



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

2024

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS

COLÉGIOS INDÍGENAS



EduFuturo



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

GOVERNADOR DO ESTADO DO PARANÁ

Carlos Massa Ratinho Junior

Vice-Governador

Darci Piana

Chefe da Casa Civil

João Carlos Ortega

Secretário de Estado da Educação

Professor Roni Miranda Vieira

Diretor-Geral

João Luiz Giona Junior

Diretor de Educação

Anderfabio Oliveira dos Santos

Chefe do Departamento de Educação Inclusiva

Maíra Tavares de Oliveira

Coordenador de Diversidade e Direitos Humanos

Lourival de Araújo Filho

Equipe de Educação Escolar Indígena

Ionara Blotz

Maria Daise Taschetto Rech

Melissa Colbert Bello

Lillianny Rodrigues Barreto dos Passos

Silvana de Melo Ribas

Chefe do Departamento de Desenvolvimento Curricular

Ane Carolina Chimanski

Equipe de Desenvolvimento Curricular

Amanda Gonçalves Edmundo Trevisani

Jackelini Dalri de Carvalho

Juliani Poltronieri Emerenciano Horst

Márcia Aparecida Labres de Oliveira

William Heron Huppés

Verônica Steinbock Dalcol

Jheiny Bueno Bzuneck

Suely Aparecida de Lima

Lívia Carolina Moura Uhlmann

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Redatores das Ementas:

Projeto de Vida e Economia Comunitária

Ionara Blotz

Melissa Colbert Bello

Lívia Gonçalves Proença Rodrigues

Alline Gonçalves Proença Gomes

Alexandro da Silva Nhandewa

Laboratório de Escrita e Produção

Audiovisual

Maria Daise Taschetto Rech

Melissa Colbert Bello

Informática Básica e Robótica

Darice Zanardini

Farlei Aislan Machado de Freitas

Luan Felipe de Lima

Ionara Blotz

Cultura Corporal Indígena

Ionara Blotz

Filosofia Indígena

Melissa Colbert Bello

Giselle Moura Schnorr

Vanessa Viacava

Lillianny Rodrigues Barreto dos Passos

Saúde Coletiva e Vida de Qualidade

Ionara Blotz

Melissa Colbert Bello

Química Ambiental

Ionara Blotz

História e Direitos Indígenas

Melissa Colbert Bello

Clovis Antonio Brighenti

Território, Identidade e Sustentabilidade

Melissa Colbert Bello

Marcos Antonio Queiroz

Angela Massumi Katuta

Juliani Poltronieri Emerenciano Horst

Márcia Aparecida Labres de Oliveira

William Heron Huppés

Verônica Steinbock Dalcol

Etnofísica e Astronomia Indígena

Ionara Blotz

Jackelini Dalri de Carvalho

Roberto Gonçalves Barbosa

Arte e Artesanato Indígena

Jheiny Bueno Bzuneck

Suely Aparecida de Lima

Lívia Carolina Moura Uhlmann

Ecologia e Agroecologia Indígena:

Ionara Blotz

Amanda Gonçalves Edmundo Trevizani

Colaboradores

Adaiton Fojin de Freitas

Adalton Gransa Cordeiro

Adao Nori Evaristo

Adilson Karai Xiju Gonçalves

Alan Carlos Mioranza

Alberto Mbaraka Miri Vogado

Aldiceia Palhano

Alessandro Fabricio Zuba

Alex Custodio do Amaral

Alexandro da Silva Nhandewa

Alline Gonçalves Proença Gomes

Amanda Caroline Teodoro

Ana Carolina Soares Moreira

Ana Claudia de Jesus

Ana Gleica de Paula

Ana Lucia Ortiz Martins

Ana Paula Esser

Ananias Jexaka Veríssimo

Andra Paula Kasanovski

Angela Libio da Paixao

Ângela Massumi Katuta

Anisio Lasievicz

Anselmo Domingos Perroni

Bruna Tosti dos Santos

Bruno da Silva Carai

Bruno Ferreira

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Camila Cristina Lazzarini
Camila dos Santos da Silva
Carliane Cristina Rocha Guimarães
Celso Japoty Alves
Cenilde Batista Gonçalves
Cerilio Barbosa de Lima
Cesar Tupa Rero Pykavy Rocha
Claudemir da Silva
Claudilene Nivagso Rufino
Claudinei Pranh Arthur
Claudinei Ribeiro Alves
Clovis Antonio Brighenti
Crislaine Padilha dos santos de Aguilera
Cristiane Franco Pivatto
Cristielly Pakój Bandeira
Daiane Gonçalves Ferreira
Damaris Kaninsãnh Felisbino
Daniele Bonfim de Campos
Daniéle Gasparim dos Santos Marim
Danter Luan Amaral
Davi Karai Pires de Lima
Deisy Danielly Pedrozo
Delia Takua Yju Martines
Delia Takua Yju Martines Rocha
Delmira de Almeida Peres
Denira Gabriel
Diales Ferprag Bernardo
Diomara Renhra Lourenco
Dionísio Rodrigues
Dival da Silva
Edivaldo dos Santos
Edivania da Silva
Édson Borsoi
Elaine dos Santos Vieira
Elaine Goedert Alberton
Elaine Loof
Eleonice Gavyg Sanh Pereira Pires
Eliezer Vera Vaz
Elisete Florentino
Elizandra Fgasanh Freitas
Eloá Soares Dutra Kastelic
Everton Carneiro Cipriano
Ezequiel Eufrazio
Fabiane Cristina de Oliveira
Fabieli Wollinger de Almeida Fernandes
Fátima Aparecida Pedroso
Fátima Koyo
Flaviane Casanova
Gilberto Benitez
Florencio Rekeyg Fernandes
Gilmar Tupã Chamorro
Gilson Marques da Silva
Gilza Ferreira de Souza
Gislaine Molari Stipp
Gustavo de Lima
Halison Guilai de Almeida
Helena Lucia Lepper Marques
Iderson da Silva
Ilda Cornélio Bernardo
Indiomar Jose Wollinger Furtado
Ines Fatima Poljodoro
Irene Huçalo Ribeiro
Ismael Corrêa
Iumar Martins Rodrigues
Ivanilda Jaxuka Rete Jera Florentino
Janaina Kuita Rodrigues
Jane Jaxuka Verissimo
Janete Ap.de Paula T. de Araújo
Jaqueline de Paula Sabino
Jean Carlos Karai Veloso
Jeferson Olivatto da Silva
Jefferson Gabriel Domingues
Jessica de Oliveira Urbanovski
Jéssica Rodrigues Pereira
Joana Marques da Silva
João Idenio Teixeira
João Joetavy Miri Alves
Joaquim Augusto Stresser Silverio
Joce Matyak
Joel Guimarães
Jorge No Kaya Alves
Josimara Aparecida de Azevedo da Silva
Bovo
Juliana Spironello
Julio Cezar da Silva
Jum Célia Jera Verissimo
Jussara Alves Padilha
Katia Cristina Dias da Costa
Katia Mara Anes
Katiane Rodrigues Acorde

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Kelly Keiko de Albuquerque Oliveira
Leandro Barbosa Gonçalves
Leandro Jose de Oliveira
Leonardo da Silva Gonçalves
Letícia Fraga Lina Navroski
Levina Prág Ribeiro
Lívia Gonçalves Proença Rodrigues
Luan Felipe de Lima
Lucas Flávia de Jesus Ferreira
Lucas Marinski
Luciana da Silva
Luis Romulo Ziegmann Heil
Luiz Jagjo Gino
Luzia Aparecida Ferro
Manoel Antônio
Marcella Lopes Lago
Marcelo Vieira
Márcia Regina Bandeira Glicério
Marcio Van Vaj Kublite
Marilene Rete Verissimo
Marisa Gueller Schenekemberg
Marlene de Oliveira
Marli Delane
Marli Takua Poty Ju Alves
Mateus Bravo de Oliveira Mauro
Micheli Fachin
Nathaly Gonçalves Proença Silva
Nazane Martins
Neiva Pereira Martins
Neiverlan Pedroso Junior
Neri Penkag Felisbino
Neoli Kafy
Norberto Tupã Vilhalba
Odaiza da Silva
Orlanda André Santos
Oséias Poty Miri Florentino
Rafael Silva
Rafaela Aparecida Carvalho Lago
Rafaela Oenning Roecker
Rainilda Muller
Ramon Semeghini Gonçalves
Raquel Ballmann de Paula
Regina Aparecida Kosi dos Santos
Reginaldo Aparecido Alves
Renata da Silva Gerhardt Pereira

Renata dos Santos
Renato Souza da Cruz
Ricardo Preis Pauli Rodrigo
Rodrigo Tupã Luis
Romildo Lourenço Padilha
Rosa Maristela Genoveva Paganotto
Roselene Coutinho Cintra
Roselene Quedas da Silva
Roseli Aparecida Vieira
Sanda Kogrog Ninvaia Glicerio
Sauri Pafej
Sebastiao Fojinh Lucas
Sergio Kuita Rodrigues
Shirley Silva
Silvana Mimbi Verissimo
Sipriano Miri de Souza
Sirlei krepel
Susana Martelletti Grillo Guimarães
Suzamara Anicheski
Suzana Belino dos Santos
Suzi Gakoj Tomaz
Tatiana takatuzi
Tatiane da Silva dos Santos
Tiago de Oliveira
Timóteo Wera Tupã
Tuani Fabiula Marostica
Valdecir Cabral Ninvaia
Vanda Monan Freitas
Vinícius Silva Cassol
Viviana Norato
Viviane Kellen Vygte Barão
Viviane Nhave Padilha

Revisão

Cida Grecco

Projeto Gráfico e Diagramação

Joise Lilian do Nascimento
Silvio Turra

Curitiba

2024

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
TEXTO INTRODUTÓRIO	9
UNIDADES CURRICULARES – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA	20
PROJETO DE VIDA E ECONOMIA COMUNITÁRIA	20
LABORATORIO DE ESCRITA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL	41
INFORMÁTICA BÁSICA E ROBÓTICA	64
ITINERÁRIO FLEXÍVEL INTEGRADO	83
CULTURA CORPORAL INDÍGENA	83
FILOSOFIA INDÍGENA	103
SAÚDE COLETIVA E VIDA DE QUALIDADE	124
ARTE E ARTESANATO INDÍGENA	143
ECOLOGIA E AGROECOLOGIA INDÍGENA	159
ETNOFÍSICA E ASTRONOMIA INDÍGENA	179
QUÍMICA AMBIENTAL	204
TERRITÓRIO, IDENTIDADE E SUSTENTABILIDADE	224
HISTÓRIA E DIREITOS INDÍGENAS	250

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

VERSÃO PRELIMINAR



PARANÁ
GOVERNO DO ESTADO
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

APRESENTAÇÃO

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná – SEED/PR apresenta o Caderno do Itinerário Formativo para a 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio dos colégios estaduais indígenas.

O Caderno de Itinerários Formativos é resultado do trabalho coletivo de professoras e professores que atuam na modalidade da Educação Escolar Indígena, pessoas de referência nas comunidades, bem como colaboradores externos que, após estudos, reuniões e análise da realidade das instituições, acordaram quanto à oferta do Itinerário Formativo Integrador, que abrange as 04 Áreas do Conhecimento e com a perspectiva sociocultural proposta. Tal perspectiva constitui-se a partir das dimensões sociais, culturais e econômicas dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

TEXTO INTRODUTÓRIO

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) prevê mudanças na oferta do Ensino Médio como forma de superar os desafios enfrentados pela escola no que diz respeito à qualidade da educação. De modo a atender a demanda de melhoria do processo formativo dos jovens estudantes brasileiros, o Novo Ensino Médio pauta-se na promoção de um ensino significativo, em que as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem e visualizem a escola como um meio de alcançar seus objetivos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tais aspectos envolvem a formação integral dos sujeitos. O propósito da Educação Integral é o desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Esse movimento entende o jovem como protagonista de sua formação, sendo ele responsável por fazer escolhas e tomar decisões.

O Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná destaca que considerar tais aspectos exige da escola e dos professores um olhar para as desigualdades e as diversidades, a partir de uma reflexão sobre as juventudes, evitando a descrição genérica e recorrente de que são imaturos ou que estão em “fase problemática”.

Essas imagens são ainda mais complexas quando essa juventude é indígena, negra e/ou periférica. Ser jovem está longe de ser uma categoria identitária isolada e, assim como todas as outras, a juventude é interseccionada, classificada e hierarquizada a partir de critérios sociais desiguais e injustos. Ao considerar um Novo Ensino Médio, urge levar em conta que esses jovens, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

serem reconhecidos na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (Paraná, 2021, p. 51)

Nesse sentido, a escola, além de oferecer aos estudantes a oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos pelas populações humanas, tem a função de despertá-los para a inserção social, auxiliando-os a encontrarem e conhecerem seus lugares de pertencimento. Por isso, quando se fala em Projeto de Vida, de acordo com o Referencial Curricular do Paraná-NEM (2021), faz-se necessário considerar os:

- Aspectos socioemocionais que se referem ao conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre seu modo de ser, de reagir, de se relacionar, de aprender e estudar, assim como suas potencialidades e fragilidades que podem ser mobilizadas e superadas em contextos de socialização e de aprendizagem como o ambiente escolar;
- Relação com o mundo do trabalho e a inserção de reflexões e atividades direcionadas às diversas possibilidades de trabalho que estão no horizonte dos jovens;
- Aprendizagens que contribuam com seu planejamento de vida, de modo que tenham, na escola, um lugar onde possam receber ajuda e orientação, no que diz respeito a pensar seus sonhos, desejos e possibilidades.

A valorização das dimensões sociais, emocionais e culturais num trabalho pedagógico realizado na perspectiva da participação juvenil precisa ser considerada em relação ao contexto específico das juventudes indígenas. Enfatizando que tais aspectos estão presentes na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dez. de 2017, que instituiu e implantou a Base Nacional Comum Curricular orientando, no Artigo 8.º, § 1º, que

Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana [...] bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (Brasil, 2017, p. 6)

Nesse sentido, a participação das comunidades indígenas na construção dos Itinerários Formativos do NEM se tornou uma prerrogativa para que as especificidades da Educação Escolar Indígena sejam respeitadas, principalmente nas questões relativas à cultura, aos saberes, à cosmologia e epistemologia, próprias de cada povo indígena do território paranaense.

Além disso, como subsídio ao processo de elaboração do Referencial Curricular do

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Paraná - NEM, foram analisados os indicadores educacionais dos últimos anos e de uma pesquisa realizada com estudantes ingressos (1^a à 3^a série do Ensino Médio) ou que estão prestes a ingressar (8^o e 9^o anos). O objetivo era compreender as percepções e conhecer suas principais expectativas frente a essa etapa de estudo. Esse instrumento propiciou a coleta de 283.544 respostas, incluindo de estudantes da rede pública (281.400) e da rede privada (2.144).

Destaca-se que:

[...] quando questionados se o ensino que eles têm acesso os ajudam a pensar sobre os seus interesses pessoais e profissionais, 30,2% dos estudantes apontaram que conseguem estabelecer essa conexão. Destacamos que, dentre eles, os que estabelecem uma maior relação entre essas esferas são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (44,7%), os do Ensino Médio Integrado (33,9%) e os que frequentam a Educação Integral (33%). Aqueles que conseguem conectar pouco seus interesses pessoais com o que é estudado na escola somam 8,6%. Nesse quesito, os percentuais de estudantes indígenas e quilombolas constituem-se nos grupos com maior dificuldade em estabelecer essa relação, sendo 14,6% e 12,7%, respectivamente, declarando que conseguem conectar pouco os conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano, o que denota a necessidade de elaboração de itinerários próprios para os estudantes dessas duas modalidades. (Paraná, 2021, p. 42)

O resultado da pesquisa apontou para a necessidade de construir as propostas pedagógicas das escolas indígenas pautadas nas epistemologias e culturas próprias de cada comunidade, bem como considerar as demandas particulares dos estudantes jovens.

Nesse sentido, a criação do Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio dos Colégios Indígenas (GT-NEMCEI), com representantes das escolas indígenas e lideranças comunitárias, foi a estratégia utilizada tanto para a decisão das Unidades Curriculares, bem como na elaboração das ementas de cada uma delas. Isso possibilitou, ainda que de forma indireta, o reconhecimento dos interesses dos estudantes.

Para a escuta dos envolvidos, foram realizadas reuniões on-line, da qual participaram profissionais, estudantes e sábios das comunidades, além das atividades propostas para os dias de Estudo e Planejamento das escolas, quando se sugeriu que os colégios realizassem discussões com seus estudantes e comunidades. Todas as contribuições serviram de subsídio para a construção desse documento. A partir desse processo de escuta e construção coletiva, definiu-se que o Novo Ensino Médio das escolas indígenas deve considerar os modos de vida comunitária e estar pautados no Bem Viver, respeitando a sociocosmologia dos povos indígenas, pois ela se constitui como base das suas vidas. Conforme explica Jefferson Domingues, professor Guarani Nhandewa:

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

[...] o Nhandereko é a base fundamental de nossa vida, pois sem nossa sabedoria tradicional não será possível continuarmos resistindo em nosso Tekoa. É essa sabedoria que nos conecta com nossos antepassados, e isso nós somente conseguimos por meio de Nhandeayvu (nossa Língua), Nhade Poraí (nossos cânticos sagrados), Nhande djero-roky (nossas danças sagradas) e Oy Guatsy (Nossa casa Grande, ou Casa de Reza). Soma-se a esses conhecimentos espirituais nosso conhecimento referente ao meio de produção e construção, além de conhecimentos sobre os nossos alimentos típicos, medicinais, da culinária etc. (Domingues, 2020, p. 121)

Na perspectiva do Bem Viver, isso significa considerar que os jovens precisam, fundamentalmente, refletir sobre como os constituintes da vida comunitária implicam em sua formação pessoal e trajetória de vida, para que possam despertar para a questão da intencionalidade dos estudos e da aprendizagem significativa, determinantes não só para a sua vida escolar, mas para a sua vida além da escola: uma intenção estável e generalizada de alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu, e gera consequências no mundo além do eu. (Damon, 2009)

Não se trata apenas de refletir sobre o que o(a) menino(a) quer ser quando crescer, mas de que o reconhecimento de quem ele ou ele é, seja o ponto de partida para pensar sobre sua atuação e interação no e com o mundo, e na decisão sobre o que quer aprender e vivenciar na escola, a fim de contribuir com o seu povo. Tendo em vista a importância e a necessidade de elaborar e refletir sobre as questões concernentes ao Bem Viver nas comunidades indígenas contemporâneas, este caderno constitui-se de orientações curriculares para o desenvolvimento de Unidades Curriculares específicas do Novo Ensino Médio dos colégios estaduais indígenas; serve, portanto, como instrumento no trabalho de reconhecimento dos conhecimentos ancestrais dos povos que habitam o território hoje chamado de Brasil, há milhares de anos. Por outro lado, permitem, por meio de propostas calcadas na interculturalidade, entender a esses saberes ancestrais, em equivalência com os demais conhecimentos e habilidades historicamente desenvolvidos pelo restante da humanidade.

Dessa forma, tanto os componentes da Formação Geral Básica quanto as Unidades dos Itinerários Formativos do Currículo do Novo Ensino Médio das escolas indígenas partem das premissas interculturais, bilíngues, comunitárias e específicas que fundamentam a Educação Escolar Indígena em todas as etapas de ensino. A divisão das matrizes curriculares em Formação Geral Básica e parte flexível não pode ser entendida de forma a fragmentar o ensino e a aprendizagem. Afinal, o jovem indígena é único, e deve estar na centralidade das propostas voltadas para sua escolarização, nessa e nas demais etapas da sua vida escolar.

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

OS PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DO NOVO ENSINO MÉDIO DOS COLÉGIOS INDÍGENAS

I-Teko Porã /Tíg Há Han / Raiky Remire / O Bem Vier

Para conceituar o Bem Viver, optou-se por mencionar o texto de Alberto Acosta (2016) que assim o define: o Bem Viver, uma oportunidade para imaginar outros mundos. Os recortes apresentados a seguir são também, um convite aos profissionais que vão experienciar, junto com os estudantes indígenas do Ensino Médio, as discussões sobre as Unidades Curriculares do NEM, pois dão mostras da amplitude do conceito de Bem Viver:

[...] o Bem Viver é uma filosofia em construção, e universal, que parte da cosmologia e do modo de vida ameríndio, mas que está presente nas mais diversas culturas. Está entre nós, no Brasil, com o teko porã dos guaranis.¹ Também está na ética e na filosofia africana do ubuntu – “eu sou porque nós somos”. Está no ecossocialismo, em sua busca por ressignificar o socialismo centralista e produtivista do século 20. Está no fazer solidário do povo, nos mutirões em vilas, favelas ou comunidades rurais e na minga ou mika andina. Está presente na roda de samba, na roda de capoeira, no jongo, nas cirandas e no candomblé. Está na Carta Encíclica Laudato Si’ do Santo Padre Francisco sobre o Cuidado da Casa Comum. Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. (Acosta, 2016, pp.13-14)

[...] Bem Viver não sintetiza nenhuma proposta totalmente elaborada, menos ainda indiscutível. O Bem Viver apresenta-se como uma oportunidade para construir coletivamente novas formas de vida. O Bem Viver deve ser considerado parte de uma longa busca de alternativas de vida forjadas no calor das lutas populares, particularmente dos povos e nacionalidades indígenas. São ideias surgidas de grupos tradicionalmente marginalizados, excluídos, explorados e até mesmo dizimados. São propostas invisibilizadas por muito tempo, que agora convidam a romper radicalmente com conceitos assumidos como indiscutíveis. Estas visões pós-desenvolvimentistas superam as correntes heterodoxas, que na realidade miravam a “desenvolvimentos alternativos”, quando é cada vez mais necessário criar “alternativas de desenvolvimento”. É disso que se trata o Bem Viver. (Acosta, 2016, p. 69)

Esta proposta reivindica o passado e o presente dos povos e nacionalidades indígenas. É, em essência, parte de um processo sustentado no princípio da continuidade histórica. Nutre-se dos aprendizados, das experiências e dos conhecimentos das comunidades indígenas, assim como de suas diversas formas de produzir conhecimentos. Seu ponto de partida são as distintas maneiras de ver a vida e sua relação com a Pacha Mama. Aceita como eixo aglutinador a racionalidade e a complementaridade entre todos os seres vivos – humanos e não humanos. Forja-se nos princípios de interculturalidade. Vive nas práticas econômicas e solidárias. E, por estar imerso na busca e na construção de alternativas pelos setores populares e marginalizados, terá de se construir sobretudo a partir de baixo e a partir de dentro, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário. (Acosta, 2016, p. 74)

O Bem Viver, como alternativa ao desenvolvimento, é uma proposta civilizatória que reconfigura um horizonte de superação do capitalismo. Isso não significa – como disse Mónica Chuji, indígena e ex-deputada constituinte de Montecristi – “um retorno ao

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

passado, à idade da pedra ou à época das cavernas”, e tampouco uma negação à tecnologia ou ao saber moderno, “como argumentam os promotores do capitalismo”. (Acosta, 2016, p. 40)

[...] O Bem Viver recolhe o melhor das práticas, das sabedorias, das experiências e dos conhecimentos dos povos e nacionalidades indígenas. O Bem Viver é, então, a essência da filosofia indígena ou nativa, em sentido amplo, pois se aplica a tudo aquilo que é relativo a uma população originária no território em que habita. (Acosta, 2016, p. 76)

O Bem Viver, porém, não pode excluir possíveis contribuições da vida comunitária não indígena que encontrou formas de sobrevivência dentro dos próprios sistemas dominantes de uma colonização que já dura mais de quinhentos anos. Trata-se de construir uma vida em harmonia dos seres humanos consigo mesmos, com seus congêneres e com a Natureza, vivendo em comunidade. (Acosta, 2016, p. 77)

Além do recurso à literatura produzida por autores indígenas de diferentes etnias, para provocar reflexões sobre as unidades curriculares do NEM, na perspectiva do teko porã, do Tĩg há han, do raiky remire, do Bem Viver, faz-se necessário que professores e estudantes mergulhem na filosofia de vida particular de cada comunidade, de cada povo.

Diante de modos de tramar a vida tão plurais, com os fios que constituem o Bem Viver, é fundamental considerar as vozes locais, os sentidos e significados produzidos em cada território:

“Bem Viver na nossa visão, é enxergar o mundo de outro jeito, mas sem deixar de praticar as nossas crenças, as memórias dos nossos rezadores espirituais, que são nossa maior riqueza. Viver em harmonia, humildade, pensamento coletivo, ter diálogos, respeito mútuo e planejamentos para o futuro”. (João Ramos, chamoí Guarani, Terra Indígena Ocoy, PR, realizada em 15 de setembro de 2021)

“O Bem Viver Kaingang consiste em transmitir, às futuras gerações, os conhecimentos da tradição cultural herdada dos ancestrais, lutar por uma causa em prol da sua comunidade onde é um por todos e todos são por um. Viver sem ganância, estar sempre em harmonia com a natureza e com a terra, pois não é somente os homens que precisam dela, existem outros seres vivos que também necessitam desse bem para sobreviver”. (Joana Marques - Pedagoga Kaingang, realizada em 15 de setembro de 2021)

“O Bem Viver para o povo Xetá está respaldado nas memórias dos remanescentes, que foram e são repassadas para seus descendentes, no intuito de ressignificar e descolonizar o que lhes foi subtraído na tentativa de devastar sua existência”. Assim, entende-se que o fortalecimento cultural, por meio das lembranças, se configura como eixo central no ser Xetá. (Entrevista com Aã, matriarca Xetá, realizada e transcrita por Aline Proença, realizada em 15 de setembro de 2021)

Os estudantes Guarani, entendem que o teko porã, o Bem Viver comunitário hoje e no futuro está relacionado:

“À elaboração e execução de projetos que envolvam os jovens e adolescentes, na sustentabilidade das comunidades; mais indígenas na faculdade. Assim, a nossa comunidade terá mais pessoas formadas que lutarão pelos nossos direitos de permanecer na nossa terra tradicional. Na demarcação de terra, onde a nossa cultura prevalecerá; mais aproximação dos estudantes com os rezadores espirituais; respeito aos mais velhos, pedir orientações, e conselho; para que possam seguir regras de cerimônias

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

sagradas, respeitar a visão deles, sem alterá-los, realizar visitas com frequência; desenvolver a sustentabilidade através da agricultura familiar e a pesca, os artesanatos; produzir comidas tradicionais; investir no turismo; criação de gado; piscicultura; criação de aves; cultivo de frutíferas; reflorestamentos; troca de sementes; entre outras coisas”. (Rocha, Delia. Transcrição das falas dos estudantes Guarani do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo, durante roda de conversa sobre o Bem Viver, em 17 de setembro de 2021)

As vozes acima expressam uma subjetividade plural, que é coletiva, mas que também é individual. Nesse sentido, ao provocar reflexões visando estruturar um projeto de vida, é fundamental considerar os âmbitos pessoais e coletivos, sempre na relação de afetos mútuos. Cabe também questionar: Como os jovens indígenas são afetados pelos anseios da família, da coletividade, pelos ensinamentos das lideranças? Qual a relação dos jovens indígenas com a sociedade envolvente? Que desejos, anseios e conflitos o contato com a cultura não indígena provoca nestes jovens? Como esses aspectos articulam-se na produção de sonhos e expectativas para o futuro? Como é possível pensar em um projeto de vida “forjado pela interculturalidade”, pelas práticas econômicas solidárias, com lógicas democráticas de enraizamento comunitário, como pontua Acosta (2016).

O processo de escuta e investigação sobre o projeto do Bem Viver perseguido por cada povo, em cada comunidade, precisa ser uma constante na elaboração do planejamento da escola e do professor e devem estar presentes no desenvolvimento das aulas, na metodologia escolhida, na escolha dos objetos de reflexão e discussão, nas atividades práticas, que devem ser concretas e possíveis de serem realizadas pelos estudantes e nos critérios avaliativos.

II - A Pesquisa e Experimentação – Estudantes e Professores-Pesquisadores

A importância da pesquisa no fazer docente é uma premissa dos estudos sobre educação. No contexto da Educação Escolar Indígena a ênfase adquire outros contornos pois a especificidade dessa modalidade de educação também se refere aos modos próprios de ensinar e aprender, as pedagogias próprias de culturas ancestrais que pautaram sua transmissão de conhecimentos em práticas orais e corporais que não utilizavam a escrita para seus registros. Isso implica ampliar a concepção de pesquisa para modalidades não cartesianas, que consideram a participação dos sujeitos nos processos, que se pautam na experiência, no aprendizado prático, cotidiano, na vivência de situações de pesquisa em espaços que extrapolam a biblioteca ou salas de aula convencionais.

É costumeiro dizer que os kujas para os Kaingang ou os xamois/chamoi para os Guarani são bibliotecas vivas. Os anciãos e líderes espirituais são grandes transmissores dos saberes e práticas ancestrais e seus fundamentos. Mesmo o professor indígena, residente numa

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

comunidade, reconhece que frequentemente precisa buscar no contato com os mais velhos, subsídios para fundamentar suas aulas.

Outras vezes, o subsídio vem das leituras de produções indígenas e não indígenas. Pesquisas acadêmicas, registros produzidos pelos colonizadores são muitas vezes as únicas fontes escritas para dialogar com as memórias traduzidas nas mitologias e saberes ancestrais. A centralidade do novo Ensino Médio nas habilidades de pesquisa e investigação da realidade sociocultural, abarcam conjuntamente, professores e estudantes. Da mesma forma, as habilidades de experimentação e do fazer criativo são importantes para desenvolver o princípio da pesquisa entendida dessa forma ampliada. São as vivências, as experiências dos estudantes (mediadas por metodologias participativas constituídas de atividades práticas, estratégias diversas de vivência e de criação, compartilhamento e troca de conclusões e achados) que permitem desenvolver habilidades de investigação a respeito dos temas de estudo e corporificar os aprendizados obtidos por meio da pesquisa.

III - Escuta aos Estudantes e a Valorização da Autoexpressão

A escuta ativa dos estudantes é um princípio essencial no desenvolvimento de todas as etapas de aprendizado, planejamento, metodologia e avaliação. O processo de escuta pode ser realizado a partir de dinâmicas de grupos, grupos de diálogos, rodas de conversa.

Porém, o principal em todas as metodologias que propiciam a escuta é estar abertos enquanto profissionais e/ou estudantes para escutar sem julgamento, criar espaço para a expressão e troca de ideias, com respeito e reconhecimento ao posicionamento dos outros.

Ao colocar o sujeito jovem na centralidade no trabalho, o que se propõe é que os conteúdos e metodologias partam da realidade desses sujeitos, da pesquisa a respeito da história, da cultura, da leitura de mundo e dos seus afetos.

A perspectiva é a construção de horizontes, desenvolvimento da autonomia, a formação integral, e isso implica criar espaços para que os estudantes se expressem, se posicionem e se comprometam, e que protagonizem de fato o seu processo de ensino-aprendizagem.

Propiciar espaço e elementos motivadores para a autoexpressão do sujeito possibilita ao professor o conhecimento sobre as visões de mundo de seus estudantes, aproxima-o de suas linguagens, de seus gostos, de seus conhecimentos, dando oportunidades de estabelecer relações, propor reflexões, apresentar conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes. O perfil do jovem indígena do Ensino Médio tem sua própria característica de acordo com cada comunidade. Em muitas delas, os estudantes já possuem suas famílias e filhos, estão inseridos como iguais aos demais adultos da comunidade. Reconhecer esses sujeitos, criar espaços de escuta e de fala é imprescindível para a definição de percursos assertivos de ensino.

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

IV- A Formação Integral do Estudante

O conceito de educação ou formação integral considera o sujeito em todas as suas dimensões: intelectual, emocional, biológica e social, levando em conta as diversidades de raça, gênero e sexualidade e a necessidade de superação das desigualdades. Todas essas dimensões no contexto de uma sociedade indígena adquirem contornos próprios, termos próprios, compreensões específicas que estão em diálogo, relação, e até conflito com os conceitos da sociedade envolvente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, e destaca que isso implica em:

[...] compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (Brasil, 2017, p. 113)

Observa-se, portanto, que pensar em formação integral na Educação Escolar Indígena está diretamente relacionado a um dos fundamentos dessa modalidade de educação, a saber: o princípio da especificidade indígena. Isso implica considerar o modo próprio de ser e pensar das culturas indígenas e sua característica de inter-relação e coexistência entre os seres humanos e os não humanos.

Portanto, a formação integral do jovem indígena pressupõe considerar sua cultura corporal, sua filosofia própria, suas sociocosmologias, e suas organizações coletivas e inter-relacionais. Trata de não dissociar, do corpo, a mente, o espírito e a natureza. Todos esses aspectos compõem o sujeito; e todos, portanto, estão presentes no seu processo formativo. Isso dialoga diretamente com o conceito de formação integral, tal como afirmado nos marcos legais curriculares como a BNCC, pois supera as visões reducionistas que privilegiam uma única dimensão do estudante, seja ela a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva, quando se estrutura o processo de ensino-aprendizagem.

Para isso, investe-se em metodologias e conhecimentos que promovem o pleno desenvolvimento dos estudantes, compreendendo-os para além de receptores de conteúdos. Calçados no princípio da formação integral, busca-se desenvolver habilidades cognitivas, emocionais, criativas, intelectuais, de intervenção e inserção no contexto sociocultural.

Eixos Estruturantes das Habilidades do Novo Ensino Médio

Os Referenciais Curriculares para a elaboração de Itinerários Formativos, estabeleci-

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

dos pelo Ministério da Educação, pela Portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, definiram que a elaboração dos Itinerários Formativos seria dividida em quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Cada eixo busca desenvolver um conjunto de habilidades que são vinculadas tanto às Competências Gerais da BNCC quanto às competências específicas de cada Área de Conhecimento definida pela BNCC. Ao construir para a Educação Escolar Indígena as unidades que compõem a parte flexível do currículo, tomou-se como eixos estruturantes as habilidades correspondentes, principalmente aos eixos de Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural.

Tais habilidades serviram de referência para a definição de objetivos de aprendizagem, compatíveis com as Unidades Curriculares definidas em conjunto com as comunidades indígenas. Por isso, tais habilidades devem também ancorar o desenvolvimento do trabalho docente em articulação com os fundamentos que são próprios da Educação Escolar Indígena.

A partir dos processos do eixo de Investigação Científica, busca-se “ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, aprofundar conceitos para a interpretação de ideias, fenômenos e processos através da participação em pesquisas científicas” (Brasil, 2018).

O eixo dos Processos Criativos visa “aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo” (Brasil, 2018).

O eixo da Mediação e Intervenção Sociocultural estruturam o envolvimento dos estudantes em projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental, que os levem a promover transformações positivas na comunidade. O processo pressupõe o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar; a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto (Brasil, 2018).

Nesse sentido, observa-se que tais eixos possuem pontos de contato significativos com os fundamentos da Educação Escolar Indígena, e é sobre essas relações que os objetos de aprendizagem das unidades foram estabelecidos, possibilitando um diálogo intercultural entre as concepções da educação escolar indígena e as perspectivas trazidas pela legislação que orienta a implementação do Novo Ensino Médio.

CADERNO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS COLÉGIOS ESTADUAIS INDÍGENAS

Referências

AÃ, Informação verbal concedida em entrevista realizada e transcrita por Aline Proença, Terra Indígena São Jerônimo, São Jerônimo da Serra, realizada em 17 de setembro de 2021. SEED: Curitiba, 2021.

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante; Editora Autonomia Literária, 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. ME: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo. Summus, 2009.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel. **Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani**: caminhos para a autonomia indígena. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020. Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%2520-%2520Jefferson%2520Gabriel%2520Domingues.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MARQUES, Joana Marques. **Informação Verbal prestada em reunião virtual**. Terra Indígena Terra Indígena São Jerônimo, São Jerônimo da Serra, realizada em 16 de setembro de 2021. SEED: Curitiba, 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

RAMOS, João. **Informação Verbal concedida a Délia Takua Yju Martins Rocha**. Terra Indígena Ocoy, São Miguel do Iguaçu, realizada em 15 de setembro de 2021. SEED: Curitiba, 2021.

ROCHA, Delia Takua Yju Martins. **Transcrição de informações verbais concedidas em roda de conversa com estudantes do Colégio Estadual Indígena Teko Nemoingo**. Terra Indígena Ocoy, São Miguel do Iguaçu, realizada em 14 de setembro de 2021.

UNIDADES CURRICULARES – PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA

PROJETO DE VIDA E ECONOMIA COMUNITÁRIA

Componente Curricular de Referência	Projeto de Vida
Etapa de ensino	1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries do Ensino Médio
Carga horária	1 ^a série: 2 aulas semanais 2 ^a série: 2 aulas semanais 3 ^a série: 2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

O Novo Ensino Médio se pauta na promoção de um ensino significativo, no qual as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem e visualizem a escola como um meio de alcançar seus objetivos. Tratando-se de estudantes indígenas, para que o ensino se torne significativo, há que se considerar o que os próprios indígenas consideram importante, individual e coletivamente, o que inclui suas culturas, organização política e sociocultural, entendendo que não há dissociação entre o projeto de vida pessoal e o comunitário.

A escola, além de oferecer a oportunidade de entrar em contato com os conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos pelas populações humanas, tem a função de despertá-los para a realidade local e a sua inserção social, auxiliando-os a encontrarem/(re)conhecerem seus lugares de pertencimento.

Assim, a Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária tem como objeto de estudo o sujeito jovem, o jovem indígena, inserido numa comunidade que busca o Bem Viver, o jovem em construção e os fatores que estruturam sua vida, o jovem no tempo presente, cujo nome é conhecido pelos professores, que é rico em experiências pessoais, dignas de serem ouvidas e compartilhadas. Ao colocar o sujeito jovem na centralidade no trabalho, o que se propõe é que os conteúdos e metodologias partam da realidade destes, da pesquisa a respeito da história, da cultura, na perspectiva de construção de horizontes, de desenvolvimento de autonomia pessoal. Também objetiva a reflexão e o desenvolvimento de habilidades voltadas às práticas econômicas. Entendendo que a economia numa comunidade indígena é mediada pelos modos próprios de organização, conceitos interculturais relacionados ao trabalho e a sobrevivência e à relação entre práticas contemporâneas e ancestrais, portanto é pensada no âmbito comunitário.

Para tanto, se faz necessário tomar como ponto de partida os anseios e expectativas dos jovens em relação à sua vida pessoal, mas também e, principalmente, as necessidades comunitárias, de maneira que estes possam contribuir efetivamente com as práticas culturais e econômicas das comunidades indígenas. A reflexão sobre o projeto de vida do jovem indígena passa necessariamente sobre a sua projeção de perspectivas e sua análise da realidade onde está inserido. Isso implica considerar seus modos de ser e viver, no âmbito comunitário, as concepções relacionadas às atividades econômicas, as relações interculturais estabelecidas no processo histórico de colonização e as possibilidades de geração e gestão de recursos e renda no contexto da cultura comunitária na atualidade.

A escola pode criar espaços para que esses jovens reflitam sobre aspectos que fazem parte do seu projeto de vida pessoal e dialoguem com os outros jovens sobre essas questões relacionadas ao território indígena em que vivem e compartilham valores culturais. Para os povos indígenas os saberes e conhecimentos estão conectados. Isso exige que a Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária seja organizada de modo a contemplar a ancestralidade, o modo de vida e a busca do Bem Viver destes.

Assim nossos índios mais velhos nos explicam que não basta que exista somente nós, como pessoas para que nosso Nhandereko exista, necessitamos das sementes, ramos, rios, nascentes, peixes, o mato, os animais, aves e a terra, para que tudo aquilo que nos define exista. Isso porque nossos pais nos ensinam desde crianças como fazer as coisas dentro da aldeia, mas o sol, a lua, as estrelas, as nossas constelações também nos ensinam [...] dentro de nossos Tekoa, todos os espaços são muito importantes para a manifestação da vida. (Domingues, 2020, p. 122)

É a partir das concepções dos povos indígenas territorializados no Estado que se compreende o modo de pensar o trabalho, a manutenção da vida, suas perspectivas econômicas que pautam a abordagem do tema na Educação Escolar Indígena. Dessa forma, é fundamental pensar os conhecimentos econômicos a partir da reflexão sobre as práticas ancestrais e como elas se relacionam com as novas formas de viver nas comunidades indígenas:

“Atualmente a questão social econômica dentro da comunidade indígena está diversificada, pois residem famílias que trabalham e mantêm sua família através de um salário como funcionário da escola, funcionário da saúde e uns que são funcionários das empresas de fora da comunidade. Antigamente a situação econômica dos povos indígenas era baseada muito na agricultura e na produção de artesanatos como balaio, peneira, flecha, brincos, colares etc. Hoje esse meio econômico está escasso, pois a comunidade indígena vem passando por sérias transformações sociais, econômicas e culturais, devido às situações de contato e interferência permanente com a sociedade não indígena, da diminuição de território e a conseqüente escassez dos recursos tradicionais de sobrevivência como a pesca, a caça, a coleta e a falta da matéria prima, que antes era encontrada com abundância nas matas.” (Joana Marques - pedagoga Kaingang, 2021)

A fala dessa pedagoga faz referência a um processo de transformação muito enfatizado que também é objeto dessa Unidade Curricular, a economia comunitária, contribuindo para que os jovens reflitam e aprendam sobre essa dimensão da vida, a inserção econômica no contexto da vida comunitária:

“A nossa economia tem que ser garantida do nosso modo, nos nossos costumes. Vivemos principalmente da agricultura familiar e artesanatos que garantem o sustento das famílias. Esse modo de vida deve ser fortalecido em todas as terras indígenas.” (Danter Luan Amaral - Professor Kaingang, 2021)

As discussões dos Grupos de Trabalho centraram-se em torno da busca, individual e ou coletiva, dos estudantes indígenas pelo Bem Viver, esta entendida como o alicerce da relação escola-comunidade, escola-juventude indígena. Diante dos obstáculos enfrentados pelas comunidades, o grupo de trabalho refletiu sobre a necessidade de fortalecer as iniciativas de economia solidária já existentes em muitas comunidades indígenas do Estado e nos conhecimentos sobre as práticas e saberes econômicos ancestrais, além da necessidade de os estudantes compreenderem e se posicionarem criticamente diante das relações de mercado, no contexto do capitalismo e aspectos que se apresentam como inevitáveis, em seus cotidianos.

A Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária busca abarcar os anseios das comunidades indígenas que entendem a necessidade de formação dos jovens para que pensem seus projetos de vida numa perspectiva comunitária, mobilizando, durante a etapa do Ensino Médio, conhecimentos e práticas relacionadas à economia. Fortalecer suas identidades próprias e habilitá-los a compreender as relações econômicas ancestrais, ainda desenvolvidas nas comunidades, bem como suas relações com a economia de mercado predominante nas sociedades envolvidas permite que se posicionem, investiguem, criem possibilidades de ser e estar no mundo pautadas no Bem Viver.

Nesse sentido, o território é considerado como fundamental para a manutenção da cultura e do Bem Viver, da construção da identidade dos sujeitos indígenas. Dada tal característica, a questão do território é pilar que estrutura a elaboração das Unidades Curriculares do Itinerário Formativo das escolas indígenas, sendo, no entanto, abordado com diferentes enfoques em cada Componente ou Unidade Curricular. A relação entre o projeto de vida e os aspectos da economia ancestral é o foco desse componente, porém considerando e dialogando com outros aspectos abordados nas outras unidades, conforme representação no diagrama a seguir:

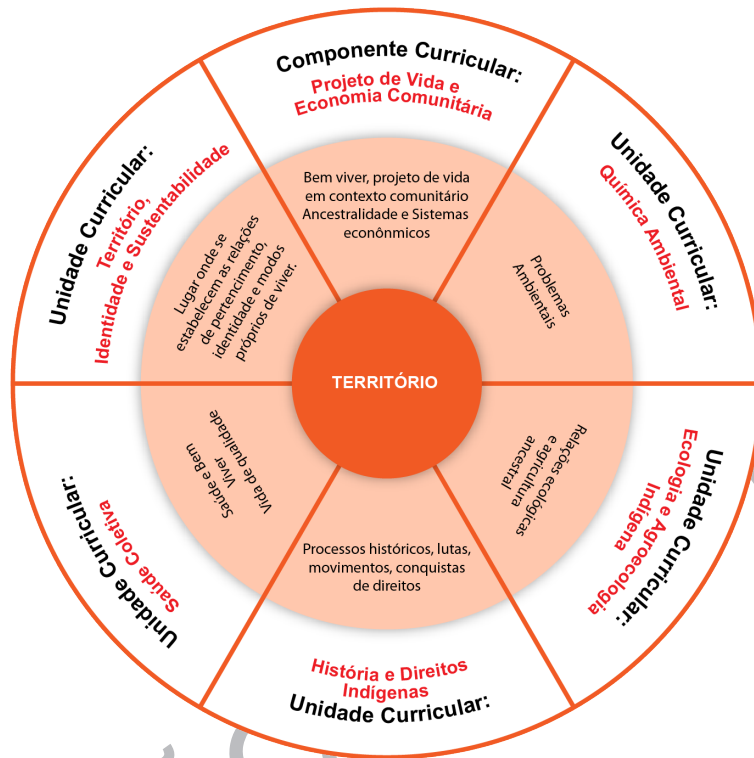


Figura 1. Representação das diferentes perspectivas abordadas sobre o território nas Unidades Curriculares do Itinerário Formativo dos Colégios Indígenas. Fonte: Autores, 2024.

2. OBJETIVOS

- Contribuir para a formação dos estudantes por meio da formulação de um projeto de vida pautado nas concepções do Bem Viver de suas comunidades e nos aspectos culturais, pessoais e comunitários, socioemocionais, econômicos e profissionais;
- Promover, no cotidiano das aulas e demais práticas pedagógicas, o diálogo e a escuta ativa dos jovens estudantes entendendo-os como sujeitos e protagonistas do processo educativo;
- Incentivar a autorreflexão dos estudantes, entendendo-os como sujeitos que constroem suas trajetórias

e considerando a diversidade de contextos sociais, culturais, geográficos, políticos e econômicos que influenciam suas ações;

- Desenvolver elementos teóricos e práticos que garantam ao jovem o efetivo exercício da autonomia para as escolhas pessoais de vida, frente à dinâmica do mundo contemporâneo, o constante movimento de mudanças e desafios, produzidos cotidianamente, principalmente no que diz respeito às relações interculturais e econômicas;
- Compreender os fundamentos da economia como forma de reconhecer as relações econômicas presentes no cotidiano, na constituição familiar e comunitária e entender a base dos principais sistemas econômicos;
- Reconhecer as características da economia comunitária como forma de fomentar o Bem Viver, a cultura e as estratégias de economia popular e solidária ligadas à cooperação, autogestão, geração de ocupação e renda.

3. JUSTIFICATIVA

A Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária justifica-se pelos anseios manifestados pelas comunidades indígenas paranaenses que entendem a necessidade de os estudantes mobilizarem e incluírem em seus projetos de vida pessoais e comunitários os conhecimentos e práticas relacionadas à economia, a saber: relações econômicas ancestrais, ainda desenvolvidas nas comunidades, bem como suas relações com a economia de mercado predominante nas sociedades envolvidas, instituídas junto ao processo de colonização.

Os objetivos de aprendizagem e conteúdos assinalados nesta ementa foram construídos a partir da escuta aos profissionais das escolas indígenas e de representantes das comunidades. É fundamental, no entanto, que, ao elaborar seu planejamento e definir os conteúdos a serem desenvolvidos, os professores levem em consideração a realidade étnica e sociocultural da comunidade e as especificidades dos estudantes com os quais vai trabalhar.

O trabalho com o Projeto de Vida e Economia Comunitária foi estruturado a partir dos objetivos de aprendizagens organizados em unidades temáticas. Esta organização curricular considera o aprendizado necessário para as três séries do Ensino Médio e tem por intuito contribuir com a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares do NEM das escolas indígenas do Estado do Paraná.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1ª SÉRIE

1. PROJETO DE VIDA EM UM CONTEXTO COMUNITÁRIO: O BEM VIVER E A VIDA EM COMUNIDADE

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a si mesmo enquanto sujeito coletivo, compondo um projeto coletivo de valorização, manutenção e fortalecimento de identidade.</p> <p>Reconhecer, a partir das vivências comunitárias, a importância do nome indígena para o desenvolvimento da identidade e Bem Viver.</p> <p>Entender que um projeto de vida que visa o Bem Viver tem como premissa respeitar (a natureza, a mãe terra), valorizar (as pessoas mais velhas), compartilhar (os espaços, todos os tipos de alimentos, conhecimentos, sonhos, alegria), fortalecer (os cantos, as histórias, os rituais, a língua e conhecimentos tradicionais).</p> <p>Reconhecer o território como o lugar de construção de identidade, onde se estabelecem relações de pertencimento e interações sociais que formam os sujeitos - a inserção no território como parte da identidade.</p> <p>Compreender que as diferentes formas de pensar sobre o tempo afetam diretamente o Bem Viver, a fim de mobilizar as perspectivas de tempo na construção de seu projeto de vida.</p>	<p>A Identidade indígena e o Bem Viver.</p> <p>Território.</p> <p>Temporalidade.</p> <p>Aspectos Culturais.</p>	<p>Cultura.</p> <p>Identidade.</p> <p>Nome Indígena.</p> <p>O Bem Viver.</p> <p>Noções de Comunidade.</p> <p>Projetos comunitários.</p> <p>Território e Territorialização.</p> <p>Territórios Indígenas.</p> <p>Os relógios ancestrais: a lua, o sol, o tempo de caça, das estrelas, as sombras do dia e as estações do ano.</p>

<p>Entender que é por meio da vivência, do experimentar os ritos, o artesanato, a culinária, os cantos, que se dá o pertencimento, que se define e fortalece uma identidade.</p> <p>Reconhecer o caráter dinâmico da cultura, identificando as principais transformações culturais que resultam na formação de nova identidade indígena/na, identidade do indígena moderno/contemporâneo.</p>		<p>Vivências culturais.</p> <p>Noções de rito e ritual.</p> <p>Dinamismo cultural.</p>
---	--	--

2. O MUNDO DO TRABALHO E AS BASES DA ECONOMIA ANCESTRAL

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Discutir o conceito de trabalho, analisando noções de trabalho para sociedades indígenas e não indígenas, a fim de observar semelhanças e diferenças.</p> <p>Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para compreender diferentes concepções de trabalho e como essas concepções afetam a formação da sociedade.</p> <p>Entender que as mercadorias consumidas são produto da relação social, produzidas dentro de um conjunto de histórias, relações e habilidades altamente específicas e determinadas.</p> <p>Entender os processos de trabalho complexos, hierarquias humanas, disciplina, regimes incomuns de controle e motivação diretiva, conflito, cansaço e os sofrimentos envolvidos em processos de produção fabril das mercadorias.</p>	<p>Trabalho e as sociedades indígenas.</p>	<p>Conceito de Trabalho.</p> <p>O Trabalho nas diferentes sociedades.</p> <p>O Trabalho nas culturas Kaingang, Guarani e Xetá: Práticas ancestrais e contemporâneas.</p> <p>Noções gerais de economia.</p> <p>Arranjo econômico e modos de vida da comunidade.</p>

<p>Conhecer diferentes configurações econômicas Kaingang, Guarani e Xetá, antes e depois da colonização, em escalas local, regional, nacional e global.</p> <p>Identificar e compreender a economia da comunidade, suas práticas, recursos e relações externas, a fim de posicionar-se com base em critérios científicos e éticos nas relações de trabalho e no desenvolvimento de seu projeto de vida.</p>		<p>Bases ancestrais da economia indígena Kaingang, Guarani, Xetá e de outras economias dos povos originários e dos não indígenas.</p>
---	--	---

3. JUVENTUDES E PROCESSOS ECONÔMICOS

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a pluralidade das juventudes para reconhecer-se na diversidade, propondo intervenções sociais que levam em conta os interesses pessoais e coletivos.</p> <p>Compreender o projeto econômico da sua comunidade, identificando o papel dos jovens nesse processo, bem como as perspectivas e expectativas da comunidade sobre estes.</p> <p>Identificar, na organização econômica da comunidade, os efeitos do encontro de culturas: a economia comunitária de geração de renda associada ao desejo de consumo.</p> <p>Compreender que as decisões de consumo afetam a natureza e promovem a escassez ou o desequilíbrio no planeta e que o consumo consciente traz vantagens, não apenas ambientais e sociais, como econômicas.</p>	<p>Juventudes e Economia.</p>	<p>Conceito de Juventudes.</p> <p>Aspirações das Juventudes Indígenas.</p> <p>Consumo e Sustentabilidade.</p> <p>Plano de Ação.</p> <p>Gestão sustentável.</p> <p>Trabalho Colaborativo.</p>

Problematizar os conceitos de trabalho e produção, analisando aspectos que impactam na escolha da carreira profissional e avaliando possibilidades de atuação proativa frente a seu projeto de vida.

Elaborar estratégias de participação social para atuar na dinâmica do mundo do trabalho, envolvendo diferentes manifestações culturais e criativas, a fim de vivenciar o protagonismo juvenil.

2ª SÉRIE

1. MOVIMENTOS SOCIAIS INDÍGENAS E A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar aspirações para sua vida pessoal, profissional e cidadã, a curto e médio prazo, para definir estratégias éticas de ação que mobilizem tais aspirações, a fim de propor intervenções no contexto local e/ou regional.</p> <p>Elaborar estratégias de manutenção/fortalecimento dos conhecimentos ancestrais em seu planejamento de vida pessoal, familiar e comunitário.</p>	<p>Conhecimentos ancestrais.</p> <p>Lutas e Movimentos Sociais.</p>	<p>Ancestralidade.</p> <p>Sabedoria dos povos originários.</p> <p>Conceito de Movimento Social.</p> <p>Movimentos Sociais Indígenas.</p>

<p>Refletir sobre a importância das lutas e dos movimentos no processo de formação da identidade e tomada de consciência dos jovens indígenas.</p> <p>Analisar os conflitos socioambientais vivenciados nos territórios de vida, reconhecendo a importância dos movimentos sociais indígenas na construção de uma sociedade mais justa, a fim de participar ativamente na solução de problemas em nível local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>Entender que o Bem Viver está condicionado à indissociável relação dos seres humanos com a Natureza, em assumir o ser humano como parte integrante da Natureza, sem pretender dominá-la, ou seja, que projetos de vida pautados no Bem Viver precisam resistir aos modos de vida predatório e ações que eliminam a diversidade.</p>		<p>Movimentos Sociais Socioambientais.</p> <p>Participação dos jovens nas lutas indígenas.</p> <p>Meios de Comunicação como ferramenta de luta.</p> <p>Preservação ambiental.</p>
---	--	---

2. CIÊNCIA E TECNOLOGIA A SERVIÇO DO BEM VIVER

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar a influência da ciência e tecnologia sobre a vida dos jovens e da comunidade e como estas podem ser utilizadas na promoção de uma vida de qualidade.</p> <p>Conhecer e reconhecer os modos indígenas de ensinar e aprender (o ouvir, observar e o fazer) como forma de valorizar e fortalecer a identidade indígena.</p> <p>Analisar como o modo de vida comunitária em um contexto de fricção com a sociedade não indígena interfere na construção de quem eu sou, de meus objetivos pessoais e profissionais.</p>	<p>Ciência e Tecnologia à serviço do Bem Viver.</p> <p>A ética Indígena e Comunitária.</p>	<p>Ciência e Tecnologia associada à produção de alimentos, saúde, telecomunicações e lazer.</p> <p>Tecnologia Social/tecnologia e sustentabilidade.</p> <p>A educação indígena e o modo de ser no mundo.</p>

<p>Identificar características pessoais e coletivas de empoderamento e fortalecimento frente aos desafios que se apresentam nos objetivos de vida.</p> <p>Mobilizar conhecimentos das diferentes áreas na construção de seu projeto de vida, empregando soluções criativas, originais ou inovadoras na concretização de ideais pessoais e/ou coletivos.</p>		<p>Memórias e horizontes: o papel de guardiões de memórias coletivas e as ambições da juventude contemporânea.</p> <p>Personalidades indígenas inspiradoras.</p>
---	--	--

3. PERSPECTIVAS PARA O MUNDO DO TRABALHO: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Conhecer diferentes concepções de economia, pautadas em processos colaborativos, analisando aspectos da economia capitalista que afetam a vida cotidiana dentro e fora da comunidade, em escala local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>Identificar as relações de gênero nas práticas econômicas ancestrais e atuais, reconhecendo o papel da mulher na economia e sobrevivência da comunidade.</p> <p>Reconhecer a transformação do trabalho na comunidade ao longo do tempo, a fim de identificar novas possibilidades de atuação que possam contribuir na renda familiar e na economia da comunidade, de forma sustentável.</p> <p>Analisar as relações econômicas da família e da comunidade: relação com o dinheiro, com trabalho e emprego, a fim de elaborar um plano de ação que contemple a reflexão sobre a história de vida pessoal, repensando o presente e projetando o futuro.</p>	<p>Economia Capitalista e Economia Comunitária.</p>	<p>Formas atuais de autossustento e sobrevivência das comunidades Kaingang, Guarani, Xetá e de outras etnias.</p> <p>Impactos do capitalismo na economia local.</p> <p>Conceito de Gênero.</p> <p>O papel da mulher na geração de renda comunitária e no Bem Viver.</p> <p>A revolução digital e o Trabalho.</p> <p>Trabalho, dinheiro, trocas e emprego, na relação familiar e comunitária.</p>

3ª SÉRIE

1. LIDERANÇA COMUNITÁRIA PARA O BEM VIVER

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar os fatores que afetam comunidade e sujeitos, refletindo sobre as violências físicas, psicológicas, ambientais, identitárias e culturais que ameaçam o Bem Viver indígena, para propor e elaborar estratégias de superação.</p> <p>Conhecer e reconhecer as habilidades necessárias para se tornar líder, refletindo sobre a importância da observação, da escuta, do diálogo para a promoção da comunicação não violenta.</p> <p>Conhecer a história de líderes indígenas que podem inspirar jovens lideranças, identificando em suas trajetórias as habilidades que os destacam, a fim de propor soluções coletivas para problemas comunitários.</p>	<p>Liderança e mediação de conflitos.</p>	<p>Violência simbólica.</p> <p>Liderança.</p> <p>Comunicação não-violenta.</p> <p>Lideranças Indígenas.</p> <p>Mediação de Conflitos.</p>

2. PERSPECTIVAS PARA A ECONOMIA COMUNITÁRIA

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Conhecer os fundamentos da economia solidária, os conceitos envolvidos e seus sujeitos coletivos, com especial enfoque na sua contribuição para o Bem Viver comunitário.</p> <p>Reconhecer experiências de economia solidária da sua comunidade e de demais comunidades indígenas da mesma e de outras etnias, a fim de difundir novas ideias e incorporá-las a seu projeto de vida.</p> <p>Refletir a respeito da economia solidária como uma estratégia para a inserção social, emancipação e possibilidade de promoção do Bem Viver, incorporando valores e ideias criativas a seu projeto de vida.</p> <p>Ampliar a capacidade de planejar, organizar, inovar a partir de conhecimentos escolares, científicos e ancestrais, a fim de mobilizar apoios e recursos para a consolidação de seu projeto de vida.</p>	<p>Economia Solidária.</p>	<p>Economia solidária e economia de mercado.</p> <p>Empresa capitalista e empresa solidária: a repartição dos ganhos, a organização coletiva do trabalho.</p> <p>Formas de organização da economia solidária comunitária.</p> <p>A questão da informalidade/formalidade da economia solidária.</p> <p>Iniciativas e projetos na comunidade ou região.</p> <p>Planejamento estratégico.</p> <p>Plano de Ação.</p>

3. PERSPECTIVAS PARA MEU FUTURO PROFISSIONAL E COMUNITÁRIO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Analisar os aspectos que interferem na escolha da profissão, refletindo sobre a formação profissional e o impacto de suas escolhas sobre a comunidade.</p> <p>Aprimorar a capacidade de produção textual e leitura, para fortalecimento das possibilidades de trabalho nas comunidades indígenas.</p> <p>Experimentar a escrita acadêmica e reconhecê-la como instrumento de fortalecimento dos saberes e do trabalho indígena, analisando as possibilidades e desafios que o ensino superior apresenta aos jovens indígenas.</p> <p>Refletir, com base nas pesquisas, leitura, escuta e diálogo, sobre o protagonismo das juventudes indígenas na ocupação dos postos de trabalho e na construção de políticas que garantam os direitos dos povos Indígenas.</p> <p>Conhecer as características dos cursos técnicos, ofertas locais e as perspectivas da profissão, a fim de incorporar valores, ideias e soluções na consolidação de seu projeto de vida.</p>	<p>Formação acadêmica e profissional.</p>	<p>Gêneros textuais.</p> <p>Literatura Indígena.</p> <p>Universidades Federais, Estaduais e Privadas.</p> <p>Oferta de Cursos.</p> <p>Bolsa de auxílio aos estudantes.</p> <p>Vestibular: características e oferta de vagas.</p> <p>Vestibular indígena.</p> <p>Características dos cursos técnicos, ofertas locais e as perspectivas da profissão.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos dessa Unidade têm como premissa o protagonismo dos estudantes, o respeito e valorização às diferenças e as novidades que as culturas juvenis trazem.

Isso implica em olhar para o estudante, na sua condição de jovem, de jovem indígena, em fomentar a reflexão sobre as emoções, desejos, habilidades, contexto social, anseios a respeito do trabalho, profissionalização etc. A prática educativa da Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária precisa considerar as experiências e os conceitos formulados pelos jovens, a respeito de si mesmos, e de seu contexto social, histórico e cultural.

A escuta ativa dos estudantes faz-se essencial no desenvolvimento metodológico. O processo de escuta pode ser realizado a partir de dinâmicas de grupos, grupos de diálogos, rodas de conversa, entre outras estratégias que promovam espaço de fala, escuta e compartilhamento entre os estudantes e permitam a expressão do pensamento e da identidade destes e a reflexão, por meio de situações provocativas, sobre suas vidas, expectativas e angústias.

A condição de ser estudante figura, muitas vezes, como um dado natural, que os leva a serem vistos de maneira homogênea, independente das experiências que vivenciaram, suas idades, sexos ou suas origens sociais. (Leão; Dayrell; Reis, 2011)

A prática de Grupos de Diálogos deve propiciar um olhar sobre o jovem, que vai além disso. As ações dialógicas devem ocorrer de maneira coletiva, com respeito e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como de forma individualizada, com atenção às diversidades dos sujeitos, em autoria de suas trajetórias. Assim, os grupos de diálogos, promovidos no ambiente escolar, onde os estudantes apresentam seus depoimentos e compartilham suas experiências, podem estimular os jovens a pensarem, ou até mesmo, elaborar seus projetos de vida.

Promover diálogo pautado na pesquisa, na literatura produzida por autores indígenas, criar possibilidades para que os estudantes passem a refletir, comparar e conflitar suas visões e reelaborar ou reafirmar suas concepções é um exercício potente para a construção de argumentos e problematização da/s realidade/s, além de possibilitar que conheçam e investiguem como a comunidade local e outras comunidades concebem o Bem Viver e como tem buscado seu sustento e feito suas escolhas profissionais.

Por se tratar de estudantes indígenas inseridos em um contexto comunitário, é imprescindível considerar os modos próprios de aprendizagem de cada povo, valorizando a pedagogia indígena e a educação tradicional. O professor pode, então, explorar as potencialidades dos estudantes no que diz respeito: à observação, ao aprender fazendo, à oralidade e proporcionar vivências nas quais os jovens possam observar, praticar, internalizar.

A confecção de um cesto, por exemplo, não diz respeito somente a aprender uma tarefa manual, mas a um exercício que gera pertencimento cultural, reflexivo. O indígena não se torna indígena apenas pela origem parental, mas adquire sua identidade à medida que vivencia sua cultura: “você só vai conseguir pertencer a isso à medida que vivencia, ter nascido indígena não me dá condições de assimilar a cultura se eu não viver”¹. Na abertura da obra de Alberto Acosta, Alejo Carpentier escreve que os mundos novos devem ser vividos antes de serem explicados. (Acosta, 2015, p. 05)

A abordagem por meio da vivência, além de explorar a observação e a prática também é uma oportunidade de provocar a fala dos estudantes, de externalizar sentimentos e sensações, contar ou criar histórias a respeito, ou seja, valerem-se da forma mais frequente de se comunicarem: a oralidade.

Problematizar a realidade não significa simplesmente ensinar sobre o Bem Viver ou ensinar a estruturar um projeto de vida, de ensinar a ser ou fazer, trata-se de provocar, fazer as perguntas, promover reflexões e instigar os estudantes a concretizar ações/estratégias que mobilizem o seu presente e/ou orientem o seu futuro.

É fundamental olhar contante para o objeto de estudo do Projeto de Vida e Economia Comunitária: o jovem indígena, inserido numa comunidade que busca o Bem Viver e as relações econômicas, entendendo os estudantes como sujeitos dessas relações estabelecidas nas mais variadas realidades socioespaciais do território paranaense e do Brasil. Dessa forma, ao trabalhar esta Unidade Curricular, faz-se necessário adotar metodologias participativas, bem como um conjunto de atividades práticas e estratégias diversificadas que promovam o protagonismo dos estudantes indígenas e desenvolvam as competências necessárias para a definição de seus propósitos e objetivos de vida.

Considerando a dinâmica das relações econômicas, entende-se que as práticas educativas cooperativas no processo escolar possibilitam a vivência a partir do olhar investigativo e experimental sobre a realidade. As metodologias de participação estudantil, aliadas ao processo investigativo e dialógico sobre a realidade, permitem um ambiente de cooperação escolar que ensina, por meio da prática, estes e outros conteúdos, caros às comunidades indígenas.

Entretanto, o trabalho investigativo e de intervenção prática promovido no ambiente escolar, requer dos professores o despojamento do autoritarismo e da verborragia, presentes nas posturas pedagógicas da escola tradicional.

Aproximando-se das formas ancestrais de educação indígena, os professores poderão se valer das práticas do cooperativismo, que tem no fazer, na experiência, na experimentação e na ação sobre o mundo, a principal forma de ensino e aprendizagem. Assim, ao organizar a gestão das aulas e das pesquisas desenvolvidas nos estudos desta

¹ Fala de um professor indígena durante as reuniões para elaboração deste documento.

Unidade, com práticas de decisão e diálogo, a participação dos estudantes, em conjunto com anciãos, comunidades, professores e pedagogos da turma, as escolas e os professores experimentarão a cooperação como um conteúdo/metodologia de trabalho disciplinar.

Trazer para a sala de aula a experimentação vivencial e a investigação participativa sobre as práticas econômicas identificadas significa que os conceitos, antes de serem apresentados e expostos, podem ser vividos e experimentados no cotidiano do trabalho escolar.

Desta forma, estratégias como a vivência de jogos cooperativos e sua comparação com os jogos competitivos, observação das diferenças entre as experiências e reflexão sobre as relações sociais cooperativas e competitivas, realização de visitas a arranjos produtivos locais e de outras comunidades, troca de experiências, diálogos com os mais velhos, processos guiados de investigação em meio bibliográfico, audiovisual, entrevistas, entre outras, são estratégias possíveis para responder às exigências educativas do momento histórico atual.

Celestin Freinet (2020), discorrendo sobre sua perspectiva de cooperativa escolar, pontua que os educadores não deveriam contentar-se em observar de fora a atividade investigativa e colaborativa de seus estudantes para daí observar suas demandas de aprendizagem. Deve integrar-se com a intenção de ser um dos melhores participantes do processo.

Não basta o(a) professor(a) ser o detentor do conhecimento, mas de auxiliar os estudantes na construção de seus conhecimentos, seja para o seu desenvolvimento enquanto sujeitos das comunidades em que estão inseridos, seja para a construção dos conhecimentos científicos, por parte dos estudantes.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída com base no diálogo e na busca de soluções (Brasil, 1998, p. 71).

Os componentes curriculares das escolas indígenas foram pensados e construídos na perspectiva dialógica e problematizadora. A avaliação passa a constituir, nesse sentido, o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor (*também*) deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem são, nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Para dar consistência ao processo e subsídio para a elaboração do parecer descritivo dos estudantes, é importante que o professor considere:

- A avaliação diagnóstica: como uma avaliação inicial de um processo, ou quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem. Faz-se uma primeira reflexão sobre o estudante, ajudando o professor a conhecer o que ele já sabe, que valores traz, que atitudes tem, para planejar seu trabalho de intervenção. Para o estudante, será um momento de tomada de consciência do caminho de aprendizagem e desenvolvimento, no qual deverá se empenhar e assim também poder planejar seu percurso.
- A avaliação contínua: a avaliação inicial desencadeará novos e permanentes processos que são comumente chamados de 'avaliação contínua', pois permitem um olhar reflexivo de ambos, estudante e professor, sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os, dia a dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos.
- A avaliação final: momento importante que ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo estudante, as dificuldades, e o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos (Brasil, 1998, p. 71)

A atuação do professor, ao proceder à avaliação da Unidade Curricular Projeto de Vida e Economia Comunitária, deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os registros dos docentes quanto às produções dos estudantes servem como subsídios para analisar as práticas pedagógicas, compreendidas como instrumento de aprendizagem, que permitem a retomada e reorganização do processo de ensino.

Cabe aos professores e professoras efetuarem o registro de todas as atividades executadas pelos estudantes,

para que, posteriormente, possam organizar momentos de devolutiva e retomada, e que a avaliação não se configure como uma prática estanque e isolada do processo de ensino-aprendizagem, já que a avaliação no Novo Ensino Médio é apresentada a partir de uma concepção eminentemente formativa.

Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, buscando a inclusão das diferentes formas de aprender; são possibilidades de instrumentos avaliativos:

- Projetos;
- Estudo de casos;
- Apresentação de pesquisas;
- Debates;
- Simulações;
- Portfólios;
- Autoavaliação.

Além disso, é preciso adotar critérios e instrumentos avaliativos evidentes e específicos, que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em um movimento de observação e devolutiva, sendo que, o envolvimento dos estudantes é de suma importância, pois assim podem perceber os pontos em que podem melhorar e nos quais já avançaram e realizar, a autoavaliação dos processos formativos que cumpriram/desenvolveram.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

O projeto de intervenção na comunidade é uma proposta que passa a compor o trabalho com os estudantes a partir da segunda série do NEM.

Tem como objetivo o desenvolvimento de projetos de intervenção comunitária, com estímulo para que estudantes indígenas se vejam como investigadores e agentes de transformação da realidade. Os temas sobre os quais os projetos serão realizados relacionam-se aos conteúdos trabalhados em cada ano que podem ser desenvolvidos, em grupos ou projeto único por turma, de acordo com a realidade de cada escola e critérios estabelecidos pelo professor.

Possibilidades:

- Investigações coletivas de práticas econômicas ancestrais, realizadas anteriormente e que desapareceram

e outras ainda realizadas na comunidade;

- Projetos de pesquisa participante com apresentação de resultado em meio oral, escrito ou audiovisual;
- Atividades econômicas solidárias de produção e confecção de artesanato;
- Atividades econômicas solidárias pautadas em produtos de subsistência e na agricultura familiar;
- Atividades econômicas solidárias pautadas no desenvolvimento de propostas para a diminuição dos resíduos sólidos existentes nas comunidades indígenas.

Algumas sugestões de leitura que podem contribuir com o trabalho docente nesta Unidade Curricular:

1. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes (Damon, 2009).
2. **Vida sustentável é vaidade pessoal', diz Ailton Krenak**, entrevista concedida a Fernanda Santana. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/vida-sustentavel-e-vaidade-pessoal-diz-ailton-krenak/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante; Editora Autonomia Literária, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 26 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. ME: Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 dez. 2022.

_____. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199 Acesso em: 16 dez. 2022.

DAMON, W. **O que o jovem quer da vida?** Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo. Summus, 2009.

DOMINGUES, Jefferson Gabriel. **Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani:** caminhos para a autonomia indígena. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020. Disponível em: www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%2520-%2520Jefferson%2520Gabriel%2520Domingues.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 26 jan. 2023.

FREINET, Célestin. **Las Invariantes Pedagógicas:** Modernizar La Escuela. Bogotá-Colômbia: Editorial Laboratório Educativo, 2020. (Cuadernos de Pedagogía nº 2).

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e Ensino Médio. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n.117, p.1067- 1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRC-FwFBMzLg34v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná.** Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf. Acesso em: 16 dez. 2022.

SANTANA, Fernanda. “Vida sustentável é vaidade pessoal”, diz Ailton Krenak. *In: Jornal Correio*, Salvador, 25 jan. 2020. Entre. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/vida-sustentavel-e- vaidade-pessoal-diz-ailton-krenak/>. Acesso em: 27 jan. 2023.

LABORATORIO DE ESCRITA E PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

Componente Curricular de Referência	Língua Portuguesa
Etapa de ensino	1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio
Carga horária	1ª série: 02 aulas semanais 2ª série: 02 aulas semanais 3ª série: 02 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação prevê, desde 2014, mudanças na oferta do Ensino Médio como forma de superar os desafios enfrentados pela escola, no que diz respeito à qualidade da educação. De modo a atender a demanda de melhoria do processo formativo dos jovens estudantes brasileiros, o Novo Ensino Médio pauta-se na promoção de um ensino significativo, no qual as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem, assumindo a escola como um meio de alcançar os seus objetivos e conforme a Base Nacional Comum Curricular, tais aspectos envolvem uma formação integral dos sujeitos.

O propósito é o desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Esse movimento entende o jovem como protagonista de sua formação, sendo ele responsável por fazer escolhas e tomar decisões. Esses aspectos exigem da escola e dos professores um olhar para as desigualdades e para as diversidades, partindo de uma reflexão sobre as juventudes, tomando o cuidado com a descrição genérica e recorrente de imaturidade ou fase problemática.

Essas imagens são ainda mais complexas quando essa juventude é indígena, negra e/ou periférica. Ser jovem está longe de ser uma categoria identitária isolada e, assim como todas as outras, a juventude é interseccionada, classificada e hierarquizada a partir de critérios sociais desiguais e injustos. Ao considerar um Novo Ensino Médio, urge levar em conta que esses jovens, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (Paraná, 2021, p. 51)

Nesse sentido, a escola, além de oferecer aos estudantes a oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais historicamente construídos pelas populações humanas, também tem a função de despertá-los

para a sua inserção social, busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/(re) conhecer seu lugar no mundo.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular no Artigo 8.º, § 1º, orienta que os currículos devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, levando em conta, dentre outros fatores, que:

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana [...] bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (Brasil, 2017, p. 6)

A partir desse contexto e da escuta às comunidades indígenas, representadas por profissionais da educação, surge o Laboratório de escrita e Produção Audiovisual, cujo nome remete a um espaço escolar destinado ao desenvolvimento de experiências e pesquisas. No caso do Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual, o objeto de análise será os experimentos de produção textual dos estudantes indígenas, que devem estar pautados na autoexpressão, na expressão coletiva, na exploração do repertório textual de interesse dos estudantes, na possibilidade de transposição para a linguagem audiovisual e intervenção nas comunidades indígenas e/ou não indígenas.

Para que o laboratório se torne um espaço produtivo e alcance o propósito para o qual foi pensado, as atividades, textos, leituras e propostas a serem desenvolvidas precisam considerar a realidade dos estudantes, o que é de valor para eles, os conhecimentos que trazem da vivência com a família e comunidade, os aspectos culturais e religiosos e potencializar esses saberes através de produções escritas e audiovisuais, semelhantes aos que os jovens acessam diariamente, habilitando-os a não só produzir conteúdo, mas avaliar o que tem chegado até eles, verificar se está adequado, condizente, se expressa a realidade das comunidades e dos povos indígenas, se quem produziu conhece, valoriza e respeita os saberes indígenas. Ao perceber, no material analisado, os aspectos positivos e identificar as incoerências, tenham elementos que os auxiliem na tomada de decisão sobre a melhor maneira de apresentá-los.

A proposta do laboratório sugere a necessidade e oportunidade de articulações e parcerias já que “[...] é necessário considerar a interdisciplinaridade, ou seja, é de extrema importância promover o diálogo entre os componentes curriculares e também a contextualização dos conhecimentos no interior da mesma disciplina [...]”, (Paraná, 2021, p. 77), visando um trabalho colaborativo, que se estenda até o momento da avaliação, entre professores das Línguas In-

dígenas, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Informática e outros componentes, justamente por se tratar de um espaço instaurado em escola inserida em uma comunidade que tem a coletividade como característica social.

O Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual está organizado em 05 unidades temáticas/oficinas*, divididas no Quadro Organizador por: 1ª Seção temática: Oficina de produção de textos digitais escritos; 2ª Seção temática: Oficina de produção de textos - comunicação visual; 3ª Seção temática: Oficina de produção de texto dissertativo/argumentativo (oral e escrito); 4ª Seção temática: Oficina de produção de textos orais e 5ª Seção temática: Oficina de produção de material audiovisual.

Importante: As unidades temáticas/oficinas podem ser desenvolvidas em qualquer ordem, o que significa que não é necessário seguir a sequência apresentada no documento. Destaca-se, no entanto, a importância de proporcionar aos estudantes, até o final do Ensino Médio, o contato com todas elas. A decisão de qual(uais) deve(m) ser trabalhada(s) em cada série fica a critério da escola/comunidade ou do professor.

Para cada Unidade/oficina foram elencados objetivos de aprendizagem, objetos do conhecimento e conteúdos que se complementam e se articulam entre si e devem ser abordados na totalidade, não necessariamente, na ordem apresentada nos quadros. As oficinas pressupõem a apresentação de, pelo menos, um produto, que pode estar conectado aos objetivos de aprendizagem e ao conteúdo das demais unidades. Isso significa que, na mesma produção, os estudantes podem utilizar diferentes linguagens, tais como: a oral, a escrita e/ou a audiovisual. No caso do Laboratório, a produção textual/audiovisual deve, preferencialmente, apresentar uma proposta de intervenção para os demais jovens da comunidade ou para a sociedade envolvente.

2. OBJETIVOS

- Produzir textos orais e escritos em diversos gêneros e material audiovisual, divulgando e valorizando as memórias históricas da comunidade, reafirmando a identidade étnica, os saberes, tradições e ciências, para melhor comunicar e atuar politicamente em defesa de seus territórios;
- Promover a autoexpressão dos estudantes por meio da experimentação da produção textual e audiovisual, nas Línguas Indígenas e/ou Portuguesa;
- Desenvolver a leitura crítica a partir dos textos e material audiovisual que circulam cotidianamente entre os jovens indígenas;

- Visualizar nas redes sociais possibilidades de dar a conhecer às sociedades não indígenas, suas culturas, formas de organização social, a maneira como veem o mundo, no que acreditam, além das necessidades demandadas pelas comunidades;
- Experimentar formas de produção, instrumentos, equipamentos e tecnologias de tratamento acústico, de imagem, luminosidade e animação.

3. JUSTIFICATIVA

O Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual, como Unidade Curricular, surge durante o processo de implementação do Novo Ensino Médio nos colégios estaduais indígenas. As comunidades escolares, representadas por professores, enfatizaram que, para além das especificidades dos estudantes indígenas, há a necessidade de um trabalho pedagógico, com ênfase no trabalho com a produção dos estudantes em diferentes gêneros textuais; de narrativas e literatura indígena; textos e documentos legais; livros; músicas; produção e análise crítica de filmes, desenhos e artes gráficas.

Por outro lado, o contexto histórico dos povos indígenas, marcado pela resistência e luta pela garantia dos direitos, corrobora com tais solicitações e aponta para a necessidade de desenvolver, especialmente nos jovens, as habilidades de escrever e produzir, com o uso das novas tecnologias, material que fortaleça as lutas e a efetivação de direitos fundamentais dos povos indígenas. Assim, os estudantes passariam a ser produtores de vídeos, podcasts, músicas e outros textos que circulam nas redes sociais, com conteúdo de interesse e com sentido para eles que, em contrapartida, podem contribuir com a comunidade onde vivem, haja vista que nessas populações os jovens têm autonomia e um papel central na vida da comunidade e deverão dar continuidade à manutenção dos territórios, à sustentabilidade, às línguas, às tradições e aos conhecimentos indígenas. (Faustino, 2019)

Faustino (2019, p.10) ainda sugere que:

Nas atuais propostas do Ensino Médio, em comunidades indígenas, alguns dos eixos dos Itinerários Formativos poderão ser associados e contribuir com a valorização das tradições, das culturas e das línguas indígenas. Isso possibilita aos jovens indígenas atuarem dentro de suas temáticas próprias como produtores de conhecimentos, uma vez que estes possuem experiências riquíssimas provenientes de seu povo.

Além disso, a proposta do laboratório dialoga com as competências gerais e com as habilidades apresentadas

nos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. Tais habilidades devem ser desenvolvidas para que “as juventudes do Ensino Médio possam participar mais ativamente de sua aprendizagem, desenvolvendo a autoria, o protagonismo, a sensibilidade artística, a criticidade, a autonomia e a responsabilidade que a sociedade contemporânea exige dos jovens, que sejam leitores competentes para o mundo”, sugerindo que o desenvolvimento dessas, aconteça a partir de vivências e experiências significativas (Brasil, 2018, p. 10).

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DIGITAIS (ESCRITOS)		
<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS (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. (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.</p> <p>HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL (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.</p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Perceber-se como produtor de textos midiáticos, compreendendo e interpretando mensagens implícitas e explícitas nos textos lidos e produzidos.</p> <p>Exercitar e participar, de maneira coletiva, de processos de experimentação, criação e produção textual, considerando e acatando opinião e sugestão como subsídio e enriquecimento para qualificar as produções individuais.</p> <p>Qualificar as produções por meio da experimentação, compartilhamento e socialização da escola e comunidade (especialmente nos textos escritos na língua indígena).</p>	<p>Condição de produção e elementos composicionais de diferentes gêneros textos; multissemióticos e digitais.</p> <p>Prática de produção textual: autoria coletiva, meios de veiculação e material audiovisual.</p>	<p>Textos de diferentes gêneros discursivos presentes nos Campos de Atuação Social e textos de autoria indígena.</p> <p>Produção de textos de diferentes gêneros discursivos e digitais em língua indígena e Língua Portuguesa nas etapas de produção, revisão e reescrita.</p>

<p>Compartilhar, retomar e ampliar os conhecimentos a respeito da escrita, das normas da Língua usada, bem como expressões e vocabulários.</p>	<p>Norma culta padrão, normas da ABNT, recursos tecnológicos e plataformas digitais.</p> <p>Cultura e reconhecimento de tradições indígenas como um instrumento para garantir os direitos dos povos originários do Brasil.</p> <p>Práticas de linguagem: estrutura e características de textos de diferentes gêneros e digital.</p> <p>Literatura: autores indígenas e não indígenas que escrevem sobre os indígenas.</p>	<p>Projeto de escrita: tema, intencionalidade e finalidade e interlocutores.</p> <p>Linguagens no meio digital e linguagem objetiva e subjetiva</p> <p>Investigação, pesquisa, produção e distribuição de informação no contexto digital.</p> <p>Coletividade e individualidade.</p> <p>Tipos de pesquisa e fontes confiáveis de produção sobre os indígenas.</p> <p>Direitos/créditos das produções coletivas.</p> <p>Ética digital.</p> <p>Produção e veiculação de material audiovisual: estrutura composicional, linguagem, processo de produção, veiculação, suporte e recursos tecnológicos.</p> <p>Roteiro textual e programas de edição de imagem e de som.</p>
--	---	---

VERSÃO PRELIMINAR

2. OFICINA DE TEXTOS DE COMUNICAÇÃO VISUAL

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

(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.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Desenvolver habilidades na escrita, manual e digital (na língua indígena ou portuguesa), utilizando materiais gráficos, programas, aplicativos de desenho e edição.</p> <p>Participar e experimentar processos coletivos de experimentação, criação e produção de textos de diferentes gêneros, adequando-os às diferentes mídias.</p> <p>Qualificar por meio de fontes e pesquisas confiáveis, materiais produzidos coletivamente, assim como textos produzidos a partir da experimentação, do compartilhamento e socialização com os estudantes e integrantes da comunidade (especialmente nos textos escritos na língua indígena).</p>	<p>Práticas de leitura e oralidade: contexto de produção, textos de comunicação visual utilizados pelos indígenas, (estrutura e características); textos manuscritos.</p> <p>Práticas de produção textual: meios de veiculação/ produção, condições de produção, elementos composicionais, recursos tecnológicos.</p> <p>Utilização de plataformas, aplicativos, recursos digitais, câmeras do celular e redes sociais.</p>	<p>Textos de diferentes gêneros discursivos presentes nos Campos de Atuação Social e textos de autoria indígena; legais e reivindicatórios.</p> <p>Produção, correção, revisão e edição de textos de diferentes gêneros e que circulam nas redes sociais.</p> <p>Repertório textual, dos estudantes indígenas, no gênero digital escrito.</p> <p>Movimentos indígenas e manifestações reivindicatórias.</p> <p>Leis indigenistas.</p>

		<p>Direitos dos povos indígenas.</p> <p>Luta em defesa dos territórios.</p> <p>Comunicação na comunidade e articulação entre os aspectos (texto verbal e não-verbal).</p> <p>Estrutura e contexto de produção na escrita de textos de comunicação visual.</p> <p>Estrutura projeto e roteiro de escrita (o que, para quê, para quem e onde publicar).</p> <p>Adaptação de materiais de comunicação visual para situações do cotidiano escolar.</p> <p>Tema e interlocutores.</p> <p>Identificação de interlocutores, Instrumentos e equipamentos para divulgação.</p> <p>Processo de produção (concepção, planejamento, experimentação, revisão, reelaboração).</p>
--	--	---

3. OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DISSERTATIVOS ARGUMENTATIVOS

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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 RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Conhecer e desenvolver textos dissertativos/argumentativos nas Línguas Indígenas e/ou Língua Portuguesa, respeitando as normativas de cada uma delas.</p> <p>Qualificar os textos (indígenas) produzidos por meio da experimentação, compartilhamento e socialização com os colegas e com a comunidade.</p> <p>Perceber-se como sujeito de vivência, conhecimentos, organização social, política e cultural, valendo-se das produções de outros indígenas como inspiração, respeitando os direitos autorais.</p> <p>Manifestar-se oralmente apresentando argumentos pertinentes aos temas, formulando opiniões e qualificando argumentos em debate.</p>	<p>Prática de produção textual: produção de texto dissertativo/argumentativo; redação de vestibular/ENEM, organização e elaboração de teses.</p> <p>Prática de oralidade: organização e elaboração de teses.</p> <p>Utilização de plataformas, aplicativos, recursos digitais, câmeras do celular e redes sociais, sites e fontes de pesquisa.</p>	<p>Textos de diferentes gêneros discursivos</p> <p>Textos de autoria indígena; legais e reivindicatórios.</p> <p>Produção de texto: roteiro, planejamento, conteúdo, correção, revisão e edição.</p> <p>Simulados conteúdos preparatórios para a redação de vestibular.</p> <p>Coesão e coerência.</p> <p>Temas de interesse da comunidade e dos jovens indígenas.</p> <p>Temas de bancas de vestibulares indígenas do Paraná.</p> <p>Tipos de argumentos.</p> <p>Relação entre a tese e os argumentos.</p> <p>Argumentação lógica e convincente.</p> <p>Execução de textos na oralidade.</p> <p>Transcrição de textos.</p> <p>Distinção entre fato de opinião.</p> <p>Redação para vestibular e ENEM.</p> <p>Persuasão em textos argumentativos.</p> <p>Organização coerente e lógica dos argumentos.</p> <p>Relação entre a construção da argumentação, dos elementos coesivos e da tese.</p> <p>Comparação entre peças publicitárias.</p> <p>Persuasão na publicidade.</p>

4. OFICINA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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 RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a relação fala/escrita adequando-as às intenções e contextos de uso e participando de conversas reflexivas sobre temas de interesse para as comunidades indígenas.</p> <p>Compartilhar, retomar e ampliar/expandir os conhecimentos, das normas da Língua usada, expressões, vocabulário e classes gramaticais utilizadas.</p> <p>Qualificar a autoexpressão do estudante e a habilidade de manifestação e argumentação através da oralidade, a fim de expressar-se criticamente acerca dos assuntos de interesse das comunidades indígenas.</p> <p>Dramatizar, valorizar e divulgar as narrativas e canções da cultura indígena.</p> <p>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos, aprender e refletir sobre o mundo.</p>	<p>Prática de produção de textos escritos e orais: estrutura, repertório e processo de produção de textos orais.</p> <p>Prática de leitura: características de textos orais, intenção e finalidade (para que e para quem).</p> <p>Meios de veiculação/ produção.</p> <p>Temas diversos e controversos.</p> <p>Diversidade de textos orais</p>	<p>Textos de diferentes gêneros discursivos presentes nos Campos de Atuação Social e textos de autoria indígena; legais e reivindicatórios.</p> <p>Produção de textos orais para programas de celular e computador usando a Língua Indígena ou a Língua Portuguesa.</p> <p>Repertório textual nos gêneros orais, digitais, presenciais, via rádio, alto-falante e de autoria indígenas.</p> <p>Elementos da argumentação oral: pausa, entonação, ritmo, gestualidade.</p> <p>Contexto de produção da fala (situação formal/ informal, planejada ou improvisada).</p> <p>Efeitos de sentido, promovidos pelos elementos da linguagem oral no momento da escuta: entonação; respeito aos turnos de fala; expressões corporais, faciais, gestuais, pausas etc.</p>

		<p>Estratégias de elaboração de textos orais, áudio e/ou vídeo: planejamento, elaboração, revisão, edição reescrita e avaliação.</p> <p>Adequação discursiva à situação do evento (formal/informal), ao tema, à finalidade, aos interlocutores.</p> <p>Elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p> <p>Direcionar o uso das multimídias para fortalecimento da Língua e tradições indígenas.</p> <p>Produção de textos orais sob a temática de fortalecimento das lutas dos povos indígenas.</p>
--	--	---

5. OFICINA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL AUDIOVISUAL (CELULAR, COMPUTADOR, CÂMERA FOTOGRÁFICA).

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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 RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Desenvolver a habilidade da produção de textos de diferentes gêneros, inclusive digital e audiovisual.</p> <p>Perceber-se como produtor de vídeos e textos midiáticos, reconhecendo que há um processo de produção nos audiovisuais que circulam nas redes sociais.</p> <p>Compreender e interpretar mensagens implícitas e explícitas nos textos lidos e produzidos, averiguando fontes de pesquisas confiáveis</p> <p>Produzir material usando a língua indígena ou a Língua Portuguesa, respeitando as normativas de cada uma delas para divulgar os saberes e conhecimentos indígenas, utilizando materiais audiovisuais.</p> <p>Incluir, nas produções coletivas, de maneira consensual, os conhecimentos adquiridos junto à família, líderes espirituais e sábios.</p> <p>Perceber-se como sujeito de vivência, conhecimentos, organização social, política e cultural, coletivos.</p>	<p>Práticas de produção textual: gênero digital-audiovisual, repertório textual no gênero digital-audiovisual, processo de produção textual, meios de veiculação de texto digital.</p> <p>Prática de produção oral e escrita: características textos no gênero digital – audiovisual, repertório textual e produções audiovisuais de autoria indígena.</p> <p>Utilização de plataformas, aplicativos, recursos tecnológicos (câmera fotográfica).</p> <p>Veiculação da cultura e tradições indígenas e das produções do laboratório.</p>	<p>Textos de diferentes gêneros discursivos presentes nos Campos de Atuação Social e textos de autoria indígena; legais e reivindicatórios.</p> <p>Processos e formas de produções audiovisuais (<i>making off</i>, instruções, relatos, passo a passo) e material de autoria indígena.</p> <p>Intencionalidade e finalidade de texto de diferentes gêneros, audiovisuais e digitais.</p> <p>Produzir textos em programas de edição de texto usando a Língua Indígena ou a Língua Portuguesa.</p> <p>Filmagem.</p> <p>Edição.</p> <p>Cenário.</p> <p>Som, acústica.</p> <p>Equipamentos.</p> <p>Melodia.</p> <p>Repertório audiovisual dos estudantes indígenas.</p> <p>Materiais audiovisuais.</p> <p>Vídeos, filmes de autoria indígena e sobre os povos indígenas.</p> <p>Critérios para a produção de textos de comunicação visual.</p> <p>Estrutura composicional e contexto de produção audiovisual.</p> <p>Produção audiovisual em diferentes gêneros: filme, música, vídeo curto, documentário, animação.</p> <p>Identificação de interlocutores, Instrumentos e equipamentos para divulgação.</p> <p>Processo de produção (concepção, planejamento, experimentação, revisão, reelaboração).</p> <p>Projeto (o quê, para quê, para quem e onde publicar).</p> <p>Bastidores de produções audiovisuais.</p> <p>Elaboração de roteiro textual.</p> <p>Avaliação das produções.</p> <p>Meios de veiculação/ produção.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para que o laboratório se torne um espaço produtivo e alcance o propósito para o qual foi pensado, as atividades, textos, leituras e propostas a serem desenvolvidas precisam considerar a realidade dos estudantes, o que é de valor para eles, os conhecimentos que trazem da vivência com a família e comunidade, os aspectos culturais e religiosos e potencializar esses saberes através de produções escritas e audiovisuais, semelhantes aos que os jovens acessam diariamente, habilitando-os a não só produzir conteúdo, mas avaliar o que tem chegado até eles, verificar se está adequado, condizente, se expressa a realidade das comunidades e dos povos indígenas, se quem produziu conhece, valoriza e respeita os saberes indígenas. Ao perceber, no material analisado, os aspectos positivos e identificar as incoerências, tenham elementos que os auxiliem na tomada de decisão sobre a melhor maneira de apresentá-los.

A proposta do laboratório sugere a necessidade/opportunidade de articulações e parcerias já que “[...] é necessário considerar a interdisciplinaridade, ou seja, é de extrema importância promover o diálogo entre os componentes curriculares e também a contextualização dos conhecimentos no interior da mesma disciplina [...]”, (Paraná, 2021, p. 77), visando um trabalho colaborativo entre professores das Línguas Indígenas, Portuguesa, Inglesa, de Informática e demais componentes, justamente por se tratar de um espaço instaurado em escola inserida em uma comunidade que tem a coletividade como característica social.

O laboratório de Escrita e Produção Audiovisual traz a ideia de ação e de experimentação, por isso a metodologia de ensino buscará propiciar a prática da escrita, da produção oral e audiovisual, por meio da proposição de atividades criativas e colaborativas. Partir dos repertórios e das experiências já desenvolvidas pelos estudantes e provocá-los a refletir sobre elas: experimentar e produzir determinados gêneros discursivos: ampliar os repertórios de produtos culturais conhecidos (livros, textos, material audiovisual, músicas, entre outros), assim também como o repertório de recursos utilizados como portadores desses produtos (programas, meios de veiculação).

Para propiciar e estimular as conversas, o professor pode se valer de uma produção já existente. Conduzir a leitura, a escuta, o diálogo, a reflexão de produções culturais e a visualização de imagens ou vídeos, fazendo uso de metodologias ativas que se adequem à intencionalidade do trabalho. É importante proporcionar um ambiente de cooperação, de construção mútua onde os estudantes sejam encorajados a expor seus pontos de vista; sua opinião sobre as produções; sugerir abordagens, fazer e receber críticas, e tanto a produção quanto a opinião sejam respeitadas.

Para falar, escrever e expressar-se bem é preciso querer comunicar, desejar expor seu ponto de vista, de uma ou outra maneira. Por isso, todo o processo percorrido no laboratório precisa ser mediado por textos e contextos de

interesse do estudante, que os motive e desperte o desejo de se expressarem, de estabelecerem interlocução com outros jovens, sobre diversos assuntos e com a sociedade não indígena.

Os momentos de conversa são muito importantes para que o professor colete informações a respeito dos repertórios e práticas dos estudantes, diagnosticando e elencando temas possíveis de serem trabalhados. Considerando que as escolas indígenas possuem realidades e projetos linguísticos diferentes, a língua em que as interações acontecem deve propiciar, para os estudantes, uma forma a mais de expressão, e não uma barreira. Para que os estudantes se sintam seguros para escrever, falar e usar o vocabulário que dominam e adquiram confiança, devem ser estimulados pelo professor a ampliar suas formas de expressão e utilização, caso necessitem de mais de uma língua.

Entende-se que, ao ser estimulado a se expressar livremente, o estudante sinta-se motivado a comunicar-se em diferentes meios e textos, sendo progressivamente provocado a revisar e qualificar a sua produção à medida que se sente acolhido pelo grupo, na maneira como se expressa e apresenta sugestões para melhoria não só do seu texto/ produção, mas também nas dos demais. Dessa forma, o professor deve construir um ambiente na perspectiva de romper a tradição “corretiva” dos profissionais de língua, que atuam numa perspectiva tradicional.

O objeto do laboratório é a produção, seja ele um texto oral, escrito em meio digital, manuscrito, audiovisual, filme, vídeo de circulação em *WhatsApp*, *podcast* ou transmissões no alto-falante da comunidade indígena. Esses produtos são o ponto de partida e de chegada do professor e dos estudantes:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 63)

Por isso, o material escolhido pelo professor deve representar a identidade, os interesses e a linguagem conhecida pelos estudantes, utilizando principalmente autores indígenas que os estimulem a também se tornarem autores. As atividades visam motivar o jovem a produzir com sentido, em um ambiente que prima pelo acolhimento da expressão dos estudantes, desde o planejamento, passando pela experimentação e compartilhamento, até a revisão dos textos e audiovisuais. É importante que o professor defina momentos para reconhecer o repertório textual dos estudantes, identificar suas habilidades em nomear ou caracterizar os textos já conhecidos; perceber a intencionalidade, meios de veiculação e os processos de produção, selecionando para aprofundamento, os gêneros já conhecidos e analisando

junto a eles as possibilidades de extrapolação dos conhecimentos consolidados.

Para propiciar o ambiente de prática e experimentação, sugere-se que sejam consideradas as diferentes etapas de uma produção cultural, passando por elas de forma individual e/ou coletiva, com a mediação dialógica entre professor e estudantes. As etapas de um projeto são definidas de formas diferentes. Sugerimos aqui um percurso didático com a finalidade de desenvolver produtos audiovisuais e textuais. Entendendo que um projeto implica um processo que antecede e ultrapassa a produção em si (pré-produção, produção, pós-produção), no qual as variáveis de cada etapa diferem de acordo com o objetivo de desenvolver o processo criativo e comunicativo, sugerem-se que sejam considerados os seguintes momentos:

- a) Diálogo sobre o tema (definição coletiva ou predeterminada).
- b) Elaboração de um projeto de produção/escrita (o quê, para quê, para quem e onde publicar).
- c) Elaboração de roteiro (de acordo com o gênero a ser produzido).
- d) Pesquisa e aprofundamento do assunto/tema (qualificar a produção).
- e) Execução - experimentação (primeira versão do texto).
- f) Revisão - avaliação de resultado (submissão a crítica e sugestões dos demais estudantes e professores, reescrita, refação se necessário).
- g) Apresentação final do produto.
- h) Definição de estratégias e meios de divulgação (exposição, mostra, feira, roda de conversa, leitura compartilhada, sessão de vídeo).

Leticia Fraga (2022) propõe que “os momentos de expressão oral espontânea, sejam registrados pelo professor e/ou pelos estudantes e que as falas, os pontos de destaque e de interesse, os argumentos e apontamentos, sejam utilizados como subsídio nos momentos de escrita”, que podem ser operacionalizados da seguinte maneira:

- Gravar, com uso dos celulares, as rodas de conversa e momentos de diálogos e debates;
- Transcrever as falas;
- Fazer cópias;
- Distribuir para que sejam retomadas e usadas durante a escrita.

O trabalho do Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual tem como centralidade a produção de textos (orais e escritos), em diferentes gêneros, a produção audiovisual, a valorização da autoexpressão, da fluência da fala e da escrita, experiências de produção, ampliação do repertório textual dos estudantes e seu aprofundamento por meio do trabalho coletivo, da leitura crítica e da análise de materiais publicados, a fim de potencializar as intervenções dos jovens nas comunidades indígenas onde vivem e/ou nas sociedades envolventes.

É preciso ter como premissa os projetos linguísticos da comunidade, pois uma das conquistas dos povos indígenas é ter garantido, no Artigo 210, § 2 da Constituição Federativa do Brasil, que o “Ensino Fundamental regular será ministrado em Língua Portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988). Esse direito, somado aos projetos linguísticos da comunidade indígena, deve se manifestar em todas as atividades e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas indígenas, especialmente nas experimentações e práticas desenvolvidas nessa Unidade Curricular que tem a língua(gem) como veículo de manifestação do pensamento.

Para o professor Sipriano Miri de Souza (2021), da Terra Indígena Anetete: “*Nhambo´e, haegui nhandemboé nhande ayvu py ma haévete Nhambopara Manduérã nhamboaxa xamoi kueryve omombe u vaé nhandevy Haerãmi nhandombo´e haégui nhamboaxa haguá pyau kue vepe*” [o ensino da língua indígena é muito importante. Por meio da escrita, podemos registrar as histórias contadas pelos antepassados, antes transmitidas oralmente, e assim, outras pessoas e as gerações futuras poderão ter acesso a elas em diversas plataformas].

Nesse sentido, o Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual se torna um excelente espaço para aperfeiçoamento da prática da oralidade e da escrita, na língua que a comunidade quer priorizar e a forma como quer, e se quer mostrar, e deve possibilitar ao estudante “experimentar” a/as língua(s) que se sente seguro para se comunicar, alcançar seus interlocutores e transmitir suas mensagens de maneira compreensível.

Assim,

[...] a decisão sobre se os produtos serão escritos em Língua Indígena e Língua Portuguesa vai depender dos projetos comunitários que, acredito, tem convergências e especificidades entre si, a depender das realidades sociolinguísticas de cada uma das comunidades. Se a intenção é manter e expandir o uso de língua indígena entre os mais jovens, os produtos podem ser monolíngues em língua indígena, tanto na oralidade quanto na escrita. Se é o de consolidação do bilinguismo, sem substituição da língua indígena pela língua portuguesa, podem optar por produções bilíngues, que não precisam ser de tradução: um mesmo conteúdo nas línguas empregadas, mas cada produção ser em uma determinada língua com conteúdos diferenciados a partir dos receptores definidos. (Grillo, sic. 2022)

Independentemente da escolha da língua, a prioridade é produzir conhecimentos, registrar as memórias históricas, reafirmar as identidades étnicas, as tradições e ciências, a defesa de seus territórios, entre outros.

Sendo assim, no que tange à oralidade nas sociedades indígenas - a forma frequente de comunicação, as rodas de conversa e os momentos de fala e de escuta, sugeridas no encaminhamento metodológico, devem constar no planejamento do professor e ser rotineiramente realizadas antes e durante, e mais de uma vez, se for o caso, em cada uma das oficinas e/ou dos processos de produção.

Suzana Grillo (2022) afirma que do mesmo modo como o bilinguismo ainda não é plenamente entendido pelos sistemas de ensino, a oralidade também é preterida nas atividades pedagógicas como uma tecnologia social desvalorizada face à escrita e afirma ainda que a oralidade é a tecnologia social responsável pela manutenção de valores culturais e sócio organizativos das comunidades indígenas.

Para a autora, a oralidade tem se tornado frequente nas diferentes mídias. No *WhatsApp*, por exemplo, os áudios estão substituindo os textos escritos. Assim, a tecnologia da oralidade, tão importante na comunicação dos indígenas, deve ser exaustivamente explorada em todos os momentos e em todas as oficinas do laboratório. O professor deve provocar reflexões sobre seus usos nas comunidades indígenas, sobre as diferenças entre produções orais e escritas e como os povos indígenas têm se apropriado da escrita a partir de seus objetivos e perspectivas socioculturais. (Grillo, 2022).

É importante também dizer aos professores, especialmente aos não indígenas, que a escuta se dá nas interações entre as pessoas indígenas. Todos têm espaço de fala, respeitam o tempo de fala do outro. É por isso que geralmente os não indígenas dizem que os indígenas não falam. Na verdade, é a gente que não deixa eles falarem. (Fraga, 2022).

Quanto à ética digital, uma das propostas do laboratório é visualizar, nas redes sociais, possibilidades de divulgação de conteúdos produzidos pelos estudantes, especialmente aqueles que dizem respeito aos povos indígenas. Damaris Kanĩnsãnh Felisbino (2021) - professora Kaingang, afirma que “Ūnri kanhgág ag jamã kãmĩ, tecnologia vỹ tóg tỹ nén há nĩ, ti tỹ nén e vem ti kỹ, tỹ tóg ěg tỹ vãsãh jãfã nĩ gé, kanhgág ag kar mỹ, jatun mỹ ěg tóg gravan, foto kunũnh, nén han kar kỹ ěg tóg ěg história ti rán kỹ nĩm tĩ sir, ěg tỹ hẽn tá publikan jãfã ti tá”.

Odaiza da Silva Oliveira, Edivania da Silva e Claudemir da Silva (2021), professores Xetá, também se manifestaram usando a Língua Xetá: “awtxãpodjé mariwtxi awrý ceregwaitxi awametxá páredjgŵaj awrý pidjaraj e awrý ceregwaitxi djadewaj, makay arápaedjã hera mimpödje arúj ex xetá. jane alandi'e adjurũaj, jane ewla eradjo paradjupý

hera awrý tecnologia djara ewrã mimpõdje arúj ex hera, ara, lipõdjá kũa divulgar awrý djadewaj, mimrũetxa e makay parandjý kũa tapodjá arús jane, eradjo, hera, korewas ñané paranuhá”.

“cada vez mais a tecnologia tem entrado nas terras indígenas e se tornado importante para as comunidades, pois, além de divulgar a cultura, também é uma ferramenta de luta para nós, povos indígenas em geral, já que nos dá autonomia para gravar, fotografar, criar e registrar nossas próprias histórias, em diversas redes sociais”.

Há de se atentar com o que deve se tornar público, já que as comunidades indígenas têm suas próprias restrições acerca do que pode ser publicizado, que talvez transcenda o contido na Lei n.º 12.965/2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.

Claudinei Alves Ribeiro, professor Guarani, afirma que

Em muitas comunidades indígenas, a cultura é trabalhada de forma simbólica e não da forma cosmológica, ou seja, na linha de pensamento dos Guarani. Espaços sagrados estão sendo confundidos ou trocados por centros culturais. A nova geração indígena tem que ter o entendimento do que é sagrado e do que é profano na sua cultura. Na casa de reza, por exemplo, não se pode entrar de qualquer forma, nem tirar fotos dos rituais e dos cânticos espirituais sagrados. São direitos culturais da comunidade e devem ser respeitados. (Alves, sic. 2021).

A sugestão é que as publicações dos estudantes, aliadas à valorização das tradições culturais dos indígenas, atuem como uma maneira de divulgar o que é de interesse para os indígenas. Respeita-se, no entanto, o desejo das comunidades em mostrar tais conteúdos para as sociedades não indígenas. Podemos supor que os jovens busquem a expressão nos meios digitais, para circulação interna às comunidades, em primeiro momento, se a opção for pelo uso de língua indígena. A divulgação para comunidades não indígenas deve ser fruto da reflexão de lideranças, estudantes e comunidade(s) (Grillo, 2022).

Daí a necessidade de constantes diálogos com lideranças políticas, religiosas, e com as famílias das comunidades, sobre a definição dos conteúdos a serem abordados e produzidos nas oficinas do laboratório.

É preciso também incluir nas produções os conhecimentos adquiridos junto à família, líderes espirituais e sábios, explorando, experimentando os processos de produção dos textos que circulam nas redes sociais; pesquisando e aprofundando assuntos/temas de interesse para os povos indígenas e inseri-los nas produções assim como meios de veiculação dos textos digitais, como celulares e computadores, especialmente os que contêm conteúdo indígena.

6. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Os professores, juntamente com os estudantes, têm liberdade para definir sobre o que vão escrever, pesquisar, produzir. Sugere-se apenas que tais escolhas sejam feitas com base em interesses comuns, de maneira a tornar o processo de produção

satisfatório e motivador, no qual os estudantes se sintam contemplados. A relação a seguir apresenta algumas sugestões que não se esgotam, tamanha é a gama de temas relacionados aos saberes indígenas, que podem ser abordados nas produções. Sugere-se que sejam considerados os interesses do grupo como um todo, partindo sempre do diálogo sobre a escolha do(s) tema(s), os quais pode(m) ser de modo coletivo ou por sugestão do professor, e acatada pelo grupo, conforme mencionado no tópico que trata dos encaminhamentos metodológicos.

Alguns temas que podem ser abordados são:

- Vídeos que circulam entre os jovens indígenas;
- Textos lidos pelos indígenas;
- Narrativas indígenas;
- A relação dos indígenas com a natureza;
- O marco temporal;
- Agricultura de subsistência;
- Aprendizados indígenas recebidos da educação familiar e comunitária;
- Saberes tradicionais indígenas;
- A representação dos indígenas na mídia;
- A voz dos indígenas pelos indígenas;
- As falas dos não indígenas sobre os indígenas;
- A sabedoria dos mais velhos;
- Danças/cantos tradicionais;
- O processo de confecção de cestaria, artesanato e adereço;
- Os jovens indígenas e os não indígenas;
- A vida em comunidade;
- Os ensinamentos a serem repassados para os filhos;
- O que é ser indígena;
- Registros da terra indígena: espaço geográfico, matas, rios, casas, recursos naturais;
- As festas religiosas, batismos de sementes, de crianças;
- As feiras e mostras culturais tradicionais;
- Os saberes veiculados na escola indígena e os demais saberes;
- As responsabilidades dos pais na educação indígena;
- Comidas típicas;
- Sementes crioulas;
- Economia solidária;
- O Bem Viver.

7. AVALIAÇÃO

Na escola indígena, a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório”. (Brasil, 1998, p. 70)

Assim, a avaliação deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Dessa perspectiva, ela é mais uma estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem. Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor devem ser constantes: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de estudantes, como o desempenho de cada um em particular, com vistas a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a estudantes específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo.

A avaliação, pensada como uma estratégia de ensino, deve estar em consonância com a metodologia do laboratório que visa a experimentação da produção, a atividade criativa, seu aprimoramento e a ampliação dos meios de expressão dos estudantes, a partir do reconhecimento de diferentes gêneros escritos e audiovisuais, seus processos de produção e autores de referência indígenas que atuam nas áreas da produção cultural. Portanto, sugeriu-se o caderno de registro de aulas do professor como um dos meios de acompanhamento do processo dialógico dos estudantes em suas atividades do laboratório. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções. Observando os(as) estudantes durante a realização e apresentação das atividades, o(a) professor(a) pode perceber suas limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e dificuldades.

Como o objeto trata do processo criativo, a avaliação deve considerar o percurso próprio de cada estudante, e visar o aspecto formativo. Sabemos que o ensino de língua tem como tradição “o olhar corretivo”, onde muitos dos professores que hoje atuam em sala de aula viveram, nos seus tempos escolares, como por exemplo a correção da ortografia, como aspecto principal a ser observado nos textos. No laboratório, pretende-se superar esse “olhar corretivo”, pois entende-se que a escrita correta, a ortografia está a serviço do processo criativo, da comunicação, da expressão pelo meio escrito, oral ou audiovisual.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério a valorização do processo criativo do estudante; observar e destacar, em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais como coletivamente, a potência comunicativa e criativa do texto do estudante. Isso não significa negligenciar os aspectos formais ou normativos da língua, esses devem ser objeto do ensino e da avaliação, na medida em que, ao aprimorar tais aspectos, melhora-se a efetividade da comunicação.

Portanto, a avaliação do desenvolvimento do estudante e a verificação de seu rendimento escolar dá-se em caráter forma-

tivo e deve considerar o desenvolvimento curricular progressivo, de modo a consolidar a articulação entre as etapas de ensino, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Médio, bem como essa avaliação intenciona a compreensão do saber enquanto valor sócio-histórico, desenvolvido ao longo do tempo, com conhecimentos e metodologias que propiciem uma postura crítica frente às mudanças desafiadoras da contemporaneidade, que visa a incentivar o protagonismo e autonomia do estudante.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020].1988. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. ME: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério Da Educação - Conselho Nacional Da Educação - Câmara De Educação Básica. **Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC: Brasília - DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná: perspectivas atuais para a educação intercultural. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-15, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4596/3029>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

FELISBINO, Damaris Kanĩnsãnh. **Informação verbal em reunião virtual de 10/12/2021**. SEED: Curitiba, 2021.

FRAGA, Letícia. **Informação verbal em reunião virtual de 05/03/2022**. SEED: Curitiba, 2022.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020. Disponível em: <<https://educamidia.org.br/api/wp-content/uploads/2021/03/Guia-da-Educac%CC%A7a%CC%83o-Midia%CC%81tica-Single.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

GRILLO, Suzana, **Informação verbal em reunião virtual de 05/03/2022**. SEED: Curitiba, 2022.

LOUZADA, Ana Maria. O Texto como Unidade de Ensino e de Aprendizagem: Aprender a ler e a escrever lendo e produzindo textos. In: SEMINÁRIO DE ALFABETIZAÇÃO, 2010, Vitória- ES. Centro de Assessoria, Estudos e Pesquisa em Educação, Vitória- ES, 2010. Disponível em: <http://docs.wixstatic.com/ugd/4934bc_3c691ed5c4c44acaacef6e7d06b5046.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

NOBRE, Domingos Barros. De que Bilinguismo Falamos na Formação de Professores? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 2., 2012, Uberlândia-MG. **Anais do SIELP**. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/06/volume_2_artigo_096.pdf>. Acesso em 30 jan. 2023.

MACEDO, Aurinete Silva, ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Práticas de Oralidade: Narrativas Oraís Krahô no Contexto Escolar. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 14., 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_471.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

OLIVEIRA Odaiza da Silva; SILVA, Edivania da; SILVA Claudemir da. **Informação verbal em reunião virtual realizada de 07/10/2021**. SEED: Curitiba, 2021.

ALVES, Igor. Exemplos de Gêneros Textuais. In: **Significados**. [s.p.]. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/generos-textuais/>>. Acesso em: 21 dez. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PAULA, Aldir Santos de. Educação Escolar Indígena e Política Linguística. **Revista do GELNE**, Natal/RN, v. 17, n.1-2, pp.113-129. dez.2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/10177/7183>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

RIBEIRO, Claudinei Alves. **Informação verbal em reunião virtual de 22/10/2021**. SEED: Curitiba, 2021.

SILVA, Maria Sueli Ribeiro da. **A língua kaingáng da aldeia paulista Icatu**: uma descrição funcional. 2011. 261 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/100118/silva_msr_dr_sjrp.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SIQUEIRA, Yan Patrick Brandenburg, 1990 - **Oficina Literária de Escrita Criativa**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/9237/1/Yan-Patrick-Brandenburg-Siqueira-2016-trabalho.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOARES, Ana Cristina Cavalcante. A produção textual a partir da linguagem audiovisual: oficina de curtas metragens para leitura e produção de cartazes, poemas, roteiros, resenhas e sinopses. **Revista Eletrônica Mutações**, [S. l.], v. 8, n. 14, pp. 119–122, jan-jul, 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/relem/article/view/3572>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

SOUZA, Sipriano Miri de. **Informação verbal em virtual de 22/10/2021**. SEED: Curitiba, 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gêneros Oraís - Conceituação e caracterização. *In*: Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 4., Simpósio Nacional de Letras e Linguística, 14., 2013, Uberlândia-MG. **Anais do SILEL**. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDU-FU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/travaglia/sistema/uploads/arquivos/artigo_generos_orais_conceituracao_caracterizacao.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2023.

THEISEN, Jossemar de Matos; WITTKE, Cleide e Inês. A Prática da Escrita na Escola: Processo de Produção de Sentido. *In*: Congresso Internacional de Estudos de Línguas e Literatura Estrangeiras, 1., Seminário Nacional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa, 7., Seminário Integrado de Pós-Graduação em Letras, 1., 2019, Rio Grande - RS. **Anais [...]**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2019. pp. 504-516. Disponível em: <<https://senalp.furg.br/index.php/anais/26-a-pratica-da-escrita-na-escola-processo-de-producao-de-sentido-cleide-ines-wittke-ufpej>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

INFORMÁTICA BÁSICA E ROBÓTICA

Componente Curricular de Referência	Informática Básica e Robótica
Etapa de ensino	1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio
Carga horária	1ª Série: 02 aulas semanais 2ª Série: 02 aulas semanais 3ª Série: 02 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

O Plano Nacional de Educação (PNE) prevê, desde 2014, mudanças na oferta do Ensino Médio como forma de superar os desafios enfrentados pela escola no que diz respeito à qualidade da educação. De modo a atender a demanda de melhoria do processo formativo dos jovens estudantes brasileiros, esta etapa de ensino pauta-se na promoção de um ensino significativo, onde as juventudes sejam protagonistas da própria aprendizagem, assumindo a escola como um meio de alcançar seus objetivos.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), despertar o protagonismo envolve uma formação integral dos sujeitos. O propósito da educação integral é o desenvolvimento pleno dos estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam a dimensão intelectual ou a dimensão afetiva” (Brasil, 2018, p. 14). Esse movimento entende o jovem como protagonista de sua formação, sendo ele responsável por fazer escolhas e tomar decisões.

O Referencial Curricular do Paraná para o Ensino Médio destaca que, considerar tais aspectos exige da escola e dos professores olhar para as desigualdades e as diversidades de raça, gênero e sexualidade, a partir de uma reflexão sobre as juventudes tomando o cuidado com a descrição genérica e recorrente de imaturidade ou fase problemática:

Essas imagens são ainda mais complexas quando essa juventude é indígena, negra e/ou periférica. Ser jovem está longe de ser uma categoria identitária isolada e, assim como todas as outras, a juventude é interseccionada, classificada e hierarquizada a partir de critérios sociais desiguais e injustos. Ao considerar um Novo Ensino Médio, urge levar em conta que esses jovens, nas formas em que vivem a experiência escolar, nos dizem que querem ser reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. (Paraná, 2021, p. 51)

Nesse sentido, a escola, além de oferecer aos seus estudantes a oportunidade de aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais, historicamente construídos pelas populações humanas, também tem a função de despertá-los para a sua inserção social, busca de propósitos e, com isso, o sentimento de pertencimento do jovem ao encontrar/(re)conhecer seu lugar no mundo.

A Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017, que instituiu a implantação da Base Nacional Comum Curricular no artigo 8.º, § 1º, orienta que os currículos devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, levando em conta, dentre outros fatores, que:

§1º Os currículos devem incluir a abordagem, de forma transversal e integradora, de temas exigidos por legislação e normas específicas, e temas contemporâneos relevantes para o desenvolvimento da cidadania, que afetam a vida humana [...] bem como o tratamento adequado da temática da diversidade cultural, étnica, linguística e epistêmica, na perspectiva do desenvolvimento de práticas educativas ancoradas no interculturalismo e no respeito ao caráter pluriétnico e plurilíngue da sociedade brasileira. (Brasil, 2017)

Nesse sentido, a participação das comunidades indígenas na construção dos Itinerários Formativos do Ensino Médio é uma prerrogativa para que sejam respeitadas as especificidades da modalidade, principalmente em questões relativas à cultura, aos saberes, à cosmologia e epistemologia próprias de cada povo indígena do território paranaense.

A criação do Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio das Escolas Indígenas (GT-NEMCEI), com representantes das escolas indígenas e lideranças comunitárias, foi a estratégia utilizada para a construção coletiva dos itinerários formativos específicos. Foram realizadas reuniões on-line, quando foi possível escutar os profissionais das escolas, momentos organizados pela equipe para os dias de Estudo e Planejamento, escuta dos estudantes e anciãos, cujas falas foram transcritas e serviram de subsídio para a construção dessa ementa e de materiais de apoio ao professor.

A partir desse processo de escuta e construção coletiva, definiu-se que, no Ensino Médio das escolas indígenas precisa-se também preparar os jovens para o uso consciente das tecnologias digitais e de informação, pois

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagem são capturadas por uma informática cada vez mais avançada. (LÉVY, 2010, p. 4)

Dessa forma, promover uma relação dialógica entre os jovens indígenas e os recursos tecnológicos têm se

tornado imprescindível, principalmente considerando que eles, devido às condições sociais, territoriais e culturais, encontram-se, muitas vezes, limitados no que se refere ao acesso aos recursos digitais, impedindo-os de acompanhar a velocidade dos avanços tecnológicos.

A demanda de inclusão digital dos estudantes indígenas, apresentada pelas comunidades, apontou então para necessidade da criação da Unidade Curricular Informática Básica para o Ensino Médio das escolas indígenas do Estado do Paraná, justamente por entender que tal inclusão digital pressupõe possibilidades de produção, difusão dos conhecimentos e o acesso às tecnologias digitais.

Com a experiência do primeiro ano de Introdução à Informática, os professores e comunidade propuseram a ampliação da temática, contemplando também o ensino da Robótica, com extensão da Unidade Curricular para os três anos do Ensino Médio. Dessa forma, a nova ementa foi construída de modo coletivo e colaborativo pelos técnicos da SEED e colaboradores externos, juntamente com os professores ministrantes da Seção Introdução à Informática, em encontros virtuais e presencial.

Para os jovens indígenas esse significado pode ter seu impacto aumentado, por se tratar de uma via de mão dupla, onde o acesso possibilita colocá-los em contato com um universo plural de dados e informações e, da mesma forma, apresentar a esse universo as suas peculiaridades étnicas, sociais, individuais e coletivas.

É importante destacar que toda e qualquer tecnologia inserida em uma comunidade indígena causa impactos e é também impactada pelos modos próprios de ser e entender o mundo, pela dinâmica das relações, pelas condições sociais que se apresentam entre os sujeitos, adquirindo, assim, característica particular. Nesse aspecto, considera-se fundamental a construção coletiva entre escola e comunidade, dos parâmetros e perspectivas de uso e de ensino, pautando-se sempre no projeto comunitário de Bem Viver. Isso significa dizer que, muito embora se apresente, neste documento, objetivos de aprendizagem, construídos coletivamente, cada comunidade indígena, seja ela Xetá, Kaingang, Guarani (Mbya, Nhandeva ou Ava), poderá constituir as Propostas Pedagógicas Curriculares da Unidade Curricular Introdução à Informática e Robótica com base em seus modos próprios de se relacionar com as ferramentas e produtos da tecnologia digital.

O trabalho com essa Unidade Curricular parte, inicialmente, desse diagnóstico da realidade, da escuta, do diálogo e conhecimento prévio das relações culturais e das condições estruturais disponíveis.

2. OBJETIVOS

Espera-se que a Unidade Curricular Informática Básica e Robótica contribua para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades mínimas, para que os jovens indígenas sejam partícipes do processo de inclusão digital, tais como:

- Desenvolver no estudante a capacidade de solucionar problemas, utilizando a lógica de forma eficiente, compreendendo conceitos das diversas áreas do conhecimento e exercitando-os na prática;
- Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando o uso de tecnologias digitais e automação, com o desenvolvimento do pensamento computacional e da autonomia, que apoiem a construção de protótipos, dispositivos lógicos ou tecnológicos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos;
- Utilizar recursos inerentes à tecnologia da informação como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem;
- Encorajar o estudante a vivenciar a aprendizagem, experimentando, testando soluções e possibilitando que os estudantes sejam criativos e, com autonomia, capazes de resolver problemas;
- Apropriar-se das linguagens das tecnologias digitais e a fluência em sua utilização;
- Desenvolver a concentração e a observação, encorajando os alunos a se envolverem de forma concreta, prazerosa e lúdica para a criação dos seus projetos tecnológicos;
- Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético e responsável, adequando a práticas de linguagem em diferentes contextos;
- Estabelecer a relação entre o uso das tecnologias a serviço da Informática, os impactos à vida pessoal e possibilidades de interação com outras realidades;
- Reconhecer a existência de um “eu digital”, cujas mensagens e posicionamentos caracterizam uma personalidade digital, com potencialidades e fragilidades cujas consequências extrapolam o mundo digital;
- Entender o “eu digital” como um espelho de si próprio, que precisa de cuidados, pois tem alcance maior, consegue estar em mais de um lugar ao mesmo tempo; pode criar conexões e parcerias com mais velocidade e possibilitar que outras pessoas tenham acesso ao seu conhecimento, à sua vida privada, aos seus dados

pessoais;

- Criar situações de pertencimento e de voz aos estudantes, para que participem ativamente da criação do seu conhecimento, motivando a pesquisa e gerando a cooperação em meio à resolução de problemas por meio de erros e acertos.

3. JUSTIFICATIVA

Para subsidiar o processo de elaboração do Referencial Curricular do Paraná - Ensino Médio, foram analisados os indicadores educacionais dos últimos anos e realizada uma pesquisa com estudantes ingressos (1^a a 3^a série do Ensino Médio) ou que estão prestes a ingressar (8.º e 9.º anos), com o objetivo de compreender suas percepções e conhecer suas principais expectativas quanto a essa etapa de estudo. Esse instrumento propiciou a coleta de 283.544 respostas, totalizando as participações tanto de estudantes da rede pública (281.400) quanto da rede privada (2.144). Destaca-se que,

[...] quando questionados se o ensino que eles têm acesso os ajudam a pensar sobre os seus interesses pessoais e profissionais, 30,2% dos estudantes apontaram que conseguem estabelecer essa conexão. Destacamos que, dentre eles, os que estabelecem uma maior relação entre essas esferas são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (44,7%), os do Ensino Médio Integrado (33,9%) e os que frequentam a Educação Integral (33%). Aqueles que conseguem conectar pouco seus interesses pessoais com o que é estudado na escola somam 8,6%. Nesse quesito, os percentuais de estudantes indígenas e quilombolas constituem-se nos grupos com maior dificuldade em estabelecer essa relação, sendo 14,6% e 12,7%, respectivamente, declarando que conseguem conectar pouco os conhecimentos aprendidos na escola com o cotidiano, o que denota a necessidade de elaboração de itinerários próprios para os estudantes dessas duas modalidades. (Paraná, 2021, p. 42)

Tal resultado aponta para a necessidade de que as propostas pedagógicas das escolas indígenas precisam se constituir em consonância com as epistemologias e culturas próprias da sua comunidade, bem como considerar as demandas particulares dos estudantes jovens, o que inclui a sua inserção no mundo informatizado, digital.

A tecnologia é um instrumento que fortalece o currículo escolar, pois promove o desenvolvimento cultural, social, pessoal e intelectual dos educandos, uma vez que aprimora a capacidade de concentração, autoestima, consciência crítica, relacionamento interpessoal, comunicação interpessoal, motivação pela pesquisa científica e raciocínio lógico.

A utilização das tecnologias analógicas e digitais nos espaços escolares é fundamental para que esses estudantes possam tanto utilizar as tecnologias digitais, como apoio pedagógico para as aprendizagens escolares, quanto

no sentido de qualificá-los para as relações interculturais, de trabalho, de empregabilidade, de inserção em projetos artísticos, sociais e políticos, comunitários e pessoais. Nesse sentido, ao promover a inclusão digital desses jovens, a escola contribui para a produção do Bem Viver almejado pelas comunidades indígenas.

As necessidades apontadas pelos pais, estudantes e professores, durante a escuta às comunidades para a construção dos IF das escolas indígenas, demandam, principalmente, que os estudantes aprendam a utilizar o computador e os dispositivos móveis; navegar e pesquisar de forma segura na internet; que tenham condições de utilizar plataformas de comunicação para enviar recados, informações, ter contato com outras comunidades, aldeias e instituições, rompendo distâncias; ter acesso mais rápido a notícias e informações relevantes à luta indígena, as mobilizações e desenvolver autonomia na utilização de ferramentas da Informática que os auxiliem a propor soluções para a comunidade.

A Competência Geral 5 da Base Nacional Curricular do Ensino Médio apresenta a necessidade de que os estudantes desenvolvam a competência 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, 2018, p. 9)

Bem como a habilidade de utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais (Brasil, 2018, p. 489).

O conteúdo a ser trabalhado na Unidade Curricular **Informática Básica e Robótica**, nas escolas indígenas, está descrito no Quadro Organizador, sendo que esse corresponde a possibilidades, construídas a partir da necessidade apontadas pelos estudantes, profissionais das escolas e representantes das comunidades. Essas possibilidades de conteúdos foram relacionadas no intuito de contribuir para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares do Ensino Médio das Escolas Indígenas do Estado do Paraná. É fundamental, no entanto, que os professores, ao elaborarem seu planejamento, levem em consideração a realidade sociocultural de cada comunidade, os recursos tecnológicos da escola e as características dos estudantes, ao definirem os conteúdos a serem abordados. É importante levar em conta que o trabalho com o kit de Robótica é sempre coletivo, onde os estudantes são convidados a colaborarem uns com os outros para aprenderem e desenvolverem projetos, estimulando, assim, habilidades relacionadas à supe-

ração de desafios, situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade, persistência e efetividade.

As seções temáticas estão organizadas de modo que o estudante entenda inicialmente o funcionamento dos programas, equipamentos e os recursos de prototipagem, para, posteriormente, fazer a aplicabilidade. Entretanto, essa organização não é estanque, mas se inter cruzam. Isso significa que, ao planejar o trabalho, o professor pode articular os objetivos de aprendizagem das diferentes Seções, de modo a dar sentido e significado aos conteúdos trabalhados.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1ª SÉRIE

1. FUNDAMENTOS E CONCEITOS BÁSICOS EM INFORMÁTICA E ROBÓTICA		
<p>HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS</p> <p>(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.</p> <p>HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL</p> <p>(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.</p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar a presença das tecnologias digitais e da Internet na vida dos jovens e da comunidade, e perceber como possibilitam a comunicação e a integração com o mundo e a expansão do conhecimento, podendo ser aliadas nos estudos e no bem-estar na comunidade.</p> <p>Identificar os riscos associados ao uso das tecnologias dentro da cultura indígena e propor intervenção sociocultural a fim de sensibilizar a comunidade para esses riscos, visando preservar as tradições e promover a inclusão consciente.</p>	<p>Informática (história e aspectos socioculturais).</p> <p>Internet (história e aspectos socioculturais).</p>	<p>Aspectos históricos e socioculturais da Informática e da Internet.</p> <p>Curiosidades sobre a Informática e seus usos.</p> <p>Leitura da realidade: influência das tecnologias digitais e o mundo online na vida pessoal e no cotidiano da comunidade.</p>

<p>Conhecer equipamentos tecnológicos e <i>gadgets</i> para navegação na Internet, bem como a base do seu funcionamento, para saber fazer uso.</p> <p>Compreender a Robótica como ferramenta para o desenvolvimento de projetos significativos e inovadores, voltados à construção de uma sociedade da era digital que se preocupa com o outro, com o meio ambiente, com a segurança, o trabalho, a cultura, a saúde etc.</p> <p>Realizar a montagem de circuitos elétricos simples de maneira assistida e autônoma na <i>protoboard</i>.</p> <p>Conhecer componentes eletrônicos utilizados na Robótica e compreender o que é o Arduino e sua função no desenvolvimento de protótipos e projetos.</p>	<p>Informática (funcionamento básico de equipamentos).</p> <p>Sistemas operacionais.</p> <p>Robótica.</p> <p>Eletrônica (circuitos elétricos).</p>	<p>Noções sobre equipamentos de informática (tablet, PC, notebook, celular etc.).</p> <p>Noções sobre <i>softwares</i>.</p> <p>Noções sobre sistemas operacionais para computadores (Windows, Linux) e para dispositivos móveis (Android, IOS), noções sobre periféricos e seus usos.</p> <p>O que é a Robótica e suas principais aplicações.</p> <p>Kit de Robótica: componentes e funções.</p> <p>Noções de eletrônica básica: circuitos elétricos.</p> <p>Noções sobre plataformas de prototipagem eletrônica, com ênfase no Arduino Uno R3.</p>
--	--	---

2. USO DE SOFTWARES E APLICATIVOS NO DIA A DIA

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Desenvolver um saber digital por meio do uso de diferentes softwares, iniciando pela utilização dos recursos de editores de texto para realizar registros escritos da cultura oral, visando perpetuar as tradições indígenas.	Softwares.	Editores de texto: Office e/ou OpenOffice.

<p>Praticar e compreender as técnicas de digitação para fazer registros evitando lesões por esforço repetitivo, dentre outros problemas.</p> <p>Compreender a estrutura física e lógica dos softwares e hardwares de prototipagem, utilizando a linguagem visual, escrita e montagem como modo de executar coletivamente projetos de semáforos.</p> <p>Utilizar simulador online para testar circuitos e projetos de Robótica, diminuindo o risco de danos aos materiais e estimulando a experimentação e a criatividade.</p>	Robótica (Prototipagem com Arduino).	<p>Noções de digitação.</p> <p>Simuladores e softwares de prototipagem: Tinkercad, mBlock e Arduino IDE.</p>
---	--------------------------------------	--

3. FERRAMENTAS DE DADOS PARA COMUNICAÇÃO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Desenvolver um saber digital por meio do uso de diferentes <i>softwares</i>, utilizando editores de planilhas, para elaborar planilhas e gráficos que permitam a expressão de dados relevantes da escola ou da comunidade.</p> <p>Compreender o que são e como utilizar bibliotecas e templates na programação de projetos em Robótica.</p> <p>Identificar como é feita a utilização de matrizes de LED na comunicação visual e desenvolver um projeto coletivo que aplique esse componente em algum contexto comunicativo.</p>	<p>Softwares.</p> <p>Eletrônica (circuitos elétricos).</p>	<p>Editores de planilhas: Office e/ou OpenOffice.</p> <p>Utilização do GitHub e gerenciamento de bibliotecas.</p> <p>Associação de circuitos elétricos.</p> <p>Matriz de LED.</p>

2ª SÉRIE

1. COMUNICAÇÃO VISUAL E TRANSMISSÃO DE DADOS

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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 DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Desenvolver um saber digital por meio do uso de diferentes <i>softwares</i>, utilizando programas de criação de apresentações e editores de imagens e vídeos, compreendendo propriedades e informações dos documentos e sua importância para a comunicação efetiva.</p> <p>Elaborar apresentações multimídias com foco no registro, transmissão e divulgação da cultura e saberes indígenas, de forma crítica e criativa.</p> <p>Compreender a diferença entre upload e download de dados e a relação entre as portas de comunicação digital e os formatos de transmissão de informações específicas.</p> <p>Desenvolver projetos coletivamente utilizando sensores analógicos e digitais e a leitura de seus dados, voltados à resolução de problemas identificados no contexto local/regional.</p>	<p>Softwares.</p> <p>Transferência de dados.</p> <p>Sensores.</p>	<p>Editores de apresentação: Power Point, Impress</p> <p>Propriedades básicas de documentos: formato, tamanho, compressão etc.</p> <p>Captação e edição de vídeos: OBS, soluções on-line etc.</p> <p>Editores de imagem: GIMP/Photoshop.</p> <p>Download, upload, mídias removíveis.</p> <p>Portas de comunicação digital: serial, rede, DisplayPort, HDMI etc.</p> <p>Sensores aplicados à Robótica.</p>

2. INTERAÇÕES COM O MUNDO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a estrutura básica de funcionamento da Internet, as demandas e conhecimentos para uma navegação segura e assertiva; despertando uma visão crítica sobre o metaverso das relações online e compreendendo os benefícios e riscos das redes sociais.</p> <p>Analisar o fluxo de informação entre componentes sensores e atuadores, a fim de criar e prototipar projetos coletivos que utilizem input digital e analógico, vislumbrando aplicações práticas e criativas desses projetos na comunidade.</p>	<p>Internet.</p> <p>Robótica.</p>	<p>Noção sobre estrutura da Internet: redes móveis (Wi-Fi/dados móveis) e redes cabeadas.</p> <p>Velocidade da Internet e provedores.</p> <p>Buscadores.</p> <p>Serviços na Internet: busca, pesquisa, comércio, entre outros.</p> <p>Vírus, golpes digitais, cyberbullying, segurança de dados, etiqueta digital, linguagem da internet.</p> <p>Utilização crítica de jogos online e das redes sociais.</p> <p>IoT – Internet das Coisas.</p> <p>Trena digital, irrigador automático e/ou outros projetos de Robótica (montagem).</p>

3. AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A CULTURA INDÍGENA

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Utilizar mídias digitais com o intuito de expressar, divulgar e valorizar a arte, história e cultura indígena, de forma crítica e criativa.</p> <p>Investigar jogos de autoria indígena brasileira, produzidos com base em sua cultura ou contendo personagens que dela participam, reconhecendo as possibilidades de difusão de seu pensamento e de sua expressão cultural.</p> <p>Criar, com o <i>software</i> de programação por blocos mBlock, jogos e/ou animações baseados na cultura indígena brasileira.</p> <p>Construir dispositivo capaz de executar músicas indígenas, utilizando linguagem compatível com a plataforma de prototipagem adotada.</p>	<p>Informática.</p> <p>Robótica.</p> <p>Cultura indígena.</p>	<p>Jogos em mBlock (ou Scratch).</p> <p>Arte fractal em LOGO, modelagem e desenho digital.</p> <p>Notas musicais e frequência do som.</p> <p>Música tradicional indígena.</p> <p><i>Buzzer</i> passivo.</p>

1. PRESENÇA NO MUNDO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Utilizar a linguagem de hipertexto como base para a divulgação da cultura indígena e iniciativas empreendedoras online, de forma criativa.</p> <p>Compreender a automação e desenvolvimento de algoritmos como ímpeto humano transversal às culturas, reconhecendo nas construções indígenas as mesmas variáveis lógicas.</p> <p>Desenvolver coletivamente um robô sumô, associando movimentos, sensores e conhecimentos das linguagens e da lógica de programação.</p>	<p>Websites.</p> <p>Robótica (automação na resolução de problemas).</p>	<p>Desenvolvimento front-end com HTML.</p> <p>Plataformas para criação e manutenção de websites.</p> <p>Armadilhas, arapucas e mecanismos com gatilhos específicos de cada etnia e/ou cultura local.</p> <p>Robô sumô.</p>

2. DIVULGAÇÃO DE PRODUÇÕES E AMPLIAÇÃO DE MOVIMENTOS

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADE DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Utilizar o CSS como linguagem auxiliar de edição das tags de hipertexto e ferramenta de diagramação e edição visual de websites, aplicando esses recursos nas produções realizadas para a divulgação da cultura indígena e iniciativas empreendedoras online.</p> <p>Compreender o registro de domínios como necessário à sedimentação de uma identidade digital.</p> <p>Aplicar propriedades de vantagem mecânica e servomotores para promoção de movimentos específicos em projetos de Robótica considerando a possibilidade de emprego no contexto local, com criatividade e perseverança.</p>	<p>CSS.</p> <p>Domínio e hospedagem de websites.</p> <p>Robótica (movimentos controlados).</p>	<p>CSS inline, na página e externo.</p> <p>Serviços de registro de domínio e hospedagem.</p> <p>Associação de movimentos.</p> <p>Servomotores.</p>

3. AMPLIAÇÃO DA PRESENÇA NO MUNDO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADE DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Utilizar as ferramentas online para desenvolver uma página específica da escola ou comunidade.</p> <p>Compreender o funcionamento do protocolo de transferência de arquivos (FTP) para implementação de página em servidor externo.</p> <p>Desenvolver colaborativamente um projeto de braço robótico, realizando a calibragem fina dos servomotores para o controle total dos seus movimentos.</p> <p>Apresentar para a comunidade escolar os projetos de Robótica desenvolvidos, indicando suas possíveis aplicações no contexto indígena.</p>	<p>Hospedagem e protocolos de transferências de arquivos.</p> <p>Robótica (automatização completa de movimentos).</p>	<p>Plataformas de hospedagem gratuita <i>on-line</i>.</p> <p>Servidores simples.</p> <p>Clientes FTP.</p> <p>Servomotores.</p> <p>Abordagem prática de conceitos mecânicos: ângulos e rotações.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A Unidade Curricular **Informática Básica e Robótica** pauta-se essencialmente na aplicabilidade cotidiana da Informática e da Robótica, nas aprendizagens práticas e reflexivas sobre o uso dessa tecnologia e da automação. Consiste em aprender fazendo, exercitando as ferramentas, partindo das experiências, das demandas dos estudantes ou da comunidade, considerando os recursos disponíveis na escola. Para que se alcance o que é proposto, há a necessidade de estímulo aos professores, no sentido de aprimorar, fortalecer e enriquecer a prática docente, de modo que estudante e professor possam, juntos, buscar e encontrar respostas em um processo autônomo de construção dos conhecimentos. Acredita-se que o mais importante é entender que as tecnologias digitais podem compor o ensino como parte integrante de uma cultura digital que integra pilares, não apenas enquanto aparelhos e funções, mas como meios para um desenvolvimento mais ativo e relevante de criação e comunicação em seu contexto social.

Uma forma de promover a aplicabilidade dos conhecimentos mobilizados, produzindo sentido e significados, é explorar os recursos das ferramentas da Informática e da Robótica de forma integrada aos outros Componentes Curriculares; contemplar as sugestões de aulas e projetos de Robótica (Paraná, [S.d.]), assim também utilizar os trabalhos realizados em outras aulas; as produções realizadas nas oficinas do Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual e materiais oriundos das atividades da comunidade como: vídeos, fotos, textos etc.

Acredita-se que essa é uma forma de os estudantes compreenderem a Informática e a Robótica como ferramentas de acesso a mundos diversos, mas também de infinitas possibilidades para construção de novos mundos. Portanto, a Informática e a Robótica não podem ser vistas de forma exclusiva ou excessivamente teórica, de compreensão atinável somente para um grupo restrito com suposta “inteligência privilegiada”. Pelo contrário, é fundamental que o encaminhamento do professor torne cada ferramenta utilizável, palpável e acessível aos estudantes, em seus diferentes níveis de intimidade e habilidades com as tecnologias digitais, estimulando os envolvidos à observação, identificação de problemas, análise de dados, propostas de soluções e superação das dificuldades, ampliando os desafios propostos.

Nesse sentido, destaca-se que a proposta pedagógica do professor precisa ter, como ponto de partida, o diagnóstico dos estudantes e levar em conta a ética comunitária e seus conhecimentos prévios. Recomenda-se que haja escuta junto à comunidade a respeito de como são utilizadas as tecnologias digitais, sobre como são pensadas e como são inseridas em seu projeto comunitário, como premissa do trabalho docente; conhecer a necessidade da comunidade, suas expectativas e receios, já que isso se reflete na postura e envolvimento dos estudantes diante dos conhecimentos que serão mobilizados.

Conhecer previamente o nível de alfabetização digital dos estudantes também compõe a investigação diagnóstica do professor. Isso implica investigar/analisar/avaliar como eles se relacionam com as tecnologias digitais, em que momentos as utilizam, de que forma, para que fins, quais equipamentos conhecem ou têm acesso; conhecimentos prévios, expectativas e o interesse pela temática.

Por se tratar de estudantes indígenas inseridos em um contexto comunitário, é imprescindível considerar os modos próprios de aprendizagem de cada povo, valorizando a pedagogia própria, a educação tradicional de cada sociedade indígena. O professor pode, então, explorar as potencialidades dos estudantes, no que diz respeito à observação, ao aprender fazendo, à oralidade, e proporcionar vivências onde os jovens possam observar, praticar, internalizar e desenvolver o próprio protagonismo, não só àquilo que lhe é posto e assimilado, mas transformado e colocado em prática, tornando a aprendizagem plena no sentido do aprender a aprender.

A abordagem por meio da vivência, além de explorar a observação e a prática, também é uma oportunidade para provocar a fala dos estudantes, externalizar sentimentos e sensações a respeito das relações estabelecidas com as tecnologias digitais e problematizar aspectos importantes para os estudantes e para a comunidade.

Valer-se do potencial da oralidade, por sua vez, implica também em explorar o contexto histórico em que as tecnologias digitais foram criadas e incorporadas às sociedades e histórias que despertem curiosidade e interesse pelos aprendizados em construção.

Dessa forma, ao trabalhar a Unidade Curricular Informática Básica e Robótica, faz-se necessário adotar metodologias participativas, bem como um conjunto de atividades práticas e estratégias diversificadas que promovam o protagonismo dos estudantes indígenas e desenvolvam as competências necessárias para a definição de seus propósitos e objetivos de vida, onde cada passo de avanço deve ser considerado na construção do aprender.

6. AVALIAÇÃO

A avaliação faz parte do processo pedagógico, requerendo reflexão e planejamento por tratar-se de uma ferramenta tanto para o diagnóstico e a tomada de decisões quanto para a promoção de um olhar amplo sobre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o que permite não apenas a avaliação da aprendizagem dos estudantes, mas também da própria prática do professor.

As Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendi-

zagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual, constante, estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor também devem ser constantes: devendo analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de estudantes, como o desempenho de cada um em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem são, nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Para dar consistência ao processo de avaliação e subsidiar a elaboração do parecer descritivo dos estudantes, é importante que o professor considere:

- A avaliação diagnóstica, uma avaliação inicial como subsídio para a primeira reflexão sobre o estudante, possibilitando que o professor planeje seu trabalho de intervenção buscando uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento do estudante;
- A avaliação contínua, desencadeada pela avaliação inicial, trará novos e permanentes processos, pois possibilita um olhar reflexivo de ambos, estudante e professor, sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os no planejamento dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos;
- A avaliação final, que identifica os avanços alcançados pelo estudante, as dificuldades e o que ficou para ser trabalhado em outros momentos. (Brasil, 1998, p. 71)

A atuação do professor, ao proceder à avaliação da Unidade Curricular Introdução à Informática e Robótica, deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os registros dos docentes quanto às produções dos estudantes servirão como subsídios para analisar as práticas pedagógicas; e, se compreendidas como instrumento de aprendizagem, permitirão a retomada e reorganização do processo de ensino.

Cabe, portanto, aos professores e professoras efetuarem o registro de todas as atividades executadas pelos

estudantes, para que, posteriormente, possam organizar momentos de devolutiva e retomadas, e, dessa forma, a avaliação não se configure como uma prática estanque e isolada do processo de ensino-aprendizagem, haja vista que a avaliação no Ensino Médio é apresentada a partir de uma concepção eminentemente formativa.

Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, buscando a inclusão das diferentes formas de aprender, e são importantes para verificar o conhecimento obtido pelo estudante, como também identificar as suas habilidades de colocar em prática tais conhecimentos na resolução de problemas, além do desenvolvimento de seu protagonismo e autonomia, sem se desvincular das habilidades de cooperação e colaboração.

Além disso, é preciso adotar critérios e instrumentos avaliativos evidentes e específicos, que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em um movimento de observação e devolutiva, sendo importante também o envolvimento dos próprios estudantes para que possam diagnosticar os pontos em que podem melhorar e aqueles nos quais já avançaram, realizando, assim, a autoavaliação dos processos formativos que cumpriram/desenvolveram.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Uma das possibilidades assinaladas para o trabalho com Informática Básica e Robótica é o Projeto de Interesse Comunitário. Levando em conta os interesses genuínos da comunidade, funciona como estímulo para que os estudantes indígenas se vejam como investigadores e agentes de transformação da realidade.

Podem ser desenvolvidos por grupos de estudantes ou projeto único por turma, de acordo com a realidade de cada escola e critérios estabelecidos pelo professor.

Algumas sugestões para o encaminhamento dos projetos envolvem:

- Propor a inclusão das comunidades em meio a espaços digitais organizados para divulgar atividades, produtos, artesanato, realizar trocas etc.;
- Criar espaço de divulgação das produções textuais elaboradas nas atividades do Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual, divulgação das narrativas da comunidade, biblioteca e/ou videoteca virtual comunitária;
- Editar vídeos e fotos de atividades da comunidade de forma sistematizada.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. ME: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.

LÉVY, P. **As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2010. (Coleção Trans). Disponível em: <<https://lucianabicalho.files.wordpress.com/2014/02/as-tecnologias-da-inteligencia.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novo_em_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Educação. Robótica Educacional. *In: Escola Digital*. [S.d., s.p.], Aluno. Disponível em: <<https://aluno.escoladigital.pr.gov.br/robotica/aulas/educacional>>. Acesso em: 01 fev. 2023.

ITINERÁRIO FLEXÍVEL INTEGRADO

CULTURA CORPORAL INDÍGENA

Componente Curricular de Referência	Biologia
Etapa de ensino	2ª Série do Ensino Médio
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular **Cultura Corporal Indígena** surgiu do anseio das comunidades indígenas em ampliar, no currículo de suas escolas, estudos sobre a cultura ancestral e contemporânea de seus povos, envolvendo a corporalidade, as pinturas, danças, jogos e rezos.

Para a construção do documento orientador dessa unidade, foram realizadas reuniões on-line e encontros presenciais com representantes de todas as escolas indígenas que ofertam Ensino Médio: professores (indígenas e não indígenas), lideranças comunitárias, *yvyra'ija*, *takua Jary*, pesquisadores especialistas na temática (indígenas e não indígenas) e profissionais da SEED.

O grupo constituído consolidou o diálogo entre as etnias indígenas presentes no Estado do Paraná, Guarani (Mbya, Nhandewa e Ava), Kaingang e Xetá extrapolando a idealização do purismo cultural de um grupo, com fronteiras e conteúdos definidos, concepção essa que é mais uma abstração empregada no sentido lato de cultura do que propriamente reflexo da realidade. (Alves, 2014)

Esses diálogos fluíram a partir do entendimento do corpo enquanto elemento principal das interações sociais, produto de construção histórica e cultural, espaço de produção de identidades, de expressão, constituído de linguagem, no qual são inscritos os principais signos de cada sociedade.

Nas sociedades indígenas brasileiras, o corpo é construído socialmente para se tornar coletivo, sendo a corporalidade uma dimensão fundamental para o processo de ensino de conhecimentos, habilidades e técnicas da pessoa indígena (Almeida; Almeida; Grando, 2010). Daniel Munduruku descreve que “o corpo é o lugar onde reverberam os saberes da mente (intelectual) e os saberes do espírito (emocional)” (Munduruku, 2009, p. 28).

Cientes de que não existe uma única cultura indígena, mas uma multiplicidade cultural oriunda de contextos diversificados, considerou-se que discutir a respeito de cultura corporal implica primeiramente reconhecer que sobre a ideia de corpo existem percepções e construções diversas. Sendo que, muitas vezes, essas múltiplas concepções coexistem em uma mesma escola, em uma mesma turma, entre os estudantes e entre professores e estudantes. Esse contexto, embora desafiador, ao estabelecer

paralelos a partir da realidade, contribui para o processo de aprendizagem.

Importa destacar que também há, sobre o conceito de cultura, uma gama de vertentes, oriundas de diferentes áreas de estudo, sendo este, objeto de análises, discussões e reformulações constantes. Nesse sentido, para este contexto, considerou-se, cultura enquanto:

um padrão historicamente transmitido de significados incorporados em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e atitudes em relação à vida". "A cultura é a 'totalidade acumulada' de padrões simbólicos que aparecem em diferentes sociedades, (...) não é apenas um ornamento da existência humana, mas ... uma condição essencial para isso". (Geertz, 2013 *apud* Alves, 2014, p. 2.)

Portanto, considerou-se fundamental para o desenvolvimento do trabalho nesta perspectiva, buscar conhecer as cosmologias envolvidas, ou seja, considerar sobre e em qual contexto cultural se discute, pois "as práticas corporais estão relacionadas à cosmologia que orienta o *modus vivendi* e a visão de mundo das sociedades indígenas. Sendo compartilhadas nas aldeias, as práticas corporais se conformam no cotidiano, [...], podendo consistir na apreensão da realidade, que forma uma identidade fundamentada nos sentidos e significados específicos de cada cultura". (Almeida; Almeida; Grando, 2010, p. 6).

No contexto comunitário indígena, elementos de culturas ancestrais são transpassados e/ou somados a elementos resultantes das interações interétnicas. Essas interações podem promover mudanças tanto na apropriação das práticas corporais, quanto no que se refere à educação dos corpos dos indígenas, visto que "a resignificação das práticas tem, por seu turno, uma implicação crucial, ela pode contribuir para o surgimento de outro habitus e modificar a relação dos indígenas com o uso de seu corpo" (Almeida; Almeida; Grando, 2010). A exemplo, do arco e flecha que podem ser redimensionados e passar a assumir outro sentido.

A partir dessas concepções, as leituras realizadas, as conversas e relatos que aconteceram em grupo expressaram a diversidade cultural materializada no cotidiano das aldeias por meio das práticas corporais, incluindo as ritualísticas ancestrais e as práticas incorporadas pelo processo de fricção de culturas, pelas mudanças socioeconômicas e ambientais.

Enquanto **Cultura Corporal**, o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (2021) considera como manifestações culturais do movimentar-se humano, histórica e culturalmente produzidas (Soares *et al.*, 2012). Esse movimentar-se expressa significados e sentidos de tempos e lugares de uma sociedade. Isso significa que pensar em

cultura corporal implica considerar que o movimento dos corpos reflete, além do contexto social e geográfico, uma dimensão cosmológica e ancestral, sendo causa e efeito de transformação.

Nesse sentido, cultura corporal indígena, aspecto central do trabalho pedagógico desta Unidade Curricular, precisa ser investigada e discutida pelos estudantes à luz das transformações históricas envolvidas nos processos de significação e ressignificação de práticas, das relações Inter epistêmicas estabelecidas, da perspectiva de Bem Viver das comunidades. Isso implica considerar as relações de gênero, a influência das mídias e da cultura digital, além de conhecer as técnicas e habilidades corporais envolvidas e desenvolvidas no movimento que se dá na cultura de cada povo.

Abordar os processos culturais e as transformações históricas envolve conhecer as manifestações da cultura corporal, seus elementos, as práticas, os símbolos e significados, mas também compreender o contexto em que se constituíram. Envolve considerar as influências, as relações de poder que promovem a dominância de uma cultura sobre outra/s, as transformações socioeconômicas e ambientais, entre outros fatores. Esses processos e transformações representam uma perspectiva temporal, a relação do passado com o presente e as possibilidades futuras. Requer contemplar as perspectivas e interesses dos jovens e os conflitos de gerações e proporcionar momentos de reflexão sobre o projeto sociocultural da comunidade na perspectiva de um futuro que é ancestral. (Krenak, 2022)

Para o desenvolvimento das aprendizagens que se pretende nesta Unidade Curricular, a ludicidade é condição fundamental, vivenciada individual ou coletivamente por meio do encantamento, do êxtase, da liberdade.

O lúdico é “parte indissociável da condição humana e, tendo participação criadora no cotidiano” (Marinho; Pimentel, 2010, p. 13) pode manifestar-se em todas as fases da vida, não apenas na infância. Daniel Munduruku expressa essa relação em seu texto: “foi vivendo a totalidade dessa cultura que descobri que a educação indígena é muito concreta, mas é ao mesmo tempo mágica. Ela se realiza em distintos espaços sociais que nos lembram sempre que não pode haver distinção entre o concreto dos afazeres e aprendizados e a mágica da própria existência que se ‘concretiza’ pelos sonhos e pela busca da harmonia cotidiana” (Munduruku, 2009. p.23).

Outro aspecto importante que precisa ser destacado sobre a ludicidade é o fato de estar equivocadamente associada a algumas atividades ou práticas como jogos, brinquedos, danças, músicas, fantasias, entre outras, considerando que estas, por si mesmas, são lúdicas. Entretanto, para que o lúdico se manifeste é fundamental “a espontaneidade, a vivência na dimensão do sonho, da magia e da sensibilidade, a sua relação e localização na atualidade, no momento da experiência vivida, a possibilidade de privilegiar a criatividade, a inventividade e a imaginação e o fato de ter um fim

em si mesmo” (Olivier, 2003 *apud* Paraná, 2021, p. 123).

Nessa perspectiva, a ludicidade é resultado da interação do sujeito com a experiência que possibilita tal manifestação, levando em consideração que o processo que envolve a produção do lúdico é construído histórica e culturalmente, portanto, está intimamente relacionado ao contexto cultural dos sujeitos.

Contemplar tais aspectos elementares da cultura corporal indígena requer organização didática que favoreça o planejamento dos tempos e espaços escolares envolvendo a participação da comunidade e o protagonismo dos jovens indígenas.

De modo a contribuir para o planejamento trimestral do trabalho, os objetivos de aprendizagem vislumbrados para a cultura corporal indígena foram organizados em três seções temáticas.

A seção temática **Corpo, Cultura e Sociedade** aborda objetivos relacionados às concepções de corpo e os fatores envolvidos na construção dessas concepções, a identificação e reconhecimento de uma cultura corporal dinâmica e construída histórica e socialmente. Nesse sentido, foram contemplados estudos sobre a influência das mídias e da cultura digital sobre as práticas sociais, na atribuição de sentidos e significados, especialmente sobre a cultura juvenil.

A primeira seção contempla também, a Cultura Corporal de Sustento. Essa temática corresponde a objetivos de aprendizagem relacionados às atividades responsáveis pelo sustento e organização da comunidade. A produção de alimentos, a caça, a pesca, a coleta, as trocas de produtos, a produção e comercialização do artesanato, os puxirões, entre outras atividades expressam a cultura corporal envolvidas na economia comunitária, cujas técnicas e habilidades caracterizam o modo próprio de cada povo.

A segunda seção temática contempla objetivos de aprendizagem referente ao **Lazer, Jogos, Brincadeiras e Lutas**, às experiências corporais de recreação e/ou descanso da cultura indígena ancestral e contemporânea.

O lazer faz parte de um processo educativo que considera os indivíduos na sua integralidade, e é entendido aqui como “a cultura vivenciada no tempo disponível, uma vivência com caráter ‘desinteressado’. Ou seja, não se busca, pelo menos basicamente, outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação e a disponibilidade de tempo, uma possibilidade de opção pela atividade ou pelo ócio” (Marcelino, 2002 *apud* Silva, Paiva, Barra, 2010, p. 1).

Nesse sentido, o desenvolvimento desta seção temática demanda abordagens que possibilitem aos estudantes entenderem que o lazer está relacionado à atitude livre, aberta e flexível para a construção de seu próprio tempo de lazer. Da mesma forma, envolve compreender que o entendimento cultural do lazer foi construído na relação com o trabalho e seus processos de ressignificação históricos influenciados pelo avanço do capitalismo, da industrialização

e urbanização. Assim, a investigação a respeito do lazer comunitário indígena precisa considerar as relações desses povos com a sua perspectiva de trabalho e as formas de produção de renda. Os jogos e brincadeiras, por sua vez, também são expressões ou derivações de valores coletivos e possuem uma lógica que orienta seu funcionamento e produz comportamentos. (Almeida; Almeida; Grando, 2010)

Dessa forma, é importante que sejam contempladas, a partir da vivência e da experimentação, as dimensões históricas e sociais.

A terceira seção temática traz objetivos de aprendizagem relativos à **Dança, Cura e Ritos de passagem**, entendendo que em muitos momentos a dança constitui-se indissociadamente dos rituais e cerimônias de cura e de passagem, não sendo possível estabelecer categorias entre estas práticas.

Durante o processo de construção do documento orientador da Cultura Corporal Indígena, a dança foi abordada nas falas enquanto dança-rezo, como atividade central de cerimônias, a dança produzida para apresentações e eventos culturais, a dança realizada em movimentos sociais enquanto movimento expressão corporal das lutas que, na atualidade, se constituem no campo político.

Para muitos povos indígenas “a dança representa uma prática educativa significativa para a transmissão de valores, de técnicas corporais e dos sentidos e significados” (Grando, 2005, p. 173). Também representa um instrumento de educação do corpo, em que “os jovens ao ‘fabricarem seus corpos’ constituem uma identidade específica e assumem seu lugar na sociedade” (Almeida; Almeida; Grando, 2010, p. 63).

Embora o texto de Beleni Grando (2005) estivesse se referindo aos rituais da cultura Bororo, podemos considerar que tal fenômeno ocorre semelhante em outras culturas indígenas uma vez que segundo a autora, a dança, muitas vezes expressa as histórias e as relações sociais que constituem o grupo e expõe adornos e pinturas corporais que expressam uma simbologia.

Para a *takua Jary* e a pedagoga ava guarani Délia Takua Yju Martines Rocha, práticas como Mborai Jeroky/Tangará, inspiradas nos movimentos de animais, envolve uma preparação espiritual do corpo. Não é só dançar, existe um preparo que coloca o corpo à disposição do ritual (Mborai jeroky/Tangará). “Quando se fala de prática, existe uma ciência indígena”, segundo o professor Bruno Kaingang, envolve um conjunto de saberes, de conhecimentos que estruturam o fazer.

No que diz respeito aos ritos de cura, é fundamental considerar que o entendimento de saúde e doença são concebidos aqui a partir da perspectiva do Bem Viver, ou seja, diz respeito à concepção de saúde sob o ponto de vista

da sociocosmologia indígena, no entendimento que os sujeitos indígenas têm sobre corpo, saúde e vida de qualidade, que não corresponde necessariamente, ao conceito de saúde definido pela ótica ocidental.

Da mesma forma que as práticas vinculadas às cerimônias e ritos de passagem que estão essencialmente ligadas às concepções que identificam as etapas da vida de cada povo e suas ressignificações ao longo do tempo.

Considerando que os elementos culturais não são estanques e isolados, mas relacionados entre si, muitas vezes indissociadamente, considera-se a organização das seções temáticas uma possibilidade de didática para estruturar o planejamento do trabalho, podendo haver flexibilidade para garantir a fluidez dos assuntos de acordo com o interesse dos estudantes.

2. OBJETIVOS

Esta Unidade Curricular tem por objetivo propor a investigação, o planejamento e a efetivação de ações a partir da identificação, do conhecimento sistematizado, da análise e do estabelecimento de relações entre as manifestações culturais, mais especificamente, as manifestações da cultura corporal, levando em consideração o processo de construção dos projetos de vida dos/as estudantes e a consolidação da sua formação integral, considerando a indissociabilidade entre as dimensões individual e social/coletiva da vida em sociedade, visando à proposição e elaboração de ações e projetos que almejam o Bem Viver.

3. JUSTIFICATIVA

A Unidade Curricular Cultura Corporal Indígena justifica-se pela necessidade do aprofundamento e ampliação dos conhecimentos referentes às manifestações da cultura corporal indígena considerando as características da cultura juvenil e práticas corporais tradicionais.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. CORPO, CULTURA E SOCIEDADE - CULTURA CORPORAL DE SUSTENTO

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar nas narrativas indígenas as características da cultura corporal e, por meio de rodas de conversa ampliadas, registrar essas características, buscando estabelecer relações com as manifestações vivenciadas na comunidade.</p> <p>Compreender a importância das dimensões espiritual, coletiva e ambiental do corpo para a promoção do Bem Viver a partir da participação e/ou observação das diversas práticas comunitárias: ritos de passagem, cura.</p> <p>Reconhecer a influência do processo de colonização e da catequização sobre os corpos indígenas e as mudanças de concepções de corpo ao longo da história e nas sociedades, bem como os fatores que influenciam as transformações: religião, capitalismo, indústria da beleza, mídias digitais, entre outros.</p>	<p>Manifestações da Cultura Corporal Indígena.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal da comunidade local.</p> <p>Cultura corporal transmitida através das narrativas.</p> <p>Símbolos, marcas, pinturas e expressões corporais que representam a identidade de diferentes sociedades indígenas.</p> <p>Organização de eventos, apresentações, exposições com os registros da identidade corporal de diferentes sociedades indígenas.</p> <p>Concepções de corpo ao longo da história, para as culturas indígenas e nas sociedades e os fatores que influenciam as transformações nesta concepção.</p>

<p>Investigar a respeito das mudanças na cultura corporal decorrentes da chegada das tecnologias digitais nas aldeias, apontando momentos e marcos históricos, a fim de compreender e utilizar as mídias como potencializadora da própria cultura, ferramenta de preservação de memórias.</p> <p>Analisar e comparar os tipos de imagens indígenas que vinculam nas mídias e como os corpos indígenas são retratados nas propagandas, redes sociais, televisão, noticiário, programas esportivos, entretenimento, nas imagens selecionadas pelos repórteres e o conteúdo vinculado, levando em consideração a linguagem, os textos, os discursos, as relações de poder e histórias de subjetivação.</p>		<p>Influência do processo de colonização e da catequização sobre os corpos indígenas.</p> <p>A influência das tecnologias digitais sobre a cultura corporal da comunidade.</p> <p>A exposição dos corpos e imagens indígenas vinculadas nas diferentes mídias sociais, imagens e conteúdos vinculados.</p> <p>As mídias como ferramenta de preservação de memórias.</p>
<p>Identificar e experienciar elementos da cultura corporal dos ritos de plantio, colheita, coleta e preparo da terra realizados na comunidade local e/ou em outros povos indígenas, comparando as técnicas e habilidades corporais envolvidas nestes ritos para entender as transformações nas práticas agrícolas indígenas ao longo do tempo e como elas afetam a cultura corporal das comunidades.</p>	<p>Ritos de plantio e coleta.</p>	<p>Técnicas e habilidades corporais presentes nas atividades e rituais de plantio, colheita, coleta e preparo da terra realizados na comunidade local e/ou em outros povos indígenas.</p> <p>Mudanças históricas na cultura corporal envolvida na agricultura.</p>

<p>Pesquisar e vivenciar as técnicas de produção de instrumentos de caça e pesca ancestral da comunidade local e de outras etnias e as técnicas e habilidades corporais empregadas nas etapas de produção de cestaria, artefatos de madeira, cocares, entre outros, identificando e experienciando elementos da cultura corporal presentes nestas atividades para entender as transformações ocorridas nelas ao longo do tempo e como isso afeta a cultura corporal das comunidades.</p> <p>Refletir sobre a participação de homens e mulheres em relação às práticas corporais de sustento (agricultura, pecuária, pesca, caça, artesanato etc.) e como essas delimitações se transformaram ao longo do tempo e são compreendidas em sociedades distintas, a fim de identificar os marcadores corporais de gênero na comunidade e em contextos culturais e sociais distintos.</p>	<p>Caça, pesca, criação de animais e artesanato.</p> <p>Cultura Corporal e os marcadores sociais.</p>	<p>Aspectos sensoriais, movimento, habilidades e técnicas envolvidas na caça, pesca e produção dos instrumentos.</p> <p>Técnicas e produção de instrumentos utilizados por diferentes povos para caça e pesca.</p> <p>Transformações da caça, pesca e criação de animais ao longo do tempo e como essas transformações afetam a cultura corporal das comunidades.</p> <p>Influência da caça, pesca e da pecuária sobre os corpos indígenas.</p> <p>Caça, pesca, coleta - processos de transformação históricos associados ao ambiente e artefatos.</p> <p>Técnicas e habilidades corporais empregadas nas etapas de produção de cestaria, artefatos de madeira, cocares etc.</p> <p>Marcadores corporais de gênero na comunidade e em contextos culturais e sociais distintos.</p> <p>Relações de gênero nas atividades econômicas e processos históricos da comunidade e em outras sociedades.</p>
--	---	---

<p>Reconhecer a importância das expressões corporais nos movimentos sociais indígenas atuais: pinturas, danças, músicas, mobilizações etc., e vivenciar a produção audiovisual envolvendo a cultura corporal e as atividades econômicas da comunidade.</p>	<p>Movimentos sociais indígenas e corporeidade.</p> <p>Processos de registro e produção de memórias.</p>	<p>Pinturas, danças, cantos e rezas realizados nas mobilizações e movimentos sociais indígenas.</p> <p>Produção audiovisual envolvendo a cultura corporal e as atividades econômicas da comunidade.</p> <p>Organização de mostras, exposições, apresentações, desfiles, entre outras possibilidades contemplando as práticas corporais de sustento estudadas.</p>
--	--	---

2. LAZER, JOGOS, BRINCADEIRAS E LUTAS

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DA MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DA PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Pesquisar a respeito do contexto em que algumas brincadeiras e/ou jogos (indígenas e não indígenas) foram constituídos na(s) comunidade(s) resgatando jogos e brincadeiras indígenas, a fim de vivenciá-las na escola e com a comunidade.</p> <p>Reconhecer, por meio da vivência, a importância dos jogos e brincadeiras para a promoção de saúde e Bem Viver comunitário em todas as fases da vida, criando e experienciando novas brincadeiras e jogos a partir das brincadeiras e jogos tradicionais indígenas.</p> <p>Conhecer, vivenciar e avaliar alguns jogos digitais que abordam a cultura de povos indígenas e seus efeitos sobre essa cultura.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal envolvendo jogos e brincadeiras.</p> <p>Vida de qualidade e saúde.</p>	<p>Contexto de origem de alguns jogos e brincadeiras indígenas.</p> <p>Vivência de jogos e brincadeiras tradicionais indígenas.</p> <p>Criação de novas brincadeiras e jogos a partir de outras existentes.</p> <p>O papel dos jogos e brincadeiras para a promoção da saúde dos jovens e adultos.</p> <p>Jogos digitais e a cultura corporal indígena.</p>
<p>Pesquisar a respeito do contexto de origem de lutas praticadas por diferentes povos indígenas e os processos de ressignificação dessa prática e conhecer as características de lutas praticadas por diferentes povos indígenas.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal envolvendo as lutas.</p>	<p>Contexto de origem das lutas praticadas por diferentes povos indígenas e os processos de ressignificação da prática.</p> <p>Lutas praticadas por diferentes povos indígenas.</p>

<p>Investigar as práticas e os espaços de lazer da comunidade, reconhecendo, por meio da vivência das práticas de lazer realizadas na comunidade e na natureza, os aspectos do Bem Viver, a fim de ampliar e aprimorar os conhecimentos sobre o corpo. Por exemplo: nadar no rio, subir em árvores, escutar os pássaros, caminhar na mata, subir morros etc.</p> <p>Refletir sobre a participação de homens e mulheres em relação a oportunidades, usos dos espaços e liberdade de expressão nos momentos de lazer, jogos e brincadeiras realizados na comunidade e vivenciar a produção audiovisual envolvendo esses momentos e atividades.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal envolvendo o lazer.</p> <p>Cultura Corporal e os marcadores sociais.</p> <p>Vida de qualidade e saúde.</p> <p>Processos de registro e produção de memórias.</p>	<p>Práticas e espaços de lazer comunitário.</p> <p>Práticas de lazer e promoção de saúde e Bem Viver.</p> <p>O lazer e a relação com a natureza.</p> <p>A participação de homens e mulheres em relação a oportunidades, usos dos espaços e liberdade de expressão nos momentos de lazer, jogos e brincadeiras realizados na comunidade.</p> <p>Produção audiovisual envolvendo atividades de lazer, jogos, brincadeiras ou lutas.</p> <p>Organização de mostras, exposições, apresentações, entre outras possibilidades contemplando as práticas corporais de lazer, jogos, brincadeiras ou lutas.</p>
--	--	--

3. DANÇA, CURA E RITOS DE PASSAGEM

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DA INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DA PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Investigar as técnicas e habilidades corporais das danças nos seus diferentes contextos (manifestos sociais indígenas, apresentações artísticas, rezos, entre outros), comparando o significado da dança entre os povos indígenas e não indígenas e identificando a influência de uma cultura sobre a outra para vivenciar, por meio da dança, a cultura corporal de diferentes povos indígenas.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal através da dança.</p>	<p>Representação da dança para diferentes culturas indígenas e não indígenas.</p> <p>Técnicas e habilidades corporais das danças nos seus diferentes contextos: nos manifestos sociais indígenas, nas apresentações artísticas, nos rezos, entre outros.</p>
<p>Identificar as fases da vida concebidas culturalmente pela comunidade, os ritos de passagem envolvidos, bem como o papel social/responsabilidades atribuídas em cada uma das fases, analisando comparativamente as concepções a respeito das fases da vida entre indígenas e não indígenas e a influência que uma cultura exerce sobre a outra.</p> <p>Investigar sobre as práticas ligadas à passagem da infância à vida adulta em diferentes culturas e as mudanças que ocorreram nas cerimônias de passagem ao longo da história.</p> <p>Estabelecer relações entre a cultura corporal associada aos rituais ou cerimônias de passagem realizados na comunidade com a cultura corporal de outros povos considerando os movimentos, ornamentos, cantos, danças, pinturas, entre outras.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal envolvendo os ritos de passagem.</p>	<p>Cultura corporal associada aos ritos de passagem (ornamentos, cantos, danças, movimentos, pinturas, entre outras) da comunidade e de outras culturas.</p> <p>A influência das sociedades não indígenas sobre as concepções indígenas a respeito das fases da vida, idade, responsabilidades e papéis sociais.</p> <p>Práticas corporais associadas à passagem da infância à vida adulta em diferentes culturas e os processos históricos de transformação.</p>

<p>Conhecer a cultura corporal relacionada aos rituais de cura e processos terapêuticos em diferentes culturas, bem como os processos de preparação do corpo e os movimentos corporais envolvidos nos rituais de cura praticados pelos povos indígenas, identificando as práticas corporais terapêuticas comunitárias atuais e ancestrais e os fatores envolvidos nessas transformações.</p> <p>Investigar o papel dos kuja, pajés, benzedores, benzedeiras, <i>xamoi/chamoi</i> e <i>xaryi/charyi</i> na preparação e cuidados com o corpo indígena.</p>	<p>Manifestações da cultura corporal envolvendo os ritos de cura.</p>	<p>Práticas corporais terapêuticas comunitárias atuais e ancestrais e processos históricos de transformações (benzimentos, cerimônias, uso de remédios de plantas, entre outras).</p> <p>O papel dos kuja, pajés, benzedores, benzedeiras, <i>xamoi/chamoi</i> e <i>xaryi/charyi</i> para a preparação física e espiritual do corpo indígena.</p> <p>Rituais de cura e processos terapêuticos em diferentes culturas.</p>
<p>Compreender as atribuições de homens e mulheres nas danças e nas práticas e rituais de cura em diferentes culturas indígenas e vivenciar a produção audiovisual envolvendo as danças, práticas de cura e ritos de passagem consentidos pela comunidade.</p>	<p>Cultura corporal e os marcadores sociais.</p> <p>Processos de registro e produção de memórias.</p>	<p>Participação de homens e mulheres nas danças e em diferentes culturas indígenas.</p> <p>Participação de homens e mulheres nos processos terapêuticos e rituais de cura comunitários.</p> <p>Produção audiovisual envolvendo as danças, práticas de cura e ritos de passagem consentidos pela comunidade.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os encaminhamentos metodológicos desta Unidade têm como premissa o sujeito estudante, o respeito e valorização às diferenças e as novidades que as culturas juvenis trazem. Isso implica um olhar para o estudante, na sua condição de jovem, de jovem indígena, em fomentar a reflexão sobre as emoções, desejos, habilidades, contexto social, anseios e interesses. A prática educativa, neste sentido, precisa considerar as experiências e os conceitos formulados pelos jovens, a respeito de si mesmo, e de seu contexto social, histórico e cultural.

A escuta ativa dos estudantes faz-se essencial para o bom desenvolvimento metodológico. O processo de escuta pode ser realizado a partir de dinâmicas de grupos, grupos de diálogos, rodas de conversa, entre outras estratégias que promovam espaço de fala, escuta e compartilhamento entre os estudantes e permitam, por meio de situações provocativas, a expressão do pensamento e da identidade destes.

A prática de Grupos de Diálogos deve propiciar um olhar sobre o jovem, que vai além da condição de estudante e que aparece, muitas vezes, apenas como um dado natural, independente das experiências que vivenciou, sua idade, sexo ou sua origem social (Leão; Dayrell; Reis, 2011). As ações dialógicas devem ocorrer de maneira coletiva, com respeito e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como de forma individualizada, com atenção às diversidades dos sujeitos, em autoria de suas trajetórias. Assim, os grupos de diálogos, promovidos no ambiente escolar, nos quais os estudantes apresentam seus depoimentos e compartilham suas experiências, podem estimular os jovens a pensarem, ou até mesmo, elaborar seus projetos de vida.

Promover diálogo pautado em processos investigativos, nos resultados de pesquisa, na leitura de autores indígenas e não indígenas significa criar possibilidades para que os estudantes passem a refletir, comparar e conflitar suas visões e reelaborar ou reafirmar suas concepções. Este é um exercício potente para a construção de argumentos e problematização da/s realidade/s, além de possibilitar que conheçam e investiguem como a comunidade local e outras comunidades concebem o Bem Viver.

Por se tratar de estudantes indígenas inseridos em um contexto comunitário, é imprescindível considerar os modos próprios de aprendizagem de cada povo, valorizando a pedagogia indígena e a educação tradicional. O professor pode então, explorar as potencialidades dos estudantes no que diz respeito: à observação, ao aprender fazendo, à oralidade, à circularidade do tempo e da organização dos espaços, à espontaneidade e liberdade de interação com os ambientes e proporcionar vivências nas quais os jovens possam observar, praticar, internalizar.

A confecção de um cesto, por exemplo, não diz respeito somente a aprender uma tarefa manual, mas a um exercício que gera pertencimento cultural, reflexivo. O indígena não se torna indígena apenas pela origem parental, mas adquire sua identidade à medida que vivencia sua cultura: “você só vai conseguir pertencer a isso à medida que vivencia, ter nascido indígena não me dá condições de assimilar a cultura se eu não viver” (fala de um professor indígena durante as reuniões para elaboração da ementa).

Na abertura da obra de Alberto Acosta, Alejo Carpentier escreve que os mundos novos devem ser vividos antes de serem explicados. (Acosta, 2015)

Nesse sentido, para promover, por exemplo, a reflexão sobre o tempo destinado pelos jovens nas redes sociais e os efeitos sobre a saúde, o professor precisa proporcionar a vivência de práticas promotoras de saúde, para que, a partir da experiência corporal, sejam estabelecidos os elementos reflexivos.

A abordagem por meio da vivência, além de explorar a observação e a prática também é uma oportunidade de provocar a fala dos estudantes, de externalizar sentimentos e sensações, contar ou criar histórias a respeito, ou seja, valerem-se da forma mais frequente de se comunicarem: a oralidade.

Nessa pedagogia estão inseridas as narrativas indígenas, que se constituem como material didático orgânico, pois,

através do ato de ouvir histórias, contadas pelos guardiões da memória, que nossa gente educa sua mente de modo que o indígena vive no corpo aquilo que sua mente elabora pela silenciosa e constante atenção aos símbolos que as histórias nos trazem. O corpo que vive o tempo presente alimenta-se, por aquilo que a memória evoca do tempo imemorial [...], é uma vivência plena de significações que reverberam pelo corpo. (Munduruku, 2009, p. 27)

O trabalho com a Cultura Corporal Indígena na 2ª série do Ensino Médio é fundamentado na pesquisa e experimentação como princípios educativos. Isso significa dizer que a proposta pedagógica deve ter:

- A escuta aos interesses dos estudantes e o envolvimento destes em todo o processo pedagógico
- A centralidade na investigação conjunta entre professores e estudantes a respeito da realidade sociocultural.
- A promoção de vivências, de experiencição dos aprendizados por meio de atividades práticas e estratégias que permitam investigar a respeito dos temas e corporificar o aprendizado.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. (Brasil, 1998) Assim sendo, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora.

Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (BRASIL, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem, são nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Para dar consistência ao processo, e subsídio para a elaboração do parecer descritivo dos estudantes, é importante que o professor considere:

- A avaliação diagnóstica é o ponto inicial de um processo avaliativo, quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem. A partir desta avaliação faz-se uma primeira reflexão sobre o estudante para planejar o trabalho de intervenção do professor. Para o estudante, será um momento de tomada de consciência do caminho de aprendizagem e desenvolvimento, no qual deverá se empenhar e planejar seu percurso.
- A avaliação contínua esta avaliação desencadeará novos e permanentes processos que são comumente chamados de 'avaliação contínua', pois permitem um olhar reflexivo de ambos, estudante e professor, sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os, dia a dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos.
- A avaliação final é um momento importante que ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo estudante, as dificuldades, e o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos (Brasil, 1998).

A atuação do professor, ao proceder à avaliação da Unidade Curricular Cultura Corporal Indígena, deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os registros dos docentes quanto às produções dos estudantes servem como subsídios para analisar as práticas pedagógicas, compreendidas como instrumento de aprendizagem, que permitem a retomada e reorganização do processo de ensino.

Portanto, cabe a professores e professoras efetuarem o registro de todas as atividades executadas pelos estudantes, para que, posteriormente, possam organizar momentos de acompanhamento, devolutiva e retomada, uma vez que a avaliação não se configura uma prática estanque e isolada do processo de ensino-aprendizagem e tem uma perspectiva formativa.

Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, buscando a inclusão das diferentes formas de aprender. São possibilidades de instrumentos avaliativos:

- Projetos;
- Estudo de casos;
- Apresentação de pesquisas;
- Debates;
- Simulações;
- Portfólios;
- Autoavaliação.

Além disso, é preciso adotar critérios e instrumentos avaliativos evidentes e específicos, que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em um movimento de observação e devolutiva, sendo que, o envolvimento dos estudantes é de suma importância, pois assim podem perceber os pontos em que podem melhorar e nos quais já avançaram e realizar a autoavaliação dos processos formativos que cumpriram/desenvolveram.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Bibliografias

PEREIRA, Arlene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei no 11.645/08 na Educação Física escolar. *E-book*. Fortaleza: Aliás, 2021. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/prpi/praticas-corporais-indigenas>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena**: A antropologia social e o campo entre os Kaingang. *Ebook*. Brasília-DF: Ministério do Esporte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236449/etno-DesportoIndigena.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GRANDO, Beleni Saléte. (Org.) **Jogos e Culturas Indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. *E-book* EdUFMT, Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://www.unemat.br/documentos/noticias/noticias.postscript.17112010.084842.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

JEROKY. Carlos Papá. Selvagem [S.l.: s.n. 29 nov. 2021]. 1 vídeo (4min. 09). Publicado pelo canal Selvagem: Ciclo de Estudos sobre a vida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlipzvcQ9wM>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante; Editora Autonomia Literária, 2016.

ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Figueira de; GRANDO, Beleni Salette. As Práticas Corporais E A Educação Do Corpo Indígena: A Contribuição Do Esporte Nos Jogos Dos Povos Indígenas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 59-74, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/My79QZWJYsZmQ7bdjvXJjn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 jan. 2023.

ALVES, Leonardo Marcondes. O que é cultura? Antropologicamente falando. *In*: **Blog Ensaios e Notas**. 08 out. 2014. Disponível em: <<https://ensaiosnotas.com/2014/10/08/1076/>>. Acesso em: 15 jan. 2023

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023

FASSHEBER, José Ronaldo Mendonça. **Etno-Desporto Indígena**: A antropologia social e o campo entre os Kaingang. *Ebook*. Brasília-DF: Ministério do Esporte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/236449/etno-DesportoIndigena.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GRANDO, Beleni Salette. Corpo e cultura: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais e a constituição da identidade Bororo em Meruri-MT. *In*: **Pensar a prática**, Goiânia v. 8, n. 2, p. 163-179, jul-dez. 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/fef/article/view/112>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

GRANDO, Beleni Saléte. (Org.) **Jogos e Culturas Indígenas**: possibilidades para a educação intercultural na escola. *E-book* EdUFMT, Cuiabá, 2010. Disponível em: <<http://www.unemat.br/documentos/noticias/noticias.postscript.17112010.084842.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

JEROKY, Carlos Papá. Selvagem [S.l.: s.n. 29 nov. 2021]. 1 vídeo (4min. 09). Publicado pelo canal Selvagem: Ciclo de Estudos sobre a vida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=mlipzvcQ9wM>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. E-book. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, out.-dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Jr9sGWbKhNRCFwFBMzLg-34v/?lang=pt>>. Acesso em 23 jan. 2023.

MARINHO, Alcyane; PIMENTEL, Giuliano Gomes de Assis. Dos clássicos aos contemporâneos: revendo e conhecendo importantes categorias referentes às teorias do lazer. In: PIMENTEL, Giuliano. Gomes de Assis. (org.). **Teorias do Lazer**. Maringá: Eduem, 2010. v.1.

MUNDURUKU, Daniel. Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito. **Revista Múltiplas Leituras**, v.2, n. 1, p. 21-29, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324/322>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

SILVA, André Calil e; PAIVA, Ione Maria Ramos de; BARRA, Andréa de Oliveira. Lazer, recreação e jogos cooperativos. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 15, n. 149, [s.p.], out. 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd149/lazer-recreacao-e-jogos-cooperativos.htm>>. Acesso em 15 jan. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes. **Práticas corporais indígenas**: jogos, brincadeiras e lutas para a implementação da Lei no 11.645/08 na Educação Física escolar. E-book. Fortaleza: Aliás, 2021. Disponível em: <<https://ifce.edu.br/prpi/praticas-corporais-indigenas>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FILOSOFIA INDÍGENA

Componente Curricular de Referência	Filosofia
Etapa de ensino	2ª Série do Ensino Médio
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

Essa proposta para o ensino de filosofia indígena foi tecida por várias pessoas, de dentro e de fora das escolas estaduais indígenas, mas todas ligadas a elas por laços de pertencimento étnico, de parentesco, de modo de pensar. O processo de escuta das comunidades escolares indígenas iniciou-se no ano de 2021, onde definiu-se que: no Novo Ensino Médio das escolas indígenas, as Unidades Curriculares pautam-se nos modos de vida comunitária e de alteridade, expressos nas suas perspectivas e noções de Bem Viver² Guarani, Kaingang e Xetá. Em 2022 a discussão pautou-se na produção das unidades curriculares que compõem o Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio. Uma dessas Unidades traz temas que são centrais para pensar todo o currículo da escola indígena: a filosofia indígena.

Para construí-la, foi criado um grupo de trabalho, inicialmente organizado virtualmente, que concluiu seu processo de reflexão, escuta e sistematização nos dias 22 e 23 de novembro de 2022. Quando se encontraram em Curitiba, houve troca de saberes, construção e elaboração coletiva que deram bases para a escrita da ementa e definição dos objetivos de aprendizagem e da organização das seções temáticas.

A escrita aqui é, portanto, pautada nas ideias de um grande grupo. Algumas falas foram registradas com autoria própria, outras resultaram do processo de sistematização das redatoras que se inspiraram nas falas, trocas e cenas representadas que se tramaram durante o processo de reuniões virtuais e presencial. Dessa forma, consideramos que essa Unidade Curricular é de autoria coletiva e intercultural, mediada pelas palavras da equipe redatora; aspectos esses que não limita o texto, mas pretende traduzir em escrita discussões amplas, tecidas em rodas de conversa, com um grupo plural de participantes que representou a diversidade cultural indígena e não indígena que compõem o universo das escolas estaduais indígenas do Paraná.

Esse é um processo que vai se repetir nas escolas durante a confecção das propostas curriculares, já que, a

² O conceito de Bem Viver aqui utilizado tem como referência a obra de Alberto Acosta. **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. Editora Elefante - 2016.

essa estrutura, serão agregadas características e termos próprios da língua e da cultura de cada comunidade, de seu conjunto de profissionais e de seus estudantes. Isso é coerente com a filosofia indígena.

A premissa é partir e respeitar a sociocosmologia dos povos indígenas, na medida em que esta constitui-se como estruturante da vida social, política, espiritual, ritualística e identitária, orientando suas relações internas, como também de alteridade, constituída de diferentes seres humanos e não humanos, conforme se observa nas narrativas empreendidas durante o processo de escuta e diálogo para a elaboração deste documento.

Conforme explica Jefferson Gabriel Domingues, professor Guarani Nhandewa:

[...] o Nhandereko é a base fundamental de nossa vida, pois sem nossa sabedoria tradicional não será possível continuarmos resistindo em nosso Tekoa. É essa sabedoria que nos conecta com nossos antepassados, e isso nós somente conseguimos por meio de Nhandeayvu (nossa Língua), Nhande Porai (nossos cânticos sagrados), Nhande djeroky (nossas danças sagradas) e OyGuatsy (Nossa casa Grande, ou Casa de Reza). Soma-se a esses conhecimentos espirituais nosso conhecimento referente ao meio de produção e construção, além de conhecimentos sobre os nossos alimentos típicos, medicinais, da culinária etc. (Domingues, 2020, p. 121)

A produção de conhecimentos dos povos indígenas é orientada a partir de um conjunto de saberes, experiências e trocas, estabelecidos e vividos entre diferentes seres - natureza, espíritos, parentes, coisas etc., que estão interconectados. Isso exige que a Unidade Curricular de Filosofia Indígena esteja organizada de modo a contemplar as relações, expressas nas concepções do Bem Viver de cada povo e/ou comunidade:

Assim nossos índios mais velhos nos explicam que não basta que exista somente nós, como pessoas para que nosso Nhandereko exista, necessitamos das sementes, ramos, rios, nascentes, peixes, o mato, os animais, aves e a terra, para que tudo aquilo que nos define exista. Isso porque nossos pais nos ensinam desde crianças como fazer as coisas dentro da aldeia, mas o sol, a lua, as estrelas, as nossas constelações também nos ensinam [...] dentro de nossos Tekoas, todos os espaços são muito importantes para a manifestação da vida. (Domingues, 2020, p. 122)

A concepção do Bem Viver, entendida como princípio da filosofia de cada povo ou comunidade, abarca uma série de categorias epistêmicas, ou seja, de conhecimentos, cosmovisões do mundo, experiências e narrativas memoriais e reflexivas que nos permite problematizar as múltiplas facetas que estruturam o mundo indígena. Entre as que se sobressaíram, no processo de escuta e diálogo com os/as indígenas, entre professores/as, estudantes das universidades ou os anciãos das comunidades, destacaram-se suas noções de corpo, parentesco, oralidade, pessoa, coletividade, palavras sagradas, pesquisa, mito, história, ancestralidade, cultura, espiritualidade, tempo, espaço, fogo, natureza, territorialidade, identidade, ciência indígena, alteridade. Situado em um contexto intercultural, o Bem Viver é

também influenciado pelos modos de vida, bens e serviços não indígenas, bem como marcado por relações históricas de dominação colonialista.

Nesses contextos emergem reflexões em torno do Bem Viver a partir de categorias não indígenas, que envolvem noções de individualismo, riqueza, futuro, conhecimento e ciência não indígena, autonomia, colonialismo, violência, entre outras. Na contemporaneidade, é preciso estar atento/a à complexidade de relações que envolvem a filosofia do Bem Viver e a dinâmica de relações que ela abarca.

É importante destacar que esta noção, assim como as categorias que a expressam, são permanentemente atravessadas pelos eventos históricos e interculturais e que seus significados estão em constante transformação, sendo preciso compreendê-los em seus movimentos, de modo ‘vivo’, alerta o professor Kaingang Bruno Ferreira (2022). É neste sentido que o currículo da escola indígena e da Unidade Curricular de Filosofia Indígena deve ser pensado, construído e experienciado no cotidiano da escola e da comunidade indígena. Somente assim, essa Unidade atuará como aliada do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos tradicionais expressos no Bem Viver, na valorização e no fortalecimento sociocultural e identitário, bem como na reflexão das relações interculturais e intepistêmicas estabelecidas pelos povos indígenas territorializados no Estado do Paraná. Ademais, esse processo, apontam os/as professores/as indígenas, deve ser pautado no protagonismo indígena visando descolonizar o pensamento, a escola e os conteúdos envolvidos no processo de ensino-aprendizado.

O filosofar entre os não indígenas, nos marcos da colonialidade/modernidade (fenômeno europeu) promove rupturas com o cotidiano, com os vínculos comunitários, estruturando o pensar em dicotomias entre o corpo e a mente, o pensar e o vivido, o indivíduo e o coletivo, o sagrado e o profano, o tradicional e o universal, razão e emoção etc. A proposta aqui colocada, tecida coletivamente com as comunidades escolares indígenas, nos convida a dialogar com as filosofias do Bem Viver, das sócio cosmologias indígenas, desfazendo dicotomias e colocando tais categorias em relação, visto que as noções de filosofia indígena, pautadas nos conceitos de Bem Viver, transcendem a noção de filosofia imposta como ‘verdade’, com pretensão de universalidade, própria do pensamento ocidental.

A filosofia indígena, construída coletivamente e associada ao processo de transmissão de saberes e conhecimentos, interliga gerações, isto é, está diretamente relacionada à noção de ancestralidade e temporalidade. “No Brasil somos diversas culturas diferentes. “São duzentos povos diferentes e cada povo tem sua cosmologia e é importante trazer essa discussão de cada povo, sua forma de ver o mundo, sua cosmovisão e sua cultura” afirma Timóteo Werá Tupã (2022), professor Guarani.

Filosofar é uma ação humana. A filosofia não é posse de ninguém, não está separada de seu ensino, mas se tornou posse e instrumento de colonização do outro. A palavra filosofia não é indígena e podemos significá-la a partir da ancestralidade, dos modos de viver e de estar no mundo. O agir com sabedoria, o amor à convivência com todos os seres, a vivência da sabedoria e de partilhar sem pressa. Então, a filosofia indígena “não se faz entre quatro paredes e nem só com a cabeça, mas sim na vivência, é com o corpo todo e é com diálogo, em complementaridade entre os seres humanos e extra-humanos”, como define o professor Kaingang Bruno Ferreira (2022).

“Filosofia é o Nhandereko” lembra-nos Claudinei Ribeiro Alves (2022), professor Guarani, é a luta pela sobrevivência, afirma Dival de Souza (2022) cacique Xetá, é o “penso, logo resisto”, trazido por Delmira Perez (2022), fazendo referência ao artigo de Rodrigo Bertolotto (2020). “A Filosofia começa na fogueira, no ouvir e contar histórias, na conexão com o sagrado” nos ensina a Odaiza da Silva (2022), professora Xetá. “Filosofar é conhecer a si mesmo e isso se dá na relação com o outro”, afirma Thiago Oliveira (2022), professor Guarani, “filosofia é a forma de fazer o artesanato e os significados que foram se transformando nesse fazer ao longo do tempo”, diz Elizandra Fyg Freitas (2022), professora Kaingang.

Somos feitos de histórias, de memórias ancestrais, de lutas, resistências e coexistência, afirmam os professores/as indígenas. Aprender e ensinar filosofia em escolas indígenas é acolher que toda a comunidade é a escola, é promover a escuta, valorizar a oralidade, o fazer coletivamente, a reciprocidade, o coexistir e o Bem Viver.

Filosofias indígenas se constituem como vivências, movimentos cíclicos, de ser e estar no mundo que refletem quem somos, como vivemos e como queremos viver, ser e estar.

“A sabedoria vem de quando eu vou para casa de reza, pego o petynguá, outras vezes vem do sonho. Às vezes eu ouço a voz falando comigo”, diz Timóteo Werá Tupã (2022), professor Guarani. Já Elizandra Fyg Freitas (2022), professora Kaingang, fala da importância dos rituais fúnebres para o povo Kaingang, quando se relembram os mitos que ajudam a dar sentido aos fatos da atualidade.

“Hoje retomamos nossas pinturas corporais, mesmo que em momentos de celebração, observamos que nossa cultura está enfraquecendo um pouco, mas a nossa identidade, a nossa língua permanece. Então a filosofia indígena tem esse intuito de fortalecer nossas práticas culturais”. (Viviane Kellen Vygte Barão, Professora Kaingang, 2022)

Estes modos de filosofar pulsam nas veias, nas falas, na arte, nos grafismos, na casa de reza, no modo de fazer os artesanatos, no cultivo da terra, nos cuidados com todos os seres e na escrita. Filosofar nesta perspectiva permite ser tocados e complementados uns pelos outros, mas ao mesmo tempo, não permite a fuga de si mesmo.

As filosofias indígenas são modos de viver. É na vivência das tradições, das culturas, que se conhece a si mesmo e a suas histórias. A arte, a dança, o canto, o artesanato, e as práticas de cura com os mais velhos são expressões dessas filosofias. Então no ensino de filosofia é importante contemplar as relações de trabalho e tradição para “reavive-las”, pois os impactos da sociedade não indígena foram devastadores sobre elas.” Reavivar” as vivências, as lutas e os saberes indígenas contribuirão para que os/as estudantes se conectem com suas culturas e construam sua identidade pautados no modo de ser e de viver do seu povo.

Essa filosofia, que afirma e fortalece a identidade de cada sujeito, referenciada no pensar do seu povo, se propõe a dialogar e refletir sobre a filosofia não indígena. Por meio do princípio da interculturalidade que fundamenta a Educação Escolar Indígena, os conhecimentos de outras culturas, inclusive as não indígenas, são colocados em diálogo com os conhecimentos indígenas. Alexandre da Silva, professor guarani, nos diz que:

A partir dessas filosofias nossas, dos nossos espaços, que a gente vai também confrontando com aquilo que vem da filosofia não indígena e que não cabe pra gente, então a gente entra num confronto e a gente vai achando novos caminhos e olhando as problemáticas que a gente enfrenta hoje. Vai caminhando, ao mesmo tempo fortalecendo as nossas leituras raízes e fortalecendo ideias, tentando resolver nossos problemas. Vai compreendendo tudo isso. Compreender nossas raízes e esse mundo que nos foi colocado. (Silva, 2022)

Esse diálogo intercultural não está livre de conflitos, de disputas, de contradições, mas tem lugar definido nesta Unidade Curricular que está centrada na filosofia indígena. Uma filosofia que permite pensar a partir de conceitos de coletividade, Bem Viver e reciprocidade. São esses conceitos que permitem olhar para conhecimentos dos outros, estabelecendo relações, sem perder a referência própria, o modo de ser, de viver e de pensar.

Para organizar esses pensamentos, distribuídos ao longo de um ano de trabalho escolar, entendemos a necessidade de agrupar os objetivos de aprendizagem em torno de seções temáticas: a primeira voltada para o mundo e experiência indígena de vida, focada no modo de viver, na cosmovisão, identidades tradicionais e no Bem Viver de cada povo. A segunda voltada para o tempo e a ancestralidade, pautada nas narrativas históricas de cada etnia. Nessa seção o foco são as identidades contemporâneas e as suas relações com o passado, o contexto presente e as perspectivas de futuro: “o futuro ancestral”. (Krenak, Ailton, 2022) A terceira seção foi definida em torno do colonialismo e da necessidade de descolonização observando os efeitos da colonização sobre os povos indígenas, focando nos problemas interculturais contemporâneos. Entendeu-se que este processo histórico atingiu, e ainda atinge, fortemente o Bem Viver dos povos indígenas, impactando sua cultura e modos de ser e estar no mundo e seu modo de pensar a si mesmo e ao outro. Dessa forma a reflexão sobre a necessidade de descolonizar é urgente e necessária.

Dividir e agrupar os temas de estudo em seções requer destacar que as fronteiras entre essas temáticas não existem de fato no pensamento indígena, para estes, as temáticas se interpenetram, atravessam e dialogam entre si. Assim como as fronteiras definidas politicamente no contexto da sociedade ocidental são arbitrarias quando pensadas em relação ao contexto do pensamento indígena, as fronteiras estabelecidas nas propostas curriculares também estarão sujeitas à dinâmica dos contextos histórico sociais e comunitários de cada escola indígena e, portanto, em diálogo permanente entre si.

O currículo na escola indígena também permite definir delimitações a partir de princípios cíclicos, comunitários, e de reciprocidade. É desejável, portanto, que essa Unidade Curricular não se encerre em si mesma, mas estabeleça diálogos com as demais Unidades, entre os diferentes objetivos de aprendizagem e com a realidade de cada contexto.

2. OBJETIVOS

- Contribuir para fortalecer a noção de sujeito indígena (identidade) por meio de uma abordagem filosófica centrada na sua cultura, numa filosofia desde onde pisam os seus pés, possibilitando o diálogo intercultural entre saberes comunitários, saberes de outros povos indígenas e não indígenas;
- Reconhecer a importância dos saberes indígenas em simetria com saberes ocidentais e não ocidentais, não indígenas e indígenas superando a noção de hierarquia entre conhecimentos;
- Estabelecer relações interculturais entre o pensamento indígena e o pensamento ocidental.

3. JUSTIFICATIVA

A definição de uma Unidade Curricular pautada nas filosofias indígenas surge das reflexões das comunidades escolares indígenas, em torno das expectativas para o Novo Ensino Médio. Ela se justifica na necessidade de valorizar essas filosofias na escola.

A escola, que veio para as aldeias como um espaço colonizador, passou a ser significada como ferramenta de apoio para compreender o mundo lá fora e o mundo indígena. Por meio dela, foi possível compreender o pensamento do outro. Contudo, mostra-se necessário compreender as transformações das sociedades indígenas por meio de conhecimentos indígenas enraizados nos saberes ancestrais, mas que também foram recriados e criados a partir do contato com saberes diferentes.

A escola passa a ter, nesse contexto, o papel de difundir os saberes indígenas, reconhecendo-os como constituintes de uma filosofia, estabelecer relações entre os saberes indígenas e não indígenas, problematizar a hierarquização dos conhecimentos investindo nas relações interepistêmicas. Essa é a aposta para esse novo: a possibilidade de uma nova sociedade mais respeitosa e mais recíproca, pontua Bruno Ferreira (2022), professor Kaingang. Ler os pensadores indígenas com os estudantes, trazê-los para a roda de conversa, romper com o currículo “fatiadinho”, “quadrado” e pensar a partir de outras referências. Florescer a partir das formas circulares e complementares com as quais os indígenas pensam o tempo, o espaço em suas relações com todos os seres. (Ferreira, 2022)

Para tanto a organização curricular desta Unidade foi pensada de modo circular ou espiral, entendendo que, assim como a concepção de tempo entre os Guarani, Kaingang e os Xetá se diferencia de outras concepções e é compreendida de maneira cíclica, circular e não de forma linear e progressiva, os objetivos de aprendizagem da Unidade Curricular de filosofia indígena dialogam entre si, se aproximam e se distanciam como numa grande roda de conversa onde a cuia de mate, assim como a palavra, circula e recircula entre os presentes. Esse movimento está representado na figura a seguir.

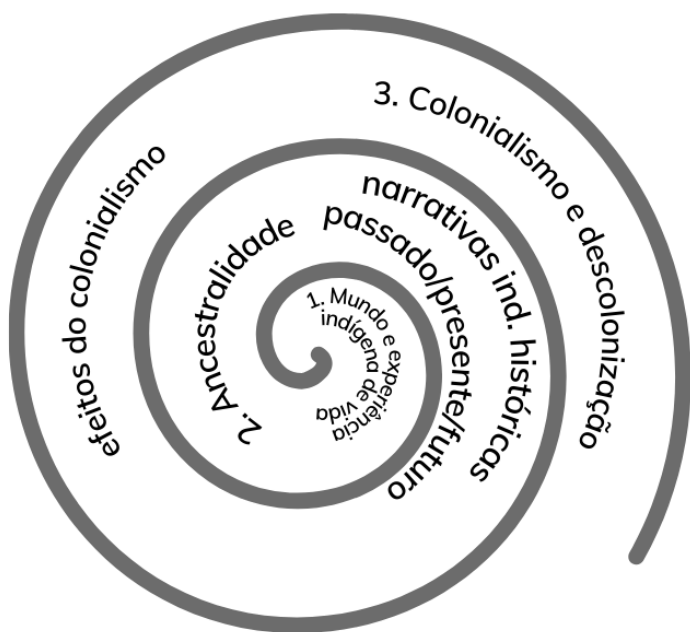


Figura 2 - Representação da organização curricular de modo circular.
Fonte: os autores (2023).

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. MUNDO E EXPERIÊNCIA INDÍGENA DE VIDA

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(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.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer-se como jovem pertencente a um povo indígena, buscando valorizar sua identidade e sua língua como modo de ser, estar, pensar, viver, aprender, ensinar e expressar seu mundo.</p> <p>Identificar o modo de viver da comunidade, suas características e seus modos de ser, comparando-os com outras comunidades indígenas e não indígenas, para refletir sobre as aproximações e distanciamentos entre esses modos.</p> <p>Reconhecer o caráter dinâmico da vida social, identificando as principais transformações culturais, sociais, políticas e econômicas que resultam na construção de suas identidades contemporâneas.</p> <p>Diferenciar a filosofia indígena ancestral da filosofia ocidental, desmistificando a hegemonia do pensamento ocidental e perceber a importância de filosofar em Guarani, Kaingang e Xetá e de recuperar termos ancestrais.</p> <p>Compreender a especificidade da arte e do artesanato indígena ancestral, identificando como os povos indígenas e não indígenas percebem essas criações culturais, contextualizando o uso do artesanato para comercialização.</p>	<p>Identidade (Identidade Kaingang, Guarani e Xetá).</p> <p>Cultura (modo de viver, costumes, tradições, crenças, ética indígena, ética comunitária).</p> <p>Decolonialidade. Estética. (Arte Indígena, descolonização e decolonialidade).</p> <p>Relação com a natureza.</p> <p>Conceitos filosóficos indígenas.</p>	<p>Identidade indígena - Línguas e Cosmovisões. Espiritualidade. Oralidade.</p> <p>Categorias de tempo, espaço e natureza.</p> <p>Modos indígenas de ensinar e aprender (o ouvir, observar, experimentar em contato com os mais velhos).</p> <p>A valorização da terra, da floresta e dos demais seres.</p> <p>Narrativas sagradas de origem do mundo e das coisas.</p> <p>Sistema de Nomenclatura Indígena e construção da pessoa.</p> <p>Vida comunitária. A educação indígena.</p>

<p>Reconhecer a simbologia dos grafismos para sua etnia e compará-la com as demais, identificando o papel dos costumes familiares na arte e no artesanato indígena, bem como na preservação dos saberes ancestrais.</p>		<p>A relação com a natureza. Recursos naturais (ar, rio, mata). território, família e lar. Espaço coletivo e espaço individual. Religião, religiosidade e espiritualidade, lugares sagrados. Felicidade (condicionada ao meio ambiente saudável). Soberania alimentar. Organização social e parentesco indígena. Parentesco e relações de reciprocidade. Concepções de parentesco e a ideia de “parente” entre os povos indígenas na contemporaneidade. Conceito de família/parentesco para os povos Guarani Kaingang, Xetá e demais povos indígenas ou não indígenas. Casamento (relacionado com o Bem Viver e o nhandereko). Função de homem e função de mulher e relações entre elas. Relação de coexistência com outros seres. Concepção de parentesco para os povos Guarani Kaingang e Xetá com relação aos seres não humanos.</p>
---	--	---

Relação de complementaridade e reciprocidade entre humanos e extra-humanos.

Interculturalidade e seus efeitos sobre a identidade indígena e o Bem Viver.

Vivências culturais – a importância do fazer e do participar.

Trabalho e produção

Migração, troca e reciprocidade.

Público e privado.

Pensamentos indígenas e não indígenas.

Modo de expressar-se artisticamente e o modo de ser Guarani, Kaingang e Xetá.

2. TEMPO E ANCESTRALIDADE: NARRATIVAS HISTÓRICAS INDÍGENAS E SUA COMPREENSÃO DE PASSADO, PRESENTE E FUTURO

HABILIDADES DO EIXO INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental 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.

HABILIDADES DO EIXO PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Refletir sobre as formas de conceber e se relacionar com a temporalidade entre os Kaingang, Guarani, Xetá, diferenciando as concepções de tempo existencial e tempo da natureza.</p> <p>Conhecer a dimensão do sonho para os Guarani, da morte para os Kaingang, da sobrevivência para os Xetá, entre outras, identificando-as nas narrativas ancestrais.</p> <p>Escutar as histórias dos seus povos, contadas pelos líderes espirituais, procurando experimentar possibilidades de "reviver" saberes ancestrais, com foco no contexto presente.</p> <p>Expressar-se na língua do seu povo, criando formas de utilizar palavras ancestrais que caíram em desuso ao longo do tempo para reconhecer a língua indígena como fonte do pensamento do seu grupo étnico.</p> <p>Reconhecer a não hierarquia entre conhecimentos indígenas como: saber dançar, saber de plantas, saber da psicologia e outros saberes igualmente importantes.</p> <p>Comparar o conhecimento científico ocidental com a ciência Kaingang, Guarani e Xetá para valorizar os saberes ancestrais desses povos.</p>	<p>Temporalidade.</p> <p>Conhecimentos ancestrais.</p> <p>Discursos sobre os indígenas.</p> <p>Línguas indígenas.</p> <p>Palavras sagradas.</p>	<p>Os relógios ancestrais: a lua, o sol, o tempo de caça, das estrelas, as sombras do dia e as estações do ano.</p> <p>As concepções de tempo cíclico.</p> <p>O tempo de cada coisa.</p> <p>Circularidade do tempo.</p> <p>Transformações do tempo indígena e suas relações de oposição ao tempo não indígena.</p> <p>O tempo para outros povos.</p> <p>Ancestralidade e saberes ancestrais.</p> <p>Narrativas sagradas de origem do mundo e das coisas.</p> <p>Palavras sagradas.</p> <p>Saberes kaingang, Guarani e Xetá e de demais povos.</p> <p>Relações interepistêmicas.</p> <p>Os modos de ser, viver e sentir.</p> <p>A estrutura familiar e a organização comunitária.</p> <p>Língua Kaingang, Guarani e Xetá, antigas e atuais.</p> <p>A oralidade entre os povos indígenas.</p> <p>A escrita das palavras sagradas de seu povo e de outros povos.</p> <p>Relações multilíngues.</p>

3. COLONIALISMO E DESCOLONIZAÇÃO: EFEITOS DA COLONIZAÇÃO

HABILIDADES DO EIXO MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Refletir sobre o impacto sofrido pelos povos indígenas do Paraná com a presença dos colonizadores, reconhecendo suas lutas e resistências desde a chegada dos europeus até a contemporaneidade.</p> <p>Identificar as origens dos povos Kaingang, Guarani e Xetá comparando suas diferentes características sociais e culturais e suas contribuições para a cultura paranaense.</p> <p>Ler criticamente as narrativas feitas pelos colonizadores sobre as populações indígenas e compará-las com as histórias contadas pelos líderes espirituais indígenas, experimentando recontar as histórias dos colonizadores a partir de sua perspectiva e vivência.</p> <p>Refletir sobre as relações interculturais e interepistêmicas estabelecidas pelos povos indígenas territorializados no Estado do Paraná para identificar seus saberes ancestrais, seus conceitos do Bem Viver e suas temporalidades.</p> <p>Identificar os problemas decorrentes da relação com o colonizador, como as questões de violência, alcoolismo e demais desafios colocados para as comunidades indígenas.</p> <p>Conhecer as concepções de trabalho no modo capitalista de produção e problematizar a forma como essas concepções afetam o modo de vida das comunidades indígenas, refletindo sobre os significados de pobreza e de riqueza para sua etnia.</p>	<p>Escritos indígenas.</p> <p>Escritos sobre indígenas.</p> <p>Narrativas sobre os indígenas (colonizadores).</p> <p>Ciência/conhecimento indígena e não indígena.</p> <p>Conceitos de civilização.</p> <p>O conceito/a ideia de trabalho.</p> <p>Ação do colonizador.</p> <p>Processo colonial.</p> <p>Efeitos nocivos do colonialismo.</p>	

<p>Analisar as transformações no modo de vida comunitário a partir da interculturalidade com a sociedade não indígena, identificando os efeitos da língua do colonizador sobre a língua falada pelos indígenas e sobre seus conhecimentos.</p> <p>Ler pensadores indígenas de diferentes etnias, identificando os pensadores (sábios) da sua própria comunidade, colocando-os em simetria com pensadores indígenas e não indígenas.</p> <p>Identificar a solidariedade, a reciprocidade, o respeito e o compartilhamento e não acúmulo de bens materiais como valores ancestrais e como alternativa ao modo de vida capitalista.</p> <p>Desenvolver projetos pessoais ou coletivos, utilizando os saberes ancestrais, incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p>		<p>Pensadores e pensadoras indígenas.</p> <p>Pensadores da comunidade.</p> <p>Conceitos de cultura, sociedade e interculturalidade.</p> <p>Narrativas de origem.</p> <p>Conceito de índio e civilizado.</p> <p>Modernidade, colonialidade e colonialismo.</p> <p>Concepções de trabalho.</p> <p>O mundo do trabalho e o mercado de trabalho.</p> <p>Conceito de riqueza, terra e território nas culturas indígenas e não indígenas.</p> <p>O alcoolismo nas comunidades indígenas.</p> <p>Violências presentes nas comunidades indígenas.</p> <p>As transformações nas relações entre homens e mulheres na comunidade indígena.</p> <p>Direitos Humanos.</p>
--	--	--

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Construir essa Unidade Curricular para o ensino da filosofia indígena passa por assumir uma perspectiva metodológica, um que fazer, que se conecta com os modos de ser e de viver Guarani, Kaingang e Xetá. O modo como se desenvolvem as práticas educativas na escola precisa dialogar com a filosofia como vivência, em conexão com as ancestralidades, com as lutas, resistências e modos de coexistir. Neste sentido cabe a pergunta: É possível fazer filosofia a partir dos saberes e experiências dos/as estudantes e dos/as mais velhos?

O modo de fazer coletivo não pode faltar ao trabalhar a filosofia na escola indígena, afirma Bruno Ferreira, (2022), professor Kaingang. A construção do ensino de filosofia se situa num currículo mais amplo e este não pode ser compreendido apenas como um elenco de “conteúdos” e uma metodologia pautada na ideia de “transmissão”. O que se busca é a garantia do direito à educação por meio de uma escola pública enraizada na cultura, nas vivências e nas lutas das comunidades indígenas. Esta concepção de escola só se efetivará se for construída com os sujeitos das comunidades, onde diferentes conhecimentos e saberes serão investigados, problematizados, construídos e ressignificados num movimento permanente de ensino-aprendizagem circular, horizontal e coletivo.

Nessa compreensão, as aulas de filosofias indígenas serão experiências de corpo, pensamento e movimento, de reflexão e autorreflexão com atividades de campo visitando os sábios da comunidade, obtendo registros através da escrita, gravações, fotografias ou filmagens. O diálogo com as simbologias e representações presentes nas diversas expressões culturais pode ser estabelecido com a prática do artesanato, das festas, ou danças sagradas, seja por meio da participação ativa nestes processos, seja por meio da leitura de impressos e audiovisuais que os retratam.

A leitura e a escrita de livros, fotografias, documentários, entre outros, podem ser pontos de partida e de chegada de sequências didáticas conduzidas por meio de rodas de conversas para reflexão, problematização, estruturação e compartilhamento de aprendizados, inclusive do trabalho realizado em aulas de campo.

A presença de pessoas da comunidade é estimulada, seja para a partilha de seus saberes, como a confecção do artesanato, como também para a visitação de exposições de trabalhos realizados pelos estudantes, tais como fotografias, vídeos documentários, artesanato, produções textuais. Dessa forma, a metodologia de ensino da filosofia indígena integra a ação e reflexão em processos didáticos que se inspiram nos modos de ensinar e aprender característicos das culturas indígenas.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída com base no diálogo e na busca de soluções. (Brasil, 1998, p. 71)

As Unidades Curriculares do Itinerário Formativo Flexível das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva

dos estudantes, considerar o percurso do estudante e seus argumentos, observando a ampliação do seu repertório argumentativo:

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor (*também*) deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem, são nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Para dar consistência ao processo, e subsídio para a elaboração do parecer descritivo dos estudantes, é importante que o professor considere:

- A avaliação diagnóstica: como uma avaliação inicial de um processo, ou quando se inicia um determinado momento das relações de ensino-aprendizagem. Faz-se uma primeira reflexão sobre o estudante, possibilitando ao professor reconhecer o que ele já sabe para planejar seu trabalho de intervenção. Para o estudante será um momento de tomada de consciência do seu momento de aprendizagem e desenvolvimento, e se comprometer com um percurso de pesquisa, reflexões e posicionamentos.
- A avaliação contínua: a avaliação inicial desencadeará novos e permanentes processos que são comumente chamados de 'avaliação contínua', pois permitem um olhar reflexivo de ambos, estudante e professor, sobre o ensino e a aprendizagem, auxiliando-os, dia a dia, no planejamento mútuo dos próximos passos a serem dados, indicando, muitas vezes, a necessidade de mudanças ou aprofundamentos.
- A avaliação final: momento importante que ocorre ao final de cada um dos momentos de ensino-aprendizagem, identificando os avanços alcançados pelo estudante, as dificuldades, e o que ficou para ser trabalhado no próximo ou em outros momentos (Brasil, 1998, p. 71).

A atuação do professor, ao proceder à avaliação da Unidade Curricular, deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os registros dos docentes quanto às produções dos estudantes servem como subsídios para analisar as práticas pedagógicas, compreendidas como instrumento de aprendizagem, que permitem

a retomada e reorganização do processo de ensino. Esse processo pode ser compartilhado com os estudantes por meio de construção de mapas mentais coletivos no início e final de cada sequência didática ou temática abordada, possibilitando ao grupo perceber suas transformações ao longo do processo. Assim a avaliação também é um processo a ser aprendido, construído e consolidado coletivamente e individualmente ao longo do percurso formativo.

Portanto, cabe a professores e professoras efetuarem o registro de todas as atividades executadas pelos estudantes, para que, posteriormente, possam organizar momentos de devolutiva e retomada, e que a avaliação não se configure como uma prática estanque e isolada do processo de ensino-aprendizagem, já que a avaliação no Novo Ensino Médio é apresentada a partir de uma concepção eminentemente formativa.

Os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, buscando a inclusão das diferentes formas de aprender.

São possibilidades de instrumentos avaliativos:

- Mapas mentais;
- Projetos;
- Estudo de casos;
- Apresentação de pesquisas;
- Debates;
- Simulações;
- Portfólios;
- Autoavaliação.

Além disso, é preciso adotar critérios e instrumentos avaliativos evidentes e específicos, que permitam acompanhar o desenvolvimento dos estudantes em um movimento de observação e devolutiva, sendo que, o envolvimento dos estudantes é de suma importância, pois assim podem perceber os pontos em que podem melhorar e nos quais já avançaram e realizar, a autoavaliação dos processos formativos que cumpriram/desenvolveram.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

O material didático é vivo, é orgânico, assim os encaminhamentos metodológicos desta Unidade Curricular são coerentes com seus objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e conteúdos. Ou seja, ao compreender a centralidade da oralidade e sua importância na produção e transmissão de saberes indígenas as metodologias de escuta, de conversa devem estar no centro do processo de ensino aprendizagem. A escrita e a leitura mediadas com práticas da oralidade. A roda de conversa, o estudo mediado pela vivência, o aprendizado com os mais velhos, a pesquisa participante, a observação da comunidade por meio de caminhadas pelo território.

Os modos de aprender e ensinar indígenas, assim como seus saberes, são considerados o centro do processo de ensino aprendizagem. Desta forma ao incorporar as práticas de leitura e escrita, estas são entendidas em pé de igualdade com a cultura oral. Portanto os principais recursos didáticos dessa Unidade são materializados nas pessoas da comunidade, no entanto consistem em experiências corpóreas como o diálogo, a observação coletiva, a escuta dos saberes ancestrais. Essas experiências podem se valer da fogueira, da cuia de mate, das miçangas, argila e da taquara para a produção de artefatos para artesanato. Durante a produção de objetos artesanais, enquanto se toma o mate e faz a fogueira, os conhecimentos são compartilhados, observados e registrados.

As tecnologias da Informação e Comunicação viabilizam o uso de câmeras e gravadores como auxiliares nos procedimentos de registro das pesquisas, além dos tradicionais cadernos de observação para registro, materiais impressos, papéis para confecção de cartazes, quadro e giz e outros instrumentos já conhecidos podem e devem ser usados, ressignificados e estimulados para o registro e retomada das ideias entre uma aula e outra, para a comunicação com as outras turmas da escola, e como instrumento de registro dos processos para os balanços durante o percurso: a avaliação e auto avaliação do processo de aprendizagem.

Os portadores dos discursos audiovisuais, tais como aparelhos de DVD, computadores e projetores, também podem ser utilizados para o uso de produções audiovisuais sobre temáticas em questão, textos escritos para leitura e discussão coletivas.

Para fundamentos e recursos didáticos sobre o conteúdo dessa Unidade Curricular sugerimos os seguintes materiais:

- FILOSOFIA Indígena. Alexsandro Medeiros. [S.l. s.n. 24 jul. 2021]. 1 vídeo (9 min. 56). Publicado pelo canal Sabedoria Política. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ORbloqSQ3Y>>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- TRADIÇÃO e valores morais: Culturas indígenas. Milú Villela. São Paulo: Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. 06 mar. 2019. 1 vídeo (14 min.46). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0>>. Acesso em: 04 nov. 2022.
- NOGUEIRA. Renato. Os gregos não inventaram a filosofia. *In: Revista Cult*. 2 jul. 2016. Filosofia. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/os-gregos-nao-inventaram-filosofia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- SCHNORR, Gisele Moura. **Filosofia Indígena. Sim, temos!** Jornal Caiçara. Coluna Alinhavar Palavra, 28 de junho de 2019 Disponível em: <<http://www.jornalcaicara.com.br/colunas/filosofia-indigena-sim-temos/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. **Introdução à Filosofia e epistemologia Indígena**. Equipe Multidisciplinar 2021. Educação para as relações étnico-raciais: diálogos e reflexões. Módulo I. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/equipe_multidisciplinar/materiais_estudo>. Acesso em: 27 jan. 2023.
- DIÁLOGOS Introdutórios - Conversa Selvagem Primeira Flecha: A Serpente e a Canoa. Ailton Krenak; Anna Dantes. [S.l. s.n. 14 maio 2021]. 1 vídeo (1 h 31 min 39). Publicado pelo canal Selvagem: Ciclos de estudos sobre a vida. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=AMrj8e9A o>>. Acesso em: 21 jul. 2021.
- AILTON Krenak: culturas indígenas (2016). Milú Villela. São Paulo: Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. Ministério da Cultura. 21 set. 2017 1 vídeo (15 min. 54). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=LEw7n-v6gZA&feature=emb_logo>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- CADERNOS Selvagem. *In: Selvagem: Ciclos de Estudos sobre a vida*. Disponível em: <<http://selvagemciclo.com.br/cadernos/>>. Acesso em 27 jan. 2023.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade de imaginar outros mundos. São Paulo: Editora Elefante; Editora Autonomia Literária, 2016.

AILTON Krenak: culturas indígenas (2016). Milú Villela. São Paulo: Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. Ministério da Cultura. 21 set. 2017 1 vídeo (15 min. 54). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=3&v=LEw7n-v6gZA&feature=emb_logo>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BARÃO, Vygte Kellen Viviane. **Informação verbal prestada em reunião virtual de 10/11/2022**. SEED: Curitiba. 2022.

BERTOLOTTI, Rodrigo. Penso, logo resisto. Como as cosmovisões de indígenas e afrodescendentes podem ajudar a construir uma filosofia brasileira. *In: ECOA*, São Paulo, 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/reportagens-especiais/reconstrucao-cosmovisao-/?fbclid=IwAR231tKPZkPFHteTj1BIN5JXuGZLQnk4pwz1gdCv0qFIKuEc2xaZHz_Sq-Q>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. ME: Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.

CADERNOS Selvagem. *In*: **Selvagem**: Ciclos de Estudos sobre a vida. Disponível em: <<http://selvagemciclo.com.br/cadernos/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

DIÁLOGOS Introdutórios - Conversa Selvagem Primeira Flecha: A Serpente e a Canoa. Ailton Krenak; Anna Dantes. [S.l. s.n. 14 maio 2021]. 1 vídeo (1 h 31 min 39). Publicado pelo canal Selvagem: Ciclos de estudos sobre a vida. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AMrj_8e9A_o>. Acesso em: 21 jul. 2021.

DOMINGUES. Jefferson Gabriel. **Políticas públicas, educação e sustentabilidade Guarani**: caminhos para a autonomia indígena. 2020. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá. 2020. Disponível em: <www.ppe.uem.br/dissertacoes/2020/2020%2520-%2520Jefferson%2520Gabriel%2520Domingues.pdf&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl-br>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERREIRA, Bruno. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022**. SEED: Curitiba, 2022.

FILOSOFIA Indígena. Alexsandro Medeiros. [S.l. s.n. 24 jul. 2021]. 1 vídeo (9 min. 56). Publicado pelo canal Sabedoria Política. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8ORbloqSQ3Y>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FREITAS, Elizandra Fyg. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022**. SEED: Curitiba, 2022.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. *E-book*. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

NHANDEVA, Thiago, **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022**. SEED: Curitiba, 2022.

NOGUEIRA. Renato. Os gregos não inventaram a filosofia. *In*: **Revista Cult**. 2 jul. 2016. Filosofia. Disponível em: <<https://revista-cult.uol.com.br/home/os-gregos-nao-inventaram-filosofia/>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e Esporte. **Introdução à Filosofia e epistemologia Indígena**. Equipe Multidisciplinar 2021. Educação para as relações étnico-raciais: diálogos e reflexões. Módulo I. Curitiba, 2021. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/equipe_multidisciplinar/materiais_estudo>. Acesso em: 27 jan. 2023.

PEREZ, Delmira. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

RIBEIRO, Claudinei Alves. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

SILVA, Alexandro da. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

SILVA, Odaiza da. **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

SCHNORR, Gisele Moura. Filosofia Indígena. Sim, temos! In: **Jornal Caiçara**. 28 jun. 2019. Alinhavar Palavra. Disponível em: <<http://www.jornalcaicara.com.br/colunas/filosofia-indigena-sim-temos/>>. Acesso em: 27 jan. 2023.

SOUZA, Dival de **Informação verbal prestada em seminário presencial de 22 e 23 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

TRADIÇÃO e valores morais: Culturas indígenas. Milú Villela. São Paulo: Mekukradjá – Círculo de Saberes de Escritores e Realizadores Indígenas. 06 mar. 2019. 1 vídeo (14 min.46). Publicado pelo canal Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=UaCEY4gnyY0>>. Acesso em: 04 nov. 2022.

TUPÃ, Timóteo Wera. **Informação verbal prestada em reunião virtual de 10 de novembro de 2022.** SEED: Curitiba, 2022.

SAÚDE COLETIVA E VIDA DE QUALIDADE

Componente Curricular de Referência	Biologia
Etapa de ensino	2ª Série do Ensino Médio
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular **Saúde Coletiva e Vida de Qualidade** propõe, para os professores e estudantes, o estudo sobre a Saúde e Bem Viver das comunidades Guarani, Kaingang e Xetá territorializadas no estado do Paraná.

A definição do objeto de estudo, das temáticas e problemáticas para esta Unidade Curricular foram selecionadas durante os momentos de escuta da comunidade escolar, realizados através de reuniões on-line, nos dias de Estudo e Planejamento das escolas e no encontro presencial que envolveram professores indígenas e não indígenas, representantes das comunidades, profissionais da área da saúde indígenas e não indígenas, da antropologia que trabalham com as comunidades indígenas e profissionais da SEED. Cabe destacar que o processo de escuta e construção coletiva dos saberes, remete a uma prática ancestral das comunidades indígenas, seja qual for a etnia. Nesse sentido, esse documento respeitou as culturas indígenas em todo o processo de elaboração.

Ao considerarmos Bem Viver como princípio estruturante do Novo Ensino Médio (NEM) das escolas indígenas, torna-se fundamental explicar que a concepção de saúde vinculada ao Bem Viver, diz respeito à sociocosmologia indígena, no entendimento que os sujeitos indígenas têm sobre o corpo, a saúde e vida de qualidade, que não corresponde necessariamente, ao conceito de saúde definido pela ótica ocidental. Nesse sentido, a partir da pesquisa, escuta e construção coletiva realizada, definiu-se que o trabalho pedagógico nesta Unidade Curricular deve abordar a saúde enquanto coletiva e cósmica.

Essa concepção considera a anatomia, a fisiologia, o espiritual, os conhecimentos ancestrais, a natureza e o território, como indissociáveis. Ou seja, a saúde na perspectiva das comunidades indígenas territorializadas no Paraná se estende para além do indivíduo e do humano, contempla um corpo que é coletivo (pessoa, animal, vegetal, familiar) e representa o equilíbrio entre os aspectos físico, espiritual, mental e ambiental. Essas categorias variam de acordo com a cosmovisão de cada povo indígena e com a característica que cada comunidade foi assumindo no processo

histórico e nas relações de conflito e complementaridade com os povos não indígenas circunvizinhos.

A saúde aqui é qualificada como coletiva, pois envolve questões relativas a povos que se definem coletivamente, que incluem a relação com o espaço, com os demais seres da natureza, com outros seres humanos, como uma grande unidade que se relaciona até, por exemplo, com a devastação das florestas e com as doenças que acometem uma comunidade. Isso se traduz em concepções de corpo, diferentes da individualização ocidental e resulta em percepção de corpos coletivos, corpo-território, corpos-animal-plantas-espírito-família-comunidade.

Pensar em saúde está associado, na cultura ocidental, a pensar em doenças, riscos e em problemáticas. Nesse sentido, a definição de uma Unidade Curricular voltada para a saúde coletiva das comunidades indígenas veio acompanhada da preocupação frente aos desafios impostos para esses povos como a invasão de seus territórios, a devastação de seus espaços coletivos, de suas práticas espirituais, de seus corpos, no sentido mais amplo que a noção de saúde e Bem Viver indígena pressupõe.

Problemáticas como o uso abusivo do álcool e outras drogas, a violência contra a mulher (estupro e abuso) e o suicídio, infelizmente passaram a compor o contexto das comunidades indígenas e, por isso, passam a ser objeto do trabalho escolar, voltado aos conhecimentos de saúde coletiva.

Práticas que tradicionalmente não pertenciam ao modo de ser Guarani, Kaingang e Xetá passaram a fazer parte das comunidades a partir do violento processo histórico de colonização, escravização e extermínio das culturas indígenas. Os grupos indígenas, organizados em movimentos sociais e políticos de garantias de direitos, afirmam a necessidade de enfrentar esses temas, inclusive na escola, considerando a importância de retomar o conceito ancestral de saúde e Bem Viver de cada comunidade indígena. O reconhecimento dos saberes indígenas e o diálogo intercultural com outros saberes, de acordo com essas organizações indígenas, possibilita compreender e construir respostas para tais problemáticas.

A construção de uma identidade indígena fortalecida nas práticas de autocuidado e cuidado com o outro (acolhimento) é apontada pelos professores e jovens indígenas como a principal ferramenta para a saúde e o Bem Viver. É isso que viabiliza a luta da juventude e das lideranças dos movimentos sociais indígenas e fortalece seus corpos/espíritos para os desafios que enfrentam.

Os conhecimentos ancestrais sobre o cuidado com o corpo, nas diferentes etapas da vida, os rituais próprios de cada cultura e comunidade, as práticas culturais que contribuíram e contribuem com a saúde da comunidade precisam estar presentes no trabalho com essa Unidade Curricular e serem abordados por meio da investigação, da vivência, da

reflexão e proposição de intervenções socioculturais, conforme orientadas nos eixos do Novo Ensino Médio.

É fundamental observar que alguns temas relacionados à saúde têm significados e relevância diferentes de acordo com a etnia, ou seja, temas que fazem sentido para os Guarani, não necessariamente dizem respeito às comunidades Kaingang. Isso implica na seleção, por parte do professor, de temáticas e objetivos de aprendizagem, coerentes com a realidade sociocultural local. Deve-se considerar também, as especificidades sociocsmológicas dos termos, conceitos e processos terapêuticos, a fim de contemplar a perspectiva desse documento.

Também é importante considerar a valorização dos termos originalmente indígenas, em detrimento aos termos biomédicos ou biologicistas, e até mesmo o uso de termos que carregam sentido preconceituoso ou que reforçam uma suposta superioridade das práticas biomédicas sobre as práticas ancestrais de saúde.

Na perspectiva de acolhimento e de promoção do cuidado, sugerem-se metodologias de educação entre pares, inspiradas nas antigas rodas de conversa que buscam olhar para esses temas desafiadores com base em conhecimentos das práticas rituais, da temporalidade própria, das identidades indígenas, do modo de ser pensar e viver e de cuidar de cada etnia, visando a superação das causas do adoecimento dos jovens.

A observação e reflexão sobre as práticas relativas à saúde, premissa dessa Unidade Curricular, devem ser realizadas em conjunto com os estudantes, num processo de investigação participante da sua própria realidade comparada com as distintas.

Os professores e estudantes pesquisadores podem valer-se das narrativas indígenas como fonte de investigação e/ou material didático, já que trazem a ideia de continuidade temporal, desde a ancestralidade até seus impactos atuais nas comunidades.

Contemplar tais aspectos elementares da saúde coletiva requer organização didática que favoreça o planejamento dos tempos e espaços escolares envolvendo a participação da comunidade e o protagonismo dos jovens indígenas.

De modo a contribuir para este planejamento do trabalho, os objetivos de aprendizagem vislumbrados para a Unidade Curricular Saúde Coletiva e Vida de Qualidade foram organizados em três seções temáticas interrelacionadas: Cuidar de si e cuidar do outro; Sexualidade e Saúde; Desafios ao Bem Viver: saúde mental, superação das violências e do uso abusivo de álcool e drogas.

A primeira seção temática **Cuidar de si e cuidar do outro** surgiu a partir do reconhecimento da importância do acolhimento e do autocuidado ilustrados aqui pelo relato de Fidelino Garcia Martinez, professor Ava Guarani, que lembrou dos modos como os adolescentes e jovens que entravam na puberdade eram acolhidos e acompanhados

pelas as *xaryis/charyi* e *xamois/chamoi*, sábios da comunidade. Um longo processo de ritualização, orientação, e preparação do corpo/mente/espírito para a vivência das práticas sexuais e da vida adulta.

É nesse processo de acolhimento e cuidado, próprios de cada cultura ancestral, que a primeira sessão temática está pautada. Entendendo que a escola, por meio dos professores e funcionários, ocupa um lugar de promoção do Bem Viver, do cuidado e do acolhimento às necessidades formativas dos estudantes indígenas.

Para as duas outras sessões temáticas, a definição foi pautada na necessidade de aprofundamento dos temas que mais estiveram presentes na reflexão sobre a saúde coletiva das juventudes indígenas, a saber: as questões que ameaçam o Bem Viver dos estudantes e que precisam ser estudadas e discutidas por meio de conhecimentos sobre saúde.

A segunda seção temática trata de questões ligadas à **Sexualidade e Saúde**. A necessidade de investigar as práticas ancestrais referentes à sexualidade, acolhendo as dúvidas e as questões trazidas pelos jovens indígenas é proposta como o objetivo desta última seção temática.

Considerando a sexualidade como uma importante temática para os jovens, pois envolve não só o conhecimento sobre as doenças sexualmente transmissíveis e a forma tradicional como é abordada pelas escolas, exige uma metodologia baseada no diálogo, superando assim os tabus que existem, nas comunidades indígenas, em torno de assuntos como o namoro, o casamento, o consentimento, o prazer e a gravidez.

Mã (jabuticaba) foi utilizada pelos participantes da etnia Kaingang, para representar os temas tratados nessa seção. A jabuticabeira, de acordo com a cultura das comunidades Kaingang representadas neste trabalho, é uma planta que tem o espírito da sexualidade feminina e da fertilidade.

A terceira seção temática **Desafios ao Bem Viver: valorização da vida e do Bem Viver, superação das violências e do uso abusivo de álcool e drogas** foi proposta a partir das observações feitas pelo grupo a respeito das mudanças sociais que ocorreram ao longo do processo de colonização. Essas mudanças causaram elevadas taxas de suicídio, adoecimentos psicossociais, principalmente com depressão, uso abusivo de álcool e outras drogas. Dessa forma, propõe-se nesta seção temática processos investigativos que permitam aprofundar os conhecimentos sobre saúde mental de modo a promover discussões e reflexões assertivas sobre estas temáticas.

Nesse sentido, Sergio Kuitá, Fátima Koyo Lourenço, Gilza Pereira e Joana Marques da Silva estabeleceram o paralelo entre o Fág (Araucária) e o *Kovejo* (sem tradução para a Língua Portuguesa), árvores importantes para a cultura Kaingang, e a vitalidade, a força vital, a alegria que demanda a vida comunitária e a prevenção desses problemas. Para

Sergio Kuitá (2022), professor Kaingang, “o kovejo é uma planta espiritual usada pela kuja, para trazer o espírito de volta, do mundo dos mortos. Quando uma pessoa anda triste, deprimida. Dos sintomas que o espírito saiu do corpo. E o fág também espiritual, usado para fazer o cocho que preparava a bebida pro ritual do Kiki (ritual dos mortos).”

Utilizar os termos da Língua Kaingang e os remédios tradicionais dessa etnia para refletir sobre práticas de saúde que previnem o suicídio, o alcoolismo, a drogadição e apontar para as perspectivas e expectativas dos jovens Kaingang de referência, foi a proposta deste grupo.

Sipriano Miri de Souza e Iumar Martins Rodrigues, professores Ava Guarani, pontuam a necessidade de partir do *nhandereko*, o modo de viver Guarani, como a base de um currículo que objetiva a valorização e sacralização da vida, a promoção da saúde e do Bem Viver, a prevenção de doenças e de práticas que ferem a espiritualidade e tiram a força dos jovens.

Respeitar os termos próprios das línguas indígenas é entendido, no trabalho desta Unidade Curricular, como elemento essencial para o fortalecimento da identidade indígena, por meio de referências jovens e adultas que acolham as questões desafiadoras. Trata-se de um caminho importante para reavivar a cultura e o Bem Viver dos povos indígenas.

2. OBJETIVOS

Esta Unidade Curricular tem por objetivo, a partir das questões próprias da cultura juvenil, promover o aprofundamento de conhecimentos sobre saúde na perspectiva da saúde coletiva e do Bem Viver a partir da investigação, planejamento e a efetivação de ações e projetos que almejam o Bem Viver.

3. JUSTIFICATIVA

A Unidade Curricular Saúde Coletiva e Vida de Qualidade justifica-se pela necessidade do aprofundamento dos conhecimentos referentes às questões de saúde, mais especificamente da juventude indígena, de modo a fornecer aos jovens estudantes subsídios para o enfrentamento dos problemas que os afetam e que desafiam o Bem Viver da comunidade.

4. QUADRO ORGANIZADOR

Os objetivos de aprendizagem a serem perseguidos no processo pedagógico estão organizados em Seções Temáticas, sendo que em cada uma são apresentados os Objetos de Conhecimento e Conteúdos relacionados no intuito de contribuir para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares do NEM das Escolas Indígenas do estado do Paraná.

1. O CUIDADO DE SI E DO OUTRO		
HABILIDADE DO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA		
(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais		
HABILIDADE DO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL		
(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.		
HABILIDADE DO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS		
(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.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer, a partir da vivência, a importância do nome indígena para o desenvolvimento da identidade e Bem Viver, percebendo possíveis relações entre os conhecimentos tradicionais indígenas e os não indígenas no campo da saúde, autocuidado e cuidado com o outro.</p> <p>Investigar e comparar as compreensões de saúde para os Guarani, kain-gang, Xetá, outros povos indígenas e não indígenas, estabelecendo relação entre o cuidado de si e do outro e a promoção de saúde.</p> <p>Analisar o papel das lideranças espirituais para a saúde comunitária e identificar ações de fortalecimento e manutenção das práticas realizadas por esses líderes para reconhecer os cuidados envolvidos nos rituais de passagem para a vida adulta que contribuem para a saúde e o Bem Viver.</p>	<p>Identidade indígena e o Bem Viver.</p>	

<p>Reconhecer os espaços de cuidado na comunidade e fora dela: espaços comunitários, serviços de assistência e saúde, casas dos rezadores, entre outros, identificando os cuidadores da saúde na comunidade (amigos, pais e mães, avós, líderes espirituais, médicos, enfermeiros) para refletir sobre como os adolescentes e jovens gostariam de ser acolhidos(as) e atendidos(as) em locais de serviços de saúde.</p> <p>Investigar os fundamentos das práticas rituais ancestrais do seu povo e de demais povos indígenas relativos ao nascimento, puberdade, casamento, maternidade paternidade, velhice e como elas se relacionam à saúde e ao Bem Viver, para analisar as práticas ancestrais de cuidado envolvendo adolescentes e jovens do seu grupo étnico/comunidade, principalmente na época da puberdade, momento que ocorre a diferenciação entre criança-adulto.</p> <p>Observar e problematizar as práticas de cuidado consigo mesmo e cuidado com o outro (natureza, animais, outras pessoas), identificando os condicionantes da saúde e como interferem nas questões da gravidez na adolescência, prevenção das IST/Aids e drogas.</p> <p>Conhecer o itinerário terapêutico da comunidade e de outras comunidades indígenas e reconhecer o papel da alimentação e o efeito das transformações nos hábitos alimentares indígenas ao longo do tempo sobre a saúde.</p> <p>Investigar o papel da medicina ancestral indígena para o desenvolvimento da medicina não indígena com base no conhecimento das plantas presentes nos rituais, seus nomes indígenas originais e sua ação curativa, visando conhecer e utilizar formas de manejo das árvores e remédios do mato, cultivo, formas de uso e sua relação com a saúde coletiva da comunidade, bem como resgatar, preservar e promover os conhecimentos originais sobre os remédios do mato.</p> <p>Identificar e compreender as mudanças no uso de artefatos ritualísticos e sua transformação histórica, visando a produção de artigos artesanais comercializáveis.</p>	<p>Cuidado, Saúde e Bem Viver.</p> <p>Itinerários terapêuticos</p>	<p>A importância do nome indígena para o desenvolvimento da identidade e promoção do Bem Viver.</p> <p>As compreensões de saúde para os Guarani, kaingang, Xetá, outros povos indígenas e não indígenas.</p> <p>Relação entre cuidado e saúde.</p> <p>O papel das lideranças espirituais para a saúde comunitária.</p> <p>Ações de fortalecimento e manutenção das práticas realizadas por esses líderes espirituais.</p> <p>Conhecimentos tradicionais indígenas e não indígenas no campo da saúde, autocuidado e cuidado com o outro.</p> <p>Práticas de autocuidado e cuidado com o outro (natureza, animais, outras pessoas).</p> <p>Espaços de cuidado dentro e fora da comunidade.</p> <p>Cuidados envolvidos nos rituais de passagem para a vida adulta que contribuem para a saúde e o Bem Viver.</p> <p>Práticas ancestrais de cuidado envolvendo a puberdade.</p> <p>Rituais ancestrais de nascimento, puberdade, casamento, maternidade, paternidade, velhice e suas relações com a saúde e o Bem Viver.</p>
--	--	---

		<p>Autocuidado dos adolescentes como condição de promoção de saúde.</p> <p>Papel da família e da comunidade para a saúde dos (as) adolescentes.</p> <p>Itinerário terapêutico comunitário.</p> <p>Remédios do mato, manejo, cultivo e formas de uso.</p> <p>Cultivo das plantas e a promoção de saúde.</p> <p>Plantas presentes nos ritos de cura.</p>
--	--	--

2. SEXUALIDADE E SAÚDE

HABILIDADE DO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADE DO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADE DO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender o significado do termo sexualidade como ele é construído no seu contexto cultural e suas manifestações na adolescência e na juventude, comparando a manifestação/vivência da sexualidade entre meninos e meninas na comunidade.</p> <p>Compreender a existência de tabus ligados à sexualidade e o diálogo como ferramenta de mudança de perspectivas e prevenção de violências relacionadas ao tema para identificar e refletir as atitudes e valores que facilitam ou dificultam a forma como as pessoas tomam decisões sobre a sexualidade.</p> <p>Refletir sobre a influência de outras culturas e do processo de colonização sobre as concepções de sexualidade na comunidade, estabelecendo relações, por meio de diálogos, entre os conhecimentos indígenas ancestrais e atuais e os conhecimentos não indígenas sobre os cuidados com a saúde sexual.</p> <p>Analisar as concepções de sexualidade, casamento e saúde sexual ensinadas a partir das narrativas e ritos Kaingang Guarani e Xetá.</p> <p>Investigar as práticas de namoro e casamento contextualizadas historicamente observando transformações advindas do contato com a sociedade não indígena e conhecer os direitos sexuais e direitos reprodutivos de adolescentes e jovens.</p>	<p>Manifestações e processos históricos e culturais da sexualidade.</p>	<p>Significados da sexualidade no contexto cultural indígena e em outras culturas.</p> <p>Elementos e manifestações da sexualidade em diferentes culturas.</p> <p>Manifestação/vivências da sexualidade entre meninos e meninas no contexto sociocultural comunitário.</p> <p>Tabus ligados à sexualidade.</p> <p>Tomada de decisão sobre vida sexual e afetiva.</p> <p>Relações interculturais e colonialidade sobre as concepções e manifestações da sexualidade.</p> <p>Direitos sexuais e direitos reprodutivos de adolescentes e jovens.</p> <p>Conhecimentos não indígenas sobre os cuidados com a saúde sexual.</p> <p>Concepções de sexualidade, casamento e saúde sexual ensinadas a partir das narrativas e ritos Kaingang Guarani e Xetá.</p>

<p>Conhecer as diferenças conceituais de gênero, sexo e identidade de gênero, discutir sobre os marcadores sociais de gênero presentes na comunidade e reconhecer que existem diversas feminilidades e masculinidades identificando como se expressam na comunidade.</p> <p>Refletir sobre os aspectos da socialização feminina e masculina que transformam as diferenças entre homens e mulheres em desigualdades para estabelecer paralelo sobre esses aspectos entre a cultura indígena e não indígena.</p> <p>Analisar o sexismo e o racismo existentes nas mídias televisivas e digitais e se elas diferem em relação à pessoa indígena para a promoção de maneiras de incorporar a perspectiva de gênero no cotidiano individual e coletivo com ações voltadas para a superação das desigualdades de gênero na escola e comunidade.</p>	<p>Gênero.</p>	<p>Práticas de namoro e casamento e as transformações advindas do contato com a sociedade não indígena.</p> <p>Ser mulher, ser homem e os comportamentos envolvidos/apreendidos.</p> <p>Conceitos de gênero, sexo e identidade de gênero. Marcadores sociais de gênero na comunidade. Lugares e espaços sociais de mulheres e homens.</p> <p>Situações de discriminação pelo fato de ser mulher e situações de discriminação pelo fato de ser homem?</p> <p>Sexismo e o racismo existentes nas mídias televisivas e digitais.</p> <p>Ações voltadas para a superação das desigualdades de gênero</p>
---	----------------	--

Discutir as crenças, opiniões e atitudes sobre temas relacionados à sexualidade e à saúde reprodutiva de adolescentes e jovens.

Conhecer os métodos contraceptivos tradicionais indígenas e os métodos da medicina não indígena, analisando as funcionalidades e potencialidades de cada um para participar e/ou promover iniciativas de trocas de experiências sobre a escolha e uso dos métodos contraceptivos.

Identificar situações na vida de mulheres e homens que os tornam mais vulneráveis a problemas relacionados à saúde sexual e reprodutiva e propor ações de prevenção.

Reconhecer sinais e sintomas das infecções sexualmente transmissíveis e a importância de sua prevenção no contexto da sexualidade e da saúde reprodutiva, identificando atitudes de autocuidado em relação à saúde sexual e à saúde reprodutiva e a busca por tratamento através da medicina ancestral e/ou nos serviços de saúde, bem como conhecer o itinerário terapêutico de sua comunidade e em outras culturas indígenas envolvendo as IST.

Discutir sobre as responsabilidades de ser mãe e pai, principalmente durante a adolescência.

Investigar as plantas utilizadas para a saúde sexual, seus nomes e significados na língua indígena, sua ação esperada e os rituais de cura relacionados para desenvolver formas de registro que podem ser utilizados na comunidade.

Práticas contraceptivas e de prevenção a IST.

Crenças, opiniões e atitudes sobre temas relacionados à sexualidade e à saúde reprodutiva de adolescentes e jovens.

Plantas utilizadas para a saúde sexual: nomes, significados na língua indígena, ação esperada e rituais de cura relacionados.

Escolha e uso dos métodos contraceptivos a partir de troca de experiências.

Vulnerabilidades de mulheres e homens quanto à saúde sexual e reprodutiva e propor ações de prevenção.

Sintomas e prevenção das infecções sexualmente transmissíveis.

Autocuidado em relação à saúde sexual e à saúde reprodutiva: prevenção à gravidez e IST.

IST e Itinerário terapêutico comunitário.

Plantas utilizadas na saúde sexual.

3. DESAFIOS AO BEM VIVER - VALORIZAÇÃO DA VIDA E DO BEM VIVER, SUPERAÇÃO DAS VIOLÊNCIAS E DO USO ABUSIVO DE ÁLCOOL E DROGAS

HABILIDADE DO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADE DO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADE DO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a importância das dimensões espiritual, coletiva e ambiental do corpo para a promoção da saúde e Bem Viver a partir da participação e/ou observação das diversas práticas comunitárias, ritos de passagem e cura.</p> <p>Identificar, através de pesquisa em fontes diversas e em grupos de diálogo, fatores relacionados à depressão e ansiedade entre as populações indígenas para reconhecer expectativas e frustrações nas dimensões individual e coletiva e formas de lidar com elas a partir da troca de experiência.</p> <p>Compreender os processos preventivos e terapêuticos envolvendo transtornos depressivos e de ansiedade no contexto das comunidades indígenas.</p>	<p>Saúde, valorização da vida, do Bem Viver e fortalecimento da ancestralidade Indígena.</p>	<p>Práticas comunitárias de valorização da vida e fortalecimento espiritual.</p> <p>Fatores relacionados à depressão e ansiedade entre as populações indígenas.</p> <p>Expectativas e frustrações e ações de enfrentamento.</p> <p>Formas comunitárias de prevenção e tratamento de transtornos depressivos e de ansiedade.</p>

<p>Analisar e discutir o uso ancestral do petyngua, do fumo bebidas alcoólicas e substâncias alucinógenas entre os povos indígenas, contextualizando suas finalidades rituais e as transformações do seu uso ao longo do tempo.</p> <p>Reconhecer, por meio de pesquisas, diálogos e troca de experiências, os efeitos nocivos do uso abusivo de substâncias que alteram a consciência para refletir e propor estratégias de prevenção.</p>	<p>Usos e abusos do tabaco, álcool e outras substâncias.</p>	<p>Utilização do petyngua e do fumo entre os povos indígenas e as transformações ocorridas quanto ao uso ao longo do tempo.</p> <p>Riscos à saúde decorrentes da dependência do álcool, tabaco e outras drogas.</p>
<p>Identificar os diferentes tipos de violência praticadas no território indígena que acontecem, na maioria das vezes, nas famílias e nos relacionamentos íntimos, para refletir sobre estratégias locais de reconhecimento e superação.</p> <p>Discutir sobre preconceito, discriminação, racismo e empatia.</p>	<p>Superação e reconhecimento das violências.</p>	<p>Violências praticadas no território indígena.</p> <p>Preconceito, discriminação, racismo e empatia.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

As temáticas tratadas nesta Unidade Curricular configuram-se com grande complexidade, pois remetem, principalmente, à aprendizagem de práticas de autocuidado.

Para tanto, entende-se que para o desenvolvimento dessas aprendizagens por parte dos estudantes é necessário compreender e estar motivado a pensar e problematizar seus próprios hábitos, mudar práticas cotidianas introduzindo novos hábitos, a partir de conhecimentos e argumentos que motivam tais ações. Isso implica ser acolhido nas suas ideias e ser provocado pelos pares e pelo professor a vivenciar novas práticas.

Com base em tais aspectos, propõem-se que o desenvolvimento das temáticas pautadas aconteça utilizando de ferramentas que promovam a educação entre pares como metodologias ativas, inspiradas nas rodas de conversa por meio das quais o conhecimento ancestral era e é transmitido e avivado entre os povos indígenas. Nesse sentido, é possível trazer os temas desafiadores para o centro da roda buscando conhecimentos sobre as práticas próprias de cada etnia que promovem o cuidado e a superação das causas do adoecimento dos jovens.

Visando subsidiar os professores e professoras neste trabalho, orienta-se que os temas sejam trabalhados

através de oficinas pedagógicas.

A oficina pedagógica é um espaço de diálogo e um momento de aprendizagem ativa, pois é uma metodologia amplamente utilizada na área de saúde que possibilita situações de aprendizagem coletiva por meio da troca de experiências, da interação, de abordagens reflexivas que propiciam a escuta e a expressão dos envolvidos. Uma oficina deve ser aberta a vivências, diálogos e partilha, com momentos de trabalhar ativamente para busca de soluções, de construção coletiva de conhecimentos.

As oficinas devem ser planejadas a partir dos objetivos de aprendizagem, valendo-se de atividades que contemplem:

1. Temas de interesse dos estudantes, selecionados previamente de forma coletiva;
2. Concepções e conhecimentos prévios dos estudantes/comunidade: que podem ser identificadas a partir de desenhos, modelagem, teatro, dinâmicas ou brincadeiras;
3. Estudantes em diálogos entre si: grupo ou rodas de conversa, em que o professor encaminha a pauta, mas não participa da discussão. Por exemplo: como se sentem em relação ao tema abordado, causas do problema em questão, com quem podem contar, entre outros aspectos;
4. Estudantes em diálogo com diversos sujeitos da comunidade e/ou externos à comunidade: não se trata de chamar médicos ou enfermeiras para palestrar, numa relação unilateral de saberes e conhecimentos, mas oportunizar conversas entre as pessoas envolvidas nas temáticas que serão discutidas (mães, pais, benzedoras, xaryi/charyi, xamoi/chamoi, kuja, lideranças, profissionais da saúde, entre outros);
5. Proposições ou busca de soluções para as questões problematizadoras apresentadas.

O tempo destinado a cada oficina é flexível, relativo à temática abordada, porém recomenda-se que sejam organizadas em, no máximo, 4 aulas (duas semanas) para que o tema não se estenda para não ficar cansativo ou se distanciar da questão inicial.

Pode-se realizar mais de uma oficina relacionada com o mesmo tema ou objetivo de aprendizagem, porém com enfoques diferentes. Nesse sentido, cada oficina deve empreender poucas atividades, porém bem planejadas e que realmente provoquem a participação de todas/os, provocando as falas e escutas, a representação, a interação e a busca de aprofundamento em diferentes áreas.

É fundamental dar preferência a espaços para além da sala da aula e da própria escola, priorizando a disposição

circular de mesas e cadeiras e o uso de materiais de registro, como diário, caderno ou bloco de anotações das oficinas, em que possam registrar de forma livre os sentimentos, pensamentos e questões que emergem no decorrer das discussões e atividades.

O término de uma oficina deve levar o participante a refletir sobre o antes e o depois desse momento de aprendizagem e então comparar seus conceitos anteriores e atuais, sua prática prévia e a que pretende adotar.

6. AVALIAÇÃO

Na escola indígena, a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório” (Brasil, 1998, p. 70). Assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de estudantes, como o desempenho de cada estudante em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a estudantes específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo. Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas na Unidade Curricular de Saúde Coletiva e Vida de Qualidade deve ter como premissa apoiar, incentivar e desenvolver a autoexpressão dos estudantes.

A avaliação, pensada como uma estratégia de ensino, deve estar em consonância com a metodologia utilizada. A proposição de oficinas temáticas requer considerar os processos tanto quanto os resultados, pois objetiva-se o diálogo, a experimentação, a atividade reflexiva e criativa, seu aprimoramento e a ampliação dos meios de expressão dos estudantes.

Desse modo, sugere-se o uso de um caderno de anotações como um dos meios de registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso dos estudantes) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções.

Ao observar os estudantes durante a realização e apresentação das atividades, o professor pode perceber suas

limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e dificuldades.

O fato de esta Unidade Curricular tratar de questões de saúde voltadas ao autocuidado, demanda que o processo de avaliação considere o percurso próprio de cada estudante, visando o aspecto formativo.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério avaliativo a valorização do processo de cada estudante, observando e destacando em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais ou coletivos a progressiva ampliação do universo conceitual, seja por meio da realização periódica de mapas mentais, seja por meio outros registros dos processos vivenciados coletivamente.

SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

O principal recurso didático é a própria comunidade onde a escola está inserida, seus líderes espirituais e anciãos. Os conhecimentos da oralidade e as práticas de prevenção e cura realizadas no âmbito das famílias são mediadas por objetos, por plantas que devem compor o universo de recursos para os encaminhamentos metodológicos desta Unidade Curricular sendo coerentes com seus objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e conteúdos.

Textos para leitura, em meio digital ou impresso, audiovisuais, papéis pardos e cartolinas que possibilitem o registro permanente dos processos desenvolvidos nas oficinas e viabilizem o retorno ao já produzido quantas vezes forem necessárias. Para a escuta sobre os conhecimentos dos ancestrais as oficinas podem ser enriquecidas por fogueiras, pela cuia de mate, pelos chás, dentre outros.

As tecnologias da informação e comunicação viabilizam o uso de câmeras e gravadores como auxiliares nos procedimentos de registro das pesquisas, além dos tradicionais cadernos de observação para registro, materiais impressos, papéis para confecção de cartazes, quadro e giz e outros instrumentos já conhecidos podem e devem ser usados, ressignificados e estimulados para o registro e retomada das ideias entre uma aula e outra, para a comunicação com as outras turmas da escola, e como instrumento de registro dos processos para os balanços durante o percurso: a avaliação e autoavaliação do processo de aprendizagem.

Computadores e projetores também podem ser utilizados para o uso de produções audiovisuais sobre temáticas em questão, textos escritos para leitura e discussão coletivas.

Como sugestão de material de apoio ao estudante e também ao professor sobre saúde e prevenção nas escolas, tem-se a série de fascículos Adolescentes e Jovens para a Educação entre Pares do Ministério da Saúde que objetiva

auxiliar o adolescente e o jovem em ações de formação para promoção da saúde sexual e saúde reprodutiva.

7.SUGESTÃO DE LEITURA:

- Adolescentes e Jovens para a Educação entre pares.

https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/breda_generos.pdf

- Adolescentes e Jovens para a Educação entre pares: prevenção das DST, HIV e AIDS.

https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/breda_prevencaodst.pdf

- Adolescentes e Jovens para a Educação entre pares: sexualidades e saúde reprodutiva.

https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/breda_sexualidade.pdf

VERSÃO PRELIMINAR

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 10 novembro de 1999**. Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério Da Educação - Conselho Nacional Da Educação - Câmara De Educação Básica. **Resolução n.3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC: Brasília - DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e Jovens para a Educação Entre Pares** - Saúde e Prevenção nas Escolas. Gênero. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/guia_generos.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e Jovens para a Educação Entre Pares** - Saúde e Prevenção nas Escolas. Prevenção das DST, HIV e Aids. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/breda_prevencaodst.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **Adolescentes e Jovens para a Educação Entre Pares** - Saúde e Prevenção nas Escolas. Sexualidades e Saúde Reprodutiva. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: <https://healtheducationresources.unesco.org/sites/default/files/resources/breda_sexualidade.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2023.

IUMAR, Martins Rodrigues. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

KUITÁ, Sergio. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

LOURENÇO, Fátima Koyo. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná.** Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PEREIRA, Gilza. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

SILVA, Joana Marques da. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

SOUZA, Sipriano Miri de. **Informação verbal prestada em seminário presencial.** SEED: Curitiba, 2022.

VERSÃO PRELIMINAR

ARTE E ARTESANATO INDÍGENA

Componente Curricular de Referência	Arte
Etapa de ensino	3ª série do Ensino Médio
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A unidade curricular Arte e Artesanato Indígena tem por objetivo atender aos anseios pedagógicos das escolas indígenas, no que se refere a essa unidade curricular e valorizar, através das práticas pedagógicas, as diferentes manifestações e tradições artísticas, relevantes à formação da identidade cultural dos povos indígenas. Sendo a arte e o artesanato indígenas expressões ancestrais, o trabalho sobre esse tema, desenvolvido no âmbito escolar, deve possibilitar aos estudantes a ampliação do conhecimento sobre si, sobre o outro e sobre o mundo.

Para elaborar o documento orientador desta Unidade Curricular, ocorreram encontros presenciais e on-line nos quais participaram professores indígenas e não indígenas, representantes e lideranças comunitárias das etnias Kaingang, Guarani e Xetá e profissionais da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. A oitiva às comunidades indígenas, prevista na Convenção 169 da OIT (C-169 da OIT), reafirmada na Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas, afirma ser obrigação do Estado consultá-las, adequada e respeitosamente, e considerar sua opinião sobre as decisões que podem afetar suas vidas.

A BNCC afirma que “O trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o entrelaçamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (Brasil, 2018, p. 483), o que para o estudante indígena é de grande importância na valorização de sua identidade e no desenvolvimento de formas artísticas de expressão conectadas ao seu contexto sociocultural. A arte no espaço escolar pode expandir o repertório cultural do estudante, ampliar práticas de linguagem, propiciar momentos de percepção e experiências que sensibilizam, auxiliam a refletir criticamente e impulsionam a criatividade.

O ensino da arte na etapa do Ensino Médio no contexto da educação escolar indígena necessita de um material diferenciado, capaz de dar autonomia aos educadores na flexibilização necessária às demandas da comunidade onde a escola está inserida. Conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, “[...] é

imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última” (Brasil, 1999, p. 18). Existem diversos saberes tradicionais dos povos indígenas no que diz respeito à arte e ao artesanato, que fazem parte do interesse das comunidades. A escola, então, torna-se um ambiente propício para sua perpetuação, o que diferencia alguns conteúdos presentes no currículo desta modalidade dos de outras modalidades de ensino. As mesmas diretrizes afirmam também que os saberes indígenas na formação dos estudantes podem compor o currículo:

O conjunto de saberes e procedimentos culturais produzidos pelas sociedades indígenas, poderão constituir-se na parte diversificada do conteúdo de aprendizagem e de formação que compõem o currículo. São eles, entre outros: língua materna, crenças, memória histórica, saberes ligados à identidade étnica, as suas organizações sociais do trabalho, às relações humanas e às manifestações artísticas. (Brasil, 1999, p. 18)

A linguagem artística, segundo o Referencial Curricular do Paraná, “além de um fenômeno estético e expressivo, exerce uma função comunicativa com seus códigos e elementos próprios, ela pode nos emitir informações sobre as estruturas sociais, econômicas e culturais de um povo” (Paraná, 2021, p. 107), portanto, no espaço escolar, pode auxiliar o estudante a compreender distintas visões de mundo, inclusive a do próprio contexto em que está inserido. O contato com a arte possibilita diferentes formas de expressão, comunicação e interação, além de ampliar o repertório crítico, cognitivo e até mesmo, afetivo do ser humano. A arte, enquanto área do conhecimento humano, viabiliza o desenvolvimento do senso estético, reflexões e o aperfeiçoamento de habilidades técnicas, uma linguagem capaz de aliar conhecimentos indígenas e não indígenas.

Sobre a importância do artesanato nas comunidades indígenas, Rocha (2016, p. 15) ressalta que ele “preserva saberes dos ancestrais indígenas, os quais são repassados às próximas gerações, e é uma atividade de caráter familiar que realiza todas as etapas da produção, desde a coleta da matéria-prima até o acabamento final e a comercialização das peças”. A cestaria, as esculturas, os colares, os brincos, dentre outras produções são carregados de significados, modos de fazer e características de cada etnia, sendo expressões artísticas significativas culturalmente. A arte e o artesanato são, portanto, temas relevantes para o estudante indígena das etnias presentes no estado:

Entre estes povos estão os povos Guarani, Kaingang e Xetá, territorializados no Paraná. Aqui, continuam produzindo e transmitindo seu modo de vida, a despeito das situações históricas de dominação e exploração que lhes foram, e ainda são impostas. Entre os conhecimentos originários que permanecem vivos, destaca-se a confecção de seus artefatos. São balaios, brincos, colares, pulseiras, arcos, flechas, bichinhos de madeira, chapéus, cachimbo Guarani (*petyngua*), entre outros, que são destinados às suas atividades cotidianas e/ou usados como adornos corporais

e rituais. Permeados por diferentes significados e valores, na aldeia e-ou na cidade, homens, mulheres e crianças indígenas coletam/compram matéria-prima, produzem, criam, aprendem, ensinam, trocam saberes e confeccionam esses artefatos. (Passos; Takatuzi; George; Vanali, 2022, p. 14)

O professor, que precisa ser também um pesquisador, desempenha um papel de mediador entre os conhecimentos indígenas e não indígenas sobre arte na construção do conhecimento dos estudantes. Tendo a ancestralidade como um princípio para o desenvolvimento desta Unidade Curricular, faz-se necessário compreender a conexão entre a arte, a memória e a cultura dos povos indígenas. Considerando as vivências dos antepassados, para honrar os mais velhos e preservar as histórias de cada povo, que agregam na construção da própria história e identidade. Serão essenciais momentos de escuta, observação e práticas junto aos familiares, professores e lideranças indígenas para compartilhamento de vivências, saberes e técnicas. Cientes de que os indígenas são grandes conhecedores dos elementos da própria cultura, mas em alguns casos não frequentam espaços formais de formação, o que significa que precisa haver um vínculo colaborativo entre comunidade e escola para o processo de aprendizagem dos estudantes. Partindo desse pressuposto,

Nas atuais propostas do Ensino Médio, em comunidades indígenas, alguns dos eixos dos Itinerários Formativos poderão ser associados e contribuir com a valorização das tradições, das culturas e das línguas indígenas. Isso possibilita aos jovens indígenas atuarem dentro de suas temáticas próprias como produtores de conhecimentos, uma vez que estes possuem experiências riquíssimas provenientes de seu povo. (Faustino; Novak; Menezes, 2020, p. 10)

A necessidade da inclusão do tema Arte e Artesanato no currículo escolar surge também pautada em outra perspectiva, que diz respeito ao tempo que o jovem indígena passa na escola,

[...] o sistema educativo está cada vez mais orientado a fazer com que o período escolar invada o tempo das famílias com os filhos, e muitas vezes os filhos passam a infância e a adolescência sem ter o conhecimento sobre os valores e costumes tradicionais, ou seja, quase não há espaço para um ancião ou um sábio passar esses costumes tradicionais do nosso povo para a geração atual. (Pinto, 2020, p. 39)

Para as comunidades indígenas do estado do Paraná, compreende-se que alguns saberes podem ser ensinados de forma proveitosa na escola.

A proposta presente em Arte e Artesanato Indígena sugere objetivos de aprendizagem que visam possibilitar o estudante a problematizar sua realidade, contextualizar seus conhecimentos e desenvolver habilidades em diferentes

linguagens para que sua aprendizagem seja significativa. O desenvolvimento de cada seção temática deve agregar diferentes formas de percepção, imaginação e produção, aliando conteúdos teóricos e práticos que tornem os estudantes indígenas aptos a construir o próprio futuro, como também o coletivo.

2. OBJETIVOS

A Unidade Curricular Arte e Artesanato tem por objetivo despertar no estudante o interesse sobre as manifestações artísticas indígenas que fazem parte da história e da cultura do seu povo, considerando que esta valorização contribui para a formação da própria identidade, do senso de pertencimento étnico e expressão de resistência.

- Conhecer a arte e o artesanato indígena, compreendendo seus significados, usos e importância para a cultura do seu próprio povo;
- Promover a escuta e a observação das tradições, costumes e práticas relacionadas à arte e ao artesanato por meio do diálogo com a comunidade indígena;
- Reconhecer a importância de preservar e identificar maneiras de perpetuar práticas artísticas e artesanais dos povos indígenas;
- Diferenciar as características da arte e do artesanato local das de outras comunidades indígenas;
- Estabelecer relações entre saberes indígenas e não indígenas para realizar produções utilizando diferentes recursos e linguagens artísticas;
- Experimentar formas de produção de arte e artesanato para desenvolver projetos individuais e/ou colaborativos.

3. JUSTIFICATIVA

Esta unidade curricular expressa a necessidade de preservar práticas e tradições referentes à produção artística dos povos Kaingang, Guaraní e Xetá.

Para tanto, esta proposta foi pensada para que a escola indígena, através de um currículo específico, proporcione aos estudantes, o conhecimento e os significados ancestrais expressos na produção artística de seu povo e assim, valorizar seus modos próprios de ser, pensar, ensinar, aprender e se expressar. A escola indígena, como espaço de ensino e aprendizagem, é responsável por dar a conhecer, através da interculturalidade, as produções artísticas dos

povos indígenas e dos não indígenas, propiciando que os estudantes sejam capazes de identificar características, semelhanças e diferenças entre elas e ainda, desenvolver suas habilidades analíticas e artísticas.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. ARTE INDÍGENA: MEMÓRIA E ANCESTRALIDADE		
<p>EIXO ESTRUTURANTE: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>EIXO ESTRUTURANTE: PROCESSOS CRIATIVOS</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>EIXO ESTRUTURANTE: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL</p> <p>(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.</p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Compreender a origem, os significados e a importância de práticas de arte e artesanato presentes na cultura indígena por meio de diálogos e vivências na comunidade e/ou no espaço escolar.</p> <p>Conhecer e identificar diferentes manifestações artísticas da cultura indígena, por meio de rodas de conversa, observação e práticas relacionadas ao contexto da comunidade, para reconhecer-se e valorizar-se como jovem pertencente a um povo indígena.</p>	<p>Contextos históricos e culturais.</p> <p>Conhecimentos ancestrais.</p> <p>Elementos das linguagens artísticas</p>	<p>Arte, artesanato e identidade do povo indígena.</p> <p>Vivências culturais: ouvir, fazer e participar.</p> <p>Arte e ancestralidade.</p> <p>Artesãos da comunidade indígena.</p>

<p>Pesquisar e experimentar técnicas de produção de arte e artesanato indígena, compreendendo as especificidades de sua comunidade para criar propostas de preservação de tradições e saberes ancestrais.</p> <p>Investigar e vivenciar diferentes práticas artísticas e de artesanato indígena, elaborando produções contextualizadas que colaborem com a construção de uma memória coletiva.</p>		<p>História do artesanato indígena.</p> <p>Técnicas e habilidades de arte e artesanato indígena (grafismos, cestaria, desenho, pintura, escultura, brincos, colares, pulseiras, acessórios, vestimentas etc.).</p> <p>Arte indígena e contextos religiosos.</p> <p>Ilustração de histórias.</p> <p>Materialidades para artesanato (plumária, miçangas, taquara, bambu, cera, madeira etc.): obtenção adequada e possibilidades.</p> <p>Concepções de arte e cultura indígena ao longo da história para a comunidade.</p> <p>Texturas, formas e cores na arte e no artesanato indígena.</p> <p>Modos de expressar-se artisticamente dos Guarani, Kaingang e Xetá.</p> <p>Contextos e práticas de danças e cantos indígenas.</p> <p>Contextualização e confecção de instrumentos musicais indígenas.</p>
--	--	--

VERSÃO PRELIMINAR

2. PLURALIDADE CULTURAL: ARTE DOS POVOS INDÍGENAS

EIXO ESTRUTURANTE: INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

EIXO ESTRUTURANTE: PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

EIXO ESTRUTURANTE: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer o caráter dinâmico da cultura indígena e suas particularidades mediante a diferentes contextos sociais, políticos e econômicos das comunidades, para refletir sobre as aproximações e distanciamentos dos modos de produzir arte e artesanato.</p> <p>Diferenciar os modos de produzir arte e artesanato de várias etnias, considerando suas individualidades com empatia e respeito para valorizar a diversidade.</p> <p>Conhecer a arte indígena, seus processos de confecção e usos em diferentes funções no cotidiano das comunidades, inclusive com o apoio de tecnologias digitais, para fomentar a criatividade e estabelecer relações com a própria cultura.</p> <p>Conhecer produções de arte e artesanato indígena, reconhecendo-as como formas de expressão étnica e cultural que dialogam com diversos grupos sociais.</p>	<p>Contextos históricos e culturais.</p> <p>Estética.</p> <p>Conhecimentos ancestrais.</p> <p>Mídia e culturas.</p> <p>Elementos das linguagens artísticas.</p>	<p>Expressões artísticas de diferentes sociedades indígenas.</p> <p>Artefatos indígenas: contextos culturais.</p> <p>Modos de fazer arte e artesanato indígena.</p> <p>Releituras de produções artísticas indígenas.</p> <p>Estética dos povos indígenas.</p> <p>Leitura de imagens.</p> <p>Influência do processo de colonização na arte indígena.</p>

		<p>Adaptações em desenho (dimensão, suportes etc.).</p> <p>Pintura corporal, máscaras, bancos, cestos, potes, redes, remos, armas, bancos, cuias, instrumentos musicais etc.</p> <p>Interculturalidade da arte e do artesanato indígena.</p> <p>Arte indígena contemporânea.</p>
--	--	--

3. PRODUÇÕES ARTÍSTICAS INDÍGENAS: IDENTIDADE, RESISTÊNCIA E SUSTENTO

EIXO ESTRUTURANTE: PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

EIXO ESTRUTURANTE: MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Compreender a arte como forma de expressão presente na cultura dos povos indígenas para implementar propostas para a solução de problemas da comunidade local.	Arte e economia comunitária.	<p>Arte indígena e atividades econômicas.</p> <p>Técnicas e produção de artesanato indígena.</p>

<p>Experimentar diferentes recursos e técnicas das linguagens artísticas para criações de arte e artesanato que difundem conhecimento sobre a cultura indígena.</p> <p>Identificar produções artísticas da comunidade local, organizando-as em um acervo escolar, físico e/ou digital para conservar e divulgar a cultura do próprio povo.</p> <p>Reconhecer situações em que a arte indígena se apresenta com finalidades sociais, culturais e/ou econômicas, para criar propostas criativas voltadas ao bem comum da comunidade.</p>	<p>Elementos das linguagens artísticas.</p> <p>Cultura indígena e sociedade.</p>	<p>Integração entre as linguagens artísticas.</p> <p>Desenho de observação, desenho temático, pintura, colagem, ilustração, xilogravura etc.</p> <p>Modo de expressar-se artisticamente e o modo de ser Guarani, Kaingang e Xetá.</p> <p>Processos de produção de arte (concepção, planejamento, experimentação, revisão, reelaboração).</p> <p>Experimentação de novas composições com linhas, formas, cores, utilizando outros suportes.</p> <p>Artesanato e sustento.</p> <p>Elementos das artes visuais.</p> <p>Ilustrações de histórias, poemas, contos, lendas e/ou descrições.</p> <p>Organização de mostras, exposições, apresentações, desfiles, entre outras possibilidades, contemplando arte e artesanato indígena.</p>
--	--	---

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para os encaminhamentos metodológicos desta Unidade Curricular as ações dialógicas com a comunidade são de grande importância, pois o principal objetivo é preservar tradições culturais dos povos indígenas no que diz respeito à arte e ao artesanato. Dentro do contexto de cada etnia é fundamental valorizar a pedagogia indígena, considerando e respeitando os modos de aprender e ensinar dos povos Guarani, Kaingang e Xetá, além de compreender e verificar quais tradições podem ser transmitidas no contexto escolar.

A observação, a escuta e a prática por meio de encontros e oficinas previamente combinadas e planejadas dentro ou fora do espaço escolar devem ser parte do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Todos esses momentos precisam ser mediados pelo professor, que auxilia a construir um ambiente coletivo onde o respeito e a empatia estejam presentes no processo educativo, unindo-se à valorização das experiências compartilhadas. As escolas indígenas devem considerar quem, na comunidade, tem “notório saber”, podendo estes, desenvolver atividades formativas, em consonância com o currículo escolar e com as atividades pedagógicas, propostas para essa unidade. Isso significa que os mais velhos e as pessoas que possuem conhecimentos ancestrais e linguísticos relacionados à produção artística ancestral e atual, podem contribuir ativamente com os professores da escola indígena (Faustino; Novak; Menezes, 2020, p. 10). Portanto, atividades de pesquisa, observação e registro utilizando recursos tradicionais ou tecnologias digitais sobre diferentes expressões culturais e artísticas da comunidade, são de grande importância para diferenciar significados e símbolos do contexto da comunidade indígena, aplicáveis no dia a dia dos estudantes.

Para promover o protagonismo dos jovens do Ensino Médio é preciso incentivá-los a participar do processo educacional, visto que, “É na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam e se interconectam, em uma perspectiva crítica, sensível e poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estar abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas” (Brasil, 2018, p. 82). Estimular a curiosidade e o interesse dos educandos por meio de grupos de diálogo, textos, pesquisas, registros, recursos audiovisuais, apresentações, entrevistas, projetos, roteiros de perguntas, entre outras atividades capazes de explorar e estimular suas potencialidades é necessário. Moldar o processo de aprendizagem para que ele se torne eficiente, confiável e agradável para o estudante indígena, é papel do professor, por meio da observação e compreensão da comunidade escolar. Se for adequado ao contexto, podem ser realizados festivais, seminários, exposições, concursos, desfiles, mostras, feiras, eventos em datas comemorativas, que proporcionem o protagonismo dos estudantes e desenvolvam as competências necessárias para a definição de seus propósitos e

objetivos de vida.

As vivências e o aprender fazendo também são imprescindíveis para que o jovem possa internalizar saberes importantes ao seu contexto cultural, à sua comunidade e ao seu projeto de vida. Essas abordagens podem desafiar os estudantes a se expressarem de forma relevante, responsável e ética dentro e fora de suas comunidades, unindo saberes indígenas e não indígenas para refletir e agir. “As produções artísticas se constroem a partir de valores, regras, estilos, conhecimentos técnicos, materiais e concepções estéticas distintas em cada povo” (Brasil, 1999, p. 288), para apropriar-se desses conhecimentos sugere-se um caminho que propicie observação, registro dos procedimentos empregados na confecção de artefatos, os critérios de seleção da matéria-prima, os instrumentos utilizados, o acabamento, quem são as pessoas da comunidade que transmitem esses conhecimentos e como fazem. Sugere-se identificar e registrar as pessoas que desenvolvem atividades artísticas na comunidade, elaborando roteiros de perguntas (sobre faixa etária, questões de gênero, modalidade, utilidade, aplicação, significado, origem, especificidades, traços estéticos, contexto e situações de uso, materialidades, modos de fazer, conhecimentos específicos etc.), dentre outras propostas que se adequam às necessidades e perspectivas da comunidade escolar. A possibilidade de construir um acervo com as informações levantadas, que pode ser físico ou digital, para perpetuar o conhecimento e contribuir com o futuro da comunidade também é uma sugestão.

Apesar de o foco desta Unidade Curricular não ser a formação de artesãos, as técnicas podem fazer parte dos encaminhamentos metodológicos. A prática pode ser uma estratégia preciosa, para estabelecer momentos de interação e troca de experiências, que proporcionam um processo reflexivo e crítico sobre o próprio pertencimento cultural. O trabalho prático encaminha para a busca de soluções e uma construção coletiva de conhecimentos, ou seja, um ambiente de cooperação que contribui com a comunidade escolar indígena no que diz respeito à coletividade. Vale ressaltar a importância de viabilizar conexões entre os saberes de diferentes componentes curriculares que compõem a educação indígena, por meio de propostas interdisciplinares para melhorar o engajamento dos estudantes, criando um ambiente de cooperação e incrementando resultados na aprendizagem.

As decisões sobre conteúdos específicos relativos à Arte e Artesanato Indígena ficam a critério do professor em diálogo com a comunidade indígena com um olhar próximo para a realidade do contexto. Proporcionar diferentes oportunidades para produções artísticas: experimentando materiais para desenhar e pintar; suportes variados; praticando técnicas de modelagem, costura, bordado, colagem; explorando qualidades plásticas de materiais diversos, ampliações e reduções, estudo de detalhes; vivenciando experiências de encenação, composição, improvisação,

adaptações e releituras musicais e/ou coreográficas etc. O professor pode encaminhar exercícios diferenciados e atividades participativas diversificadas que provoquem o interesse do estudante indígena e o instigue na concretização de ações conscientes para o seu presente e futuro.

Pode-se considerar propostas de intervenção a âmbito local, regional e/ou global, onde os estudantes indígenas se percebam como agentes transformadores da sociedade. Para potencializar a autoestima do estudante, o professor deve valorizar os conhecimentos prévios trazidos por ele, encaminhando atividades que busquem temas de seu interesse. O espaço escolar poder ser um ambiente que estimule a busca por soluções sobre questões problematizadoras alinhadas à realidade.

6. AVALIAÇÃO

Nas unidades curriculares das escolas indígenas a avaliação deve ser pensada e construída para favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes, buscando estratégias e instrumentos que acompanhem seus progressos. Para Arte e Artesanato Indígena, buscam-se soluções que subsidiem o trabalho do professor na busca do desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem, sendo estes, então, seu norteador de forma processual e constante. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena, descrevem a avaliação “como um instrumento a favor da construção do conhecimento, da reflexão crítica, do sucesso escolar e da formação global do ser humano” (Brasil, 1999, p. 19).

O planejamento de avaliações diversificadas é de grande ajuda para subsidiar e analisar as práticas pedagógicas, e analisar a retomada e reorganização do processo de ensino. A avaliação deve possuir aspectos positivos, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI, dentro dos princípios da pluralidade cultural, “ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades” (Brasil, 1998, p. 70).

Sobre avaliação, a BNCC afirma que é preciso “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (Brasil, p. 17). Os registros podem ser capazes de perceber o desenvolvimento da dinâmica do grupo de estudantes, como também o desempenho particular de cada um. O processo avaliativo permite investigar como o estudante estabelece as relações dos conteúdos

abordados nesta Unidade Curricular com sua realidade, mediante a aspectos subjetivos, afetivos, socioculturais, tecnológicos e procedimentais fundamentais para sua formação integral.

O professor poderá selecionar os instrumentos avaliativos que forem mais adequados e relevantes ao contexto da escola indígena, tendo eles, portanto, um caráter flexível. Sugerem-se projetos, portfólios, registros multissemióticos, pesquisas, mostras, debates, simulações, apresentações entre outras produções como, desenhos, pinturas, esculturas, poemas, diários, dramatizações, releituras, movimentos de dança, expressões musicais, artefatos, cestarias e formas diversificadas de artesanato para serem escolhidos e aplicados com intencionalidade.

Os critérios de avaliação devem ser previamente estabelecidos de forma dialógica e clara com o estudante, sempre visando investigar se os objetivos de aprendizagem foram atingidos. No ensino da arte, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI afirma que os critérios “devem considerar aspectos tais como: percepção, imaginação, observação, reflexão, concentração, interesse e capacidade de comparar, interpretar, analisar, julgar” (Brasil, 1998, p. 314). A avaliação não deve afastar o educando do educador, mas acolher e integrar, portando, os propósitos e a dimensão do que se irá avaliar precisam estar em consonância com o processo.

Em arte, é importante manter uma postura avaliativa de observação contínua durante todo o processo e não apenas sob a produção final, pois existem muitos modos de pensar e fazer arte. Também é preciso oferecer oportunidades de autoavaliação para verificar avanços e dificuldades. Momentos de autoavaliação são imprescindíveis para o processo educativo, tanto para o professor como para o estudante, “[...] o ato de refletir sobre o próprio processo de aprendizado, e, por consequência, a aprendizagem autorregulada, têm como base a metacognição, a aplicação de estratégias, o planejamento, o monitoramento e a avaliação do progresso individual e a motivação para estudar” (Young, 2016, p. 26). Este tipo de avaliação subsidia o professor na tomada de decisão a respeito do processo e das escolhas feitas em cada etapa, e proporciona ao estudante o monitoramento de seu processo de aprendizagem com um olhar reflexivo e participativo.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Para a Unidade Curricular Arte e Artesanato é importante ressaltar que a própria comunidade indígena onde a escola está localizada é a principal fonte para transmissão do conhecimento, unindo famílias, lideranças e a comunidade escolar. Momentos de compartilhamento por meio da oralidade, práticas e observação no ambiente escolar ou em aulas de campo, podem ser utilizados como recursos de apoio ao trabalho pedagógico.

Proporcionar atividades que coloquem o estudante indígena como um dos responsáveis pelo seu processo de aprendizagem significa articular conteúdos a estratégias que utilizem diferentes recursos que tornem a apropriação do conhecimento uma realidade. Para conectar o estudante ao tema de arte e artesanato indígena, o contato com informações e registros variados deve ser proporcionado, como, por exemplos, textos, livros, vídeos, fotografias, desenhos, pinturas, ilustrações, gravuras, músicas, palestras, pesquisas de campo, entrevistas, jogos, debates, aulas práticas, entre outras. Caso seja possível, e do interesse do contexto, o professor pode viabilizar o acesso ao uso de tecnologias digitais como computadores, *notebooks*, televisores, aplicativos, câmeras, gravadores, *smartphones*, entre outros. Algumas experiências de contato com manifestações culturais diversificadas, como festas populares, oficinas, centros culturais, apresentações de teatro, música e dança, visitas a espaços de arte, também podem ser utilizadas.

VERSÃO PRELIMINAR

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC: Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999** - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 out. 2023.

FAUSTINO, Rosângela Célia; NOVAK, Maria Simone Jacomini; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Ensino Médio nas escolas indígenas no Paraná**: perspectivas atuais para a educação intercultural. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, v. 25, pp. 1-15, jan. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4596/3029>>. Acesso em: 27 out. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Educação Indígena**: do corpo, da mente e do espírito. Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, pp. 21-29, jan.-jun. 2009. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/324/322>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento da Diversidade. Coordenação da Educação Escolar Indígena. **Relato de intercâmbio entre comunidades Guarani**. Curitiba. SEED-PR, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. **Referencial Curricular para o Novo Ensino Médio do Paraná**. Curitiba. SEED, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-08/referencial_curricular_novoem_11082021>. Acesso em: 16 dez. 2022.

PASSOS, Lilianny Rodriguez Barreto dos; TAKATUZI, Tatiana; GEORGE, Izodara Telma Branco de; VANALI, Ana Christina. **Patrimônio imaterial e comércio**: mulheres, crianças e artefatos indígenas em Curitiba. Curitiba: Máquina de escrever, 2022.

PINTO, Adélio. **Manejo Sustentável da matéria-prima para artesanato Kaingang**. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica. Florianópolis: UFSC, 2020.

ROCHA, Telma de J. **Valorização do artesanato da comunidade indígena Kaingang Foxá-Lajeado/RS**: um projeto construído por ações do design. Trabalho de Conclusão de Curso (Design). Lajeado: Centro Universitário UNIVATES, 2016.

YOUNG Digital Planet. **Educação no Século 21**: tendências, ferramentas e projetos para inspirar. São Paulo: Fundação Santillana, 2016. p. 352.

VERSÃO PRELIMINAR

ECOLOGIA E AGROECOLOGIA INDÍGENA

Componente Curricular de Referência	Biologia
Etapa de ensino	Ensino Médio: 3ª série
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular **Ecologia e Agroecologia Indígena** propõe aos professores e estudantes o estudo sobre Ecologia e Agroecologia Indígena das comunidades Guarani, Kaingang e Xetá territorializadas no estado do Paraná. A definição do objeto de estudo, das temáticas e problemáticas para esta Unidade Curricular foram selecionadas durante os momentos de escuta da comunidade escolar, realizados através de reuniões on-line e de um encontro presencial em Curitiba entre os dias 24 e 26 de outubro de 2023 envolvendo professores (indígenas e não indígenas), representantes das comunidades, especialistas nas temáticas (indígenas e não indígenas) e profissionais da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Como ponto de partida considerou-se que a construção coletiva dos saberes, bem como o processo de escuta e compartilhamento de experiências são práticas ancestrais dos povos indígenas. Dessa forma, a construção dessa Unidade buscou contemplar tal característica da pedagogia indígena em todo o seu processo, que culminou com a elaboração deste documento orientador.

A elaboração da ementa Ecologia e Agroecologia Indígena está alicerçada nos eixos estruturantes dos Itinerário Formativos de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e nos princípios dos Itinerários Formativos específicos das escolas indígenas que visam criar oportunidades para que os estudantes indígenas possam vivenciar experiências voltadas ao seu contexto e contribuam para construção e fortalecimento da identidade indígena, sendo eles: a pesquisa e experimentação envolvendo os estudantes e professores como pesquisadores da realidade; a escuta aos estudantes como fundamental para a autoexpressão e valorização dos jovens e suas trajetórias de vida; a perspectiva do Bem Viver da comunidade, que garante que o ensino ofertado atenda ao projeto de vida comunitária; a formação integral do estudante, que dimensiona o trabalho pedagógico, considerando a complexidade do processo de aprendizagem, ou seja, para além do desenvolvimento cognitivo, intelectual, mas também as dimensões emocional e social, levando em conta as diversidades étnicas, de gênero e sexualidade e a necessidade de superação das desigualdades.

Considerando todos esses aspectos, essa nova Unidade Curricular adquire uma perspectiva muito particular, pois não se trata aqui de discutir conceitos ecológicos comumente abordados nas disciplinas de Biologia ou Ciências, tampouco podemos considerar a agroecologia a ser trabalhada tal como é concebida e praticada em outros contextos culturais ou acadêmicos.

A ecologia praticada e compartilhada entre os povos indígena é essencialmente distinta, cuja racionalidade está atrelada a complexas relações ambientais e culturais em que raramente se desvincula da espiritualidade e de outras manifestações como arte, por exemplo.

A ecologia vai além do processo produtivo, pois mesmo as famílias que não estão produzindo, possuem uma percepção agroecológica, uma vez que as sociedades indígenas detêm conhecimentos próprios sobre calendários agrícolas baseados na sua astronomia, de um sistema de seleção e manejo do solo, diversificação de cultura, organização da roça, controle de espécies nocivas aos cultivos, entre outros. As pessoas mais velhas na comunidade trazem uma vivência num ambiente completo, no ambiente inteiro, não desse meio ambiente que é discutido na escola, por exemplo (Paixão, 2023).

A agroecologia indígena, por sua vez, estrutura-se a partir da etnociência ou etnoecologia, integrando outros aspectos que compõem os modos próprios de viver dos povos indígenas. Segundo o professor guarani nhandewa Jefferson Rodrigues, a discussão sobre uma agroecologia envolvendo os povos indígenas deve partir primordialmente da escuta dos sujeitos que detêm esse conhecimento,

Porque a agricultura tradicional, a agricultura indígena, a agroecologia significam a autonomia das pessoas, o fortalecimento da cultura, o fortalecimento do território. Quem detém esse conhecimento são os sábios das aldeias, são as pessoas que historicamente resistem dentro dos territórios que, por conta do seu modo de vida, que não é da agricultura mecanizada, mas que se dá na relação com seu espaço, com o ambiente, conseguiram resistir até os dias de hoje. São essas pessoas que têm o conhecimento para executar uma agricultura antiga, tradicional que é ressignificada nos dias de hoje como agroecologia. (Rodrigues, 2023)

É a partir da valorização desse conhecimento, o qual pode ser acessado por meio da escuta das pessoas mais velhas da comunidade, de famílias que ainda praticam em seus quintais a agricultura tradicional, que se torna possível a compreensão sobre os modos de vida integrados à natureza, sobre os processos dinâmicos de trocas e autossustentação. Sendo agricultoras e agricultores da agricultura tradicional ou da agroecologia, cientistas populares, pela relação estabelecida com o ambiente no cultivo da terra, constroem um entendimento profundo da natureza. É preciso conhecer bem a terra para conseguir aproveitar o máximo possível, por exemplo, conhecimento do sol, ventos,

chuvas, entradas e saídas de energia no sistema (Soares, 2022).

O modelo de exploração da natureza praticado desde a invasão colonial tem ocasionado inúmeros problemas ambientais como o desgaste dos solos, contaminação das águas, desmatamentos, extinção de espécies selvagens, conflitos por posse de terras, entre muitos outros fatores que têm impactado de maneira ímpar a cultura dos povos indígenas promovendo/intensificando o processo de transformação e ressignificação cultural e de identidade.

O contato com a população não indígena e seus valores socioeconômicos também acarretam mudanças das relações de trabalho, de organização dos tempos e espaços comunitários, pois no modo de viver tradicional indígena, segundo o professor guarani Sipriano Souza (2023), “plantar significa trabalhar sem muito esforço físico, ter bastante alimento para o ano inteiro, além do que a natureza oferecia, frutos, peixes. Para a comunidade Ava Guarani da Terra Indígena Ocoy, a roça, o kokuê, diferente da visão não indígena de lavoura, kokuê não é apenas um lugar de produção,

kokuê é uma conexão com a terra, com a natureza e através disso nós acabamos ensinando as crianças o que foi passando de geração pra geração, porque através do cuidado do kokuê existem vários ensinamentos, e assim as crianças vão aprendendo com a oralidade, ouvindo e colocando em prática.” (Takua Yju Martines Rocha, 2023)

O kokuê representa um ambiente harmônico de alegria, onde não se trabalha sozinho e sim coletivamente. É um espaço de promoção de saúde, do Bem Viver, de expressão cultural, que envolve inclusive a expressão da língua, considerando as relações e sentidos que ela carrega. Expressa o viver em harmonia com a terra, um movimento cíclico da vida, em rotação, respeitando o tempo e a contribuição de cada ser para o equilíbrio dessa conexão. (Cruz, 2023)

A pedagoga Joana Marques destaca que as práticas tradicionais de obtenção e produção de alimento das comunidades Kaingang também sofreram mudanças consistentes nas últimas décadas, passando a compor suas práticas com o modelo econômico não indígena:

Antigamente as lavouras eram coletivas, mas a partir dos anos 90 diminuiu essa tradição e deram início às lavouras por famílias. Cada família faz o seu plantio para o seu sustento. Mas, ainda assim, as práticas comunitárias permaneceram com o hábito de trabalhar nas lavouras de forma coletiva. Havia o costume de juntar toda a comunidade no momento de preparar a lavoura do João, por exemplo. Com um ou dois dias de trabalho o serviço ficava pronto e numa outra oportunidade João podia ajudar no trabalho da lavoura do Pedro, ou da Joana, por exemplo. Era o chamado puxirão, os puxirões ou mutirões. Somente mais recentemente começou o pagamento pelos serviços em dinheiro (Marques, 2022).

A agroecologia, nesse sentido, representa uma forma de resistência, de valorização e, em alguns casos, de resgate da agricultura tradicional indígena, que, no processo histórico de invasão de suas terras indígenas e de tentativa de apagamento cultural, foi inviabilizada e substituída pelas monoculturas e pela intensa mecanização do processo produtivo. Para tanto, a agroecologia configura-se numa perspectiva intercultural e interdisciplinar, pois integra a ciência ocidental à ciência dos povos tradicionais, articulando os conhecimentos da Biologia, Geologia, Economia, entre outras, com os etnoconhecimentos, considerando ainda que o etnoconhecimento, especialmente o indígena, é interdisciplinar em essência, é um sistema de saberes interligados em sua constituição.

Isso significa que tratar da agroecologia no contexto das comunidades indígenas envolve:

- a escuta aos sujeitos, à pessoa indígena, a comunidade;
- o modo de cada povo viver no seu território, a divisão de tarefas e produtos, as práticas de cultivo, suas plantas basilares, a produção de animais, as formas próprias de preparo dos alimentos, as trocas culturais que realizam entre si;
- a valorização da agricultura tradicional dos povos indígenas;
- tecnologias acessíveis a partir da observação e vivência com a natureza;
- a dinâmica de introdução de espécies exóticas;
- desafios e conflitos internos aos territórios;
- conflitos envolvendo conquista e a manutenção dos territórios e suas pressões;
- as relações de gênero envolvidas;
- problemas ambientais no entorno dos territórios que afetam o Bem Viver das comunidades;
- a soberania alimentar;
- diálogo intercultural entre os cultivos tradicionais e outros alimentos que podem gerar renda para a comunidade;
- geração de renda, relações de mercado, entre outros aspectos da economia.

Envolve, também, segundo a professora e campesina, Angela Olíbio da Paixão (2023) "religar os jovens aos processos de produção de alimentos, de subsistência, aos cuidados com a natureza, com as fontes de água, com o lixo, porque a agroecologia faz parte desse cuidado.

2. OBJETIVOS

- Valorizar os modos de vida indígena, suas relações com a terra, com a natureza, considerando-as como fundamentais para a promoção do Bem Viver da comunidade e para a produção de estilos de vida sustentáveis para a sociedade de modo geral.
- Construir coletiva e participativamente, por meio de pesquisas, o conhecimento agroecológico e agroflorestal, reconhecendo por meio da agricultura tradicional e do modo de vida integrado à natureza, indicadores de sustentabilidade ambiental.
- Construir referências agroecológicas tendo como parâmetro o diálogo entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento tradicional, e o aprimoramento do conhecimento na utilização de práticas que fazem parte da agricultura familiar ou comunitária.
- Contribuir para a formação crítica e ética frente às inovações tecnológicas, aos processos de produção de alimento em grande escala avaliando seu impacto no desenvolvimento e na construção da sociedade, mais especificamente sobre as comunidades indígenas;
- Desenvolver habilidades para a busca de soluções para os problemas vividos pelos povos indígenas, com enfoque nas tecnologias sociais e das metodologias participativas.

3. JUSTIFICATIVA

A temática justifica-se pela necessidade de abrir um caminho para discussão e reflexão sobre os valores e conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, formado por pessoas que historicamente resistem à agricultura mecanizada, às sementes modificadas, aos venenos, ao conflito de terras, entre outros problemas decorrentes da agricultura convencional, e mesmo assim, promovem uma relação íntima com o meio ambiente num espaço de preservação e sustentabilidade.

Nesse sentido, é fundamental promover a aproximação da escola com as práticas da agroecologia para que os jovens, ao apropriarem-se dessas discussões e conscientes de que é possível permanecer em seus territórios, com alimento de qualidade e geração de renda, possam propor ou participar ativamente no desenvolvimento de iniciativas pautadas na agroecologia.

4. QUADRO ORGANIZADOR

Os objetivos de aprendizagem a serem perseguidos no processo pedagógico estão organizados em Seções Temáticas, sendo que em cada uma são apresentados os Objetos de Conhecimento e Conteúdos relacionados, no intuito de contribuir para a elaboração das Propostas Pedagógicas Curriculares do NEM das Escolas Indígenas do estado do Paraná.

1. OS SÁBIOS: ANCESTRALIDADE E CONHECIMENTO TRADICIONAL		
<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:</p> <p>(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.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(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.</p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Caracterizar as relações ecológicas que compõem o modo de vida da comunidade local, como os ciclos reprodutivos dos animais e plantas interferem na dinâmica comunitária, práticas ancestrais de controle, disseminação, preservação de determinadas espécies e as possíveis, implicações sobre a cultura alimentar indígena, entre outras.</p> <p>Explorar técnicas ancestrais de obtenção de alimentos e manejo ambiental de sua comunidade e comparar com as práticas de outros povos indígenas, quilombolas, caiçaras e/ou outros a fim de reconhecer a diversidade de saberes e práticas e a importância da preservação dessas culturas.</p>	<p>Relações ecológicas ancestrais e conhecimento tradicional.</p>	<p>Interações ecológicas no território indígena.</p> <p>Influência de ciclos reprodutivos dos animais e plantas sobre a dinâmica comunitária.</p> <p>Práticas ancestrais de controle, disseminação e preservação de espécies.</p>

<p>Analisar como as interações ecológicas ancestrais ou tradicionais se expressam na forma de produção ou obtenção de alimentos (agricultura, coleta, caça) da comunidade local e/ou de outras culturas indígenas.</p> <p>Vivenciar atividades de manejo da biodiversidade desenvolvidas em sua comunidade ontem e hoje a partir da identificação das relações ecológicas estudadas.</p> <p>Identificar na agricultura tradicional o conhecimento ancestral sobre as plantas, sementes tradicionais (nativas, crioulas), descrevendo e registrando (quando possível) as espécies sagradas, as plantas basilares da alimentação, as curativas etc.).</p> <p>Experimentar as técnicas do sistema de cultivo (mutirão/puxirão, aceiro, entre outros) visando a manutenção e valorização das práticas coletivas de trabalho e o manejo da biodiversidade local.</p>		<p>O papel dos sábios e sábias para a manutenção dos conhecimentos ancestrais/tradicionais sobre a natureza.</p> <p>Diversidade cultural e manejo da natureza.</p> <p>Interações ecológicas (animais, plantas, pessoas, fatores físico ambientais) presentes na produção/obtenção tradicional de alimentos.</p> <p>Plantas basilares da alimentação indígena, sementes crioulas cultivadas na comunidade, espécies de importância ritualística, sagradas.</p> <p>Práticas coletivas ancestrais de manejo da terra e da biodiversidade.</p>
---	--	--

<p>Descrever os impactos ecológicos decorrentes de cadeias produtivas ligadas à exploração da natureza, como o extrativismo vegetal, a mineração, a monocultura e o econegócio, entre outros, em terras indígenas e entorno, bem como as consequências para o Bem Viver comunitário.</p> <p>Discutir o processo histórico de substituição da agricultura tradicional pela monocultura com foco no contexto dos territórios indígenas, bem como relacionar a economia de mercado capitalista aos impactos na produção de alimentos, nas culturas indígenas e no ambiente.</p> <p>Conhecer o processo de transformação da agricultura, bem como analisar as características socioeconômicas de cada modelo, os sujeitos e disputas envolvidas, avaliando os seus respectivos impactos socioambientais sobre a sociedade de modo geral e para as sociedades indígenas.</p>	<p>Os usos da terra, produção de alimentos e processos econômicos socioculturais envolvidos.</p>	<p>Bem Viver e desequilíbrios ecológicos decorrentes dos processos econômicos de exploração da natureza.</p> <p>A economia de mercado capitalista e os seus impactos nas culturas indígenas, forma de produzir alimentos no ambiente.</p> <p>Agricultura ao longo do tempo: mudanças nas formas de produzir alimento.</p> <p>Agricultura e transformação dos territórios e da paisagem do seu entorno.</p> <p>Panorâmico histórico da agricultura no Brasil e no mundo.</p> <p>Contexto político e econômico da agricultura Brasileira.</p> <p>Histórico e modelos de agricultura e suas disputas.</p>
---	--	--

2. AS MULHERES: SEMEADURA, POTÊNCIA E RESISTÊNCIA

HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:

(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.

HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Argumentar sobre o protagonismo das mulheres na luta pelo território, no fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, na manutenção das práticas agroecológicas, na defesa da soberania alimentar, considerando ainda seu papel nas dimensões do cuidado, da cura, da proteção, do ensino, da produção de alimentos e do artesanato.</p> <p>Conhecer os princípios básicos da agroecologia, perspectivas e processos agroecológicos bem como avaliar e discutir sobre possibilidades e desafios para implementação nas comunidades indígenas no contexto paranaense.</p> <p>Compreender a soberania alimentar para além de um conceito abstrato, mas como uma abordagem fundamentada no princípio de que todos têm direito de acesso contínuo a alimentos saudáveis, preservando ao mesmo tempo as tradições culturais alimentares de suas respectivas comunidades e regiões.</p>	<p>Agroecologia, princípios, perspectivas e o Bem Viver comunitário.</p>	<p>O protagonismo feminino para o Bem Viver da comunidade, desafios e lutas para a valorização do trabalho das mulheres na garantia da soberania alimentar.</p> <p>Diferenças entre práticas agrícolas e agroecológicas ancestrais.</p> <p>Sementes crioulas, casas de sementes, partilhas, guardiões de sementes crioulas.</p> <p>História da Agroecologia.</p>

<p>Compreender a importância de proteger e resgatar as sementes crioulas como garantia da autonomia e soberania alimentar das comunidades, considerando que estas carregam a história dos povos tradicionais.</p> <p>Avaliar a importância dos quintais agroecológicos ou produtivos para o Bem Viver da comunidade local, considerando aspectos espirituais, a dinâmica familiar envolvida, a produção e identidade cultural e ainda, analisar a sobre a contribuição econômica, ecológica, social e cultural das mulheres nesse contexto.</p> <p>Selecionar argumentos que justifiquem a agroecologia e a soberania alimentar como condições essenciais para enfrentamento dos desafios complexos que o sistema alimentar global enfrenta, associando sua importância para a segurança alimentar e nutricional, sustentabilidade ambiental, fortalecimento das comunidades locais, resiliência e adaptação às condições climáticas que se apresentam.</p>		<p>Conceitos básicos da agroecologia, princípios e processos agroecológicos.</p> <p>Soberania Alimentar e segurança alimentar.</p> <p>Noções de agroecossistemas.</p> <p>Sistemas agroflorestais.</p> <p>Quintais agroecológicos/produtivos.</p> <p>Sustentabilidade de sistemas agroalimentares.</p>
<p>Compreender que os sistemas produtivos de base agroecológica se utilizam de práticas que visam o fortalecimento da agricultura familiar com foco na pequena propriedade, na mão de obra familiar, em sistemas produtivos complexos e diversos, adaptados às condições locais.</p> <p>Conhecer e experienciar práticas e manejos agroecológicos, visando compreensão e aplicação dos conceitos e o engajamento comunitário.</p> <p>Planejar e orientar o manejo agroecológico do solo, a conservação do solo e água e o manejo ecológico de pragas e doenças.</p>	<p>Práticas Agroecológicas.</p>	<p>Manejo ecológico do solo</p> <p>Manejo ecológico de espécies nocivas e doenças na agricultura.</p> <p>Manejo ecológico integrado de insetos.</p> <p>Cobertura permanente do solo, controle de erosão, proteção contra ventos.</p> <p>Rotação de culturas, consorciação de culturas, cultivo em faixas etc.</p> <p>Práticas de regeneração da fertilidade do solo, tais como: adubação orgânica, adubação verde, cultivo de plantas de cobertura, manejo de restos culturais e ervas espontâneas, quebra ventos, consorciação e rotação de culturas, suplementação mineral de baixa solubilidade.</p>

3. OS JOVENS: PRESENTE E FUTURO ANCESTRAIS

HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:

(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 RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer, a partir da observação e análise do cotidiano dos jovens indígenas, como se dão as interações com a natureza, no contexto dos desafios econômico (agrícola) e social, promovidos pela sociedade não indígena.</p> <p>Compreender o papel dos jovens na economia local, visando ampliar perspectivas de renda pautada nos princípios do Bem Viver e o fortalecimento do projeto econômico da comunidade.</p> <p>Identificar a ocorrência de áreas impactadas pelos diferentes processos de uso da terra, agricultura, extrativismo, os efeitos que as áreas degradadas têm sobre a vida da comunidade e avaliar possibilidades de implementação de sistemas agroflorestais.</p> <p>Conhecer e compartilhar experiências de comunidades indígenas e quilombolas, locais, nacionais ou sul-americanas sobre o desenvolvimento de empreendimentos econômicos provenientes da agroecologia.</p>	<p>Empreendimentos econômicos sustentáveis.</p>	<p>Juventude e natureza - interações dos jovens indígenas com a natureza.</p> <p>Processos de transição para uma agricultura agroecológica.</p> <p>Experiências indígenas de recuperação de áreas degradadas.</p> <p>Práticas econômicas ancestrais praticadas por diferentes povos indígenas.</p> <p>Hortas comunitárias.</p> <p>Cultivo de alimentos orgânicos.</p>

<p>Propor o desenvolvimento de projetos ou iniciativas agroecológicas, utilizando práticas de cooperação e organização em pequena escala (no interior da escola, no espaço familiar) ou a nível comunitário.</p> <p>Avaliar o potencial de produção da sua região e da comunidade visando identificar um ou mais produtos que se destaquem em termos de rentabilidade para a comunidade.</p> <p>Compreender os fundamentos e história do cooperativismo, identificando relações entre as práticas cooperativas e colaborativas com os princípios do Bem Viver comunitário para propor alternativas econômicas viáveis e ambientalmente sustentáveis.</p> <p>Conhecer experiências ligadas ao cooperativismo e à sustentabilidade.</p>	<p>Cooperativismo.</p>	<p>Meliponicultura.</p> <p>Etnoturismo e troca de saberes.</p> <p>Reaproveitamento de dejetos (gás, adubos, coleta seletiva).</p> <p>Manejo sustentável da biodiversidade.</p> <p>Princípios do cooperativismo e das cooperativas.</p> <p>Experiências de cooperativas em comunidades tradicionais e de povos originários.</p>
---	------------------------	--

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Os objetivos de aprendizagem que vão delimitar o trabalho da Agroecologia e Ecologia Indígena estão dispostos em três seções temáticas que caracterizam a intencionalidade do trabalho e a perspectiva de abordagem dos temas envolvidos. As seções temáticas foram constituídas a partir da representatividade dos sujeitos que tecem a potente e diversificada teia das relações ecológicas e agroecológicas presentes nos modos de vida dos povos indígenas Kaingang, Guarani e Xetá.

Nesse sentido, a construção se deu tomando como referência os anciões e anciãs, sábios e sábias, as mulheres e os moços e moças considerando suas historicidades, suas formas próprias de tecer as relações ecológicas e culturais e os desafios enfrentados nesse processo. Compreender essa intencionalidade possibilita ao professor a coerência na seleção, organização, a articulação dos objetivos de aprendizagem e a seleção dos conteúdos de acordo com as especificidades da comunidade onde a escola está inserida, dos tempos e espaços disponíveis.

A seção **1 - Os sábios: Ancestralidade e Conhecimento Tradicional** contempla objetivos relacionados à ecologia indígena, aos conhecimentos tradicionais sobre a natureza, conexões ancestrais que se expressam no cotidiano, nas formas de obtenção e produção de alimento, modos próprios de se relacionar com o ambiente, considerando a

indissociabilidade do ser humano com a natureza, mãe provedora, no sentido que não se limita à produção, mas nas formas de viver e de interagir com os elementos que compõem essa natureza. Também aborda os processos históricos de transformação dos ambientes naturais e das formas de produção de autossustento decorrentes dos modelos econômicos vigentes.

Nesse sentido, aborda-se o protagonismo dos sábios e sábias, anciãos e anciãs das comunidades, rezadores, xamoi/xaryi, kofá, e as conexões que estabelecem com a natureza seja na materialidade das práticas, no desenvolvimento com as sementes, do solo, da relação com a água, o vento, o fogo, seja envolvendo os aspectos espirituais. Ou ainda, nas suas histórias de vida, nas vivências que estas pessoas tiveram, acompanhando as transformações da sociedade e dos seus territórios.

Nesse sentido, orienta-se a realização de rodas de conversa, entrevistas ou pesquisa de campo com estes sujeitos, considerando sempre a possibilidade de registros audiovisuais ou escritos como forma de produção de memórias, constituição de acervo das escolas e produção de materiais didáticos. A participação em atividades que envolvam trabalho coletivo, divisão de tarefas, puxirões/mutirões, roçados etc., também são estratégias fundamentais para vivenciar os conhecimentos, estabelecer relações e promover discussões orientadas seguidas de sistematização e registro.

A seção **2 - As Mulheres: Semeadura, Potência e Resistência** contempla o feminino, o poder gerador da vida, da criação, do novo, do dinamismo da transformação da natureza e da cultura. Trata da agroecologia como possibilidade de interações sustentáveis, de respeito e manutenção das formas de vida humanas e não humanas, considerando os aspectos econômicos e socioculturais envolvidos nesse processo. Desse modo, essa seção temática busca tecer o paralelo entre a criação de novas possibilidades de vida pautadas na perspectiva ancestral com o protagonismo das mulheres na luta pelo território, no fortalecimento dos conhecimentos tradicionais, na manutenção das práticas agroecológicas, na defesa da soberania alimentar, considerando ainda seu papel nas dimensões do cuidado, da cura, da proteção, do ensino, da produção de alimentos e do artesanato.

Como possibilidade metodológica considera-se a importância da escuta de mulheres da comunidade e mulheres envolvidas em movimentos sociais, mães, avós, professoras, artesãs, agricultoras, cuidadoras, responsáveis pelos lares, jovens, rezadeiras, benzedeiros, parteiras para conhecer, estudantes a partir de suas histórias de vida, as formas de produção de sustento, as relações com a terra, com a natureza, com a manutenção e propagação da vida, desafios e perspectivas, visando identificar potencialidades.

O trabalho envolvendo os princípios e práticas agroecológicas demandam o desenvolvimento de atividades experimentais, práticas produtivas, estudos de caso, entrevistas estruturadas, pesquisas bibliográficas, de campo, estudos de casos, participação e/ou organização de seminários temáticos, promoção de momentos trocas de sementes crioulas, visitar casas de sementes e os guardiões e guardiãs, participar e ou promover de feiras de agroecologia.

Na seção **3 - Os Jovens: Presente e Futuro Ancestrais** estão contemplados os objetivos de aprendizagem relacionados às possibilidades de inserção ou de valorização dos jovens indígenas nos processos agroecológicos. Aborda aspectos econômicos considerando as potencialidades para o projeto de vida dos jovens no contexto comunitário no sentido de geração de renda e perspectivas de permanência em seus territórios. Nesse sentido, contempla objetivos de aprendizagem relacionados às inovações tecnológicas pautadas na tecnologia social, empreendimentos solidários, colaborativos e cooperativos.

A possibilidade metodológica para esta seção temática envolve pesquisas bibliográficas a respeito de políticas públicas mostrando as legislações sobre a agricultura familiar e indígena a conhecer espaços onde o povo indígena está mudando sua realidade e preservando seus territórios e cultura (Rodrigues, 2023). Sugere-se também intercâmbio com outras comunidades, conhecer projetos e iniciativas de geração de renda aliadas à preservação dos saberes tradicionais, realizar práticas experimentais de cultivo e gerenciamento de resíduos, entre outras.

De modo geral é fundamental para o professor, observar que os objetivos da Ecologia e Agroecologia Indígena requerem que os estudantes indígenas desenvolvam um pensamento analítico, reflexivo e aplicável à solução efetiva de problemas com o fim de construir uma agricultura efetivamente sustentável. Desta forma não se faz suficiente a memorização e reprodução dos conteúdos teóricos, pois espera-se que os estudantes desenvolvam sua capacidade de entender, relacionar, reestruturar, aplicar efetivamente os conceitos e as práticas trabalhados em aula.

Para tanto, a metodologia e estratégias de aprendizagem escolhidas pelo professor devem contemplar os seguintes elementos e suas perspectivas:

- A pesquisa e a experimentação, que, como dito no texto introdutório deste documento, são compreendidas como princípios educativos da Educação Escolar Indígena. Isso significa dizer que estas deve contemplar: a escuta aos interesses dos estudantes e o envolvimento destes em todo o processo pedagógico; a centralidade na investigação conjunta entre professores e estudantes a respeito da realidade sociocultural; a promoção de vivências, de experiência dos aprendizados por meio de atividades práticas e estratégias que

permitam investigar a respeito dos temas e corporificar o aprendizado; as pesquisas de campo, laboratorial e bibliográfica, considerando prioridade, quando possível, a leitura de autores indígenas; entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas.

- As ações dialógicas que devem ocorrer tanto de maneira coletiva, com respeito e empatia entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, bem como de forma individualizada, com atenção às diversidades dos sujeitos, em autoria de suas trajetórias. Assim, os grupos de diálogos, promovidos no ambiente escolar, nos quais os estudantes apresentam seus depoimentos e compartilham suas experiências, podem estimular os jovens a pensar, ou até mesmo, elaborar seus projetos de vida. Promover diálogo pautado na pesquisa, na literatura produzida por autores indígenas, criar possibilidades para que os estudantes passem a refletir, comparar e conflitar suas visões e reelaborar ou reafirmar suas concepções é um exercício potente para a construção de argumentos e problematização da/s realidade/s, além de possibilitar que conheçam e investiguem como a comunidade local e outras comunidades concebem o Bem Viver e como tem buscado seu sustento.
- Os modos próprios de aprendizagem. Por se tratar de estudantes indígenas inseridos em um contexto comunitário, é imprescindível os modos próprios de aprendizagem de cada povo, valorizando a pedagogia indígena e a educação tradicional. O professor pode, então, explorar as potencialidades dos estudantes no que diz respeito: à observação, ao aprender fazendo, à oralidade e proporcionar vivências nas quais os jovens possam observar, praticar, internalizar os conhecimentos adquiridos.
- O princípio da cooperação. Considerando a dinâmica das relações econômicas, entende-se que as práticas educativas cooperativas no processo escolar possibilitam a vivência a partir do olhar investigativo e experimental sobre a realidade. As metodologias de participação estudantil, aliadas ao processo investigativo e dialógico sobre a realidade, permitem um ambiente de cooperação escolar que ensina, por meio da prática, estes e outros conteúdos, caros às comunidades indígenas. Entretanto, o trabalho investigativo e de intervenção prática promovido no ambiente escolar, requer dos professores o despojamento do autoritarismo e da verbosidade, presentes nas posturas pedagógicas da escola tradicional. Aproximando-se das formas ancestrais de educação indígena, os professores poderão se valer das práticas do cooperativismo, que tem no fazer, na experiência, na experimentação e na ação sobre o mundo, a principal forma de ensino e

aprendizagem. Assim, ao organizar a gestão das aulas e das pesquisas desenvolvidas nos estudos desta Unidade, com práticas de decisão e diálogo, a participação dos estudantes, em conjunto com anciãos, comunidades, professores e pedagogos da turma, as escolas e os professores poderão experimentar a cooperação como um conteúdo/metodologia de trabalho disciplinar.

Trazer para a sala de aula a experimentação vivencial e a investigação participativa sobre as práticas econômicas identificadas significa que os conceitos, antes de serem apresentados e expostos, podem ser vividos e experimentados no cotidiano do trabalho escolar. Desta forma, estratégias como a vivência de jogos cooperativos e sua comparação com os jogos competitivos, observação das diferenças entre as experiências e reflexão sobre as relações sociais cooperativas e competitivas, realização de visitas a arranjos produtivos locais e de outras comunidades, troca de experiências, diálogos com os mais velhos, processos guiados de investigação em meio bibliográfico, audiovisual, entrevistas, entre outras, são estratégias possíveis para responder às exigências educativas do momento histórico atual.

Celestin Freinet (2020), discorrendo sobre sua perspectiva de cooperativa escolar, pontua que os educadores não deveriam contentar-se em observar de fora a atividade investigativa e colaborativa de seus estudantes para daí observar suas demandas de aprendizagem. Deve integrar-se com a intenção de ser um dos melhores participantes do processo.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções (Brasil, 1998). Assim sendo, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem são, nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Na escola indígena a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório” (Brasil, 1988, p. 70).

Assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem.

Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada estudante em particular, com vistas a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo. Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas na Unidade Curricular de **Ecologia e Agroecologia Indígena** deve ter como premissa incentivar e desenvolver a observação, análise e posicionamento dos estudantes através da sua autoexpressão.

A avaliação deve estar em consonância com a metodologia utilizada e pensada como uma estratégia de ensino. Nesse sentido, considerando a proposição de trabalho a partir da abordagem dos conhecimentos tradicionais sobre a ecologia e os modos de produção de alimento dos povos indígenas relacionados a esses saberes, são possibilidades de instrumentos avaliativos: projetos, estudo de casos, apresentação de pesquisas, debates, simulações, portfólios e a autoavaliação. Para tanto, tal perspectiva requer considerar os processos tanto quanto os resultados, pois objetiva-se o diálogo, a experimentação, a atividade reflexiva e criativa, seu aprimoramento e a ampliação dos meios de expressão dos estudantes.

Portanto, sugere-se o uso de um caderno de anotações como um dos meios de registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções. Um exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o caderno de diário de bordo é o registro do estudante sobre o que ele já sabe sobre o tema que será trabalhado e o que ele aprendeu após o trabalho: O que eu já sei sobre o ciclo reprodutivo de uma determinada planta, as relações animal-planta ou ser humano-planta que interferem nesse processo? O que eu aprendi nas últimas aulas sobre essas relações? O que mudou na minha forma de pensar sobre isso? Associado a essa autoavaliação, também podem ser explorados os etnoconhecimentos presentes na comunidade acrescentando perguntas como: O que meus avós e outros sábios da comunidade sabem sobre essa planta?

Ao observar os estudantes durante a realização e apresentação das atividades o professor pode perceber suas limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e dificuldades.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério avaliativo a valorização do processo de cada estudante, observando e destacando em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais ou coletivos a progressiva ampliação do universo conceitual, seja por meio da realização periódica de mapas mentais, seja por meio de outros registros dos processos vivenciados coletivamente.

7. SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Para subsidiar o trabalho pedagógico a respeito dos temas envolvendo a agroecologia sugere-se alguns recursos e materiais didáticos que são concebidos em coerência com a perspectiva tratada neste documento.

Casa das Sementes e Casa da Partilha: expressões de resistência, luta e cuidado com a vida



Disponível em: <https://assesoar.org.br/download/casa-das-sementes-e-casa-da-partilha-expressoes-de-resistencia-luta-e-cuidado-com-a-vida/>

Rio das Feiras: sementes crioulas, memórias e lutas no Centro-sul do Paraná e Planalto norte catarinense



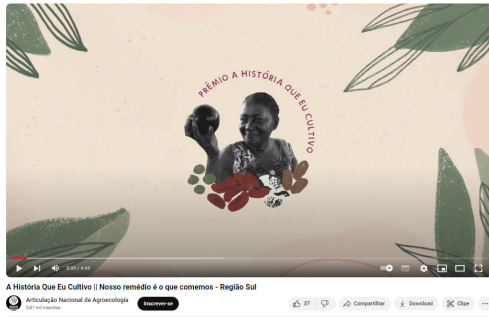
Disponível em: <https://aspta.org.br/2022/03/15/rio-das-feiras-sementes-crioulas-memorias-e-lutas-no-centro-sul-do-parana-e-planalto-norte-catarinense/>

Quintais Produtivos



Disponível em: <https://aksaam.ufv.br/ToolSys/Download/Publicacao/70/69>

Documentários



A História que eu Cultivo
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=liZdKqR8dPQ>

Curta Agroecologia || Costa Livre - Comunidades Tradicionais da Serra da Bocaina



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ejbnYiQ_QDU

Sites

ANA - Articulação Nacional de Agroecologia. <https://agroecologia.org.br/>

ABA - Articulação Brasileira de Agroecologia. <https://aba-agroecologia.org.br/>

ASPTA - Agricultura Familiar e Agroecologia. <https://aspta.org.br/>

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério Da Educação - Conselho Nacional Da Educação - Câmara De Educação Básica. **Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. MEC: Brasília - DF, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 16 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2022.202

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CRUZ, Renato Souza da. **Informação verbal prestada em seminário presencial**. SEED: Curitiba, 2023.

FREINET, Célestin. **Las Invariantes Pedagógicas**: Modernizar La Escuela. Bogotá-Colômbia: Editorial Laboratório Educativo, 2020. (Cuadernos de Pedagogía nº 2).

PAIXÃO, Angela Líbio da. **Informação verbal prestada em seminário presencial**. SEED: Curitiba, 2023.

RAMOS, Cheila Aparecida. **“Entre taquaras, cestos e cultura”**: um estudo da vida de mulheres kaingang da terra indígena Rio das Cobras sob a perspectiva da agroecologia - Nova Laranjeiras - PR. 2022. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/5848>>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RODRIGUES, Jefferson. **Informação verbal prestada em encontro online**. SEED: Curitiba, 2023.

SOUZA, Sipriano Miri de. **Informação verbal prestada em encontro online**. SEED: Curitiba, 2023.

SOARES, Gustavo Steinmetz. **Coletivo de Estudos sobre Conflitos pelo Território e pela Terra** (Encontra/UFPR). 8 DE JUNHO DE 2022. Disponível em: <<https://jornadadeagroecologia.org.br/2022/06/08/o-que-e-agroecologia/>>. Acesso em: dez. 2023.

TAKUA YJU MARTINES ROCHA, Delia. **Informação verbal prestada em encontro online**. SEED: Curitiba, 2023.

ETNOFÍSICA E ASTRONOMIA INDÍGENA

Componente Curricular de Referência	Física
Etapa de ensino	Ensino Médio: 3ª série
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

Por ocasião da implementação do Novo Ensino Médio foi instituído um grupo de trabalho com o objetivo de discutir a elaboração de Itinerários Formativos para as escolas indígenas, visando atender as especificidades culturais dos estudantes, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI), de 22 de junho de 2012, as quais expressam que:

Art. 15 § 1º Os currículos da Educação Básica na Educação Escolar Indígena, em uma perspectiva intercultural, devem ser construídos a partir dos valores e interesses etnopolíticos das comunidades indígenas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos. (BRASIL, 2012, p. 8)

O Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio dos Colégios Indígenas (GT NEMCEI) constitui-se por representantes das etnias Kaingang, Guarani e Xetá, professores indígenas e não indígenas, sábios e lideranças comunitárias, pesquisadores especialistas em diferentes áreas e foi coordenado pela Equipe de Educação Escolar Indígena do Departamento de Educação Inclusiva – DEIN da Secretaria de Estado da Educação.

A partir da criação do GT foram definidos os princípios estruturantes específicos para o Itinerário Formativo dos colégios indígenas, a saber: a perspectiva do Bem Viver da comunidade, com ênfase na escuta e investigação sobre o projeto de Bem Viver perseguido por cada povo, em cada comunidade; a pesquisa e experimentação realizada conjuntamente entre estudantes e professores, com ênfase na aprendizagem na prática, na vivência de situações de pesquisa em espaços que extrapolam a sala de aula convencional; a escuta aos estudantes e promoção da auto expressão; a formação integral dos estudantes, com ênfase em todas as dimensões do sujeito: intelectual, emocional, biológica, social, levando em conta as diversidades de raça, gênero e sexualidade e a necessidade de superação das desigualdades.

Pautada nesses princípios, foi realizada uma consulta aos professores, pais, estudantes e lideranças quanto aos temas que deveriam constar no currículo do Itinerário Formativo do Ensino Médio dos Colégios Estaduais Indígenas. Os temas apontados foram sistematizados e agrupados dando origem a novos Componentes e/ou Unidades Curriculares vinculados às áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e Matemática. Para cada Componente/Unidade Curricular criado foram formados grupos específicos de trabalho, de acordo com a formação e afinidade que os participantes do GT tinham em relação às temáticas levantadas.

Dentre os diversos assuntos apontados como relevantes para o processo formativo dos estudantes indígenas estiveram contemplados os conhecimentos astronômicos, o estudo das narrativas associadas às constelações, ao Sol e a Lua, à marcação do tempo, à astronomia ligada à agricultura, compreensão de alguns processos e fenômenos físicos associados à resolução de situações cotidianas, impactos das novas tecnologias sobre a cultura indígena, entre outros.

Com o intuito de atender tal demanda, criou-se a Unidade Curricular de Etnofísica e Astronomia Indígena e, como consequência desta novidade curricular, surge a necessidade de produzir documentos que orientem o trabalho pedagógico considerando as particularidades culturais dos povos Kaingang, Guarani e Xetá.

Com base nas legislações nacionais e estaduais que orientam o Novo Ensino Médio, nas legislações específicas da Educação Escolar Indígena e nos princípios estruturantes definidos para o Itinerário Formativo dos colégios indígenas, a elaboração desta ementa tem como objetivo orientar o planejamento do trabalho docente a respeito da Unidade Curricular Etnofísica e Astronomia Indígena. A jornada de construção deste documento aconteceu no período de 2021 a 2023 e constituiu-se a partir de discussões com o grupo de trabalho de forma virtual, um encontro presencial com rodas de conversa e visita ao planetário do Colégio Estadual do Paraná, escrita colaborativa e validação do texto junto ao GT.

Dado a conhecer resumidamente o processo de construção, destinemo-nos às perspectivas conceituais e metodológicas que orientam as discussões sobre a etnofísica e a etnoastronomia que serão trabalhadas com os estudantes indígenas.

Os etnoconhecimentos no contexto das escolas indígenas

Os etnoconhecimentos estão relacionados a uma concepção multicultural e holística de educação cuja racionalidade está atrelada a complexas relações, sobretudo de natureza ambiental e cultural, ou seja, raramente se desvincula de outras manifestações como a arte e a espiritualidade. Indivíduos e povos têm, ao longo da sua existência e

ao longo da história, criado e desenvolvido instrumentos de reflexão, de observação, instrumentos materiais e intelectuais para explicar, entender, conhecer, aprender para saber e fazer como resposta a necessidades de sobrevivência e de transcendência em diferentes ambientes naturais, sociais e culturais (D'Ambrosio, 2005). Saberes acumulados pelas populações tradicionais a respeito dos ciclos naturais, da reprodução e migração da fauna, da influência da lua nas atividades de corte da madeira, na pesca, sobre os sistemas de manejo dos recursos naturais, as proibições do exercício de atividades em certas áreas ou períodos do ano, tendo em vista a conservação das espécies (Diegues, 2008).

O conhecimento científico ocidental, por sua vez, oriundo de interesses econômicos de nobres e burgueses europeus (Barbosa, 2022), diz respeito a um corpo de conhecimentos divididos por áreas de conhecimento que, não necessariamente conversam entre si e que baseados em práticas experimentais determinam leis gerais e universais para governar as explicações sobre a natureza animada e inanimada. Para isso, usam da matemática e de um grande arcabouço conceitual para gerar verdade. A filosofia mecânica fundada no cartesianismo, dividiu espírito e matéria e estabeleceu como mote o domínio e o controle sobre as coisas e sobre os corpos dos povos não europeus, considerados então seres ausentes de espírito e, portanto, incapazes de ter um raciocínio lógico e um pensamento mais sofisticado (Barbosa; Lima 2022). Em lugar da etnociência, instalou-se o poder da ciência moderna, com seus modelos ecossistêmicos, com a administração "moderna" dos recursos naturais, com a noção de capacidade de suporte baseada em informações científicas (na maioria das vezes, insuficientes) (Diegues, 2008). Um conhecimento proveniente das ciências naturais que não apenas desconhece, mas despreza os conhecimentos tradicionalmente acumulados.

Ademais, muitos conhecimentos creditados aos europeus foram extraídos de diferentes povos, tais como os chineses, indianos, árabes, africanos bem como das milhares de nações indígenas espalhadas pelo planeta (Barbosa, 2022b). Em outros termos, os conhecimentos científicos têm sua origem num contexto de opressão, subjugação e apagamento dos conhecimentos dos povos autóctones compondo um processo de colonização diretamente ligado à construção de um "novo" saber em detrimento da destruição ou apagamento de outros saberes.

No contexto dos povos originários brasileiros, segundo o historiador e professor do Instituto Federal da Bahia-IFBA, Edson Kayapó (2021), no século XIX, cientistas defenderam a inferioridade e incapacidade dos povos indígenas de acompanhar um progresso nacional: "Os europeus chegaram aqui com o discurso de que eram superiores do ponto de vista físico, biológico, cultural e do conhecimento e impuseram sobre nossos povos e antepassados tudo o que sabiam como uma verdade absoluta". Segundo ele, o que aconteceu com os conhecimentos ancestrais corresponde a um *epistemicídio*, conceito cunhado por Boaventura de Souza Santos para designar o extermínio de conhecimentos

locais promovido pelos europeus.

Superar essa visão de supremacia dos conhecimentos científicos sobre os conhecimentos ancestrais, para Edson Kayapó passa por uma interculturalidade crítica, um compartilhamento de conhecimentos e um diálogo respeitoso, porém

Isso não pressupõe que vamos aderir à ciência e ao método científico do jeito que está. Na verdade, temos que fazer a crítica a este método no sentido de pensar que a verdade pode ser percebida e observada a partir de várias perspectivas, inclusive a partir das perspectivas dos nossos povos, que não é uma perspectiva única. (Kayapó, 2021)

Não por acaso a interculturalidade configura-se como um pilar que estrutura a educação escolar dedicada aos povos indígenas,

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica têm por objetivos: 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. (Brasil, 2012. grifo nosso)

Essa perspectiva intercultural de educação escolar constitui-se a partir das vivências (conflituosas) dos povos indígenas com o não indígena, decorrentes do processo de colonização, como também diz respeito à multiplicidade cultural presente entre os inúmeros grupos que originalmente compartilham o território brasileiro.

No entanto, João Paulo de Lima Barreto, indígena do povo Tukano, antropólogo e professor na Universidade Federal do Amazonas – UFAM chama atenção para o fato de que,

nós indígenas estamos muito fascinados pela ciência, estamos entrando muito jovens em todas as áreas e aprendemos conceitos ocidentais em todos os campos, Filosofia, Direito, Antropologia e a partir do momento que aprendemos esses conceitos, passamos a ver nosso conhecimento a partir desse aparelho conceitual, ou seja, como secundário. (Lima Barreto, 2019 apud Araújo e Nogueira).

Essa realidade remete-nos para a importância de que, em uma escola indígena, os conhecimentos ancestrais devem ser ponto de partida para promoção de novos conhecimentos. Quando se trata de contextos culturais específicos, como dos povos originários, é fundamental: compreender as cosmovisões dos estudantes indígenas para fazer o contraponto à visão da ciência não indígena; reconhecer e refletir sobre as diferentes perspectivas culturais envolvidas na temática; construir a ideia que o mesmo fenômeno pode ser explicado utilizando conjuntos de conhecimentos

próprios de cada contexto cultural ou ainda, que conhecimentos de distintas culturas podem ser complementares na produção de entendimento sobre um mesmo fenômeno; entender que o registro e disseminação das distintas racionalidades presentes em uma sociedade constituem uma ampliação de seus próprios elementos culturais (Almeida, 2010; Mendes & Farias, 2014).

Essa postura pedagógica expressa o respeito à diversidade de saberes, o reconhecimento de valor e a validade dos conhecimentos locais. Postura essa que deve estruturar o trabalho das escolas indígenas.

De fato, “não há nenhuma diferença entre a importância, o valor, o significado da ciência dos brancos e das ciências indígenas” (Baniwa, 2021). Apesar de se valerem dos mesmos atributos cognitivos que constituem a unidade do pensamento humano, essas duas formas de conhecimento (científico e tradicionais) pautam-se por distintas estratégias de pensamento, uma mais próxima da lógica do sensível, outra, mais distante (Lévi-Strauss, 2008; Almeida, 2010).

No entanto, em um espaço de desenvolvimento de aprendizagens, não basta dizer da importância e equivalência, é preciso materializar essa intencionalidade nas práticas escolares. A maneira como se organiza o currículo, as abordagens e as metodologias expressam intencionalidades e valores, mesmo quando não há uma consciência explícita. Nesse caso, ingenuamente validam-se estruturas de poder predominantes, perpetuando práticas colonizadoras.

Gersem Baniwa, antropólogo e professor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM sinaliza que a desconstrução dessa realidade passa por não cair no dualismo do branco versus indígenas, do conhecimento científico versus conhecimentos tradicionais e aponta um caminho pedagógico, “que é metodológico”. Esse caminho, afirma Gersen, passa por conhecer bem o mundo do branco, porém não pode ser em detrimento da realidade indígena. Isso representa divulgar e promover os sistemas e regimes de conhecimento indígenas, realizar pesquisas em coletividade e a valorizar a oralidade. “Essa é uma forma de ampliar, fortalecer e complementar os sistemas de conhecimentos indígenas. A universidade e a ciência são parte da estratégia coletiva de luta.” (Baniwa, 2021).

Nesse sentido, as falas dos indígenas reforçam que, para além da presença, a centralidade dos etnoconhecimentos no currículo é condição primeira para que uma escola seja diferenciada, específica, intercultural conforme preconizada em seus fundamentos. Do contrário, uma escola indígena que desconsidera a existência de distintas cosmovisões, que não toma os etnoconhecimentos como ponto de partida para o planejamento de todas as áreas e etapas de ensino, ou ainda, que os coloca numa perspectiva secundarista, justificando a necessidade preparar os estudantes indígenas para a sociedade não indígena, é uma escola que colabora para a continuidade ou manutenção do processo colonizador.

Nesse sentido, as unidades curriculares que compõem o itinerário formativo das escolas indígenas do Paraná

representam possibilidades de construção de novos caminhos, de produção de novas perspectivas de ensino que partam da presença dos etnoconhecimentos, alguns deles registrados neste caderno orientador, muitos outros, ainda a serem contemplados a partir da realidade de cada comunidade escolar. Essa perspectiva de trabalho abarca inúmeros desafios que envolvem desde a organização tradicionalmente escolar restritiva e fragmentada, que condiciona os conhecimentos a uma seriação e ainda os submetem aos recortes disciplinares, até a quase inexistência de materiais didáticos de apoio. Esses, por sua vez, pode-se dizer que inexistem enquanto variedade de publicações pela característica particular dos etnoconhecimentos, essencialmente contextualizados geográfica e culturalmente. Nesse sentido, é preciso entender que os recursos didáticos envolvidos na abordagem dos etnoconhecimentos são ou podem ser outros, de cunho oral, tal como na sua forma ancestral de transmissão, ou ainda produzidos no contexto coletivo que envolve processo de ensino-aprendizagem desses conhecimentos.

Outro desafio é a necessária desconstrução (por professores e estudantes) da ideia de esvaziamento cultural dos povos indígenas contemporâneos, do olhar superficial e estigmatizado sobre os modos de vida atuais das comunidades. Não cabe aos professores julgarem o fato de os estudantes não conhecerem determinados saberes ou não dominarem determinadas técnicas ancestrais, nem mesmo, quando a comunidade indígena local, de modo geral, não conhece ou os pratica. Da mesma forma, sobre afirmar um desinteresse dos estudantes pelos conhecimentos ancestrais. Esse cenário aponta para os professores a necessidade de um exercício empático de conhecer o contexto histórico da comunidade e de reconhecer os efeitos do longo processo de repressão, invisibilização e invalidação cultural, promovidos pela invasão de seus territórios, pela proibição do uso de suas línguas e seus cultos, pela subtração e apagamento dos conhecimentos tradicionais no desenvolvimento de tecnologias e na produção dos currículos escolares. Processo de subjugação que se amplia nos dias de hoje, perpetuados, inclusive pela escola, quando essa valida a supremacia da cultura não indígena sobre as culturas indígenas.

É nesse sentido que a pesquisa se configura como força motriz dos processos pedagógicos de uma escola indígena. Por meio da investigação sobre a sua comunidade é possível identificar elementos da ancestralidade, práticas, conhecimentos, concepções. Através da pesquisa sobre outras realidades indígenas, além da ampliação do repertório cultural, também é possível estabelecer relações, paralelos e distinções sobre sua própria realidade.

Portanto, é fundamental o reconhecimento de que os conhecimentos indígenas foram e continuam ser a base para o desenvolvimento de tecnologias sustentáveis e indispensáveis para o modo de vida que a sociedade pratica e que a perspectiva cultural, cosmológica e as habilidades tecnológicas dos indígenas são fontes potentes para a

produção de novas formas de saber, de ser, de viver e de constituir-se em sociedade.

A Etnofísica e Astronomia Indígena no contexto das Educação Escolar Indígena

A Etnofísica e Astronomia Indígena tem como **objeto de estudo** os etnoconhecimentos indígenas referentes aos fenômenos naturais, físicos, mecânicos, sonoros, luminosos, energéticos, suas tecnologias e os conhecimentos etnoastronômicos.

De acordo com Rosário e Silva (2020) a etnofísica é um conceito que ainda está em construção, pois corresponde a um campo de estudo da ciência relativamente novo em âmbito nacional cuja origem ampara-se nas contribuições da Etnomatemática.

(...) Diante dos conceitos da Etnomatemática, é possível perceber que, a partir das definições do termo, podemos criar uma relação dos saberes tradicionais presentes em cada comunidade com as diversas racionalidades matemáticas. Em relação à Etnofísica, tais relações não são diferentes, logo, pensar em **Etnofísica é considerar todas as demais racionalidades existentes que abordam e relacionam-se com fenômenos físicos nas diversas realidades**. (Rosário e Silva, 2020, p. 5, grifo nosso)

A Etnofísica é concebida por estes autores como “a ciência das habilidades e conhecimentos que grupos socioculturais utilizam para observar, experimentar, entender, utilizar e manipular fenômenos físicos em seu cotidiano”. Reconhecendo que as comunidades tradicionais utilizam um saber etnofísico no seu cotidiano, mas que no entanto não conhecem os jargões científicos ou acadêmicos que a Ciência utiliza, seja porque não se apropriaram deles em seu processo de escolarização, seja porque não conseguem estabelecer relações entre esse conhecimento escolar com os conhecimentos tradicionais aplicados na resolução de problemas vivenciados no cotidiano (Anacleto, 2007; Rosário e Silva, 2020), ou ainda, porque partem de outros processos epistêmicos próprios que independem do conhecimento científico ou escolarizado.

Fazendo parte desse conjunto de conhecimentos acumulados e sistematizados ancestralmente estão os conhecimentos astronômicos. E em relação a estes reconhece-se a iminência de uma etnoastronomia, pois

Ao contrário da astronomia convencional, uma ciência exata e essencialmente teórica, a astronomia indígena utiliza métodos empíricos, relacionando o movimento do sol, da lua e das constelações com eventos meteorológicos que acontecem ao longo do ano, com períodos de chuva e estiagem, de calor ou de frio. “Com esse conhecimento, os índios constroem seus calendários, marcando a época dos trabalhos agrícolas, de floração e frutificação, da reprodução dos peixes e outros animais” [...]. O céu também guia o tempo das festas religiosas e dos procedimentos feitos pelos pajés para proteção e cura dos índios da tribo. (Afonso apud Mariuzzo, 2012, p. 61)

O desafio para a abordagem dos etnoconhecimentos astronômicos em sala de aula, continua sendo, segundo Mello, Soares, Kerber, (2011) o estabelecimento de um diálogo entre dois sistemas de conhecimento que se igualam em importância e eficácia explicativa dos fenômenos naturais, seja no aspecto científico, ou no aspecto religioso, uma vez que Astronomia e Cosmologia tocam nas dimensões mais profundas de reflexão e identidade do ser humano.” (Mello; Soares; Kerber, 2011, p. 8-9)

Segundo os autores, para que o diálogo e transmissão destes conhecimentos se efetivem os professores necessitam incorporar em sua prática:

- 1 O Reconhecimento da Diversidade Cultural Humana: Todo professor deve partir do reconhecimento que a forma de entendimento do que é o cosmos é aspecto central de todo sistema de pensamento humano, por isso, não pode ser pensado dissociado de sua base cultural. Por isso, a maioria absoluta das sociedades humanas têm conhecimentos acumulados e sistematizados sobre o céu e uma explicação própria para os ciclos astrais.
- 2 O Afastamento do Etnocentrismo: O etnocentrismo é a tendência de achar que a sua forma de entender, explicar e representar as coisas do mundo é a melhor e mais correta. Nossos conhecimentos astronômicos nos parecem a forma correta de representação do cosmos, contudo, neste tipo de interação, devemos levar em conta que há entendimentos distintos sobre o que é o cosmos e que isso orienta a contagem de tempo, calendários humanos, calendários agrícolas, sistemas de orientação espacial, regras e normas de organização social, atividades sociais de trabalho e produção, entre vários outros aspectos.
- 3 O Relativismo Cultural: Relativizar aspectos culturais de nossas origens ou nossa formação cultural e escolar, e a partir desta postura epistemológica, buscar entender a lógica implícita a cada sistema de pensamento, ou cada cultura, na sua totalidade, sem fazer comparações ou julgamentos apressados, numa pesquisa de campo sistemática, reunindo informações sobre os conhecimentos existentes sobre o tema gerador, as suas formas de sistematização, transmissão e aprendizado. (Mello; Soares; Kerber, 2011, p. 3-4)

Destaca-se ainda, que o diálogo intercultural que se propõe com a etnofísica não consiste em abordar e tratar os conhecimentos tradicionais sobre o viés da física, a partir dos conhecimentos científicos, mas tecer paralelos entre esses conhecimentos, considerando seus diferentes contextos e características de criação.

Também é necessário ter em vista que compartimentalizar em manifestações isoladas o conhecimento é uma característica da ciência ocidental. O etnoconhecimento, especialmente o indígena, é interdisciplinar em sua essência; é um sistema de saberes interligados em sua constituição. Neste sentido, o diálogo entre conhecimento tradicional e conhecimento científico terá sentido e será frutífero somente se objetivar o despertar da curiosidade do estudante para que se torne um pesquisador dentro de seu sistema cultural.

2. OBJETIVOS

A Unidade Curricular foi concebida com o intuito de promover a inserção de temas e metodologias que possibilitem aos estudantes indígenas:

- Recuperar memórias históricas, visando a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências;
- Reconhecer que os etnoconhecimentos indígenas têm por referência regras e interpretações próprias ligadas ao seu contexto, tradições e necessidades locais e que não é inferior aos conhecimentos científicos modernos, mas apenas diferentes.
- Compreender que os conhecimentos científicos têm sua origem num contexto de opressão, subjugação e apagamento dos saberes dos povos indígenas, e que ocultam as contribuições de diferentes povos e tradições.
- Identificar conhecimentos relacionados a uma astronomia Indígena que são praticados no dia a dia permitindo responder a problemas de ordem material e utilitária que ao serem transmitidos oralmente perpassam gerações.
- Relacionar técnicas e tecnologias ancestrais aos conhecimentos da Física, a fim de reconhecer os etnoconhecimentos como sendo potente na resolução de problemas e a sua importância para o fortalecimento da cultura indígena.

3. JUSTIFICATIVA

A ausência quase completa de elementos culturais e saberes/conhecimentos indígenas nos currículos de ciências e os efeitos disso sobre a valorização e manutenção da grande diversidade de culturas existentes no território nacional é o aspecto principal que marca a importância e necessidade de se contemplar os etnoconhecimentos nesta etapa de escolarização.

Ademais, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de 1998, também explicita a necessidade de os povos indígenas terem acesso ao conhecimento das Ciências de maneira escolarizada, considerando que

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. A área de ciências pode contribuir também para a melhor compreensão das transformações do mundo pelo ser humano na cultura ocidental, por efeito dos avanços dos conhecimentos científicos e tecnológicos e suas aplicações. A aprendizagem das ciências contribui para uma melhor compreensão das profundas mudanças que o mundo sofreu, nos últimos séculos, com o advento da produção industrial e agrícola de bens de consumo e serviços, que se utilizam de tecnologia científica crescentemente sofisticada. (Brasil, 1998, p. 254-255)

Em uma perspectiva intercultural e problematizadora, na qual os conhecimentos da ciência ocidental são abordados a partir dos etnoconhecimentos confere aos estudantes ampliação de seus repertórios culturais e melhores condições de enfrentamentos dos desafios que se apresentam cotidianamente, de modo individual ou coletivo.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. ASTRONOMIA INDÍGENA		
HABILIDADE DO EIXO ESTRUTURANTE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA (EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.		
HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE PROCESSOS CRIATIVOS (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. (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.		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Compreender as diferenças entre os processos de produção do conhecimento científico e os etnoconhecimentos, considerando suas respectivas importâncias, valores e significados.	Natureza e validade do conhecimento.	Conceito de etnoconhecimentos e etnociência.

		<p>A lógica, a racionalidade e as relações espaciais, temporais e cosmológicas que envolvem a elaboração dos etnoconhecimentos.</p> <p>Diferenças entre os processos coletivos e culturais de produção do conhecimento científico e a produção dos conhecimentos tradicionais.</p>
<p>Reconhecer a Astronomia como a mais antiga das Ciências e sua importância para as diferentes culturas, contextualizando-a por meio da pesquisa e sistematização das explicações sobre a origem do cosmos e a leitura do céu realizada pelos sábios, para relacioná-la às necessidades da sua comunidade indígena ao longo das gerações.</p> <p>Compreender os processos de organização de tempo e espaço com base em seus calendários próprios, calendários cerimoniais e de atividades agrícolas.</p> <p>Conhecer as constelações indígenas de diferentes etnias do território brasileiro, bem como a linguagem e nomes usados pelas comunidades indígenas paranaenses para designar as constelações e outros astros.</p> <p>Estudar as fases da Lua e as interpretações, significações e relações estabelecidas pelas comunidades indígenas.</p>	<p>Etnoastronomia indígena.</p>	<p>Cosmogonia: Narrativas de origem, narrativas associadas a fenômenos específicos (eclipses, fases da Lua, estrelas cadentes, origem do universo, entre outros).</p> <p>O tempo e o espaço: Contagem do tempo e Orientação espacial pautadas nos aspectos cosmológicos - Calendário cerimonial e agrícola da comunidade.</p> <p>Astronomia e as questões climáticas: Eventos astronômicos como indicadores de alterações climáticas.</p>

Conhecer as diferentes tecnologias usadas pelos indígenas para observar ou representar o céu,

Estudar as relações entre astronomia e as questões climáticas, mudança nas estações do ano e nos regimes de chuvas e sua relação com a presença ou não de animais para pesca e caça.

Desenvolver possibilidades de registros dos conhecimentos ancestrais obtidos por meio de pesquisas e/ou entrevistas estruturadas com os anciãos das comunidades, considerando seus regimes de produção e transmissão de conhecimentos: a coletividade e a oralidade.

Nomes indígenas:
A influência ou a relação da cosmologia/astronomia com os nomes indígenas.

Interpretações, relações e significações da Lua e as suas fases.

Constelações indígenas.

Tecnologias indígenas de observação e registro do céu:
Relógios solares, gnomon, entre outras.

Produção de acervo de memórias do conhecimento astronômico da comunidade.

2. ETNOFÍSICA: ENERGIA E SUAS MANIFESTAÇÕES

HABILIDADE DO EIXO ESTRUTURANTE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

(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 DO EIXO ESTRUTURANTE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar, no contexto cultural local, concepções a respeito da energia, suas fontes e a sua natureza física, mística ou espiritual, a fim de registrá-las e apresentá-las, quando possível, contribuindo para a valorização e divulgação da cultura indígena.</p> <p>Descrever a cosmovisão e/ou cosmogonia de diferentes culturas indígenas sobre as manifestações da energia, especialmente em fenômenos naturais.</p> <p>Identificar as distintas representações, usos e conhecimentos atrelados ao sol e ao fogo a partir da análise das narrativas de sua própria cultura comparando com as de outros grupos étnicos.</p> <p>Conhecer os significados/interpretações, simbolismo/representações atribuídos à luz ou aos fenômenos luminosos em diferentes culturas.</p> <p>Conhecer os significados e importância atribuídos ao som para diferentes etnias; identificar sons da natureza (rios, pássaros e outros animais encontrados no território indígena) reconhecendo-os pelas suas características, assim como identificar nas práticas da comunidade as técnicas de produzir e reproduzir os sons.</p>	<p>Expressões culturais sobre os fenômenos naturais.</p>	<p>Cosmovisão/Cosmogonia associadas aos fenômenos naturais: luz, som, vento, raios, fogo, águas etc.</p> <p>Processos de transmissão de calor (a convecção e a formação dos ventos e a radiação das fontes de luz e calor).</p> <p>A luz como fonte de calor (Sol e fogo) e a radiação infravermelha.</p> <p>Natureza eletromagnética e policromática da luz e o processo de visão.</p> <p>A acústica e os sons da natureza.</p> <p>Fenômenos sonoros associados aos instrumentos musicais e/ou rituais indígenas.</p>

<p>Compreender as diferentes fontes e formas de energia presentes nos fenômenos naturais, associando-as ao uso feito pelo seu povo e por outros grupos ao longo da história, avaliando os impactos ambientais, sociais, econômicos e culturais dessa utilização.</p> <p>Analisar os diferentes usos de energia na comunidade, identificando suas fontes, transformações envolvidas, processos econômicos relacionados e estabelecer comparativos com práticas equivalentes realizadas em outras comunidades ou culturas.</p> <p>Estabelecer paralelos entre o conhecimento indígena empregado na elaboração e/ou utilização de instrumentos e tecnologias com noções de energia da ciência moderna.</p>	<p>Processos energéticos no cotidiano das comunidades indígenas.</p>	<p>Concepções de energia.</p> <p>Histórico de utilização das fontes de energia: alimentos, fogo, luz, vento, água.</p> <p>Processos de transformação de energia em contexto local e em outros contextos.</p> <p>Transformações da energia na realização de trabalho: tração humana e animal; fogo por atrito e combustíveis; movimento da água e do vento; aquecimento solar.</p> <p>Conceitos, aplicabilidade da energia cinética, potencial, mecânica, térmica, elétrica, elástica no contexto cultural indígena.</p> <p>Fontes de energia locais: combustíveis para transporte e aquecimento, eletricidade, entre outras.</p>
---	--	--

VERSÃO PRELIMINAR

<p>Compreender que o conhecimento científico, embora útil para a humanidade, dá sustentação a práticas econômicas e tecnologias que causam grandes danos socioambientais.</p> <p>Discorrer sobre os impactos socioambientais nos territórios indígenas associados à produção e/ou transmissão de energia elétrica.</p> <p>Discorrer sobre os impactos socioambientais nos territórios indígenas associados à utilização de combustíveis fósseis.</p> <p>Discutir sobre as controvérsias acerca das fontes sustentáveis de energias, reconhecendo as disputas econômicas envolvidas.</p>	Sustentabilidade.	<p>Impactos socioambientais associados à produção e transmissão de energia.</p> <p>Combustíveis fósseis no contexto das comunidades indígenas.</p> <p>A eletricidade e suas transformações energéticas, socioculturais e ambientais desde a geração até o consumo.</p> <p>Formas sustentáveis de obtenção da energia.</p>
---	-------------------	---

3 - TECNOLOGIAS INDÍGENAS

HABILIDADE DO EIXO ESTRUTURANTE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE PROCESSOS CRIATIVOS

(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 DO EIXO ESTRUTURANTE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer a existência de tecnologias indígenas ancestrais e contemporâneas utilizadas para a resolução de problemas do cotidiano, identificando-as em seu contexto cultural local ou em outros grupos indígenas.</p> <p>Conhecer as técnicas e tecnologias utilizadas pelos indígenas em suas diferentes atividades (caça, pesca, preparo de alimentos e bebidas, construção e produção de instrumentos musicais, pintura, artesanato etc.).</p> <p>Conhecer os processos físicos (mecânicos e térmicos) envolvidos na construção de casas e de artesanatos, ou outros.</p> <p>Conhecer as forças e técnicas envolvidas na caça ou na produção dos mondês ou armadilhas.</p> <p>Conhecer técnicas e/ou instrumentos técnicos utilizados na pesca e como são produzidos.</p> <p>Conhecer técnicas e conhecimentos técnicos usados no processo de plantio de diferentes culturas.</p> <p>Conhecer técnicas e conhecimentos empregados na culinária tradicional ou na confecção dos utensílios utilizados.</p> <p>Conhecer as técnicas tradicionais utilizadas pelos povos indígenas para conservação de alimentos.</p>	<p>Tecnologia e Ancestralidade.</p>	<p>Conceitos de tecnologia com ênfase nas perspectivas sociais e culturais</p> <p>Tecnologias indígenas associadas a resolução de problemas do cotidiano: caça, pesca, agricultura, artesanato, construção, culinária, conservação dos alimentos, transportes etc.</p> <p>Tecnologias indígenas relacionadas ao emprego de forças, sistema de alavancas, força elástica e de tensão.</p> <p>Tecnologias indígenas relacionadas à termologia (uso de calor e temperatura).</p> <p>Tecnologias indígenas associadas a hidrostática (relação entre fluabilidade e densidade dos materiais).</p>

<p>Conhecer os processos tecnológicos envolvidos na feitura das embarcações indígenas.</p>		<p>Tecnologias agrícolas e suas relações com a física (regulação térmica, luminosidade e manutenção da umidade etc.).</p>
<p>Discutir sobre a introdução de equipamentos tecnológicos em territórios indígenas, processos de anuência, avaliação de impactos socioculturais, identificando a necessidade de campanhas educativas sobre uso e aplicabilidade ou outras intervenções visando o bem viver da comunidade.</p>	<p>Novas tecnologias e o bem viver comunitário.</p>	<p>Implicações socioculturais das novas tecnologias para as comunidades indígenas.</p> <p>Tecnologias de comunicação e implicações culturais.</p> <p>O uso de drones, GPS e aplicativos como instrumentos de monitoramento das terras indígenas</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

As experiências de aprendizagem que os estudantes experimentarão a partir da Unidade Curricular Etnofísica e Astronomia Indígena devem favorecer o alcance dos objetivos de aprendizagem, promovendo ações para o desenvolvimento dos estudantes em sua integralidade, levando em conta a necessidade de superação das desigualdades promovidas historicamente no processo de colonização. Para tanto, os encaminhamentos metodológicos precisam estar alinhados com os princípios pedagógicos que estruturam os Itinerários Formativos das Escolas Indígenas, tendo em vista que estes se constituíram a partir das especificidades culturais que caracterizam as comunidades indígenas e seus processos educacionais.

Centrados na pesquisa e experimentação, os encaminhamentos metodológicos devem considerar: a escuta aos interesses dos estudantes e o envolvimento destes em todo o processo pedagógico; a centralidade na investigação conjunta entre professores e estudantes a respeito da realidade sociocultural; a promoção de vivências,

de experiencição dos aprendizados por meio de atividades práticas e estratégias que permitam investigar a respeito dos temas e corporificar o aprendizado; as pesquisas de campo, laboratorial e bibliográfica, considerando prioridade, quando possível, a leitura de autores indígenas; entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas, com representantes de instituições públicas e privadas envolvidas nas temáticas abordadas.

Nessa perspectiva, Sousa (2013) assegura que um olhar etnográfico significa considerar ontologicamente o modo de ver, de interpretar, de compreender, de explicar, de compartilhar, de trabalhar, de lidar, de sentir os fenômenos físicos. Sendo assim, trabalhar com a Etnografia requer a apropriação da memória cultural do sujeito pesquisado, de seus códigos e símbolos. Souza & Silveira (2015) advogam que, para uma pesquisa em Etnografia obter os resultados esperados contemplados, é preciso o auxílio de: [...] um verdadeiro mestre de ofício, isto é, [um profissional que] tenha bastante prática em sua profissão. Isso porque os mestres de ofício possuem significados refinados ao longo dos anos e, por hipótese, tais modelos tendem a se aproximar dos modelos científicos. Isso significa que pedreiros, carpinteiros, mecânicos, pescadores, cozinheiras, costureiras, sapateiros, motoristas, dentre outros, são grandes candidatos a uma pesquisa em Etnografia (Souza & Silveira, 2015, p. 115). (Rosário e Silva, 2020, pp. 6-7)

Nas comunidades indígenas, os “mestres de ofício” são os mais experientes, mais velhos e sábios. Eles são verdadeiras bibliotecas vivas, fontes primárias dos conhecimentos tradicionais. Assim, estimulando a pesquisa e experimentação, sugere-se a realização de pesquisas de campo, laboratorial, bibliográfica, considerando a leitura de autores indígenas; entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas e com representantes de instituições públicas e privadas envolvidas nas temáticas abordadas neste componente curricular.

A escuta aos estudantes, também entendida como princípio educativo, apresenta-se como uma estratégia que explicitará os conhecimentos prévios, como também os anseios e interesses, dos quais pode emergir temas geradores para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Isso favorece o engajamento dos estudantes nas atividades e vivências propostas, contribuindo para o levantamento de discussões que se reflitam em suas ações, tornando-os agentes promotores do bem viver nas suas comunidades, perpetuadores da cultura do seu povo.

Para o educador conseguir fomentar o aprendizado dos educandos é necessário que ele pesquise o universo de conhecimentos trazidos pelo educando e a partir deste diálogo entre saberes, despertar a curiosidade do educando, estimulando-o a tornar-se um pesquisador dentro de seu sistema cultural[...]. Portanto, para o ensino de ciências e para a pesquisa em etnociências, o primeiro passo é a pesquisa sobre o sistema cosmológico do grupo social em questão, seja para o trabalho com povos indígenas, seja com populações não-urbanas. (Mello, Soares, Kerber, 2011, p. 9)

Importante destacar que o exercício da escuta pode ser realizado de diferentes formas. Para além da fala, a expressão por meio de imagens, desenhos, dramatizações são ferramentas potentes para mobilizar a participação dos jovens nos momentos de investigação prévia dos seus conhecimentos e cosmologias.

A problematização também pode ser considerada nos encaminhamentos metodológicos, pois é uma estratégia profícua para complexificar as questões socioculturais, políticas e econômicas envolvidas na Ciência e sua relação com os conhecimentos tradicionais, por exemplo, numa abordagem sobre a não neutralidade e universalidade científicas e o racismo científico. Uma problematização desenvolve-se a partir de questões ou situações-problema, nas quais deve ser apresentada uma justificativa ou um contexto para o assunto em estudo, que pode ser direcionado ou apresentado pelo professor, considerando as habilidades a serem desenvolvidas, ou partir do interesse dos próprios estudantes. Problematizar uma realidade significa ser capaz de observar o mundo e propor questões para reflexão e/ou para a investigação.

Outro aspecto fundamental para o planejamento do professor de Etnofísica e Astronomia Indígena é a compreensão do percurso de construção das seções temáticas. Essa compreensão possibilita ao professor a seleção, organização, a articulação dos objetivos de aprendizagem e a seleção dos conteúdos de acordo com as especificidades da comunidade onde a escola está inserida, dos tempos e espaços disponíveis. Desse modo, apresenta-se na sequência, as intencionalidades expressadas nas Unidades Temáticas que compõem o Quadro Organizador desta ementa, bem como possíveis conteúdos com potencial para a compreensão dos processos e conhecimentos etnofísicos e etnoastronômicos.

A Seção temática **1 - Astronomia Indígena** contempla objetivos relacionados à natureza e validade do conhecimento e à etnoastronomia. Espera-se, que a partir deste conjunto de temas, que os estudantes compreendam as diferenças entre o etnoconhecimento e o conhecimento científico, a fim de perceber que ambos são conhecimentos sistematizados ao longo da história e importantes para a explicação de fenômenos e a resolução de problemas da realidade. Enfatiza-se, neste momento, os etnoconhecimentos da Astronomia, com o intuito de valorizar e perpetuar a cultura indígena e o protagonismo dos estudantes, uma vez que se tornarão pesquisadores dentro de seu sistema cultural. Aborda também as interpretações, relações e significações sobre os astros e os fenômenos astronômicos e suas influências no contexto cultural local e/ou em diferentes contextos. Propõe-se o estudo de narrativas (mitos de origem, entre outros) a fim de investigar, analisar e discutir, estabelecer paralelos culturais a respeito da cosmogonia do

seu e de outros povos a partir dos elementos identificados nestas narrativas.

A Seção temática **2 - Etnofísica: Energia e suas manifestações** trata das expressões culturais sobre os fenômenos naturais, dos processos energéticos no cotidiano das comunidades indígenas e sustentabilidade. A partir das expressões culturais propõe-se o estudo a respeito das cosmovisões e/ou cosmogonia de diferentes culturas indígenas sobre as manifestações da energia, especialmente em fenômenos naturais. A partir dos conhecimentos ancestrais das comunidades indígenas a respeito da natureza deve-se estudar e conhecer as distintas interpretações que esses grupamentos humanos têm sobre os sons, a luz, ao fogo, as águas, aos raios e relâmpagos, as energias do céu, da terra e das florestas. Os processos energéticos contemplam objetivos de aprendizagem relacionados aos conhecimentos indígenas em associação aos conceitos da ciência moderna.

Na Seção temática **3 - Tecnologias indígenas** estão contemplados os objetivos de aprendizagem relacionados às tecnologias indígenas ancestrais e contemporâneas. Espera-se que os estudantes possam compreender que tecnologia envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas e que são desenvolvidos a partir de contextos socioambientais específicos, pautados em interesses econômicos vigentes. Visa também identificar e conhecer as diversas tecnologias e técnicas utilizadas pelo seu povo ao longo da história, reconhecendo a existência de tecnologias indígenas ancestrais e contemporâneas. Nesse sentido, é fundamental desconstruir a ideia de tecnologia associada exclusivamente aos processos tecnocientíficos modernos. Uma forma de abordar o desenvolvimento de tecnologias a partir da perspectiva dos etnoconhecimentos é enfatizar que

a criação e o aperfeiçoamento de instrumentos técnicos ou tecnológicos originados historicamente tem seus primórdios na experiência cotidiana de pessoas comuns tais como, parteiras, cozinheiras, pescadores, caçadores, marinheiros, mineradores, curandeiros, artesãos, agricultores e comerciantes (Conner, 2005) e que foram registrados e acumulados durante os séculos por diferentes povos, ao mesmo tempo em que a sociedade foi se modificando e adotando cada vez mais produtos da Ciência na fabricação da vida, seus modos de agir e pensar. (Barbosa, 2018, p.184)

As novas tecnologias também são abordadas a partir da perspectiva do bem viver comunitário, considerando suas implicações socioculturais e postura crítica para enfrentamento e tomada de decisões assertivas pautadas nos conhecimentos assimilados.

Vale ressaltar a importância de se atender os objetivos de aprendizagem, que traduzem as habilidades cujo desenvolvimento deve ser garantido como direitos de aprendizagem dos estudantes. Os conteúdos são um meio para

esse desenvolvimento e estão vinculados aos contextos nos quais os estudantes estão inseridos.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções (Brasil, 1998). Assim sendo, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem são, nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Na escola indígena a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório” (Brasil, 1988, p. 70).

Assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem.

Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada estudante em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais,

alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo. Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas na Unidade Curricular de **Etnofísica e Astronomia Indígena** deve ter como premissa incentivar e desenvolver a observação, análise e posicionamento dos estudantes através da sua autoexpressão.

A avaliação, pensada como uma estratégia de ensino, deve estar em consonância com a metodologia utilizada. Nesse sentido, considerando a proposição de trabalho a partir da abordagem das relações sociais das ciências, são possibilidades de instrumentos avaliativos: projetos, estudo de casos, apresentação de pesquisas, debates, simulações, portfólios, autoavaliação. Para tanto, tal perspectiva requer considerar os processos tanto quanto os resultados, pois objetiva-se o diálogo, a experimentação, a atividade reflexiva e criativa, seu aprimoramento e a ampliação dos meios de expressão dos estudantes.

Portanto, sugere-se o uso de um caderno de anotações como um dos meios de registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções. Um exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o caderno de diário de bordo é o registro do estudante sobre o que ele já sabe sobre o tema que será trabalhado e o que ele aprendeu após o trabalho: O que eu já sei sobre o calor? O que eu aprendi nas últimas aulas sobre o calor? O que mudou na minha forma de pensar sobre isso? Associado a essa autoavaliação, também podem ser explorados os etnoconhecimentos presentes na comunidade acrescentando perguntas como: O que meus avós e outros sábios da comunidade sabem sobre o calor e como utilizavam esses conhecimentos no dia a dia?

Ao observar os estudantes durante a realização e apresentação das atividades o professor pode perceber suas limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e dificuldades.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério avaliativo a valorização do processo de cada estudante, observando e destacando em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais ou coletivos a progressiva ampliação do universo conceitual, seja por meio da realização periódica de mapas mentais, seja por meio outros registros dos processos vivenciados coletivamente.

SUGESTÕES DE RECURSOS DIDÁTICOS

Para o trabalho com a Astronomia Indígena sugerem-se metodologias que estimulem a participação dos

estudantes de modo que possibilitem o protagonismo na construção dos entendimentos em detrimento à apresentação de conceitos pelo professor:

- Construir instrumentos de observação do céu;
- Conversas com sábios e/ou mais velhos da comunidade;
- Uso de simuladores virtuais;
- Estudo e elaboração de calendários;
- Leitura de narrativas, priorizando publicações indígenas;
- Representação de narrativas por meio de encenação, ilustração etc.;
- Rodas de conversas em volta do fogo onde cada um conta uma parte da narrativa ou versões diferentes de uma mesma narrativa;
- Fazer observações do céu noturno e diurno;
- Uso de vídeos e/ou documentários sobre astronomia indígena e/ou astronomia de outros povos.

Para o trabalho com a Etnofísica Indígena sugere-se:

- Construir instrumentos musicais, artefatos e tecnologias indígenas;
- Realizar visitas orientadas a territórios indígenas onde tenham usinas hidrelétricas;
- Utilizar objetos e artefatos da comunidade para explicar conceitos e fenômenos físicos a eles relacionados;
- Tomar como referência práticas cotidianas da comunidade para estabelecer paralelos com os conceitos físicos;
- Conhecer as explicações dadas pelos indígenas para os fenômenos naturais e contrastar com as explicações dadas pela física.
- Realizar medições e cálculos, se for adequado a uma determinada prática ou situação cotidiana;
- Fazer experimentos e experimentações com materiais presentes nas comunidades;
- Propor e construir tecnologias sustentáveis como fornos solares e biodigestores;
- Entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas, com representantes de instituições públicas e privadas envolvidas nas temáticas ambientais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria. C. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010. (Coleção Contextos da Ciência).

ANACLETO, Barbara. S. **Etnofísica na lavoura de arroz**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil: Canoas, 2007.

BANIWA, Gersen L. **IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI)** – Pré-encontro virtual. 2021. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/07/26/pesquisadores-indigenas-pautam-o-reconhecimento-e-necessidade-dos-seus-saberes>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BARRETO, João Paulo L. Uma outra epistemologia a partir da teoria indígena: entrevista com João Paulo de Lima Barreto Tukano. **ENTREVISTA** concedida a ARAUJO, Camila G.; NOGUEIRA, Caroline B.C. **Empório do Direito**. Amazonas. 2019. Disponível em: <<https://emporiოდodireito.com.br/leitura/uma-outra-epistemologia-a-partir-da-teoria-indigena-entrevista-com-joao-paulo-lima-barreto-tukano>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BRASIL. Portaria Nº 1.432 de 28 de dezembro de 2018. **Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de abril de 2019. Disponível em: <<https://central.to.gov.br/download/209833>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

BRASIL. Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de junho de 2012. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 30 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes **Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena na Educação Básica (DCNEEI)**, de 22 de junho de 2012. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN52012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 04 dez. 2023.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo Entre as Tradições e a Modernidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2011.

DIEGUES, Antônio Carlos. **O mito moderno da natureza intocada**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 2008.

BARBOSA, Roberto G. O Ensino da Física na Educação do Campo: descolonizadora, instrumentalizadora e participativa. **Revista**

Brasileira de Educação do Campo., v.3, n.1, 2018. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/4065/12707>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

BARBOSA, Roberto. As origens das disciplinas científicas: uma contra-história da ciência ocidental. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, v.19, n.1, p. 21–39, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.35355/revistafenix.v19i1.1000>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

BARBOSA, Roberto G.; LIMA, Queli P. Aproximações e distanciamentos entre conhecimentos (científicos) tradicionais e conhecimentos (científicos) ocidentais: colonização e plantas medicinais. **Revista Debates Insubmissos**, v. 5, n.19 (setembro/dezembro), 2022b. Disponível em: <<https://doi.org/10.32359/debin2022.v5.n19.p222-241>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

FARIAS, Carlos A.S.M.; MENDES, Iran A. **Estudos Sobre Cultura e Práticas Sociais: contribuições para a formação de professores de matemática.** Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades São Paulo – SP, 13 a 16 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/pdf/8158_3662_ID.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2023.

KAYAPÓ, Edson. **IX Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas (ENEI)** - Pré encontro virtual. 2021. Disponível em: <<https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2021/07/26/pesquisadores-indigenas-pautam-o-reconhecimento-e-necessidade-dos-seus-saberes>>. Acesso em: 29 nov.2023.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem.** 8. ed. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas, SP: Papius. 2008.

MARIUZZO, Patrícia. O céu como guia de conhecimentos e rituais indígenas. **Ciência Cultural**. vol.64 no.4 São Paulo Oct./ Dec. 2012. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252012000400023>. Acesso em: 12 dez. 2023

MELLO, Flávia C.; SOARES, Jules B; KERBER, Leandro O. **Astronomia e Educação Intercultural:** experiências no ensino de Astronomia e Ciências em Escolas Indígenas. Atas do I Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – SNEA 2011. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <http://snea2011.vitis.uspnet.usp.br/sites/default/files/SNEA2011_M3_Mello.pdf>. Acesso em: 30 out. 2023.

ROSÁRIO, Samuel A. S.; SILVA, Carlos A. F. A Física da Argila: diferentes formas de sentir e interpretar fenômenos físicos. **Anais VII CONEDU - Edição Online.** Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/67623>>. Acesso em: 05 nov. 2023.

QUÍMICA AMBIENTAL

Componente Curricular de Referência	Química
Etapa de ensino	3ª série do Ensino Médio
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular Química Ambiental tem como objeto de estudo as questões socioambientais que afetam os territórios indígenas e os conhecimentos químicos envolvidos na compreensão e tomada de decisões conscientes referentes a esses temas.

Esta Unidade surgiu do processo de escuta às escolas estaduais indígenas e respectivas comunidades por ocasião do processo da implementação do Novo Ensino Médio. Professores, pais e estudantes apontaram os temas, relevantes para os povos originários, que deveriam constar no currículo do Ensino Médio dos colégios indígenas, bem como as perspectivas culturais em que tais temáticas se inserem. Dentre os assuntos demandados estão questões relativas à educação ambiental, à preservação do solo e nascentes, à agricultura tradicional e extensiva, aos problemas ambientais e aos efeitos do uso de agrotóxicos sobre a saúde humana e da água, entre outros.

Com a criação, em 2021, do Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio dos Colégios Indígenas (GT NEMCEI) professores indígenas e não indígenas, sábios das comunidades e pesquisadores especialistas, discutiu-se a relação entre as temáticas apontadas pelas comunidades e as áreas de conhecimentos a qual vinculam-se os componentes da Formação Geral Básica e considerou-se que os conhecimentos químicos são fundamentais para a compreensão de diversos problemas que afetam a natureza, suas causas e os riscos ao bem viver da comunidade.

Em 2023, o grupo de trabalho retoma as atividades, por meio de encontros virtuais e presenciais em Curitiba, para a elaboração das ementas das Unidades Curriculares que compõem o itinerário formativo da 3ª série. A partir desse trabalho coletivo elaborou-se este documento que tem por objetivo orientar as PPC da Unidade Curricular de Química Ambiental das escolas indígenas.

As discussões realizadas partiram dos pressupostos previamente estabelecidos para o Novo Ensino Médio das escolas indígenas, das apresentações e análises das cartografias sociais das comunidades indígenas envolvidas e de rodas de conversa, nos quais pautou-se a realidade ambiental dos territórios indígenas a partir de uma perspectiva

ancestral e cosmológica. Com base nisso, entendeu-se que as questões ambientais estão relacionadas à uma teia de relações culturais, econômicas, políticas e científicas e que portanto, precisam ser tratadas para além de uma visão de “meio ambiente”, mas na perspectiva indígena de “territórios”, considerando tudo o que este representa para os povos originários: a existência e resistência, o sagrado, meio no qual toda a cultura e identidade indígena se materializa e se perpetua, o ambiente-território de luta, de direito e de ancestralidade.

Ainda sob este aspecto é importante destacar que no movimento indigenista, intelectuais indígenas e lideranças indígenas têm problematizado e tecido críticas aos conceitos como: meio ambiente e desenvolvimento sustentável, a visão da natureza como fonte de recursos (minerais, hídricos etc.). Em contraponto à quebra de vínculos afetivos que o *des-envolvimento* provoca, tem sido afirmado e reafirmado a natureza como mãe, que supre e alimenta seus entes, em um processo de “envolvimento com a autossustentação”, uma sustentabilidade nos moldes e perspectivas especificamente indígena.

Coerentemente a isso, consideramos neste documento que não se trata de trabalhar com os estudantes indígenas uma abordagem genérica de “meio ambiente”, com discussões livrescas sobre uma paisagem idealizada, uma visão romantizada da natureza ou didaticamente compartimentalizada. Ou seja, trata-se de um olhar ancestral sobre o ambiente-território a partir das questões ou problemas socioambientais reais de cunho político e econômico, de resistência, garantia de territórios e sobrevivência.

Dada a importância do território para a manutenção das culturas indígenas, este é considerado o pilar que estrutura a elaboração das Unidades Curriculares do Itinerário Formativo das escolas indígenas, sendo, no entanto, abordado com diferentes enfoques em cada Unidade.

Aqui, trataremos do recorte socioambiental, de compreensão dos impactos ambientais causados pós-colonização, conforme representação no diagrama a seguir:

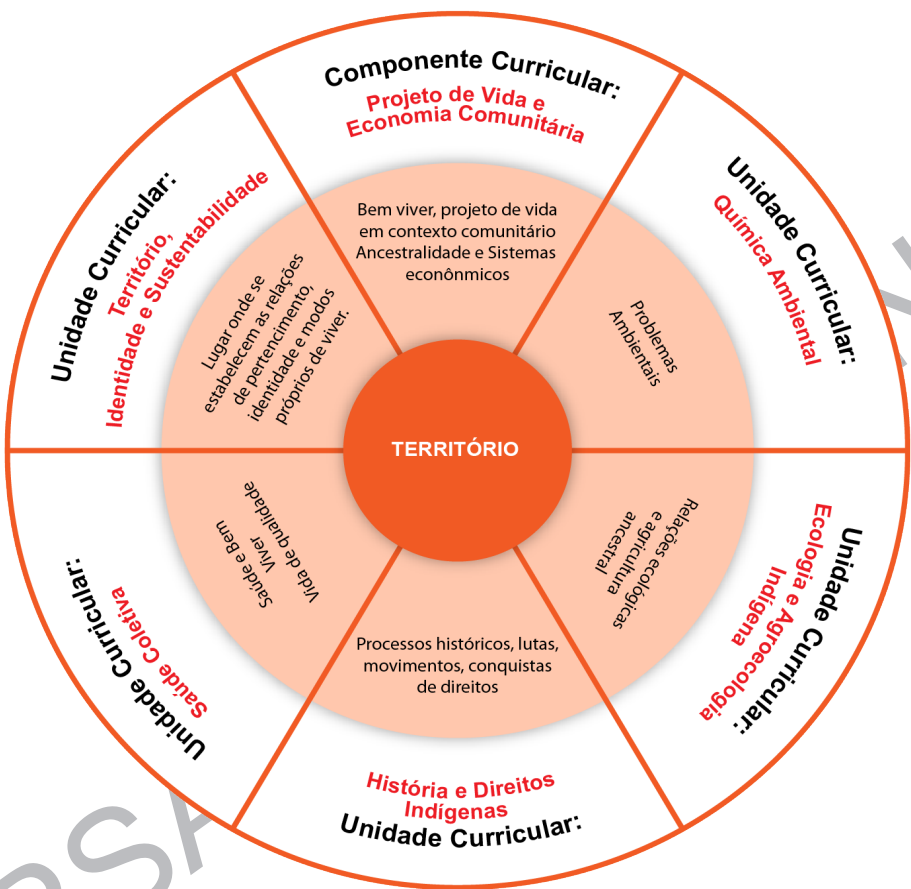


Figura 1. Representação das diferentes perspectivas abordadas sobre o território nas Unidades Curriculares do Itinerário Formativo dos Colégios Indígenas. Fonte: Autores.

Na Educação Escolar Indígena a investigação pautada na pesquisa da realidade é mais do que uma metodologia, é uma premissa de trabalho, trata-se de uma perspectiva de ensino em que o conhecimento é construído a partir da relação entre os saberes científicos já publicizados, os saberes tradicionais e ancestrais indígenas, sobre a forma como

os povos originários vivenciam ou concebem os saberes das outras culturas, sejam elas indígenas ou não indígenas.

Isso também significa dizer que há uma cosmovisão dos povos indígenas ou de uma comunidade indígena específica, a respeito dos fenômenos naturais e dos desequilíbrios ambientais, há percepções, sentidos e significados envolvidos que precisam ser considerados primordialmente. Embora cada povo indígena tenha sua cultura própria e particular, a visão ou perspectiva ancestral do ambiente-natureza é, de modo geral, concordante, uníssona ao considerar o território, a natureza, o ambiente, como mãe, provedora do sustento, em uma relação de troca, envolvendo relações de afetividade e reverência. Nesse sentido, contrapõem-se à ideia do ambiente como meio, recurso, que precisa ser domado, domesticado, modificado, explorado, esgotado.

Outro contraponto importante é que, biologicamente o que é tratado em um ecossistema como aspectos abióticos (o ar, a água, as rochas, o sol), são nas culturas indígenas por vezes consideradas divindades ou apresentam relações de parentesco com os humanos, ou ainda seres com espírito, dotados de inteligibilidade, como por exemplo, “na cultura guarani, tudo tem vida, tem espírito, a água tem espírito, a pedra tem espírito. (Popygua, Karai apud Kaigang, Douglas; Schwingel, Kassiane, 2022)”.

Por isso que, quando aprendi sobre as vogais em Guarani, que é a palavra “y” a primeira coisa que Deus criou foi o rio, então depois vem “yvy” a terra, é uma corrente, uma ligação, ligado um no outro, não tem separação. É uma célula, mas para nós a célula é essa: o “y”, a água, “yvy” a terra, “yvyra”, as plantas, as plantas que a gente tem nas matas, e o “yvyru”, ar. Então, se um deles acaba, acaba tudo, acaba tudo e não existe mais vida. (Chaparro; Hara; Maciel, 2019).

Nesse sentido, as abordagens pedagógicas e discussões envolvendo a química ambiental, devem considerar que os desequilíbrios ambientais envolvendo os territórios indígenas estão diretamente relacionados às questões espirituais e afetam para além do que é considerado pelas culturas não indígenas, como saúde. Em um sentido mais completo e complexo, afetam relações ancestrais.

Geralmente quando se fala da importância de que a abordagem de um conteúdo deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, se refere à investigação sobre conceitos já assimilados em relação a um determinado tema. Todavia, quando se trata de culturas específicas, como as dos povos originários, é fundamental identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas culturais que estão envolvidas, compreender as cosmovisões dos estudantes indígenas em contraponto à sociedade não indígena, ou até mesmo entender as múltiplas faces envolvidas para que se construa

uma visão ampla e complexa das problemáticas. Deste modo, os estudantes têm melhores condições de entender os processos reais que envolvem as questões ambientais do território de modo que os conteúdos não sejam compreendidos como conceitos isolados, apartados da realidade cotidiana.

Dito isso, considera-se neste documento orientador do currículo escolar que os conceitos químicos partam das problemáticas ambientais e que sejam tratados partindo das relações cosmológicas e culturais mediados pela linguagem, considerando o bilinguismo/multilinguismo dos estudantes e os diferentes tempos de aprendizagem que estes fatores envolvem.

2. OBJETIVOS

Os objetivos estabelecidos para esta Unidade Curricular tratam de:

- Oferecer subsídios que possibilitem aos estudantes analisar e problematizar a realidade, considerando os múltiplos e complexos elementos que compõem o território indígena que vivenciam.
- Proporcionar momentos de estudo e pesquisa acerca de conhecimentos envolvendo a Química ambiental, oferecendo oportunidade de reflexão e proposições e o desenvolvimento de atitudes frente às questões ambientais que seus territórios enfrentam.
- Contribuir para o reconhecimento e valorização dos conhecimentos ancestrais envolvidos na dinâmica dos ecossistemas e entender a importância destes para a manutenção do bem viver nos territórios indígenas.

Nesse sentido, os conteúdos da Química Ambiental selecionados para a 3ª série devem ser trabalhados com o objetivo de munir os estudantes indígenas de conhecimentos e habilidades investigativas e reflexivas para entender os problemas socioambientais que os afetam coletivamente, posicionar-se e propor soluções.

3. JUSTIFICATIVA

Os problemas ambientais representam uma demanda importante para os povos indígenas, pois estão relacionados à sustentabilidade de seus territórios, à manutenção de seus modos próprios de vida, à resistência, ao bem viver das comunidades. A disponibilidade e qualidade das águas através da preservação das nascentes, rios e lençóis freáticos, a fertilidade e saúde dos solos, a gestão dos resíduos sólidos, a qualidade do ar e a dinâmica climática compreendem

conhecimentos vinculados à múltiplas áreas, sendo os conhecimentos químicos considerados fundamentais seja para a compreensão dos fenômenos e processos envolvidos, seja na busca de alternativas de enfrentamentos, no desenvolvimento de tecnologias relacionadas, seja no que tange às mudanças de modo de vida objetivando-se o bem viver coletivo.

Considerando que além dos conhecimentos químicos constituídos pelas ciências ocidentais, há conhecimentos e técnicas indígenas ancestrais relacionados à extração, conservação, transformação de substâncias e que ambos precisam compor a busca da compreensão e transformação da realidade ambiental.

Desse modo, a Unidade Curricular Química Ambiental justifica-se enquanto perspectiva ímpar ao tratar dos problemas ambientais sob o viés de uma etnoquímica, considerando as cosmovisões de mundo envolvidas e as dinâmicas próprias de cada território indígena onde estão inseridas as escolas.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1. NATUREZA, TERRITÓRIO E ANCESTRALIDADE
<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:</p> <p>(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.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(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.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer a existência de cosmovisões diversas sobre a natureza e a importância de considerá-las para compreender e transformar a realidade vivenciada.</p> <p>Compreender que as questões ambientais correspondem a uma teia complexa de fatores, dentre os quais estão a cultura e os modos de vida das populações envolvidas, sendo os etnoconhecimentos fundamentais tanto para compreensão da realidade quanto para a busca de soluções.</p>	<p>Cosmovisão indígena sobre natureza e conhecimentos químicos ancestrais.</p>	<p>Cosmovisões indígenas sobre a água, a terra (solo), o ar, rios, florestas, chuva.</p> <p>Sentido, significados, representações culturais da água, da terra (solo), do ar, do vento presentes nas narrativas (mitos de origem) Kaingang, Guarani, Xetá e/ou de outros povos indígenas.</p> <p>Conhecimento químico dos povos indígenas, práticas técnicas.</p> <p>Etnoconhecimentos como base para o desenvolvimento da química ocidental.</p>
<p>Conhecer os problemas ambientais que afetam o bem viver nos territórios indígenas, identificando os aspectos tecnocientíficos envolvidos a partir das relações interculturais vivenciadas.</p>	<p>Impactos socioambientais da colonização sobre os territórios indígenas.</p>	<p>Diagnóstico socioambiental dos territórios indígenas.</p>

2. NATUREZA, TERRITÓRIO E AÇÕES ANTRÓPICAS SOBRE A ÁGUA

HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG03) - Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCNT02) - Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.

HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE PROCESSOS CRIATIVOS

(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.

HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Identificar aspectos do modo de vida dos povos indígenas relacionados ao respeito à capacidade de resiliência da Natureza.	Ancestralidade e dinâmicas de uso e renovação da natureza.	Aspectos sustentáveis do modo de vida indígena relacionados à água, a terra (solo), o ar.
Compreender que, sob o ponto de vista químico, as relações entre os organismos vivos e o ambiente físico caracterizam-se por uma constante permuta dos elementos, em uma atividade cíclica. Identificar potenciais impactos ambientais causados pela introdução de substâncias potencialmente perigosas nos ecossistemas, estabelecer relações com os problemas socioambientais vivenciados nos territórios indígenas e discutir possibilidades de enfrentamento.	Dinâmica de substâncias na natureza.	Ciclo do Carbono, Ciclo do Oxigênio, Ciclo do Enxofre e Ciclo do Nitrogênio e impactos de introdução de substâncias.

<p>Identificar os principais parâmetros físico-químicos utilizados para determinar a qualidade da água, conhecer os impactos associados ao uso de substâncias anfilílicas e estabelecer possíveis relações com os problemas socioambientais vivenciados nos territórios indígenas.</p> <p>Identificar, com base na disponibilidade hídrica do território a dinâmica de uso da água pela comunidade, as fontes de contaminação e, propor, a partir de estudos sistemáticos, possíveis soluções.</p> <p>Compreender desafios enfrentados na preservação das fontes hídricas presentes nos territórios indígenas, discutir sobre possibilidades de implementação de sistemas de monitoramento da qualidade da água entre outras ações educativas na comunidade e também em âmbito de políticas públicas.</p>	<p>A água e suas relações interculturais.</p>	<p>Etnoconhecimentos sobre a água e suas propriedades.</p> <p>Propriedades físico-químicas da água.</p> <p>Principais processos químicos aquáticos.</p> <p>Dinâmica de uso da água pela comunidade indígena local.</p> <p>Dinâmica do uso da água na bacia hidrográfica em que o território indígena está inserido e principais fenômenos poluidores envolvidos.</p> <p>Parâmetros de qualidade e legislação.</p> <p>Contaminantes químicos na água.</p> <p>Processos de tratamento de água e de esgoto.</p> <p>Perspectivas globais sobre a água.</p>
---	---	--

VERSÃO PRELIMINAR

3. AÇÕES ANTRÓPICAS SOBRE O SOLO E OS FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS

HABILIDADES DO EIXO ESTRUTURANTE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

(EMIFCG03) - Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.

(EMIFCNT03) - Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, 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.

HABILIDADE DO EIXO ESTRUTURANTE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL

(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.

(EMIFCNT07) - Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
Reconhecer, por meio de pesquisa sistemática, o conhecimento químico dos povos indígenas aplicado às técnicas agrícolas bem como as técnicas de manejo e preservação do solo atuais e nas tradições indígenas ancestrais que não se restringiam aos aldeamentos.	O solo e suas relações interculturais.	<p>Etnoconhecimentos sobre o solo e suas propriedades.</p> <p>Conhecimento químico dos povos indígenas aplicado às técnicas agrícolas (preparo do solo, controle de pragas, entre outras).</p> <p>Técnicas de manejo e preservação do solo dos povos indígenas brasileiros.</p> <p>A natureza dos solos: origem e sedimentos (definições, propriedades e composição química), fertilidade.</p>

<p>Estabelecer paralelos entre os impactos dos modos de vida ancestrais e atuais sobre o solo.</p> <p>Identificar a ocorrência de áreas impactadas pelos diferentes processos de uso da terra, agricultura, extrativismo, relacionando com os efeitos que as áreas degradadas têm sobre a vida da comunidade.</p> <p>Conhecer os principais poluentes do solo estabelecendo relações com os impactos ambientais em decorrência da produção e descarte de substâncias em diferentes escalas.</p>		<p>Resíduos perigosos (substâncias inflamáveis, reativas, corrosivas, tóxicas e radioativas)</p> <p>Resíduos sólidos urbanos (gerenciamento, legislação, aterros e biorremediação de solos).</p> <p>Resíduos sólidos em áreas rurais - tipos e gestão desses resíduos Povos de sambaqui e a gestão de resíduos.</p>
<p>Conhecer, por meio de pesquisa e escuta qualificada às pessoas indígenas, os etnoconhecimentos relacionados à dinâmica atmosférica e climática.</p> <p>Reconhecer o ar como uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.</p> <p>Investigar consequências das práticas humanas na dinâmica climática (ilha de calor, inversão térmica, aquecimento global entre outros) e discutir iniciativas que contribuam para a reversão ou controle desse quadro.</p> <p>Descrever o mecanismo natural do efeito estufa e seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e propor soluções para a reversão ou controle desse quadro.</p> <p>Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.</p>	<p>Dinâmica atmosférica e relações interculturais.</p>	<p>Etnoconhecimentos relacionados à dinâmica atmosférica e climática.</p> <p>Estratificação da atmosfera e composição química da atmosfera. Transporte de substâncias químicas na atmosfera.</p> <p>Poluição atmosférica (gases contaminantes), fontes de emissões naturais e antropogênicas.</p> <p>Principais poluentes atmosféricos- Caracterização e efeito dos poluentes.</p> <p>Controle de emissões atmosféricas.</p> <p>A química da camada de ozônio.</p> <p>Principais problemas da poluição atmosférica: chuva ácida; o efeito estufa, o aquecimento global.</p> <p>Tecnologias e legislações para o controle da poluição atmosférica.</p>

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Alguns aspectos demandam atenção especial no planejamento do professor para o trabalho envolvendo a Química Ambiental no contexto do Ensino Médio dos colégios indígenas. O primeiro deles é a característica interdisciplinar desta temática.

Conforme expressado anteriormente, a discussão que envolve os territórios indígenas nesta Unidade tem como foco os impactos ambientais causados pós-colonização, nesse sentido, este enfoque não pode ser tratado deslocado do todo, de forma isolada, ou seja, deve ser trabalhado, no processo escolar, respeitando a característica inter e multidisciplinar, por meio de planejamento coletivo entre os professores, envolvendo a escuta dos que vivenciam esse território, que enfrentam diariamente as questões que serão abordadas, pois, em uma comunidade indígena, o conhecimento científico, os efeitos das inovações tecnológicas ou do desenvolvimento tecnocientífico são concebidos a partir das relações antropológicas, ou seja, a partir da cultura de cada povo.

O segundo aspecto diz respeito ao fato de não haver conceitos descolados de vivências, de interações, portanto, as aulas desta Unidade não devem se restringir à apresentação e exemplificação de conceitos, mas ser desenvolvida a partir das vivências, da observação, compreensão, reflexão, elaboração, extrapolação, aplicação e proposição. Pautado nisso, propõe-se uma abordagem pautada nas relações Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente. Essa perspectiva caracteriza-se pela “indispensável contextualização da atividade científica discutindo suas repercussões socioambientais” (Pérez, 2012, p.73) e tem como objetivo, de acordo com Widson Santos (2011, p. 23) o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão na sociedade científica e tecnológica e o desenvolvimento de valores para a educação das pessoas a partir do engajamento em ações sociais responsáveis, da abordagem de questões controversas de natureza ética e problemas ambientais.

Nesse sentido a abordagem precisa contemplar situações reais a partir da identificação/diagnóstico dos problemas ambientais envolvendo o território local ou numa escala mais ampla, regional, ou ainda em nível de bacias hidrográficas, dependendo da questão envolvida. O diagnóstico e análise, também precisam partir da cosmovisão da comunidade/estudantes sobre o fenômeno, interações, relações, bem como conhecimentos científicos prévios que envolvem o fenômeno.

Aikenhead (1990) ilustrou em um diagrama que exemplifica o processo da proposta de abordagem de uma sequência de ensino a partir das relações sociais da ciência.

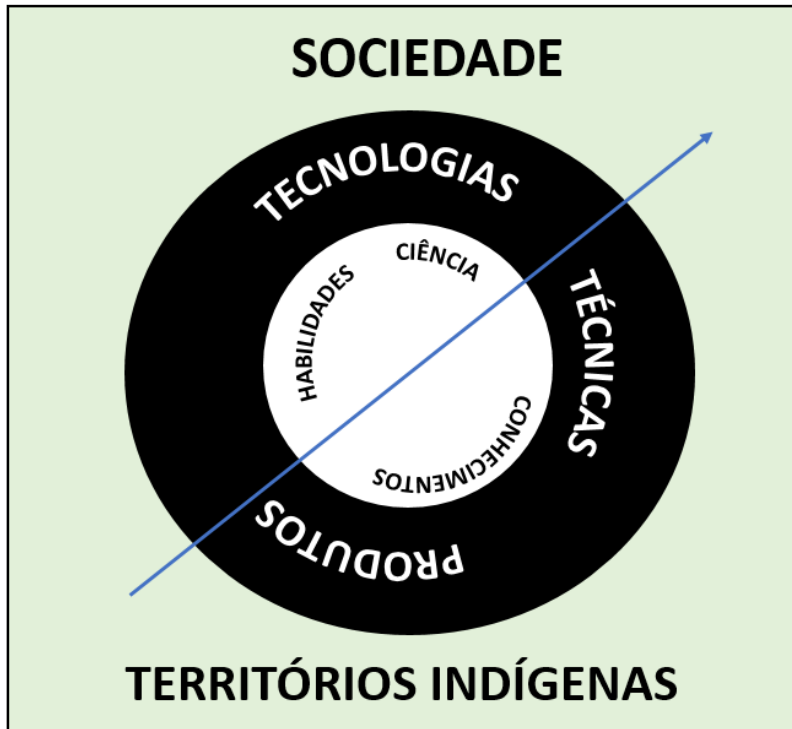


Figura 2. Diagrama de abordagem CTS adaptado para o contexto do ensino da Ciências das escolas indígenas. Fonte: Aikenhead (1990, p.12).

As etapas, segundo Aikenhead (1990) correspondem: 1 - à introdução de uma questão social, um problema latente na comunidade; 2 - a uma tecnologia relacionada ao tema social é analisada; 3 - ao conteúdo científico é definido em função do tema social e da tecnologia introduzida; 4 - à tecnologia correlata é estudada em função do conteúdo apresentado; 5 - à questão social original é novamente discutida.

Santos e Schnetzler em seus estudos relacionados ao ensino de Química valem-se dessa proposta e contextualizam para uma perspectiva nacional. No trabalho Educação em Química - Compromisso com a Cidadania (2003) os autores explicam as etapas de implementação e extrapolações possíveis a partir dessa estrutura. Nesse sentido, sugere-se aos professores de Química Ambiental a leitura desta referência para subsidiar o trabalho com essa

abordagem.

O terceiro aspecto que fundamentalmente deve estar contemplado no planejamento da Química Ambiental neste contexto é a pesquisa e a experimentação, que, como dito no texto introdutório deste documento, são compreendidas como princípios educativos da Educação Escolar Indígena. Isso significa dizer que a proposta pedagógica deve contemplar: a escuta aos interesses dos estudantes e o envolvimento destes em todo o processo pedagógico; a centralidade na investigação conjunta entre professores e estudantes a respeito da realidade sociocultural; a promoção de vivências, de experientiação dos aprendizados por meio de atividades práticas e estratégias que permitam investigar a respeito dos temas e corporificar o aprendizado; as pesquisas de campo, laboratorial e bibliográfica, considerando prioridade, quando possível, a leitura de autores indígenas; entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas, com representantes de instituições públicas e privadas envolvidas nas temáticas ambientais.

O quarto aspecto fundamental para o planejamento do professor de Química Ambiental é a compreensão do percurso de construção das seções temáticas, que pretende conduzir ao desenvolvimento das aprendizagens envolvendo as questões socioambientais. Essa compreensão possibilita ao professor a seleção, organização, a articulação dos objetivos de aprendizagem e a seleção dos conteúdos de acordo com as especificidades da comunidade onde a escola está inserida, dos tempos e espaços disponíveis. Desse modo, apresenta-se na sequência, as intencionalidades expressadas nas seções temáticas que compõem o Quadro Organizador desta ementa, bem como possíveis conteúdos com potencial para a compreensão dos problemas socioambientais:

A seção temática **1 - Natureza, Território e Ancestralidade** trata do reconhecimento sobre os saberes e práticas indígenas ancestrais, demarcando seu pioneirismo e originalidade como anteriores à própria Química, área da ciência na qual muitos conhecimentos foram desenvolvidos a partir dos conhecimentos químicos de povos originários:

Especialmente no âmbito das práticas químicas, a competência dos indígenas é considerável e levou a invenções e descobertas das quais, até hoje, alguns milhões de pessoas no mundo ocidental se beneficiam, bem como os funcionários e proprietários de numerosas empresas – particularmente também empresas farmacêuticas alemãs, como Boehringer Ingelheim, Lanxess ou Merck. (Soentgen, Jens; Hilbertb, Klaus, 2016, p.1142)

Jens Soentgen e Klaus Hilbertb (2016), no trabalho publicado envolvendo *A Química dos Povos Indígenas da América do Sul*, lembram-nos de que os povos indígenas desenvolveram processos bioquímicos de transformação

de substâncias que têm importância central ainda hoje. A “capacidade de obter substâncias por meio de um acurado conhecimento dos materiais orgânicos existentes no território e transformá-las” descrita pelos pesquisadores, precisam ser incorporadas aos currículos, trabalhadas no cotidiano escolar para ser reconhecida e desenvolvida também pelos estudantes indígenas.

Os objetivos de aprendizagem que estão vinculados a esta seção temática pretendem despertar nos estudantes indígenas a consciência de que existem diferentes formas de entender e explicar a natureza, assim como a ciência ocidental, através de sua metodologia científica, bem como as explicações das diversas culturas com seus métodos e técnicas próprias de conhecer e de se integrar à natureza, respeitando seus ciclos e capacidade de resiliência.

Nesse sentido, é importante que os problemas ambientais abordados também sejam vistos sob diferentes perspectivas, considerando os sentidos e apropriações de cada povo, de cada comunidade. As questões ambientais são complexas e envolvem múltiplos fatores e atores, deixar de trazer para o processo educativo escolarizado a teia de relações que sustenta a relação das pessoas com seus territórios, e a natureza, de modo geral, é mascarar a realidade, tornando os aprendizados esvaziados de sentido, aplicabilidade na vida cotidiana e principalmente, negligencia o desenvolvimento da compreensão crítica da realidade, da capacidade de problematizar e argumentar sobre a vida e a sociedade.

Ainda nessa seção, propõe-se o diagnóstico da realidade socioambiental, identificando áreas e fatores de risco, aspectos que afetam o bem viver comunitário.

A seção temática **2 - Natureza, Território e Ações Antrópicas sobre a Água** trata da relação entre conhecimentos ancestrais e os conhecimentos da Química no que diz respeito à água, tomando como ponto de partida a realidade de cada território ou comunidade indígena.

Propõe-se primeiramente identificar ou mapear as fontes hídricas (rios, nascentes, represas etc.) e analisar a dinâmica de uso pela comunidade, os conhecimentos e processos ancestrais de preservação dessas fontes. A partir de tal diagnóstico, estudar os conceitos e processos químicos envolvidos relativos à água. Para este momento, sugere-se explorar com os estudantes os conteúdos químicos como concentração das soluções; qualidade da água, pH, solubilidade, gráficos e tabelas de solubilidade e oxigênio dissolvido, articulando os conhecimentos prévios ancestrais e os modos próprios de estabelecer relação com conhecimentos científicos do Componente Curricular Química. É possível também a elaboração de projetos criativos, por meio de conhecimentos químicos, para a conservação e preservação da água, utilizando métodos como estudo de casos sobre os problemas enfrentados pelas comunidades

indígenas como poluição, escassez, alagamentos/enchentes e desvios de cursos de rios na região em que os povos originários estão inseridos.

A seção temática **3 - Ações Antrópicas sobre o Solo e os Fenômenos Atmosféricos** envolve o estudo da química do solo e da atmosfera a partir do contexto das questões ambientais vivenciadas nos territórios indígenas paranaense, possibilitando fazer extrapolações para outras localidades e culturas. Para este grupo de objetivos de aprendizagem, sugere-se a abordagem de conceitos e processos como hidratação, hidrólise de sais, ionização, pH e pOH, princípio de Le Chatelier, acidez e basicidade, oxidação e redução e reciclagem. A realização de experimentos para entender propriedades como pH, composição mineral e capacidade de retenção de nutrientes dos solos é entendida como fundamental para a compreensão e aplicabilidade dessas propriedades. Outro aspecto importante, é a análise do papel da matéria orgânica na estrutura e fertilidade do solo. Para tanto, a compreensão dos ciclos de elementos como nitrogênio, fósforo e potássio no solo e seu impacto na vegetação dentro das comunidades indígenas é de suma importância, assim como, a análise dos impactos das atividades humanas nos ciclos de nutrientes e no equilíbrio do solo. Exploração de técnicas de recuperação de solos degradados, como a remediação ambiental por meio da realização de projetos, portfólios e diário de bordo.

Para a temática envolvendo a Química Atmosférica, é possível explorar os processos químicos que ocorrem na atmosfera e seus impactos no ambiente a partir de conteúdos como energia de ativação, catalisadores, fatores que afetam a velocidade de reações químicas, poluição atmosférica e a composição do ar, pois a cinética química, que estuda a velocidade das reações químicas, desempenha um papel crucial na compreensão da formação e mitigação da poluição atmosférica. Ao entender as taxas de reação e os mecanismos envolvidos, é possível projetar medidas mais eficazes para reduzir os impactos da poluição no meio ambiente e na saúde pública. Outro conteúdo importante são as funções químicas oxigenadas, uma vez que, são grupos funcionais presentes em muitos compostos orgânicos que podem estar relacionados à poluição atmosférica, seja como poluentes diretos ou como produtos secundários de reações na atmosfera.

Sugere-se também a explorar o tema dos gases mais comuns na atmosfera, como nitrogênio, oxigênio, dióxido de carbono, ozônio e vapor d'água e o estudo dos poluentes, incluindo óxidos de nitrogênio, dióxido de enxofre, assim como, análise dos gases que contribuem para o efeito estufa, como dióxido de carbono, metano e óxidos de nitrogênio, e seus impactos no clima, partículas em suspensão e compostos orgânicos voláteis dentro e/ou no entorno das comunidades indígenas.

6. AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções (Brasil, 1998). Assim sendo, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas na perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (Brasil, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem são, nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e de onde partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Na escola indígena a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório” (Brasil, 1988, p. 70).

Assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem.

Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada estudante em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda nesse processo. Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas na Unidade Curricular de **Química Ambiental** deve ter como premissa incentivar e desenvolver a observação, análise e posicionamento dos estudantes através da sua autoexpressão.

A avaliação, pensada como uma estratégia de ensino, deve estar em consonância com a metodologia utilizada. Nesse sentido, considerando a proposição de trabalho a partir da abordagem das relações sociais das ciências, são possibilidades de instrumentos avaliativos: projetos, estudo de casos, apresentação de pesquisas, debates, simulações, portfólios, autoavaliação. Para tanto, tal perspectiva requer considerar os processos tanto quanto os resultados, pois objetiva-se o diálogo, a experimentação, a atividade reflexiva e criativa, seu aprimoramento e a ampliação dos meios de expressão dos estudantes.

Portanto, sugere-se o uso de um caderno de anotações como um dos meios de registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções. Um exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o caderno de diário de bordo é o registro do estudante sobre o que ele já sabe sobre o tema que será trabalhado e o que ele aprendeu após o trabalho: O que eu já sei sobre o ar e a atmosfera? O que eu aprendi nas últimas aulas sobre o ar e a atmosfera? O que mudou na minha forma de pensar sobre isso? Associado a essa autoavaliação, também podem ser explorados os etnoconhecimentos presentes na comunidade acrescentando perguntas como: O que meus avós e outros sábios da comunidade sabem sobre o ar e a atmosfera?

Ao observar os estudantes durante a realização e apresentação das atividades o professor pode perceber suas limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e dificuldades.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério avaliativo a valorização do processo de cada estudante, observando e destacando em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais ou coletivos a progressiva ampliação do universo conceitual, seja por meio da realização periódica de mapas mentais, seja por meio outros registros dos processos vivenciados coletivamente.

7. SUGESTÕES E RECURSOS DIDÁTICOS

Para o trabalho com a Química Ambiental na perspectiva das relações socioculturais com foco no desenvolvimento de posicionamento crítico pelos estudantes propõe-se a prática como grupos de diálogos, debates, júri simulado, teatro-fórum, pois essas são metodologias que estimulam a participação dos estudantes e instigam o posicionamento e a tomada de decisões, estimulando a capacidade reflexiva e crítica, fundamentais quando se objetiva promoção de valores e engajamento sociais responsáveis.

É imprescindível para tanto, contemplar também: as pesquisas de campo, laboratorial e bibliográfica, considerando prioridade, quando possível, a leitura de autores indígenas; entrevistas estruturadas com pessoas da sua comunidade, de outras comunidades e etnias indígenas, com representantes de instituições públicas e privadas envolvidas nas temáticas ambientais.

Outro recurso possível é a cartografia social, seja através da elaboração dos estudantes, seja com a análise de cartografias já produzidas pela comunidade. Importante ferramenta para o diagnóstico socioambiental uma vez que se trata de um mapeamento feito de forma participativa, evidenciando estruturas e representações culturais sobre os territórios.

Sugere-se a produção audiovisual de documentários, elaboração de cartas, petições, ações de educação ambiental com as famílias em que os estudantes indígenas sejam os protagonistas, feiras científicas etc.

VERSÃO PRELIMINAR

REFERÊNCIAS

AULER, Décio. (Org.). **CTS e Educação Científica: Desafios, Tendências e Resultados de Pesquisas**. 1ª ed. Brasília: Editora UnB, 2011, pp. 21-47.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**. Brasília, 05 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/material/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 16 dez. 2023.

CHAPARRO, Yan Leite; HARA, Joaquim Adiala; MACIEL, Josemar de Campos. **Uma conversa sobre atravessamentos e pacificações Avá Guarani/Ñandeva de Porto Lindo (Jakarey) Yvy Katu sobre a invenção branca de desenvolvimento**. Revista Ñanduty, [s.l.], v. 7, n. 10, pp. 217-32, dez de 2023.

KAIGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane, Org. **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2022. Disponível em: <<https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2022/>>. Acesso em: 25 out. 2023.

MARTÍNEZ PEREZ, Leonardo F. **Questões sociocientíficas na prática docente: Ideologia, autonomia e formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2012, 360 p.

SANTOS, Wildson L. P. dos. SCHNETZLER, Roseli P. **Educação em Química, Compromisso com a Cidadania**. 3ª ed. Editora Unijuí. Ijuí, 2003. 144p.

SOENTGEN, Jens.; HILBERT, Klaus. **A química dos povos indígenas da América do Sul**. Química Nova, v.39, n.9, pp.1141-1150. de 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.21577/0100-4042.20160143>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

TERRITÓRIO, IDENTIDADE E SUSTENTABILIDADE

Componente Curricular de Referência	Geografia
Etapa de ensino	Ensino Médio: 3ª série
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular **Território, Identidade e Sustentabilidade** tem como objeto de estudo o território indígena tal como é definido pelos povos indígenas, a partir do seu pertencimento e identidade com o lugar em que se expressa o modo de estar, ser e viver de cada povo. A identidade indígena e a sustentabilidade estão amalgamadas às relações que estabelecem entre a terra e todos os seres que a ela pertencem, sendo concebidas a partir dos seus próprios conceitos tais como o *nhandereko* dos povos Guarani e na noção de *inh jamã inh mÿ tÿ ne nĩ* para os povos Kaingang, sendo que ambos podem receber uma tradução aproximada para a língua portuguesa como modo de vida ou ainda o Bem Viver de cada povo.

Na perspectiva da decolonialidade, a filosofia do Bem Viver, que é ancestral, foi retomada como um horizonte para a educação, cidadania e equidade. Acosta (2016) mostra a urgência de mudança nos paradigmas de desenvolvimento que dominam nossas sociedades, principalmente as ocidentais. Para o autor

O mundo precisa de mudanças profundas, radicais. Urge superar as visões simplistas que transformaram o economicismo em eixo da sociedade. Precisamos outras formas de organização social e novas práticas políticas. Para obtê-las, é imprescindível despertar a criatividade e consolidar o compromisso com a vida, para não nos convertermos em meros aplicadores de procedimentos e receitas caducas. (Acosta, 2016, p. 20)

A temática surgiu como aprofundamento de estudo a partir do processo de escuta às escolas estaduais indígenas e comunidades por ocasião do processo de implementação do Novo Ensino Médio. Professores, pais e estudantes apontaram os temas de relevância para a comunidade local e para os povos indígenas que deveriam constar no currículo do Ensino Médio das escolas indígenas, bem como as perspectivas que tinham sobre cada tema. Território foi uma palavra forte nas discussões sobre o que os estudantes indígenas precisavam aprender. As dimensões das lutas pelo direito à vida e à diferença em relação à sociedade capitalista foi associada à defesa, demarcação e homologação de territórios indígenas autossustentáveis.

Com a criação, em 2021, do Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio dos Colégios Indígenas (GT NEMCEI) envolvendo professores indígenas e não indígenas, sábios da comunidade e pesquisadores especialistas, discutiu-se a relação das temáticas apontadas pelas comunidades com as áreas de conhecimentos em que estão vinculados os Componentes da Formação Geral Básica. Entendeu-se que as questões territoriais podem ser pensadas com ferramentas de aprofundamento da Geografia, desde que abordem a cosmovisão indígena sobre a terra, que a relaciona à dimensão do sagrado, à sustentação da vida de todos os seres, ao pertencimento do todo e à resistência de um modo de estar, ser e de viver que se expressam na identidade indígena, na luta por direitos e está enraizado nas ancestralidades, auxiliando na construção do raciocínio geográfico dos estudantes indígenas do Ensino Médio.

Esta Unidade Curricular tomou contorno com a ação de um grupo de pessoas que representam a Educação Escolar Indígena de diferentes comunidades territorializadas no estado do Paraná, que dialogou sobre os significados atribuídos ao território e a importância do tema para a Educação Escolar Indígena, sistematizando os conceitos, objetivos e metodologias.

Trazer a temática Território, Identidade e Sustentabilidade como uma Unidade Curricular de aprofundamento que compõe o Itinerário Formativo do NEM das escolas indígenas, tem por objetivo o protagonismo dos jovens das comunidades, para a construção da soberania dos seus territórios. As comunidades indígenas sabem que os jovens são sementes e por isso eles precisam ser regados com sabedoria, nutridos com terra boa e em alguns períodos protegidos das tempestades, para crescerem, se desenvolverem e se fortalecerem para o cuidado com seus territórios, entendidos como parte deles mesmos e de todo o ecossistema em que habitam.

São os indígenas que pertencem à terra que os auxilia a produzirem seus territórios. Conhecer o território, os entendimentos de cada cultura sobre ele, seus significados na concepção de cada povo, são ensinamentos que não se aprendem somente na escola. Os locais sagrados e as práticas espirituais, como a casa de reza para os Guaranis, ou a participação nos rituais fúnebres entre os Kaingang, são importantes para desenvolver o sentido de pertencimento. Ouvir os anciões é outra fonte importante de compreensão de significados sobre os territórios. Escutar as histórias sobre tempos imemoriais, que expressam períodos do Bem Viver e de liberdade, em que não havia fronteiras demarcadas e em que todos se sentiam integrados à terra que era livre, é fundamental no desenvolvimento dos jovens indígenas.

Os mais velhos de uma comunidade são as bibliotecas vivas e para acessá-las, assim como no passado, é possível sentar-se com as anciãs e anciões em volta do fogo e se sentir em casa. Ouvir também as narrativas sobre os períodos históricos de conflito que resultaram nos aldeamentos, nas delimitações, nas demarcações das terras

indígenas são aprendizados que levam as meninas e meninos indígenas a orgulhar-se de pertencer ao seu povo e a valorizar sua comunidade de origem, o seu lugar. E a escola também pode ensinar sobre isso, uma vez que a escolarização deve partir da premissa de conexão do estudante com sua realidade.

Para compreender a delimitação e demarcação das terras como um processo colonialista, que trouxe rupturas na noção extensa e complexa de território conforme compreensão ancestral dos povos indígenas, é preciso pensar o território para além das delimitações físicas, ou seja, o território na perspectiva dos ancestrais.

É preciso compreender as relações entre o espaço delimitado das comunidades e as pressões de seu entorno, o avanço sobre suas terras, sobre seus corpos e sobre seus direitos, assim como conhecer e ter referências sobre as vivências dos espaços antes do processo de colonização. A sustentabilidade da vida está ameaçada e a resistência histórica e territorial dos povos indígenas está sendo mobilizada cotidianamente para fazer frente aos novos ataques.

Conforme o professor Luiz Jagjo Gino, da etnia Kaingang, a preservação cultural e da identidade de seu povo, garante a sustentabilidade e a subsistência indígena, uma vez que, parte da renda da comunidade provém do artesanato confeccionado com taquara, que no momento é escassa devido às atividades agropecuárias que ocorrem nas proximidades da área demarcada.

Num contexto de extermínio disfarçado de “desenvolvimento”, políticas internas e externas às comunidades são também atravessadas pelos processos colonizadores e de resistência. Para a professora Guarani Nhandewa, Géssica Franciele Nunes de Paula, as comunidades indígenas sofrem um atravessamento por diversas violências, o que provoca a perda de identidade. Por isso é importante não esquecer o histórico de massacre e extermínio e a importância da demarcação e homologação do território para a manutenção das vidas, das culturas e para a sustentabilidade nos territórios indígenas e dos ecossistemas onde vivem.

Entende-se Território, Identidade e Sustentabilidade numa proposta de organização de conhecimentos, um agrupamento de objetivos de aprendizagem a serem desenvolvidos pelos estudantes indígenas durante a 3ª série do Ensino Médio, como um trajeto importante da sua formação. Fazendo a analogia de cada Unidade Curricular como uma canoa no percurso de um rio que será navegado no período de um ano letivo, os conceitos aqui agrupados são importantes definições de um trajeto a ser percorrido e modos para proceder ao longo desta etapa de finalização da vida escolar por meio das metodologias de ensino.

2. OBJETIVOS

- Reconhecer e valorizar os territórios indígenas por meio dos conhecimentos sobre seu modo de vida e ancestralidade.
- Compreender as concepções de território e territorialidade dos povos indígenas e suas relações de pertencimento à terra.
- Estabelecer diálogo entre as concepções indígenas e não indígenas sobre espaço, território, lugar, natureza, paisagem e territorialidade.
- Proporcionar experiências de cartografia social no âmbito da comunidade indígena, utilizando as tecnologias disponíveis para este fim.
- Compreender os efeitos do processo colonial sobre os povos indígenas e seus territórios.
- Valorizar a produção de autoria indígena sobre a temática de território, identidade e sustentabilidade.
- Reconhecer potencialidades de soberania dos povos indígenas a partir da realidade de seus territórios.

3. JUSTIFICATIVA

A definição de uma Unidade Curricular pautada no Território, na Identidade e na Sustentabilidade se justifica pela necessidade de defender e valorizar o território como parte da identidade indígena e de compreender que os territórios indígenas vêm sendo historicamente ameaçados pelo processo colonial e pelas relações capitalistas de produção cada vez mais insustentáveis.

Há expectativa de que a escola indígena possibilite aos estudantes ferramentas para compreender e se posicionar frente à sociedade e aos não indígenas. Os debates recentes acerca da tese do marco temporal reforçaram a necessidade desta temática. Atendendo a essa expectativa, definiu-se uma Unidade Curricular específica para aprofundar os estudos sobre o tema unindo conhecimentos e ferramentas disciplinares da Geografia aos saberes indígenas a respeito do lugar e das relações estabelecidas pelos povos originários com o espaço, os demais seres vivos e também com outros povos. Compreender a forma como o território era concebido pelos seus ancestrais e as transformações e lutas que envolvem o tema nos tempos recentes se mostra necessário para fortalecer a identidade dos jovens indígenas e sua atuação no momento presente e nos espaços em que estão situados.

Aliar saberes indígenas e não indígenas num diálogo sobre a concepção de território ao longo das

temporalidades visa contribuir para a construção de territórios indígenas soberanos que apresentem perspectivas do Bem Viver para os jovens indígenas, estejam eles vivendo nos seus territórios delimitados, sejam eles nas universidades, cidades ou outros. Vivendo na Terra Indígena, nas grandes ou pequenas cidades, entende-se que o corpo indígena é também o seu território, rompendo com os limites que a sociedade colonial demarcou e que ainda estão sendo criados e recriados nas sociedades contemporâneas. (Kayapó; Schwingel, 2021)

A escola passa a ter, nesse contexto, o papel de difundir os saberes indígenas sobre os territórios e também saberes não indígenas os quais fortalecem seus modos de viver e conceber a terra em que habitam. É nessa perspectiva que se justifica levar os jovens a aprofundar conhecimentos em torno do tema da Unidade. Assim, a aposta é na possibilidade de fortalecer os povos indígenas, pensando o território a partir de suas próprias referências comunitárias, ancestrais e de seus direitos.

Os povos indígenas concebem o espaço, o tempo e a sua ação no mundo de forma relacionada com todos os seres. Por isso, refletir sobre território é também refletir sobre a vida, o Bem Viver e a sustentabilidade do todo.

O território indígena é concebido na perspectiva do Nhandereko (Guarani)/ Teko Porã/ Bem viver. Ele representa o mundo natural, o espaço espiritual, no qual se inclui a natureza. Apresenta subjetividade, pois atravessa o modo de vida individual, trazendo a memória viva e o afeto. Ultrapassa as fronteiras e os mapas e vai além do espaço físico, pois simboliza a vida e a identidade indígena, processos evidenciados pela filosofia do Bem Viver que

[...] recolhe o melhor das práticas, das sabedorias, das experiências e dos conhecimentos dos povos e nacionalidades indígenas. O Bem Viver é, então, a essência da filosofia indígena ou nativa, em sentido amplo, pois se aplica a tudo aquilo que é relativo a uma população originária no território em que habita. (Acosta, 2016, p. 77)

Para Gallois (2004), o território ou terra indígena possui diferentes dimensões sobrepostas que se relacionam. A primeira dimensão diz respeito às “terras ocupadas em caráter permanente”, a segunda dimensão são as “terras utilizadas para atividades produtivas” e a terceira dimensão são as “terras imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias à sua reprodução física e cultural”. A última dimensão traz a perspectiva de pertencimento e a ideia de territorialidade, como afirma a professora Kaingang Diomara Rénhrá Lourenço (2023): “Eu que pertenço ao território, e não ele que me pertence!”.

Nesta perspectiva, a definição, pautada pelo sentimento de pertencimento e parentesco, é a que mais se aproxima da concepção de território para as comunidades indígenas, na qual “as experiências coletivas e imagéticas sobre o lugar ao qual concebem conectadas suas humanidades, suas filosofias, suas cosmologias, e, por extensão, sua existência, traduzem-se de

diferentes formas na vida social e cosmológica”. (Kaingang; Schwingel, 2022)

O território é o lugar onde a cosmovisão indígena se manifesta pelos conhecimentos tradicionais, pela ancestralidade, pelo respeito e pelo amor. Os conhecimentos indígenas são importantes para a manutenção da vida das comunidades, e o fortalecimento da existência indígena se dá por meio dos alimentos tradicionais, das danças, cantos, narrativas e outros aspectos da cultura indígena que se expressam dentro e fora dos espaços delimitados.

Segundo a professora Kaingang, Janaína Kuitá Rodrigues, o território vai além do espaço físico, é um conceito que abarca não apenas a riqueza histórica e cultural, mas também a sustentabilidade dos sistemas naturais existentes. Para ela, sem a terra não há vida, e outra preocupação se refere ao risco iminente de escassez de água devido ao impacto da sociedade sobre a natureza. Em sua fala, a professora relata a importância das aulas de campo como uma forma de reconhecimento do território e das culturas indígenas. Para Sebastião Fojihn Lucas, também Kaingang, sempre houve uma preocupação em garantir a soberania e a sustentabilidade nas terras indígenas. Isso é essencial para retomar os aspectos culturais, permitindo que os jovens se identifiquem e reconheçam suas raízes. Muitos deles enfrentam o receio de valorizar sua própria cultura, temendo serem rejeitados por seus modos de existir em ambientes não indígenas.

O professor, filósofo, escritor e ativista indígena Daniel Munduruku (2023), afirma que a concepção de terra, território e territorialidade para os povos originários, desde o princípio, considerava que

Terra era um ser vivo que com esses povos compartilhava o tempo e o espaço numa convivência pacífica e ordeira. Ali não haviam proprietários ou donos, mas um coletivo que se alimentava dos bens que a própria natureza lhes oferecia: comida, bebida, remédios, materiais para suas moradias ou arte material, tintas para suas pinturas corporais e instrumentos para seus cantos, jogos e brinquedos. Sua organização social, com os devidos papéis que cada pessoa exercia para o equilíbrio da comunidade, passava pela certeza de ter um território onde pudesse buscar os bens necessários para viver sem, com isso, degradar o ambiente além do necessário para que a vida acontecesse.

Ele destaca que a territorialidade indígena faz com que ele se sinta integrado organicamente ao lugar onde vive. A sociedade não indígena, ao reduzir áreas, terras e territórios dos povos originários, sem considerar que os elementos da natureza, para estes povos, são sagrados e fazem parte da sua existência, retira seu sentimento de completude e pertencimento ao seu território. A concepção de Terra para os indígenas está vinculada à ideia de que ela é aquela que nutre, acolhe, ampara, cura, que dá vida! A terra está viva e guarda a memória de todos nós.

Quando o grupo discutia sobre os significados atribuídos ao território trazia elementos afins ao conceito de territorialidade. Segundo Isael Pinheiro (2023), território

faz parte das estratégias de poder e de controle político do Estado, que configura as terras indígenas em áreas demarcadas por limites e fronteiras. Esse poder aparece nos processos demarcatórios destas terras. A noção de território é polissêmica e possui vários significados. Para nós Guarani, a terra é muito mais do que um meio de subsistência. Ela é o alicerce da origem e da existência de todos os seres que compõem a vida. (Pinheiro, 2023 p.18).

É importante então estar atento ao significado, no contexto da comunidade indígena, da palavra território. Muitas vezes é usada para se referir ao espaço delimitado da Terra Indígena retomada, demarcada ou homologada. Noutras, no entanto, se destacam as concepções ancestrais e as cosmologias de cada povo sobre a terra afirmando como território todo espaço onde os povos indígenas atuam, vivem e transitam. Aqui, relaciona-se também a ideia de corpo-território, entendendo que o território indígena é compreendido pela tradição como lugar onde o corpo transita, de onde retira alimento, água, nutrição e acolhimento. Assim as universidades, por exemplo, são percebidas pelos indígenas também como territórios indígenas, quando se entende que o direito ao conhecimento e ao livre trânsito para além das fronteiras estabelecidas pela colonialidade, é uma realidade ancestral dos povos originários que é reivindicada pelos seus movimentos. Assim, território indígena é onde os indígenas estão.

Durante as discussões do grupo, surgiu o conceito de corpo-território, para Biazi e Padilha (2021), na cosmologia Kaingang, o corpo e o espírito indígena, sobretudo das mulheres indígenas, estão ligados ao território, por meio da memória dos ancestrais, que pode ser conectada com os “lugares de ocupação territorial”. Para as autoras, “[...] a transformação do corpo e espírito da mulher Kaingang, passa por muitas transformações que estão ligadas ao território, são muitos exemplos que podem ser explanados sobre a história e a memória da mulher Kaingang. (Biazi; Padilha, 2021, p.199)

Desta maneira, a educação tradicional indígena abrange o corpo e o espírito, que estão unificados aos espaços territoriais, que fortalecem a memória, na percepção Kaingang, e o aprendizado que acontece por meio das danças, do movimento corporal, dos cantos e da escuta dos mais velhos, os Kófas, do silêncio, da mata e dos elementos que envolvem a cosmologia Kaingang. (Biazi; Padilha, 2021). Então,

Significado para nós mulheres Kaingang, é ancestral e espiritual, nosso corpo e espírito possui uma conexão com o território. Nossa ancestralidade se une a muitos significados possíveis sobre o território sagrado, nossa mãe, nossa casa, nossa morada. O sentimento é diferente de mulher para mulher, mas a semelhança do significado espiritual é único, pois, vemos o território como a nossa mãe, quando nos sentimos tristes e precisando de conselhos, buscamos o colo e o carinho da mãe. Com o território não é diferente, pois podemos estar longe dele, mas quando nos sentimos

tristes, precisando da energia da terra, da ancestralidade que está conectada, da cura e da espiritualidade que ela transmite, recorreremos ao território através dos nossos rituais e da cosmologia Kaingang. (Biazi e Padilha, 2021, p.209)

Nessa interpretação, o conceito de lugar e de apreço ao mesmo, denominado de topofilia, elaborado pelo geógrafo Yi-Fu Tuan, apresenta pontos em comum com a cosmovisão Kaingang, pois considera os “[...] laços afetivos dos seres humanos com o meio ambiente natural, sendo o veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou é percebido como um símbolo (Tuan, 1980, p.107).” Nesse sentido, o Bem Viver mostra que

Seu significado é viver em aprendizado e convivência com a natureza, fazendo-nos reconhecer que somos “parte” dela e que não podemos continuar vivendo “à parte” dos demais seres do planeta. A natureza não está aqui para nos servir, até porque nós, humanos, também somos natureza e, sendo natureza, quando nos desligamos dela e lhe fazemos mal, estamos fazendo mal a nós mesmos. O Bem Viver recupera esta sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa. Para nossos irmãos indígenas do Xingu, o mundo é povoado por muitas espécies de seres, não somente dos reinos animal e vegetal, mas também os minerais, a água, o ar e a própria Terra, que contam com espírito e inteligência próprios. (Acosta, 2016, p. 15)

Isael Pinheiro (2023) afirma que territorialidade “[...] tem a ver com as formas de cada povo, que (re)elabora suas práticas culturais na interação com a natureza. É um processo que extrapola a noção física de terra, remete a outras dimensões, como a cosmologia espiritual, simbólica e mítica.”

Desse modo, é importante refletir sobre os conceitos e cartografar com os jovens, a partir de suas percepções e concepções do território, a expressão gráfica e cartográfica tanto do território delimitado como da territorialidade que compreende o território percebido, e praticado pelos indígenas naquela comunidade. Assim, o território na visão das mulheres, das crianças, dos jovens, das lideranças políticas e espirituais podem adquirir distintas conotações e características, embora refira-se ao mesmo lugar. Tais representações permitem, com efeito, reconhecer e representar as territorialidades: os espaços usados pelos ancestrais e as dimensões que compõem o território a partir do olhar e dos movimentos das novas gerações em suas diferenças etárias, de gênero, de função dentro da comunidade, entre outros elementos que constituem a base das distintas identidades.

Um importante questionamento que perpassa essa concepção é o que a criança/jovem indígena necessita na sua formação escolar? Há uma contraposição entre o orgulho de ser indígena e o medo de conhecer e se reconhecer como indígena. Por isso, fortalecer a identidade, o pertencimento e o reconhecimento dos estudantes, envolve compreender

que o território indígena também é condição para a transmissão da língua indígena e dos saberes ancestrais. As palavras carregam significados que não têm tradução para o português e o uso, a manutenção e a revitalização das línguas indígenas é uma dimensão que também compõe o território indígena.

Na visão de Gino, ao parafrasear as ideias de Paulo Freire, é crucial integrar a educação à realidade diária dos estudantes das escolas indígenas. Ele advoga pela alfabetização por meio da incorporação de elementos do território, destacando assim, a relevância desse enfoque no processo educacional, além de reforçar a importância da preservação cultural Kaingang, como, por exemplo, as pinturas corporais, as partes das flores e a valorização da arte indígena. No entanto, isto só é possível com a identificação, delimitação, demarcação física, homologação, logo, o reconhecimento e o registro das terras indígenas.

Dival da Silva, representante da etnia Xetá, enfatiza a necessidade de território como meio de salvaguardar a identidade de seu povo, que luta pela reconquista de seu território e pela manutenção de sua vida e cultura. Ele ressalta também a relevância do artesanato e do conhecimento transmitido ancestralmente pela tradição oral, enfatizando sua importância para as gerações futuras.

O território se apresenta como conceito central na manutenção e fortalecimento do ambiente educacional e da ancestralidade que é professora, permitindo o uso de modos indígenas de ensinar, promovendo encontros entre os mais antigos, que são bibliotecas vivas, e os jovens nos espaços escolares e da comunidade.

Além disso, para Nascimento (2014), a noção de interculturalidade é muito importante para a educação indígena, pois fortalece a concepção de diversidade cultural, fundamental à coexistência de grupos étnicos com culturas diferentes e auxilia a evidenciar, as relações assimétricas das dimensões sócio-histórica, política e econômica, sobretudo, entre os povos indígenas e a sociedade não-indígena no Brasil. Kaingang e Schwingel (2022) destacam que desde a invasão colonial acontece a perseguição aos povos indígenas, seus territórios e modos de vida. Para os autores, o propósito colonizador civilizatório tem como premissa impor: a superioridade cultural europeia, os projetos “desenvolvimentistas” pautados no extermínio e na desterritorialização dos povos indígenas, processos que foram centrais à colonialidade.

Claudio Rufino, Cacique da comunidade indígena Boa Vista, ressalta não apenas as dificuldades enfrentadas com a interculturalidade (indígena/não indígena), mas também as diferenças existentes entre as comunidades. Para Rufino, é extremamente importante que indígenas ocupem espaços em diversos cargos, para que assim consigam garantir a soberania de seus territórios e assegurar a continuidade das suas práticas culturais.

Assim, os movimentos de resistência são importantes, pois garantem o território e devem ser abordados na

escola. Promover debates e discussões sobre as expulsões, demarcações e homologações das terras, as políticas que incidiram sobre as terras habitadas pelos povos indígenas com o avanço da colonialidade, as ofensivas recentes contra os territórios indígenas como a difusão da tese do marco temporal, os movimentos de retomada, a reconquista de direitos, é muito importante para trazer a compreensão dos processos históricos que reconfiguraram as noções de território indígena, pois a luta pela demarcação e homologação dos territórios indígenas lhes garante a vida. A fala do professor ava Guarani Gilmar Tupã re sapy Chamorro: o Teko porã não existe sem o território demarcado e da professora Kaingang Janaína Kuitá Rodrigues “se não tiver território, não tem educação indígena”. Estas compreensões evidenciam a relevância da demarcação e homologação do território indígena para a manutenção das existências de tais povos.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1 - TERRITÓRIO E EXISTÊNCIA
<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS:</p> <p>(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.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(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.</p>

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar os conceitos de território na sua comunidade, no seu povo e em diferentes povos indígenas e não indígenas. Reconhecer as visões que as mulheres, as crianças, os jovens e os idosos têm sobre o território da sua comunidade e de outras.</p> <p>Reconhecer as relações entre o território e a identidade indígena.</p>	<p>Ancestralidade.</p> <p>História e Geografia das etnias indígenas antes e depois da colonização/invasão.</p>	<p>Identidade Indígena.</p> <p>Lugar e pertencimento espacial.</p> <p>Território e Territorialidade dos povos indígenas.</p> <p>Paisagem natural indissociável da paisagem cultural das comunidades indígenas.</p>
<p>Reconhecer o território da sua comunidade e observar a diferença entre Terra Indígena e Território Indígena.</p> <p>Conhecer e representar em mapas as fronteiras da Terra indígena onde a escola está situada e o espaço territorial ocupado pela comunidade independente das fronteiras documentadas.</p> <p>Cartografar, a partir dos interesses dos estudantes, diferentes aspectos da vida das comunidades locais para obtenção de materiais para o artesanato, locais de passagem, lugares sagrados ou de importância histórica situados dentro ou fora das fronteiras da Terra Indígena.</p>	<p>Território.</p> <p>Cultura, fronteira e territorialidade.</p> <p>Cultura, consumo e práticas sustentáveis.</p>	<p>Modo de vida, hábitos culturais e uso de recursos naturais pelas populações indígenas e não indígenas.</p> <p>Espaço territorial.</p>
<p>Reconhecer as concepções de território indígena presentes nas cosmologias Guarani, Kaingang, Xetá.</p> <p>Observar e contrastar concepções de território de diferentes etnias indígenas e não indígenas.</p>	<p>As cosmovisões indígenas e suas relações com os territórios de vida.</p>	<p>Cosmologia Guarani e seus territórios.</p> <p>Cosmologia Kaingang e seus territórios.</p> <p>Cosmologia Xetá e seus territórios.</p>
<p>Identificar os elementos da cartografia e a importância das suas tecnologias para os povos indígenas.</p> <p>Compreender o uso do espaço na Terra Indígena para promover a ocupação consciente do espaço.</p> <p>Produzir o etnomapeamento a partir das relações socioterritoriais existentes nas Terras Indígenas existentes no Paraná.</p>	<p>Estudos sobre as paisagens a partir das diversas formas de representações cartográficas.</p>	<p>Elementos e noções básicas da cartografia.</p> <p>Representações gráficas e cartográficas.</p> <p>Reconhecimento das paisagens por meio de recursos gráficos e cartográficos.</p>

2 - DESAFIOS DA INTERCULTURALIDADE: “ESTA TERRA TEM DONO!”

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Analisar e avaliar os impactos do processo colonial sobre os espaços territoriais indígenas.</p> <p>Compreender os processos de ocupação do espaço e formação de territórios, territorialidades e fronteiras, considerando a perspectiva dos povos indígenas, a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.</p>	<p>Diversidade ambiental e transformações das paisagens nos territórios indígenas.</p>	<p>Os impactos socioterritoriais no espaço territorial das terras indígenas existentes no Paraná, no Brasil e na América. Limites e Fronteiras nas terras indígenas.</p> <p>Corpo-território nas sociedades indígenas.</p>
<p>Identificar a relação espaço temporal existente nos conflitos territoriais.</p> <p>Reconhecer os impactos socioambientais dos processos econômicos sobre o território indígena.</p>	<p>Territorialidade.</p> <p>Desterritorialização e Reterritorialização.</p>	<p>Conflitos Territoriais.</p> <p>Marcos legais de reconhecimento dos territórios indígenas.</p> <p>Direito Territorial Indígena.</p> <p>Marco Temporal e o processo de regulação fundiária nos territórios indígenas.</p>

Identificar e compreender os diferentes tipos de violência, em quais territórios indígenas mais acontecem, seus significados e usos, e avaliar e propor medidas para combatê-las, com base em argumentos éticos.

Analisar as demandas políticas, sociais e culturais dos povos indígenas no Brasil contemporâneo, considerando a História e a Geografia das Américas e o contexto de exclusão e marginalização desses grupos na ordem social, econômica e política.

Cultura e territorialidades.
A precarização das vidas e as necropolíticas do Estado brasileiro voltado aos povos indígenas e afrodescendentes.

Manifestações de diferentes formas de violência no espaço geográfico e suas relações com os contextos históricos das populações indígenas no território brasileiro.

Precarização das vidas e necropolíticas no contexto do atual modo de produção.

Etnocartografia: o mapeamento sociocultural nos territórios indígenas.

O campo e as cidades e suas relações com os povos indígenas.

Consumismo na sociedade capitalista e sua relação com os povos indígenas.

3 - TERRITÓRIO SOBERANO E SOBERANIA: “UM PÉ NA ALDEIA, OUTRO NO MUNDO”

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS:

(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 RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:

(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais ao nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos, voltados ao bem comum.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer a importância do território para a cultura indígena por meio do posicionamento de autores e autoras indígenas. Conhecer os espaços territoriais da comunidade (rios, nascentes, matas nativas, terra demarcada e não demarcada). Visualizar as potencialidades da Terra Indígena para a subsistência e o bem viver dos povos indígenas.</p> <p>Reconhecer fontes de sustento a partir das práticas tradicionais da comunidade.</p> <p>Identificar os conhecimentos e práticas ancestrais que contribuem para a valorização e revitalização da mata nativa e manutenção da biodiversidade.</p>	<p>Território. Territorialidade. Sustentabilidade. Bem Viver e a manutenção/manejo das vidas.</p>	<p>Estratégias de sustentabilidade. Ka'aguy sustentável. Sustentabilidade na Terra Indígena. Reflorestamento na Terra Indígena. Agroecologia e desenvolvimento sustentável. O conceito de natureza e sua relação com os povos indígenas e não indígenas. Biomassas e regiões e bacias hidrográficas nos territórios indígenas.</p>
<p>Compreender e analisar o papel dos organismos nacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis nos territórios indígenas.</p>	<p>Políticas ambientais no Brasil e no mundo.</p>	<p>Política ambiental e as relações territoriais com os povos indígenas.</p>
<p>Comparar, através de pesquisas diversas, entrevistas, análise de mapas, a área da aldeia em termos de cobertura vegetal, hidrografia, biodiversidade no passado e no presente, estabelecendo perspectivas de futuro. Identificar problemas socioambientais locais. Discutir e propor alternativas, políticas e programas.</p>	<p>Elaboração de Mapas Temáticos que auxiliem na PNGATI (Política Nacional de Gestão Territorial e ambiental de Terras Indígenas) Problemas socioambientais nos territórios indígenas</p>	<p>Problemas socioambientais na terra indígena de vivência do estudante e em outras terras indígenas existentes no Paraná e no Brasil e proposição de alternativas, políticas e programas públicos.</p>
<p>Identificar os principais elementos da cartografia e suas tecnologias. Compreender o uso do espaço da Terra Indígena para promover a ocupação consciente do espaço. Desenvolver o etnomapeamento visando a compreensão socioespacial das populações indígenas existentes no Paraná e no Brasil.</p>	<p>Apropriação de tecnologias de sensoriamento remoto. Orientação e localização. Reconhecimento da paisagem local. SIG - Sistema de Informações Geográficas. PNGATI - Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas e a sustentabilidade.</p>	<p>Representatividade Cartográfica. A Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas e sua efetivação na região, na Unidade da Federação e no Brasil.</p>

<p>Identificar e analisar os impactos dos diferentes modelos econômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do Paraná, considerando o contexto local indígena e paranaense.</p>	<p>Políticas ambientais no Brasil e no mundo e os modos de existência indígenas.</p>	<p>Legislação e fiscalização ambiental no Brasil e no Paraná: políticas, programas e ações.</p> <p>Conservação ambiental no Brasil: o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p> <p>Estratégias e instrumentos internacionais de promoção das políticas ambientais internacionais e sua relação com a soberania das nações e dos povos originários.</p> <p>Mudanças climáticas, acordos internacionais e a ação dos diferentes países do mundo e suas relações com os povos indígenas.</p> <p>Recursos renováveis e não renováveis nos territórios indígenas.</p> <p>Economia sustentável nas sociedades indígenas e não indígenas.</p> <p>Impactos socioterritoriais dos grandes empreendimentos nos territórios indígenas (agro, hidro, mineiro e ecomércio entre outros).</p>
---	--	---

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

As possibilidades de encaminhamentos metodológicos para a Unidade Curricular Território, Identidade e Sustentabilidade entende que a cartografia social se apresenta como um instrumento importante no percurso pedagógico. Por meio dela, possibilita-se a leitura histórica e geográfica dos territórios locais e a compreensão da territorialidade de

cada comunidade. Ela atende a um dos princípios fundamentais do Novo Ensino Médio das Escolas Indígenas: o da pesquisa da comunidade como ponto de partida para o aprofundamento dos conhecimentos e da interculturalidade.

A cartografia social, como assinala Angela Katuta (2020), possibilita compreender cartografias e geografias que possibilitam a valorização das existências e resistências dos territórios indígenas sendo também instrumentos para pensar no espaço com os povos indígenas, possibilitando a criação de estratégias espaciais de vida que podem auxiliar na democratização socioterritorial. A cartografia social permitirá estabelecer comparativos históricos e relações entre contextos espaciais locais, regionais e nacionais para possibilitar a expressão das características subjetivas, desejos, superações necessárias no espaço geográfico percebido pelos estudantes sobre o Território Indígena.

É possível proporcionar o uso de diferentes instrumentos, aliados a estratégias de observação e de pesquisa sobre a realidade, promovendo atividades em que os estudantes representem o espaço e os processos estudados, sistematizem de diferentes formas os elementos observados, estabeleçam legendas, problematizações e retomem periodicamente os mapas produzidos para incluir e suprimir informações conforme identifiquem sua relevância para o seu território.

Aprender a usar tecnologias de georreferenciamento, como SIG, Google Earth, drones, entre outros aparatos tecnológicos, subsidia o processo pedagógico tanto quanto caminhar pela comunidade com pranchetas nas mãos observando e representando aspectos previamente estabelecidos. O compartilhamento de reflexões, de representações, de resultados obtidos em diálogos com seus grupos de parentesco em momentos de roda de conversa coletivas é um subsídio importante para o melhor entendimento das conclusões obtidas, para a abertura a novas problematizações e para a autoavaliação dos processos de pesquisa desenvolvidos.

Dentre as possibilidades de recursos para auxiliar no desenvolvimento desta Unidade Curricular pode-se citar também a utilização de vídeos, principalmente os nacionais, que retratam o dia a dia dos povos indígenas no Brasil e no Paraná. Além disso, fotos, ilustrações, charges, músicas, teatros, construção de histórias em quadrinhos, roteiros, incluindo rodas de conversa, escrita e leitura de textos se apresentam como possibilidades e ferramentas metodológicas.

Como as sessões temáticas propostas estão organizadas de modo dialógico, permitem estabelecer relações interdisciplinares com outros Componentes e Unidades, proporcionando olhares para a comunidade local, demais povos indígenas e os contextos globais e nacionais a partir de múltiplos enfoques. Como exemplo, tomamos a segunda seção temática que tem como foco os desafios da interculturalidade e as influências do processo colonial sobre a

espacialidade do território indígena.

Dada a importância do território para a manutenção das culturas indígenas, este é considerado o pilar que estrutura a elaboração das Unidades Curriculares do Itinerário Formativo das escolas indígenas, sendo, no entanto, abordado com diferentes enfoques em cada Unidade, conforme representação no diagrama abaixo:

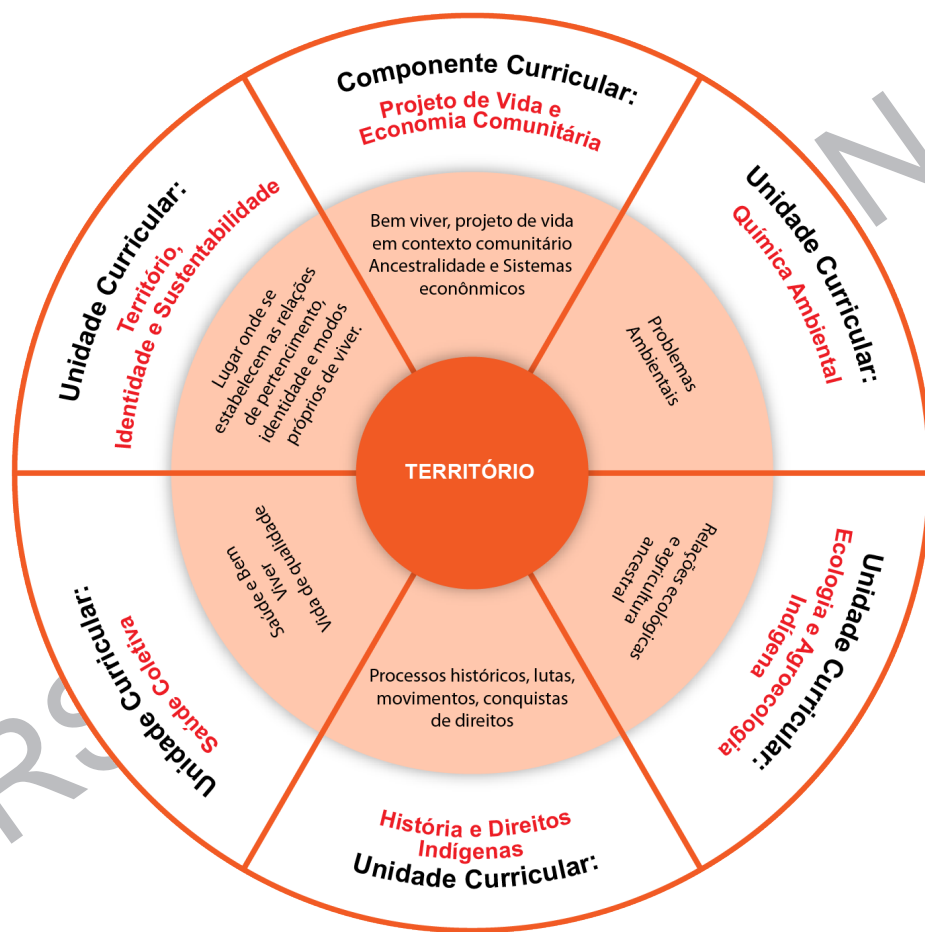


Figura 1. Representação das diferentes perspectivas abordadas sobre o território nas Unidades Curriculares do Itinerário Formativo dos Colégios Indígenas. Fonte: Autores.

Na ementa da Unidade Curricular História e Direitos Indígenas, por exemplo, a segunda seção temática dialoga com a invasão/colonização olhando para os processos históricos, enquanto o Componente de Filosofia Indígena busca os impactos destes sobre o modo de pensar e existir indígenas. Desse modo, sugere-se que o diálogo interdisciplinar entre os Componentes e Unidades Curriculares esteja pautado, por parte dos professores, no objeto de estudo de cada Componente ou Unidade Curricular. Dessa forma, pode se observar que o conceito de território estará presente, dada sua importância para a afirmação, existência dos povos indígenas e sua soberania. Contudo, a perspectiva de aprofundamento do conceito é diferente em cada um, sendo que, na Geografia, o território e as territorialidades são objetos de conhecimento que permitem observar e conhecer as diferentes compreensões sobre o espaço.

Ainda é possível estabelecer diálogo com os Componentes Curriculares como o Projeto de Vida e Economia Comunitária, e Informática Básica e Robótica. O diálogo interdisciplinar com os Componentes de Laboratórios de Escrita e Produção Audiovisual articula o trabalho de produção de materiais audiovisuais, textos informativos e materiais de comunicação visual como infográficos e tabelas. Com isso, pode-se produzir materiais que expressam a compreensão e ação dos estudantes acerca dos seus territórios.

Todo o desenvolvimento das temáticas possibilitará aos estudantes indígenas reflexões sobre sua realidade socioespacial, articulando os conhecimentos indígenas e não indígenas, pois possibilitam ampliar tanto os conhecimentos dos instrumentos de pesquisa e representações do espaço como exercitar a habilidade de comparação, argumentação e problematização das realidades.

Para tanto, é importante que o docente, apropriando-se de seu cabedal de conhecimento, medie junto aos seus estudantes a construção do raciocínio geográfico para que eles sejam autores e transformadores das realidades socioespaciais em que vivem. Assim, o professor pode ser um provocador, um sujeito que pode resgatar a curiosidade a partir dos sentimentos que movem os estudantes; pode ser um agente que captura as necessidades e desejos internos e os externaliza, para que o mundo passe a fazer sentido e a vida tenha a possibilidade de melhorar (Castellar, 2019). Ademais, esta Unidade Curricular auxiliará os estudantes indígenas a construir novos sentidos e leituras da realidade a partir de perguntas de cunho geográfico, com ênfase na localização, na conexão, na correlação, na comparação. Todos os princípios metodológicos que buscam enfatizar a dimensão espacial da realidade em que vivem, como nos ensina Eduardo Giroto (2021).

Tendo em vista que outrora, a geografia por muito tempo foi apresentada apenas como uma forma descritiva de entender o espaço geográfico, a obra de Santos (2012a, 2012b) nos auxilia também a entender as especificidades

das culturas e dos territórios indígenas a partir da compreensão da estrutura, processo, função e forma como categorias do método geográfico, bem como da necessidade de entender o tempo (os eventos), o espaço e suas articulações com a sociedade e a natureza na construção de situações geográficas que buscam as características fundamentais, auxiliando na construção de um raciocínio e até mesmo do pensamento geográfico junto aos estudantes indígenas.

Esta Unidade foi pensada de modo a percorrer três momentos durante o percurso de um ano letivo: partir da noção ancestral de território fazendo um mergulho nas memórias e narrativas dos anciãos sobre o território sem fronteiras, tal como era concebido e praticado; passar pelo processo de invasão europeia e os conflitos e delimitações dela advindos; e finalizar com a reflexão sobre as perspectivas e possibilidades de soberania e Bem Viver dos povos indígenas. Essas perspectivas também bebem na fonte da ancestralidade, pois entende-se que, como afirma Ailton Krenak: o futuro é ancestral.

Dessa forma, finaliza-se o ano letivo, retornando ao tema de início, reforçando a característica circular e cíclica que caracteriza os modos indígenas de estar e ver o mundo. Os objetivos de aprendizagem da Unidade Curricular de Território, Identidade e Sustentabilidade dialogam entre si partindo de diferentes visões sobre o território que, como afluentes no curso de um rio, o compõem e o fortalecem.

As sessões temáticas foram pensadas em torno da concepção de Território e as relações estabelecidas pelos grupos indígenas, com os objetivos e concepções a seguir:

1 - Território e existência: identificar e compreender questões sociais, culturais e ambientais relacionadas ao território na perspectiva de diferentes sujeitos da comunidade indígena e estabelecer diálogo com as concepções ancestrais de território fundadas nas cosmovisões dos povos originários.

A proposta desta seção é (re)conhecer o território indígena pelas lentes da ancestralidade e da atualidade. Neste sentido, o jovem deve (re)conhecer as visões dos antepassados por meio da escuta aos mais velhos, da pesquisa com pessoas de idades e gêneros diferentes, da discussão e da reflexão sobre suas percepções sobre território indígena. O objetivo é revitalizar e fortalecer a noção de pertencimento à terra e à natureza, tal como estabelecido pelos povos originários. É importante também conhecer a diversidade de concepções dos povos indígenas numa perspectiva de diálogo entre culturas.

A noção de território, para os povos indígenas, vai muito além do espaço físico. É um conceito que abarca não apenas a riqueza histórica e cultural, mas também a sustentabilidade dos sistemas naturais existentes, como rios,

vegetação e fauna, abarcando os elementos abióticos e bióticos. É um lugar onde a relação das comunidades com a natureza é fundamental, e está profundamente enraizada na compreensão de que o território é fonte de sustento e vida, além de ser uma expressão tangível de sua identidade.

2 - Desafios da interculturalidade: “Esta terra tem dono!”: reconhecer os desafios que a colonização/invasão colocou sobre os territórios e identidade dos povos indígenas: violências, conflitos, resistências e conquistas de direitos que resultaram nas lutas pela delimitação e homologação de territórios indígenas no processo de colonização.

Nesta seção temática serão abordados processos que ocorreram e ocorrem nestes territórios decorrentes do processo de colonização/invasão: os desafios da interculturalidade representados pelos conflitos, as resistências e as conquistas de direitos aos territórios indígenas. Neste momento, é importante apresentar os conceitos desta seção que são: interculturalidade, colonialidade, decolonialidade e corpo-território.

Deste modo, o objetivo desta seção temática é buscar um ponto de encontro ou equilíbrio entre as concepções e saberes dos povos indígenas, saberes decoloniais produzidos na contemporaneidade para compreender as imposições dos processos coloniais sobre o território. A partir desta convergência, desenvolver pesquisas que possibilitem aos estudantes a retomada do conhecimento ancestral sobre o território, o conhecimento sobre a colonialidade, e a partir desse diálogo autocentrado buscar outros saberes que possibilitam superar os limites que se impõem sobre a vida e territórios indígenas com os processos coloniais.

É importante relacionar o conteúdo dessa Unidade ao de História e Direitos Indígenas do segundo trimestre, que também terá como foco as políticas e legislações indigenistas e que impactaram a história das suas comunidades e na configuração dos seus indígenas tal como estão definidos atualmente. Por isso, num trabalho interdisciplinar, pode-se explorar antigos mapas e documentos relativos a aldeamentos indígenas, documentos internos à aldeia ou documentos estaduais e nacionais que forneçam subsídios para reconhecer as transformações históricas vivenciadas nos espaços ocupados pelos povos indígenas por meio do contraste entre mapas, imagens e outras representações do espaço das comunidades.

3 - Território soberano e soberania: “Um pé na aldeia, outro no mundo”: analisar possibilidades sustentáveis para garantir o Bem Viver nos territórios indígenas, valorizando a ancestralidade e os saberes indígenas e não indígenas que contribuem com as perspectivas de bem viver e de soberania indígenas, assim como para a garantia de seus territórios.

Segundo Reginaldo Aparecido Alves, liderança Guarani Nhandeva, é crucial fortalecer a ancestralidade e revitalizar a cultura para alcançar o Bem Viver. Isso envolve reivindicar terras perdidas para invasores e assegurar o cumprimento de leis, como a Lei 11.460/2000, que proíbe o cultivo de sementes geneticamente modificadas em territórios indígenas. Infelizmente, fazendas vizinhas que as cultivam acabam afetando esse direito.

A consideração de um território soberano envolve o trabalho com temas como a história e geografia dos antepassados, os conceitos de território e identidade, os conflitos históricos e o orgulho e a relevância de pertencer à comunidade indígena. Todos esses aspectos estão fundamentados em três filosofias essenciais para o entendimento da identidade indígena: a autoafirmação, a autodeterminação e a autodemarcação.

A busca pela soberania nos territórios indígenas é intrincada e diversificada. Ela não se limita apenas à proteção física da terra, mas também abrange a renovação das mentes e das tradições que enraízam os espaços. Exige uma compreensão profunda da interligação entre território, sustentabilidade, educação e liderança. Apenas ao reconhecer e valorizar os elementos cruciais, podemos verdadeiramente avançar em direção a uma sociedade mais justa e equitativa para todos.

Em resumo, a filosofia do Bem Viver representa uma mudança profunda em relação ao modo de pensar não indígena, buscando o Bem Viver de todos os seres, prática territorial esta ancestralmente realizada pelas tradições dos povos originários. Esta abordagem, enraizada em saberes ancestrais, enfatiza a interconexão de todos os seres e a importância de viver em equilíbrio. As vozes dos povos indígenas destacam a vitalidade da terra não apenas como um espaço físico, mas como o cerne da identidade cultural e da sustentabilidade. Suas palavras enfatizam a necessidade de proteger o território garantir com ele a manutenção dos saberes ancestrais, do modo de ser e viver, das tradições, da educação indígena e a autoestima das comunidades indígenas. Através do respeito mútuo, do reconhecimento das raízes culturais e da preservação ambiental, pode-se aspirar a uma sociedade genuinamente justa e igualitária para todos.

7. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI sugere que a avaliação nas escolas indígenas deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções (BRASIL, 1998). Assim sendo, as Unidades Curriculares dos Itinerários Formativos das escolas indígenas foram pensadas e construídas numa perspectiva dialógica e problematizadora. Nesse sentido, a avaliação passa a constituir o próprio processo de aprendizagem e não exclusivamente a aferição de aprendizagens. Ou seja, ela é processual e constante. Estrutura-se a partir de critérios descritivos de análise, que precisam levar em conta, principalmente, a capacidade analítica e reflexiva dos estudantes.

Da mesma forma, a postura avaliativa e planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada aluno em particular, com vista a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. (BRASIL, 1998, p. 71)

Planejar a avaliação requer revisitar os objetivos de aprendizagem e ponderar sobre os critérios e instrumentos que servirão ao processo de forma mais coerente e assertiva. Os objetivos de aprendizagem, são nesse sentido, o horizonte a ser perseguido pelo professor e do qual partem todas as etapas de desenvolvimento do plano de trabalho docente, inclusive a avaliação.

Na escola indígena, a avaliação “deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades, com caráter formativo e não eliminatório” (BRASIL, 1988, p. 70).

Assim, deve ser construída, como em toda escola, com base no diálogo e na busca de soluções. Nessa perspectiva, ela nada mais é do que outra estratégia didática, criada e utilizada sempre de acordo com o projeto pedagógico que se tem.

Da mesma forma, a postura avaliativa e o planejamento didático do professor deve ser constante: ele deve poder analisar não só a dinâmica do desenvolvimento do próprio grupo de alunos, como o desempenho de cada estudante em particular, com vistas a subsidiar o planejamento de suas intervenções. É possível, então, reformular um planejamento e criar estratégias pontuais de trabalho, dirigidas a alunos específicos. Sejam quais forem essas estratégias pontuais, alguns instrumentos de avaliação são de grande ajuda no processo didático. Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas na Unidade Curricular de **Território, Identidade e Sustentabilidade** estará focada em observar se os

estudantes estabelecem relações entre os conceitos e conteúdos trabalhados, articulando as escalas locais, regionais, globais quando forem essas as dimensões observadas.

As relações entre as transformações do espaço ao longo do tempo também são focalizadas nesta Unidade Curricular que busca integrar concepções ancestrais, conflitos e violências expressos no processo colonial e perspectivas de futuro vislumbradas no espaço dos territórios indígenas.

Ao estabelecer essas relações é possível observar o progressivo domínio dos estudantes sobre os instrumentos e conceitos geográficos, bem como sobre os conhecimentos e instrumentos ancestrais sobre o território. Desse modo, os estudantes podem ser incentivados a perceber o seu próprio desenvolvimento em relação ao domínio dos instrumentos e conceitos por meio de processos de autoavaliação.

O posicionamento dos estudantes, sua autoexpressão, o diálogo com os demais se desenvolve com sucessivas rodas de conversa em que vai se tornando natural a exposição de ideias, as perguntas, as reflexões sobre os processos vivenciados.

Sugere-se o uso de um caderno de anotações como um dos meios de registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a subsidiar suas intervenções. Um exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o caderno de diário de bordo é o registro do estudante sobre o que ele já sabe sobre o tema que será trabalhado e o que ele aprendeu após o desenvolvimento de processos de observação, registro, análise e representação dos fenômenos observados.

O que eu sei sobre o território? Qual a diferença entre o que eu sei e penso e o que os anciões pensam e sabem? E com relação às crianças, aos homens e mulheres? O que eu aprendi com eles? Meu pensamento mudou após refletir sobre as narrativas do ponto de vista do território?

Além da percepção de cada aluno sobre o seu processo, o professor, nesta perspectiva metodológica avaliativa, observa os estudantes durante a realização e apresentação das atividades. Dessa forma, identifica limitações e extrapolações em cada etapa dos processos propostos, compreendendo seus avanços e desafios.

Deve-se, portanto, em primeiro lugar, definir como critério avaliativo a valorização do processo de cada estudante, observando e destacando em conjunto com os estudantes, seja em momentos individuais ou coletivos a progressiva ampliação do universo conceitual, seja por meio da realização periódica de mapas mentais, seja por meio outros

registros e análise comparativa das produções e processos vivenciados coletivamente.

8. SUGESTÕES E RECURSOS DIDÁTICOS

ALMEIDA, Elson P. de; VIDAL, Maria R. **O uso de elementos de etnomapeamento no ensino de geografia em terras indígenas.** Rev. NERA. Presidente Prudente, v. 23, n. 54, pp. 259-283. Dossiê - 2020. ISSN: 1806-6755. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/7920>>. Acesso em: dez. 2023.

Cartografia Social - Observatório de territórios sustentáveis e saudáveis da bocaina. Disponível em: <<https://www.otss.org.br/cartografia-social>>. Acesso em: 02 dez.2023.

ACSELRAD, Henri. (Org.) **Cartografia social, terra e território.** Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional. 318 p. (Coleção território, ambiente e conflitos sociais, n. 3). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4578708/mod_resource/content/1/COMP_ACSELRAD%20-%202013%20-%20Cartografia%20Social%2C%20Terra%20e%20Territ%C3%B3rio.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

Google Earth. Elaboração de cartografia social. Disponível em <<https://earth.google.com/web/@-26.18106596,28.02351635,1683.28410655a,24680.32216641d,35y,351.34575549h,0t,0r/data=OgMKATA>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

Guerras do Brasil - Episódio 1 (As guerras da conquista). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A2xZ1PWzeeU>>. Acesso em: 05 dez. 2023.

Nova Cartografia Social da Amazônia. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com.br/>>. Acesso em: 04 dez. 2023.

O Território Indígena. Documentário UFSC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Tjd0DHLcwtI&list=PLZdWnHzjYCCc4gkUbe5M2kaYCj0qATYwh>>. Acesso em: 29 nov. 2023.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade de imaginar outros mundos**. São Paulo: Ed. Elefante; Ed. Autonomia Literária, 2016.

BIAZI, Adriana A. B. P. de; PADILHA, Jandaíra B. **Corpo território: O conhecimento ancestral resistindo ao tempo, a história e a memória da mulher Kaingang**. Cadernos Naui: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 199-221, jul-dez 2021. Semestral. Disponível em: <<https://nau.i.ufsc.br/cadernos-nau/edicoes-antiores/cadernos-nau-edicoes-antiores-vol-10-n-19-jul-dez-2021/>>. Acesso em: 06 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://www.ufmg.br/copeve/Arquivos/2018/fiei_programa_ufmg2019.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

CASTELAR, Sônia M.V. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia**. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/signos/article/view/59197>>. Acesso em: 06 dez.2023.

GALLOIS, Dominique T. **Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades?**. In: RICARDO, Fany (org). **Terras Indígenas e Unidades de Conservação da natureza: o desafio das sobreposições**. Instituto Socioambiental, São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/terras-indigenas-unidades-de-conservacao-da-natureza-o-desafio-das>>. Acesso: 24 out. 2023.

GIROTTO, Eduardo D. **Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/45460>>. Acesso em: 03 dez. 2023.

KAIGANG, Douglas; SCHWINGEL, Kassiane. (Org.) **Direito ao território, direito à vida**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2022. Disponível em: <<https://comin.org.br/publicacao/semana-dos-povos-indigenas-2022/>>. Acesso: 25 out. 2023.

KATUTA, Ângela Massumi. **A cartografia escolar no movimento da Geografia Crítica**: Elementos para debates. Revista Geosertões, v.5, pp.126-150.

KAYAPÓ, Edson; SCHWINGEL, Kassiane. (Org.) **Universidade: Território Indígena**. Porto Alegre: COMIN: Fundação Luterana de Diaconia, 2021. Disponível em <https://comin.org.br/wp-content/uploads/2021/02/Comin-_universidade-territorio-Indigena-CA-PA-web-pag-a-pag.pdf>. Acesso: 05 dez. 2023.

MUNDURUKU, Daniel. **Terra e Território**. Youtube, 02/02/2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Zj_DRtL-4z7c>. Acesso: 26 out. 2023.

NASCIMENTO, André M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativas para a educação bilíngue. n.3; - Dossiê Diversidade, plurilinguismo e interculturalidade. Revista SURES, periódico do Instituto Latino-Americano de Artes, Cultura e História e Cultura da UNILA. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>>. Acesso: 25 out. 2023.

PINHEIRO, Isael S. **Tekoporã: a Pedagogia Guarani das Belas Palavras**. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 17- n. 2; pp. 240-259, mai./ago. 2023.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012(a).

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012(b).

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VERSÃO PRELIMINAR

HISTÓRIA E DIREITOS INDÍGENAS

Componente Curricular de Referência	História
Etapa de ensino	Ensino Médio: 3ª série
Carga horária	2 aulas semanais

1. INTRODUÇÃO

A Unidade Curricular **História e Direitos Indígenas** tem como objeto de estudo a História Indígena pensada a partir de cada comunidade e tendo como eixo o olhar sobre os direitos, tanto os direitos afirmados nas legislações recentes como os direitos pensados ao longo do tempo passado e nas lutas do tempo presente.

Com a escuta às escolas estaduais indígenas e comunidades, diante da necessidade de implementar o Novo Ensino Médio a partir de 2021, a equipe de Educação Escolar Indígena dialogou com as equipes diretivas das escolas que por sua vez mobilizaram os professores, pais e estudantes. Nessas conversas foram indicados os temas que eram considerados fundamentais para as comunidades indígenas e que deveriam constar no currículo do Ensino Médio das escolas. Dentre eles, foi apontada a necessidade de reconhecer que os povos indígenas sempre tiveram formas de contar sua história e, a seu modo, valorizaram e valorizam sua própria história. Contudo, o processo colonial e a própria escolarização tiveram efeitos também sobre a forma como as comunidades indígenas tratam sua história, seus conhecimentos ancestrais. Foi recorrente entre os professores indígenas a preocupação com o fato de muitos estudantes envergonharem-se da sua identidade e da própria história pois foram expostos a uma concepção colonialista de história que invisibiliza ou desqualifica as populações indígenas. Basta observar o conceito de vazio demográfico presente de forma contundente na História do Paraná que nega a presença indígena no território que veio a ser constituído como estado.

Por isso pensar a história com as populações indígenas é tratar de questões que os livros didáticos da disciplina de História não contam, e também repensar a história que já foi contada sob outras perspectivas, tendo como ponto de partida as lutas dos povos indígenas e a conquista de direitos. Com os temas de **História e de Direitos Indígenas** também objetiva-se levar aos jovens indígenas o conhecimento sobre os direitos já conquistados e definidos em leis.

Para realizar essa tarefa, foi criado em 2021 um Grupo de Trabalho do Novo Ensino Médio dos Colégios Indígenas (GT NEMCEI) e este contou com a colaboração de professores indígenas e não indígenas, representantes da comunidade e pesquisadores especialistas, agrupando as temáticas apontadas pelas comunidades com as áreas de conhecimentos em que estão vinculados os Componentes da Formação Geral Básica. Por isso, a Unidade Curricular apoia-se nas ferramentas do Componente de História para aprofundar os temas relativos à História e aos Direitos Indígenas.

História e Direitos Indígenas foi constituída a partir da ação de um grupo de pessoas que se debruçaram sobre o tema em reuniões virtuais e no encontro presencial realizado em Curitiba entre os dias 24 e 26 de outubro de 2023. O grupo dialogou sobre os significados atribuídos à história e aos direitos indígenas, os desafios colocados para os jovens das comunidades, e pensou sobre como o tema poderia ser trabalhado, quais conceitos seriam importantes, quais objetivos e metodologias seriam definidos para o percurso de trabalho nas escolas.

A necessidade em relação ao conhecimento e valorização dos seus direitos e da sua própria história assim como a de afirmar modos próprios de contá-la é a principal justificativa para que a temática componha o currículo destinado aos jovens indígenas.

As comunidades indígenas se preocupam em contar a história a partir da compreensão da trajetória de sua própria comunidade e entendem como pressupostos para o trabalho com a história indígena na escola a necessidade de afirmação de um olhar indígena sobre os processos históricos, pensando a partir de suas formas próprias de conceber o tempo, o espaço, as relações entre as pessoas e os eventos que marcam a memória dos povos indígenas.

Isso implica reconhecer que há uma diversidade entre os povos indígenas e que cada povo e comunidade traz trajetórias históricas próprias. Há também elementos comuns entre as comunidades de um mesmo povo, tanto na dimensão sociocultural, na relação com o meio, como também há relações comuns entre comunidades de povos distintos, provocadas no processo de colonização e colonialismo. Por isso o grupo que trabalhou na escrita desta ementa discutiu bastante sobre as dinâmicas interculturais entre comunidades e povos diferentes e pontuou a necessidade de superar o racismo e o machismo que estruturam as sociedades ocidentais, mas que afeta também, a partir do processo colonial, a forma de os próprios povos indígenas verem o mundo. O grupo de trabalho concluiu que é necessário refletir na escola sobre o fato de que as comunidades indígenas também precisam estar atentas e buscar a superação das estruturas raciais e de gênero configuradas no processo colonial.

Ancestralidade, reconhecimento e valorização da própria história, identidade, cultura, língua e religiosidade são dimensões importantes que também precisam ser ensinadas nas escolas. Diante disso, o grupo dialogou sobre como a realidade das aldeias indígenas hoje é atravessada pelo processo colonial e capitalista que marcou violentamente as relações das aldeias com sua cultura e religiosidade. Contudo, é importante destacar que este fato foi permeado pela resistência dos povos indígenas, por sua luta e atuação que garantiu a sobrevivência dos povos indígenas, a conquista de direitos políticos e a afirmação desses direitos nos documentos nacionais e internacionais como a Constituição de 1988 e a Convenção 169 da OIT.

Compreender esses pressupostos é o ponto de partida e de chegada de História e Direitos Indígenas. O grupo que a desenvolveu entende que essas compreensões devem permear o trabalho intercultural desenvolvido no Componente Curricular de História durante todo o processo de escolarização. Contudo, é por meio desta Unidade Curricular que se afirma a perspectiva de História e de Direitos Indígenas garantindo um olhar específico sobre esses processos, principalmente por marcar o encerramento do ciclo de educação básica sendo ofertada na 3ª série do Novo Ensino Médio.

A concepção de tempo entre os povos indígenas é pautada por visões de mundo próprias, pautadas por suas historicidades presentes nas suas narrativas ancestrais, não sendo, portanto, uma visão de tempo linear. Dessa forma, entendeu-se que embora a invasão europeia seja um grande evento que marca um antes e um depois bem definido para os povos indígenas, a forma de pensar e ensinar a história deve ser pautada por uma organização dialógica entre passado e presente, tendo como marcadores de tempo os pontos de referência próprios. Destaca-se que essa marca no tempo não pode ser estabelecida apenas como o ano de 1500, porque no caso dos Kaingang no Paraná, por exemplo, a colonização avançou no século XIX, na transição da Colônia para a República; e para os Xetá isso se deu em meados do século XX. Portanto, as marcas no tempo são diferentes e precisam ser pensadas a partir de cada contexto. A reflexão sobre o tempo e sobre quais seriam as marcas, envolvendo os estudantes, permite compreender que uma das formas de escrever história é definindo as datas, os tempos e a forma de marcá-los e dar-lhes nome a partir dos acontecimentos históricos que se consideram importantes, ou seja, os chamados marcos históricos.

O objetivo é que os jovens tenham conhecimentos históricos de seus ancestrais, sejam agentes ativos da história, e que saibam que essa história começa muito antes desse território ter sido definido a partir de fronteiras delimitadas. Portanto, é importante saber que antes da invasão europeia os territórios indígenas eram pensados de outra forma e o espaço de cada povo foi profundamente afetado pela colonização, assim como seu modo de viver.

Esse saber deve ser conduzido pelas narrativas dos mais velhos, pela escuta e pesquisa atenta sobre as memórias que cada comunidade possui guardadas pelos seus anciãos, uma vez que ele também foi atravessado pelo processo colonial e pela forma com que os povos europeus que aqui chegaram registraram a história. A história na sociedade ocidental é contada de um jeito que também foi ensinado aos povos indígenas no processo de escolarização, por isso é tão necessário exercitar uma escrita de história indígena, realizada por indígenas e a partir de suas próprias fontes ou de seu olhar criterioso sobre a história que lhes foi contada, sobre as leis brasileiras criadas para a população indígena, sobre as Instituições do Estado como o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) e as formas como cada povo e comunidade se moveu nos processos históricos que as afetaram. História e Direitos Indígenas vai incitar à pergunta sobre como os indígenas podem recontar a história do Brasil e do Paraná a partir da sua relação com os eventos narrados, do seu olhar sobre cada um deles.

Um ponto que merece destaque nesta ementa, diz respeito à própria linguagem por ela utilizada. Por convenção de escrita, o Estado do Paraná utiliza letra maiúscula para designar os ramos do conhecimento humano como nomes de artes, ciências, disciplinas. Nesse sentido, utilizou-se a palavra História, escrita com a letra inicial maiúscula, apenas para se referir ao nome do Componente ou Unidade Curricular. Não se trata, portanto, de estabelecer uma diferenciação ou hierarquia entre o conhecimento produzido na academia ou destinado ao ensino nas escolas e outros conhecimentos sobre os processos históricos. É importante afirmar que a história que se tornou oficial e que se disseminou nos livros didáticos ou que se estuda na academia não é mais importante que a história contada oralmente e que é transmitida de geração para geração. Sabemos que a disciplina de História se caracteriza por metodologias próprias de produção de conhecimento e a oferta de uma Unidade Curricular de História e Direitos Indígenas também estabelece diálogo com essas metodologias e conhecimentos disciplinares, e em equivalência com os conhecimentos dos povos indígenas sobre a história.

A pesquisa da própria realidade foi considerada uma metodologia de trabalho pedagógico fundamental para esta Unidade Curricular. É preciso pesquisar a própria história, contrastar visões de diferentes povos sobre os processos, escutar os velhos e reler os documentos coloniais, imperiais e republicanos com olhos firmados em cada povo. Isso foi entendido como uma forma de descolonizar os saberes, aprender de outro modo, buscando sua própria consciência sobre os processos e sobre a forma de narrá-los.

Outro pressuposto também destacado com muita ênfase foi o reconhecimento da participação das mulheres e a necessidade de ouvir as mulheres indígenas valorizando-as como partícipes dos processos históricos. Contar a história

das mulheres indígenas foi apontada como uma necessidade premente, assim como compreender o quanto as relações assimétricas de gênero são resultado do colonialismo e buscar entender como ocorriam e ocorrem essas relações no universo sociocultural próprio de cada povo. Para tanto, faz-se necessário recorrer à mitologia de cada povo.

A necessidade de diálogo entre as diferentes visões dos sujeitos indígenas dentro das comunidades foi muito destacada e valorizada. Para isso entendeu-se que é preciso acolher as perspectivas juvenis, suas leituras da realidade e propor o diálogo com os mais velhos, o olhar de mulheres e de homens, num exercício de ética, de participação e de convivência com a pluralidade de ideias.

História e Direitos Indígenas foi pensada de modo a percorrer três momentos durante o percurso de um ano letivo, associados aos três trimestres letivos: o primeiro é a história a partir do território, fazendo um mergulho nas memórias e narrativas dos sujeitos do território, dos registros existentes na escola e na comunidade, nas memórias compartilhadas e contrastando diferentes pontos de vista durante a experimentação de práticas de pesquisa histórica, identificação e levantamento de fontes e de bibliografias. O segundo introduz a história das políticas, das legislações que afetaram a organização social dos povos indígenas, aprofundando o olhar sobre os efeitos da colonialidade nas trajetórias históricas das diferentes comunidades indígenas, assim como a resistência ao processo colonial. O terceiro momento trata de uma retomada da ancestralidade, de autoafirmação da identidade, valorizando os direitos indígenas, e também as lutas pela manutenção e ampliação das políticas de garantias de direitos.

A retomada de conhecimentos, práticas e modos de ser pautados na ancestralidade para atravessar os desafios colocados pelo processo colonial e seus conflitos é inspirada por autores indígenas como Ailton Krenak. O autor aponta para as perspectivas do Bem Viver dos povos indígenas como a possibilidade de adiar “o fim do mundo”, que é lido hoje na imposição do capitalismo sobre tudo o que vive e pulsa sobre e sob a terra. Dessa forma, o fechamento do ano letivo retorna ao tema de início, reforçando a característica circular e cíclica que caracteriza os modos indígenas de ver o mundo.

2. OBJETIVOS

- Compreender a história indígena e suas relações com a história local, regional e nacional, tecendo relações entre seus processos, com outras sociedades indígenas e com os não indígenas.
- Proporcionar experiências de pesquisa histórica no âmbito local, regional e global.

- Compreender o processo colonial e a história da conquista de direitos dos povos indígenas.
- Valorizar a autoria indígena na escrita e narração historiográfica.
- Reconhecer, listar e valorizar as fontes históricas produzidas pelos povos indígenas.
- Revisitar fontes históricas tradicionais, estabelecendo releituras autocentradas sobre elas.
- Compreender as concepções de tempo dos povos indígenas e contrastar com concepções de temporalidade de outros povos.
- Identificar as categorias próprias de tempo, espaço, relações de gênero, relações com a ecologia, perceber o quanto são simétricas ou assimétricas, contrastando com as categorias ocidentais.

3. JUSTIFICATIVA

A definição da Unidade Curricular História e Direitos Indígenas partiu das reflexões das comunidades escolares indígenas do Paraná em torno das expectativas para o Novo Ensino Médio. Ela se justifica pela necessidade de reconhecer os processos históricos próprios dos povos indígenas e suas relações com os não indígenas, partindo do ponto de vista indígena para refletir sobre a história que tem sido escrita e ensinada do ponto de vista não indígena, geralmente eurocêntrico e colonialista.

Há necessidade de que os jovens indígenas conheçam e defendam seus direitos e observem os processos históricos que os envolvem, bem como os efeitos do colonialismo sobre a história da sua comunidade, dos demais povos indígenas e sobre seus direitos.

Do mesmo modo, há uma expectativa de que a escola indígena possibilite aos estudantes ferramentas para compreender e se posicionar frente à sociedade e aos não indígenas. Atendendo à expectativa, definiu-se uma Unidade Curricular específica para aprofundar os conhecimentos sobre a história e os direitos indígenas, unindo conhecimentos e ferramentas disciplinares da história aos conhecimentos indígenas a respeito das narrativas ancestrais, das histórias lembradas e contadas de pai para filho e das relações estabelecidas pelos povos indígenas com os povos que se apropriaram de seus territórios tradicionais.

Compreender a trajetória histórica do seu povo e as resistências e conquistas de direitos frente à violência do processo colonial, se constitui num conhecimento necessário, para fortalecer a identidade dos jovens indígenas e instrumentalizá-los para que atuem na sociedade e que ocupem os espaços que julgam importantes para sua existência.

Partir dos conhecimentos indígenas e da autoria indígena de histórias contadas, escritas ou interpretadas a partir do seu ponto de vista, contribui para o fortalecimento da identidade, soberania e das perspectivas do Bem Viver dos jovens indígenas.

A escola consolida, nesse contexto, o diálogo intercultural entre os saberes indígenas e não indígenas, diálogo nem sempre possível, pois historicamente os conhecimentos foram produzidos a partir de um ponto de vista eurocêntrico, caracterizando os povos indígenas como o outro, a ser descrito a partir de lentes externas.

O ancoramento na comunidade, na prática social dos jovens, no seu contexto familiar, é o ponto de referência para articular outros olhares e saberes. O diálogo e contraste entre diferentes pontos de vista se apresenta, portanto, como referência metodológica e como perspectiva teórica para esse conhecimento histórico.

Considera-se que os povos indígenas pensam o tempo e a sua ação no mundo de forma relacionada com todos os seres. A linearidade cartesiana ocidental contrasta com concepções cíclicas e circulares. A divisão matemática do tempo contrasta com o tempo das memórias, da ancestralidade, das narrativas atemporais, das cosmologias. Uma perspectiva intercultural coloca o desafio de contemplar ambas as perspectivas, contrastar, reconhecer cada ponto de vista, se posicionar diante deles.

Portanto, História e Direitos Indígenas percorrerá reflexões sobre a história local, sobre a história das políticas indigenistas, tais como as retratadas nas pesquisas históricas sistematizadas, e estabelecerá o diálogo com os anciões das aldeias, os historiadores indígenas tradicionais, buscando afirmar o processo histórico de conquista de direitos. Apresentará, portanto, ferramentas para reconhecer o fazer historiográfico que possam ser conhecidas e avaliadas a partir da sua pertinência com os objetivos de pesquisa definidos na comunidade escolar. Os objetivos de aprendizagem de História e Direitos Indígenas dialogam entre si partindo de diferentes visões sobre cada comunidade e seu entorno que agregam saberes de fontes de dentro e fora da aldeia para compreender processos atravessados pelos povos indígenas.

4. QUADRO ORGANIZADOR

1 - História a partir do território		
<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS:</p> <p>(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.</p> <p>HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(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.</p>		
OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Identificar a história da sua comunidade, do seu povo e de diferentes povos indígenas e não indígenas.</p> <p>Reconhecer perspectivas das mulheres, crianças, jovens e idosos sobre a história indígena presentes na sua comunidade e em outras comunidades.</p> <p>Reconhecer as relações entre a história e a identidade indígena.</p> <p>Observar o lugar do indígena na história regional e nacional.</p>	<p>Ancestralidade.</p> <p>História da comunidade antes e depois da colonização.</p>	<p>História dos povos ancestrais.</p> <p>História local e regional.</p> <p>Fontes históricas.</p> <p>Diferentes noções de tempo.</p> <p>Entender o processo da criação das terras indígenas.</p> <p>Territórios ocupados originalmente e ocupados na atualidade, compreendendo o percurso de sua redução.</p>

<p>Experimentar a pesquisa histórica, definindo recortes de pesquisa sobre a sua comunidade e ou grupo familiar e de seu povo.</p> <p>Realizar levantamento bibliográfico sobre a história da comunidade e do seu povo na biblioteca da sua escola e na internet.</p> <p>Identificar fontes históricas para conhecer a história da comunidade, de outros povos indígenas e não indígenas.</p> <p>Reconhecer marcos históricos importantes para a comunidade.</p> <p>Observar diferenças entre a história local e a história de outras comunidades da sua etnia (impactos diferentes sobre as características locais em relação aos aspectos linguísticos, territoriais, religiosos, alimentares, econômicos).</p> <p>Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (documentos históricos, gráficos, mapas etc.).</p>	<p>A produção do conhecimento histórico.</p> <p>Preservação da memória histórica.</p> <p>História local.</p> <p>História do Território Indígena e suas relações com a história local e estadual.</p>	<p>Pesquisa histórica: recorte e seleção de fontes</p> <p>Processos de aldeamento, delimitação de terras, conflitos e resistências.</p> <p>Processos de ocupação e deslocamentos humanos.</p> <p>Relacionar a história local com a história regional – Guarani e Kaingang que transcendem fronteiras nacionais e estaduais.</p>
<p>Reconhecer as concepções cosmológicas dos povos Guarani, Kaingang, Xetá na forma de retratarem sua história, organizar suas memórias.</p> <p>Observar e contrastar concepções históricas de diferentes etnias indígenas e de povos não indígenas.</p>	<p>Cosmovisão indígena.</p>	<p>Identidade Cosmológica: identidade histórica.</p> <p>Compreender como temas de gênero e juventude aparecem na cosmologia.</p>
<p>Explicar o processo de formação e configuração territorial paranaense e os diferentes agentes participativos desse processo.</p> <p>Observar as resistências e a autoafirmação dos povos indígenas em relação ao seu modo de ser e de viver.</p>	<p>A formação territorial, étnica e social do Paraná.</p>	<p>Os conflitos na formação do território paranaense.</p> <p>Como os indígenas foram e são representados nas narrativas dos não indígenas em diferentes momentos históricos.</p>

2 - Política, legislação e organização social indígena

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:

(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:

(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.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer as transformações vividas pelo seu povo a partir do processo de violência colonial.</p> <p>Identificar os documentos históricos que registram as políticas indigenistas.</p> <p>Observar os impactos das políticas indigenistas na comunidade local, na região e nos demais grupos indígenas.</p> <p>Perceber os impactos das políticas indigenistas nas vidas de jovens, mulheres e crianças indígenas.</p> <p>Observar os diferentes efeitos do colonialismo sobre a língua indígena em diferentes comunidades (minúcias dos processos de aldeamento, da relação com SPI, FUNAI e chefes de posto nos períodos da ditadura nas terras indígenas.)</p> <p>Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.</p>	<p>Resistência indígena.</p> <p>Processos colonialistas e imperialistas</p> <p>Organizações sociais e políticas em diferentes povos e contextos.</p>	<p>Invasão europeia.</p> <p>O etnocentrismo europeu.</p> <p>Violência colonial.</p> <p>Colonialismo e neocolonialismo.</p> <p>Reduções Jesuítas no Guairá (1609).</p> <p>“Guerra justa” contra os Kaingang (1809).</p> <p>Assassinato do Cacique Kretã (1983).</p> <p>Genocídio contra o povo Xetã na década de 1950.</p> <p>Legislação e povos indígenas no Brasil.</p> <p>Direitos dos povos indígenas do Brasil:</p> <p>Brasil Colônia: Regimento Tomé de Souza (1548), Cartas Régias, Diretório Pombalino (1755);</p> <p>Brasil Império: Lei de Terras (1850);</p> <p>Brasil República: Criação SPI (1910), Funai (1967); Código Civil (1916, 2002).</p>

<p>Identificar os diferentes processos históricos e suas relações com a política indigenista.</p> <p>Reconhecer a resistência indígena nos processos históricos que afetaram os povos indígenas.</p>	<p>Políticas indigenistas.</p>	<p>Lei de terras e os conflitos territoriais.</p> <p>Marcos legais de reconhecimento dos direitos indígenas: Constituição Federal, Convenção 169/OIT.</p>
--	--------------------------------	---

3 - Ancestralidade, autoafirmação da identidade e direitos indígenas na contemporaneidade

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA:

(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

HABILIDADES RELACIONADAS AO EIXO DE PROCESSOS CRIATIVOS:

(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 RELACIONADAS AO EIXO DE MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL:

(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais ao nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos, voltados ao bem comum.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DO CONHECIMENTO	CONTEÚDOS
<p>Reconhecer a importância da identidade e da ancestralidade para a manutenção da cultura e afirmação de direitos.</p> <p>Conhecer os movimentos sociais indígenas contemporâneos.</p> <p>Compreender os direitos indígenas e como contrapartida os deveres tanto do estado quanto dos sujeitos de direitos.</p>	<p>Movimentos sociais indígenas.</p> <p>Direitos indígenas.</p> <p>Mulheres indígenas.</p>	<p>Direitos e demandas atuais dos povos originários.</p> <p>Desintrusão da Terra Indígena Rio das Cobras e Mangueirinha em 1979.</p> <p>Resistência Guarani no enfrentamento ao alagamento de suas terras no oeste do estado.</p>

<p>Comparar os direitos indígenas na contemporaneidade com os direitos concebidos na ótica dos costumes a partir das práticas ancestrais.</p> <p>Identificar práticas coloniais absorvidas pelas comunidades indígenas, como e por que afetam as comunidades e as resistências a elas.</p> <p>Concepção política indígena.</p> <p>Política interna das comunidades indígenas.</p> <p>Estabelecer perspectivas da história e de futuro baseada no conhecimento das narrativas cosmológicas e nas memórias ancestrais.</p> <p>Identificar problemas locais e desenvolver processos de pesquisa histórica visando sua compreensão, discussão e proposição de alternativas.</p>	<p>Políticas e lutas indigenistas.</p> <p>Processos colonialistas e o racismo estrutural.</p> <p>A formação do Brasil, conflitos e resistências.</p> <p>Preconceito étnico-racial.</p> <p>Desigualdades sociais e lutas por direitos iguais.</p>	<p>Conflitos políticos e étnico-religiosos no mundo contemporâneo.</p> <p>Ideologias raciais colonialistas.</p> <p>Políticas internas das comunidades indígenas.</p>
---	--	--

5. POSSIBILIDADES DE ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Algumas possibilidades de encaminhamentos metodológicos para História e Direitos Indígenas foram definidas a partir da pesquisa histórica, considerando a memória e as fontes vivas como uma das principais fontes para a pesquisa da história do território e da história a partir do território. É preciso, portanto, que os professores conduzam os estudantes em práticas de pesquisa histórica que tenham a comunidade como sua principal fonte. Por isso é necessário, acurar os ouvidos dos estudantes para que saibam escutar e fazer perguntas aos mais velhos.

A escuta e a transmissão de conhecimentos por meio da oralidade são características dos povos originários, sendo o encaminhamento metodológico uma possibilidade de reconhecer os conhecimentos históricos dos diferentes sujeitos da comunidade, seja em rodas de conversa, em entrevistas com familiares, seja assistindo vídeos e documentários produzidos no contexto de cada comunidade. Escutar histórias é um elemento importante para construir conhecimentos sobre a história da comunidade indígena, de seu povo e ampliar suas perguntas sobre os processos vividos em outras comunidades, outros povos. Aprender a reconhecer as práticas culturais tradicionais como grandes fontes de pesquisa é um dos principais meios para formar um estudante que seja pesquisador da própria cultura.

Por isso, História e Direitos Indígenas será desenvolvida a partir da pesquisa dos estudantes. Caberá ao professor orientá-los nesse processo. Formular roteiros de pesquisa em conjunto, estimular experiências de pesquisa que contemplem os interesses e as curiosidades dos estudantes.

Aprender a pesquisar, etapa por etapa, sendo acompanhado por um professor que promove compartilhamentos, rodas de diálogo, reflexões sobre cada processo, sobre as descobertas, as dificuldades, os encantamentos com os novos conhecimentos adquiridos é o modo como visualizamos esse percurso.

O trabalho coletivo, provocando o compartilhamento, em sala de aula, dos conhecimentos que os jovens já trazem e instigando-os a saber mais, por meio do diálogo com seus colegas é um pressuposto metodológico. Sugere-se que os trabalhos se deem em grupos pequenos com momentos de compartilhamentos com os grupos maiores, como a turma, a escola e a comunidade escolar. Propõe-se o estudo da história indígena, incentivando-os a expressar-se e reconhecer expressões diferentes acerca dos temas que estiverem pesquisando.

Para além de identificar fontes locais de pesquisa e valorizar as fontes orais é importante apresentar aos estudantes materiais já publicados sobre os temas, introduzindo análises de fontes escritas e imagens e exercitando a visão crítica dos estudantes sobre os documentos estudados. Essa prática pode ser inspirada em artistas indígenas como Denilson Baniwa, na exposição Ficções Coloniais, ou no trabalho de Circe Bittencourt (1994), que proporcionou o olhar crítico para as fontes tradicionais do fazer histórico: iconografia, fontes religiosas, políticas e institucionais ao coordenar um grupo de professores indígenas na realização de um trabalho coletivo de escrita de história a partir do ponto de vista de uma comunidade Guarani do estado de São Paulo.

Realizar identificações e levantamento de fontes de pesquisa e aprender a refletir sobre elas, compará-las, fazer o exercício de reconhecer as intenções e o contexto de quem as produziu é um importante conhecimento sobre o fazer histórico. Do mesmo modo, utilizar pesquisas históricas apresentadas em meio digital, produções audiovisuais indígenas, pesquisas acadêmicas e materiais didáticos produzidos por indígenas faz-se necessário.

Nessa perspectiva metodológica, busca-se compreender os processos estudados nas diferentes dimensões temporais relacionadas: passado e presente sem ser necessário o alinhamento teleológico como na história tradicionalmente ensinada nos espaços escolares.

O diálogo entre diferentes, as contraposições e a reflexão conjunta sobre temas comuns exercitando interpretações possíveis sobre fatos narrados ou representados se constitui numa poderosa ferramenta de experimentação, autoexpressão, crítica e autocrítica, visando a produção com base na experimentação e na pesquisa. Indica-se ainda que, no Itinerário Formativo Integrado, as Unidades Curriculares sejam trabalhadas de forma interdisciplinar com os demais Componentes do Itinerário Formativo, estabelecendo relações entre os temas trabalhados dentro de cada um deles. Dessa forma é possível, em conjunto com o componente de Território, Identidade e Sustentabilidade, utilizar a

metodologia da cartografia social e do etnomapeamento em diálogo com História e Direitos Indígenas.

1- História a partir do território

Iniciar a reflexão de História e Direitos Indígenas pela história local, relacionando-a com os processos da história regional e nacional, é a tarefa definida para a primeira parte desta sessão temática que agrupa temas como a história local e regional das aldeias, a formação sociocultural e ética de cada povo, o estudo sobre os povos indígenas do continente americano e suas relações entre si, as permanências e mudanças na cultura indígena observadas a partir da realidade local.

Refletir sobre o direito à sua própria história a partir da escuta das histórias dos tempos antigos relatadas pelos mais velhos da comunidade; experimentar práticas que se faziam no passado, como conversar em volta do fogo; ouvir também sobre os períodos históricos de conflito, sobre as dores e violências sofridas no processo colonial, acolher suas memórias de grupo e se sentir pertencente a um povo, orgulhar-se de participar daquela coletividade, respeitando as histórias diferentes das suas, entendendo os processos de outras comunidades e povos indígenas é o que se objetiva com o trabalho no primeiro trimestre letivo.

2- Política, legislação e organização social indígena

Ainda com o ponto de vista de cada povo e território, na temática 2 busca-se compreender as políticas indigenistas e seus impactos sobre a política interna de cada comunidade. Aqui, concentra-se um grande número de temas elencados como importantes para os estudantes. Conhecer a história das políticas indigenistas, das legislações e processos que afetaram a organização social dos povos indígenas, aprofundando o olhar sobre os efeitos da colonialidade nas trajetórias históricas das diferentes comunidades indígenas será o objetivo maior do segundo trimestre letivo.

3- Ancestralidade, autoafirmação da identidade e direitos indígenas na contemporaneidade

A identidade e a ancestralidade são palavras fortes para esta Unidade Curricular e entende-se que é necessário que os estudantes concluam o percurso com a retomada dos conceitos, fortalecendo sua identidade no fechamento do ciclo do Ensino Médio. Nesta sessão temática, busca-se o conhecimento e a valorização dos direitos indígenas e também a compreensão de que é necessário dar continuidade às lutas pela manutenção

e ampliação das políticas de garantias de direitos. Retomar os conhecimentos ancestrais para afirmar a identidade indígena na contemporaneidade é um objetivo a ser alcançado com a juventude indígena frente ao avanço das relações de consumo da sociedade capitalista sobre a cultura indígena.

6. SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO

A Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica afirma a necessidade de associar a avaliação aos “processos de ensino e aprendizagem próprios, reportando-se às dimensões de participação e de protagonismo indígena, objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do Bem Viver de seus grupos comunitários.”

Esse pressuposto vai ao encontro do Referencial Curricular do Paraná que sugere que a avaliação na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas seja compreendida como parte contínua do processo de ensino aprendizagem sendo efetivada por meio de diferentes momentos e instrumentos. Também se aplica à avaliação do próprio trabalho docente, pois este é modificado diante do olhar para os resultados dos estudantes.

As metodologias de ensino propostas em História e Direitos Indígenas partem da pesquisa e da produção coletiva dos estudantes e, portanto, provocar momentos de autoavaliação e avaliação coletiva do trabalho são coerentes nessa abordagem. Para subsidiar esses momentos, sugere-se o uso de cadernos de registro de campo, diários de bordo. O bom e velho registro, usado não para cópias ou atividades elaboradas pelo professor, deve ser usado como registro das aprendizagens dos estudantes durante o percurso formativo. O uso de um caderno de anotações permite e incentiva o registro do processo dialógico dos estudantes nas atividades. Por meio dele, o professor e o estudante podem acompanhar seus processos, realizando a autoavaliação (no caso do estudante) e a avaliação pelo professor, que analisa e registra cotidianamente a dinâmica do desenvolvimento dos estudantes, com vistas a acompanhar os processos de aprendizagem dos estudantes e subsidiar suas aulas.

Um exemplo de atividade que pode ser realizada utilizando o diário de bordo é o registro inicial do estudante com o que ele já sabe sobre o tema que será trabalhado e depois de algum tempo o registro do que ele aprendeu após o desenvolvimento dos processos de pesquisa, de diálogo com os colegas, de registro, de análises coletivas e individuais. Para isso, também é possível desenvolver mapas mentais individuais ao início e término de uma sequência didática, ou de outro segmento de trabalho. Isso permite observar os conhecimentos que vão sendo agregados aos

mapas, à medida que o trabalho se desenvolve.

A atuação do professor ao proceder à avaliação da Unidade Curricular deve se dar de forma diagnóstica, contínua, processual e sistemática. Tanto os seus registros quanto as produções dos estudantes servem como subsídios para rever as práticas pedagógicas. Assim a avaliação é vista como instrumento de aprendizagem, é uma atividade formativa que permite a retomada e reorganização do processo de ensino sempre que se mostra necessário. Esse processo pode ser compartilhado com os estudantes por meio de construção de mapas mentais coletivos no início e final de cada percurso, possibilitando ao grupo perceber suas transformações ao longo do processo.

A avaliação também é um processo a ser aprendido, construído e consolidado coletivamente e individualmente ao longo do percurso formativo. Exercitar a realização do registro das atividades executadas pelos estudantes, suas percepções cotidianas sobre o processo e realizar a leitura e revisão das observações em diferentes momentos permite que a avaliação não se configure como uma prática estanque e isolada, mas seja parte do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação é formativa e por meio de diferentes momentos e formas de avaliar, os estudantes podem observar sua aprendizagem, exercitar sua autoexpressão, e refletir sobre si no contexto do diálogo com os demais. Isso se desenvolve gradativamente com sucessivas rodas de conversa, tornando natural a exposição de ideias, as perguntas, as reflexões sobre os processos vivenciados.

Nesse sentido, a avaliação das atividades realizadas em **História e Direitos Indígenas** estará focada em observar se os estudantes compreendem o processo de pesquisa e construção da história, se reconhecem fontes de pesquisa dentro da própria comunidade e fora dela e se a medida em que experimentam os processos de pesquisa, estabelecem relações entre os eventos trabalhados, articulando-o a acontecimentos regionais, estaduais, nacionais a eles relacionados quando forem essas as dimensões observadas.

As relações entre as transformações que a comunidade e os povos indígenas experimentaram ao longo do tempo, que impactaram sobre suas práticas ancestrais, os conflitos e violências vividos no processo colonial e as perspectivas que os jovens observam no tempo presente serão também objetos de análise nesta Unidade Curricular e, portanto, farão parte da rubrica de avaliação dos professores. Ao estabelecer essas relações é possível observar o progressivo domínio dos estudantes sobre os instrumentos e conceitos históricos, sobre as fontes do conhecimento histórico e sobre o valor dos conhecimentos transmitidos na própria comunidade para a sua compreensão e posicionamento enquanto indígena na sociedade.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade de imaginar outros mundos**. São Paulo: Ed. Elefante; Ed. Autonomia Literária, 2016.

BANIWA, Denilson. **Ficções coloniais**. Disponível em: <[https://www.behance.net/gallery/114977861/Ficcoes-Coloniais-\(ou-finjam-que-nao-estou-aqui\)?locale=pt_BR](https://www.behance.net/gallery/114977861/Ficcoes-Coloniais-(ou-finjam-que-nao-estou-aqui)?locale=pt_BR)>. Acesso em: 13 nov. 2023.

BITTENCOURT, Circe M.F. **O ensino de história para populações indígenas**. Em Aberto, Brasília, n. 63, pp. 105-116, jul.-set. 1994. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2289/2028>>. Acesso em: 01 dez. 2023.

BITTENCOURT, Circe. M. F.; BERGAMASCHI, Maria. A. (2013). Apresentação - Dossiê Ensino de História Indígena. **Revista História Hoje**, 1(2), pp. 13–19. Disponível em: <<https://doi.org/10.20949/rhj.v1i2.38>> e <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/2>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

BITTENCOURT, Circe M.; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Disponível em: <<https://biblioteca.trabalhoindigenista.org.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/06/A-Historia-do-Povo-Terena.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2023.

BORGES, Paulo H. P. **Uma visão indígena da história**. Cad. CEDES 19 (49), dez. 1999. Disponível em: <[SciELO - Brasil - Uma visão indígena da história Uma visão indígena da história](#)>. Acesso em: 07 dez. 2023.

BORGES, Paulo H. P. **Ymã, ano mil e quinhentos**. Relatos e memórias indígenas sobre a conquista. Campinas-SP: Mercado das Letras-UNIPAR, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. **História Indígena**. CPIJAC. Acre. 1996. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/lemad-dh-usp_hist%C3%B3ria_ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

CORRÊA, Luís R. A. **Nova História Indígena: o protagonismo dos índios**. In: Café História. 2017. ISSN: 2674-5917. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/nova-historia-indigena-recuperando-o-protagonismo-dos-indios/>>. Acesso em: dez. 2023.

CUNHA, Manuela C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. Disponível em: <https://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/hist%3Ap115-132/p115-132_Perrone-Moises_Indios_livres_indios_escravos.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2023.

LUCCA, Luísa A. V. **O descobrimento do Brasil sobre o ponto de vista indígena**. Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2018-04/o_descobrimento_do_brasil_sobre_o_ponto_de_vista_indigena.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2023.

MAIA, Paulo. **A História do ponto de vista indígena**. Disponível em: <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/historia-do-ponto-de-vista-indigena>>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MOREIRA, Tássita de A. **Reescrevendo a História do Brasil: Historiadores Indígenas**. Disponível em: <<https://www.livrariamaraca.com.br/reescrevendo-a-historia-do-brasil-historiadores-indigenas/>>. Acesso em: 24 fev. 2021.

NOBRE, Domingos B.; VECCHIA, Anna Beatriz A.; OLIVEIRA, Carolina M. Ensino de História na Educação Escolar Indígena e seus Conceitos Integradores. Revista Transversos. Rio de Janeiro, n. 18, abr. 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/transversos/article/view/49768>>. Acesso em: 05 dez. 2023.

SCARAMUZZI, Igor A. B. De índios para índios: a escrita indígena da história. São Paulo. 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-30032009-151939/publico/IGOR_ALEXANDRE_BADOLATO_SCARAMUZZI.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2023.