelecem redes de ações coletivas em resistência à exclusão na luta pela inclusão social. Dessa forma, unem pessoas com uma força social organizada em torno de ações criativas e inovadoras. Logo, os movimentos sociais preconizam que nenhum sujeito social, no mundo contemporâneo, luta sozinho, mas atua em rede, em articulação globalizada e a ação é localizada.

Assim, os/as estudantes devem ser desafiados/as a refletirem sobre a re-construção das identidades no âmbito pessoal e coletivo. Cabe à escola fomentar diálogos sobre os movimentos sociais e a economia solidária para problematizar questões que antes ficavam circunscritas a grupos isolados, descolando sobre o sistema econômico-industrial e sindical, transpassando áreas culturais, assumindo a função de evidenciar e problematizar as “feridas” da sociedade.

A economia solidária visa a geração de trabalho e renda, à inclusão social e a promoção do

desenvolvimento justo e solidário. O movimento por uma economia solidária vem sendo desenvolvido por entidades sindicais, cooperativistas, de empreendimentos sociais apoiados pelas incubadoras universitárias (Rede de Incubadoras de Cooperativas Populares e Rede Unitrabalho), setores da igrejas (Cáritas Brasileira) experiências que envolvem comércio, consumo e clubes de troca. Dada a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos, o projeto de economia solidária é caracterizado tanto por teoricamente abranger uma ampla gama de experiências, quanto por, na prática, incorporar experiências pontuais paradigmáticas, que vão além do leque apresentado em suas concepções na tentativa de delimitar seu corpo teórico e prático.

No país, as iniciativas denominadas economia solidária compreendem:

os Empreendimentos Econômicos Solidários e suas formas de organização: cooperativas, associações, empresas autogestionárias, redes e cadeias produtivas, complexos cooperativos, centrais de comercialização e outras formas de organização do trabalho; Redes, Fóruns e Coletivos diversos de Economia Solidária, a relação entre empreendimentos, entidades de apoio e poder público; Finanças Solidárias: cooperativas de crédito, micro-crédito, fundos rotativos, bancos comunitários, aval solidário etc.; Comercialização: comércio ético, justo e solidário, feiras, clubes de troca, consumo consciente; as Entidades e organizações da sociedade civil, entidade de fomento e apoio e outras organizações e movimentos sociais (MTE, 2007).

A escola na contemporaneidade propõe incluir as pautas pertinentes à politização dos espaços e sujeitos, provocar o diálogo permanente sobre: as questões de hierarquia entre os gêneros, as reivindicações por parte do movimento negro, as lutas das comunidades remanescentes de quilombos, lutas pelas terras indígenas, o respeito às comunidades LGBTQIA+, o direito à educação, ao trabalho e condição de vida digna das pessoas privadas de liberdade, pela moradia e todos os bens sociais, dentre tantos outros.

Assim, os estudos sobre os Movimentos Sociais e a Economia Solidária podem ser articulados, possibilitando uma tomada de consciência contra todo o modo de opressão, na compreensão de que os diferentes sujeitos se constroem historicamente, sendo capazes de intervir diretamente na construção do mundo e na transformação humana. Neste entendimento, posição e ação correspondem a um ato político, uma intervenção consciente no mundo, com vistas à transformação e reinvenção, pois não há possibilidade de neutralidade dos seres humanos “no seu estar” no mundo.

6.6.1.5.1 Orientação Geral:

Os estudos e diálogos nesse Eixo Temático buscam ampliar a relevância dos Movimentos Sociais e da Economia Solidária na efetivação dos princípios democráticos empreendidos pelas lutas, pelos direitos políticos, econômicos, educacionais, sociais, culturais, dentre outros, relevantes para a

edificação de uma sociedade pautada nos princípios da Igualdade.

6.6.1.5.2 Orientações específicas:

- Compreender a importância das lutas empreendidas pelos Movimentos Sociais na construção de uma sociedade pautada nos princípios da equidade e liberdade, bem como, na inclusão de todos, indistintamente, no acesso aos direitos;
- Entender a relevância dos pressupostos da Economia Solidária, no âmbito ampliado da formação cidadã para o trabalho, na perspectiva de uma ação coletiva que tem por base o princípio da solidariedade e do bem comum.

6.6.1.6 Saúde, Ciência e Tecnologia

Ao compreender o sujeito como parte integrante do meio ambiente, seja ele natural ou construído, amplia-se o entendimento sobre as questões que envolvem a saúde, salienta-se a necessidade de desconstrução da lógica que se formalizou nas últimas décadas, por meio do binômio saúde-doença, reduzindo a saúde dos indivíduos da sociedade ao mero “combate a doenças”. Desse modo, a Ciência e a Tecnologia constituem-se em ferramentas fundamentais à ampliação desse entendimento.

Nesse contexto, fica evidenciado que a saúde da população brasileira apresenta consequências geradas pelas distorções sociais da má distribuição de renda, pelas condições sanitárias precárias ou inexistentes, pela falta de acesso à educação, por moradias indignas, pelo consumismo, pelo uso irresponsável dos recursos naturais e da terra, pela inexistência de políticas públicas contundentes destinadas à medicina preventiva e por outras “doenças” sociais, econômicas e políticas. **Pela insegurança alimentar, gerada, tanto pela quantidade, quanto pela qualidade, falta de orientação, consumo de alimentos industrializados, incentivados pela mídia.** Essa constatação, apontada na CONFINTEA+6, denuncia o “tratamento alopático” aplicado de forma indiscriminada nos seres humanos, especialmente, aos populares, justificado pela busca da “cura de doenças”, de forma pontual, meramente curativa, negligenciando a abordagem preventiva, em relação à promoção da saúde, de um modo geral.

A precariedade, o preconceito e a invisibilidade social dos coletivos pertencentes à EJA expõem esses/as estudantes a uma condição marginal na garantia do direito a uma vida saudável, com acesso a uma alimentação equilibrada, condições sanitárias favoráveis, à moradia adequada, aos direitos sexuais e reprodutivos planejados, à segurança e transporte apropriados, com o gozo pleno do direito

ao lazer e às manifestações culturais.

Nesse contexto, em que se faz persistente a dívida social no enfrentamento das condições desumanas de sobrevivência das classes populares, reitera-se a necessidade de se debater o Eixo Temático em questão no âmbito educativo voltado aos jovens, adultos e idosos, parcela de uma população negligenciada no acesso aos direitos mínimos para a promoção de uma vida saudável.

Ao tratar das questões que englobam a saúde no Brasil, é fundante redimensionarmos a diversa formação do povo brasileiro, evidenciando as riquezas inerentes às matrizes étnicas-culturais, presentes nos hábitos saudáveis de alimentação, nas práticas alternativas de medicina, na utilização e manejo de recursos naturais, nos diferentes modos de lazer e descanso, essenciais na promoção da qualidade de vida.

A realidade de uma sociedade capitalista apresenta muitos desafios quanto à saúde dos seres humanos, especialmente das classes trabalhadoras, pois a lógica do capital privilegia o lucro em detrimento das necessidades físicas, emocionais, sociais, psicológicas, culturais dos sujeitos, na relação com o meio ambiente em sua totalidade e na busca de uma vida equilibrada e saudável.

Desse modo, o sentido referido de preservação humana está relacionado com a consciência e o respeito aos limites e às possibilidades impostas pelas condições físicas e biológicas individuais e coletivas do planeta. Assim, a ética, imbricada nessas relações, enfatiza a carência acerca de uma compreensão mais crítica e profunda da sustentabilidade social, cultural, econômica e ecológica aplicada à vida cotidiana. Portanto, a tectura feita para uma vida saudável no âmbito da EJA implica empenhar processos educativos transformadores na urgência de mudanças paradigmáticas, de modo que seja possível desacelerar e reverter o estado de degradação dos elementos da natureza e do homem, respaldado no conhecimento científico e nos avanços tecnológicos.

A ciência satisfaz a curiosidade do ser humano. Uma curiosidade básica, essencial, provavelmente ligada à evolução da espécie. A ciência faz a humanidade evoluir, ela busca compreender a realidade através do pensamento racional e da observação sistemática dos fatos, considerando as relações entre eles e levando à possibilidade de controlar e de prever acontecimentos.

De acordo com a UNESCO, “a ciência é o conjunto de conhecimentos organizados sobre os mecanismos de causalidade dos fatos observáveis, obtidos através do estudo objetivo dos fenômenos empíricos”, enquanto “a tecnologia é o conjunto de conhecimentos científicos ou empíricos diretamente aplicáveis à produção ou melhoria de bens ou serviços”.

A conhecida expressão para denominar a contemporaneidade como “era digital”, há muito deixou de ser uma visão do futuro, pois, sua inserção no cotidiano está cada vez mais intensa: o presente se faz em uma configuração que reorganizou a cultura mundial, exigindo novos olhares e fazeres. As complexidades advindas desse novo contexto não poderão justificar o não enfrentamento

dos desafios que se apresentam. Como defende Freire (1982, p. 46), em sua razão encharcada de poesia: “o educador há que viver como um ser molhado do seu tempo”, então, enquanto sujeito consciente, precisará interagir com a sua realidade, vivendo-a em seu momento e espaço.

Comprometida com a formação integral dos/as educandos/as, a escola está implicada no desafio de garantir o acesso a esta cultura, pois, apesar de fazer parte do presente, ainda não está assegurada como direito de todos. E isto não pode ser entendido como um “luxo” ou privilégio, pois esta é uma inclusão que corresponde a uma necessidade política, social, econômica e cultural, dentro de uma sociedade informatizada.

A inclusão desses estudantes, adolescentes, jovens, adultos e idosos não pode continuar sendo adiada pois, como cidadãos, têm o direito de viver e se integrar plenamente na sociedade, inseridos na cultura digital. Portanto, precisam ser preparados para interagir com os elementos que compõem a cibercultura, tais como: os recursos tecnológicos, as tecnologias da informação e comunicação, a internet, dentre outros. Entretanto, a inserção desses sujeitos na cultura digital deverá ser promovida apoiada em uma abordagem crítica, a partir da qual possam refletir/atuar conscientemente – considerando a dualidade da utilização dos recursos tecnológicos, reconhecendo seus aspectos colaborativos ou prejudiciais para a sociedade – ; e possam agir, sobretudo, do seu lugar de sujeito e não de objeto no universo digital. Castells (2002, p. 311), destaca que:

a internet não é apenas uma tecnologia é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana.

É essencial compreender que as tecnologias são parte integrante e irreversível das práticas sociais, o que, inegavelmente, lhe atribui uma importância e poder na sociedade contemporânea pautada na comunicação e no domínio dos conhecimentos. Ao reconhecer que a cultura digital transpassa toda forma de produção de conhecimento, conteúdo, trabalho, dentre inúmeros aspectos que estão nas práticas humanas atuais, nos mais diversos campos, não há como recuar diante do desafio de democratizar essa configuração social em rede.

6.6.1.6.1 Orientação Geral:

Esse Eixo Temático propõe ampliar as aprendizagens sobre a Saúde, a Ciência e a Tecnologia na perspectiva de transformar o “combate à doença” em “prevenção e cura”, compreendendo as novas tecnologias como parte dessa configuração, buscando refletir criticamente sobre como são sintetizadas, geradas, processadas e distribuídas as informações que circulam e são acumuladas nas redes, bem como o posicionamento dos sujeitos que atuam neste contexto.

6.6.1.6.2 Orientações Específicas:

- Compreender a saúde em uma concepção ampliada, de forma crítica, política, econômica, social, coletiva e individual como um direito e dever de todos;
- Socializar o conhecimento científico que resulta da investigação da natureza para interpretar racionalmente os fenômenos naturais observados;
- Entender os conceitos que permeiam o mundo digital em interação com o universo cultural, no qual estão inseridos, articulando com as novas tecnologias;
- Possibilitar novas aprendizagens no campo das tecnologias, ampliando o repertório digital e assegurando a interação por meio do manuseio crítico sobre as ferramentas tecnológicas presentes na contemporaneidade;
- Instigar novos conhecimentos no campo tecnológico e científico, utilizando ferramentas, aprendizagens e reflexões adquiridas por meio dos estudos sobre a sociedade em rede;
- Adotar uma relação responsável com os recursos tecnológicos, pensando no outro com sensibilidade e respeito;
- Estabelecer um consumo responsável em conformidade com os princípios de uma sociedade sustentável.

6.6.1.7 Multiculturalismo, Memória e Planetaridade

As multidimensões presentes nas concepções que abrangem as temáticas abordadas neste Eixo Temático – Multiculturalismo, Memória e Planetaridade possibilitam articulações em contextos multidisciplinares. abrangem conceitos estudados em distintas áreas, como a Sociologia, Antropologia, História, Comunicação, Administração, Economia, Política, Educação, entre outras. Em cada um desses campos, as concepções possuem distintos recortes e enfoques, evidenciando realidades concernentes ao próprio caráter transversal, uma vez que perpassam diferentes aspectos da vida cotidiana.

Abordar como Eixo Temático a Multiculturalidade no espaço da EJA instiga provocações significativas para os seus diferentes sujeitos, evidenciando a riqueza da pluralidade que se manifestam na diversidade de culturas, expressões e representações sociais com as quais ocupam o território institucionalizado e, especialmente, seu lugar no mundo.

A reflexão sobre a pluralidade cultural na EJA é de fundamental importância, visto que esta

modalidade da Educação Básica conjuga as tensões inerentes à multiplicidade de modos, gênero, regionalidade, culturas, etnias, bem como de diferentes comportamentos, que, por sua vez, devem superar a hierarquização sobre as pluralidades culturais a fim de desconstruir as desigualdades frente a uma imensa diversidade cultural existente.

O multiculturalismo não é um modismo social, mas um movimento de defesa das diversas culturas e da valorização da heterogeneidade das relações socioculturais, como refletem Canen e Oliveira a partir dos estudos sobre multiculturalismo em ação:

o multiculturalismo tem se tornado “moda”, discutido e revisitado em grande parte dos debates atuais. Entretanto, esse tema não pode ser tratado como um modismo ou uma “doação” por parte das camadas favorecidas da população: identidades étnicas, raciais, de gênero e outras têm sido sistematicamente caladas em currículos monoculturais, homogeneizadores, com sérias consequências para a formação de professores e a educação de futuras gerações. (CANEN e OLIVEIRA, 2002, p. 62-63)

Nesse contexto, os princípios da Pluralidade Cultural primam pela horizontalidade, pois buscam superar os equívocos da sobreposição de uma cultura em detrimento de outra, tão evidente no eurocentrismo. Os estudos sobre a concepção do tema devem possibilitar ao/à estudante a compreensão de que qualquer ação social é cultural e que as práticas sociais expressam, comunicam e produzem significados possuidores de uma dimensão cultural inesgotável.

Os estudos Multiculturais possibilitam a compreensão de que os diferentes convivam harmonicamente em um mesmo espaço, preservando as suas singularidades, mas, em luta coletiva contra a cultura hegemônica que descaracteriza o capital cultural inerente às experiências formativas dos sujeitos sociais.

Do ponto de vista da dimensão educacional, Neto (2004) considera a escola como um espaço que tanto produz, quanto reproduz a sociedade em que está inserida. Portanto, as práticas que ocorrem nesse território, constituído de extensa significação, atuam na formação do sujeito, na subjetividade da identidade e na ressignificação de formas de convivência e respeito à plurietnia.

Assim como o Multiculturalismo, a Memória também apresenta um conceito plural, que é fundante na constituição e formação do sujeito diverso. Ela é definida como um conjunto de funções psíquicas que abarca condições psicológicas, neurológicas, psiquiátricas, às ciências humanas, sociais e especificamente, à história. E é no passado que a Memória pode funcionar como um leme da vida presente, auxiliando a compreensão do passado para que possamos entender o momento futuro. Nesse sentido, em se tratando de Eixo Temático, em conexão com o Multiculturalismo, contribui para a formação dos estudantes da EJA, pois através do desenvolvimento da visão crítica do contexto de suas vidas, favorece aos sujeitos a superação das “situações limites” e possibilita a transformação. Os estudantes da EJA, carregados de memórias, histórias, sentidos e significados, conjugam a pluralidade

de identidades com as experiências que constituem suas histórias de vida.

A escola, por sua vez, possui uma responsabilidade na preservação do passado resgatando as memórias e histórias que, por conseguinte, fazem morada no presente possibilitando uma recriação mais assertiva sobre o futuro. Ao acessarem a memória individual, os/as estudantes, em seus aspectos mais subjetivos, são desafiados a refazerem caminhos, criando novas possibilidades para a promoção da transformação social coletiva.

É indispensável, então, considerar as variadas formas em que a memória é manifestada, visto que, são carregadas de signos e símbolos peculiares da cultura e dos mais subjetivos modos de manifestação humana. Neste sentido, destaca-se a memória oral, tão valorada pelas culturas consideradas iletradas, pois, representa um elo precioso nas tecituras do passado com o presente, acerca dos bens sociais e culturais que não são possíveis acessar através de registros escritos.

O conjunto de experiências apresentadas nas múltiplas possibilidades de se construir e transmitir uma versão do passado cria e recria identidades no processo em que o narrador atua como personagem da própria história, que, ao ser narrada, torna-se registro. Logo, a passagem da descrição oral para o registro escrito é parte da história e da memória que estão sendo construídas pelo narrador e pelo historiador/ouvinte/redator. Todo indivíduo é, nessa lógica, testemunha viva de seu tempo.

A memória é orientada, preferencialmente, por marcos de significação concentrada e não por datas e acontecimentos estanques, ou seja, o tempo se organiza para o depoente mais por eventos do que pela cronologia. Postulada, a memória revela lembranças sobre o que foi empobrecedor e o que foi enriquecedor, em trajetórias individuais e/ou coletivas.

O Multiculturalismo e a Memória, em suas identidades, nos diferentes espaços geográficos e na diversidade das nações, têm sido afetados pela avalanche da globalização que atropela as individualidades, pluralidades, bem como as memórias mais subjetivas que compõem os sujeitos e os povos. A Planetaridade, neste Eixo Temático, é considerada como uma provocação no contexto educativo em que estes temas se engendram e estimulam novos pensares e fazeres.

Nesse contexto, a compreensão do termo Planetaridade exige, a princípio, que seja entendido como uma contraposição conceitual à palavra globalização, tão amplamente utilizada na contemporaneidade, na qual a denominada “aldeia global” se configura dentro de um discurso hegemônico que tenta convencer de que todos os povos do mundo fazem parte de uma comunidade planetária (ANTUNES, 2002). Segundo a autora, embora nascido da globalização, o processo de planetarização se funda e se articula em princípios, proposições, valores sustentados no âmbito de uma visão de mundo não somente diferente dela, mas, principalmente, representa uma contraproposta.

Na Planetaridade, os seres humanos são concebidos como parte integrante do cosmos – exigindo assim, mudanças paradigmáticas nos conceitos, valores, posturas e ações na convivência

entre si e com o planeta, entendendo-se como parte dele –, enquanto na globalização, consubstancialmente, capitalista, a interconexão, em termos globais, é pautada no desenvolvimento econômico como prioridade, na competitividade, na relação de poder pautada no domínio e subordinação entre as nações e na mercantilização da natureza e das pessoas.

Ao tempo que representa um pensamento novo, ultrapassar a concepção ocidentalizada do universo, significa uma retomada da cosmovisão dos povos antigos (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013). Segundo Romão (2000), há uma “vocalização humana à planetaridade, quando evoca, nos diversos campos da atividade da espécie, as legítimas tentativas ou as aspirações à utopia da unidade planetária”.

Dentro desta visão, aparecem outros conceitos importantes, dentre eles, a Ecopedagogia, a cidadania planetária, a sustentabilidade, a educação ambiental e a consciência planetária. Temas que convergem para a sustentação desta reflexão e opção a ser feita na relação com o mundo e com os outros habitantes, não estritamente, os humanos. Mais que assuntos a serem estudados, são instigações temáticas a serem abordadas no processo de conscientização; mais que reflexões filosóficas, são condições existenciais. Como alerta Boff (2015) é fundamental construir uma compreensão e ação responsável diante da realidade, pois a existência e a reprodução da vida no planeta está em grande risco, afetando o futuro das próximas gerações “e a continuidade, a expansão e a realização das potencialidades da civilização humana em suas várias expressões” (BOFF, 2015, p.14).

Nessa era planetária, anuncia-se a extrapolação dos “estreitos limites da educação tradicional centrada na lógica da competição e acumulação e na produção ilimitada de riqueza sem considerar os limites da natureza e as necessidades dos outros seres do cosmos.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2013, p.40). Na EJA, a abordagem dialética das concepções de globalização e planetarização deve consistir em uma problematização mais ampla, envolvendo questões macro relativas à política, à economia, à cultura, às sociedades, para que não seja reduzida a ações sustentáveis individuais, necessárias, mas simplistas, se forem entendidas como possíveis soluções isoladas para a complexa e sistêmica situação da Terra.

Uma provocação que tem como ponto de partida a sua realidade, inserida no âmbito global, é o entendimento de que a cidadania planetária se constrói a partir do próprio chão, como coloca

Mutim (2018):

o espaço onde as pessoas vivem, o seu território ou a sua cidade é o ponto de partida para entender o mundo e suas relações. Pelo entrelaçar dessas relações é possível despertar o sentimento de pertencimento, que é força motriz para a organização de ações que promovem a mudança, abrindo possibilidades para o fortalecimento dos laços comunitários e a garantia dos direitos socioambientais (MUTIM, 2018, p.152).

Faz-se importante, portanto, entrelaçar concepções presentes nos seres humanos, percebendo o multiculturalismo em sua riqueza, na valorização das muitas identidades, demarcadas nos mais

diversos espaços e tempos, preservado nas memórias que lembram a humanidade que caracteriza e especifica esse ser no mundo em suas singularidades, na permanente construção consciente da cidadania planetária, formadora da sua planetaridade. Isso faz parte de um processo de conscientização crítica, no qual é fundamental articular a reflexão e ação, concretizadas na práxis transformadora, na qual é possível mudar o mundo, por um outro mais justo, mais bonito, mais igual.

6.6.1.7.1 Orientação Geral:

Esse Eixo Temático propõe a ampliação dos diálogos e reflexões pertinentes à Pluralidade Cultural articuladas com a subjetividade das Memórias individuais e coletivas, bem como as relações sociais estabelecidas com a planetaridade, em uma perspectiva de estudo contra a hegemonia dominante.

6.6.1.7.2 Orientações específicas:

- Compreender a multiplicidade de dimensões que envolvem a Pluralidade Cultural e Memórias que constituem as múltiplas culturas da Bahia, do Brasil e do Mundo;
- Entender a Memória como um conjunto de valores individuais e coletivos que devem ser preservados e cultivados salvaguardando a multiculturalidade dos sujeitos coletivos e individuais.
- Problematicar o conceito de globalização, na superação do pensamento hegemônico, trazendo como contraponto o conceito de Planetaridade.

6.6.2 Tema Gerador

Os Eixos Temáticos, bem como os Temas Geradores, ampliam as possibilidades de uma abordagem totalizante, logo, o trabalho fundamentado por meio deles permite a problematização dos objetos de conhecimento pertinentes às Áreas de Conhecimento, superando o mero espontaneísmo e o esvaziamento dos diálogos estabelecidos no âmbito da educação.

Na perspectiva freireana, os temas são gerados na realidade e geradores de reflexões, demandam uma abordagem crítica, dialética, dinâmica, problematizada na relação atualizada com o mundo. Esta também pode ser a opção dos/as educadores/as na mediação do processo de aprendizagem, na interação com os conhecimentos, nesta abordagem com os Eixos Temáticos – compreendidos como articuladores das dimensões que envolvem a formação humana – relacionados aos aspectos afetivos, cognitivos, reflexivos que sustentam o saber-fazer e a ação-reflexão-ação em

seu planejamento, assim como as dimensões políticas de uma educação que compreende as ações pedagógicas em sua não neutralidade e em consonância com a humanização dos sujeitos.

A escolha consciente de uma abordagem educativa pautada em Temas Geradores revela uma opção pedagógica na qual se faz necessário explicitar o posicionamento tomado na construção dos conhecimentos, conjuntamente, com os/as educandos/as, considerando a realidade na qual estão inseridos/as e problematizados/as. A identificação expressa pelos vocábulos “**tema**” e “**gerador**” compreende assuntos a serem abordados e as reflexões geradas ou produzidas a partir dos/as estudantes.

Como elementos integrantes dos Eixos Temáticos, os Temas Geradores correspondem a um conjunto de conhecimentos extraídos do contexto no qual os/as educandos/as da EJA fazem parte e precisam se entender, ser entendidos e se constituir como sujeitos e não objetos. Definidos por um conjunto de temas que, de acordo com Freire (2014, p.131), “abarcam uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc, diversificadas entre si”, devem estar articulados aos saberes necessários, buscando tecer diálogos, reflexões e problematizações que contemplem as diferentes Áreas do Conhecimento na promoção de uma aprendizagem significativa.

Mais que uma inserção nos Eixos, os Temas Geradores também fazem uma interlocução com e entre eles, pois, “podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular” (FREIRE, 2014, p. 131), os quais são retirados do mundo onde estão situados e na época da qual fazem parte. Na vivência da mediação, fundamentalmente, dialógica e horizontalizada, é imprescindível que os/as educadores/as contribuam no processo de conscientização dos/as educandos/as, instigando a codificação e decodificação desses temas com o objetivo de propiciar uma leitura crítica da sua própria realidade para transformá-la:

é importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo (FREIRE, 2014, p.134).

Na etapa que concerne à investigação da realidade do estudante, é fundamental adentrar no universo cultural e vocabular dos sujeitos, pois a experiência adquirida e refletida em sua prática cotidiana, oralidade e saberes de vida, contém uma rica bagagem cultural manifesta nas múltiplas histórias e “causos” por eles narrados. Por meio da sensibilidade na escuta e na amorosidade presentes na relação estabelecida entre educador/a e educando/a são possíveis novas interpretações, recriações e leituras do mundo e da sociedade.

Através do olhar e escuta atenta, curiosa e respeitosa, o/a educador/a irá colher e acolher Temas Geradores, realizando articulações e aplicações de modo que os/as educandos/as estabeleçam conexões para interpretar criticamente e intervir conscientemente na sociedade. Dentre os Temas sugeridos, será importante identificar aqueles que se relacionam com os Eixos orientadores, ou mesmo

agregar outros que atendam melhor as questões demandantes dos sujeitos e dos contextos nos quais estão inseridos.

Na fundamental “leitura de mundo”, imprescindível ao olhar curioso e crítico dentro do processo de compreensão da realidade, cada palavra e cada tema elencado e destacado devem ser problematizados em suas múltiplas dimensões. Através da leitura de imagens, gráficos, desenhos, recursos audiovisuais, entre outros mecanismos, o/a educador/a e o/a educando/a poderão provocar novas investigações, na perspectiva de despertar outras possibilidades interpretativas da sociedade e do mundo.

Em consonância com os princípios freireanos, o diálogo será o norteador da escolha e/ou proposição dos Temas Geradores, tendo como possibilidade explorar um conjunto de “assuntos” pertinentes ao contexto contemporâneo, estabelecendo indagações e análises sobre questões sociais, culturais, econômicas, políticas, de gênero, da terra, da moradia, assim como questões problematizadoras, relacionadas ao mundo. Nessa perspectiva, os temas são abordados intersubjetivamente para provocar inquietações, reflexões e transformações acerca de concepções tradicionais da ciência, de novos paradigmas de pesquisa, na forma de conceber e praticar a aprendizagem na EJA.

Na articulação entre Eixos Temáticos e Temas Geradores pautada na interdisciplinaridade, na visão circular de currículo, na flexibilidade e na aprendizagem contextualizada, as trilhas de aprendizagem a serem percorridas deverão ser definidas no diálogo entre educadores/as e educandos/as. Desta forma, os estudos dos Temas poderão oportunizar aos estudantes novas possibilidades de entrelaçar conhecimentos historicamente construídos com os saberes populares, bem como as experiências acumuladas, utilizando o processo de construção individual e coletiva de conhecimento.

Em contraposição ao condicionamento que coisifica os seres, estes, ao se posicionarem enquanto sujeitos, sem limitar-se ao espaço da escola, passam a ser conscientes da sua presença no mundo. Em consequência disso, engajam-se na luta por melhores condições de vida, trabalho e transformação social; apoiam outros homens e mulheres a se educarem em comunhão; e passam a atuar como agentes sócio-históricos de construção de uma sociedade inclusiva, justa, democrática e igualitária.

Os Temas Geradores são escolhidos pelos educandos e educadores para expressar aspectos do seu cotidiano de forma problematizadora. Eles escolhem Temas, que irão nortear a práxis pedagógica de cada unidade letiva.

A tabela abaixo traz algumas sugestões de Temas Geradores passíveis de serem utilizados, após apresentação e discussões entre educadores/as e educandos/as. Estes Temas, a depender do

universo por eles tratados, podem ser trabalhados para os diversos sujeitos, observem algumas possibilidades e vejam mais sugestões no Anexo I.

EIXO TEMÁTICO	TEMA GERADOR	
Identidade, Diversidade e Diferença	1. Sou Nordestino, e tu? 2. Sexualidade, como falar sobre isso em qualquer idade? 3. Sexismo, feminicídio e violência simbólica, como lidar com isso? 4. Gênero: O lugar da mulher na sociedade	5. O Jeito de Ser e Conviver do Adolescente. 6. Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência. 7. Família, Adolescência e Projeto de Vida. 8. Identidade afro-brasileira e indígena.
Cultura e Trabalho	1. A Cultura dos povos originários do Brasil. 2. Cultura corporal e Comportamento social 3. Emprego, desemprego e renda 4. Costumes, crenças e tradições de um povo.	5. Trabalho formal e informal e os direitos trabalhistas. 6. Como empreender com sucesso? 7. Trabalho Direito e Liberdade. 8. Geração de Trabalho e Renda por Meio da Economia da Cultura.
Meio Ambiente e Ecopedagogia	1. Cuidando de si e dos outros: qualidade de vida e bem estar 2. O Planeta Terra: casa das futuras Gerações 3. Ações coletivas em defesa do Meio Ambiente 4. Meio Ambiente e Sustentabilidade	5. Como os recursos naturais produzem riquezas sem destruir os ecossistemas? 6. Saúde ocupacional e segurança do trabalho 7. A vida na terra e o cosmos 8. Impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais
Direitos Humanos e Cidadania	1. Estatutos, para que servem? 2. Estado Democrático de Direito o que é isso? 3. A Família como Primeiro Espaço de Formação Social 4. O Cidadão como sujeito de direitos e deveres.	5. Políticas Públicas lutas e conquistas. 6. Por que os Direitos Humanos importam? 7. A Sociedade que Temos e a Sociedade que Queremos 8. Democracia, Liberdade de expressão e Cyberbullying
Movimentos Sociais e Economia Solidária	1. Que Movimento é esse: LGBTQIA+? 2. Por dentro dos movimentos de Mulheres 3. Sindicalismo, que movimento é esse? 4. Lutas, resistências e desafios, como os movimentos sociais funcionam?	5. Transporte e Mobilidade urbana e rural. 6. Saneamento Básico e qualidade de vida 7. Resíduos sólidos e líquidos, para onde vão? Economia doméstica, aqui começa o meu futuro 8. Sustentabilidade, economia solidária e empreendedorismo.

Saúde, Ciência e Tecnologia	1. Tecnologias Digitais, para que te quero? 2. Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação: setores público e privados 3. Atenção Primária / Saúde da Família. 4. Saneamento Básico e qualidade de vida	5. Drogas Lícitas e Ilícitas – O que pensar sobre isso? 6. Ciência e tecnologia a serviço da vida 7. A pesquisa e a experiência como fontes de aprendizagem 8. A lógica do Capital e a Saúde Pública
Multiculturalismo, Memória e Planetaridade	1. Inclusão e Preservação das Culturas, Memórias dos Povos e Comunidades Tradicionais 2. Biografias, Autobiografias e Narrativas Autobiográficas. 3. Pluralidade Cultural e Expressões Artísticas. 4. Ancestralidade, Cultura e Tradição	5. Manifestações Culturais Populares: do Espaço Rural ao Espaço Urbano. 6. Como ser um cidadão do mundo? 7. Desvendando os segredos do universo. 8. Memória: presente, passado e futuro

6.6.3 Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais

Na relação com o mundo, os seres humanos interagem como seres cognoscentes no ato permanente de conhecer, o qual não é tarefa de objetos, mas de sujeitos, diferenciando-os dos demais seres (FREIRE, 1983). No desvelamento da realidade, sua curiosidade os provoca na busca pelo conhecimento de mundo sem restringir-se à assimilação que condiciona, mas com a possibilidade de criação, transformação e reinvenção de si mesmo e do mundo.

Este processo não se reduz a uma experiência racional, pois a cognição também está relacionada a outros aspectos, como à própria sensibilidade, imprescindível para que se possa, em sua existência no mundo, experimentá-lo e entendê-la (FREIRE, 2012). No espaço escolar, como ambiente educativo, é necessário considerar as dimensões do desenvolvimento cognitivo, relacionando-as com outras, como a afetiva e a social, fundamentais, também, para a formação integral. À subjetividade de cada ser humano é preciso agregar suas experiências, sua cultura, seus valores, considerando, além da sua capacidade cognitiva, sua interação com o meio em processo permanente.

A capacidade de pensar, avaliar, refletir, problematizar, estabelecer relações possibilita “ler o mundo” de forma contextualizada e conectada, analisando diferentes aspectos da vida, questionando para, então, transformar a realidade, evoluindo e criando novas aprendizagens. É através do processo de aprendizagem que ocorre o desenvolvimento cognitivo, ao tempo que também, reversamente, o possibilita. A continuidade dos desafios, dos estímulos, das provocações, se faz permanente e crescente, o que resulta na construção da emancipação dos sujeitos. Na escola, essas intervenções são extremamente significativas.

Na EJA, essas concepções são importantes para o entendimento dos Aspectos Cognitivos,

Socioformativos e Socioemocionais que se apresentam no processo de aprendizagem, considerando que os seres humanos se constroem enquanto humanos, na presença do outro, como também, segundo Vygotsky(2002) não basta o entendimento das suas palavras, é preciso a compreensão do seu pensamento. Assim, a aprendizagem é tecida na interação em sociedade, no coletivo, constituindo-se em um processo socioformativo.

O aspecto socioemocional e o puramente cognitivo, quando mesclados, potencializam a capacidade dos/as alunos/as. Assim, são formados sujeitos preparados para os desafios da vida, para as demais etapas de suas trajetórias escolares e para o mundo do trabalho. Jovens e Adultos podem potencializar suas múltiplas inteligências utilizando suas habilidades no cotidiano, sabendo a melhor maneira de lidar com as mais variadas situações. Segundo Freire,

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 1996, pag. 23)

Pesquisas realizadas por Renata Soares na Universidade Federal da Paraíba nas mais diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos/as alunos/as é beneficiado quando as competências socioemocionais são desenvolvidas de forma intencional. Mostram, também, que alunos/as com maior inteligência emocional apresentam mais facilidade em aprender os conteúdos escolares. Segundo a pesquisadora: estudantes mais organizados, focados e confiantes aprendem mais, da mesma maneira que alunos/as mais persistentes e resilientes tendem a se comprometer com objetivos de longo prazo e a lidar melhor com frustrações e conflitos.

Ao considerarem as competências socioemocionais, descritas nas dez competências gerais da BNCC (2017), percebe-se que esta alinha-se à proposta curricular da EJA na Bahia, que passa a destacá-las como Aspectos Socioemocionais. São elas:

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. 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. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Nesta perspectiva, sugere-se que o/a educador/a da EJA possa, ao longo de seu planejamento pedagógico, propor atividades que estimulem os/as estudantes na resolução de problemas, no planejamento, na tomada de decisões, no trabalho em equipe, na autoavaliação, autoconfiança, no respeito ao próximo, na cooperação e no gerenciamento de recursos para alcançar seus objetivos.

Neste Documento, os Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais são referenciais para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da EJA. Eles devem ser desenvolvidos por todas as Áreas do Conhecimento e componentes curriculares, no decorrer das unidades letivas.

Ao selecionar os Aspectos que irão contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens dos/as estudantes, na perspectiva dos Eixos Temáticos e Temas Geradores, estes passam a constituir-se foco da aprendizagem que servirá de objeto de análise nos Conselhos de Classe, onde os/as educadores/as devem verificar e evidenciar em que medida as aprendizagens foram alcançadas, nos pareceres descritivos.

ASPECTOS COGNITIVOS	ASPECTOS SOCIOFORMATIVOS	ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS
Oralidade	Interage livremente com o/os grupo/os	Autoconhecimento
Escrita	Relaciona-se com o outro de forma respeitosa	Autoformação
Leitura	Apresenta disposição para a cooperação em grupo	Autoconfiança
Problematiza	É sensível para escutar o outro	Autocuidado
Argumenta de forma persuasiva	Usa o diálogo na construção da aprendizagem	Autonomia
Lê e escreve bem	Tem disposição para liderança	Autoimagem
Escrita proficiente	Atua criticamente sobre as situações-problema e experiências	Autoestima
Leitura crítica-reflexiva	Sistematiza o conhecimento estudado	Memória afetivo
Usa os saberes escolares no cotidiano da comunidade	Interage com o meio ambiente e com os saberes escolares	Consciência crítica
Articulação – apresenta um discurso bem articulado	Desenvolve a capacidade criativa	Abstração
Percepção - apresenta visão própria de mundo	Elabora um raciocínio coerente sobre as situações de aprendizagem	Empatia
Críticidade - apresenta postura crítica frente à realidade (política, social, econômica, cultural e religiosa)	Desenvolve a percepção sobre as experiências científicas e humanas	Responsabilidade

Lógica – usa o raciocínio lógico na resolução de problemas	Reconhece situações sobre as aprendizagens	Resiliência
Interrelação - aplica conhecimentos escolares na vida prática	Relaciona-se bem com as novas tecnologias de comunicação e informação	Criatividade
Sistematização - apresenta um bom nível de reflexão e sistematização dos conhecimentos construídos	Tem abertura para construção coletiva	

6.6.4 Aprendizagem Desejada

Na Organização Curricular da EJA, as Aprendizagens Desejadas orientam os processos formativos dos/as educandos/as, na perspectiva da construção das aprendizagens que se deseja que seus sujeitos construam durante o seu percurso na educação básica, perpassando as dimensões dos processos cognitivos, socioformativos e socioemocionais, na visão das Áreas do Conhecimento, para o seu pleno desenvolvimento humano, da alfabetização ao ensino médio, em 04 (quatro) Áreas do Conhecimento, sendo:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias.

Na EJA, optou-se por utilizar a Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, posto que seu sujeito de direito é um cidadão na acepção mais simples da palavra, e o seu olhar sobre a sociedade se dá de forma integrada e participativa.

6.6.4.1 Área de Linguagens e suas tecnologias

A linguagem é um dos maiores e poderosos recursos que o ser humano pode ter para vencer a grande batalha da existência humana, que é encontrar seu lugar no mundo. Isso significa querer expressar-se, ser ouvido, respeitado, valorizado, amado e reconhecido. É por meio da linguagem que se pode interagir com a realidade em volta, de maneira consciente e crítica, transformando-a e ressignificando-a, imprimindo nossa identidade cultural, social e histórica.

Por esse motivo, é dever da educação oportunizar ao educando a ampliação e a apropriação da linguagem como instrumento de libertação, ajudando-o a pensar e repensar o mundo a sua volta, levando-o a reconhecer-se como um ser dotado de direitos, deveres e protagonista de sua história. Essa

necessidade de uma educação libertadora, por meio da linguagem, se faz mais urgente quando nos debruçamos sobre a EJA, pois essa modalidade é composta por indivíduos que tiveram sua trajetória de vida e de sonhos interrompidos, que tiveram sua voz silenciada, que tiveram seu direito à educação privado e que trazem o estigma da reprovação e do fracasso.

Para romper esse estigma, é essencial a existência de uma prática educacional de ensino de linguagem que valorize a experiência de vida desses indivíduos, levando em consideração a própria linguagem trazida por eles/as, pois é por meio desses códigos e dos símbolos adquiridos na trajetória de vida, que esses jovens, adultos e idosos da EJA interagem com sua realidade, se reinventam, argumentam, constituem famílias e transmitem conhecimentos, valores e culturas, contribuindo, assim, para a formação de outros indivíduos e para o desenvolvimento da sociedade.

Logo, entende-se que a educação na EJA não pode corroborar com a prática social excludente, que privilegia uma linguagem em detrimento de outra. É preciso ter sensibilidade para perceber que as variações linguísticas se coadunam. Nesse sentido, o papel do educador da EJA é ser um mediador nesse universo múltiplo de linguagens, possibilitando que cada indivíduo, a seu tempo, possa aprimorar e se apropriar das variações linguísticas e das várias linguagens presentes em nossa realidade, utilizando essa linguagem como forma de fazerem-se e refazerem-se, pois esse é o papel da educação, como afirma Paulo Freire (1983,p.40):

A educação faz sentido porque mulheres e homens aprendem que através da aprendizagem podem fazerem-se e refazerem-se, porque mulheres e homens são capazes de assumirem a responsabilidade sobre si mesmos como seres capazes de conhecerem (Paulo Freire, 1983, p. 40).

Por todos esses aspectos, não se pode deixar que a linguagem, em nossa prática educacional, se transforme em instrumento de exclusão, de cerceamento do direito da existência, uma vez que a expressão linguística é a materialização do mundo, pois nosso discurso é carregado de marcas das nossas, experiências, crenças e interações com outras vivências.

Assim, a Área de Linguagens e suas Tecnologias é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte (em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical) e Educação Física. Esta Área objetiva, sobretudo, possibilitar aos/as alunos/as vivenciar práticas de linguagem com base em ações progressivas e sistematizadas, valorizando as vivências e o conhecimento prévio dos/as estudantes e assegurando um processo contínuo de aprendizagens – a fim de que possam desenvolver novos saberes e potencialidades, promovendo interações com o mundo e construção de novos conhecimentos; e estimulando o desenvolvimento cognitivo e a ampliação da sua compreensão de si mesmo e do outro, bem como de

suas capacidades de expressão artísticas, corporais e linguísticas.

Desse modo, a Área de Linguagens, no Currículo da EJA deve assegurar o acesso ao conhecimento linguístico, musical, corporal, gestual, das imagens, do espaço e das formas, o que se constitui como uma proposta de aprimoramento dos saberes dos/as estudantes sobre as linguagens mediante o estudo dos objetos de conhecimento historicamente construídos a partir de práticas que lhes permitam interagir com a sociedade; deve, de igual modo, incentivá-los/as a exercerem a cidadania e o protagonismo por meio de acesso às informações, fomentando o desenvolvimento de saberes como: interpretar, inferir, associar e relacionar; e deve, por fim, tornar cada vez mais presentes entre os/as estudantes sentimentos de curiosidades, criticidade, autoestima, confiança, estimulando o prazer pelo saber e a transformação da realidade a fim potencializar sua trajetória de vida.

Tais propósitos da Área de Linguagens na EJA buscam promover experiências que possibilitem aos/as estudantes a transformação do acesso aos saberes, com vista a estabelecer a relação entre o que apreendem nas aulas e o que vivenciam em suas interações pessoais, profissionais e sociais, permitindo-lhe compreender e utilizar as diversas linguagens a partir de uma ação pedagógica voltada às dimensões comunicativas da expressão, informação e argumentação. Para tanto, a Área de Linguagens na EJA deve considerar o processo de aprendizagem como um fazer interdisciplinar que busca provocar o/a aluno/a para que seja cada vez mais capaz de utilizar os recursos expressivos da linguagem, relacionando os textos com seus contextos, criticidade, autonomia, respeitando as diversas manifestações que fazem parte da diversidade linguística, em suas esferas de socialização.

A abordagem pedagógica nos anos iniciais está focada no pleno desenvolvimento da Leitura, da Escrita, da Oralidade e no desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e científico, na perspectiva da formação cidadã, autônoma e humanizadora dos/as estudantes.

6.6.4.1.1 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento I

Entende-se a Área de Linguagens, neste Segmento de Aprendizagem, de modo abrangente que vai desde os aspectos mais simples de codificação e decodificação do signo linguístico, perpassando os múltiplos letramentos até chegar a uma percepção concreta dos saberes necessários à sua aprendizagem, podendo assim, consolidá-los na perspectiva dos anos iniciais e progredir para a etapa subsequente. Compreendido em 03 anos e 03 etapas, este segmento constitui-se num ciclo de aprendizagem onde não há retensão do educando, exceto se ele abandonar o seu percurso formativo, deste modo, deve-se acompanhar o percurso de aprendizagem dos sujeitos e somente no final do segmento definir por meio de parecer descritivo a sua progressão e/ou retenção.

Portanto, o estudo da linguagem para adolescentes, jovens, adultos e idosos deve possibilitar

ao/a aluno/a experiências para que ele/a seja agente do processo de produção/recepção, por meio de práticas que possibilitem a aprendizagem pela experiência; a percepção do saber para a resolução de problemas; a busca pela aprendizagem a partir de ações dialógicas, garantindo que os sujeitos se sintam seguros e confiantes.

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Linguagens e número, sendo: AD + EF + SI + L + N° = **ADEFSIL01**.

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO I – LINGUAGENS
ADEFSIL01 - Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
ADLEFSI02 - Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
ADEFSIL03 - Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
ADEFSIL04 - Interessar-se pela leitura e escrita, como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
ADLEFSI05 - Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.
ADEFSIL06 - Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada em diferentes situações comunicativas, interessando-se pela coesão e coerência.
ADLEFSI07 - Conhecer e valorizar a diversidade cultural e artística brasileira, fomentando atitude de respeito às diferenças.
ADEFSIL08 - Interessar-se pelas artes, como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.
ADEFSIL09 - Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizando o patrimônio cultural e artístico de acordo com os tempos históricos.
ADEFSIL10 - Valorizar a corporeidade, o lúdico, os esportes e o movimento na formação do ser humano.
ADEFSIL11 - Reconhecer que o conhecimento dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política cidadã, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade
ADEFSIL12 - Despertar a sensibilidade para compreender as relações entre a arte e a leitura da realidade.
ADEFSIL13 - Refletir, investigar, indagar, com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, a sensibilidade, argumentando e fazendo/apreciando arte de modo sensível.
ADEFSIL14 - Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico.
ADEFSIL15 - Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico
ADEFSIL16 - Experimentar e explorar as possibilidades de cada linguagem artística.
ADEFSIL17 - Preocupar-se com a qualidade das produções escritas próprias, tanto no que se refere aos aspectos formais – discursivos, textuais, gramaticais, convencionais, quanto a apresentação estética
ADEFSIL18 - Aplicar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de análise linguística para expandir sua capacidade de monitoramento das possibilidades de uso da linguagem, ampliando a capacidade de análise crítica da realidade sócio- cultural.
ADEFSIL19 - Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e escritos, de modo a atender a múltiplas demandas sociais.

ADEFSIL20 - Identificar aspectos consensuais ou não na discussão de um tema, respeitando o modo de pensar dos colegas.
ADEFSIL21 - Identificar aspectos consensuais ou não na discussão de um tema, respeitando o modo de pensar dos colegas.
ADEFSIL22 – Compreender os aspectos históricos sociais relacionados aos jogos, às lutas, aos esportes e às ginásticas.
ADEFSIL23 – Desenvolver a noção espaço/tempo vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro.
ADEFSIL24 – Compreender o processo expressivo, partindo do código individual para o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo).
ADEFSIL25 - Expressar-se por meio de vivências corporais que ampliem a percepção do corpo sensível e do corpo emotivo.
ADEFSIL26 – Adquirir conhecimento dos efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde.

6.6.4.1.2 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento II

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Linguagens e número, sendo: AD + EF + SII + L + N° = **ADEFSIIL01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO II – LINGUAGENS
ADEFSIIL01 - Valorizar a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.
ADEFSIIL02 - Expressar-se oralmente com eficácia em diferentes situações, interessando-se por ampliar seus recursos expressivos e enriquecer seu vocabulário.
ADEFSIIL03 - Dominar o mecanismo e os recursos do sistema de representação escrita, compreendendo suas funções.
ADEFSIIL04 - Interessar-se pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.
ADEFSIIL05 - Desenvolver estratégias de compreensão e fluência na leitura.
ADEFSIIL06 - Expressar-se por escrito com eficiência e de forma adequada a diferentes situações comunicativas, interessando-se pela correção ortográfica e gramatical.
ADEFSIIL07 - Conhecer e valorizar a diversidade cultural, artística e brasileira, fomentando atitude de respeito às diferenças.
ADEFSIIL08 - Interessar-se pelas artes como forma de conhecimento, interpretação dos homens sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca.
ADEFSIIL09 - Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, valorizando o patrimônio cultural e artístico de acordo com os tempos históricos.
ADEFSIIL10 - Valorizar a corporeidade, o lúdico, os esportes e o movimento na formação do ser humano.
ADEFSIIL11 – Compreender as diferentes técnicas ginásticas relacionadas com diferentes contextos histórico-culturais e com seus objetivos específicos.
ADEFSIIL12 - Ampliar a percepção do ritmo pessoal e grupal.
ADEFSIIL13 - Vivenciar os variados papéis assumidos no contexto esportivo (goleiro, defesa, atacante, técnico, torcedor, juiz).

6.6.4.1.3 Aprendizagem Desejada – Linguagens – Segmento III

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Linguagens e número, sendo: AD + EM + SIII + L + N° = **ADEMSIIL01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO III – LINGUAGENS
ADEMSIIL01 - Compreender e usar a língua portuguesa, como língua materna e como instrumento de poder que interfere na vida em sociedade.
ADEMSIIL02 - Garantir o respeito à diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração etc.) e uma maior participação e intervenção na realidade, compreendendo e usando criticamente os sistemas simbólicos das diferentes linguagens.
ADEMSIIL03 - Reconhecer argumentos, posições ideológicas e possíveis conteúdos discriminatórios, analisando, interpretando e aplicando os recursos expressivos da linguagem verbal em diferentes épocas e contextos.
ADEMSIIL04 - Respeitar as diversas formas de compreender o mundo, confrontando opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.
ADEMSIIL05 - Compreender a importância da construção da identidade pessoal e coletiva. Respeitando e preservando as diferentes manifestações da linguagem utilizada pelos diferentes grupos sociais.
ADEMSIIL06 - Posicionar-se como protagonista no processo de produção/recepção, utilizando as linguagens como meio de expressão, informação e comunicação.
ADEMSIIL07 - Ampliar a comunicação com outros grupos sociais e ter acesso aos bens culturais construídos historicamente pela humanidade, conhecendo e usando língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento político.
ADEMSIIL08 - Construir práticas sociais mais humanas e democráticas, entendendo os princípios das tecnologias da comunicação e da informação
ADEMSIIL09 - Reconhecer a importância do acesso aos bens culturais, estabelecendo relações entre a expressão artística e a expressão corporal.
ADEMSIIL10 - Apreciar e criar produções artísticas individuais ou coletivas, utilizando as linguagens artísticas e corporais.
ADEMSIIL11 - Desenvolver formas de interagir com o meio em que vive, expressando, sensibilidade, ludicidade e criatividade através do corpo e da arte.
ADEMSIIL12 - Respeitar, valorizar e vivenciar a cultura popular, como expressão da cultura e da identidade de um grupo social.
ADEMSIIL13 - Reconhecer o ambiente escolar como espaço de manifestação da identidade artístico-cultural da comunidade.
ADEMSIIL14 - Utilizar-se do talento artístico/corporal, participando de eventos e atividades culturais locais, nacionais e internacionais.
ADEMSIIL15 - Articular as diferentes manifestações da cultura artística e corporal às Áreas de Conhecimento.
ADEMSIIL16 - Vivenciar as manifestações das danças urbanas mais emergentes e compreensão do seu contexto originário bem com as danças populares regionais nacionais e internacionais e compreensão do contexto. sociocultural onde se desenvolvem.
ADEMSIIL17 – Identificar as capacidades físicas básicas e compreender os aspectos relacionados com a boa postura.

6.6.4.2 Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O Ensino de EJA é de extrema relevância para a sociedade. Assim, sua importância está

evidenciada no DCRB como algo indispensável na organização do ensino, uma vez que a educação deve atingir os sujeitos em todos os lugares. Proporcionar a jovens, adultos e idosos a oportunidade de estudarem após uma jornada de trabalho ajudando-os a garantir a sua sobrevivência é inserir cidadãos, que, sem a mesma oportunidade, se perceberiam como seres humanos incompletos em uma sociedade extremamente competitiva.

A Área do Conhecimento de Ciências Humanas, do Segmento I, na EJA, compreende uma etapa de redescobertas. Assim como existe um mundo encantador para uma criança que é introduzida no universo do ensino, para os sujeitos desta modalidade não deixa de ser algo inovador e curioso, considerando que a EJA pode receber adolescentes a partir de 15 anos, jovens, adultos e idosos que adentram o espaço escolar pela primeira vez, até mesmo um público que, após muitos anos sem estudar, resolve retornar para a escola.

O DCRB volume I, propõe para a Área Ciências Humanas:

atualmente, nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, as Ciências Humanas apresentam-se por meio de dois componentes curriculares, Geografia e História. Desse modo, a Área desenvolve competências e habilidades capazes de lidar com a sociedade no que tange à consciência cívica, social (espaço social) e ambiental, trabalhando na dimensão da construção humana através das gerações; na compreensão do espaço ocupado pelo homem, suas construções e intervenções; na constituição das individualidades (consciência de si) e respeito às coletividades (consciência do outro).³ (DCRB, 2020)

O DCRB Volume I traz uma perspectiva de ensino formativo para uma faixa etária que vai da infância à adolescência. O ensino na EJA possui uma organização curricular própria para sujeitos a partir de 15 anos, adolescentes, jovens, adultos e idosos e não está pautada em competências ou habilidades, mas em aprendizagens desejadas e saberes necessários.

A BNCC (BRASIL, 2017) e o DCRB (BAHIA, 2020) estão intimamente entrelaçados nas propostas para as Ciências Humanas no que diz respeito aos seus objetivos de ensino. Assim é preciso que cada educador/a compreenda os pressupostos de cada um dos seus componentes curriculares da Área. A BNCC espera que no Ensino de Geografia e História seja possível trabalhar a valorização do EU e o sentimento de pertencimento à família, bem como à comunidade (BNCC, ano xxxx, p. 355). Assim, pressupõe que no Ensino Fundamental, Segmento I, seja possível:

No Ensino Fundamental – [...] é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento

criativo e crítico. [...] O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, p. 354, 2017) ⁴

As atividades pedagógicas abordadas nos componentes História e Geografia para o público da EJA no Ensino Fundamental devem ser, então, estimulantes e atrativas. Se o/a aluno/a – principalmente quando são trabalhadores do campo – chegar, por exemplo, na escola para estudar após um dia cansativo de trabalho e não perceber no espaço da sala de aula nada associado ou que possa atrelar à sua vivência, ele/a certamente não se perceberá como parte do processo de ensino e aprendizagem. Por isso é de grande importância lidar com os saberes adquiridos por cada um, com as vivências locais e com outros fatores para que instigue a curiosidade e desejo de permanência dos sujeitos na escola.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental – Segmento II, a BNCC aponta que:

os Anos Finais tem o compromisso de dar continuidade à compreensão dessas noções, aprofundando os questionamentos sobre as pessoas, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola, da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive. (BRASIL, p. 354, 2017)

A BNCC finaliza essa discussão estabelecendo que a Área de Ciências Humanas “deve propiciar aos/as alunos/as a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais”. (BRASIL, ano 2017) Dada essa tarefa de extrema relevância, é preciso compreender que não será possível atender a esses pressupostos abordando os objetos de conhecimento de uma forma “engessada” na organização curricular.

As Ciências Humanas da EJA são o ponto de partida para compreender vários aspectos da formação e composição de uma sociedade. Sua missão é relativa à responsabilidade do processo de ensino/aprendizagem que permeará o percurso dos/as alunos/as para o Segmento II. Segundo o DCRB, as Ciências Humanas assim se constituem no ensino fundamental:

como espaço de debate, reflexão, compreensão e de valorização da diversidade humana, em suas múltiplas identidades. Sua contribuição para o percurso formativo dos estudantes ocorre por meio do relacionamento e da articulação das vivências cotidianas aos aspectos político, sociais, cultural e econômico, promovendo o desenvolvimento das identidades e contribuindo para a valorização da diversidade humana e cultural. (BAHIA, 2020. p.400)

Assim, a tarefa de lidar com essa área de ensino traz consigo uma responsabilidade de extrema relevância para a garantia do processo de ensino e de aprendizagem.

A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Segmento II deverá ser uma sequência do Segmento I considerando os aspectos relevantes para a garantia de uma aprendizagem que siga focando nas vivências experimentadas pelos alunos a partir da realidade as quais estão inseridos e valorizar a bagagem cultural que este público alvo trás consigo para dentro do ambiente de aprendizagem escolar.

A Área de Conhecimento de Ciências Humanas e Aspectos Sociais para o Segmento III, abrange os componentes curriculares História, Geografia, Filosofia e Sociologia. Os componentes curriculares estão diretamente entrelaçados em seus saberes necessários e aprendizagens necessárias de forma que uma estará dialogando com a outra direta ou indiretamente no decorrer do processo formativo.

6.6.4.2.1 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento I

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências Humanas e número, sendo: AD + EF + SI + CH + N° = **ADEFSICH01**.

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO I – CIÊNCIAS HUMANAS
ADEFSICH01 - Problematicar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo.
ADEFSICH02 - Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.
ADEFSICH03 - Conhecer aspectos básicos da organização política e social do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar a democracia do país.
ADEFSICH04 - Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo de forma racional e solidária de seus recursos.
ADEFSICH05 - Valorizar a vida como um bem pessoal e coletivo, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas e o meio ambiente em que está inserido.
ADEFSICH06 - Observar modelos de representação e orientação no espaço e tempo, familiarizando com a linguagem cartográfica.
ADEFSICH07 - Compreender as relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da atividade produtiva e o valor da tecnologia como meio de satisfazer necessidades humanas, analisando aspectos da história do Brasil.
ADEFSICH08 - Reconhecer as contribuições das Ciências Humanas na formação da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos.
ADEFSICH09 - Compreender a sociedade como produto da ação individual e coletiva de homens e mulheres
ADEFSICH10 - Reconhecer-se como agente social historicamente situado no tempo e no espaço.
ADEFSICH11 - Compreender criticamente a estrutura e funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos.
ADEFSICH12 - Compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das relações dos sujeitos com os espaços físicos e com a paisagem, percebendo seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.

ADEFSICH13 - Associar as ações cotidianas dos diferentes atores sociais percebendo a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade.
ADEFSICH14 - Reconhecer as iniciativas das organizações da sociedade civil nas mudanças históricas que provocaram ruptura e novas alternativas para o viver em sociedade.
ADEFSICH15 - Entender a relação entre tecnologias e sociedades globalizadas e seus reflexos positivos e negativos na organização da vida humana.
ADEFSICH16 - Melhorar o entendimento e vivência nos diversos espaços da vida (família, trabalho, sindicato, associação, escola, igreja, terreiro), compreendendo o impacto das tecnologias associadas ao processo de informação e construção de conhecimento.
ADEFSICH17 - Compreender e respeitar as várias visões de mundo, construídas em diferentes épocas e espaços, percebendo a diversidade de mitos, crenças e símbolos criados pelos diversos grupos sociais.
ADEFSICH18 - Indagar sobre os conhecimentos de pessoa, sociedade e cultura para situar-se melhor no mundo, construindo práticas sociais humanizadoras/emancipadoras.
ADEFSICH19 - Discutir as diferentes formas de pensar as constituições de tempo e espaço ampliando os horizontes a partir de discussões diversas.
ADEFSICH20 - Compreender o quanto a constituição história influencia diretamente na composição dos territórios de fronteiras do mundo atual.
ADEFSICH21 - Entender a necessidade de se posicionar criticamente na sociedade partindo de pressupostos que considere importante as diversas culturas, o respeito e a ética, bem como o cuidado com a natureza.
ADEFSICH22 - Reconhecer a influência política direta na formação social e sua inter-relação com os diversos campos do trabalho.

6.6.4.2.2 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento II

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências Humanas e número, sendo: AD + EF + SII + CH + N° = **ADEFSIICH01**

APRENDIZAGENS DESEJADAS – SEGMENTO II – CIÊNCIAS HUMANAS
ADEFSIICH01 - Reconhecer o respeito, a cooperação, a troca de ideias e confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que facilitam a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana de forma individual e coletiva.
ADEFSIICH02 - Aperfeiçoar a compreensão do espaço geográfico e social.
ADEFSIICH03 - Coletar, apresentar e analisar dados da realidade, construindo e interpretando tabelas e gráficos.
ADEFSIICH04 - Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo.
ADEFSIICH05 - Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.
ADEFSIICH06 - Conhecer aspectos básicos da organização política e social do Brasil, os direitos e deveres do cidadão, identificando formas de consolidar a democracia do país.
ADEFSIICH07 - Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo de forma racional e solidária de seus recursos.
ADEFSIICH08 - Valorizar a vida como um bem pessoal e coletivo, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas.
ADEFSIICH09 - Observar modelos de representação e orientação no espaço e tempo, familiarizando com a linguagem cartográfica.

ADEFSIIICH10 - Compreender as relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da atividade produtiva e o valor da tecnologia como meio de satisfazer necessidades humanas, analisando aspectos da história do Brasil.
ADEFSIIICH11 – Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
ADEFSIIICH12 – Utilizar as linguagens cartográficas, gráficas e iconográficas, gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

6.6.4.2.3 Aprendizagem Desejada – Ciências Humanas – Segmento III

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências Humanas e número, sendo: AD + EM + SIII + CH + N° = **ADEMSIIICH01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO III – CIÊNCIAS HUMANAS
ADEMSIIICH01 - Reconhecer as contribuições das Ciências Humanas na formação da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos.
ADEMSIIICH02 - Compreender a sociedade como produto da ação individual e coletiva de homens e mulheres.
ADEMSIIICH03 - Reconhecer-se como agente social historicamente situado no tempo e no espaço.
ADEMSIIICH04 - Compreender criticamente a estrutura e funcionamento da sociedade, posicionando-se como sujeito de direitos.
ADEMSIIICH05 - Compreender o desenvolvimento da sociedade a partir das relações dos sujeitos com os espaços físicos e com a paisagem, percebendo seus desdobramentos políticos, sociais, culturais e econômicos.
ADEMSIIICH06 - Associar as ações cotidianas dos diferentes atores sociais percebendo a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas, econômicas e culturais presentes na sociedade.
ADEMSIIICH07 - Reconhecer as iniciativas das organizações da sociedade civil nas mudanças históricas que provocaram ruptura e novas alternativas para o viver em sociedade.
ADEMSIIICH08 - Entender a relação entre tecnologias e sociedades globalizadas e seus reflexos positivos e negativos na organização da vida humana.
ADEMSIIICH09 - Melhorar o entendimento e vivência nos diversos espaços da vida (família, trabalho, sindicato, associação, escola, igreja, terreiro), compreendendo o impacto das tecnologias associadas ao processo de informação e construção de conhecimento.
ADEMSIIICH10 - Compreender e respeitar as várias visões de mundo, construídas em diferentes épocas e espaços, percebendo a diversidade de mitos, crenças e símbolos criados pelos diversos grupos sociais.
ADEMSIIICH11 - Indagar sobre os conhecimentos de pessoa, sociedade e cultura para situar-se melhor no mundo, construindo práticas sociais humanizadoras/emancipadoras.
ADEMSIIICH12 - Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.
ADEMSIIICH13 - Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

6.6.4.3 Área de Matemática e suas Tecnologias

A Área de **Matemática e suas tecnologias** é composta por um único componente curricular, Matemática, que objetiva desenvolver nos sujeitos o raciocínio lógico, a criticidade na construção de conceitos, a capacidade de associar as situações matemáticas na resolução de problemas do cotidiano. Sobre isso a BNCC evidencia que é preciso “garantir que os/as alunos/as relacionem observações empíricas do mundo real a representações” matemáticas associadas com seus conceitos. Nesta perspectiva, espera-se que eles desenvolvam a habilidade de associar fatos do cotidiano com a utilização da matemática para resolvê-los, bem como aplicá-la de acordo com o contexto das situações vividas.

O componente curricular Matemática necessita ser abordado de forma associada às diversas realidades dos/as estudantes da EJA, visto que muitos desses discentes permaneceram afastados da escola por um longo período de tempo e pelo fato de terem características muito próprias – dificuldades de aprendizagem, diferentes faixas etárias e diferentes necessidades e desejos são algumas das particularidades desse público.

Neste sentido, faz-se necessário, contextualizar o ensino da matemática à vida dos/as estudantes, que, ao perceberem a utilidade deste componente curricular no cotidiano, passam a considerá-lo imprescindível, tornando efetiva a sua compreensão e aprendizagem. Freire (2011, p.68), afirma que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Então, essa visão de mundo trazida pelos/as estudantes deve ser o ponto inicial da aprendizagem matemática: a aprendizagem deve partir da contextualização, do conhecimento de mundo dos sujeitos; todavia não se pode limitar o ensino deste componente apenas às questões que envolvem o cotidiano, porque nem sempre isso é possível, como afirma Vasconcelos:

embora as situações do dia-a-dia tenham grande importância no sentido de favorecer a construção de significados para muitos conteúdos a serem estudados, faz-se necessário considerar a possibilidade de construção de significados a partir de questões internas da própria Matemática, caso contrário, muitos conteúdos seriam descartados por não fazerem parte da realidade dos alunos. Além disso, muitas razões explicam uma formação básica para todas as pessoas e o aspecto utilitário é apenas uma delas (VASCONCELOS, 2008, p. 46).

Comumente, o/a estudante da EJA abandona a escola por motivos diversos e retorna, na maioria das vezes, por pleitear melhores condições de vida, melhores empregos ou até mesmo inserção na sociedade como cidadão/ã mais consciente de seus direitos e deveres. A matemática tem, portanto, papel fundamental para o crescimento intelectual e social destes indivíduos, pois é uma Área do Conhecimento que possibilita aos/às estudantes um entendimento da realidade à sua volta e sua ação sobre ela.

Partindo do pressuposto de que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos já adquiriram maturidade intelectual sobre conceitos iniciais da matemática no Segmento I e que as exigências do mundo contemporâneo têm evidenciado a necessidade de que os sujeitos tenham níveis maiores de escolarização, a perspectiva da matemática no Segmento II, é dar sua contribuição à formação dos jovens, adultos e idosos de modo que os capacite na construção de estratégias, na comprovação e justificativa de resultados, na criatividade, na tomada de decisões e iniciativa pessoal, na coletividade e na autonomia adquirida por meio da crença na sua própria condição de enfrentar os desafios que exigem o conhecimento de calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente etc.

A Área da Matemática do Segmento III, tem como norte a orientação da BNCC, que diz que esta etapa é para consolidar, ampliar e aprofundar nas aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, ou seja, nos Segmentos I e II. Assim, de acordo com Candau (2008), o horizonte de sentido da educação é formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade.

Neste sentido, a Matemática para o Ensino Médio é posta como a interrelação entre os assuntos já estudados, presentes do cotidiano do estudante e com seus aprofundamentos, que supre as necessidades e desejos, que prepara para a autonomia crítica na atuação profissional e social em todas as vertentes da vida cotidiana dos sujeitos da EJA (sociocultural, socioafetiva, socioeconômica, entre outras).

6.6.4.3.1 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento I

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Matemática e número, sendo: AD + EF + SI + M + N° = **ADEFSIM01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO I – MATEMÁTICA
ADEFSIM01 - Valorizar a matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa realidade social, política, cultural e econômica.
ADEFSIM02 - Reconhecer o respeito, a cooperação, a troca de ideias e confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que facilitam a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana de forma individual e coletiva.
ADEFSIM03 - Utilizar habitualmente procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias), selecionando as formas mais adequadas para realizar o cálculo em função do contexto socioeconômico cultural dos números e das operações envolvidas.
ADEFSIM04 - Medir, interpretar e expressar os resultados das situações cotidianas, utilizando a medida e a escala adequada de acordo com a natureza e a ordem das grandezas envolvidas.

ADLEFSI05 - Aperfeiçoar a compreensão do espaço geográfico e social, identificando, representando e classificando formas geométricas, observando seus elementos, suas propriedades e suas relações.
ADEFSIM06 - Coletar, apresentar e analisar dados da realidade, construindo e interpretando tabelas e gráficos.
ADEFSIM07 -Reconhecer números no contexto diário.
ADEFSIM08 -Utilizar estratégias para quantificar: contagem, estimativa, sistema relhamento, comparação entre agrupamentos etc.
ADEFSIM09 -Formular hipóteses sobre grandezas, a partir da observação de regularidades na escrita numérica e reconhecer, ler, escrever, comparar e ordenar números naturais pela observação das escritas numéricas.
ADEFSIM10 -Observar critérios que definem uma classificação de números (maior que, menor que, terminados em, estar entre...) e regras utilizadas em seriações (mais um, dois, dobro de, metade de, triplo de, terça parte de...).
ADEFSIM11 -Contar em escala descendente e ascendente: de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez, de cem em cem etc., a partir de qualquer número dado.
ADEFSIM12 -Interpretar códigos numéricos frequentes no cotidiano (números de casa, números de telefone celular, código postal, números de cartões bancários, senhas, etc.).
ADEFSIM13 -Empregar os termos dezena, unidade, centena e milhar para identificar os respectivos agrupamentos.
ADEFSIM14 -Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas e numéricas e organizar dados coletados por meio de tabelas e gráficos de colunas simples ou agrupadas, com e sem uso de tecnologias digitais.
ADEFSIM15 -Ler e escrever números naturais com dois, três, quatro ou mais dígitos, distinguindo o valor relativo dos algarismos, de acordo com a sua posição na escrita numérica, bem como identificar o antecessor e o sucessor de um número natural escrito, com três,quatro ou cinco dígitos e perceber diferentes formas de compor e decompor um número natural com três, quatro ou cinco dígitos.
ADEFSIM16 - Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.
ADEFSIM17 -Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.
ADEFSIM18 - Associar as representações 10%, 25%, 50%, 75% e 100% respectivamente à décima parte, quarta parte, metade, três quartos e um inteiro, para calcular porcentagens, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.
ADEFSIM19 -Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com números naturais e com números racionais, cuja representação decimal seja finita, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
ADEFSIM20 -Resolver e elaborar problemas de multiplicação e divisão com números naturais e com números racionais cuja representação decimal é finita (com multiplicador natural e divisor natural e diferente de zero), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.

6.6.4.3.2 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento II

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Matemática e número, sendo: AD + EF + SII + M + N° = **ADEFSIIM01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO II – MATEMÁTICA	
ADEFSIIM01	- Reconhecer a relevância dos símbolos da numeração egípcia romana, maia e indo-arábico em diferentes contextos estabelecendo relações entre os mesmos e compreender o sistema de numeração decimal, identificando o conjunto de regras e símbolos que o caracterizam;
ADEFSIIM02	- Reconhecer os significados dos números naturais em diferentes contextos e estabelecer relações entre números naturais, tais como “Ser múltiplo; ser divisor de”;
ADEFSIIM03	- Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.
ADEFSIIM04	- Conhecer a representação e comparação fracionária, na medida em que também resolva situações que envolvem operações com frações.
ADEFSIIM05	- Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
ADEFSIIM06	- Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).
ADEFSIIM07	- Reconhecer que alguns números podem ser escritos em forma de potência, bem como aprender a calcular e diferenciar as propriedades de uma potência.
ADEFSIIM08	- Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.
ADEFSIIM09	- Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.
ADEFSIIM10	- Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma $ax + b = c$, fazendo uso das propriedades da igualdade.
ADEFSIIM11	- Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.
ADEFSIIM12	- Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.
ADEFSIIM13	- Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.
ADEFSIIM14	- Reconhecer e representar os números inteiros em diferentes contextos;
ADEFSIIM15	- Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
ADEFSIIM16	- Reconhecer e utilizar procedimentos para a obtenção de uma fração geratriz para uma dízima periódica.
ADEFSIIM17	- Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
ADEFSIIM18	- Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$.
ADEFSIIM19	- Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.

ADEFSIIM20 - Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de softwares de geometria dinâmica.

6.6.4.3.3 Aprendizagem Desejada – Matemática – Segmento III

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Matemática e número, sendo: AD + EM + SIII + M + N° = **ADEMSIIM01**

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO III – MATEMÁTICA
ADEMSIIMAT01 - Interpretar taxas e índices de natureza socioeconômica (índice de desenvolvimento humano, taxas de inflação, entre outros), investigando os processos de cálculo desses números, para analisar criticamente a realidade e produzir argumentos.
ADEMSIIMAT02 - Identificar os elementos do conjunto dos números naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais;
ADEMSIIMAT03 - Investigar conjuntos de dados relativos ao comportamento de duas variáveis numéricas, usando ou não tecnologias da informação, e, quando apropriado, levar em conta a variação e utilizar uma reta para descrever a relação observada.
ADEMSIIMAT04 - 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.
ADEMSIIMAT05 - Construir modelos empregando as funções polinomiais de 1º ou 2º graus, para resolver problemas em contextos diversos, com ou sem apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIMAT06 - 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.
ADEMSIIMAT07 - Representar coordenadas cartesianas no plano, correspondendo pontos do plano cartesiano a pares ordenados
ADEMSIIMAT08 - Converter representações algébricas de funções polinomiais de 2º grau em representações geométricas no plano cartesiano, distinguindo os casos nos quais uma variável for diretamente proporcional ao quadrado da outra, recorrendo ou não a softwares ou aplicativos de álgebra e geometria dinâmica, entre outros materiais.
ADEMSIIMAT09 - Investigar 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.
ADEMSIIMAT10 - Corresponder uma função polinomial de 2º grau a si investigar 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 2º grau do tipo $y = ax^2$. ou gráfico;
ADEMSIIMAT11 - Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIMAT12 - Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.
ADEMSIIMAT13 - Interpretar informações trazidas por problemas e aplicar o conceito de função exponencial e logarítmica na busca de estratégias para a solução dos mesmos.

ADEMSIIIMAT14- Resolver e elaborar problemas com funções logarítmicas nos quais seja necessário compreender e interpretar a variação das grandezas envolvidas, em contextos como os de abalos sísmicos, pH, radioatividade, Matemática Financeira, entre outros.
ADEMSIIIMAT15- Resolver e elaborar problemas do cotidiano, da Matemática e de outras áreas do conhecimento, que envolvem equações lineares simultâneas, usando técnicas algébricas e gráficas, com ou sem apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIIMAT16- 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.
ADEMSIIIMAT17- Analisar funções definidas por uma ou mais sentenças (tabela do Imposto de Renda, contas de luz, água, gás etc.), em suas representações algébrica e gráfica, identificando domínios de validade, imagem, crescimento e decrescimento, e convertendo essas representações de uma para outra, com ou sem apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIIMAT18- Interpretar e compreender textos científicos ou divulgados pelas mídias, que empregam unidades de medida de diferentes grandezas e as conversões possíveis entre elas, adotadas ou não pelo Sistema Internacional (SI), como as de armazenamento e velocidade de transferência de dados, ligadas aos avanços tecnológicos.
ADEMSIIIMAT19- Empregar diferentes métodos para a obtenção da medida da área de uma superfície (reconfigurações, aproximação por cortes etc.) e deduzir expressões de cálculo para aplicá-las em situações reais (como o remanejamento e a distribuição de plantações, entre outros), com ou sem apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIIMAT20- Investigar pontos de máximo ou de mínimo de funções quadráticas em contextos envolvendo superfícies, Matemática Financeira ou Cinemática, entre outros, com apoio de tecnologias digitais.
ADEMSIIIMAT21- Identificar e associar progressões aritméticas (PA) a funções afins de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.
ADEMSIIIMAT22- Identificar e associar progressões geométricas (PG) a funções exponenciais de domínios discretos, para análise de propriedades, dedução de algumas fórmulas e resolução de problemas.
ADEMSIIIMAT23- Analisar tabelas, gráficos e amostras de pesquisas estatísticas apresentadas em relatórios divulgados por diferentes meios de comunicação, identificando, quando for o caso, inadequações que possam induzir a erros de interpretação, como escalas e amostras não apropriadas.

6.6.4.4 Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias

A Área do Conhecimento de Ciências da Natureza e suas tecnologias é também constituída por um único componente curricular, Ciências. A proposta de ensino neste campo é pautada em uma epistemologia educativa: o educando tem um papel ativo e central no escopo deste processo educativo e emancipatório, uma condição de protagonista no processo pedagógico constituidor de sua emancipação humana. Este método de ensino e aprendizagem é regulado na resposta por reflexão e não na resposta por reflexo, em uma educação horizontal.

Diante do avanço social, o Brasil precisou ressignificar o currículo de Ciências. Diante disso, a formação do trabalhador é um fator importante para acatar à exigência crescente do desenvolvimento científico-tecnológico, deixando de existir uma linha tênue entre o que era ensinado em Ciências e o conhecimento necessário à produção científica e ao desenvolvimento da tecnologia.

Em conformidade com a BNCC, para discutir, opinar e ter um senso crítico sobre alimentos, medicamentos, combustíveis, transportes, comunicações, contracepção, saneamento e manutenção da

vida na Terra e meio ambiente, entre muitos outros temas, são imprescindíveis tanto conhecimentos éticos, políticos e culturais quanto científicos. Esses são alguns temas que ratificam a importância da presença da Área de Ciências da Natureza e de seu compromisso com a formação integral dos estudantes.

O reconhecimento da importância do ensino da Ciências se consolidou com o entendimento de que a Ciências e a Tecnologia eram essenciais para o desenvolvimento. Assim, com a promulgação da LDB/61, esse ensino foi introduzido no currículo da Educação Básica. A partir da Lei nº 5.692 de 1971, o ensino de Ciências Naturais passou a compor o núcleo comum dos currículos das escolas de “1º grau” (Brasil, 1971). Cidadania deixa de ser a peça central e a formação do trabalhador ganha destaque em 1996, quando é lançada a nova LDB. Diante da necessidade de uma nova reestruturação da educação nacional, foi promulgada a LDB nº 9.394 com o objetivo de desenvolver o pensamento lógico, o método científico e as tecnologias (Brasil, 1996).

Destaca-se então a importância da cultura científica no ensino de Ciências e por consequência, a necessidade de se refletir sobre o que se ensina, para que e para quem se ensina. Pois não se pretende mais ensinar Ciências apenas para os julgados futuros cientistas com desenvolvimentos de caráter técnicos. Faz-se necessário ensinar a todos, lançar mão de um ensino que seja capaz de alcançar estudantes de diferentes faixas etárias e de culturas distintas.

Ao se estudar Ciências desenvolve-se o conhecimento de si mesmo, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material, do nosso planeta no Sistema Solar e no Universo e da aplicação dos conhecimentos científicos nas várias esferas da vida humana. Essas aprendizagens, entre outras, possibilitam que os/as estudantes as compreendam, expliquem e intervenham no mundo em que vivem, como afirma a BNCC.

O acesso às Ciências Naturais para jovens, adultos e idosos deve se efetivar concomitante à promoção da racionalidade e à confirmação de competências adquiridas na vida extra-escolar; deve, de igual modo, promover o exercício de se olhar afetivamente para a realidade dos educandos a fim de banir seus medos e preconceitos sobre as ciências; deve estimular o estudo dos objetos de conhecimento e com eles abranger dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais; precisa, desta forma, incentivar o interesse e a curiosidade científica do/a estudante possibilitando-lhe a oportunidade de levantar problemas, formular hipóteses, analisar e representar resultados, formular conclusões e propor intervenções. Essas características são indicativos de uma alfabetização científica com êxito. Consoante com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs-2010), a visão do ensino em escolas tradicionais apresenta as Ciências como:

conhecimento atemporal e neutro, sem vínculos políticos ou culturais. Assim pensa a maioria dos adultos e, portanto, a maioria dos alunos de EJA. É necessário que se desvende a presença das Ciências na realidade do aluno, utilizando para isso exemplos e temas de estudo ligados ao cotidiano, como eletricidade, culinária, novidades científicas e tecnológicas noticiadas pela mídia, eventos astronômicos (como eclipses solares) etc.

O Ensino de Ciências deve dispor, então, de um importante papel social, uma vez que o/a estudante, ao buscar a formação de novos conhecimentos, com fundamentos científicos, pode compreender melhor o contexto em que vive e os fenômenos relacionados a ele. Em uma sala de aula, muitas vezes, os/as professor/as se deparam com questionamentos sobre aquecimento global, alimentos transgênicos, crise energética, tecnologias para a saúde, pandemia, cosméticos, etc. Motivados/as pela exposição desses temas na televisão, no rádio, em jornais, revistas e em outras fontes de difusão, ou pela convivência dos/as aluno/as com outras pessoas em casa ou no trabalho, podem estimulá-los a se aproximarem do universo científico no cotidiano.

Ensinar Ciências é propiciar um tipo de aprendizagem que leve em conta o conhecimento já existente, mas também que envolva o/a estudante em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios das Ciências aproximando o/a discente da cultura científica, estimulando os sujeitos, por exemplo, na busca de soluções de problemas do cotidiano e na tomada de decisões para atuarem com capacidade crítica na desmistificação de crenças e valores, na não neutralidade da Ciências: “o ensino de Ciências tem por objetivo estimular uma postura reflexiva e investigativa sobre os fenômenos da natureza e de como a sociedade nela intervém, utilizando seus recursos e transformando a realidade”. (VASCONCELOS, 2011, p. 149).

Segundo Freire (1996), dialogicidade é o exercício de troca, argumentação e questionamentos, é busca e reflexão crítica em sala de aula. Nas interações dialógicas, os/as estudantes são desafiados/as a pensarem e buscarem respostas para os desafios postos pelo/a professor/a. Aulas de Ciências fundamentadas nessa proposta estimulam os/as alunos/as a construir conhecimentos de forma participativa e construtiva. Esse exercício é imprescindível no ensino de Ciências dos anos iniciais e finais, no entanto, requer dos/as professores/as uma postura diferenciada, pautada na crença da potencialidade criativa, na provocação e horizontalidade da relação pedagógica.

A contextualização pode ser usada como um recurso pedagógico com intuito de aproximação, diminuindo o distanciamento entre objetos do conhecimento e a realidade dos/as educandos/as. A educação transformadora, defendida por Paulo Freire, tem como práticas pedagógicas a contextualização vinculada à problematização de situações reais do próprio contexto onde os alunos estão inseridos (FREIRE, 1987, p. 29). A partir das vivências dos estudantes, é possível problematizar,

portanto, diversos fenômenos que ocorrem na cozinha, na agricultura, nas sensações causadas pelo odor e aroma, entre outros, ou seja, é importante desenvolver uma práxis humanizadora e dialógica, pois é preciso se ater a uma educação escolar voltada para a humanização.

segundo Freire: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa” (FREIRE, 2007, p. 22).

Apresentada de forma interdisciplinar, a Ciência, é uma das formas de superar a linearidade do ensino, é a possibilidade de valorizar a existência de uma linguagem comum entre as disciplinas, é a realização de uma tradução entre diferentes culturas ao aproximar o conhecimento científico específico do senso comum. Essa metodologia possibilita adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem.

O ensino de Ciências no Segmento II, considera de grande importância motivar os/as estudantes com desafios cada vez mais abrangentes, o que permite que os questionamentos apresentados a eles, assim como os que eles próprios formulam, sejam mais complexos e contextualizados. Além disso, à medida que se aproxima da conclusão do Ensino Fundamental, os/as estudantes são capazes de estabelecer relações ainda mais profundas entre a ciência, a natureza, a tecnologia e a sociedade, o que significa lançar mão do conhecimento puramente científico e tecnológico para compreender os fenômenos e conhecer o mundo, o ambiente, a dinâmica da natureza.

Ao falar em Química, Física e Biologia percebe-se que essa etapa da educação para os jovens, adultos e idosos é pautada em uma epistemologia educativa, em que o/a educando/a possui um papel ativo e central no escopo deste processo educativo, uma condição de protagonista no processo pedagógico constituidor de sua emancipação humana.

Em consonância com a BNCC, na Áreas de Ciências da Natureza, propõe-se discutir o papel do conhecimento científico e tecnológico na organização social, nas questões ambientais, na saúde humana e na formação cultural, objetivando um ensino que possibilite ao/à estudante a identificar problemas, formular questões, identificar informações relevantes, propor e testar hipóteses, elaborar argumentos e explicações, escolher e utilizar instrumentos de medida, planejar e realizar atividades experimentais e pesquisas de campo, relatar, avaliar e comunicar conclusões e desenvolver ações de intervenção a partir da análise de dados e informações sobre as especificidades de cada área.

De acordo com a BNCC, seguem as três competências específicas de Ciências da Natureza e suas tecnologias para o ensino médio.

1. Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas interações e 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 global.

2. 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.

3. 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).

Contudo, ensino das Ciências da Natureza para o nível médio, ou seja, segmento III visa interdependência e um aprofundamento de forma contextualizada entre os assuntos já estudados para que o ensino Educação Básica seja concluído de forma plena.

6.6.4.1 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento I

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências da Natureza e o número, sendo: AD + EF + SI + CN + N° = **ADEFSICN01**.

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO I – CIÊNCIAS DA NATUREZA
ADEFSIC01 - Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo.
ADEFSIC02 - Reconhecer e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.
ADEFSIC04 - Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo de forma racional e solidária de seus recursos.
ADEFSIC05 - Valorizar a vida como um bem pessoal e coletivo, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas e o meio ambiente em que está inserido.
ADEFSIC06 - Investigação das contribuições dos saberes não-formais no contexto das ciências na educação básica.
ADEFSIC07 - Desenvolver a capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania.
ADEFSIC08 - Reconhecer o ensino de Ciências como uma via de conhecimento que favorece a inovação de ideias, de descobertas científicas pelos fenômenos físicos, químicos e biológicos.
ADEFSIC09 - Entender a necessidade de se posicionar criticamente na sociedade partindo de pressupostos que consideram importante as diversas culturas, o respeito e a ética, bem como o cuidado com a natureza.
ADEFSIC10 - Associar as ações cotidianas com fenômenos científicos, aproximando a ciência a partir de elementos que desenvolvam a capacidade crítica, a fim de influenciar escolhas.
ADEFSIC11 - Reconhecer as contribuições das Ciências Naturais na formação científica dos sujeitos.
ADEFSIC12 - Observar modelos de representação e orientação no espaço e tempo, familiarizando com a linguagem científica.

ADEFSICI13 - Estimular a curiosidade por meio de estratégias promovendo o processo de ensino-aprendizagem, mas sempre facilitando e valorizando o já existente.
ADEFSICI14 - Valorizar o uso das tecnologias associadas ao processo de informação e construção de conhecimento social e científico.
ADEFSICI15 - Reconhecer o respeito, a cooperação, a troca de ideias e confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que facilitam a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana de forma individual e coletiva.

6.6.4.2 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento II

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências da Natureza e o número, sendo: AD + EF + SII + CN + N° = **ADEFSIICN01**.

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO II – CIÊNCIAS DA NATUREZA
ADEFSIICN01 - Problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre a visão de mundo.
ADEFSIICN02 - Reconhecer, respeitar e valorizar seu próprio saber sobre o meio natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo.
ADEFSIICN03 - Inserir-se ativamente em seu meio social e natural, usufruindo de forma racional e solidária de seus recursos.
ADEFSIICN04 - Valorizar a vida como um bem pessoal e coletivo, desenvolvendo atitudes responsáveis com relação à saúde, à sexualidade e à educação das gerações mais novas e o meio ambiente em que está inserido.
ADEFSIICN05 - Observar modelos de representação e orientação no espaço e tempo, familiarizando-se com a linguagem cartográfica.
ADEFSIICN06 - Compreender as relações que os homens estabelecem entre si no âmbito da atividade produtiva e o valor da tecnologia como meio de satisfazer necessidades humanas, analisando aspectos da história do Brasil.
ADEFSIICN07 - Estimular a curiosidade por meio de estratégias promovendo o processo de ensino-aprendizagem, mas sempre facilitando e valorizando o já existente.
ADEFSIICN08 - Valorizar o uso das tecnologias associadas ao processo de informação e construção de conhecimento social e científico.
ADEFSIICN09 - Reconhecer o respeito, a cooperação, a troca de ideias e confronto entre diferentes estratégias de ação como meios que facilitam a capacidade de resolver problemas relacionados à vida cotidiana de forma individual e coletiva.

6.6.4.3 Aprendizagem Desejada – Ciências da Natureza – Segmento III

As Aprendizagens Desejadas serão codificadas, para facilitar o planejamento pedagógico, não obedecendo a uma ordem sequencial de uso, dada a característica não linear do currículo da EJA, com a seguinte configuração: aprendizagem desejada, etapa da educação básica, segmento, sigla da Área de Ciências da Natureza e o número, sendo: AD + EM + SIII + CN + N° = **ADEMSIICN01**.

APRENDIZAGEM DESEJADA – SEGMENTO III – CIÊNCIAS DA NATUREZA
ADEMSIICN01 - Compreender as ciências como construção humana a serviço da vida.
ADEMSIICN02 - Reconhecer a importância do conhecimento acumulado historicamente e socialmente pela humanidade para a transformação da sociedade.

ADEMSIIICN03 - Compreender a inter-relação entre o conhecimento do “senso comum” e o “conhecimento científico”, valorizando-os como meios de promover a continuidade ou ruptura nas estruturas socioculturais e ambientais.
ADEMSIIICN04 - Valorizar os saberes originários da experiência de vida como forma de explicar os fenômenos naturais e sociais nas diferentes sociedades.
ADEMSIIICN05 - Situar-se no ambiente natural e social através de relações solidárias e autônomas, entendendo e aplicando métodos e procedimentos próprios das ciências naturais.
ADEMSIIICN06 - Desenvolver atitudes de preservação e cuidado com o meio ambiente natural e social, produzindo e interpretando resultados de processos ou experimentos científicos e tecnológicos.
ADEMSIIICN07 - Explicar de forma responsável o funcionamento do mundo natural e social, considerando a diversidade (cultura, gênero, raça/etnia, geração, etc.), a partir da apropriação dos conhecimentos da física, da química, da biologia e da matemática.
ADEMSIIICN08 - Respeitar a interpretação dos fenômenos naturais e sociais, pelos diferentes povos, compreendendo o seu caráter aleatório e não-determinista, utilizando amostra e cálculo de probabilidade.

6.6.5 Saberes Necessários na EJA

As Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC indicam a necessidade de articulação do currículo entre as etapas, considerando as especificidades próprias dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Na primeira, considera-se a especificidades pertinentes às modalidades, como integrantes da Educação Básica, ao evidenciar a necessidade de uma abordagem contextualizada e flexível, considerando a realidade e os seus sujeitos:

a Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. (BRASIL, 2013, p.17)

Em conformidade com os instrumentos legais, o DCRB Vol. 1, no que se refere à estrutura do Ensino Fundamental, de acordo com a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece a estrutura e organização dessa política curricular disposta em Áreas de Conhecimento e respectivos componentes curriculares, conforme descrito a seguir:

ÁREA DO CONHECIMENTO	SEGMENTO I	SEGMENTO II	SEGMENTO III
	COMPONENTES CURRICULARES		
Linguagem e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	Língua Portuguesa
	-----	Língua Inglesa	Língua Inglesa
	Arte	Arte	Arte
	Educação Física	Educação Física	Educação Física
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	História	História
	Geografia	Geografia	Geografia
	-----	-----	Sociologia

	-----	-----	Filosofia
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Matemática	Matemática
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Ciências	Ciências	Química
	-----	-----	Física
	-----	-----	Biologia

6.6.5.1 Componentes Curriculares da Área de Linguagens e suas tecnologias

Os objetivos que perpassam a Área de Linguagens e suas tecnologias no ensino da EJA incluem a adoção de metodologias que possibilitem ao educando apropriar-se de conhecimentos que possibilitem desenvolver novas habilidades importantes relacionadas à escrita, leitura, a fim de que jovens e adultos possam compreender, inferir e posicionar-se criticamente diante do universo e suas múltiplas interações, considerando as características de cada linguagem, a fim de que ele perceba o dinamismo inerente à área de linguagens e suas tecnologias.

6.6.5.1.1 Língua Portuguesa

São muitas as mudanças que permeiam a EJA, o que implica compreender a necessidade dos/as estudantes desenvolverem saberes necessários para estabelecerem relações com o que vivenciam, considerando o processo de comunicação, já que a sociedade está cada vez mais letrada. Logo, é importante clarificar para esses estudantes os códigos da linguagem a fim de diminuir as dificuldades que se constituem o processo da aprendizagem de leitura e de escritas, facilitando o entendimento das situações cotidianas, como: produção e interpretação de cartazes, placas, campanhas educativas e demais atividades que compõem os ambientes sociais.

O ensino de Língua Portuguesa na EJA deve oportunizar ao indivíduo condições para ampliar sua capacidade de interpretação dos diversos textos que fazem parte de seu cotidiano, estabelecendo as relações de significação com a palavra escrita. Nesse sentido, será importante utilizar atividades pedagógicas em que os/as estudantes reconheçam, vivenciem e utilizem a linguagem escrita nas mais diversas situações do dia a dia, como, por exemplo, identificar nomes de produtos nos supermercados, ler e interpretar rótulos, reconhecer títulos de filmes ou de programas de televisão. Ações como estas podem estimulá-los a usarem de forma proficiente os mesmos códigos linguísticos em outras situações da vida.

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa é de suma importância para que os/as alunos/as da EJA tenham melhores condições de inserção social, visto que os conhecimentos apreendidos nas aulas, juntamente com seus conhecimentos de mundo, possibilitam que se comuniquem, encontrem mais acesso à informação, bem como, possam expressar e defender pontos de vista. Ele deve ser

pautado na responsabilidade de promover um aprendizado significativo, contribuindo para a apreensão de saberes da fala e da escrita, habilidades necessárias para que os sujeitos estejam cada vez mais aptos a interpretar os diferentes textos que circulam na sociedade; a se expressarem nas mais diversas situações – de modo que desenvolvam um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita.

Assim, o componente curricular de Língua Portuguesa busca criar práticas pedagógicas que permitam aos/as educandos/as desenvolver habilidades importantes para o desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. por meio de situações comunicativas, a fim de ampliar os recursos linguísticos, possibilitando que os educandos possam aprimorar seus conhecimentos, valorizando seus saberes, incentivando-os para que possam planejar e adequar seu discurso a diversas situações formais e informais.

Desse modo, o conhecimento Língua Portuguesa também é voltado ao desenvolvimento da escrita, visando ao desenvolvimento de habilidades que possibilitem domínio dos mecanismos e recursos básicos que compõem o sistema de representação alfabética, a ortografia e a pontuação, visto que esses são essenciais para que o sujeito compreenda as diferentes funções sociais que fazem parte do processo de comunicação relacionado à linguagem escrita, considerando as diferentes características que os textos possuem, segundo cada interação, já que há diferentes linguagens. as quais, são utilizadas em cada situação comunicativa, como as que fazem parte de produções textuais como uma carta pessoal, uma placa de sinalização, receitas, bulas de remédio, revistas ou jornais, entre outros gêneros textuais escritos que fazem parte de nossas interações.

O ensino de Língua Portuguesa está associado ao ensino da Literatura, sobretudo, a Literatura Brasileira, ampliando assim o seu olhar sobre o/a homem/mulher de cada período literário, sobre o modo como eles/elas viam, sentiam e reagiam ao mundo à sua volta, como o uso da linguagem expressa uma nova identidade cultural, precípua das relações humanas, impregnada dos cinco sentidos, expressos ora de forma abstrata, ora de forma concreta, em discursos diretos, indiretos e livres, impregnados de subjetividades e emoções nem sempre reais, mas capazes de transcender o imaginário e elevar o espírito humano à condição divina, de estar para além de todas as coisas, isso garante aos/as estudantes da EJA a possibilidade de desenvolver-se crítica, reflexiva, sensível e criativamente, por meio da linguagem e das tecnologias.

Por isso, entende-se a importância de compartilhar saberes relacionados à língua escrita e à oralidade, considerando que todos têm o direito de desenvolver saberes necessários, e, assim, transformar-se e transformar o seu modo de ver e entender o mundo a sua volta, mediante saberes que permitem analisar linguisticamente o universo das palavras, seja elas escritas ou faladas.

6.6.5.1.2 Língua Inglesa

O ensino de Língua Inglesa na EJA possibilita que o/a aluno/a possa desenvolver novas potencialidades individuais, uma vez que passa a interagir com um universo de possibilidades, o que estimula sua autonomia e permite que perceba suas capacidades de apreender novas informações a cada momento. Isso o faz compreender que, por meio de seu esforço, pode modificar e intervir o/no espaço onde vive, despertando a curiosidade e o interesse por outros saberes, consciente de que esse aprendizado lhe dará acesso a conhecimentos relacionados à ciência, à tecnologia moderna, à comunicação intercultural e ao mundo do trabalho.

Assim, na EJA o ensino de Língua Inglesa precisa ser mediado de forma que o/a estudante possa desenvolver a percepção da língua, enquanto instrumento de práticas sociais, estabelecendo relações significativas entre o mundo e a sua realidade, o que faz com que seja criado um espaço de aprendizagem contextualizada com o universo do dele/a, dando-lhe oportunidade de compreender e perceber o mundo de formas diferentes.

Nesse sentido, é importante destacar que o ensino de língua inglesa possibilita que o sujeito aprimore suas potencialidades individuais e que compreenda as interações coletivas, o que o/a leva a ter segurança para se expressar, percebendo-se capaz de compreender, modificar e intervir o/no espaço em que vive a partir da mediação dos saberes que fazem parte da aprendizagem. Ao se apropriar dos conhecimentos da língua inglesa o/a estudante da EJA pode, portanto, tornar-se mais crítico, autônomo e ativo, pois passa conhecer outras palavras e códigos que fazem parte de uma segunda língua, estabelecendo relações com sua própria língua materna, adquirindo conhecimento para interagir como cidadão, com saberes, reflexos e capacidade de modificar sua própria história.

6.6.5.1.3 Arte

O ensino de Arte na EJA se constitui como uma forma de promover o autoconhecimento, uma vez que nos espaços escolares podem ser desenvolvidas práticas educativas que valorizam a participação ativa dos/as estudantes, a fim de que possam desenvolver sua autoestima por meio de espaços e experiências que os/as ajudem a vencer a desinibição e a baixa consciência corporal – exercitando a sociabilidade e experimentando manifestações artísticas que lhes foram negadas historicamente.

Nessa direção, o ensino de Arte estimula a criatividade, a criticidade e a autonomia por meio de interações pedagógicas que reconhecem na EJA uma grande diversidade, já que existem diferentes níveis de aprendizagem. Desse modo, é possível propor que o conhecimento seja compartilhado mediante a apreensão de diferentes linguagens artísticas, a fim de que o/a aluno/a tenha a oportunidade

de vivenciar a experiência estética, cuja importância se baseia em estimular reflexões acerca de noções de espacialidade, percepção do outro e de si mesmo, das cores, das formas e nuances que fazem parte das interações sociais, culturais e individuais.

Por conseguinte, há de se ressaltar que o ensino de Arte para jovens, adultos e idosos tem entre seus objetivos promover a autoconfiança, visto que pode incentivar o respeito pelo outro e pela diversidade artística, pela expressão e representação de ideias, emoções, sensações, percepções, imaginação, memória, sensibilidade e reflexão, exercitando a cidadania e a interação entre os sujeitos da EJA, promovendo o fortalecimento de coletividade e a promoção da individualidade como parte de um todo.

Com isso, importa compreender que por meio do conhecimento artístico pode-se fazer que o/a estudante saiba reconhecer, diferenciar e utilizar técnicas de artes, ampliando seus saberes necessários para realizar pesquisas, experimentar novos saberes, identificando, analisando e compreendendo com mais propriedade os elementos da linguagem visual que existe na realidade, estabelecendo conexão entre o que sente, observa e percebe com sua própria experiência, desenvolvendo sua autonomia e criticidade.

Nesse contexto, o trabalho com Artes Visuais busca despertar o interesse e a curiosidade do/a estudante da EJA para que ele/a possa perceber a importância de ter contato constante com museus, galerias e ateliês. Esta proposta está atrelada às expressões artísticas como dança, artes cênicas, música, assim como, com elementos de outras Áreas do Conhecimento de maneira (inter)(trans)disciplinar considerando que os eixos de aprendizagem visam produzir (fazer artístico, por meio da expressão, experimentação, construção, representação), apreciar (recepção, fruição, decodificação, interpretação) e contextualizar (situar o conhecimento, percebendo as múltiplas culturas e as subjetividades).

Para tanto, é essencial que o ensino de Arte para jovens e adultos acolha o conhecimento de mundo do/a estudante, estimulando-o/a a compartilhar saberes que fazem parte de suas vivências, provocando-os/as à criticidade, para que percebam que existe uma historicidades artística que faz parte de diversas culturas e épocas e que se estende ao contexto social deles/as. Os sujeitos da EJA devem ser incentivados a exercitarem subjetividade e percepções através de leitura de imagens diversas para que neles seja aguçado outro olhar sobre os estímulos visuais a partir de suas próprias vidas, seja diante de imagens fixas, em movimento, abstraídas ou produzidas.

Assim, o ensino de Arte na EJA busca, sobretudo possibilitar a inserção do educando em um universo de múltiplas linguagens, a fim de que ele possa refletir acerca das artes visuais, dança, música e linguagem teatral, visto que as experiências e os conhecimentos que abrangem esses saberes são importantes para que o sujeito desenvolva uma visão crítica e reflexiva sobre si e sobre o universo que

o circula, considerando a dimensão que faz parte das relações apresentadas pelo ensino de artes na EJA.

Portanto, o ensino de Arte na EJA busca fazer que jovens, adultos e idosos ampliem cada vez mais sua percepção de mundo, a fim de que possam desenvolver as habilidades de abstração, percepção visual, bem como, aprimorar as funções executoras relacionadas ao processo de selecionar, criar e ressignificar, permitindo a expressão da sua singularidade e do seu senso de coletividade, o que contribui para que tenham mais autoconfiança e respeito pelo outro.

6.6.5.1.4 Educação Física

A Educação Física, na EJA deve propiciar a discussão sobre a prática pedagógica a partir dos aspectos que envolvem: a) A compreensão da influência do processo de escolarização na apropriação da cultura corporal de movimento, b) O reconhecimento do/a estudante como aquele que tem uma história pessoal com algumas das práticas da cultura corporal de movimento; c) A necessidade de incluir o/a estudante no processo de ensino e de aprendizagem, como aquele que tem um conhecimento e estabelece uma relação pautada sobre valores atribuídos a essa cultura; d) O reconhecimento da necessidade de rever a prática pedagógica, no sentido de ir ao encontro do/a estudante, sem perder de vista as perspectivas de desenvolvimento e aprendizagem.

Para tanto, é preciso observar a existência da relação entre atividade física, corpo, saúde e os diferentes enfoques culturais, cujo objetivo é explicitar o conhecimento construído pelos integrantes do grupo e confrontá-lo com diferentes fontes de informação, para oportunizar a pesquisa, a troca de informações, como meio de adquirir autonomia na construção do conhecimento sobre atividade física e saúde.

Há uma expectativa de aprendizagem em dominar técnicas de promoção e manutenção da saúde pela prática de atividades físicas regulares, incorporando-as como conhecimento obtido pela cultura corporal de movimento da comunidade, valorizando-o enquanto possibilidade de confrontá-lo com a produção científica da área.

Os temas devem ser desenvolvidos como uma proposta interdisciplinar, sendo possível estabelecer diversas relações do tema saúde, atividade física e práticas de diferentes regiões, pela integração das Áreas do Conhecimento em torno de um projeto interdisciplinar. Por exemplo, a Ciências poderá subsidiar o conhecimento necessário à compreensão do funcionamento do corpo humano, estabelecer relações entre alimentação e gasto energético, sugerir a leitura de textos científicos, auxiliando na compreensão de alguns termos e conceitos utilizados; a Língua Portuguesa poderá organizar, com os alunos, roteiros de entrevista para buscar as informações de campo sobre as

práticas da cultura corporal de movimento, analisar diferentes estilos textuais nas diversas mídias que abordem o tema, subsidiar o trabalho de interpretação de textos científicos e a produção de textos sobre o conhecimento adquirido; a Geografia poderá analisar as relações entre as práticas locais e a topografia, bem como entre aspectos econômicos e as práticas mais difundidas; Em História, uma pesquisa histórica sobre a imigração, a origem/descendência da população e as relações que se estabelecem com as danças e as músicas, poderá contribuir para a valorização da cultura local, ampliando a compreensão sobre os processos de transmissão e perpetuação dessa cultura.

As propostas que trabalham o corpo e o movimento, na dimensão da saúde, são muito bem aceitas quando desenvolvidas com os/as jovens, adulto e idosos, principalmente, porque esse tema começa a fazer sentido à medida que o corpo começa a dar sinais de diminuição da vitalidade. Discutir e compreender as relações da atividade física com a saúde e a longevidade pode representar uma porta de entrada para compreender as diferenças culturais. A Educação Física poderá, integrada às outras áreas de conhecimento, incluir a abordagem da dimensão cultural influenciando as representações de saúde e bem-estar, explicitando o recorte de análise de um grupo em um determinado tempo.

Os Saberes Necessários são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os Objetos de Conhecimento conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade à medida que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Inclui-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação.

Os Saberes Necessários atitudinais apresentam-se como objeto de ensino e aprendizagem, e apontam para a necessidade do/a estudante vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar, buscando minimizar a construção de valores e atitudes por meio do “currículo oculto”. Estão presentes de maneira contundente e agem paralelamente às categorias dos conceitos e dos procedimentos. Deve-se relevar e investigar o quanto as normas e valores de muitos alunos de EJA orientam sua entrega ou sua resistência em participar das atividades de movimento.

Quanto à especificidade do conhecimento, na Educação Física, os objetos de conhecimento se apresentam em 03 (três) blocos: a) esportes, jogos, lutas e ginásticas; b) atividades rítmicas e expressivas; c) conhecimentos sobre o corpo.

O conhecimento sobre o corpo refere-se aos conhecimentos e conquistas individuais que subsidiam as práticas corporais expressas nos outros dois blocos e que dão recursos para o indivíduo gerenciar sua atividade corporal de forma autônoma. O corpo é compreendido não como um amontoado de partes e aparelhos, mas como um organismo integrado, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc. Para se conhecer o corpo, abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que

capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização de atividades corporais saudáveis.

Esses Objetos de conhecimento são abordados principalmente a partir da percepção do próprio corpo, isto é, o aluno poderá, estimulado por suas sensações e, de posse de informações conceituais sistematizadas, analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo durante e depois de fazer atividades. Poderão ser feitas análises sobre alterações a curto, médio ou longo prazo. Sob a ótica da percepção do próprio corpo, os alunos também poderão analisar seus movimentos no tempo e no espaço: como são seus deslocamentos, qual é a velocidade de seus movimentos etc.

Fazem parte deste bloco os conhecimentos sobre os hábitos posturais e atitudes corporais. A ênfase deste item está na relação entre as possibilidades e as necessidades biomecânicas e a construção sociocultural da atitude corporal, dos gestos, da postura. Por que, por exemplo, os orientais sentam-se no chão, com as costas eretas? Por que há uma tendência das pessoas se apoiarem em apenas uma das pernas quando estão de pé? Observar, analisar, compreender essas atitudes corporais são atividades que podem ser desenvolvidas juntamente com projetos de História, Geografia e pluralidade cultural. Além da análise dos diferentes hábitos, pode-se incluir a questão da postura dos alunos na escola: as posturas mais adequadas para fazer determinadas tarefas e para diferentes situações.

O corpo como sede de sensações e emoções deverá ser contemplado como objeto de conhecimento, de modo a permitir a compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal e a percepção do corpo sensível e emotivo, por meio de vivências corporais, como jogos dramáticos, massagem etc.

O conhecimento sobre os esportes, jogos, lutas e ginásticas podem ser desenvolvidos sob a seguinte perspectiva:

a) os jogos podem ter maior flexibilidade nas regulamentações, que são adaptadas em função das condições de espaço e material disponíveis, do número de participantes, entre outros. São exercidos com caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações festivas, comemorativas, de confraternização ou, ainda, no cotidiano, como simples passatempo e diversão. Assim, incluem-se entre os jogos as brincadeiras regionais, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

b) as lutas são disputas em que o/s oponente/s deve/m ser subjugado/s, com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Caracterizam-se por uma regulamentação específica a fim de punir atitudes de violência e de deslealdade. Podem ser citados como exemplos de lutas desde as brincadeiras de cabo-de-guerra e braço-de-ferro até as práticas mais complexas da capoeira, do judô e do karatê.

c) as ginásticas são técnicas de trabalho corporal que, de modo geral, assumem um caráter individualizado com finalidades diversas. Por exemplo, pode ser feita como preparação para outras modalidades, como relaxamento, para manutenção ou recuperação da saúde ou ainda de forma recreativa, competitiva e de convívio social. Envolvem ou não a utilização de materiais e aparelhos, podendo ocorrer em espaços fechados, ao ar livre e na água.

Cabe ressaltar que são conteúdos que têm uma relação privilegiada com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades de ginásticas, esses conhecimentos se explicitam com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais (de exercícios rígidos, mecânicos e repetitivos), visando à percepção do próprio corpo: ter consciência da respiração, perceber relaxamento e tensão dos músculos, sentir as articulações da coluna vertebral. Incluem-se, neste bloco, as informações históricas sobre as origens e características dos esportes, jogos, lutas e ginásticas, e a valorização e apreciação dessas práticas.

O conhecimento quanto às atividades rítmicas e expressivas, a princípio, é relevante sublinhar que todas as práticas da cultura corporal de movimento, mais ou menos explicitamente, possuem expressividade e ritmo. Quanto à expressão, essas práticas se constituem em códigos simbólicos, por meio dos quais a vivência individual do ser humano, em interação com os valores e conceitos do ambiente sociocultural, produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas. Em relação ao ritmo, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, requer-se um ajuste com referência no espaço e no tempo, envolvendo, portanto, um ritmo ou uma pulsação.

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum a intenção explícita de expressão e comunicação, por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas, brincadeiras cantadas e das cirandas. Nessas atividades rítmicas e expressivas, encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo.

Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afoxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A diversidade cultural, que caracteriza o país, tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem.

Os saberes necessários deste bloco são amplos, diversificados e podem variar muito, de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Sem dúvida alguma, resgatar as manifestações culturais tradicionais da coletividade, principalmente por meio das pessoas mais idosas, é de

fundamental importância. A pesquisa sobre danças, brincadeiras cantadas de regiões distantes, com características diferentes das danças e brincadeiras locais, pode tornar o trabalho mais completo.

Por meio das danças, brincadeiras e cirandas os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo como leve/pesado, forte/fraco, rápido/lento, fluido/interrompido. Podem perceber sua intensidade, duração, direção e analisá-lo a partir desses referenciais. Importante também é a percepção de um momento muito especial na dança, que é o saber conviver com a sensação de liberdade que acompanha tanto o exercício de criação, como o de conviver com o modelo pronto do desenho coreográfico.

Processos de criação e cópia, utilizados de forma inadequada, reacendem categoricamente as atitudes corporais estereotipadas. Portanto, a possibilidade de harmonizar criação livre e cópia de movimento passa a ser uma atitude sensata de equilíbrio na aplicação dos conteúdos. Para adoção de atitudes de valorização e apreciação dessas manifestações expressivas, é importante conhecer técnicas de execução de movimentos, utilizar-se delas no exercício de seu potencial comunicativo, ser capaz de improvisar e de criar coreografias.

A padronização de beleza, desempenho, saúde e alimentação - modelos impostos pela sociedade de consumo - contribui para a cristalização de conceitos e comportamentos estereotipados e alienados, tornando a discussão, a reflexão e a relativização de conceitos e valores uma permanente necessidade.

A cultura corporal de movimento caracteriza-se, entre outras coisas, pela diversidade de práticas, manifestações e modalidades. Trata-se de um aspecto tão amplo e complexo, que é quase impossível sistematizá-lo conceitualmente de forma abrangente. De qualquer forma, é esse universo de informações da mídia que chega ao jovem e ao adulto, de forma sedutora, fragmentada, manipulada por interesses econômicos e por valores ideológicos. Dessa realidade a Educação Física escolar não pode fugir nem alienar-se, pois é impossível negar a força que a indústria da cultura e do lazer exerce na geração de comportamentos e atitudes.

O conhecimento da cultura corporal de movimento deve constituir-se num instrumento de compreensão da realidade social e humana do/a estudante. Neste sentido, é fundamental que seja garantido o acesso à informação diversificada e aos inúmeros procedimentos e recursos para obtê-la. Ensinar e aprender a cultura corporal de movimento envolve a discussão permanente dos direitos e deveres do cidadão, em relação às possibilidades de exercício do lazer, da interação social e da promoção da saúde. Envolve, portanto, também o ensino de formas de organização para a reivindicação junto aos poderes públicos de equipamentos, espaços e infra-estrutura para a prática de atividades.

A evolução da autonomia do/a estudante da EJA, na sua relação com o conhecimento, ocorre a partir da ressignificação dos conteúdos vivenciados. É importante que o aluno se aproprie dos conhecimentos que o permitam administrar sua própria prática, que, ao mesmo tempo, que deem oportunidade a ele, aluno, de rever valores já incorporados, que fomente a crítica, o questionamento, enfim, o desejo de saber mais.

Os objetivos de construção e exercício da cidadania, com base na valorização de conteúdos atitudinais de respeito, solidariedade, justiça e diálogo, serão possíveis, se incorporados ao cotidiano escolar e aos processos de ensino e aprendizagem. Caminha também nessa direção a inclusão de conteúdos procedimentais de pesquisa, organização e observação a partir dos quais os alunos possam fazer opções, localizar problemas, checar hipóteses e também atribuir sentido e significado à aprendizagem. Faz parte desse processo o acesso a livros, revistas, jornais e vídeos; a elaboração de pesquisas, entrevistas, painéis, visitas, apreciação e organização de eventos e produção de materiais. Amplia-se, com isso, o universo de aprendizagem possível, somando-se aos conhecimentos produzidos na aprendizagem de procedimentos técnicos e gestuais.

O grau de autonomia para organizar atividades pode evoluir, se forem considerados objetos de ensino procedimentos gerais como: escolha de times, distribuição de pequenos grupos por espaços adaptados, construção e adequação de materiais, discussão e elaboração de regras, distribuições espaciais em filas, círculos e outras. Inclui-se ainda o espaço para discussão de táticas, técnicas e estratégias, para a apreciação e observação. Por exemplo, é possível organizar uma aula sobre o voleibol que inclua, além do uso da quadra, rede e bola oficiais, a distribuição em espaços adaptados de mini-vôlei, com cordas e bolas plásticas, variando o tamanho do espaço para jogo e a altura da rede. Organiza-se o tempo de forma que todos os grupos circulem pelos diversos espaços, fazendo um rodízio. Dessa forma, além dos procedimentos técnicos da modalidade, os alunos podem aprender sobre formas de organização para o jogo, de negociar a composição de equipes e sobre a determinação do caráter mais ou menos competitivo de cada situação.

No trabalho com atividades rítmicas e expressivas, além dos momentos de criação e improvisação, em conjunto com a aprendizagem por meio de modelos coreográficos, juntam-se procedimentos de organização de tempo e espaço para os ensaios, pesquisa das fontes de informação, construção de fantasias, adereços, cenários e instrumentos, organização e divulgação das eventuais apresentações, em suma, tudo o que gira em torno da aprendizagem corporal específica.

A busca da autonomia pauta-se na ampliação do olhar da escola sobre o objeto de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento. Essa ampliação significa a possibilidade de construção, pelo aluno, do seu próprio discurso conceitual, atitudinal e procedimental. Em vez da

reprodução ou memorização de conhecimentos, a sua recriação pelo sujeito, por meio da construção da autonomia para aprender.

Para os sujeitos da EJA surgem possibilidades e necessidades de aprendizagem cada vez mais específicas, em função das condições cognitivas, afetivas e motoras dos/as estudantes permitirem cada vez mais um distanciamento do próprio objeto de ensino. Ou seja, percebe-se com nitidez que as práticas da cultura corporal de movimento podem constituir-se em objetos de estudo e pesquisa sobre o homem e sua produção cultural. A aula de Educação Física, além de ser um momento de fruição corporal, pode configurar-se num momento de reflexão sobre o corpo, a sociedade, a ética, a estética e as relações inter e intrapessoais.

A vivência da diversidade pode, paulatinamente, ser ampliada pela experiência do aprofundamento na direção da técnica e da satisfação, pautada nos interesses de obter respostas mais complexas para questões mais específicas, sejam elas de natureza conceitual, procedimental ou atitudinal. Por exemplo, um esporte como o futebol traz como possibilidade de aprofundamento o desenvolvimento técnico, tático e estratégico pelo treinamento sistematizado de fundamentos e conceitos. Permite a organização e a participação de equipes com finalidades competitivas e recreativas em campeonatos, festivais, eventos de confraternização. O estudo da história do futebol, no Brasil, permite a reflexão sociopolítica sobre a condição do negro, a evolução do esporte-espetáculo e as relações trabalhistas, o ufanismo, o fanatismo, a violência das torcidas organizadas, a emergência do futebol feminino etc.

O aprofundamento não deve estar centrado somente nos interesses dos/as estudantes, mas na possibilidade de realização de uma aprendizagem significativa, que articula simultaneamente a compreensão de si mesmo, do outro e da realidade sociocultural.

Na aprendizagem específica, é importante que o aluno sinta-se comprometido e capaz de dar significado à aprendizagem, que essa significação não parta exclusivamente das intenções dos professores. Deve-se relacionar, durante o desenvolvimento do aluno, o quanto pode ser aprendido em dado momento com o quanto os alunos já podem perceber como importante ser aprendido naquele mesmo momento. Ou seja, o fato do aluno não considerar determinado conteúdo como importante, em dado momento, pode significar que ele ainda não tem condições de estabelecer relações entre esse conhecimento com sua busca pessoal. Neste caso, deve-se pensar quais estratégias poderão dar significado a esse conteúdo e como esse conhecimento potencializará o desenvolvimento do aluno.

A inclusão da Educação Física na EJA representa a possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores que é compreendido como um direito do cidadão, na perspectiva da construção e usufruto de instrumentos para promover

a saúde e utilizar criativamente o tempo de lazer e de expressão, de afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação da cultura corporal de movimento, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir, num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

As questões que envolvem uma educação crítica permeiam o ensino da Educação física, que deve estimular os/as alunos/as da EJA desfrutarem de autonomia frente às questões sociais e formas de superá-las, deixando assim de negar o caráter político e coletivo do ato de educar. Um exemplo disso, é a maneira como o esporte pode ser trabalhado na EJA: em um formato cooperativo e inclusivo, incentivando os/as estudantes a competir e cooperar, ou seja: jogar não apenas uns contra outros, mas também jogar com o outro. Homens e mulheres em participação simultânea, jogando com regras que possam ser questionadas com o surgimento de novas normas dentro de um processo crítico, em que a violência originada da disputa possa dar lugar à confraternização originada da competição, substituindo o conceito de campeonato pelo de festivais, com destaque para Pedagogia do oprimido, que, segundo Freire (2005, p. 34),

é aquela que precisa ser elaborada não para o oprimido, mas com ele, reconhecendo-os enquanto sujeitos que lutam por sua humanidade. Essa pedagogia deve fazer da própria opressão um objeto de análise, para que esses indivíduos reconheçam a realidade e se engajem na luta pela libertação. (FREIRE, 2005, P.34)

O que os/as estudantes trazem nas suas lembranças deve constar como ponto de partida do planejamento das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Essas representações podem ser positivas – quando trazem referências de uma educação física integradora e diversa, que não seja pautada apenas pelo esporte e sua organização seletiva; ou negativas – se o aluno apresenta dificuldades em romper com certas lembranças principalmente com aquelas que se referem a situações de exclusão, como, por exemplo: são premiados os/as estudantes ganhadores/as, os/as “mais habilidosos/as”, pelo maior tempo de jogo, quando em situação de vitória permanecem na quadra aguardando o próximo adversário, em detrimento daqueles considerados “menos habilidosos”, que, ao perderem, saem da disputa jogando durante menos tempo.

Os objetivos específicos que expressam o papel social da Educação Física para a EJA são:

- Valorizar a participação e a integração de todos os alunos

É necessário viabilizar um espaço para que as vivências de algumas práticas da cultura corporal relevantes para o/a aluno/a jovem e adulto/a legitimem o trabalho com a timidez, a auto-

estima, o convívio e conhecimento do corpo, assim como as relações interpessoais necessárias ao desenvolvimento da cidadania.

- Valorizar, apreciar e desfrutar da cultura corporal de movimento

Deve-se criar condições de os alunos apreciarem eventos esportivos e culturais, torneios regionais, manifestações regionais, como, a capoeira, o bumba-meu-boi e outras danças, com o objetivo de valorizar essas produções culturais para a ampliação do conhecimento histórico e cultural e para promover o exercício de um olhar mais apurado para a estética gestual dessas manifestações.

- Perceber e compreender as relações entre a cultura corporal e o exercício da cidadania

É importante ter como objetivo uma prática pedagógica reflexiva sobre as práticas excludentes em torno do corpo e do movimento. Esse caráter excludente, que classifica os sujeitos em aptos e inaptos, hábeis e inábeis, faz parte da herança histórica da Educação Física, remonta aos tempos em que a concepção que a validava era de natureza higienista, passando a seguir as fortes influências da educação militar. Na década de 70, do século passado, visando á formação esportiva, a Educação Física escolar passou a ter um modelo piramidal, ou seja, formar uma base escolar de alunos/as capacitados/as e “talentosos/as” às atividades esportivas para representar o Brasil em competições internacionais. O modelo não deu certo, não se viabilizou o sonho da nação olímpica e a Educação Física escolar passou por uma crise de identidade. Reformularam-se seus objetivos, iniciou-se a reflexão sobre os objetivos gerais para a educação básica e fundamental. O que permanece, apesar das mudanças dos referenciais conceituais da Área, são as práticas pedagógicas seletivas presentes no Ensino Fundamental, em que o estudante pode localizar parte de sua história com o componente curricular, rever os valores presentes no processo de ensino, analisar sua própria relação com a cultura corporal, além de poder posicionar-se contra os processos de exclusão, afirmando os valores de direito ao acesso a esse universo de conhecimento.

Será importante também incluir no ensino da Educação Física do Ensino Médio o debate de assuntos polêmicos em torno das atividades físicas, do esporte espetáculo, do uso das imagens que representam saúde para estimular o consumo de produtos desnecessários, estimulando a pesquisa e o confronto de opiniões – isso pode representar uma mudança na relação com o conhecimento, decorrendo em uma ampliação da observação crítica ao que se apresenta como verdade “científica”.

- Usufruir do lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida.

Torna-se fundamental abordar diferentes práticas da cultura corporal como forma de lazer, que é um importante direito social assegurado constitucionalmente. Devem ser oferecidas aos/as

estudantes condições para o exercício desse direito, assim como reflexões sobre as possibilidades de uso do tempo e do espaço em suas práticas corporais de lazer.

Valorizar o tempo de lazer, como possibilidade de ampliação das relações interpessoais dentro da comunidade, é pensar em qualidade de vida que pode ser promovida por meio de algumas atitudes, como a reivindicação de espaços públicos para o entretenimento e a organização em torno da utilização desses espaços. Além disso, será importante promover trabalhos em grupo para discutir a gestão desses espaços, pesquisando na própria comunidade ou buscando informações sobre o que é desenvolvido em outros locais. Este pode ser o ponto de partida para um trabalho que viabilize alternativas com um público que apresenta maiores possibilidades de interferência na comunidade.

• Valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de autocuidado:

O ensino da Educação Física deve ter como um de seus objetivos ampliar os conhecimentos relacionados à saúde pelas práticas da cultura corporal de movimento que repercutam na melhoria da qualidade de vida e do bem-estar. Por meio do conhecimento sobre seu corpo, os/as alunos/as poderão valorizar os conhecimentos e procedimentos para aplicação desses conceitos em benefício próprio e de sua comunidade.

Propostas de ensino que contemplem esse objetivo são oportunas, nesse momento da escolarização, e muitas vezes representam a única via de acesso para o/a aluno/a de EJA ao conhecimento. A apropriação, por parte do/a estudante, de práticas formativas de hábitos de autocuidado e domínio dos conhecimentos permitam análise de situações concretas. Por exemplo, o uso do corpo em situações de trabalho repetitivo, as posições de apoio que protegem a coluna durante um esforço físico, as formas de compensar movimentos com objetivo de manutenção funcional, as relações que se estabelecem entre atividades aeróbicas e doenças cardiovasculares.

• Compreender e ser capaz de analisar criticamente os valores sociais como os padrões de beleza, as relações de gênero e preconceitos.

Para contemplar esse objetivo, assim como a outros, trabalhar com os temas transversais, dentro do campo da Educação Física, ou na interdisciplinaridade, representa uma possibilidade real de avançar concretamente na elaboração de propostas críticas de ensino. Analisar os padrões de estética veiculados pela mídia, relacioná-los aos diferentes significados e interesses a eles vinculados permite a inclusão do debate sobre: consumo (relacionado ao corpo e ao movimento) e trabalho. Pode-se incluir, enquanto abordagem de objetos de conhecimento, os modelos estéticos e a sua relação com o consumo dos produtos dietéticos, com os modismos das dietas e com programas de emagrecimento e atividade física veiculados na mídia. Não se trata de negar os conhecimentos construídos sobre a necessidade de combate ao sedentarismo, mas, antes de tudo, de acessar os conhecimentos que

possibilitem a análise da de conteúdos gerados pela mídia para gerar um grau de autonomia no gerenciamento de práticas pessoais.

6.6.5.1.5 Saberes Necessários – Área de Linguagens – Segmento I

Neste Segmento de aprendizagem o componente curricular de Língua Inglesa, não faz parte da Parte Geral da Base Nacional Comum Curricular. Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos objetos de conhecimento, no planejamento pedagógico, em razão da não linearidade da abordagem curricular da EJA a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Linguagens e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- Língua Portuguesa = SN + EF + SI + LP + N° = **SNEFSILP01**
- Arte = SN + EF + SI + A + N° = **SNEFSIA01**
- Educação Física = SN + EF + SI + EF + N° = **SNEFSIEF01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO I - LINGUAGENS	
SNEFSILP01 - demonstra boa dicção e entonação de voz, expressando-se com clareza;	SNEFSILP20 - identifica e escreve diferentes modalidades de texto (textos literários, prosa, poesia, textos jornalísticos e textos instrucionais) percebendo as suas funções;
SNEFSILP02 - apresenta sequência lógica do pensamento a partir da narração de histórias e relatos de experiências;	SNEFSILP21 - relaciona as atividades artísticas às capacidades físicas e aos aspectos da boa postura;
SNEFSILP03 - posiciona-se de forma crítica em relação a diferentes temas tratados;	SNEFSIA22 - conhece diferentes manifestações artísticas (música, dança, teatro, pintura, escultura etc.) e seu valor para o desenvolvimento da cultura e da identidade dos povos;
SNEFSILP04 - argumenta em defesa das próprias ideias;	SNEFSIA23 - conhece e valoriza as manifestações artísticas: Afro-brasileira e Indígena;
SNEFSILP05 - domina a base alfabética (letras, sílabas, sons);	SNEFSIA24 - valoriza e pratica a arte popular (dança de rua, pagode, grafite, samba, reisado, dança de salão, cordel, repente, etc.);
SNEFSILP06 - sabe escutar e dialogar, respeitando os diferentes pontos de vista;	SNEFSIA25 - utiliza o corpo para expressar as diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, pintura, etc.);
SNEFSILP07 - lê atribuindo sentido apoiado na memória, na ilustração e em outros elementos gráficos;	SNEFSIA26 - realiza e compartilha produções artísticas, expressando e trocando ideias;
SNEFSILP08 - lê diversos tipos de textos relacionados à realidade sociocultural, identificando suas diferenças e selecionando dados e informações;	SNEFSIA27 - utiliza a arte como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Áreas de Conhecimentos;
SNEFSILP09 - lê utilizando os sinais de pontuação;	SNEFSIA28 - produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;

SNEFSILP10 - escreve com marcas da oralidade;	SNEFSIA29 - participa de projetos/concursos artísticos promovidos pelos setores públicos e privados;
SNEFSILP11 - escreve relatos breves de experiências de vida com sequência lógica das ideias, segmentando em parágrafos;	SNEFSIA30 - utiliza o corpo para expressar as diversas linguagens artísticas (dança, música, teatro, pintura, etc.);
SNEFSILP12 - produz texto escrito com coerência, utilizando as classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, verbo, advérbio, preposição e conjunção);	SNEFSIA31 - utiliza o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Áreas de Conhecimentos;
SNEFSILP13 - realiza a reescrita de textos conservando as ideias originais;	SNEFSIEF32 – compreende o corpo como um mecanismo vivo, que requer cuidados específicos para manter o seu condicionamento físico;
SNEFSILP14 - Utiliza títulos, ilustrações e outros elementos gráficos como chaves de leitura para prever conteúdos de receitas e instruções;	SNEFSILP33 – reconhece o sedentarismo como um comportamento que compromete a saúde física, mental e social dos indivíduos;
SNEFSILP15 - Redigi instruções de procedimentos simples (como trocar um pneu, trocar uma lâmpada etc.);	SNEFSILP34 -.valoriza a prática esportiva individual e/ou coletiva enquanto mecanismo de troca de experiências e consciência coletiva em torno de um mesmo objetivo;
SNEFSILP16 - Escreve cartazes, anúncios ou folhetos, considerando o tipo de mensagem que se quer transmitir, o tipo de linguagem e apresentação visual adequada	SNEFSIEF35 -.constroi movimentos corporais para expressar-se através da música, do canto e das palavras;
SNEFSIEF17 - Reconhece o valor cultural dos textos e histórias ficcionais;	SNEFSIEF36 – relaciona o desenvolvimento de atividades físicas com qualidade de vida;
SNEFSIEF18 - Formula questionários sobre temas variados, utilizando a pontuação adequada;	SNEFSIEF37 – localiza-se no espaço e no tempo, conforme o ritmo e o andamento;
SNEFSIEF19 - Analisa oralmente a linguagem usada nesses textos quanto à clareza e objetividade;	SNEFSIEF38 – prioriza o desenvolvimento de atividades físicas a partir da seu condicionamento físico, condições de vida e de trabalho;

6.6.5.1.6 Saberes Necessários da Área de Linguagens – Segmento II

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos objetos de conhecimento, no planejamento pedagógico, em razão da não linearidade da abordagem curricular da EJA a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Linguagens e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- Língua Portuguesa = SN + EF + SII +LP + N° = **SNEFSIILP01**
- Língua Inglesa = SN + EF + SII + LI + N° = **SNEFSIILI01**
- Arte = SN + EF + SII + A + N° = **SNEFSIIA01**
- Educação Física = SN + EF +SII + EF + N° = **SNEFSIIEF01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO II - LINGUAGENS

SNEFSIILP01 - lê formulando hipóteses a respeito do texto;	SNEFSIILP33 - produz textos de diferentes gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc.);
SNEFSIILP02 - lê construindo imagens e sínteses mentais, para produzir a compreensão global do texto;	SNEFSIILP34 - segmenta o próprio texto em parágrafos e frases com pontuação, de acordo com as convenções do gênero;
SNEFSIILP03 elabora paráfrases dos textos lidos;	SNEFSIILP35 - reconhece as diferenças linguísticas entre o texto oral e o texto escrito;
SNEFSIILP04 - estabelece relações entre o que lê e as experiências vividas;	SNEFSIILP36 - organiza, com maior visibilidade, a estrutura do texto escrito em função das características do gênero;
SNEFSIILP05 - discute e compartilha as reflexões produzidas durante a leitura;	SNEFSIILP37 - produz textos escritos a partir de outros textos com coerência, utilizando as regras ortográficas e gramaticais;
SNEFSIILP06 - argumenta ou contra-argumenta na discussão de algum tema polêmico;	SNEFSIILP38 - usa a língua ajustando-a aos diferentes graus de formalidade das circunstâncias comunicativas;
SNEFSIILP07 - desenvolve estratégias de monitoração na compreensão do texto;	SNEFSIILP39 - realiza análise morfológica nos textos, identificando as classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, numeral, advérbio, verbo, preposição conjunção);
SNEFSIILP08 - seleciona textos para leitura individual e coletiva;	SNEFSIILP40 - realiza a reescrita de textos sem perder de vista as ideias originais;
SNEFSIILP09 - comenta um texto lido tanto oralmente quanto na forma escrita;	SNEFSIILI41 - aprimora a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, valorizando as funções comunicativas e o caráter dinâmico da língua estrangeira;
SNEFSIILP10 - cultiva o gosto pela leitura (contos, romances, jornais, revistas etc.);	SNEFSIILI42 - utiliza as estruturas linguísticas (tempos verbais, expressões idiomáticas) na escrita e leitura da língua estrangeira;
SNEFSIILP11 - compreende e interpreta textos lidos, selecionando dados e informações;	SNEFSIILI43 - busca significado mais adequado para as palavras em língua estrangeira a partir das palavras em português;
SNEFSIILP12 - produz textos de diferentes gêneros (contos, notícias, instruções de uso etc.);	SNEFSIILI44 - utiliza o dicionário como recurso para a escolha de palavras com sentido apropriado para o contexto, considerando a língua estrangeira em estudo;
SNEFSIILP13 - segmenta o próprio texto em parágrafos e frases com pontuação, de acordo com as convenções do gênero;	SNEFSIILI45 - aplica as funções comunicativas da língua estrangeira nas situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, cumprimentar, solicitar informações);
SNEFSIILP14 - reconhece as diferenças linguísticas entre o texto oral e o texto escrito;	SNEFSIILI46 - reconhece e valoriza os aspectos culturais da língua estrangeira em estudo;
SNEFSIILP15 - organiza, com maior visibilidade, a estrutura do texto escrito em função das características do gênero;	SNEFSIILI47 - relaciona o vocabulário estrangeiro ao uso cotidiano da língua materna;
SNEFSIILP16 - produz textos escritos a partir de outros textos com coerência, utilizando as regras ortográficas e gramaticais;	SNEFSIFA48 - compreende as relações entre as linguagens artísticas e a consciência corporal;

SNEFSIILP17 - usa a língua ajustando-a aos diferentes graus de formalidade das circunstâncias comunicativas;	SNESIIFA49 - relaciona as atividades artísticas e corporais às capacidades físicas e aos aspectos da boa postura;
SNEFSIILP18 - realiza análise morfológica nos textos, identificando as classes gramaticais (substantivo, artigo, adjetivo, pronome, numeral, advérbio, verbo, preposição conjunção);	SNESIIFA50 - desenvolve habilidades motoras através da prática de atividades artísticas e corporais;
SNEFSIILP19 - realiza a reescrita de textos sem perder de vista as ideias originais;	SNESIIFA51 - reconhece que através da arte e do corpo expressam-se afetos, sentimentos e emoções;
SNEFSIILP20 - aprimora a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, valorizando as funções comunicativas e o caráter dinâmico da língua estrangeira;	SNESIIFA52 - utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e das Áreas de Conhecimentos;
SNEFSIILP21 - utiliza as estruturas linguísticas (tempos verbais, expressões idiomáticas) na escrita e leitura da língua estrangeira;	SNESIIFA53 - valoriza e pratica a arte popular (dança de rua, pagode, grafite, reisado, dança de salão, arrocha etc.) relacionando-a a construção da identidade cultural;
SNEFSIILP22 - lê formulando hipóteses a respeito do texto;	SNESIIFA54 - produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica, etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;
SNEFSIILP23 - lê construindo imagens e sínteses mentais, para produzir a compreensão global do texto;	SNESIIFA55 - participa de projetos/concursos artístico-culturais promovidos pelos setores públicos e privados, estimulando a descoberta de talentos;
SNEFSIILP24 - elabora paráfrases dos textos lidos;	SNESIIFA56 - realiza e compartilha produções artísticas, expressando e comunicando ideias.
SNEFSIILP25 - estabelece relações entre o que lê e as experiências vividas;	SNESIIFE57 – compartilha saberes adquiridos na vida social a respeito de práticas esportivas;
SNEFSIILP26 - discute e compartilha as reflexões produzidas durante a leitura;	SNESIIFE58 – reconhece os benefícios da atividade física para a saúde mental, emocional e corporal;
SNEFSIILP27 - argumenta ou contra-argumenta na discussão de algum tema polêmico.	SNESIIFE59 – usa a atividade física como mecanismo de integração e socialização com outros pares;
SNEFSIILP28 - desenvolve estratégias de monitoração na compreensão do texto;	SNESIIFE60 – percebe o reflexos positivos da atividade física nas ações do dia a dia.
SNEFSIILP29 - seleciona textos para leitura individual e coletiva;	SNESIIFE61 – desenvolve e/ou potencializa a capacidade de liderança a partir do desenvolvimento de atividades físicas coletivas;
SNEFSIILP30 - comenta um texto lido tanto oralmente quanto na forma escrita;	SNESIIFE62 –vivencia de modo concreto a construção de valores e atitudes no desenvolvimento de atividades físicas;
SNEFSIILP31 - cultiva o gosto pela leitura (contos, romances, jornais, revistas etc.);	SNESIIFE63 – compreende o corpo como um corpo vivo, que interage como meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc.
SNEFSIILP32 - compreende e interpreta textos lidos, selecionando dados e informações;	SNESIIFE64 – analisa seus movimentos no tempo e no espaço: deslocamento, velocidade etc.

6.6.5.1.7 Saberes Necessários da Área de Linguagens – Segmento III

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, em razão da não linearidade da abordagem curricular da EJA, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Linguagens e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- Língua Portuguesa = SN + EF + SIII + LP + N° = **SNEFSIII LP01**
- Língua Inglesa = SN + EF + SIII + LI + N° = **SNEFSIII LI01**
- Arte = SN + EF + SIII + A + N° = **SNEFSIII A01**
- Educação Física = SN + EF + SIII + EF + N° = **SNEFSIII EF01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO III - LINGUAGENS	
SNEMSIILP01 - busca apoio no significado de palavras conhecidas na construção de textos;	SNEMSIIL43 - aplica as funções comunicativas da língua estrangeira nas situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informações);
SNEMSIILP02 - faz relações entre os significados das palavras para construir proposições;	SNEMSIIL44 - percebe o caráter dinâmico da língua estrangeira no seu aspecto formal e informal (transgressão, uso de gíria e empréstimos linguísticos);
SNEMSIILP03 - constrói um significado global, a partir do entendimento da função das partes do texto;	SNEMSIIL45 - faz uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis, facilitando a aquisição e o uso de novas aprendizagens em línguas estrangeiras;
SNEMSIILP04 - organiza as ideias globais do texto de forma coerente;	SNEMSIIL46 - associa aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira;
SNEMSIILP05 - articula as ideias do texto com os saberes da vida;	SNEMSIIL47 - utiliza o dicionário para escolha de palavras com sentido apropriado para cada contexto, considerando as diferentes acepções das palavras na língua estrangeira;
SNEMSIILP06 - reconhece características de uma narrativa ficcional (narrador, personagens, espaço, tempo, conflito, desfecho);	SNEMSIIL48 - domina a escrita e a leitura da língua estrangeira em estudo, utilizando com propriedade as estruturas linguísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos);
SNEMSIILP07 - reconhece recursos prosódicos em texto poético (rima, ritmo, assonância, alteração, onomatopéia);	SNEMSIIL49 - busca a partir das palavras em português, significados mais adequados para as palavras em língua estrangeira;
SNEMSIILP08 - reconhece características típicas de texto de análise ou opinião (tese, argumento, contra-argumento, conclusão);	SNEMSIIL50 - desenvolve técnica de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções);

SNEMSIILP09 - reconhece características de um texto informativo (tópico e hierarquia de informação, exemplificação, analogia);	SNEMSIILI51 - aprimora a capacidade de ouvir, falar, ler e escrever, valorizando as funções comunicativas e o caráter prático de uso dos códigos estrangeiros;
SNEMSIILP10 - compara o tratamento da informação em diversas notícias sobre o mesmo fato;	SNEMSIILI52 - lê e interpreta textos de diferentes naturezas, utilizando a língua estrangeira;
SNEMSIILP11 - identifica marcas políticas, econômicas e ideológicas nos textos lidos;	SNEMSIIIA53 - demonstra a importância das imagens e seus significados através de atividades visuais e audiovisuais por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura e fotografia;
SNEMSIILP12 - compara as diferenças de uma mesma informação em diferentes veículos informativos (jornal, revista, televisão, rádio);	SNEMSIIIA54 - conhece e valoriza as manifestações artísticas da cultura Afro-brasileira e Indígena (capoeira, maculelê, samba de roda, danças indígenas etc.).
SNEMSIILP13 - relaciona valores e sentidos veiculados por um texto informativo ou analítico-opinativo;	SNEMSIIIA55 - produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica, etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;
SNEMSIILP14 - compara paráfrase, avaliando o grau de fidelidade ao texto original;	SNEMSIIIA56 - participa ativamente de projetos/concursos artísticos promovidos pelos setores públicos e privados;
SNEMSIILP15 - avalia a intenção da paródia de um texto dado;	SNEMSIIIA57 - realiza e socializa produções artísticas, expressando afeto, sentimento e emoção;
SNEMSIILP16 - compara textos de diferentes autores ou de diferentes épocas, estabelecendo semelhanças e diferenças;	SNEMSIIIA58 - aprecia e/ou vivência individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas (música, dança, teatro, artes visuais), percebendo a relação entre a arte e a consciência corporal
SNEMSIILP17 - identifica a tese e os argumentos de um texto opinativo;	SNEMSIIIA59 valoriza e/ou pratica a arte popular local (dança de rua, pagode, grafite, teatro de rua, reisado, cordel, repente, etc.);
SNEMSIILP18 - analisa e seleciona argumentos para a corroboração da tese em textos opinativos e narrativos;	SNEMSIIIA60 - expressa a musicalidade, utilizando a voz ou instrumento eletrônico ou acústico, trabalhando com improvisações, composições e interpretações;
SNEMSIILP19 estabelece relações comparativas entre duas operações argumentativas, considerando as diferenças de sentido;	SNEMSIIIA61 - estabelece relações entre a atividade artística e movimento, realizando criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos temáticos;
SNEMSIILP20 relaciona o narrador ao foco narrativo (ponto de vista);	SNEMSIIIA62 - utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Área de Conhecimento;
SNEMSIILP21 - relaciona a organização do cenário (tempo e espaço) com o enredo e a ação das personagens;	SNEMSIIIA63 - reconhece e valoriza as expressões artísticas local, nacional e internacional;

SNEMSIILP22 - distingue texto literário de texto não literário, identificando a finalidade e convencionalidade;	SNEMSIIA64 - realiza e socializa produções artísticas, expressando afeto, sentimento e emoção;
SNEMSIILP23 - compara mais de um texto literário, percebendo semelhanças ou diferenças de acordo com o tempo e o contexto histórico;	SNEMSIIA65 - aprecia e/ou vivência, individual ou coletivamente, produções em diversas modalidades artísticas (música, dança, teatro, pintura, escultura etc.) percebendo a relação entre a arte e a consciência corporal;
SNEMSIILP24 - reconhece a adequação ou inadequação de registros em diferentes situações de uso da língua (oral, escrita, níveis de registros, dialetos);	SNEMSIIA66 - valoriza e/ou pratica a arte popular local (dança de rua, pagode, grafite, teatro de rua, reisado, festas populares, cordel, repente etc.);
SNEMSIILP25 - observa a variação linguística, compreendendo os valores sociais implicados (o preconceito contra os falares populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos);	SNEMSIIA67 - expressa a musicalidade, utilizando a voz ou instrumento eletrônico ou acústico, trabalhando com improvisações, composições e interpretações;
SNEMSIILP26 - percebe as variações linguísticas a partir das diferenças entre oralidade e escrita na produção de textos;	SNEMSIIA68 - desenvolve a expressão corporal, experimentando diferentes improvisações e composições coreográficas a partir de fontes diversas (orientações, jogos, elementos de movimentos, sons e silêncio, histórias, etc.);
SNEMSIILP27 - compara textos de diferentes gêneros quanto ao tratamento temático e aos recursos formais utilizados;	SNEMSIIA69 - estabelece relações entre a atividade artística e movimento, realizando criações corporais expressivas, improvisação, interpretação de personagens, atuação, adaptação de textos temáticos;
SNEMSIILP28 - estabelece relações entre partes de um texto a partir de repetição e substituição de um termo;	SNEMSIIA70 - utiliza a arte e o corpo como expressão da aprendizagem construída em torno dos conhecimentos dos Eixos Temáticos e da Área de Conhecimento;
SNEMSIILP29 - analisa as relações sintático-semânticas em segmentos do texto (gradação, disjunção, explicação/relação casual, conclusão, comparação, contraposição, etc.);	SNEMSIIA71 - produz arte utilizando materiais diversos (papel, pedra, barro, tecido, garrafa plástica etc.), criando e recriando formas em diferentes espaços;
SNEMSIILP30 - emprega os mecanismos de coesão referencial (pronominal, repetição, substituição lexical, elipse) e de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação) de acordo as possibilidades de cada modalidade textual;	SNEMSIIA72 - comunica-se através de atividades artísticas, construindo e experimentando instrumentos musicais, convencionais ou não com materiais reciclados, naturais ou fabricados;
SNEMSIILP31 - utiliza recursos oferecidos pelo sistema verbal na produção textual (tempos e modos verbais, formas pessoais, impessoais, condicionais).	SNEMSIIA73 - participa ativamente de projetos/concursos artísticos promovidos pelos vários espaços (local, estadual e nacional);
SNEMSIILP32 - utiliza os recursos lexicais de acordo com as estratégias argumentativas presentes nos textos (metáfora, metonímia, hiponímia, hiperonímia, repetição);	SNEMSIIA74 - demonstra a importância das imagens e seus significados através de atividades visuais e audiovisuais por meio de desenho, colagem, construção, gravura, pintura e fotografia;
SNEMSIILP33 - usa os recursos sintáticos nas estratégias argumentativas presentes no texto (paralelismo, inversão, intercalação, coordenação, subordinação);	SNEMSIIA75 - produz atividades artísticas utilizando os meios eletrônicos (vídeos, design, artes gráficas e outros);

SNEMSIILP34 - reconhece os recursos semânticos na estratégia argumentativa presentes no texto (oposição/aproximação, gradação, campo semântico, atenuação, eufemismo, hipérbole, ironia);	SNEMSIIA76 - conhece e valoriza as manifestações artísticas da cultura Afro-brasileira e Indígena (capoeira, maculelê, samba de roda, danças indígenas etc.);
SNEMSIILP35 - analisa as implicações socio-históricas dos índices contextuais e situacionais na construção da imagem do locutor e interlocutor na leitura e produção de texto oral e escrito (marcas dialetais, níveis de registros, jargão, gíria);	SNEMSIIA77 - analisa a Independência do Brasil a partir da conjuntura política e econômica da Europa Ocidental, interferindo nas decisões do Estado Brasileiro;
SNEMSIILP36 - percebe a importância da utilização de recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação, sintagmática e expressiva)	SNEMSIIEF78 - transforma informação em conhecimento para analisar e compreender as alterações que ocorrem em seu corpo antes, durante e depois da atividade física;
SNEMSIILP37 - faz uso das convenções para citação do discurso direto e indireto (dois-pontos, travessão, aspas, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo);	SNEMSIIEF79 – adquire bons hábitos posturais e atitudes corporais;
SNEMSIILP38 - emprega as regras de concordância verbal e nominal na construção textual, considerando os chamados casos especiais;	SNEMSIIEF80 – compara as atitudes corporais, gestuais e de posturas entre os povos em sua relação com o tempo e o espaço;
SNEMSIILP039 - relaciona a estratégia argumentativa de um texto aos recursos coesivos e os operadores argumentativos;	SNEMSIIEF81 – percebe o corpo sensível e emotivo por meio de vivências corporais, jogos drásticos, massagem etc.;
SNEMSIILP40 - identifica relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal;	SNEMSIIEF82 – desenvolvem atividades com caráter competitivo, cooperativo, recreativo no cotidiano
SNEMSIILP41 - realiza análise sintático-semântica em segmentos do texto (gradação, disfunção, explicação, conclusão, comparação, contraposição, exemplificação, retificação, explicitação)	SNEMSIIEF83 – usa a ginástica como mecanismo de relaxamento, manutenção ou recuperação da saúde;
SNEMSIILP42 - analisa o efeito do uso da pontuação expressiva nos procedimentos da leitura e da escrita (interrogação, exclamação, reticências, aspas);	SNEMSIIEF84 – desenvolve a atividade física para conhecimento do próprio corpo tendo consciências da respiração, relaxamento, tensão muscular e a articulação da coluna vertebral.

6.6.5.2 Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O componente curricular da História requer uma organização muito bem pensada. Os temas e objetos de conhecimento apresentados na BNCC para com o Ensino Fundamental atendem muito bem a demanda necessária para a EJA.

No que diz respeito ao componente curricular de Geografia apresentado pela BNCC, esta contempla o ensino da EJA.

A BNCC classifica quatro componentes curriculares que irão compor a área das Ciências Humanas no Ensino Médio que são Geografia, História, Sociologia e Filosofia. Estes mesmos componentes curriculares, também compõem a organização curricular do Ensino Médio na Área de Conhecimento Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na EJA.

Essa Área de Conhecimento é de suma relevância para o entendimento dos os processos de formação e composição das sociedades e da vida humana. Cada componente a ser elencado carrega em si uma parte importante e crucial para a compreensão da história das sociedades. Conforme aponta o DCRB (BAHIA, 2020):

em geral, as Ciências Humanas, a Geografia, História, Filosofia e Sociologia partem de conceitos amplos e globais sem estabelecer uma rigidez entre seu objeto e entre os objetos das ciências afins, o que possibilita a interseção entre os saberes para a interdisciplinaridade. É assim que podemos compreender, por exemplo, a relação entre o espaço e o tempo histórico. (BAHIA, 2020, P. 401)

Entender as sociedades desde o seu surgimento até os dias atuais e estabelecer um elo de conhecimentos entre os processos pelos quais as mesmas passaram para se constituírem no que são hoje, é uma tarefa de extrema relevância também para os/as professores/as. Pode-se ousar dizer que a Área das Ciências Humanas é de onde surgem toda e qualquer discussão que perpassa pelo ensino como um todo.

Formar cidadão/ãs aptos/as a compreender os processos de constituição e formação histórica com base nas informações que lhes são apresentadas já não é uma tarefa tão simples. Essa atribuição torna-se ainda mais complexa quando os/as professores/as se deparam com a situação de que é necessário estimular esse senso crítico e de discussão em classes de alunos/as que, geralmente, estavam trabalhando um dia inteiro nos mais diversos setores do serviço, bem como os que trabalham na zona rural e já se dirigem para as escolas com o cansaço físico em evidência.

Não é fácil para esse público absorver informações e discutir conteúdos pautados em aspectos bem fundamentados uma vez que o cansaço físico infere diretamente no cansaço mental. São donas de casa, trabalhadores/as rurais, trabalhadores/as da indústria, jovens, adultos/as, idosos/as, enfim, um público tão misto e complexo para ser aqui supracitado que não se pode oferecer a ele algo tão supérfluo ou incompleto, mas, que, ao mesmo tempo, não pode ser algo extenuante para a compreensão e dialogicidade, ou seja: não se pode tornar o ato de aprender um fardo pesado a ser “carregado” para simplesmente obter o certificado de conclusão. É nesse ponto que fica em destaque a ampla tarefa dos professores/as que lidam com a EJA.

Na BNCC, no que diz respeito a organização curricular, a Área das Ciências Humanas, quando adentra no espaço do Ensino Médio, passa a ser tratada como **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas** e assim é apresentada:

a BNCC da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

Sabendo que esse processo de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio já é um desafio complexo para o ensino regular, o mesmo não poderia se fazer diferente no mesmo percurso na modalidade da EJA. A área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio para esta modalidade nos convida a uma extrema responsabilidade para a formação de cidadãos éticos, cujos princípios de humanidade que serão desenvolvidos retratarão um novo modelo de sociedade cuja tarefa é essencial para construção de relações interpessoais mais igualitárias e mais justas.

Para que melhor se compreenda a missão no processo de transição da Área das Ciências Humanas no Ensino Fundamental para a das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio a BNCC nos aponta:

no Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo.

Claro que esses preceitos foram pensados para o ensino regular, mas podem se aplicar devidamente na EJA pois os sujeitos que compõem esta modalidade precisam desse “modelo” de organização para um melhor êxito no percurso, isso, adequando-se cautelosamente à realidade na qual os mesmos estarão inseridos. Não se pode pensar em uma experiência de ensino que venha preparar única e exclusivamente para o mundo do trabalho, mas que venha convocar os mesmos a repensar sobre suas vidas em sociedade.

6.6.5.2.1 História

O ensino de História como parte fundamental para o currículo da EJA, visa apresentar possibilidades de debates que venham contribuir para uma formação cidadã de sujeitos críticos,

participativos e capazes de constituir sua própria opinião acerca das temáticas levantadas ao decorrer dos estudos.

Mais do que simplesmente serem “reprodutores” de conhecimentos previamente estabelecidos, é de fundamental relevância que este público venha repensar a história partindo do meio em que vivem e como se constitui a história da própria realidade onde vivem.

O componente curricular de História, aqui se apresenta de uma forma mais ampla com discussões relevantes que estão sendo pautadas em toda a comunidade e vivenciada em seu cotidiano, o que possibilitará ainda mais que os alunos possam contextualizar as discussões apresentadas com a realidade a qual estes estão cotidianamente inseridos. todas essas questões possibilitam ampliar o leque de discussões dos aspectos históricos que constituem e fazem surgir uma sociedade e todas as suas características.

6.6.5.2.2 Geografia

O ensino de Geografia deve se apresentar de uma forma introdutória geral para iniciar e resgatar o acesso dos jovens, adultos e idosos na perspectiva de uma visão geográfica mais ampla e sistematizada pautada na realidade em que vivem.

O ensino de geografia deve levantar questionamentos plausíveis para que os alunos se percebam como atores do conhecimento numa perspectiva de compreensão que transborde pelos muros da superficialidade e que os mesmos passem a questionar origens utilizando dados do próprio meio em que vivem para que possam se perceberem como agentes transformadores do seu próprio espaço geográfico.

O ensino da Geografia está relacionado a 06 (seis) princípios: a) O sujeito e seu lugar no mundo; b) Conexões e escalas; c) Mundo do trabalho; d) Formas de representação e pensamento espacial; e) Natureza, ambientes e qualidade de vida e f) Exercício da cidadania.

Todos estes princípios geográficos devem ser considerados quando os/as estudantes precisam elaborar, por exemplo, um planejamento. A geografia, mais do que o próprio espaço geográfico, apresenta-se com uma missão ainda mais comprometida com o ensino e estes fundamentos devem ser muito bem observados e explorados na EJA. Desde o princípio da “analogia”, que julga que um fenômeno pode ser sempre comparado a outro, até o da “ordem”, que é a forma como se estrutura o espaço em seus mais variados âmbitos, esses conhecimentos carregam consigo uma porta para os sujeitos desmembrarem os objetos de conhecimento pensados na BNCC e que neste DCRB foram trazidos por meio das aprendizagens desejadas e dos saberes necessários que os/as alunos/as da EJA precisam adquirir ao final do curso. Trabalhar com conceitos-chave que englobem contextualização com situações de vida é válido e atrativo, ainda que seja desafiador para os/as educadores/as.

No Segmento I - Focalizam-se as noções de pertencimento e identidade, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelos jovens, adultos e idosos ao longo da sua vida; A conexão é um princípio que estimula a compreensão do que ocorre entre os componentes da sociedade e do meio físico natural. Ela também analisa o que ocorre entre quaisquer elementos que constituem um conjunto na superfície terrestre e que explicam um lugar na sua totalidade. As Conexões e escalas explicam os arranjos das paisagens, a localização e a distribuição de diferentes fenômenos e objetos técnicos. Dessa maneira, os alunos compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os alunos devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas;

Abordam-se os processos e as técnicas construtivas e o uso de diferentes materiais produzidos pelas sociedades em diversos tempos. São igualmente abordadas as características das inúmeras atividades e suas funções socioeconômicas nos setores da economia e os processos produtivos agroindustriais, expressos em distintas cadeias produtivas. Por meio do exercício da localização geográfica, o/a estudante, passa a desenvolver o pensamento espacial, que gradativamente passa a envolver outros princípios metodológicos do raciocínio geográfico, como os de localização, extensão correlação, diferenciação e analogia espacial.

Destacam-se ainda, as noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos. Com isso, os/as alunos/as podem reconhecer de que forma as diferentes comunidades transformam a natureza, tanto em relação às inúmeras possibilidades de uso ao transformá-la em recursos quanto aos impactos socioambientais delas provenientes. Os/As cidadãos/ãs devem ser desafiados a reconhecer e comparar as realidades de diversos lugares de vivência, assim como suas semelhanças e diferenças socioespaciais, e a identificar a presença ou ausência de equipamentos públicos e serviços básicos essenciais (como transporte, segurança, saúde e educação).

No Segmento II - Procura-se expandir o olhar para a relação do sujeito com contextos mais amplos, considerando temas políticos, econômicos e culturais do Brasil e do mundo. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada indivíduo no mundo, valorizando a sua individualidade e, ao mesmo tempo, situando-o em uma categoria mais ampla de sujeito social: a de cidadão ativo, democrático e solidário. Enfim, cidadãos produtos de sociedades localizadas em determinado tempo e espaço, mas, também, produtores dessas mesmas sociedades, com sua cultura e suas normas. Compreendem e estabelecem as interações entre sociedade e meio físico natural. No decorrer desse processo, os/as estudantes devem aprender a considerar as escalas de tempo e as periodizações históricas, importantes para a compreensão da produção do espaço geográfico em diferentes sociedades e épocas.

Incorpora-se o processo de produção do espaço agrário e industrial em sua relação entre campo e cidade, destacando-se as alterações provocadas pelas novas tecnologias no setor produtivo, fator desencadeador de mudanças substanciais nas relações de trabalho, na geração de emprego e na distribuição de renda em diferentes escalas. A Revolução Industrial, a revolução técnico-científico-informacional e a urbanização devem ser associadas às alterações no mundo do trabalho. Nesse sentido, os alunos terão condição de compreender as mudanças que ocorreram no mundo do trabalho em variados tempos, escalas e processos históricos, sociais e étnico-raciais. Ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. Essa, aliás, deve ser uma preocupação norteadora do trabalho com mapas em Geografia. Eles devem, sempre que possível, servir de suporte para o repertório que faz parte do raciocínio geográfico, fugindo do ensino do “mapa pelo mapa”, como fim em si mesmo.

As noções relativas à percepção do meio físico natural e de seus recursos ganham dimensões conceituais mais complexas, de modo a levar os/as estudantes a estabelecerem relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas. Dessa maneira, torna-se possível a eles conhecer os fundamentos naturais do planeta e as transformações impostas pelas atividades humanas na dinâmica físico-natural, inclusive no contexto urbano e rural. Espera-se que os/as estudantes compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça. Dessa maneira, possibilita-se o entendimento do que é Geografia, com base nas práticas espaciais, que dizem respeito às ações espacialmente localizadas de cada indivíduo, considerado como agente social concreto. Ao observar e analisar essas ações, visando a interesses individuais (práticas espaciais), espera-se que os/as alunos/as estabeleçam relações de alteridade e de modo de vida em diferentes tempos.

6.6.5.2.3 Filosofia

Esse componente curricular deverá partir de discussões que permeiam o surgimento da vida, os mitos e a sociedade, o pensamento filosófico para a vida, dentre outras discussões que pautam esse componente. Será uma disciplina que trará muitas reflexões aos/as estudantes e que também evidenciará a busca de informações que constituem a própria sociedade onde vivem sempre contextualizando as vivências com a discussão elencada.

O ensino de filosofia tem como principal função colocar o/a estudante em contato com um tipo de conhecimento, de questionamento sobre as coisas do mundo que o/a afeta. O que implica em uma postura diante dos problemas cotidianos que ganham contornos filosóficos mediante alguns

“instrumentos” que o/a estudante aprende a utilizar nas aulas de filosofia, como: argumentação, pensamento lógico e crítico, o trabalho com conceitos, etc.

Há quatro etapas para um ensino de filosofia: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. Assim, promove-se a sensibilização dos/as estudantes para o tema através de um texto não filosófico como: tirinhas, jornal, revista, filmes, séries, documentários, podcast, twitter etc.; aproximado-o da filosofia mostrando-lhes que as questões filosóficas fazem parte de suas vidas, passando a problematizar o tema formulando questões sobre o mesmo, fundamentando-o em um problema filosófico a partir do qual os/as estudantes devem adquirir o desejo por buscar soluções.

A formulação do problema é central nesse processo, pois leva a etapa seguinte que promove a investigação filosófica. A investigação consiste no estudo de textos filosóficos previamente selecionados pelo professor, objetivando o contato do aluno com a leitura filosófica. O professor pode mostrar ao aluno que um mesmo tema foi abordado de maneiras diferentes por vários filósofos ao longo da história. E por fim a conceituação que consiste em encontrar um novo sentido para os conceitos que foram trabalhados nas etapas anteriores. Esse é o momento onde a escrita surge como atividade necessária.

A escrita é o momento de total autonomia do aluno, é onde ele demonstra seu posicionamento, suas deficiências, suas habilidades e se mostra realmente como estudante de filosofia. Nesse processo a história da filosofia tem um papel fundamental, mas não central, pois o objetivo é fazer com que os alunos adquiram autonomia para usar as ferramentas filosóficas para que possam por sua vez filosofar. O uso do texto clássico tem aqui um papel significativo, é através dele que os alunos têm o contato direto com o que os próprios filósofos escreveram e podem assumir uma posição a partir da leitura que fizerem.

6.6.5.2.4 Sociologia

O componente curricular Sociologia que só está presente no Segmento III, terá a importante tarefa de levantar discussões que partem da constituição do ser social, da vida em sociedade, dos processos que compõem a constituição da mesma, para enfim, adentrar em discussões que saem do espaço de vivência e vai além do que os mesmos possam ter conhecimento.

A Sociologia é parte fundamental na formação cidadã e para tanto, o /a estudante da EJA, assim como nos demais componentes curriculares da Área do Conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, se perceberá parte integrante da sua sociedade que é de onde devem partir as discussões.

Trabalhar o conhecimento científico é um compromisso social, cujo objetivo é a formação do ser do homem, envolvendo seu processo de humanização. O que leva a refletir sobre qual o tipo de

homem/mulher se está formando? O trabalho docente é para formação ou alienação? Quais metodologias aplicar para formar um cidadão crítico? Daí a importância de discutir e analisar as metodologias e estratégias de ensino de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos, priorizando ações que envolvam a escolarização dos mesmos, respeitando o perfil destes/as estudantes. Visando assim, o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade. Uma vez que “[...] o ser do homem, a sua existência, não é dado pela natureza, mas é produzida pelos próprios homens” (SAVIANI, 2005, p. 225).

A Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade da Educação Básica adquire um papel fundamental na formação integral dos sujeitos, agregando-lhes elementos e valores, proporcionando a emancipação e a afirmação de sua identidade cultural. Assumindo assim um compromisso social com a formação humana e acesso à cultura geral, a partir de metodologias adequadas de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios – históricos de modo que os educandos participem política e produtivamente das relações sociais, com o comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e moral.

Dessa forma os estudos da Sociologia para restabelece um direito constitucional historicamente negado a esta população que apresenta uma diversidade cultural, política e social peculiar. Assim, o educando deve ser visto como sujeito sócio-histórico-cultural, com conhecimentos, experiências acumuladas e que possui seu próprio tempo de formação a ser respeitado.

6.6.5.2.5 Saberes Necessários da Área de Ciências Humanas – Segmento I

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- História = SN + EF + SI + HIS + N° = **SNEFSIHIS01**
- Geografia = SN + EF + SI + GEO + N° = **SNEFSIGEO01**

SABERES NECESSÁRIOS - SEGMENTO I – CIÊNCIAS HUMANAS	
SNEFSIHIS01 - ordena cronologicamente fatos significativos da vida pessoal, empregando unidades de medida do tempo (anos, décadas, meses) e considerando os diferentes tempos de vida (infância, juventude, adultez e terceira idade);	SNEFSIGEO08 - conhece alguns direitos sociais garantidos pela Constituição e relaciona-os com suas vivências e acontecimentos da atualidade (direito à educação, à saúde e à vida digna);
SNEFSIHIS02 - reconhece, através de exemplos, a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, valorizando-a enquanto elementos constitutivos do patrimônio cultural da sociedade brasileira;	SNEFSIGEO09 - conhece os principais direitos trabalhistas e previdenciários garantidos pela legislação brasileira e relaciona-os com suas vivências e acontecimentos da atualidade (férias, salário mínimo, aposentadoria, direito de greve etc.);

SNEFSIHIS03 - identifica traços culturais dos principais grupos étnicos africanos presentes no Brasil, valorizando enquanto elementos constitutivos do patrimônio cultural da sociedade brasileira;	SNEFSIGEO10 - conhece o Estatuto do Idoso relacionando-o com suas vivências e acontecimentos da atualidade;
SNEFSIHIS04 - conhece fatos e personagens que marcaram a resistência dos indígenas e negros à escravidão na História do Brasil;	SNEFSIGEO11 - realiza leituras de mapas identificando seu espaço de origem;
SNEFSIHIS05 - analisa causas e conseqüências das desigualdades econômicas no Brasil (distribuição de renda, exclusão social, inchaço das cidades, violência e fome);	SNEFSIGEO12 - Identifica formas de participação individual e coletiva na comunidade desenvolvendo atitudes favoráveis à melhoria de suas condições sócio-ambientais (saneamento básico, coleta seletiva, reciclagem de lixo, mutirões, movimentos por melhoria de serviços básicos e campanha de solidariedade);
SNEFSIHIS06 - localiza cronologicamente as mudanças políticas na História do Brasil (Independência, proclamação da República, etc.);	SNEFSIGEO13 - observa as diferenças entre o espaço rural e urbano relacionando-os às atividades econômicas características do campo e da cidade.
SNEFSIHIS07 - conhece a Declaração Universal dos Direitos do Homem (da ONU);	SNEFSIGEO14 - Correlaciona o trabalho humano com a preservação do ambiente compreendendo a importância do trabalho que se responsabilize com a preservação ambiental.
	SNEFSIGEO15 - Entende o emprego das tecnologias no campo sendo capaz de identificar todos os prós e contras do seu avanço na atualidade.

6.6.5.2.6 Saberes Necessários da Área de Humanas – Segmento II

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- História = SN + EF + SII + HIS + N° = **SNEFSIIHIS01**
- Geografia = SN + EF + SII + GEO + N° = **SNEFSIIGEO01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO II – CIÊNCIAS HUMANAS	
SNEFSIIHIS01 - estabelece relações entre a história do presente e acontecimentos e/ou processos históricos passados;	SNEFSIIHIS27 - Respeitar os saberes das pessoas mais velhas da comunidade resgatando e valorizando suas histórias de vivência locais;
SNEFSIIHIS02 - identifica diferentes temporalidades no presente;	SNEFSIIGEO28 - reconhece a importância dos movimentos que lutam em defesa da terra;
SNEFSIIHIS03 - reconhece fatos históricos relevantes, organiza essas informações, compreendendo e utilizando conceitos históricos;	SNEFSIIGEO29 - representa e expressa a realidade próxima ou distante;

SNEFSIIHIS04 - identifica a diversidade nas experiências humanas na mesma época ou em tempos diferentes;	SNEFSIIGEO30 - classifica e registra informações sobre o lugar de origem;
SNEFSIIHIS05 - extrai informações e analisa criticamente as fontes históricas (objetos, textos, imagens, músicas etc.);	SNEFSIIGEO31 - comunica-se através do espaço e do tempo, ao interagir com outras realidades;
SNEFSIIHIS06 - analisa diferentes tipos de documento;	SNEFSIIGEO32 - realiza diferentes leituras do mundo e de seus espaços geográficos;
SNEFSIIHIS07 - constrói relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado e entre os espaços local, regional, nacional e mundial;	SNEFSIIGEO33 - aplica corretamente os conceitos e categorias geográficas;
SNEFSIIHIS08 - conhece as noções básicas de tempo cronológico (anterioridade e posterioridade, década, século e milênio);	SNEFSIIGEO34 - realiza leitura de gráficos ou mapas de acordo com a realidade estudada;
SNEFSIIHIS09 - domina os conceitos básicos sobre capital, capitalismo e proletariado;	SNEFSIIGEO35 - utiliza e aplica referenciais de orientação e localização (pontos de referência e de orientação);
SNEFSIIHIS10 - conhece a origem do proletariado e as condições de trabalho nas primeiras fábricas;	SNEFSIIGEO36 - identifica e diferencia diversas formas de representação do espaço (maquete, planta e mapa);
SNEFSIIHIS11 - relaciona as formas iniciais de resistência operária com as lutas dos trabalhadores nos dias atuais;	SNEFSIIGEO37 - compreende e utiliza escalas, desenvolvendo as noções de escala ampliada e reduzida, gráfica e numérica;
SNEFSIIHIS12 - identifica aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais envolvidos na revolução industrial de acordo com cada momento histórico;	SNEFSIIGEO38 - entende os elementos constitutivos dos mapas: título, escala, legenda, sistema de orientação ou posição (rosa-dos-ventos), linhas paralelas e meridianas);
SNEFSIIHIS13 - conhece o processo de industrialização brasileira;	SNEFSIIGEO39 - identifica, localiza e diferencia no mapa-múndi os continentes, as ilhas, os oceanos e os mares;
SNEFSIIHIS14 - analisa o fenômeno da migração do campo para a cidade a partir do processo da industrialização;	SNEFSIIGEO40 - reconhece as diferentes formas de representação da terra, relacionando-as com as projeções cartográficas;
SNEFSIIHIS15 - estabelece a relação entre as técnicas, as máquinas, informatização e a robotização e o mundo do trabalho;	SNEFSIIGEO41 - reconhece, diferencia e faz uso de diferentes recursos da Geografia (gráficos, tabelas, mapas estatísticos fotografias, imagens de satélite blocos diagrama, perfis de relevo);
SNEFSIIHIS16 - reconhece os direitos sociais do trabalho;	SNEFSIIGEO42 - produz textos coerentes, com ideias próprias, de forma clara e objetiva, desenvolvendo um modo de pensar e raciocinar geográfico;
SNEFSIIHIS17 - compreende o processo de luta dos indígenas contra o trabalho escravo na sociedade colonial;	SNEFSIIGEO43 - observa as formas geométricas lineares existentes na paisagem;
SNEFSIIHIS18 - reconhece as lutas e resistências dos escravos e o processo de emancipação;	SNEFSIIGEO44 - compara diferentes paisagens com base em critérios geográficos;
SNEFSIIHIS19 - compreende os resultados do poder oligárquico, do coronelismo e o voto da República Velha nas relações políticas atuais;	SNEFSIIGEO45 - realiza leituras dos elementos apresentados e distribuídos na paisagem;

SNEFSIIHIS20 - reconhece as mudanças nos direitos e deveres através das Constituições brasileiras;	SNEFSIIGEO46 - relaciona conceitos específicos da Geografia com o que é observado em imagens ou paisagem;
SNEFSIIHIS21 - conhece o código de defesa do consumidor;	SNEFSIIGEO47 - elabora concepção de universo a partir de informações sobre cometas, planetas, satélites do sistema solar e outros corpos celestes;
SNEFSIIHIS22 - analisa os períodos das ditaduras brasileiras como a negação dos direitos políticos civis (Estado novo e Governo Militar pós 1964);	SNEFSIIGEO48 - interpreta as estações do ano de acordo com as diferentes regiões terrestres;
SNEFSIIHIS23 - reflete sobre as influências dos acontecimentos internacionais no Brasil.	SNEFSIIGEO49 - valoriza os conhecimentos de povos antigos para explicar os fenômenos celestes.
SNEFSIIHIS24 - Contextualizar acontecimentos da história do passado com as vivências atuais;	SNEFSIIGEO50 - Posicionar-se criticamente sobre os processos de composição da sociedade e da forma como foram desencadeados;
SNEFSIIHIS25 - Valorizar o lugar e o meio onde se vive e suas especificidades	SNEFSIIGEOS51 - identifica as políticas de distribuição e uso das terras brasileiras;
SNEFSIIHIS26 - Compreender a miscigenação na composição e constituição do povo brasileiro;	SNEFSIIGEO52 - relaciona as noções de direito e preconceitos enquanto fenômeno social e cultural ao longo do tempo.

6.6.5.2.7 Saberes Necessários da Área Ciências Humanas – Segmento III

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo:

- História = SN + EM + SIII + HIS + N° = **SNEMSIIHIS01**
- Geografia = SN + EM + SIII + GEO + N° = **SNEMSIIIGEO01**
- Sociologia = SN + EM + SIII + SOC + N° = **SNEMSIIISOC01**
- Filosofia = SN + EM + SIII + FIL + N° = **SNEMSIIIFIL01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO III – CIÊNCIAS HUMANAS	
SNEMSIIISOC01 - percebe-se como ser integrante da sociedade;	SNEMSIIHIS38 - compreende as revoluções (armadas, ideológicas) como marcos de rupturas de estruturas sócio-históricas;
SNEMSIIISOC02 - reconhece que a sociedade é formada de vários grupos e subgrupos com interesses diferenciados;	SNEMSIIHIS39 - reconhece os movimentos de Canudos e Cangaço como formas de resistências ao regime Republicano, devido ao abandono das camadas populares;
SNEMSIIISOC03 - identifica as diversas instituições sociais (família, escola, trabalho, igreja, terreiro, sindicato, associação de bairro) como orientadoras no processo de socialização dos sujeitos durante toda a vida;	SNEMSIIHIS40 - identifica as ditaduras brasileiras (golpe de 1937 e 1964) como negação da democracia e da cidadania de um povo;

SNEMSIISOC04 - compreende que os diferentes processos sociais (associativos e dissociativos) influenciam o comportamento em sociedade;	SNEMSIHHIS41 - analisa a Independência do Brasil a partir da conjuntura política e econômica da Europa Ocidental, interferindo nas decisões do Estado Brasileiro;
SNEMSIISOC05 - reconhece a participação dos sujeitos no processo de alterações nas estruturas e instituições sociais, percebendo as estruturas de poder dentro da sociedade;	SNEMSIHHIS42 - compreende a formação territorial brasileira a partir do processo geo-histórico da mundialização da sociedade africana, europeia e latino-americana;
SNEMSIISOC06 - percebe as diferenças entre sistemas políticos democráticos e autoritários, valorizando as estruturas participativas de poder;	SNEMSIHHIS43 - relaciona a formação territorial brasileira à economia, considerando os períodos colonial-escravista e urbano-industrial;
SNEMSIISOC07 - compreende a diversidade de vida cultural dos grupos sociais, desenvolvendo um olhar mais crítico sobre a indústria cultural;	SNEMSIHHIS44 - reconhece a urbanização como fenômeno do mundo atual, considerando o impacto da estruturação industrial;
SNEMSIISOC08 - identifica e respeita as manifestações culturais de grupos representativos da sociedade brasileira, percebendo o caráter ideológico;	SNEMSIHHIS45 - conhece iniciativas de resistências das cidades às imposições de ordem global, criando formas alternativas de territórios, através da cooperação e solidariedade vinculadas aos movimentos reivindicatórios;
SNEMSIISOC09 - reconhece e valoriza as manifestações culturais Afro-brasileira e Indígena na construção da identidade do brasileiro/a;	SNEMSIHHIS46 - relaciona as rebeliões de escravos da Roma Antiga e do Brasil séc. XIX com os Movimentos Negros dos EUA e Brasil do séc. XX, compreendendo-os como formas de resistências na luta pela liberdade e dignidade dos grupos humanos;
SNEMSIISOC10 - analisa o papel dos meios de comunicação e o poder de manipulação da opinião pública, disseminando a cultura de paz ou a cultura de morte;	SNEMSIHHIS47 - percebe as ações das etnias, expressas através de várias estratégias (movimentos musicais, artísticos, sociais, culturais, políticos), como iniciativas cidadãs para a garantia da autonomia e do direito a expressão;
SNEMSIISOC11 - estabelece relação entre as culturas popular e erudita, superando a visão preconceituosa de cultura;	SNEMSIHHIS48 - avalia as invenções tecnológicas como fontes e energia (pedra, madeira, água, máquinas, fogo e eletricidade) nos diversos períodos históricos, estabelecendo as semelhanças e diferenças em relação as construções/descobertas e uso pelos diferentes grupos sociais;
SNEMSIISOC12 - reconhece as estratégias criadas pelo sistema econômico dominante para estimular atitudes de consumo, reforçando a alienação através da valorização dos bens materiais;	SNEMSIHHIS49 - compara as Revoluções (Agrícola, Industrial e Tecnológica), percebendo as transformações nos processos produtivos e suas implicações na (re)organização do trabalho e da vivência grupal;
SNEMSIISOC13 - conhece os fundamentos que sustentam as sociedades capitalistas;	SNEMSIHIGE050 - compara as várias formas de conceber o trabalho em diferentes tempos e realidades sociais (sociedade indígena, sociedade medieval, sociedades industriais e tecnológicas), questionando a realidade social em que está inserido(a);
SNEMSIISOC14 - conhece o funcionamento dos vários modos de produção ao longo da história, comparando-os com as diferentes formas de organização do trabalho e com as estruturas sociais;	SNEMSIHIGE051 - analisa a Independência do Brasil a partir da conjuntura política e econômica da Europa Ocidental, interferindo nas decisões do Estado Brasileiro;

SNEMSIISOC15 - reconhece a importância das atividades econômicas africanas e indígenas e as diversas modalidades de trabalho para a sociedade brasileira;	SNEMSIIGE052 - Compreende as mudanças e permanências na transformação do tempo pela ação humana, relacionando-o à natureza (tempo de plantar e colher) e à sociedade (tempo da fábrica e da informação via satélite);
SNEMSIISOC16 - percebe que as diferenças sociais entre sujeitos, também são provocadas pela forma como as sociedades organizam o trabalho;	SNEMSIIGE053 - identifica as grandes mudanças socioeconômicas culturais na organização das cidades, percebendo a intervenção dos distintos grupos sociais em diferentes territórios urbanos;
SNEMSIISOC17 - percebe-se como um ser político, compreendendo a necessidade de pensar e decidir sobre a vida em sociedade;	SNEMSIIGE054 - discute a tendência homogeneizadora do espaço urbano, disseminando os problemas urbanos (violência, poluição, desigualdades sociais);
SNEMSIISOC18 - compreende a política como uma rede de interesses e de acordos estabelecidos pelos seres humanos, relacionando-a aos valores sociais e as relações de poder;	SNEMSIIGE055 - percebe as profundas mudanças nos espaços agrários, reconhecendo a agricultura moderna como uma atividade cada vez mais tecnológica e globalizada;
SNEMSIISOC19 - reconhece e valoriza a importância dos movimentos sociais/populares (Movimento dos Sem Terra e Sem Teto, Movimentos de Mulheres no Campo e na Cidade, Movimento Negro, Movimento indígena, Movimento dos Homossexuais etc.) enquanto prática social de intervenção na estrutura da sociedade;	SNEMSIIGE056 - reconhece a manutenção das estruturas agrárias tradicionais como forma de resistência a globalização, refletida na luta pelo saber e experiência de vida dos grupos sociais rurais;
SNEMSIISOC20 - identifica os regimes políticos brasileiros relacionando-os ao cenário político mundial;	SNEMSIIGE057 - percebe que a movimentação atual da população mundial é motivada pela busca do direito à vida e ao trabalho;
SNEMSIISOC21 - discute sobre o processo eleitoral como fator que pode promover mudanças ou retrocessos;	SNEMSIIGE058 - reconhece as identidades e o pertencimento territorial, considerando a diversidade e o interculturalismo;
SNEMSIIFIL22 - constrói o conceito de filosofia a partir das indagações sobre a própria vida;	SNEMSIIGE059 - percebe o papel do Estado na criação de oportunidades ou de cerceamento de iniciativas das populações nas formas de organização nos vários lugares do mundo;
SNEMSIIFIL23 - considera os mitos e os símbolos como representações socioculturais de um povo;	SNEMSIIGE060 - compreende o meio geográfico como uma construção social, entendendo os espaços como produto da ação humana em suas diferentes formas de organização e relações com a sociedade e a natureza;
SNEMSIIFIL24 - estabelece relação entre ideologia e visão de mundo;	SNEMSIIGE061 - perceber o impacto do processo de globalização no lugar/espaço, considerando a identidade de pertencimento dos sujeitos como autores de suas vidas e da produção do espaço;
SNEMSIIFIL25 - reconhece a importância da autonomia e da liberdade na construção do sujeito moral e ético;	SNEMSIIGE062 - considera o trabalho como elemento fundamental na vida das pessoas, reconhecendo nas atuais relações de trabalho e nas formas de apropriação das riquezas o surgimento de novas formas de territorialidades;

SNEMSIIFIL26 - conhece as formas de alienação na sociedade, avaliando as condutas massificadoras produzidas pelo individualismo, consumismo e competição - presentes nas pessoas e nos grupos sociais;	SNEMSIIGE063 - reconhece que as novas visões de territorialidades definem as relações entre as pessoas, nações e grupos sociais, produzindo e organizando o espaço de formas diferenciadas nos vários lugares e em diferentes tempos;
SNEMSIIFIL27 - conceitua a cultura como realização humana, que reflete a identidade de um grupo social, superando a visão preconceituosa;	SNEMSIIGE064 - analisa a prática da cidadania dos diversos grupos sociais nos diferentes tempos históricos, relacionando-a as diferenças sociais;
SNEMSIIFIL28 - percebe a arte como forma de conhecer o mundo, valorizando a estética como desenvolvimento da sensibilidade e imaginação;	SNEMSIIGE065 - compreende o conceito de cidadania relacionando-o aos diferentes tempos e contextos sócio-históricos (Grécia Antiga, França séc. XIX, Brasil Republicano, etc.), avaliando o nível de participação política da população;
SNEMSIIFIL29 - constrói o conceito de trabalho a partir da perspectiva da dignidade humana, compreendendo-o enquanto ato criativo e formador dos sujeitos;	SNEMSIIGE066 - compreende a relação de produção entre as classes sociais (burguesia e operariado), considerando a propriedade privada e a exploração do trabalho;
SNEMSIIFIL30 - percebe-se como sujeito de poder, interferindo nas decisões nos espaços de vivência (família, escola, trabalho, comunidade, etc.);	SNEMSIIGE067 - analisa as novas relações de trabalho (Terceirização, trabalho informal) no mundo contemporâneo, percebendo o impacto na vida e na saúde dos trabalhadores;
SNEMSIIFIL31 - discute as relações de poder entre os grupos existentes na sociedade, considerando seus contextos socioculturais, políticos e econômicos;	SNEMSIIGE068 - compreende as mudanças e permanências na transformação do tempo pela ação humana, relacionando-o a natureza (tempo de plantar e colher) e a sociedade(tempo da fábrica e da informação via satélite);
SNEMSIIFIL32 - conhece as teorias sobre o poder nas diferentes sociedades em diferentes tempos históricos (Aristóteles, Montesquieu, Maquiavel, Michel Foucault);	SNEMSIIGE069 - analisa o processo de continuidade/ruptura na construção e desenvolvimento dos meios de transporte, (caravelas, trens, aviões, automóveis) reconhecendo suas interferências nas guerras, nos negócios internacionais e na expansão do consumo, das indústrias e da ideologia;
SNEMSIIFIL33 - estabelece a relação entre democracia e poder, considerando os vários conceitos, construídos historicamente pelas sociedades;	SNEMSIIGE070 - reconhece o poder da comunicação através da palavra (a escrita na antiguidade, a evolução da imprensa, a carta, o telégrafo, o rádio, o telefone) e da imagem (fotografia, cinema, televisão, computador, internet, etc.), percebendo as diferentes práticas comunicativas utilizadas intencionalmente pelos grupos sociais;
SNEMSIIFIL34 - discute o conceito de soberania do povo e democracia direta nos dias atuais, considerando as iniciativas populares (plebiscito e referendo) como formas possíveis de participação da sociedade civil;	SNEMSIIGE071 - constrói o conceito de Estado a partir das transformações históricas (Monarquias absolutistas, Revolução Francesa, Revolução Americana), estabelecendo relações de ruptura/permanência nas sociedades através de princípios, doutrinas e ideologias;

SNEMSIIFIL35 - reconhece a divisão dos poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) e as relações com os sistemas políticos democráticos e ditatoriais, provocando equilíbrios ou desequilíbrios entre eles;	SNEMSIIGE072 - compreende a Formação do Estado Brasileiro dentro da estrutura capitalista mundial e no contexto da Formação dos Estados Nacionais Europeus (Estado Português e Alemão), tendo os conteúdos simbólicos (heróis, hino e bandeira nacional) e os discursos nacionalistas (socialismo, nazismo, sionismo) como suportes ideológicos;
SNEMSIIFIL36 - discute sobre as ideias liberais e socialistas, confrontando-as com os totalitarismos de direita e esquerda e os fundamentalismos religiosos;	SNEMSIIGE073 - analisa os conflitos existentes na construção dos Estados Nacionais (Israel e Palestina) e nas disputas étnicas nos estados africanos, posicionando-se a favor da vida e da democracia.
SNEMSIIFIL37 - estabelece relação entre os filósofos clássicos e os contemporâneos, valorizando as expressões filosóficas originárias das classes populares;	SNEMSIIGE074 - Compreende as relações geopolíticas da atualidade enquanto fenômeno global que repercute sobre todas as nações.

6.6.5.3 Componente Curricular da Área de Matemática e suas tecnologias

Este DCRB tem como premissa oferecer aos estudantes da EJA uma educação básica, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, capaz de desenvolver habilidades e competências essenciais ao fortalecimento das identidades culturais, à capacidade de resolução de problemas e de enfrentamento aos desafios oriundos da vida em sociedade, bem como à inserção plena dos jovens e adultos no ou mundo do trabalho. A partir disso, o componente curricular matemática se configura como um facilitador para o desenvolvimento dos/as estudantes no que se refere ao ponto de vista crítico, lógico, dedutivo e criativo.

Nessa perspectiva, o intuito do DCRB em relação ao ensino da Matemática na EJA é que as situações aplicadas levem em consideração as aprendizagens trazidas pelos/as estudantes e o uso da linguagem que melhor se aproxime da realidade vivida por eles/as – além de adicionar novos saberes. Neste sentido, a BNCC também vai considerar que o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem está diretamente relacionado ao fato de a organização da aprendizagem matemática se efetivar a partir de análise de situações da vida cotidiana, de outras Áreas do Conhecimento e da própria Matemática.

6.6.5.3.1 Matemática

O componente curricular Matemática na EJA terá organização pautada na BNCC, que oferece sugestões, mas, também, orienta sobre as diversidades e formas possíveis de organização. Veja o trecho a seguir:

as possibilidades de organização curricular das aprendizagens propostas na BNCC de Matemática são várias. Uma organização possível – e mais próxima da prática de

elaboração curricular dessa área – é por unidades similares às propostas para o Ensino Fundamental. Essas unidades podem ser, entre outras, Números e Álgebra, Geometria e Medidas, e Probabilidade e Estatística (BRASIL, 2018, p. 542).

A BNCC (BRASIL, 2018) destaca ainda, que pode se recorrer às habilidades definidas pelo documento, quanto outras que conversem melhor com as necessidades e especificidades dos sistemas de ensino e das escolas, de modo que venha a assegurar a compreensão de fenômenos do próprio contexto cultural do indivíduo e das relações interculturais. O DCRB (BAHIA, 2020) descortina por meio de habilidades dispostas nas aprendizagens desejáveis aos sujeitos jovens, adultos e idosos bem como os saberes necessários para que se chegue às aprendizagens almejadas neste processo.

À luz das considerações de Arroyo (2003), podemos afirmar que construir uma educação matemática para as turmas da Educação de Jovens e Adultos de qualidade e concreta, é possível, na medida em que tais ações nasçam no âmbito escolar, com base no dia a dia, visto que surgem dificuldades, expectativas, desejos e diálogos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

A Matemática está para além dos números, assim como tudo que nos cerca está intrínseco aos conceitos matemáticos. É comum, em situações do cotidiano, lidarmos com a matemática e nem percebemos tal feito. Planejamos às compras; pesamos para ver a massa corpórea; aferimos pressão arterial; observamos as formas utilizadas em quadro; discutimos a forma do planeta terra; verificamos quanto de cerâmica será preciso para fazer o piso de nossa casa; aprendemos a tocar instrumentos musicais - sim! As notas são uma combinação matemática. Assim, seguimos com infinitas situações em que usamos a matemática, sem ao menos perceber. Matemática não se limita a trabalhar com números. Ela possibilita ver o mundo de formas diferentes.

Segundo Devlin (2006, p. 95-96), “matemática é a ciência da ordem, padrões, estruturas e suas relações lógicas”. Assim pode-se entendê-la como uma ciência que explica fenômenos reais e abstratos, possibilitando aos sujeitos o desenvolvimento das habilidades de pensar, compreender e agir. Esta ciência é um meio que possibilita o desenvolvimento de competências e habilidades que vão além de fórmulas, teoremas, equações etc. pois proporciona, também, intervir ativamente nos fenômenos do cotidiano, sejam eles de cunho social, cultural ou econômico. Nesse sentido, entende-se que ao oferecer “ Matemática além dos Números” como Unidade Curricular Eletiva, oportuniza aos estudantes ganhos na sua qualidade de vida.

A EJA é composta por jovens, adultos e idosos que já possuem conhecimento de mundo em grande escala. Pensando nisso, deve-se propor a eles situações matemáticas que os ajudem a interpretar os fenômenos socioculturais e socioeconômicos presentes em suas vivências. A escola é livre para observar as necessidades e desejos dos/das estudantes desta modalidade para abordar no componente

curricular Matemática, questões que melhor conversem com sua realidade dos/das educandos/as. Contudo, o DCRB sugere duas perspectivas de abordagem: aplicáveis à vida sociocultural e à vida socioeconômica.

Essas perspectivas surgiram da etnomatemática, cuja termo significa conhecimentos não oficializados, oriundos de diversos grupos sociais em contexto urbano, rural, sociedades indígenas, quilombolas, assentados, ribeirinhas, dentre outros. D'Ambrosio (2009, p.09) denomina esses vários conhecimentos como sendo Etnomatemática. Para o autor:

indivíduos e povos têm, ao longo de suas existências e ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, instrumentos materiais e intelectuais [que chamo **ticas**] para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer [que chamo de **matema**] como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais [que chamo de **etnos**] (D'AMBROSIO, 2009, p.60)

Então, orientar os sujeitos da EJA quanto aos eixos (aplicáveis à vida sociocultural e aplicáveis à vida socioeconômica), possibilitará que o ensino seja mais próximo da realidade dos/as estudantes, valorizando a diversidade e colocando em pauta suas vivências do ponto de vista cultural e econômico. Como afirma D'Ambrósio:

procura-se uma educação que estimule o desenvolvimento de criatividade desinibida, conduzindo a novas formas de relações interculturais e intraculturais. Essas relações caracterizam a educação de massa e proporcionam o espaço adequado para preservar a diversidade e eliminar a desigualdade discriminatória, dando origem a uma nova organização da sociedade. Fazer da matemática uma disciplina que preserve a diversidade e elimine a desigualdade discriminatória é a proposta maior de uma Matemática Humanística (D'AMBROSIO, 2002, p.19).

Assim, o componente curricular de Matemática, vem para articular os conteúdos matemáticos disciplinares com os conhecimentos adquiridos culturalmente:

- **Aplicáveis à vida sociocultural** – são situações propostas para análise e discussão das alternativas matemáticas presentes, que fazem parte da cultura dos sujeitos da EJA. Seus costumes, crenças, artesanatos, músicas, trabalho, agricultura, construção civil, monumentos, dentre outros, que servirão de palco para as propostas pedagógicas voltadas para o aprimoramento, conscientização e reflexão sobre os conceitos matemáticos existentes, como, por exemplo na música, na confecção de artesanatos, confecção de roupas, confecção de roupas, preparação da comida, preparação da terra etc., articulando sempre com as questões da diversidade cultural entre os povos, numa perspectiva do reconhecimento e valorização das diferenças.

- **Aplicáveis à vida socioeconômica** – são situações propostas a partir de contextos reais, que possibilitam aos sujeitos da EJA refletir, discutir e posicionar-se com autonomia frente às problemáticas socioeconômicas que o cercam, por exemplo: os impactos financeiros da cultura do consumismo, mercado de oferta e procura, impostos, juros, economia doméstica, entre outros. É possível também, analisar dados de pesquisas sobre temas relevantes, e, que conversem com as necessidades de acordo o contexto em que os/as estudantes estão inseridos/as.

Ao propor as estratégias de ensino do componente curricular Matemática, a escola deve atentar-se à maturidade do conhecimento matemático e etnomatemático dos sujeitos da EJA, visto que no Ensino Fundamental, os/as estudantes têm acesso a uma gama de conhecimentos, que no Ensino Médio, já estão consolidados e em evolução.

No Seguimento I, o ensino da matemática deve ser pautado na troca de saberes, nos diálogos do coletivo, visto que o estudante da Educação de Jovens e Adultos já traz experiências conceituais matemáticas de suas vivências. Assim, a perspectiva do ensino da matemática para o segmento I é oferecer caminhos para a resolução de problemas do cotidiano e preparar os estudantes da EJA para atuarem na sociedade do ponto de vista econômico, social e cultural, de forma autônoma e emancipadora.

Para o segmento II, a perspectiva da matemática é propor meios onde o estudante da EJA perceba que este componente curricular é um veículo para transformar o mundo a sua volta, que a matemática tem um caráter prático, mas que também auxilia no desenvolvimento do raciocínio, da lógica, da coerência que impulsiona e orienta suas relações sociocultural e socioeconômica, dando - lhes caminhos para atuar com autonomia e criticamente na sociedade.

A perspectiva do componente curricular matemática no segmento III da Educação de Jovens e Adultos, é usar o raciocínio lógico matemático como ferramenta construtora do conhecimento e não uma imposição curricular cheia de regras e teorias decorativas. Assim, o ensino da matemática deve alinhar-se ao máximo com a experiência de vida do estudante, promover diálogos que estimulem novas ideias e que culminem em soluções baseadas nas situações problemas correlatas ao meio social do estudante.

Ao focar no ensino da matemática este se dá por meio de algumas categorias: Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística.

Números – O ensino deve estar pautado em um fazer pedagógico sistematizado que se efetive a partir dos conhecimentos prévios dos/as estudantes, tendo como base a vivência e a aplicabilidade dos conceitos na vida. É necessário oportunizar aos sujeitos momentos de diálogos com base nas

diferentes linguagens de resolução de problemas e no uso do raciocínio lógico em diferentes contextos. Deve-se considerar a resolução de problemas a partir de situações que remetem ao universo sociocultural dos/as alunos/as para que sejam produtores/as do seu conhecimento. Segmento II - espera-se que os sujeitos da EJA possuam conhecimento prévio para solucionar problemas com números naturais que envolvem as operações fundamentais. Assim, terão acesso ao conhecimento de situações que serão representadas pelos números negativos e irracionais, abrangendo significados menos concretos para o conceito de número.

Serão reforçados os conceitos de porcentagem, juros, descontos e acréscimos, utilizando, primordialmente, situações do cotidiano para que os/as estudantes possam reconhecer, comparar e ordenar números reais, contextualizando-os na reta numérica. Além disso será oportunizado aos/as alunos/as o estudo de educação financeira a partir de conceitos básicos de economia e finanças (taxas de juros, inflação e impostos).

Álgebra – Ao se explorar a álgebra é preciso compreender que os/as estudantes, jovens, adultos e idosos, já mantêm um relacionamento com a álgebra mesmo antes de se matricularem na escola e o que se espera é que eles/as estabeleçam padrões e generalizações. A princípio o termo álgebra parece complicado porque é usualmente relacionado a equações, letras, números sem sentido e distantes da realidade dos anos iniciais. Contudo, álgebra significa também “o desenvolvimento de um modo de pensar que antecede o uso da linguagem algébrica” (COLETTI, 2020).

Em consonância com a BNCC (BRASIL, ano 2017) e considerando as peculiaridades da EJA, propõe-se que a álgebra seja abordada em situações de vivências que levem os/as estudantes, a partir de sua observação local, para o todo generalizado. É necessário que o/a aluno/a da EJA perceba que a relação de grandeza, por exemplo, os símbolos, maior que ($\geq$) e menor ($\leq$) podem ter outras representações, além de caracterizar uma operação.

A todo o tempo os estudantes têm em suas vivências pensamentos algébricos que seguem, por exemplo, desde um complemento em uma sequência lógica, até a identificação de um termo matemático desconhecido. Na prática cotidiana, seria como saber quanto de veve receber de troco ao realizar uma compra e saber quanto se pagará em X prestações de um objeto adquirido. É na exploração dessas situações do cotidiano que o pensamento algébrico vai sendo sistematizando em sala de aula, discutido, observado e generalizado em situações corriqueiras.

Segmento II - são exploradas situações que abarcam os diferentes significados das variáveis numéricas nas expressões, descoberta de valor desconhecido e ainda variação entre duas grandezas. A

temática permite preparar o/a estudante para resolver situações-problema do cotidiano que necessitam das equações e inequações representadas em contexto, inclusive, do plano cartesiano.

Dada a importância e necessidade de inserir os/as estudantes da EJA no meio digital e tecnológico, a Unidade Temática favorece o desenvolvimento computacional dos/as alunos/as, sobretudo, com o uso da linguagem algorítmica, observando que o conceito de variável e a estrutura lógica operacional próprio dos algoritmos podem ser transportados para a resolução de problemas modelados pela linguagem algébrica. No mundo digital, esses conceitos facilitam a compreensão de padrões utilizados nos meios operacionais, como, criação de fluxogramas e de ferramentas para assimilar a linguagem computacional.

Geometria – A geometria é umas das áreas da matemática que se faz presente de forma intensa na vida dos jovens e adultos, que acessam o pensamento geométrico na observação ao formato dos objetos; construções de imóveis; medição de áreas, comprimentos, litros etc. Além disso, a geometria é muito importante na percepção de mundo e na construção do raciocínio lógico.

A aplicação da geometria no cotidiano requer representações, explorações e construções. A partir disso, o trabalho pedagógico nesta área da matemática por meio de material concreto oportunizará aos/as estudantes maior domínio e autonomia na produção do saber sistematizado. O estudo deste ramo é um meio de desenvolvimento da visão espacial que se concretiza a partir da análise das figuras geométricas. Para tanto, deve-se oportunizar ao/as estudante modelos que envolvam os sólidos geométricos na interpretação e resolução de problemas.

Portanto, o ensino da geometria favorece ao/à estudante da EJA explorar e descobrir novos mundos e desenvolver variadas formas de raciocínio, o que o levará a fazer associações entre situações do seu cotidiano que também se associam a outras vertentes da matemática, como, números, operações e medidas.

Segmento II - Os/as estudantes são levados a analisar, transformar, ampliar e reduzir figuras geométricas planas, bem como compreender os fenômenos que as envolvem no contexto das vivências. Além disso, a Unidade oportuniza os/as alunos/as a analisarem e perceberem elementos variantes e invariantes e seus respectivos conceitos de congruência e semelhança, favorecendo o desenvolvimento do levantamento e constatação de hipóteses. Por meio dessa Temática os conceitos de coordenadas e representações no plano cartesiano são aplicados com maior ênfase, contribuindo para o crescimento do conhecimento de localização através de coordenadas.

Grandezas e Medidas – Está ligada, basicamente, a números, tratamento da informação e geometria. O/a estudante da EJA obterá nesse campo experiências e conhecimentos que devem ser apropriados e explorados pelo/a professor/a para prosseguir com os aprofundamentos necessários.

Explorar materiais manipuláveis para construção dos conceitos e resolução de problemas é fundamental para que os/as alunos/as tenham autonomia na compreensão. Segundo Van de Walle (2009), a dificuldade dos alunos se acentua quando as propostas de aprendizagem são realizadas sem a representação concreta das situações-problema. Van de Walle (*op.cit.* p. 410), destaca que “é infrutífero tentar explicar aos alunos que as unidades maiores produzirão medidas menores e vice-versa. Em vez disso, envolva-os em uma atividade onde esse assunto é enfocado”. Assim, o trabalho com grandezas e medidas, deve ter enfoques reais, dentro do meio social e cultural dos/das estudantes. Segmento II - No cotidiano os estudantes da EJA encontram situações-problema que remetem a conhecimentos, como, comprimento, área, volume e ângulos. Esta Unidade Temática prepara os/as estudantes para relacionar essas grandezas e medidas aos seus conceitos a fim de agirem sobre elas na resolução de problemas.

Nesta fase, é importante que os/as estudantes associem que uma mesma medida pode apresentar valores diferentes e que, ao ser usada, há uma proporcionalidade entre eles (centímetros, metros). É fundamental, que, ao se tratar de grandezas diferentes (unidades cúbicas e medidas em litros), o/a estudante perceba essa relação. Assim também ocorrerá com os conceitos não geométricos, como tempo e temperatura, entre outros que possam fazer parte do seu cotidiano. As expressões que envolvem cálculos de área quadriláteros, triângulos e círculos, cálculos de volumes de prisma e cilindros também estão presentes nesta Unidade Temática, envolvendo situações no contexto das vivências dos/as alunos/as para que atribuam significado e aprendizagem efetiva.

Levando em consideração que os sujeitos da EJA são adultos estão inseridos na sociedade e que não são apáticos diante das evoluções tecnológica, esta Unidade Temática oportuniza o trabalho com a linguagem computacional, apresentando estudos de medidas de capacidade de armazenamento de computadores como grandeza (kilobytes, megabytes, etc).

Probabilidade e Estatística - A estatística e a probabilidade são fundamentais para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica frente às informações disponíveis no cotidiano dos indivíduos. É por meio desta análise e da resolução de situações-problema que os/as estudantes se apropriarão dos conceitos necessários para que ocorra a aprendizagem eficiente. SILVA (2018), afirma que associar a metodologia da resolução de problemas com o ensino de Estatística para a EJA contribui para que ocorra, de fato, a aprendizagem significativa para formar sujeitos democráticos, ativos, críticos e criativos.

Neste sentido, o/a estudante deve desenvolver atividades que englobam os conceitos relacionados à análise de dados, para que, em contrapartida, construam por meio de experimentos e construções as probabilidades de ocorrência de determinados eventos que impulse o raciocínio lógico, favorecendo avanços na qualidade de vida.

Elencadas e analisadas estas 05 categorias, é preciso considerar o letramento matemático como método de ensino, visto que é a partir da capacidade de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente que o/a estudante terá autonomia de conhecimento para agir criativamente em uma nova situação e um novo contexto.

Segmento II - é importante para os sujeitos da EJA porque, dentre outras habilidades, desenvolve a interpretação de várias situações do cotidiano, fornecidas por meio de dados expressos em tabelas, gráficos etc. Oportuniza aos/as estudantes experimentos e simulações a fim de confrontar dados e tirar conclusões. Planejar, interpretar dados por meio de pesquisa são situações que o/a professor/a deve propor aos/as alunos para que desenvolvam habilidade de escrita, comunicação, conclusão e tomada de decisões sobre o objeto que foi pesquisado.

6.6.5.3.2 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento I

O componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Matemática e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Matemática = SN + EF + SI + MAT + N° = **SNEFSIMAT01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO I – MATEMÁTICA	
SNEFSIMAT01 - reconhecer os números no contexto diário;	SNEFSIMAT20 - comparar grandezas de mesma natureza e identificar unidades de medida através de estratégias informais;
SNEFSIMAT02 - utilizar estratégia individual e coletiva para quantificar: contagem, estimativa, comparação entre agrupamentos;	SNEFSIMAT21 - conhecer as unidades usuais de medida de comprimento (metro, centímetro, milímetro, quilômetro), estabelecendo relações entre elas;
SNEFSIMAT03 - compara, ordena, lê, escreve e classifica quantidades que expressam grandezas utilizadas no dia-a-dia interpretando os resultados;	SNEFSIMAT22 – medir comprimentos utilizando Instrumentos (fita métrica, trena, régua) em função do contexto e da precisão do resultado;
SNEFSIMAT04 - distinguir valor absoluto e relativo dos algarismos de acordo com a posição na escrita numérica;	SNEFSIMAT23 - conhecer as unidades usuais de medida de capacidade (litro e mililitro), estabelecendo relações entre elas;
SNEFSIMAT05 - identificar o antecessor e o sucessor de números naturais;	SNEFSIMAT24 - reconhecer as unidades usuais de medida de massa (grama, quilograma e miligrama), estabelecendo relações entre elas;
SNEFSIMAT06 - realizar cálculo das situações vividas envolvendo as operações fundamentais (adição, subtração, multiplicação e divisão) por meio de técnicas convencionais;	SNEFSIMAT25 - resolver problemas envolvendo conversões entre unidades de medidas usuais;

SNEFSIMAT07 - compreender a base dez do sistema de numeração decimal (ordem, classe, composição e decomposição de números naturais);	SNEFSIMAT26 - conhecer as unidades usuais de medida de superfície (metro quadrado, quilômetro quadrado, centímetro quadrado) estabelecendo relações entre elas;
SNEFSIMAT08 - estabelecer relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problema do cotidiano;	SNEFSIMAT27 - calcular área do quadrado e do retângulo, por contagem de regiões, verificando quantas vezes uma unidade de medida cabe numa determinada superfície;
SNEFSIMAT09 - empregar cálculo mental e escrito para resolver situações-problema envolvendo preços, pagamento e troco com cédulas e moedas;	SNEFSIMAT28 - resolver problema envolvendo relações entre área e perímetro;
SNEFSIMAT10 - analisar, interpretar formular e resolver problemas do cotidiano envolvendo as operações fundamentais;	SNEFSIMAT29 - desenvolver a noção de ampliação ou redução de escala nas dimensões reais, envolvendo medidas de comprimento e superfície (plantas, mapas, guias, itinerários);
SNEFSIMAT11 - reconhece os números racionais nas formas de decimal e fracionário no contexto diário;	SNEFSIMAT30 - identificar características das formas geométricas que estão presentes na natureza e nos objetos criados pelo homem e pela mulher;
SNEFSIMAT12 - ler e escrever frações, considerando os exemplos práticos da vida;	SNEFSIMAT31 - identificar sólidos geométricos e formas planas (cubo, quadrado, pirâmide, triângulo, paralelepípedo, retângulo, esfera e círculo), percebendo semelhanças e diferenças;
SNEFSIMAT13 - reconhecer e constrói frações equivalentes a partir de experimentações (recipientes graduados, balanças, fita métrica, etc.);	SNEFSIMAT32 - reconhecer características comuns aos corpos redondos (esfera, cone e cilindro);
SNEFSIMAT14 - comparar e ordenar frações, a partir de experimentações, utilizando as expressões “maior do que” “menor do que” “igual a”;	SNEFSIMAT33 - compor e decompor sólidos geométricos e figuras planas, identificando diferentes possibilidades;
SNEFSIMAT15 - compreender e utilizar as diferentes unidades de medidas (tempo, temperatura, comprimento, capacidade, massa, superfície) através de estratégias convencionais e não convencionais;	SNEFSIMAT34 - ler e interpretar informações das situações cotidianas em gráficos e tabelas;
SNEFSIMAT16 - compreender o significado do numeral a partir da utilização no cotidiano;	SNEFSIMAT35 - comparar e estabelecer relações entre dados apresentados em diferentes tabelas;
SNEFSIMAT17 - conhecer critérios que definem classificação de números (maior, menor, igual) e regras utilizadas em seriação (mais um, dobro, metade, triplo, terça parte);	SNEFSIMAT36 - traduzir em tabelas simples e de dupla entrada, dados apresentados em gráficos numéricos, evidenciando a compreensão das informações;
SNEFSIMAT18 - usar números como sistemas de registro e organização de informações;	SNEFSIMAT37 - calcular e interpretar a média aritmética em casos significativos para a compreensão da informação;
SNEFSIMAT19 - construir agrupamentos para facilitar a contagem e a comparação de grandes quantidades;	SNEFSIMAT38 - Aplicar a média aritmética no entendimento de eventos do cotidiano.

6.6.5.3.3 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento II

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Matemática e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Matemática = SN + EF + SII + MAT + N° = **SNEFSIIMAT01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO II - MATEMÁTICA	
SNEFSIIMAT01 - resolve situações-problema envolvendo números naturais, inteiros e racionais;	SNEFSIIMAT12 - utiliza fórmulas para cálculo da área de superfície planas e cálculos de volumes de sólidos geométricos (prismas retos e composição de prismas);
SNEFSIIMAT02 - amplia concepções numéricas, construindo novos significados para os números (naturais, inteiros e racionais);	SNEFSIIMAT13 - reconhece representações algébricas;
SNEFSIIMAT03 - resolve situações-problema envolvendo números naturais, inteiros e racionais;	SNEFSIIMAT14 - traduz informações contidas em tabelas e gráficos em linguagem algébrica e vice-versa;
SNEFSIIMAT04 - identifica, interpreta e utiliza diferentes representações dos números naturais, racionais e inteiros, indicadas por diferentes notações vinculando-as a contextos matemáticos e não-matemáticos;	SNEFSIIMAT15 - utiliza os conhecimentos sobre as operações numéricas e suas propriedades para construir estratégias de cálculo algébrico;
SNEFSIIMAT05 - seleciona e utiliza procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, mental ou escrito), em função da situação-problema proposta;	SNEFSIIMAT16 - resolve situações-problema por meio de equações ou inequações do primeiro grau;
SNEFSIIMAT06 - resolve situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo de paralelismo e de perpendicularismo;	SNEFSIIMAT17 - estabelece leis matemáticas que expressam a relação de dependência entre as variáveis;
SNEFSIIMAT07 - estabelece relações entre figuras espaciais e suas representações planas;	SNEFSIIMAT18 - coleta, organiza e analisa informações diversas;
SNEFSIIMAT08 - resolve situações-problema que envolvam figuras geométricas planas, utilizando procedimentos de decomposição e composição, transformação, ampliação e redução;	SNEFSIIMAT19 - constrói e interpreta tabelas e gráficos;
SNEFSIIMAT09 - identifica elementos geométricos variantes e invariantes, desenvolvendo o conceito de semelhança;	SNEFSIIMAT20 - formula argumentos convincentes, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas;
SNEFSIIMAT10 - constrói noções de medidas pelo estudo de diferentes grandezas;	SNEFSIIMAT21 - resolve situações-problema que envolvam o raciocínio combinatório e a probabilidade;
SNEFSIIMAT11 - resolve problemas envolvendo diferentes grandezas.	SNEFSIIMAT22 - amplia concepções numéricas, construindo novos significados para os números (naturais, inteiros e racionais).

6.6.5.3.4 Saberes Necessários da Área de Matemática – Segmento III

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Matemática e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Matemática = SN + EM + SIII + MAT + N° = **SNEMSIIIMAT01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO III - MATEMÁTICA	
SNEMSIIIMAT01 - compreende o conceito de função, associando-o a exemplos da vida cotidiana;	SNEMSIIIMAT13 - compreende e posiciona-se sobre informações estatísticas de natureza social, econômica, política e científica;
SNEMSIIIMAT02 - associa diferentes funções a seus gráficos correspondentes;	SNEMSIIIMAT14 - decide sobre a forma mais adequada de organizar números e informações, simplificando cálculos em situações reais de grande quantidade de dados;
SNEMSIIIMAT03 - lê e interpreta diferentes linguagens e representações envolvendo variações de grandezas e identifica regularidades em expressões matemáticas, estabelecendo relações entre as variáveis;	SNEMSIIIMAT15 - utiliza o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;
SNEMSIIIMAT04 - utiliza e interpreta modelos para resolução de problemas, envolvendo medições (cálculos de distâncias inacessíveis e modelos que correspondem a fenômenos periódicos);	SNEMSIIIMAT16 - identifica e faz uso de diferentes formas para realizar medidas e cálculos;
SNEMSIIIMAT05 - Reconhece o uso de relações trigonométricas em diferentes épocas e contextos sociais;	SNEMSIIIMAT17 - utiliza propriedades geométricas para medir, quantificar e fazer estimativas;
SNEMSIIIMAT06 - identifica dados e relações geométricas relevantes na resolução de situações-problema;	SNEMSIIIMAT18 - interpreta e faz uso de modelos para a resolução de problemas geométricos;
SNEMSIIIMAT07 - analisa e interpreta diferentes representações de figuras planas, como desenhos, mapas plantas de edifícios, etc.;	SNEMSIIIMAT19 - identifica formas adequadas para descrever, representar dados numéricos e informações de natureza social, econômica, política, científico-tecnológica ou abstrata;
SNEMSIIIMAT08 - usa formas geométricas planas e espaciais para representar o mundo real;	SNEMSIIIMAT20 - Identifica regularidades para estabelecer regras e propriedades em processo de contagem;
SNEMSIIIMAT09 - faz uso de escalas em representações planas;	SNEMSIIIMAT21 - utiliza o raciocínio combinatório nos processos de contagem;
SNEMSIIIMAT10 - reconhece que uma mesma situação pode ser tratada com diferentes instrumentos matemáticos;	SNEMSIIIMAT22 - compreende o significado e a importância da probabilidade como meio de prever resultados;
SNEMSIIIMAT11 - lê e interpreta dados e informações de caráter estatístico apresentados em diferentes linguagens e representações;	SNEMSIIIMAT23 - quantifica e faz previsões em situações aplicadas a diferentes áreas do conhecimento e da vida cotidiana que envolva o pensamento probabilístico;
SNEMSIIIMAT12 - obtêm médias e avalia desvios de conjuntos de dados ou informações de diferentes naturezas;	SNEMSIIIMAT24 - associa situações e problemas geométricos a suas correspondentes formas algébricas e representações gráficas e vice-versa;

6.6.5.4 Componente Curricular da Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias

A Área de Ciências da Natureza na perspectiva do Ensino Fundamental traz apenas um componente curricular, Ciências, que no Ensino Médio se desdobra em Química, Física e Biologia.

Assim, estes componenetes curriculares cumprem o papel de apresentar à Educação de Jovens e Adultos um mergulho na iniciação científica, bem como, no alinhamento dos conhecimentos por Eles adquiridos em suas trajetórias de vida e de trabalho, enquanto experimentos científicos para os quais, em muitos casos basta compreender e relacioná-los aos saberes socialmente construídos pela sociedade ao longo da história. Não se trata de memorizar fórmulas ou mesmo memorizar nomes científicos, mas compreender a dinâmica da ciência em nossas vidas e como ela nos proporciona uma melhor qualidade de vida e ampliam os conhecimentos.

6.6.5.4.1 Ciências

O acesso às Ciências Naturais para adolescentes, jovens, adultos e idosos deve se efetivar concomitante à promoção da racionalidade e à confirmação de competências adquiridas na vida extra-escolar; deve, de igual modo, promover o exercício de se olhar afetivamente para a realidade dos educandos a fim de banir seus medos e preconceitos sobre as ciências; deve estimular o estudo dos Saberes Necessários propostos e com eles abranger dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais; precisa, desta forma, incentivar o interesse e a curiosidade científica do/a estudante possibilitando-lhe a oportunidade de levantar problemas, formular hipóteses, analisar e representar resultados, formular conclusões e propor intervenções. Essas características são indicativos de uma alfabetização científica com êxito.

A abordagem pedagógica no Segmento I, tem o compromisso com a alfabetização científica, são os primeiros contatos com a Ciências, mas não se pode desprezar os conhecimentos adquiridos na vida extra-escolar. Portanto, é esperado um desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, na perspectiva da formação cidadã, autônoma e humanizadora dos/as estudantes.

A Área de Ciências da Natureza no Segmento II, tem um compromisso com o desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), como também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Conjectura que os estudantes da Educação de Jovens e Adultos estão mais desenvolvidos intelectualmente neste segmento e obtiveram uma construção e/ou ampliação dos conhecimentos com diversos conceitos de Ciências devido aos ensinamentos do segmento I, levando-os a estimular a reflexão melhorando o

senso crítico, despertando hábitos mais sustentáveis no uso dos recursos naturais e científico-tecnológico e auxiliado no desenvolvimento de ações coletivas de aproveitamento responsável dos recursos, cuidados com a saúde e corpo, entre vários outros saberes.

O segmento II possibilita o aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, juntamente com novos Saberes, para que seja realizada uma formação plena dentro do que é proposto para o ensino no Ensino Fundamental.

6.6.5.4.2 Química

Química é a ciência que estuda a estrutura das substâncias, a composição e propriedades das diferentes matérias, além das transformações e variações de energia. Esse é um dos campos de conhecimento que ajuda na compreensão da agricultura, medicina, ambiente doméstico, entre outros. Um dos fatores que dificultam a aprendizagem de Química pelos estudantes está, muitas vezes, na falta de associação do que é ensinado com seu cotidiano. A ausência de aplicabilidade causa desinteresse pelo componente curricular.

Para a efetividade do processo ensino-aprendizagem, o ensino de Química deve promover uma estreita relação entre os acontecimentos do dia a dia dos estudantes e mundo científico, abrindo mão dos currículos tradicionais que enfatizam apenas os aspectos conceituais da Química, deixando de lado o contexto social, histórico e tecnológico.

Deseja-se que professor atue como um problematizador, ancorado em uma visão embasada na ciência, na verdade científica, provendo meios para a construção do conhecimento a partir das vivências dos sujeitos da educação, garantindo a apropriação da Química como um dos instrumentos para a formação de um sujeito crítico e mostrando que o conhecimento tecnológico e científico está intimamente ligado.

A premissa de ensino voltado para os/as jovens, adultos/as e idosos/as possui um viés inclusivo, comprometido com o letramento científico dos indivíduos enquanto estudantes e enquanto trabalhadores e pautado em aplicação dos conhecimentos e procedimentos científicos na resolução de problemas do cotidiano, tais como, ler e interpretar rótulos de alimentos e medicamentos etc.

Enfatizando o que prediz no PCNEM, o ensino de Química se contrapõe ao ensino pautado na memorização de informações, nomes, fórmulas e conhecimentos como fragmentos desassociados da realidade dos/as alunos. Contrariamente a isso, explorando a BNCC, pretende que o/a aluno/a reconheça e compreenda, de forma integrada e significativa, as transformações químicas que ocorrem nos processos naturais e tecnológicos em diferentes contextos encontrados na atmosfera e nas demais camadas, suas relações com a vida de todos os seres, os sistemas produtivo, industrial, agrícola, no

meio ambiente, na saúde humana e na formação cultural, ou seja, analisar as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

6.6.5.4.3 Física

A Física é um dos componentes curriculares mais abrangentes, traz respostas e aguça a curiosidade de fenômenos físicos que cercam o nosso mundo microscópico e macroscópico, ou seja, da estrutura molecular até a origem e evolução do universo. Através dos princípios físicos é possível explicar diversos fenômenos que ocorrem no cotidiano.

A proposta de ensino de Física para os/as estudantes da EJA é possibilitá-los aplicar novos conhecimentos científicos em suas vidas, desenvolvendo o raciocínio, compreendendo as causas e razões dos fatos por meio de um ensino que os permita exercer seus direitos, cuidar de sua saúde, aprimorar sua consciência crítica, adquirir autonomia intelectual, compreender o funcionamento de equipamento doméstico ou instrumento de trabalho. A ressignificação do ensino é física parte da necessidade de desconstrução do modelo conteudista, com textos e atividades resumidas em matemática aplicada, que apenas treinam o/a estudante para resolução de problemas algébricos, partindo de uma difícil linguagem matemática. A Etnofísica abordada por Prudente (2010), discute a possibilidade de uma Educação de Jovens, Adultos e Idosos fundamentada na contextualização do fenômeno físico estudado sob um paradigma inclusivo, buscando revalorizar os significados dos fenômenos naturais dos/as educando/as em um movimento harmônico com a física científica, ressaltando:

a relação entre a Física, o desenvolvimento de novas tecnologias e a relação que esses dois campos têm com a sociedade, o bem coletivo e a preservação e restauração ambiental. A educação deve fornecer ao estudante subsídio para que ele perceba os conhecimentos da Física como uma tentativa de explicação dos acontecimentos cotidianos. A aproximação dos conhecimentos científicos com a realidade do aluno o fará refletir sobre o real papel das ciências, mais especificamente a Física, conscientizando-o que Física não é uma ciência voltada para gênios e sim uma ciência de curiosos. É da contextualização da realidade que rodeia o educando, que se vale a Etnofísica.

Contudo, é sugerido que os textos em contextos fictícios, numa contextualização artificial, desvinculada da realidade, podem tornar-se pouco atrativos na EJA, sendo indicada a contextualização de acordo com a realidade. Por este viés a Etnofísica contribui para uma desmatematização na medida em que substitui o foco para a compreensão do fenômeno por meio das trocas culturais e valorização dos conhecimentos prévios.

De acordo com a BNCC, se por um lado é fundamental avaliar os limites da ciência, por outro é igualmente importante conhecer seu imenso potencial, portanto, o ensino de Física pode e deve incentivar os estudantes a explorar todo esse potencial.

6.6.5.4.4 Biologia

A partir do componente curricular Biologia, o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender explicações de processos e conceitos biológicos, a importância da ciência e tecnologia na vida moderna, o interesse pelos seres vivos, o entendimento da responsabilidade e respeito do homem com a biosfera. Além disso, estuda questões essenciais de distribuição da vida na Terra, uso sustentável da biodiversidade e desafios nacionais e expansão das fronteiras agrícolas.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio (PCNEM), o conhecimento de Biologia deve subsidiar o julgamento de questões polêmicas que dizem respeito ao desenvolvimento, ao aproveitamento de recursos naturais e à utilização de tecnologias que implicam intensa intervenção humana no ambiente, cuja avaliação deve levar em conta a dinâmica dos ecossistemas, dos organismos, enfim, o modo como a natureza se comporta e a vida se processa.

Na EJA, a contextualização é de grande valia para se alcançar o sucesso do ensino de biologia. Uma aula sobre Genética, por exemplo, deve ir além dos códigos próprios desta ciência e seus métodos experimentais, pode tratar o fenômeno da hereditariedade da vida de modo que o conhecimento apreendido seja instrumental e possa subsidiar o julgamento de questões que envolvam preconceitos raciais, ou facilitar o posicionamento diante de polêmicas relacionadas à produção e à utilização de organismos geneticamente modificados, ou ao emprego de tecnologias resultantes da manipulação do DNA. A contextualização social, histórica e cultural da ciência e da tecnologia é fundamental para que elas sejam compreendidas como empreendimentos humanos e sociais.

Em consonância com uma das habilidades propostas pela BNCC, ressalta a importância de se analisar os ciclos biogeoquímicos e interpretar os efeitos de fenômenos naturais e da interferência humana sobre esses ciclos, para promover ações individuais e/ ou coletivas que minimizem consequências nocivas à vida entre diversos outros assuntos a serem trabalhados no ensino médio.

6.6.5.4.5 Saberes Necessários de Ciências da Natureza – Segmento I

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na

Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Ciências = SN + EF + SI + CIE + N° = **SNEFSICIE01**

SABERES NECESSÁRIOS - SEGMENTO I – CIÊNCIAS DA NATUREZA	
SNEFSICIE01 – valoriza os conhecimentos de povos antigos para explicar os fenômenos celestes.	SNEFSICIE21 – compreende os processos que envolvem a nutrição, estabelecendo relações entre os fenômenos da digestão dos alimentos, a absorção de nutrientes e sua distribuição pela circulação sanguínea para todos os tecidos do organismo.
SNEFSICIE02 - conhece as diferentes explicações sobre a vida na terra, a formação dos fósseis e compara as espécies extintas e as atuais.	SNEFSICIE22 - distingue alimentos que são fontes ricas de nutrientes plásticos, energéticos e reguladores e o papel de cada um no organismo humano.
SNEFSICIE03 - reconhece as formas eficientes de dispersão e estratégias reprodutivas dos seres vivos, em diferentes ambientes.	SNEFSICIE23 - Define os sistemas nervoso e hormonal e sua inter-relação com os elementos internos e externos do corpo.
SNEFSICIE04 - compara em diferentes ambientes os ecossistemas brasileiros quanto à vegetação e fauna, suas interrelações e interações com o solo, clima, disponibilidade de luz e de água e com as sociedades humanas.	SNEFSICIE24 - caracteriza o ciclo menstrual e a ejaculação, associando-os a gravidez.
SNEFSICIE05 - Coleta, organiza, interpreta e divulga informações sobre as transformações provocadas nos ambientes pela ação humana.	SNEFSICIE25 - Descreve os processos de fecundação, gravidez e parto.
SNEFSICIE06 - valoriza as medidas de proteção e recuperação ao meio ambiente na região onde vive e em outras regiões brasileiras.	SNEFSICIE26 - conhece os vários métodos anticoncepcionais, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.
SNEFSICIE07 - investiga os fenômenos de transformação de estados físicos da água.	SNEFSICIE27 -investiga as formas de conservação de alimentos (cozimento, adição de substâncias, refrigeração e desidratação).
SNEFSICIE08 - Classifica o ciclo da água em diferentes ambientes, identificando o modo como os mananciais são reabastecidos e valorizando sua preservação.	SNEFSICIE28 - identifica os processos de extração de matérias-primas, produção de energia e de outras substâncias por tecnologias tradicionais ou alternativas.
SNEFSICIE09 - estabelece relações entre os fenômenos da fotossíntese, da respiração celular e da combustão para explicar os ciclos do carbono e do oxigênio;	SNEFSICIE29 - consome de forma criteriosa, consciente os diferentes materiais de acordo com o seu processo de produção e tempo de decomposição na natureza.

SNEFSICIE10 - investiga as alterações de ambientes como resultado da emissão de substâncias, partículas e outros materiais produzidos por agentes poluidores.	SNEFSICIE30 - Reconhece os processos de recuperação e degradação de ambientes por ocupação urbana desordenada, industrialização, desmatamento, inundação para construção de barragem ou mineração.
SNEFSICIE11 - compreende o organismo humano como um todo e reconhece os fatores internos e externos ao corpo que concorrem para a manutenção do equilíbrio.	SNEFSICIE31 - Relata as necessidades sociais e evolução das tecnologias, valorizando a melhoria das condições de saúde, a qualidade de vida e a conservação dos ecossistemas naturais.
SNEFSICIE12 - percebe a importância da prevenção de doenças comuns na comunidade e o papel da sociedade humana na preservação da saúde coletiva e individual.	SNEFSICIE32 - Identifica formas de participação individual e coletiva na comunidade desenvolvendo atitudes favoráveis à melhoria de suas condições sócio-ambientais (saneamento básico, coleta seletiva, reciclagem de lixo, mutirões, movimentos por melhoria de serviços básicos e campanha de solidariedade);
SNEFSICIE13 - observa as diferenças entre o espaço rural e urbano relacionando-os às atividades econômicas características do campo e da cidade.	SNEFSICIE33 - identifica as estruturas responsáveis pelo movimento, relacionando-as com os problemas posturais ou decorrentes de falta ou excesso de exercícios;
SNEFSICIE14 - conhece as principais formas de conservação do solo (rodízio, adubação natural e artificial, cobertura vegetal);	SNEFSICIE34 - identifica a alimentação como mecanismo de manutenção da vida do indivíduo;
SNEFSICIE15 - conhece as principais formações vegetais existentes no território brasileiro (florestas, cerrado, caatinga, campos e vegetação costeira) particularmente a cobertura vegetal do município;	SNEFSICIE35 - reconhece a importância da higiene do ambiente, da água e dos alimentos na conservação da vida;
SNEFSICIE16 - reconhece a Terra como um corpo celeste em movimento;	SNEFSICIE36 - conhece a dinâmica de funcionamento dos órgãos responsáveis pela reprodução e suas implicações na vida;
SNEFSICIE17 - localiza, a partir do globo, o interior, a crosta e a atmosfera terrestre;	SNEFSICIE37 - aplica os conhecimentos sobre a reprodução humana para analisar as atitudes pessoais e sociais com relação à sexualidade;
SNEFSICIE18 - localiza o Brasil e o continente americano no planisfério (mapa mundi) político;	SNEFSICIE38 - discute sobre os cuidados necessários de atenção à saúde dos jovens, adultos e idosos enquanto pessoas e enquanto trabalhadores;
SNEFSICIE19 - identifica o esquema corporal (cabeça, tronco e membros) relacionando as funções que cada região desempenha;	SNEFSICIE39 - reconhece os riscos causados pelo consumo de drogas que provocam dependência física (tabaco, álcool, psicotrópicos) e busca conhecer formas de tratamento;
SNEFSICIE20 - Interpreta a poluição ou degradação dos ambientes como resultado da impossibilidade de reequilíbrio natural causado pela constante intervenção dos seres humanos.	SNEFSICIE40 – compreende a diferença entre homeopatia e alopatia.

6.6.5.4.6 Saberes Necessários de Ciências da Natureza – Segmento II

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Ciências = SN + EF + SII + CIE + N° = **SNEFSIICIE01**

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO II – CIÊNCIAS DA NATUREZA	
SNEFSIICIE01 - valoriza os conhecimentos de povos antigos para explicar os fenômenos celestes;	SNEFSIICIE13 - compreende os processos que envolvem a nutrição, estabelecendo relações entre os fenômenos da digestão dos alimentos, a absorção de nutrientes e sua distribuição pela circulação sanguínea para todos os tecidos do organismo;
SNEFSIICIE02 - conhece as diferentes explicações sobre a vida na terra, a formação dos fósseis e compara as espécies extintas e as atuais;	SNEFSIICIE14 - distingue alimentos que são fontes ricas de nutrientes plásticos, energéticos e reguladores e o papel de cada um no organismo humano;
SNEFSIICIE03 - reconhece as formas eficientes de dispersão e estratégias reprodutivas dos seres vivos, em diferentes ambientes;	SNEFSIICIE15 - compreende os sistemas nervoso e hormonal e sua inter-relação com os elementos internos e externos do corpo;
SNEFSIICIE04 - compara em diferentes ambientes em ecossistemas brasileiros quanto à vegetação e fauna, suas inter-relações e interações com o solo, clima, disponibilidade de luz e de água e com as sociedades humanas;	SNEFSIICIE16 - caracteriza o ciclo menstrual e a ejaculação, associando-os à gravidez;
SNEFSIICIE05 - coleta, organiza interpreta e divulga informações sobre as transformações provocadas nos ambientes pela ação humana;	SNEFSIICIE17 - compreende os processos de fecundação, gravidez e parto;
SNEFSIICIE06 - valoriza as medidas de proteção e recuperação ao meio ambiente na região onde vive e em outras regiões brasileiras;	SNEFSIICIE18 - conhece os vários métodos anticoncepcionais, estabelecendo relações entre o uso de preservativos, a contracepção e a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis;
SNEFSIICIE07 - investiga os fenômenos de transformação de estados físicos da água;	SNEFSIICIE19 - investiga as formas de conservação de alimentos (cozimento, adição de substâncias, refrigeração e desidratação);
SNEFSIICIE08 - compreende o ciclo da água em diferentes ambientes, identificando o modo como os mananciais são reabastecidos e valorizando sua preservação;	SNEFSIICIE20 - identifica os processos de extração de matérias-primas, produção de energia e de outras substâncias por tecnologias tradicionais ou alternativas;
SNEFSIICIE09 - estabelece relações entre os fenômenos da fotossíntese, da respiração celular e da combustão para explicar os ciclos do carbono e do oxigênio;	SNEFSIICIE21 - consome de forma criteriosa os diferentes materiais de acordo com o seu processo de produção e tempo de decomposição na natureza;

SNEFSIICIE10 - investiga as alterações de ambientes como resultado da emissão de substâncias, partículas e outros materiais produzidos por agentes poluidores;	SNEFSIICIE22 - compreende os processos de recuperação e degradação de ambientes por ocupação urbana desordenada, industrialização, desmatamento, inundação para construção de barragem ou mineração;
SNEFSIICIE11 - compreende o organismo humano como um todo e reconhece os fatores internos e externos ao corpo que concorrem para a manutenção do equilíbrio;	SNEFSIICIE23 - compreende as necessidades sociais e evolução das tecnologias, valorizando a melhoria das condições de saúde, a qualidade de vida e a conservação dos ecossistemas naturais.
SNEFSIICIE12 - percebe a importância da prevenção de doenças comuns na comunidade e o papel da sociedade humana na preservação da saúde coletiva e individual.	SNEFSIICIE24 - descreve as principais infecções Protozoos comuns na região em que vive e estimular ações educativas de prevenção e tratamento para os animais e para o homem.

6.6.5.4.7 Saberes Necessários da Área de Ciências da Natureza – Segmento III

Cada componente curricular será codificado para garantir melhor utilização e especificidade do Saber Necessário, elemento indutor dos Objetos de Conhecimento, no planejamento pedagógico, a sequência numérica configura-se como uma simples enumeração, com a seguinte configuração na Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias: Saber Necessário, etapa da educação básica, segmento, sigla do componente curricular e número, sendo: Biologia = SN + EM + SIII + BIO + N° = **SNEMSIIBIO01**; Física = SN + EM + SIII + N° = **SNEMSIIFIS01**; Química = SN + EM + SIII + N° = **SNEMSIHQI01**.

SABERES NECESSÁRIOS – SEGMENTO III – CIÊNCIAS DA NATUREZA	
SNEMSIIBIO01 - identifica um ambiente, caracterizando um ecossistema e avaliando o significado das interações estabelecidas entre as pessoas para o funcionamento do sistema;	SNEMSIIFIS43 - compreende o funcionamento de pilhas e baterias, incluindo constituição material, processos químicos e transformações de energia;
SNEMSIIBIO02 - observa as condições do meio e dos seres vivos, interpretando as relações alimentares como forma de garantir a transferência de matéria e de energia do ecossistema;	SNEMSIIFIS44 - compreende o funcionamento de diferentes geradores, explicando a produção de energia em hidrelétrica, termelétricas etc.;
SNEMSIIBIO03 - realiza experimentos, observando a decomposição da matéria orgânica, relacionando-as com o reaproveitamento e esgotamentos nos ecossistemas;	SNEMSIIFIS45 - compreende o funcionamento de circuitos oscilantes e o papel das antenas, explicando a modulação, emissão e recepção de ondas portadoras (radar, rádio, televisão, telefonia celular);
SNEMSIIBIO04 - percebe a maneira como o ser humano interfere nos ciclos naturais da matéria para recriar sua existência, avaliando as diferentes medidas que minimizam essa interferência;	SNEMSIIFIS46 - avalia o impacto dos usos da eletricidade sobre a vida econômica e social;
SNEMSIIBIO05 - descreve as características de regiões poluídas, identificando as principais fontes poluidoras do ar, da água e do solo e suas implicações na vida dos seres vivos;	SNEMSIIFIS47 - conhece as relações entre os movimentos da terra, da lua e do sol para a descrição de fenômenos astronômicos (duração do dia e da noite, estações do ano, fases da lua, eclipses);

SNEMSIIBIO06 - avalia as condições ambientais, identificando o destino do lixo e do esgoto, o tratamento da água, a ocupação do solo, as condições dos rios e a qualidade do ar;	SNEMSIIFIS48 conhece as teorias e modelos propostos para a origem, evolução e constituição do Universo;
SNEMSIIBIO07 - relaciona as condições socioeconômicas com a qualidade de vida das populações humanas de diferentes regiões do globo;	SNEMSIIFIS49 - conhece aspectos dos modelos explicativos da origem e constituição do Universo, considerando as diferentes culturas;
SNEMSIIBIO08 - comparaos índices de desenvolvimento humano de países desenvolvidos com os países em desenvolvimento;	SNEMSIIFIS50 - compreende a constituição e organização da matéria viva e suas especificidades, relacionando-as aos modelos físicos;
SNEMSIIBIO09 - identifica as principais doenças que afetam a população brasileira considerando idade, sexo e nível de renda;	SNEMSIQUI51 - utiliza os modelos atômicos propostos para a constituição da matéria, explicando diferentes propriedades dos materiais (térmicas, elétricas e magnéticas);
SNEMSIIBIO10 - conhece os riscos da gravidez na adolescência e as formas de preveni-la;	SNEMSIQUI52 - identifica diferentes tipos de radiações presentes na vida cotidiana, reconhecendo sua sistematização no espectro eletromagnético;
SNEMSIIBIO11 - identifica as doenças sexualmente transmissíveis e os riscos para a saúde sexual;	SNEMSIQUI53 - avalia efeitos biológicos e ambientais do uso de radiação não-ionizantes em situações do cotidiano;
SNEMSIIBIO12 - relaciona o saneamento com a mortalidade infantil e com as doenças infectocontagiosas e parasitárias;	SNEMSIQUI54 - identifica elementos básicos de microeletrônica, compreendendo o processamento de informação (processadores, microprocessadores, redes de informática e sistemas de automação);
SNEMSIIBIO13 - estabelece relação entre determinadas doenças (cólera e dengue) com a ocupação desordenada dos espaços urbanos e a degradação ambiental;	SNEMSIQUI55 - acompanha e avalia o impacto social e econômico da automação e informatização na vida contemporânea;
SNEMSIIBIO14 - identifica na estrutura de diferentes seres vivos a organização celular como característica fundamental de todas as formas vivas;	SNEMSIQUI56 - reconhece as transformações químicas que ocorrem na natureza e em diferentes sistemas produtivos e tecnológicos;
SNEMSIIBIO15 - reconhece que toda a energia dos sistemas vivos resulta da transformação da energia solar;	SNEMSIQUI57 - compreende e utiliza a conservação da massa nas transformações químicas;
SNEMSIIBIO16 - estabelece relação entre DNA, código genético, fabricação de proteínas e determinação das características dos organismos;	SNEMSIQUI58 - reconhece as implicações ambientais e sociais causadas pelo uso de matérias-primas, reagentes e produtos de transformações químicas pelos sistemas produtivos;
SNEMSIIBIO17 - reconhece a importância da engenharia genética na produção de alimentos e produtos farmacêuticos;	SNEMSIQUI59 - identifica uma substância, reagente ou produto, de acordo com suas propriedades (temperatura de fusão e de ebulição, densidade, solubilidade, condutividade térmica e elétrica);
SNEMSIIBIO18 - relaciona os processos responsáveis pela diversidade genética e a grande variedade de espécies do planeta;	SNEMSIQUI60 - identifica e avalia os resultados dos métodos de separação de substâncias utilizadas nos sistemas produtivos;

SNEMSIIBIO19 - caracteriza os ciclos da vida de animais e plantas relacionando-os a adaptação em diferentes ambientes;	SNEMSIQUI61 - compreende os modelos explicativos como construções humanas num dado contexto histórico;
SNEMSIIBIO20 - reconhece a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos;	SNEMSIQUI62 - representa as substâncias e as transformações químicas a partir dos códigos, símbolos e expressões próprios da Química;
SNEMSIIBIO21 - conhece propostas para recuperar ou para preservar os ecossistemas brasileiros;	SNEMSIQUI63 - traduz as relações entre massa e energia nas transformações químicas em termos de quantidade da matéria e energia, avaliando como ocorrem nos sistemas produtivos, rural e industrial;
SNEMSIIBIO22 - identifica características humanas ou de animais e plantas, distinguindo as hereditárias das congênicas e adquiridas;	SNEMSIQUI64 - identifica a produção de energia térmica e elétrica em diferentes transformações químicas;
SNEMSIIBIO23 - analisa aspectos genéticos do funcionamento do corpo humano (distúrbios metabólicos ou antígenos e anticorpos);	SNEMSIQUI65 - busca informações sobre transformações químicas que produzem energia utilizadas pelos sistemas produtivos e os resultados para os ambientes natural e social;
SNEMSIIBIO24 - avalia a importância do aconselhamento genético, percebendo suas finalidades, o acesso e os custos desses serviços;	SNEMSIQUI66 - compreende os estados sólido, líquido e gasoso em função das interações eletrostáticas entre átomos, moléculas ou íons;
SNEMSIIBIO25 - posiciona-se perante o envolvimento do aspecto econômico na manipulação genética em saúde;	SNEMSIQUI67 - reconhece transformações nucleares como fonte de energia, avaliando os riscos e benefícios para a humanidade;
SNEMSIIBIO26 - identifica diferentes explicações sobre a origem do Universo, da Terra e dos seres vivos;	SNEMSIQUI68 - observar e identificar transformações químicas que ocorrem em diferentes escalas de tempo, conhecendo a importância dos modelos explicativos para a compreensão da rapidez, concentração e pressão;
SNEMSIIBIO27 - identifica alguns fatores (migrações, mutações, seleção, deriva genética) que interferem na constituição genética das populações;	SNEMSIQUI69 - reconhece a coexistência de reagentes e produtos que provocam variações no estado de equilíbrio de certas transformações químicas e suas implicações para os processos naturais e produtivos;
SNEMSIIBIO28 - aponta benefícios e prejuízos na transformação do ambiente para atender aos interesses da espécie humana;	SNEMSIQUI70 - compreende como as variações da pressão e temperatura atmosférica e solubilidade de gases afetam a vida humana;
SNEMSIIBIO29 - avalia o impacto da medicina, agricultura e farmacologia no aumento da expectativa de vida da população humana;	SNEMSIQUI71 - compreende o processo de separação dos componentes do ar para obtenção de matéria-prima (oxigênio, nitrogênio e gases nobres), avaliando a produção, o consumo e a utilização pela sociedade;
SNEMSIIFIS30 - identifica diferentes movimentos que se realizam no cotidiano e as grandezas relevantes para sua observação (distâncias, percursos, velocidade, massa, tempo, etc.);	SNEMSIQUI72 - analisa as perturbações da atmosfera através das ações humanas, compreendendo seus efeitos a curto, médio e longo prazo;
SNEMSIIFIS31 - reconhece a conservação da quantidade de movimentos linear e angular nas situações concretas de quedas, colisões, jogos, movimentos de carros etc.;	SNEMSIQUI73 - compreende como a atmosfera participa dos ciclos do nitrogênio, oxigênio e gás carbônico na natureza;

SNEMSIIFIS32 - utiliza a conservação da quantidade de movimento e a identificação de forças ou truques para fazer análises, previsões e avaliações de situações cotidianas que envolvem movimentos;	SNEMSIIIQUI74 - conhece a composição das águas naturais, qualitativa e quantitativamente e as diferentes propriedades apresentadas por essas soluções aquosas;
SNEMSIIFIS33 - identificar formas de transformações de energia associadas a movimentos reais (freada, derrapagem, etc.);	SNEMSIIIQUI75 - compreende a necessidade de selecionar procedimentos apropriados para o tratamento e preservação da água potável;
SNEMSIIFIS34 - distingue situações de equilíbrio estático e dinâmico em ações naturais ou em artefatos tecnológicos;	SNEMSIIIQUI76 - compreende o uso da água do mar e dos processos químicos utilizados na indústria cloro-química e suas implicações socioeconômicas;
SNEMSIIFIS35 - identifica fenômenos, fontes e sistemas que envolvem calor, selecionando materiais apropriados para diferentes situações;	SNEMSIIIQUI77 - identifica a participação da hidrosfera nos ciclos do nitrogênio, do gás carbônico e da água, compreendendo as transformações químicas ocorridas;
SNEMSIIFIS36 - utiliza o modelo cinético das moléculas para explicar as propriedades térmicas das substâncias, associando-o ao conceito de temperatura e à sua escala absoluta;	SNEMSIIIQUI79 - conhece as ideias sobre origem, evolução e composição da litosfera (solo e subsolo);
SNEMSIIFIS37 - compreende a relação entre a variação de energia térmica e temperatura para avaliar mudanças na temperatura e /ou mudanças de estado da matéria em fenômenos naturais ou processos tecnológicos;	SNEMSIIIQUI80 - compreende a relação entre propriedade dos solos (acidez, alcalinidade) e a produção agrícola;
SNEMSIIFIS38 - compreende o papel do calor na origem e manutenção da vida;	SNEMSIIIQUI81 - reconhece o uso do carvão, petróleo, gás natural e outros materiais como combustíveis e como fonte de materiais para a indústria carboquímica e petroquímica;
SNEMSIIFIS39 - Identifica as diferentes fontes de energia (lenha, energia solar e outros combustíveis) e processos de transformações presentes na produção de energia para o uso social;	SNEMSIIIQUI82 - compreende os processos de mineração e produção de metais, como ferro, alumínio e cobre e suas ligas e seus usos na sociedade;
SNEMSIIFIS40 - avalia o uso social e o consumo de energia relacionando-os ao desenvolvimento econômico, tecnológico e à qualidade de vida ao longo da história da humanidade;	SNEMSIIIQUI83 - reconhece os fenômenos da desertificação, vulcanismo, terremotos, mineração, construção de barragens, poluição como resultado de perturbações naturais e humanas ao longo do tempo;
SNEMSIIFIS41 - identifica objetos, sistemas e fenômenos que produzem sons, reconhecendo as características que os diferenciam;	SNEMSIIIQUI84 - reconhece a composição, propriedades e funções dos componentes principais dos alimentos (carboidratos, proteínas, lipídeos), entendendo os processos de conservação;
SNEMSIIFIS42 - conhece o funcionamento da audição humana, monitorando limites de conforto e deficiências auditivas ou poluição sonora;	SNEMSIIIQUI85 - compreende os processos de transformação do petróleo, carvão mineral e gás natural em materiais e substâncias utilizadas no sistema produtivo, avaliando a produção e usos sociais;

6.6.6 Unidade Curricular Eletiva

A Unidade Curricular Eletiva tem como perspectiva criar uma abordagem pedagógica diferenciada, com a possibilidade de aprofundar os estudos sobre determinado tema, de livre escolha dos estudantes e da unidade escolar, com base nos Eixos Temáticos e Temas Geradores e foco na necessidade de aprendizagem dos sujeitos da EJA, tendo como referência suas histórias de vida e de trabalho, no âmbito do seu território de identidade.

Vale destacar que o estado da Bahia possui 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade, cujas características geográficas territoriais, as culturas, a biodiversidade, os costumes singularizam o seu sujeito de aprendizagem e revela necessidades distintas de novos saberes.

As Eletivas constituem-se em um dos principais pontos de mudança trazidas pela BNCC (2017) que passa a integrar as ofertas de ensino da EJA como um todo, sua abordagem pode fomentar a iniciação científica, intervenções sociais, estudos de aspectos regionais, culturais, permitindo a escola garantir além da liberdade de escolha dos/as estudantes por temas, aprendizagens e vivências de seus interesses a ampliação e diversificação de seus repertórios de conhecimentos e a se conectarem com seu projeto de vida.

Enquanto unidade curricular eletiva, a liberdade de escolha também recai sobre o formato de execução, que pode se desenvolver como componente curricular, oficina pedagógica, cursos, minicursos, projetos etc., desenvolvidos numa única etapa de aprendizagem ou sequenciada em mais de uma etapa, sem perder as diretrizes metodológicas da EJA: a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade.

As Unidades Curriculares Eletivas escolhidas pela comunidade escolar constituem-se na parte diversificada do currículo, fortalecendo a flexibilidade e participação na arquitetura curricular, dando visibilidade e potencializando seu sujeito de direito.

Assim, a EJA optou por apresentar na parte diversificada do seu currículo, 03 (três) Eletivas sendo uma obrigatória e 02 optativas.

6.6.6.1 Componente Curricular Eletivo Obrigatório

Em face da atualidade, ainda que as Áreas do Conhecimento atentem para o ensino das tecnologias, faz-se necessário assumir uma postura de respeito e compromisso com os jovens, adultos e idosos da EJA, posto que nem todos tiveram acesso às tecnologia da comunicação e da informação, ou mesmo, aos meios de comunicação e trabalho, através de ferramentas tecnológicas, de modo que pretende-se estabelecer na EJA a cultura digital, como direito e assim dotar seus sujeitos, dos saberes necessários à sua formação humana, para a vida e o mundo do trabalho.

6.6.6.2 Inclusão Digital

Ao tratar da EJA no campo da pesquisa, pensa-se em sua execução e em como esta modalidade se construiu historicamente no Brasil (SANTOS; ROSA; MELO, 2012). A partir disso, debruça-se sobre a formação de seus sujeitos e sobre a importância da alfabetização: leitura, interpretação, escrita, cálculos, entre outros elementos que fortaleçam a construção da identidade de sujeitos autônomos, reflexivos, capazes de transformar sua realidade de exclusão social.

Nesse sentido, ao se problematizar o tema da exclusão digital na EJA, infere-se que os entraves desse fenômeno são direcionados aos problemas do analfabetismo no tocante à leitura e escrita (NASCIMENTO; COSTA; ALMEIDA, 2015). Contudo, pouco se remete ao que Santos (2012) chama de “analfabetismo digital”. Pensando nisso, este DCRB pretende minimizar os impactos causados pela falta de conhecimento digital por parte dos estudantes da EJA, inserindo nos contextos da escola a eletiva “Inclusão Digital”.

A EJA é composta por sujeitos que possuem maturidade e conhecimento de mundo, que retornam à escola com objetivos claros de melhoria de vida, do ponto de vista ético, sociocultural, socioeconômico, socioambiental e, sobretudo, busca reconhecimento. Em todos esses aspectos, a tecnologia está presente e exige do indivíduo conhecimento. Em se tratando de jovens, adultos e idosos, uma simples ida ao caixa eletrônico, pode ser um problema, se falta-lhes alguns conhecimentos básicos de tecnologia. A inclusão digital na EJA fortalecerá, então, a independência e autonomia dos estudantes, pois como orienta a BNCC:

a cultura digital: envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica (BRASIL, 2017, p. 474)

Entende-se que a inclusão digital por si só, na Educação de Jovens e Adultos não fará transformação consistente, se ofertada num viés de cumprimento de tarefas repetitivas, pouco envolventes, sem criatividade e até desumanizantes, chegando ao que Almeida (2015), chama de inclusão subalterna, onde não torna o sujeito autônomo e consciente.

Assim, pontua-se que para a tecnologia digital fazer sentido na EJA, faz-se necessário a adoção de uma cultura própria no que se refere aos materiais de trabalho e às práticas cotidianas, a partir dos fenômenos vividos pelos/as educandos/as, “seja produzindo registros imagéticos e verbais, seja usando jogos para aprender, seja lendo e escrevendo em dispositivos digitais, como teclado de grandes computadores, notebook, ou de um celular” (RIBEIRO, s.d. p. 1).

A inclusão e o uso prático das ferramentas digitais beneficia, sobremaneira, os sujeitos da EJA por torná-los empoderados na atuação em contextos socioculturais, econômicos e ambientais. Além disso, a superação das dificuldades fortalece o trabalho em equipe e cooperação entre seus pares (GAROFALO, 2017).

Nessa direção Freire (1995, p. 98) afirma que “o uso de computadores no processo de ensino aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa (...) depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê”. Logo, jovens e adultos encontrarão, a partir dos aprofundamentos em conhecimentos tecnológicos, meios criativos e dinâmicos para lidarem com situações cotidianas em seus contextos sociais e culturais. Além disso, podem vir a conquistar independência e autonomia na resolução de problemas.

A inclusão digital em contexto da EJA no Ensino Fundamental e Médio objetiva que os sujeitos sejam capazes de refletir e atuar com autonomia sobre as transformações ocorridas nos contextos sociais, culturais, econômicos e ambientais, em função do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação. Nesse sentido, a BNCC reforça que é necessário desenvolver ações que fortaleçam nos estudantes as habilidades de:

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. (BRASIL, 2017, p. 65)

Entende-se que a inclusão digital na EJA precisa dialogar com as exigências da contemporaneidade, assim como interagir com as vivências dos/as estudantes, para que seja significativa e emancipatória. Nesse sentido, O DCRB orienta, baseado na BNCC e no Currículo de Referência em Tecnologia e Computação⁵ (2018), dois eixos para nortear as escolas, do ponto de vista teórico e prático: “Cultura Digital e Tecnologia Digital” (RAABE;BRACKMANN;CAMPOS, 2018, p.16).

A **cultura digital** se configura a partir das mudanças originadas pela tecnologia e pela internet, que no decorrer de pouco espaço de tempo modificaram completamente a forma como interagimos no mundo. Neste sentido, muitos aspectos do cotidiano se reconfiguram rapidamente,

⁵O Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, faz parte do Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB, uma organização sem fins lucrativos, cuja missão é promover a cultura de inovação na educação pública, estimulando um ecossistema gerador de soluções para que cada estudante alcance seu pleno potencial de aprendizagem. Antecipei esta nota logo quando a expressão Currículo de Referência em Tecnologia e Computação aparece pela primeira vez pois a explicação estava apenas no final do texto introdutório. Atentar para a padronização das notas, se vão ficar no rodapé ou se no final do capítulo

como resultado desta desenfredda evolução tecnológica. Ser letrado é fator importante no desenvolvimento pleno dos sujeitos frente às demandas sociais, culturais, econômicas e ambientais, presentes no cotidiano. O letramento digital, na atualidade, tem relevância na formação de indivíduos que buscam ser protagonistas de suas produções, decisões e resolução de problemas. O desenvolvimento dessas potencialidades está ligado aos conceitos de Letramento digital⁶, Cidadania digital⁷ e Tecnologia e Sociedade⁸.

Tecnologia digital é um conjunto de tecnologias que abarca muitos fenômenos digitais, que, para a finalidade deste Documento, refere-se ao conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, em especial, as redes e a internet. Para que a tecnologia digital faça sentido aos/às estudantes da EJA, é necessário que essa cultura seja adicionada aos materiais de trabalho e às práticas cotidianas dos/das estudantes desta modalidade, “seja produzindo registros imagéticos e verbais, seja usando jogos para aprender, seja lendo e escrevendo em dispositivos digitais, como teclado de grandes computadores, notebook, ou de um celular” (RIBEIRO, s.d. p. 1) . Para aprofundamentos dos/das estudantes EJA com as tecnologias, orienta-se trabalhar com os seguintes conceitos: Representação de dados⁹, Hardware e Software¹⁰ e Comunicação e Redes¹¹.

Neste sentido, a perspectiva da Inclusão Digital no segmento I é explorar, problematizar e discutir junto aos estudantes sobre as mudanças originadas pela tecnologia e pela internet, que no decorrer de pouco espaço de tempo, mudou completamente a forma como interagimos no mundo. Neste sentido, muitos aspectos do cotidiano, se reconfiguram rapidamente, como resultado desta desenfredda evolução tecnológica.

⁶ Letramento Digital: este conceito destaca os modos de ler e escrever informações, códigos e sinais verbais e não verbais com uso do computador e demais dispositivos digitais, abordando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao uso dos equipamentos e seus softwares com proficiência.

⁷ Cidadania Digital: este conceito trata do uso da tecnologia de forma responsável pelas pessoas. Assim como a ética, é direito e dever de todos saber usar adequadamente as inovações tecnológicas que surgem ao nosso redor. A Cidadania Digital é formada por usuários tecnológicos (cidadãos digitais) responsáveis pelo uso apropriado da tecnologia. Trata de temas como acesso digital, comunicação digital, direito digital, responsabilidade digital, segurança digital, entre outros.

⁸ Tecnologia e Sociedade: Este conceito trata dos avanços das tecnologias da informação e da comunicação e da representação dos novos desafios para os indivíduos na sociedade. Aborda a tecnologia que transforma não só as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver (RAABE;BRACKMANN;CAMPOS, 2018, p.18).

⁹ Representação de Dados: este conceito trabalha as formas de representar informações que são utilizadas pelo computador, seja para representação de dados textuais ou para sons e imagens, por exemplo. Trabalha também as formas de organização e de recuperação das informações em bancos de dados.

¹⁰ Hardware e Software: Envolve conceitos ligados à compreensão da natureza dos computadores e de seus programas. Aborda o funcionamento do computador e de seus componentes, bem como os softwares básicos necessários para seu funcionamento. Considera também a preocupação com fatores humanos para construção de interfaces de sistemas computacionais.

¹¹ Comunicação e Redes: Este conceito trabalha os fundamentos sobre redes e internet, possibilitando compreender como funcionam as redes, quais as tecnologias envolvidas e a importância da segurança da informação e da criptografia (RAABE;BRACKMANN;CAMPOS, 2018, p.18). Observar com o restante da equipe se as notas de referência serão em rodapé ou se ao final do capítulo.

Entendemos que ser letrado no que diz respeito à Inclusão Digital é fator importante no desenvolvimento pleno dos sujeitos frente às demandas sociais, culturais, econômicas e ambientais, presentes no cotidiano. O letramento digital, na atualidade, tem relevância na formação de indivíduos que buscam ser protagonistas de suas produções, decisões e resolução de problemas.

Partindo desse pressuposto é que a perspectiva da Inclusão Digital no segmento II, é explorar, problematizar e discutir a tecnologia digital por se tratar de um conjunto de tecnologias, que abarca muitos fenômenos digitais presentes no cotidianos dos estudantes da EJA, assim, para a finalidade deste documento, sugerimos pautar a prática pedagógica no conjunto de conhecimentos relacionados ao funcionamento dos computadores e suas tecnologias, em especial, as redes e a internet.

A perspectiva da Inclusão Digital para o segmento III é justamente aprofundar em conceitos já trazidos pelos/as estudantes da EJA, como orienta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que enfatiza que no ensino médio se constituirá em aprofundamento dos conceitos adquiridos nas etapas anteriores, visto que os jovens, adultos e idosos já estão inseridos na cultura digital e possuem conhecimentos, ainda que informais.

Neste sentido, trabalhar com a representação de dados, comunicação e redes é uma importante ferramenta para aprofundar conhecimento digital, uma vez que a tecnologia, os meios digitais não são novos no mundo, mas sua inclusão efetiva na educação sistematizada, sim. Esse fato, indica que o ensino deve pautar em assuntos tecnológicos iniciais e dentro de contextos reais, que terão evolução, de acordo os estudantes forem adquirindo autonomia na reflexão e resolução de problemas, e, de acordo também, com as possibilidades reais que a escola apresenta para sua efetivação.

Deste modo, essas orientações teórico-metodológicas para a implementação do componente curricular de Inclusão Digital, organizadas nos 03 (três) segmentos, devem ser observadas à luz da pluralidade dos seus sujeitos atentando para as suas vivências e saberes construídos ao longo da vida.

6.6.6.3 Projeto de Intervenção Social

Trabalhar com uma proposta de intervenção social permite a escola avançar muito além das suas expectativas, afinal, qual escola não tem problemas sociais a serem sanados? Todavia, é preciso compreender o que são projetos de intervenção social.

Pode-se definir Projetos de Intervenção Social em uma unidade escolar, como aqueles que tentam sanar ou erradicar um problema de ordem social, de um determinado grupo ou de toda a comunidade escolar. É possível citar como exemplo a problemática da evasão, que pode ser

ocasionada por alguma questão social. Se tal questão for detectada, isso pode gerar uma ação interventiva com o intuito de saná-la. Assim, esse projeto tem o propósito de somatizar às ações positivas de uma instituição de educação, contribuindo para a melhoria dos resultados, nos seus mais variados aspectos.

Essa Unidade Curricular Eletiva deve ser previamente estruturada para que os problemas do ambiente escolar sejam identificados e, em seguida, o Projeto de Intervenção seja planejado, desenvolvido, avaliado e socializado. A proposta da ementa deve ser construída coletivamente com os/as estudantes alinhando com suas realidades e a viências.

Para definir os temas que a unidade curricular eletiva abordará, o mesmo deverá partir de aspectos característicos da realidade local. Não se pode esquecer de um público-alvo composto por jovens, adultos e idosos que em sua maior parte, é composto por trabalhadores que almejam os mais variados sonhos quando matriculados na EJA. Assim, o referido componente curricular deverá aproximar os/as estudantes de sua realidade, resgatando o sentimento de pertencimento junto à comunidade e auxiliando-os a se perceberem protagonistas no processo de construção.

6.6.6.4 Empreenda Ação

O Sujeito da EJA é antes de tudo, um trabalhador, de modo que a Educação Empreendedora pode e deve ser explorada a fim de valorizar e aprimorar os saberes, bem como, possibilitar a construção de novos conhecimentos e empoderar seus sujeitos de direito com temas e projetos com foco no mundo do trabalho, dialogando com a educação profissional e instituições parceiras para promover a formação dos trabalhadores/as que estudam, em meio as relações que envolvem negócios, desde os sistemas de associações e cooperativas à negócios e empreendimentos coletivos (sociedade anônima) e individuais como o MEI – Micro Empreendedor Individual, numa perspectiva que vai do informal ao formal, partindo das suas histórias de vida.

Neste contexto, destacam-se algumas diretrizes para auxiliar a ação empreendedora em sala de aula: a) compreender o problema; b) pesquisar jeitos de resolvê-lo; c) verificar a possibilidade de colocar uma das soluções em prática; d) mudar de ideia ou adaptá-la caso necessário; e) conversar com os demais envolvidos sobre qual caminho seguir e argumentar sobre isso, além de escutar e analisar as ideias deles; f) permitir se reinventar quando alguma ideia falhar; g) ser resiliente e persistente para alcançar o objetivo final.

Na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), é fácil encontrar os pontos de conexão com essa abordagem. As 10 competências gerais envolvem de alguma maneira as propostas da Educação empreendedora. No entanto, quatro delas têm a ver com o tema de modo mais explícito. Pensamento

Científico, Crítico e Criativo, Trabalho e Projeto de Vida, Argumentação e Responsabilidade e Cidadania.

Assim, é preciso estimular o desenvolvimento de empreendimentos pessoais ou coletivos alinhados com o projeto de vida dos/as estudantes, ampliando as habilidades relacionadas ao autoconhecimento; compreender os conceitos relativos ao empreendedorismo; identificar oportunidades de negócios; desenvolver o potencial visionário nos/as estudantes; caracterizar os tipos de empreendedor/a e de negócios; desenvolver/potencializar a criatividade.; criar uma ideia para um negócio próprio; realizar análises financeiras e de mercado; elaborar um plano de negócios, são alguns objetivos que poderão ser utilizados na composição das Aprendizagens Desejadas e dos Saberes Necessários ao desenvolvimento desta possível Unidade Curricular Eletiva.

6.6.6.5 Iniciação Científica

O desenvolvimento de uma Unidade Curricular Eletiva que tenha como foco a Iniciação Científica parte do pressuposto de que há uma necessidade de consolidar a formação integral dos/as estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida; promovam a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; desenvolvam habilidades que permitam aos/as estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea; tomem decisões e ajam nas mais diversas situações, quer seja na escola, no trabalho e/ou na vida.

Na EJA deve ser garantido aos estudantes jovens, adultos e idosos o contato com a metodologia de ensino científico que lhes permitam: Observar, perguntar, criar hipóteses, experimentar, analisar e concluir suas próprias teorias. Essa experiência, ao ser conduzida de forma mediatizada pelo professor possibilitará a esses estudantes ampliarem sua visão de mundo e seus saberes, à medida que transforma os conhecimentos adquiridos no senso comum em conhecimento científico.

Especificamente pode-se destacar algumas Aprendizagens Desejadas para este fim: O desenvolvimento da capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das Ciências; o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania; selecionar e construir argumentos com base em evidências e conhecimentos científicos; aprimorar seus saberes e incorporar, gradualmente, e de modo significativo, o conhecimento científico; desenvolver soluções para problemas cotidianos usando diferentes ferramentas, inclusive digitais; problematizar fatos observados cotidianamente, interessando-se pela busca de explicações e reflexões sobre visão de mundo; reconhecer, respeitar e valorizar seu próprio saber sobre o meio

natural e social, interessando-se por enriquecê-lo e compartilhá-lo; desenvolver um pensamento crítico científico acarretando no desenvolvimento de processos de inovação; além de compartilhar suas visões sobre o que foi ensinado com quem está perto e pôr em prática tudo aquilo que se provar valioso, depois da devida verificação, experimentação e validação.

Daí, priorizar Aprendizagens Desejadas e Saberes Necessários em torno de uma proposta educativa, implica na tomada de decisões entre professores/as e estudantes, na escolha dos seus Temas Geradores, dos Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais.

6.7 Oferta da EJA na rede Estadual da Bahia

A EJA na Bahia, no âmbito da rede Estadual, é desenvolvida através de 03 (três) Ofertas Educacionais:

- **O Tempo Formativo**, criado em 2009, compreende da alfabetização ao ensino médio, constituindo-se na maior oferta de ensino, presente em 782 unidades escolares da rede estadual de ensino. A sua estrutura foi modificada em 2022, através da Portaria SEC nº 44/2022.
- **O Tempo Juvenil**, instituído para atender os adolescentes de 15 a 17 anos, em nível fundamental, observando a Resolução CNE nº 03/2010 e Resolução do CEE nº 239/2011, com uma abordagem pedagógica voltada para o seu tempo humano, na perspectiva das múltiplas adolescências. Atualmente, essa oferta foi ampliada, compreendendo da alfabetização ao ensino médio, com uma abordagem pedagógica voltada para o tempo humano, na perspectiva das múltiplas adolescências, incluindo os adolescentes sob medidas socioeducativas. Essas mudanças de estrutura, bem como o atendimento a um outro grupo de adolescentes foram instituídas pela Portaria SEC nº 150/2022.
- **O Tempo de Aprender**, criado em 2001, uma oferta semestral e semipresencial, compreendendo o ensino fundamental, segundo segmento e ensino médio. Essa oferta foi criada para atender a uma demanda de sujeitos que não tinham condições de frequentar o curso diariamente. Ou seja, foi criada para atender as condições de vida e trabalho desses sujeitos, premissa assegurada na LDB. A oferta foi reestruturada, em 2022, através da Portaria SEC nº 995/2022.

Essas ofertas têm a organização curricular, segundo legislação vigente e são orientadas pelas diretrizes curriculares descritas nesse documento e assim os seus sujeitos diversos em tempos humanos são trazidos para o currículo, segundo diretrizes, com seu cotidiano, com a sua identidade, com a sua visão de mundo para desenvolver um percurso formativo emancipador, humanitário.

6.8 Avaliação na Educação de Jovens e Adultos

Como todo o processo educativo, a avaliação requer um posicionamento dos sujeitos na clareza dos seus propósitos, conscientemente situados na impossibilidade da neutralidade. Entretanto, para que sejam conquistados, como respostas aos processos desenvolvidos, é preciso iniciar por perguntas, tais como: para que avaliar? A favor de quem? O que será avaliado? Quem são os avaliadores? – entre muitas outras. Afinal, não se pode caminhar neste percurso sem se indagar sobre o legítimo papel da avaliação em contextos educativos tão específicos e diversos, historicamente vilipendiados, nos quais ainda se atesta a negação do direito legislado da educação para todos.

No desempenho restrito de medir e classificar predominantemente presente em seu histórico, a avaliação repete e reafirma a exclusão nos diferentes espaços educativos e na sociedade, como um todo. Contudo, essa afirmativa não pode se restringir a uma constatação, mas, precisa urgentemente, anunciar e realizar as transformações necessárias para que o processo avaliativo, verdadeiramente, cumpra seu papel para garantir o direito à aprendizagem.

Na EJA, a avaliação, em sua concepção e ação, não pode desconsiderar as identidades, diversidades e diferenças que envolvem os sujeitos, seus saberes constituintes, suas crenças, seus valores e percursos históricos, dentro e fora dos processos de escolarização institucionalizada. Para tanto, exige-se a construção de modelos próprios de avaliação, consubstanciados nas especificidades e demandas desta modalidade.

Ademais, a avaliação deve estar em consonância com o currículo para a EJA, sendo assertiva e equalizadora a fim de que se reconheça o direito à educação como princípio básico. Portanto, a avaliação nesta modalidade demanda o enfrentamento das hierarquias, equívocos e exclusões a que são submetidos os/as estudantes dessa modalidade de educação. Como defende o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos:

a avaliação na EJA também implica o enfrentamento do desafio e da lógica perversa da cultura hierárquica e submissa que formou o povo brasileiro. Agora, cabe pensar de que modo cada sujeito se apropria dos conhecimentos e os torna seus, para si, para a sua comunidade e para a sociedade como um todo, o que requer uma avaliação processual, contínua e formativa, que não remete somente à necessidade de certificação, referendo de um sistema de reconhecimento formal na sociedade. Como documento burocrático, muitas vezes o certificado tem sido o motor que conduz jovens e adultos de volta à escola, sem que esta se dê conta de estar diante de uma

boa oportunidade de transformar as expectativas iniciais dos sujeitos, ao minimizar seu valor e maximizar o valor do conhecimento e da capacidade de jovens e adultos pelos aprendizados realizados (BRASIL, 2016, p. 82).

O reducionismo atribuído à prática avaliativa no campo educacional, seja em âmbitos mais amplos ou mais restritos, não apenas a distância dos seus objetivos, como ratifica a prática elitista e excludente histórica na sociedade brasileira. A avaliação da aprendizagem na EJA, no contexto brasileiro, urge superar métodos tradicionais e classificatórios, os quais, em seu processo histórico, nunca contribuíram verdadeiramente para o avanço e o crescimento dos educandos em suas individualidades, ou mesmo do povo brasileiro, enquanto coletivo, nem para atingir as metas e os objetivos declarados.

A proposição de uma avaliação diagnóstica, processual e formativa, que não limita-se à realização de exames e à certificação, consiste em um processo contínuo de aprendizagem, apontando todos os avanços e recuos dos/as estudantes/as e fornecendo elementos para subsidiar os/as educadores/as sobre as estratégias na mediação e intervenção com vistas à aprendizagem.

Voltada para a construção de um conhecimento emancipatório a avaliação não representa um fim em si mesma, mas, um meio para que sejam alcançadas as mudanças pretendidas na EJA, seja em termos coletivos, ou individuais. Esse fenômeno deve ser pensado, portanto, de modo contextualizado, em consonância com o desenvolvimento pedagógico, dialeticamente, no constante movimento reflexivo e crítico, a fim de apontar os avanços, dificuldades e possibilidades no contínuo ato de ação-reflexão-ação. Desta forma, a avaliação na EJA deve ter como ponto de partida o seu próprio chão, em coerência com seus princípios e fundamentos, especialmente, considerando os seus sujeitos em suas diversidades e singularidades, valorizando os saberes e seus percursos históricos e culturais. Como considera Freire:

A avaliação é a mediação entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e as aprendizagens do aluno, é o fio da comunicação entre formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE, 1996, p.65).

Logo, é necessário lançar um olhar cuidadoso sobre um tipo de avaliação que respeite as diversidades, diferenças, subjetividades, bem como as individualidades dos sujeitos da EJA, assim como pensar no ato de avaliar conectado às aprendizagens dos estudantes em sua integralidade,

contemplando todas as dimensões, atendendo às especificidades cognitivas, socioformativas e socioemocionais, interrelacionando os conhecimentos adquiridos com os seus conhecimentos prévios de mundo, entrelaçando-os no processo de aprendizagem.

Para que seja coerente com sua finalidade, é fundamental que o processo de avaliação seja, de partida, acolhedor à realidade, refletindo e atuando nela como se apresenta, para que as intervenções sejam adequadas, como defende Luckesi: "o ato de avaliar, devido a estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de tudo, implica a disposição de acolher a realidade como ela é" (LUCKESI, 2005, p.40). E este não é um acolhimento qualquer, segundo o autor, precisa ser amoroso, acolhendo-a como é, configurando-se numa disposição aberta e implicada com uma educação inclusiva, portanto, democrática, pois não há como avaliar legitimamente um/a educando/a, se ele/a for, antecipadamente, excluído. Em consonância com esta discussão, é necessário pensar que este acolhimento compreende a diversidade em suas singularidades, como defende Jussara Hoffmann:

O processo avaliativo não deve estar centrado no entendimento imediato pelo aluno das noções em estudo, ou no entendimento de todos em tempos equivalentes. Essencialmente, porque não há paradas ou retrocessos nos caminhos da aprendizagem. Todos os aprendizes estarão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos. O olhar do professor precisará abranger a diversidade de traçados, provocando-os a prosseguir sempre (HOFFMANN, 2001, p. 47).

Dessa forma, vai se configurando uma avaliação democrática e emancipadora, na perspectiva inclusiva, entendida como processo e não como julgamentos pontuais e estanques, nos quais se fecham sentenças classificatórias e excludentes. Como processo, pode ser vivenciada em três abordagens inter relacionadas e retroalimentadas: diagnóstica, na qual são identificados os conhecimentos prévios e as demandas de aprendizagem que deverão nortear a proposta a ser construída; formativa e processual, na qual acontece a regulação do processo, por ocorrer ao longo do percurso, cabendo as intervenções necessárias ao intento das aprendizagens pretendidas; e somativa ou final, na qual, ao fim de cada etapa, sintetiza-se uma conclusão a respeito das aprendizagens alcançadas.

A concretização desta proposição exige mudanças paradigmáticas nos fundamentos e práticas que demandam reformulações, inovações, pesquisa, ou, até mesmo: redefinição de objetivos, reconstrução de currículo e proposição de metodologias para a criação de novas práticas, instrumentos e materiais. A partir de reflexões sobre/na cotidianidade da educação e da tomadas de decisões no intuito de melhorar o ensino é que verdadeiro propósito de avaliar será alcançado.

É importante planejar e agir considerando diversas possibilidades avaliativas, diferentes

linguagens, formas, estratégias e recursos através dos quais as aprendizagens possam ser aferidas – seja através da observação direta, da escuta atenta, ou da análise de registros escritos representados por atividade, como: diário de memórias, portfólios, situações-problema, jogos, pesquisas, círculos de debates, seminários, dentre outros.

Assim, a avaliação deve assegurar que os processos de ensino e de aprendizagem sejam adequados à Educação Básica, fundamentada conforme preconizam os documentos que regulamentam a educação dos jovens adultos e idosos da Bahia. Deve ser pensada de modo dinâmico e sistemático, orientando e acompanhando o desenvolvimento pedagógico no constante movimento reflexivo e crítico, integrando teoria e prática, a fim de apontar os avanços, dificuldades e possibilidades no constante ato de ação-reflexão-ação, propondo caminhos metodológicos e posturas pedagógicas possíveis dentro de uma prática educativa mais crítica, mais justa e mais ética.

6.8.1 Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem na EJA

Para facilitar a compreensão do Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem, torna-se necessário o conhecimento dos fundamentos que sustentam a política da EJA para a Educação Básica. Isto porque, como todo processo de acompanhamento reflete uma concepção de educação, os instrumentos utilizados (parecer descritivo, legenda e conceito) concretizam os princípios avaliativos descritos na concepção de EJA e têm a função de registrar o percurso da aprendizagem na intenção de assegurar a formação, a humanização e a emancipação dos estudantes jovens, adultos e idosos, considerando suas condições de vida e de trabalho.

Nesse sentido, a avaliação na EJA está em consonância com a proposta curricular, estruturada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais, Aprendizagem Desejada, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento que expressam as realidades vivenciadas e articuladas às diferentes Áreas do Conhecimento, que representam os conhecimentos históricos, socialmente construídos e que favorecem a leitura crítica da realidade. Por essa razão, a ação pedagógica deve ser planejada e acompanhada coletivamente.

6.8.2 Parecer Descritivo

Durante as aulas, os professores desenvolverão o estudo utilizando o Eixo Temático, o Tema Gerador, os subtemas e Saberes Necessários que fundamenta-se a partir dos objetos de conhecimento para garantir a Aprendizagem Desejada na perspectiva dos Aspectos Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais. Isto significa que, à medida que o/a educando/a vai

desenvolvendo os aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais, ele/a vai se apropriando dos objetos de conhecimento próprios dos componentes curriculares e das áreas do conhecimento. Sendo assim, os objetos de conhecimento dos componentes curriculares são meios para desenvolver os aspectos cognitivos, socioformativos e socioemocionais. Portanto, os/as estudantes vão desenvolvendo a aprendizagem dos referidos aspectos e os/as professores/as, por sua vez, registram ao lado dos saberes/objetos de conhecimento estudados, para esse fim, utilizando as legendas abaixo:

- **C – Aprendizagem Construída** (o estudante construiu satisfatoriamente aprendizagem)
- **EC – Aprendizagem em Construção** (o estudante construiu o mínimo necessário da aprendizagem)
- **AC – Aprendizagem a Construir** (o estudante ainda não construiu a aprendizagem)
- **SC – Sem Construção** (o estudante não desenvolveu atividades)

Ao final da unidade letiva, os/as professores/as já deverão estar com as anotações concluídas para utilizá-las no momento do Conselho de Classe.

6.8.2.1 Parecer Descritivo Final

No final de cada Etapa de aprendizagem, será necessária a construção do Parecer Descritivo Final através do conjunto dos professores, em Conselho de Classe, que tomarão a decisão da progressão do educando para outra Etapa de aprendizagem ou retenção, o que significa a permanência na mesma Etapa.

Vale lembrar que não há retenção entre as Etapas de um mesmo Segmento, salvo se o educando apresentar um grande número de faltas ou seu Conceito Final for um PI – Percurso Interrompido. Isto porque, as Etapas de Aprendizagem são anos ou séries, mas um segmento composto por mais de uma etapa que o estudante possui para consolidar seus saberes e, ao fim de cada Segmento, deve-se reavaliar todas as suas Etapas para emitir o Parecer Descritivo Final. Esse processo de acompanhamento do percurso da aprendizagem elimina a recuperação. Os dias destinados à recuperação serão contados como dias letivos e utilizados no decorrer das unidades didáticas para a realização dos Conselhos de Classe.

O Parecer Descritivo Final será construído em Conselho de Classe, ao final da cada Etapa de aprendizagem, a partir da síntese dos três pareceres descritivos trimestrais. Esse Parecer Descritivo Final será traduzido em **conceitos**: PC, EP, PI, assim, a aprendizagem do estudante no final da Etapa ou Segmento ficará:

- Na Etapa ou Segmento: C= PC – Percurso Construído, logo há progressão

automática para a Etapa subsequente.

- Na Etapa ou Segmento: EC = EP – Em Percurso, deve ser avaliado pelo Conselho de Classe Final, podendo transformar-se num PC e garantir a progressão automática para a Etapa subsequente. Caso o Conselho de Classe Final entenda que deve-se manter o estudante com o Conceito EP ele irá progredir entre as Etapas, mas ficará retido ao final do Segmento, devendo repetir a última Etapa ou realizar o aproveitamento de estudo dos saberes já consolidado na própria Etapa, ou processos de Certificação.

- Na Etapa ou Segmento: AC e SC = PI – Percurso Interrompido, o estudante é retido, não devendo passar pelo Conselho de Classe Final e consequentemente repetir a Etapa na qual foi retido para aprofundar seus estudos e consolidar seus saberes.

O desempenho do estudante em cada Etapa de aprendizagem passa trimestralmente tanto pela avaliação do Conselho de Classe, quanto pela autoavaliação do estudante, num mesmo formulário que segue em anexo e deve ser utilizado por cada Unidade Escolar que oferta a EJA como modalidade de ensino, bem como o seu barema conceitual que orienta o processo avaliativo desenvolvido pelo educando em sala de aula e sistematizado pelo professor em cada unidade letiva. Os pareceres descritivos e as autoavaliações devem ser objeto de análise e intervenção pedagógica no momento do planejamento coletivo dos professores para ajudar no repensar das ações pedagógicas e em seguida devem ser arquivadas na pasta do aluno.

6.8.3 Conselho de Classe na EJA

Momento coletivo com a participação de todos os/as professores/as de cada Etapa de Ensino para a definição dos resultados trimestrais e finais. Esse momento deverá ser coordenado por um membro da escola (coordenador pedagógico/articulador de área/gestor/vice- diretor/professor) que assinará a Ata de Resultados, junto aos demais participantes.

No Conselho de Classe, todos os/as professores/as deverão estar com a síntese das anotações do acompanhamento do percurso de aprendizagem dos educandos, explicitando a aprendizagem através das legendas (C, EC, AC ou SC) de cada educando/a, por componente curricular, registrando na Ata de Resultados Trimestres/Unidades Letivas. De acordo com o registro da Ata de Resultados de cada Unidade Letiva, os professores escreverão um único parecer, considerando o resultado no conjunto das áreas do Conhecimento destacando seus **Pontos fortes, frágeis e críticos**.

É importante diferenciar parecer descritivo de relatório. O Parecer é objetivo e direto, porque sintetiza o processo de estudo realizado durante a unidade letiva, por isso a orientação para

o uso das legendas (C, EC, AC, SC), a fim de expressar a consolidação das aprendizagens parciais do/a educando/a. Assim, se o/a educando/a obtiver como resultado da I unidade letiva: Etapa IV: **História – EC; Ciências - C; Geografia - EC; Matemática - AC; Língua Portuguesa - EC; Arte - C; Educação Física – SC; Língua Inglesa - EC, Inclusão Digital – C; Eletiva I – EC; Eletiva II – C**, terá o seguinte parecer descritivo único, considerando o conjunto dos componentes curricular: **EC**.

Os resultados deverão constar em uma “**Ata de Resultados Finais**” que deverá ser preenchida durante o Conselho de Classe e devem ser objeto de orientação dos/as estudantes pelos professores, moneto em que o estudante irá desenvolver a sua **autoavaliação** e refletir sobre os três pontos de destaque, como potencializar seus pontos positivos? Como melhorar seus pontos de fragilidade e como superar seus pontos frágeis, além de destacar quais os fatores que contribuíram para este resultado? Quais atitudes serão adotadas para solucioná-los?

Com o resultado do Conselho de Classe e da Autoavaliação, cabe aos/às professores/as rever seu planejamento pedagógico, tanto na perspectiva de cada estudante, quanto de cada turma, para implementar ações necessária de reforço às aprendizagens fragilizadas, lançado mão de novas práticas que possam favorecer novas aprendizagens e fortalecer as aprendizagens já consolidadas.

Quando a aprendizagem da unidade em determinado componente curricular ficar a construir (AC), como aconteceu no exemplo acima com o componente curricular de Matemática, o registro deverá ser realizado no campo da observação, logo abaixo do campo destinado aos pareceres descritivos, explicitando o(s) motivo(s) que dificultou ou dificultaram o desenvolvimento da aprendizagem.

ANEXO I - TÍTULOS SUGESTIVOS PARA TEMAS GERADORES

EIXO TEMÁTICO: Identidade, Diversidade e Diferença

Identidade Cultural.	Xenofobia.
Identidade(s) Sexual(is).	Violência Simbólica.
Violência Sexual.	O Jeito de Ser e Conviver do Adolescente.
Sexualidade.	Namoro e Amizade: construindo a afetividade na adolescência.
Identidade de Gênero.	Família, Adolescência e Projeto de Vida.
Gênero.	Escola: que espaço é esse?
Sexismo.	O(a) Adolescente frente à diversidade (gênero, raça/etnia, geração, orientação sexual etc.).
Feminicídio.	A Religiosidade na fase da adolescência.
Homofobia.	Tribos: uma forma de identidade coletiva juvenil.
LGBTQIA+fobia.	Como Viver a Sexualidade na Adolescência?
Identidade(s) Étnica(s).	
Racismo	

EIXO TEMÁTICO: Cultura e Trabalho

Corpo Cidadão.	Atividades Econômicas e suas Cadeias Produtivas (agropecuária, indústria, comércio e serviços).
Crédito Fundiário.	Arranjos Produtivos Locais.
Crédito Rural.	Empregabilidade e Dinâmica Econômica Regional
Capital Humano.	Assistência Técnica e Extensão Rural.
Sustentabilidade.	Qualificação Profissional.
Economia Solidária.	Formalização do Trabalho (enfrentamento à precarização do trabalho e acesso a direitos trabalhistas).
Empreendedorismo.	Migração Laboral.
Desenvolvimento Econômico Sustentável.	Fomento à Atividade Produtiva (crédito e incentivos).
Inclusão Produtiva.	Sustentabilidade Empresarial e Empreendedorismo
Economia Solidária.	
Agricultura Familiar.	
Habilitação Sanitária de Empreendimentos de Pequeno Porte.	
Reforma Agrária e Regularização Fundiária.	
Geração de Trabalho e Renda.	

EIXO TEMÁTICO: Meio Ambiente e Ecopedagogia

Ser Planetário – O Adolescente como Cidadão do Mundo.	O Planeta Terra: a Casa das Futuras Gerações.
Cultura Corporal e Comportamento Juvenil.	Saúde e Condições de Vida do Sujeito Juvenil.
O(a) Adolescente e o Direito à Vida.	Como ser um cidadão do amanhã?
	Radioatividade, como isso nos afeta?

Drogas Lícitas e Ilícitas – O que o(a) o Adolescente pensa sobre isso?

Atitudes Juvenis em Defesa do Meio Ambiente.

Hábitos de Vida Saudável (qualidade alimentar, práticas esportivas e de lazer).

Saúde Ocupacional e Segurança do Trabalho.

Guerras civis e militares: Comprometem a vida no planeta

Preservação da fauna e da flora brasileira

Qual é o seu bioma?

Como preservar a espécie humana?

EIXO TEMÁTICO: Direitos Humanos e Cidadania

Acesso à Justiça e Conscientização de Direitos e Deveres.

Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(Pronea).

Estatuto do Idoso.

Estatuto da Criança e do Adolescente(ECA).

Estatuto da Empregada Doméstica.

Violência Social.

Democracia (Estado Democrático de Direito).

Direito do Trabalhador.

Direito do Trabalhador do Campo.

Direito à Vida.

Direito à Terra.

Direito à Saúde.

Direito à Moradia.

Direito à Alimentação.

Direito à Educação.

Sujeitos Coletivos e de Direito.

Questões Agrárias.

Políticas Públicas na Educação.

Políticas Públicas na Saúde.

Políticas Públicas da Terra.

Políticas Públicas da Moradia.

Políticas Públicas para o Trabalho .

Direito à Saúde da Mulher.

Direito à Saúde da População LGBTQIA+.

Direito à Saúde do Idoso.

Direito à Saúde da Criança e do Adolescente.

Direito à Saúde do Jovem e Adulto.

Direito à Saúde da Família.

Vacinas.

A Sociedade que Temos e a Sociedade que Queremos.

O Adolescente e a Escola – Tecendo o Ser e o Saber.

O Apelo ao Consumo e a Reação do(a) Adolescente.

A Convivência Social na Adolescência.

O(a) Adolescente e a Experiência de Trabalho.

O Adolescente e Trabalho Informal.

A Família como Primeiro Espaço de Formação Social

Direito ao Atendimento a Segmentos Sociais Vulneráveis à Violências e Violações de Direitos (mulher, jovem, criança e adolescente, idoso, negros, LGBTQI+, pessoa com deficiência).

Agrotóxicos.

Latifúndio.

Reciclagem.

(Re) evolução Industrial (industrialismo).

EIXO TEMÁTICO: Movimentos Sociais e Economia Solidária

MST.

Cooperativismo

Movimento Negro.
 Movimento Feminista.
 Movimento LGBTQIA+.
 Modernização da Agricultura.
 Movimento de Mulheres Camponesas.
 Movimento dos Atingidos por Barragens.
 Movimento dos Pequenos Agricultores.
 Sindicalismo.
 Educação Indígena.
 Educação Quilombola.
 Educação do Campo.
 Educação Inclusiva.
 Educação Popular.
 Indústria da Educação.
 Energéticas Alternativas.
 Políticas de Infraestrutura de Comunicação (telefonia e internet).

Associações
 Empreendedorismo
 Educação financeira
 Hortas comunitárias
 Agricultura de subsistência
 Agricultura familiar
 Caprinocultura
 Ovinocultura
 Apicultura
 Produtos manufaturados (Alimentos, estéticos e acessórios)
 A força do artesanato
 Turismo empreendedor
 Culinária regional, tradição e cultura

EIXO TEMÁTICO: Saúde, Ciência e Tecnologia

Tecnologias Digitais.
 Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (inclusive articulação dos setores público e privado).
 Vocações e Potencialidades Regionais e Geração de Novos Negócios.
 Acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação.
 Tecnologia Social.
 Letramento Digital.
 Mídias Digitais.
 Gêneros Digitais.
 Ferramentas Digitais.
 Cultura Digital.
 Conectividade.
 Inovações Digitais.

Iniciação científica
 Pesquisando, experimentando e criando saberes
 Clube de ciências
 Vivenciando os mistérios do universo
 Ciências e tecnologias à serviço da vida
 Atenção Primária / Saúde da Família.
 Redes de Atenção à Saúde: Média e Alta Complexidade.
 Vigilância em Saúde (epidemiologia e sistema de vigilância alimentar e nutricional).
 Atendimento Especializado ao Dependente Químico.
 Implantação do Sistema de Segurança Alimentar e Nutricional.

EIXO TEMÁTICO: Multiculturalismo, Memória e Planetaridade

Inclusão e Preservação das Culturas e Memórias dos Povos e Comunidades Tradicionais (indígenas, quilombolas, ciganos e geraizeiros).
 Biografias.

Indústria Cultural.
 Identidade Cultural.
 Movimentos de Cultura Popular.
 Arte Popular.

Autobiografias.
 Narrativas.
 Narrativas Autobiográficas.
 Místicas
 Subjetividades.
 Produção Cultural.
 Criatividade.
 Reprodutivismo.
 Leitura de Imagens.
 Inclusão Social.
 Grupos Étnicos.
 Decolonialidade.
 Ancestralidade.
 Estéticas.
 Pluralidade Cultural.
 Cultura Oral.

Modernidade Líquida.
 Pós-Modernidade.
 Contemporaneidade.
 Manifestações Culturais Populares: do Espaço Rural ao Espaço Urbano.
 Democratização do Acesso à Cultura, Fruição e Expressão Cultural.
 Promoção e Valorização da Diversidade Cultural.
 Geração de Trabalho e Renda por Meio da Economia da Cultura.
 Potencialidades Turísticas.
 Cultura Escrita.
 Cultura digital – Cibercultura.
 Expressões Artísticas.
 Capital Cultural.

ANEXO II - BAREMA CONCEITUAL

I UNIDADE					II UNIDADE					III UNIDADE					RF	RFC C
VA ¹	VA ²	VA ³	CF	RP	VA ¹	VA ²	VA ³	CF	RP	VA ¹	VA ²	VA ³	RP	CF		
C	C	C	C		C	C	C	C		C	C	C		C	PC	
C	C	EC	C		C	C	EC	C		C	C	EC		C	PC	
C	EC	EC	C		C	EC	EC	C		C	EC	EC		C	PC	
C	EC	AC	EC		C	EC	AC	EC		C	EC	AC		EC	EP	
C	EC	SC	EC		C	EC	SC	EC		C	EC	SC		EC	EP	
EC	EC	EC	EC		EC	EC	EC	EC		EC	EC	EC		EC	EP	
EC	AC	SC	AC		EC	AC	SC	AC		EC	AC	SC		AC	EP	
EC	SC	SC	AC		EC	SC	SC	AC		EC	SC	SC		AC	EP	
SC	SC	SC	SC		SC	SC	SC	SC		SC	SC	SC		SC	PI	
C	C	AC	C		C	C	AC	C		C	C	AC		C	PC	
C	AC	AC	EC		C	AC	AC	EC		C	AC	AC		EC	EP	
AC	AC	AC	AC		AC	AC	AC	AC		AC	AC	AC		AC	EP	
AC	AC	SC	AC		AC	AC	SC	AC		AC	AC	SC		AC	EP	
AC	SC	SC	AC		AC	SC	SC	AC		AC	SC	SC		AC	EP	
EC	EC	AC	EC		EC	EC	AC	EC		EC	EC	AC		EC	EP	
EC	AC	AC	AC		EC	AC	AC	AC		EC	AC	AC		AC	EP	
EC	AC	SC	AC		EC	AC	SC	AC		EC	AC	SC		AC	EP	
C	C	C	C		C	EC	EC	EC		C	C	EC		C	PC	
C	AC	AC	EC		C	EC	EC	EC		C	C	EC		C	PC	
SC	SC	SC	SC		C	C	C	C		C	C	EC		C	PC	

C	C	EC	C		EC	AC	SC	AC		C	EC	AC		EC	PC	
SC	C	C	C		SC	SC	SC	SC		SC	SC	SC		SC	PI	
SC	SC	SC	SC		AC	EC	C	EC		EC	C	C		C	EP	

LEGENDAS:

VA¹ – Verificação da Aprendizagem 1

VA³ – Verificação da Aprendizagem 3

RF – Resultado Final
Classe

RP – Recuperação Paralela

VA² – Verificação da Aprendizagem 2

CF – Conceito Final

RFCC – Resultado Final do Conselho de

AS Legendas expressam o processo, representam uma etapa de verificação da aprendizagem, daí dizer-se que na EJA acompanha-se o percurso da aprendizagem do estudante e não o resultado de uma avaliação.

RESULTADO PARCIAL: legendas

C – Aprendizagem Construída (O estudante construiu a aprendizagem)

EC – Aprendizagem em Construção (O estudante está em construção da aprendizagem)

AC – Aprendizagem a Construir (o estudante ainda não construiu a aprendizagem)

SC – Sem Construção (o estudante não desenvolveu atividades)

RESULTADO FINAL: Conceito

PC – Percurso Construído

EP – Em Percurso (pode indicar que há aprovação parcial)

PI – Percurso Interrompido (infrequência, ausência de desenvolvimento de atividades)

ANEXO III – EMENTÁRIO

UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	EMENTA	OBSERVAÇÃO
Leitura de Mundo: Um paralelo entre presente, passado e futuro	Concepção de Passado, Presente e Futuro. O que diz o Pensamento? O que diz a Ciência? O que diz o Senso Comum? O que dizem os Poetas, os Filósofos? O que é Mitologias e o que ela nos revela sobre o tempo? Projeto de Vida. A leitura crítica do romance através do tempo.	Projeto TAL - Tempos de Arte Literária, Canal Nova Acrópole, Romance Torto Arado.
Contaçon de História Minha História começa aqui...	Ancestralidade. Identidade. Cultura. Tradição. Histórias. Causos. Verdades. Mentiras. Omissão. Ponto de vista. Opinião. Moral. Princípios. Valores. Crenças. Minha história, minhas regras. Correndo atrás da história; O que dizia meus ancestrais, vizinhos e amigos.	Olimpíada de Língua Portuguesa; Oficinas do CJCC
Hablas Espanhol?	Origem da língua. Países que falam espanhol; Sons do Alfabeto, Tradições. Cultura; Gramática. Vocabulário. Curiosidade. Canções	Uso do Livro didático da EJA - Anos Finais - Vol. 6, Produção de módulos específicos e ou complementares; Videoaulas, Google Classroom/Meet
Business English: Tourism	Vocabulário voltado para a área de exploração turística. Expressões típicas da área - conversação. Oralidade. Guia turístico. Pesquisas. O que faz um Guia de Turismo. Cultura. Tradições. Pontos Turísticos. IFAN. IPAC. Lições sobre patrimônio material e imaterial.	O desenvolvimento, desta Eletiva, encontra suporte no Projeto EPA - Educação Patrimonial e Artística
Bussiness English	Inglês instrumental/expressões básicas em Inglês/Leitura e escrita/Redações oficiais e formulários	Usar dicionários videoaulas do YouTube, criar módulos, realizar

		aulas campo e visitação guiada.
Curse - Speaking English	listen. Read. Speak. Alphabet. Number. Vocabulary, Music. Vers. Nouns. Adjective. Context. Film. Dialogue.	Usar dicionários videoaulas do YouTube, criar módulos, realizar aulas campo e visitação guiada.
Mente Sã, Corpo São!	Atividade Física. Espiritualidade. Saúde; Bem Estar; Alimentação Saudável. Vegano. Vegetariano. Yoga.	Este Projeto ou Oficina Pedagógica poderá ser desenvolvido em qualquer dos Eixos Temáticos e a escolha do repertório poderá traduzir a essência de cada. Programa Saúde na Escola, COM VIDA
Artes Visuais - Minha vida não é um Post!	Fotografia. Vídeo. Selfie. TikTok. Instagram. Reels. Facebook. Twitter. Imagem. Publicidade. Haters. Economia. Sedução. Privacidade. Nudes. Fama. Suicídio. Depressão.	Com Vida, Projeto Acolher
Ecoa: Canto, encanto	Respiração. Dicção. Classificação vocal. Divisão de vozes. Repertório: Africano, Indígena, Brasileiro. Leitura. Interpretação. Ensaio. Apresentação. Instrumentos harmônicos.	Este Projeto ou Oficina Pedagógica poderá ser desenvolvido em qualquer dos Eixos Temáticos e a escolha do repertório poderá traduzir a essência de cada Eixo, ENCANTE, FACE.

Contos Africanos: Leitura e Performance	Contos Africanos. Textos. Leitura. Teatro. Produção Audiovisual. Cenografia. Roteiro. Fotografia. Ensaio. Oralidade	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Contos Indígenas: Leitura e Performance	Seleção de Contos. Textos, leituras. Interpretação. Dramatização.	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Contos Populares: Leitura e Produção	Conto. Características. Leitura. Produção. Audição.	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Cotidianos: As Crônicas de Todos Dias	Seleção de crônicas. Técnica de produção de Crônicas. Leitura. Interpretação. Produção. Experimentos. Socialização. Reflexões sobre o cotidiano.	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Cordel: Arte, Raízes e Cultura	Literatura de Cordel. Xilogravura. Técnica Verso. Rimas. Sextilhas. Escanção poética. Produção Poética. Territorialidade. Costumes. Crenças. Povo. Mostra. Performance.	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Poemática : Gregório de Matos Guerra x Castro Alves e Oswald de Andrade	O homem Barroco, características do movimento literário, lírica, escárnio, mal dizer, religiosidade; Figuras de Linguagem; leitura, Interpretação; Performance; paralelo ente o passado e o mundo atual; A Mulher. Romantismo. Castro Alves. Abolicionistas. Luta. Resistência. Modernismo. Movimento literário. Semana de Arte Moderna. Antropofagia. Oswald de Andrade - Biografia,	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária

	antologia. Teocentrismo. Antropocentrismo. Nacionalismo.	
Sarau: Produção Escrita e Performance	Produção de Contos, Crônicas e Poesias: Tema de Livre inspiração; Técnicas de produção Escrita; Figuras de Linguagem, de Estilo; Gêneros textuais: híbridos, narrativos, descritivos, discurso direto, indireto e direto livre; tempo cronológico e psicológico, tempo linear e não linear	Uso do material de apoio da Olimpíada de Língua Portuguesa; Projeto TAL – Tempos de Arte Literária
Canudos: Imerso e Submerso	Canudos. História. Sertão. Antônio Conselheiro. Conflitos. O Sertão vai virar Mar. Poetas. Povo. Guerra. Produção Audiovisual. Produção textual Roteiro, Pesquisa, fotografia.	Projeto TAL – Tempos de Arte Literária; PROVE;
Sustentabilidade: casa, comida, saúde	Consumo sustentável. Sociedade de consumo. Alimentação Saudável. Fast Food. Alimentação Regional. Livros de Receita. Empreendedorismo. Cooperativismo. Agricultura familiar. Hortas.	Projeto Horta
Artes Plásticas: desenho, escultura, mosaico	Desenho. Pintura. Escultura. Colagem. Técnicas. Luz e Sombra. Cores. Perspectiva	AVE
Arte e Movimento: Dança, cultura e tradição	Dança. Origem. Tipos. Corpo. Movimento. Ritmo. Manifestação cultural dos povos. Estilo, Arte. Competição. Planos. Teatro, Artes Plástica. Danças folclóricas. Dança afro. Dança moderna, Ballet.	DANCE
Sociedade Líquida x Sociedade do Cansaço	Sociedade. Movimentos Sociais. Consumo. Cansaço. Zygmunt Bauman. Humano. Máquina	Série Globo Play

Economia Solidária: Agricultura Familiar, Associações e Cooperativas	Economia solidária, Agricultura Familiar, Associações, Cooperativas: o quê? Como? Por que?	Projeto Horta Escolar, Projeto Educação Financeira
Dobraduras - Arte Geométrica	Geometria Formas planas, bidimensionais; tridimensionais; Cubismo; Cores; Picasso; Arte em papel: reciclagem, profundidade, ilusão de óptica, Gestalt,	Oficinas CJCC
Meu dinheiro minha: regras, como isso funciona?	A História do Dinheiro. Cédulas. Moedas. Ouro. Prata. Bronze. Pedras Preciosas. Poupança. Bolça de Valores. Escambo. Conta bancária. Empréstimo. Cartão. Pix. Cheque. Nota Promissória. Títulos. Bitcoin. IOF. Precatórios. Agiotagem. Fraudes. Golpes.	Projeto Educação Financeira. Laboratório Experimental Visita guiada a Caixa eletrônicos ou agências bancárias
Como Empreender com Sucesso!	Empreendedorismos. Empreendedor. MEI. SEBRAE. Cooperativa. Associação. Marketing. Produto.	SEBRAE. Projeto de Intervenção Social
Desenvolvimento Sustentável	Economia solidária e meio ambiente. Como gerar renda de forma sustentável?	Projeto Educação Financeira
Eu, Cidadão	O Eu, a sociedade e a cidadania. Qual o papel do CRAS/CREAS E CADÚNICO na minha vida? Sujeito de direito.	Apoio CRAS, CREAS
Educação Financeira	Nossa relação com o dinheiro/Sociedade e Consumo/Reorganizando a vida Financeira - Endividamento/Usos do Crédito/ Aprendendo a poupar e investir/ Emprego/ Empreendedorismo	Projeto de Educação Financeira

Inclusão Digital	Letramento digital/Redes Sociais/Eu e a mídia/ Aprendendo a usar a plataforma Google/ Aplicativos e softwares	Uso de laboratório de informática. Projeto PROVE – Produção de Vídeo Estudantil
Saúde e Bem Estar	Alimentação Saudável/Patologias/Saúde: bem estar físico ,social e mental/ Postura adequada (alongamentos)/Avaliação Física (Peso e altura)	Projeto Saúde na Escola.
Sexualidade	Aspectos históricos e sociais/Concepções acerca da sexualidade/ Sexo biológico, papéis sexuais, Identidade e Gênero/Orientação Sexual/Mitos e tabus acerca da sexualidade/ Diversidade sexual no contexto escolar/ Processos de exclusão vivenciados por pessoas Trans.	Projeto Saúde na Escola
Braile	Legislação. Cultura. Identidade. Aspecto pedagógico, biológico.	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva.
Diversidade, instrumentalização e vivências	O que é? Como utilizar? Quando utilizar? Soroban. Reglete. Lupa. Bengala. Experimentação.	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva.
Consumo e Tecnologia: Astronomia; Astrologia; Cosmologia	Universo. Astros. Velocidade da Luz. Velocidade. Altitude Longitude. Grandeza. Corpos Celestes. Sistemas. Viagens Espaciais. Ônibus Espacial Estação Espacial. NASA. Alcântara. Foguete. Telescópio. Gravidade. Buraco Negro.	Esta Ementa poderá ser adaptada para turmas das Etapas IV e V tendo como referência os Componentes de Geografia e Ciências. Projeto Ciência na Escola; Club de

		Ciências; Oficinas do CJCC
Libras - Minicurso	Histórico Geral da Libras / Mitos da Libras, Alfabeto Manual, Numerais e Soletração; História da Educação de surdos (mundo e Brasil); Cumprimentos e Cores; Pronomes e Adjetivos; Expressão faciais e corporais – Sinal Pessoal, Advérbios e Calendário; Estados Brasileiros; Animais e Sinais Bíblicos; Legislação da Libras, Meios de comunicação / Tecnologia (app's e Tec Assistiva); Profissões e Cursos; Família e Estado Civil / Verbos; Revisão Geral; Apresentação em equipe - Encerramento do Curso.	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva.
Libras Módulo Intermediário	A língua e o Surdo: Aspectos da linguagem e da surdez. Anatomia e fisiologia da audição. Cultura e identidades Surdas. Propriedades das línguas de sinais / Mitos. Unidades constitutivas: parâmetros das línguas de sinais. Morfologia da língua de sinais. Sintaxe da Libras. Topicalização. Tipos de verbos. Tipos de frases. Escritas em Sinais – SignWriting. Introdução à interpretação e tradução. Classificadores. Gêneros textuais. Expressões idiomáticas. Revisão geral. Entrega do trabalho de conclusão do módulo / Encerramento	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva

Libras Módulo Avançado	Aulas teóricas: O intérprete de libras. O tradutor/intérprete de libras no contexto educacional: Desafios linguísticos no processo tradutório. O intérprete de libras educacional. Introdução ao estudo de traduções. História do profissional tradutor e intérprete de língua de sinais. A formação de intérpretes no mundo e no Brasil. Modelos de tradução de interpretação. Código de ética. Regulamento para atuação como tradutor e intérprete de língua de sinais. O intérprete e os discursos a interpretar. Contrastes entre a língua brasileira de sinais e a língua Portuguesa. Aulas Práticas: Vocabulários. Comunicação e técnicas de trabalho com surdo cego. Expressões idiomáticas. Interpretação de músicas. Piadas. Contação de história. Interpretação de textos (língua oral para língua de sinais e língua de sinais para oral). Interpretação de histórias de libras para o português. Interpretação em libras. Interpretação para Surdo cego. Vídeos em libras	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva
Libras Oficina Módulo I	Desenvolvimento da percepção visual; Expressão Corporal e Facial na Libras; Conhecimento sobre a Libras e a cultura surda; Introdução aos Parâmetros e características da Libras; Alfabeto manual; Números e valores monetários; Tipos de frases na Língua de Sinais; Verbos indicadores. Histórico Geral da Libras / Mitos da Libras. Alfabeto Manual, Numerais e Soletração. História da Educação de surdos (mundo e Brasil). Cumprimentos e Cores. Pronomes e Adjetivos. Expressão faciais e corporais – Sinal Pessoal. Advérbios e Calendário. Estados Brasileiros. Animais e Sinais Bíblicos. Legislação da Libras. Meios de comunicação / Tecnologia (app's e Tec Assistiva). Profissões e Cursos. Família e Estado Civil / Verbos. Revisão Geral. Apresentação em equipe - Encerramento do Curso	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; Desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva

Libras Oficina Módulo II	Língua e o Surdo: Aspectos da linguagem e da surdez. Anatomia e fisiologia da audição. Cultura e identidades Surdas. Propriedades das línguas de sinais / Mitos. Unidades constitutivas: parâmetros das línguas de sinais. Morfologia da língua de sinais. Sintaxe da Libras. Topicalização. Tipos de verbos. Tipos de frases. Escritas em Sinais – SignWriting. Introdução à interpretação e tradução. Classificadores. Gêneros textuais. Expressões idiomáticas. Revisão geral. Entrega do trabalho de conclusão do módulo / Encerramento.	Buscar apoio nos Centros, CAPs, Salas Multifuncionais; desenvolvimento de oficinas pedagógicas por unidade letiva
Aulão Show	Realização de Aulões Shows por Área do Conhecimento ou por Componente Curricular, abordando os objetos de conhecimento mais utilizados de modo contextualizado. Destacar os tipos de questões, como respondê-las. O Segredo dos gabaritos. Apostilas. Divulgação.	Referências: ECEBA-CPA/ ENCCEJA e ENEM100%, vagas para a comunidade
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável I	A Política Estadual de Educação Ambiental, Lei Estadual nº 12.056/ 2011, determina que em todos os níveis e modalidades de ensino deverão ser incorporados conteúdos que tratem da ética socioambiental nas atividades a serem desenvolvidas na unidade escolar. A temática Educação Ambiental enfoca aspectos sociais e ambientais com vistas à adoção da cultura do cuidado e respeito à diversidade biológica e cultural. Por meio da temática, são contextualizados e problematizados temas relacionados à vida em comunidade, à qualidade de vida e à sustentabilidade.	Saúde na Escola; Agenda 21, COM VIDA

Laboratório de escritas criativas	Estímulo à criação de vídeos e produções literárias. Produção de personagens baseados em personalidades populares locais, regionais ou globais.	AL
Objetivos de Desenvolvimento Sustentável II	A humanidade se depara com problemas socioambientais que comprometem a qualidade de vida em escala global, regional e local. A escola é o local propício para identificar e encontrar soluções para os empecilhos que retardam o desenvolvimento humano. Nesse contexto, os estudantes devem discutir assuntos contemporâneos que afligem a população mundial, a exemplo da pobreza global, do analfabetismo, da mortalidade infantil, da escassez de água e do enfrentamento de questões de vulnerabilidades à saúde – infecções sexualmente transmissíveis, malária, tuberculose, cólera, dentre outros (as). Nesta eletiva, o (a) estudante aprende a ler e interpretar os problemas socioambientais presentes em sua realidade comunitária a partir da análise dos objetivos de desenvolvimento sustentável propostos pelas Nações Unidas. Os dezessete objetivos para humanidade serão trabalhados nesta eletiva por meio de tabelas, planilhas, gráficos, figuras, pesquisas científicas, produção textual, registros fotográficos e audiovisuais, etc. a fim de despertar o senso crítico sobre os vários desafios contemporâneos e, assim, encontrar soluções para os mesmos.	Saúde na Escola; Agenda 21, COM VIDA
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável III	Uma horta tem grande valor para o desenvolvimento da educação ambiental na escola, sendo uma estratégia de inclusão das propostas de Sustentabilidade Socioambiental no Projeto Político Pedagógico e diversificação do currículo, servindo como laboratório vivo para estudantes, unindo teoria e prática, além de promover as discussões sobre as	Hortas Escolares Saúde na Escola; Agenda 21, COM VIDA

	questões ambientais, alimentares e nutricionais, de forma inter e transdisciplinar.	
Clube de Leitura	Rodas de discussão temáticas envolvendo conteúdos ou curiosidades dos romances e literaturas regionais, nacionais e autorais.	TAL
Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável IV	Uma alimentação saudável é essencial em todas as fases de nossa vida, mas em cada uma delas a alimentação tem uma importância diferente. A escola tem extrema importância na formação dos hábitos alimentares de seus estudantes. Uma boa alimentação é certeza de uma vida saudável e a partir do momento que optamos por nos alimentarmos de forma saudável, estamos prevenindo o aparecimento de muitas doenças crônicas. Cereais, legumes, frutas e verduras contêm fibras, vitaminas e outros compostos que auxiliam as defesas naturais do corpo, e por isso devem ser ingeridas regularmente. Relacionar a digestão dos alimentos e doenças do trato digestivo com reações químicas.	Saúde na Escola; Agenda 21, COM VIDA

Consumo Responsável e Eficiência Energética	O meio ambiente tem sofrido com os impactos da sociedade de consumo. Os recursos naturais são explorados de forma irresponsável, gerando excesso de resíduos sólidos, comprometendo a qualidade de vida e o desenvolvimento humano no contexto global e local. A escola, como lugar de consumo, deve trabalhar, em seu currículo, conceitos e aspectos que concorram para o uso eficiente das fontes de energética. A eletiva de consumo responsável e eficiência energética busca reunir ações dos estudantes com a finalidade de melhorar o uso de energia elétrica na comunidade escolar, de maneira que se conheça formas de racionar a mesma e selecionar os equipamentos conforme padrões sustentáveis que impliquem na adoção de hábitos de consumo responsável.	Saúde na Escola; Agenda 21, COM VIDA
Matemática além dos números	Interpretação de consignas do cotidiano na linguagem matemática.	Olimpíada de Matemática
O Mundo através das Ciências	Análise de fatos do cotidiano através da curiosidade e da percepção científica e tecnológica do ser humano ao longo de sua história no mundo.	FECIBA

ANEXO IV - MATRIZES DE REFERÊNCIA

TEMPO FORMATIVO I														
NÚMERO DE SEMANAS: 40							NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200							
DIAS POR SEMANA: 05							CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h							
CARGA HORÁRIA POR AULA: 50 min. DIURNO							CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. NOTURNO							
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO I							SEGMENTO II					
		ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		C.H	ETAPA IV		ETAPA V		C. H	
		SE M	ANUA L	SE M	ANUA L	SE M	ANUAL		SE M	ANUA L	SE M	ANUA L		
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC														

LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
	LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
	ARTE	2	80	2	80	2	80	240	1	40	1	40	80
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
	GEOGRAFIA	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
PARTE DIVERSIFICADA													
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
ELETIVA I		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
ELETIVA II		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		20	800	20	800	20	800	2400	20	800	20	800	1600

Observações:

1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção das Etapas II, III e V, que somente entrarão em vigor a partir de 2023.
2. A Estrutura do curso é anual.
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permitindo que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. **Legendas:** AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percorso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os **Conceitos:** PC – Percorso Construído/ EP- Em Percorso/ PI – Percorso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percorso Formativo da Etapa de Aprendizagem.
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.

8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Formativo I, ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

TEMPO FORMATIVO II						
NÚMERO DE SEMANAS: 40			NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200			
DIAS POR SEMANA: 05			CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h			
CARGA HORÁRIA POR AULA: 50 min. DIURNO			CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. NOTURNO			
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO III				C.H.
		ETAPA VI		ETAPA VII		
		SEM.	ANUAL	SEM	ANUAL	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC						
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	2	80	200
	LÍNGUA INGLESA	1	40	1	40	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	80
	ARTE	1	40	1	40	80
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	1	40	120
	GEOGRAFIA	1	40	2	80	120
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	80
	FILOSOFIA	1	40	1	40	80
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	80	2	80	160
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1	40	2	80	120
	FÍSICA	1	40	2	80	120
	BIOLOGIA	2	80	1	40	120
PARTE DIVERSIFICADA						
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	80
ELETIVA I		1	40	1	40	80
ELETIVA II		1	40	1	40	80
CARGA HORÁRIA TOTAL		20	800	20	800	1600
Observações:						
1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção da Etapa VII que somente entrará em vigor a partir de 2023.						
2. A Estrutura do curso é anual.						
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permite que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.						
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.						
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.						
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. Legendas: AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percurso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os Conceitos: PC – Percurso Construído/ EP- Em Percurso/ PI – Percurso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percurso Formativo da Etapa de Aprendizagem.						
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.						
8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Formativo II, ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.						

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

TEMPO JUVENIL I

NÚMERO DE SEMANAS: 40								NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200						
DIAS POR SEMANA: 05								CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h						
CARGA HORÁRIA POR AULA: 50 min. DIURNO								CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. NOTURNO						
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO I							SEGMENTO II					
		ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		C.H	ETAPA IV		ETAPA V		C.H	
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL		
BASE NACIONAL COMUM – BNCC														
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320	
	LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	80	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80	
	ARTE	2	80	2	80	2	80	240	1	40	1	40	80	
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	
	GEOGRAFIA	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240	
PARTE DIVERSIFICADA														
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80	
ELETIVA I		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160	
ELETIVA II		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160	
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000	25	1000	25	1000	2000	

Observações:

1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção das Etapas II, III e V, que somente entrarão em vigor a partir de 2023.
2. A Estrutura do curso é anual.
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permite que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. **Legendas:** AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percorso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os **Conceitos:** PC – Percorso Construído/ EP- Em Percorso/ PI – Percorso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percorso Formativo da Etapa de Aprendizagem.
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.

8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Juvenil I, para cursos regulares de Ensino Fundamental ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

TEMPO JUVENIL II						
NÚMERO DE SEMANAS: 40		NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200				
DIAS POR SEMANA: 05		CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h				
CARGA HORÁRIA POR AULA: 50 min. DIURNO		CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. NOTURNO				
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO III				C.H.
		ETAPA VI		ETAPA VII		
		SEM.	ANUAL	SEM	ANUAL	
BASE NACIONAL COMUM – BNCC						
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	3	120	240
	LÍNGUA INGLESA	1	40	1	40	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	80
	ARTE	1	40	1	40	80
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	2	80	160
	GEOGRAFIA	2	80	2	80	160
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	80
	FILOSOFIA	1	40	1	40	80
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	80	2	80	160
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	80	2	80	160
	FÍSICA	2	80	2	80	160
	BIOLOGIA	2	80	2	40	160
PARTE DIVERSIFICADA						
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	80
ELETIVA I		2	80	2	80	160
ELETIVA II		2	80	2	80	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		25	1000	25	1000	2000
Observações:						
1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção da Etapa VII que somente entrará em vigor a partir de 2023.						
2. A Estrutura do curso é anual.						
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permite que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.						
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.						
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.						
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. Legendas: AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percurso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os Conceitos: PC – Percurso Construído/ EP- Em Percurso/ PI – Percurso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percurso Formativo da Etapa de Aprendizagem.						
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.						

8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Juvenil II, ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

TEMPO JUVENIL I

NÚMERO DE SEMANAS: 40

NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200

DIAS POR SEMANA: 05

CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h

CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. DIURNA e NOTURNA

ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO I							SEGMENTO II				
		ETAPA I		ETAPA II		ETAPA III		C.H	ETAPA IV		ETAPA V		C.H
		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	SEM	ANUAL		SEM	ANUAL	SEM	ANUAL	
BASE NACIONAL COMUM – BNCC													
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
	LÍNGUA INGLESA	-	-	-	-	-	-	-	1	40	1	40	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
	ARTE	2	80	2	80	2	80	240	1	40	1	40	80
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
	GEOGRAFIA	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	4	160	4	160	4	160	480	4	160	4	160	320
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	CIÊNCIAS	3	120	3	120	3	120	360	3	120	3	120	240
PARTE DIVERSIFICADA													
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	1	40	120	1	40	1	40	80
ELETIVA I/ACC		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
ELETIVA II/ACC		2	80	2	80	2	80	240	2	80	2	80	160
TOTAL DA CARGA HORÁRIA		25	1000	25	1000	25	1000	3000	25	1000	25	1000	2000

Observações:

1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção das Etapas II, III e V, que somente entrarão em vigor a partir de 2023.
2. A Estrutura do curso é anual.
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permite que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percorso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. **Legendas:** AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percorso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os **Conceitos:** PC – Percorso Construído/ EP- Em Percorso/ PI – Percorso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percorso Formativo da Etapa de Aprendizagem.
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.
8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Juvenil I, para cursos regulares de Ensino Fundamental ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.

9. Para a Socioeducação, a Base Nacional Comum, que corresponde a 800h, será ministrada de segunda à sexta, em 4 turnos, ficando a Parte Diversificada, para o turno oposto, podendo ser executada pelos profissionais da FUNDAC, com base no Regime de colaboração estabelecido entrepartes, complementando assim as 1000h.

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

TEMPO JUVENIL II						
NÚMERO DE SEMANAS: 40			NÚMERO DE DIAS LETIVOS 200			
DIAS POR SEMANA: 05			CARGA HORÁRIA SEMANAL: 20h			
CARGA HORÁRIA POR AULA: 40 min. DIURNA e NOTURNA						
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTE CURRICULAR	SEGMENTO III				C.H.
		ETAPA VI		ETAPA VII		
		SEM.	ANUAL	SEM	ANUAL	
BASE NACIONAL COMUM – BNCC						
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3	120	3	120	240
	LÍNGUA INGLESA	1	40	1	40	80
	EDUCAÇÃO FÍSICA	1	40	1	40	80
	ARTE	1	40	1	40	80
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	HISTÓRIA	2	80	2	80	160
	GEOGRAFIA	2	80	2	80	160
	SOCIOLOGIA	1	40	1	40	80
	FILOSOFIA	1	40	1	40	80
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	MATEMÁTICA	2	80	2	80	160
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	2	80	2	80	160
	FÍSICA	2	80	2	80	160
	BIOLOGIA	2	80	2	40	160
PARTE DIVERSIFICADA						
INCLUSÃO DIGITAL		1	40	1	40	80
ELETIVA I/ACC		2	80	2	80	160
ELETIVA II/ACC		2	80	2	80	160
CARGA HORÁRIA TOTAL		25	1000	25	1000	2000
Observações:						
1. A Matriz Curricular entrará parcialmente em vigor a partir do ano letivo de 2022, com exceção da Etapa VII que somente entrará em vigor a partir de 2023.						
2. A Estrutura do curso é anual.						
3. A Parte diversificada da Matriz Curricular permite que cada Unidade Escolar introduza ao seu currículo elementos essenciais à aprendizagem dos seus sujeitos de direito, adequando o Currículo à sua necessidade de aprendizagem, são 03 eletivas por ano: 01 obrigatória e 02 optativas.						
4. A carga horária dos componentes curriculares deverá estar organizada, preferencialmente, em aulas geminadas.						
5. A Matriz de referência é pautada em Eixos Temáticos, Temas Geradores, Aspectos: Cognitivos, Socioformativos e Socioemocionais; Aprendizagens Desejadas, Saberes Necessários e Objetos de Conhecimento.						
6. A avaliação do estudante dar-se-á, por meio do Acompanhamento do Percurso da Aprendizagem, por meio de legendas e conceitos. Legendas: AC – A Construir/ EC – Em Construção/ C - Construído/ SC – Sem Construção. As legendas são aplicadas durante o Percurso da Aprendizagem, nas unidades letivas. Os Conceitos: PC – Percurso Construído/ EP- Em Percurso/ PI – Percurso Interrompido, são utilizados na avaliação final do Percurso Formativo da Etapa de Aprendizagem.						
7. Os Saberes étnicos-raciais, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena perpassam transversalmente os Componentes Curriculares, conforme Lei 10.639/03 e Lei 11. 645/2008, bem como os saberes próprios das culturas de jovens, adultos e idosos.						

8. Admite-se a circulação, aproveitamento de estudos e experiências anteriores, para possibilitar a continuidade dos estudos para a Oferta de Ensino do Tempo Juvenil II, ou equivalentes, contanto que sejam consideradas as idades legalmente estabelecidas e analisadas a sua organização curricular.

9. Para a Socioeducação, a Base Nacional Comum, que corresponde a 800h, será ministrada de segunda à sexta, em 4 turnos, ficando a Parte Diversificada, para o turno oposto, podendo ser executada pelos profissionais da FUNDAC, com base no Regime de colaboração estabelecido entrepartes, complementando assim as 1000h.

DCRB MODALIDADES - 1ª VERSÃO (CONSULTA PÚBLICA)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A Educação na cidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Mínguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**, organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento.-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2008.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar.** São Paulo: Cortez : Autores Associados, 1986

ARNOLD, P. J. **Educación física, movimiento y curriculum.** Madri: Morata, 1988.

ARROYO, M. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2017, Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em 18 de out. de 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. In: SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação (LDB):** trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos** /Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília : MEC, 2016.

BRASIL. **Educação para jovens e adultos:** ensino fundamental: proposta curricular - 1o segmento / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

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 / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 148 p.: il. : v. 1

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 13 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação /Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o

Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. CNE/CP Resolução 1/2004a. **Diário oficial da união**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11.

BABIN, P. e KOULOUMDJIAN, M.-F. **Os novos modos de compreender**: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BARCELOS, B.; DANTAS, T.R. **Políticas e práticas na educação de jovens e adultos**. (Orgs) – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, (2004).

BELL, Tim et al. **Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador**. Computer Science Unplugged ORG, 2011.

BETTI, M. Janela de vidro: **Educação Física e esportes**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Tese de Doutorado, Instituto de Educação, 1997.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRUHNS, T. H. **O corpo parceiro e o corpo adversário**. Campinas: Papirus, 1993.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Porto: Cotovia, 1990.

CASTELLANI FILHO, L. **Considerações acerca do conhecimento (re)conhecido pela Educação Física escolar**. Revista Paulista de Educação Física, supl. n. 1, 1995. CLARO, E. Método dança. Educação Física: uma reflexão sobre consciência corporal e profissional. São Paulo: Robe, 1995.

CHAVES JÚNIOR, Eliseu de Oliveira. Políticas de Juventude. 2002, acessível pelo site <http://COMITÊ BRASILEIRO DA II ASSEMBLÉIA MUNDIAL DO>

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

CURY, C. R. J. **A educação básica como direito**. 2008 (no prelo).

DARIDO, S. C. **Ação pedagógica do professor de Educação Física**: estudo de um tipo de formação profissional científica. São Paulo: Universidade de São Paulo. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, 1997.

DAVIS, M. e WALLBRIDGE, D. **Limite e espaço**: uma introdução à obra de D. W. Winnicott. Rio de Janeiro: Imago, 1982.

DE LA TAILLE, Y; OLIVEIRA, M. K. e DANTAS, H. Piaget, Vygotsky e Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DOMINGOS, José Luís. O cotidiano da escola de 1º Grau. São Paulo - PUC-SP 1986 (Tese de Doutorado), mimeografada.

Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Diálogos na Educação de Jovens e adultos/ Leôncio Soares, Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti, Nilma Lino Gomes. – 4 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011

Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. et al. (Org.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 2ª ed. BH: Autêntica, 2006.

Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-5.

Educação e mudança. 37 ed. Rev. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

Educação não formal no campo das artes. São Paulo: Cortez, 2015.

Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 16, n. 3, 1992.

Educação Física e sociedade. São Paulo: Movimento, 1991.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.

Indagações sobre currículo – educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

FARIAS JR., A. G. **Questões do gênero e co-educação:** algumas considerações didáticas sobre o enfoque multicultural. Revista do Núcleo de Sociologia do Futebol, n. 2, 1995.

ENVELHECIMENTO **Relatório Nacional Brasileiro Sobre O Envelhecimento da População Brasileira.** Madri MAGALHÃES, Dirceu Nogueira. O Anel Mágico: O Repasse entre as gerações. 2000, Rio de Janeiro, Razão Cultural. (Sara Nigri)

FREIRE, J. B. **De corpo e alma.** São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação na Cidade.** São Paulo: Editora Vozes, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIMENO, S. J. El curriculum; **una reflexión sobre la práctica.** Madrid: Morata, 1988.

GADOTTI, M. **Educação Popular e Educação ao Longo da Vida.** In: NACIF, Paulo G. S., QUEIROZ, Arlindo C., et.all (Orgs). Coletânea de textos CONFINTEA Brasil: tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Brasília: MEC, p.379, 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta**. 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

GAROFALO, Débora. **EJA: empodere os alunos com o uso das tecnologias**. Nova Escola. jun/2017. Disponível em :https://novaescola.org.br/conteudo/5000/eja-empodere-os-alunos-com-o-uso-das-tecnologias?gclid=CjwKCAjw2bmLBhBREiwAZ6ugozWtzYaQ5KPLzKPAULBm-x1mFW30mUSY11wBhxExtUItNdsuBAGxuRoCuRUQAvD_BwE. Acesso em 19 de out. de 2021.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação. v. 16 n. 47, maio-ago, 2011.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HADDAD, S; DI PIERRO, M.C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. n. 14, maio-ago., 2000.

HADDAD, S; ABBONÍZIO, A.C.O. **Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Município de São Paulo** (2001/2004).

HERNÁNDES, F e VENTURA, M. **A Organização do currículo por projetos de trabalho – o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre : Artes Médicas, 1998.

HILDEBRANDT, H. e LAGING, R. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KAMII, C. e DEVRIES, R. **Jogos em grupo**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KENSKI, V. **O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física**. Motriz, v. 1, n. 2, 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.

LAPIERRE e AUCOUTURIER. **A simbologia do movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LE BOULCH, J. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987b.

LIBÂNEO, J. C. e PIMENTA, S. G. (coords.). **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

LUCKESI, C. C. **Avaliação educacional escolar**; para além do autoritarismo. Revista de Educação AEC, v. 15, n. 60, 1986.

MACHADO, Maria Margarida e RODRIGUES, Maria Emília de Castro 64 Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo... e mente**. Campinas: Papirus, 1983.
MOREIRA, W. W. **Educação Física e esportes: perspectivas para o século XXI**. Campinas: Papirus, 1992.

MOREIRA, Antônio Flavio. **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas São Paulo: Ed. Papirus, 1990.

NASCIMENTO, Júlio Mateus de Melo; COSTA, Roberta Dall Agneses da; ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins de. **Inclusão Digital e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) :uma breve revisão bibliográfica**. EDUCERE. XII, Congresso Nacional de Educação. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente. PUCPR 2015.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, J. (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Artmed, 2012b, p. 23-34.

O brincar e a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ALMEIDA, Raphael Celestino de. **O DESTINO DOS MAIS FRACOS: A INCLUSÃO SUBALTERNA**. Um estudo sobre alunos inseridos em classes de aceleração da aprendizagem. PUC-RIO, 2015, p. 111. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25997/25997.PDF>. Acesso em: 18 de out. de 2021.

Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

PERRENOUD, P. **Avaliação** – Da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas Lógicas. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 1999

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para ensinar**. Porto Alegre : Artes Médicas Sul, 2000

RAABE, André L. A.; BRACKMANN, Christian P. CAMPOS, Flávio R. **Currículo de referência em tecnologia e computação: da educação infantil ao ensino fundamental**. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em pdf.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tecnologia Digital. In: **Glossário Ceale** . Faculdade de Educação da UFMG. S.D.

ROCHA, Fabiana Virgínio da. Anais do X Seminário de Ciências Sociais - Tecendo diálogos sobre a pesquisa social Universidade Estadual de Maringá | Departamento de Ciências Sociais 22 a 26 de Outubro de 2012. **SOCIOLOGIA NA EJA: DA TEORIA À PRÁTICA**. Disponível em: http://www.dcs.uem.br/xseminario/artigos_resumos/gt2/x_seminarios_gt2-a7.pdf. Acessado em 30/05/2022.

SANTOS, J. D. A; ROSA, A. C.; MELO, A. K. D. **O Uso Das Tecnologias Na Educação De Jovens E Adultos: Reflexões Sobre Um Relato De Experiência**. 3º simpósio educação e comunicação – infoinclusão: possibilidades de ensinar e aprender. 17 a 19 de setembro de 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia** - Teorias da Educação - Curvatura da Vara - Onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986 SÉRGIO, M. Educação Física ou ciência da motricidade humana?. Campinas: Papirus, 1989.

Sociologia dos movimentos sociais. São Paulo: Cortez, 2013.

Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

TAFFAREL, C. N. Z. **Criatividade nas aulas de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores. 2011

TANI; MANOEL; KOKOBUN e PROENÇA. **Educação Física escolar**. São Paulo: Edusp/EPU, 1988.

VASCONCELLOS, C dos S. **Currículo:** a atividade humana como princípio educativo. 3ª ed. [1989] Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica. São Paulo: 2009

VIEIRA DA SILVA, Renata Soares. **Vivência Emocional na Educação de Jovens e Adultos:** Uma experiência a partir do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia. UFPR. 2018. Disponível Em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14031/1/RSVS30112018.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

WAICHMAN, P. **Tempo livre e recreação**. Campinas: Papirus, 1997. WINNICOTT, D. W. Natureza humana. Rio de Janeiro: Imago, 1988.