



# Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

**PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA  
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

**Belo Horizonte  
2016**

## **FICHA TÉCNICA**

**Prefeitura de Belo Horizonte**

### **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SMED**

#### **Coordenação Geral**

Dagmá Silva Brandão

César Eduardo Moura

Eunice Margaret Coelho

#### **REVISÃO FINAL**

Tadeu Rodrigo Ribeiro

#### **PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

Gerência de Comunicação Social/SMED

#### **SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**

Rua Carangola, 288/8º andar, sala 819 - Bairro Santo Antônio

Belo Horizonte/Minas Gerais - Brasil

e-mail: [neja.smed@pbh.gov.br](mailto:neja.smed@pbh.gov.br)

Fone: (31) 3277-8656

Edição: 2016

É permitida a reprodução parcial ou total desta publicação desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer outro fim comercial.

# Sumário

---

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>1 – PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA A EJA DA RME-BH</b>	<b>9</b>
1.1 – Introdução	10
1.2 – O desafio das Proposições Curriculares da EJA	10
<b>2 – A EDUCAÇÃO COMO DIREITO</b>	<b>12</b>
<b>3 – UMA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE</b>	<b>15</b>
<b>4 – QUEM SÃO E O QUE DESEJAM OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE</b>	<b>21</b>
4.1 – Quem são, enfim, os Educandos da EJA?	25
4.2 – Funções, objetivos e intenções da EJA	26
<b>5 – A ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS NAS PROPOSIÇÕES CURRICULARES DA EJA</b>	<b>28</b>
5.1 – Dimensões formadoras da vida adulta no currículo da EJA	29
5.1.1 – Territorialidades/espços	29
5.1.2 – Corporeidade	32
5.1.3 – Memória	34
5.1.4 – Trabalho	36
5.2 – Por uma concepção de conceito estruturador	39
5.2.1- Explicitando conceito estruturador	40
5.3 – Por que uma matriz por área de conhecimento?	42
5.4 – Capacidades - uma reflexão	43
<b>6 – PRÁTICAS NORTEADORAS PARA A EJA</b>	<b>46</b>
6.1 Como o adulto aprende? Breves Considerações Teórico Metodológicas	46
6.2 – Práticas norteadoras na formação do educando da EJA	47
<b>7 – CICLO DE FORMAÇÃO</b>	<b>50</b>
7.1 – Tempos na Educação de Jovens e Adultos na RME-BH	51
7.2 – Agrupamentos flexíveis	51
<b>8 – AVALIAÇÃO E CERTIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>	<b>53</b>
<b>9 – UM ESCLARECIMENTO NECESSÁRIO</b>	<b>55</b>
Referências	56
<b>10 – CIÊNCIAS HUMANAS</b>	<b>59</b>
10.1 – Área das Ciências Humanas: O que é?	59
10.2 – A importância das Ciências Humanas na formação do sujeito da EJA	61
10.3 – Concepções teórico metodológicas da área Ciências Humanas	64
10.4 – Conceitos estruturadores da área e as suas interfaces com as dimensões formadoras da vida adulta	66
10.5 – Matriz das Proposições da área Ciências Humanas	83
10.6 – Matriz curricular de Ciências Humanas	84
Referências	90
<b>11. ÁREA DA MATEMÁTICA</b>	<b>94</b>
11.1 – Introdução	94
11.2 – Caracterização da Matemática como área de conhecimento	94
11.3 – A importância da área da Matemática para a formação do educando da EJA	96
11.4 – Concepções teórico-metodológicas que sustentam a educação Matemática na EJA	96

11.5 – Conceitos estruturadores da área de Matemática e sua interface com as dimensões formadoras da vida adulta 99

11.6 – Matriz das Proposições da área Matemática 102

11.7 – Matriz curricular de Matemática 103

Referências 108

11.8 – TEXTO COMPLEMENTAR: NUMERAMENTO 110

11.9.1 – O que é numeramento? 110

11.9.2 – Que contribuições à adoção do conceito de numeramento traz para a atuação de quem trabalha na formação escolar de pessoas jovens e adultas? 112

11.9.3 – O trabalho com grupos heterogêneos 113

11.9.4 – Numeramento, avaliação, certificação e mundo do trabalho 114

11.9.5 – Numeramento e práticas de leitura 115

Referências do Texto Complementar 120

## **12 – ÁREA: CIÊNCIAS DA NATUREZA 124**

12.1 – Introdução 124

12.2 – Caracterização da área para EJA 125

12.3 – Importância da área Ciências da Natureza para formação do(a) educando(a) da EJA 126

12.4 – Pressupostos pedagógicos e metodológicos para o ensino de Ciências da Natureza para EJA 127

12.5 – Valorizar o conhecimento prévio do educando 128

12.6 – A busca da Interdisciplinaridade e da Contextualização 129

12.7 – Interação nos ambientes de aprendizagem 130

12.8 – Conceitos estruturadores da área Ciências da Natureza e sua interface com as dimensões formadoras 131

12.9 – Conceitos estruturadores e seus significados para o ensino de Ciências da Natureza para a EJA 135

12.10 – Matriz das proposições da área Ciências da Natureza 138

12.11 – Matriz curricular de Ciências da Natureza 139

Referências 145

## **13 – ÁREA: LINGUAGENS 147**

13.1 – O que faz das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física uma área de conhecimento? 147

13.2 – A Importância da área de Linguagens na formação do sujeito da EJA 150

13.3 – Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Alfabetização e Letramento 153

13.4 – Códigos da Modernidade: a importância da leitura e da escrita 154

13.5 – A construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento 155

13.6 – Novas tecnologias da Informação e Comunicação no século XXI: impactos sobre a educação na EJA 159

13.7 – Concepções teórico-metodológicas 161

13.8 – Os conceitos estruturadores da área Linguagens e sua interface com as dimensões formadoras da vida adulta 166

13.9 – Matriz das Proposições da área de Linguagens 172

13.10 – Matriz curricular de Linguagens 174

Referências 188

# Apresentação

---

As Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é o resultado de um longo processo que teve início nos anos 2007 e 2008. Naquele momento, foram organizadas as oficinas de formação que contaram com a participação dos educadores da RMEBH, das Equipes Pedagógicas Regionais, do Núcleo da Educação de Jovens e Adultos/CAPE/SMED e professores/pesquisadores universitários. Em 2010 e 2011, dando continuidade ao processo, foram organizados novos encontros de formações que tinham como tema as dimensões formadoras da vida adulta e sua articulação com o que foi elaborado no momento anterior. No ano seguinte, a produção anterior foi tomada como base para outros momentos de formação e reflexão com os educadores da EJA que contaram, também, com a participação das equipes regionais, assessores, consultores e colaboradores. Assim, a versão que ora disponibilizamos é a síntese sistematizada das reflexões e contribuições de todos os envolvidos nesse processo.

É importante ressaltar que as proposições curriculares da EJA se sustentam nos princípios da flexibilidade, mobilidade e diversidade. E, também, nas articulações entre os saberes dos estudantes jovens, adultos e idosos, suas necessidades, desejos e as intenções pedagógicas da escola. Nessa direção, muitas experiências já acontecem na Educação de Jovens e Adultos da RMEBH e ampliam os debates que resultam em metodologias dinâmicas e participativas. Portanto, as proposições buscam o encontro com o que está em curso, ao mesmo tempo em que almejam ser documento orientador da prática a suscitar novas ações e reflexões, fieis aos princípios *freireanos* da *ação-reflexão-ação*.

Nenhum documento nasce pronto. Ele ganha vida é nas escolas, nas salas de aula e em cada espaço de discussão. Ele produz e é produzido, é tempo e espaço para a reflexão, para o olhar pedagógico comprometido com aqueles que por diversos motivos ficaram excluídos do processo de escolarização. Além disso, é uma orientação que sustenta ações pedagógicas, pensando em uma educação de qualidade e em uma sociedade mais justa e igualitária.

Esse é o convite que fazemos aos educadores da EJA.

*Secretaria Municipal de Educação*







**“Os sonhos  
devem ser  
substantivamente  
políticos e  
adjetivamente  
pedagógicos.”**

***Paulo Freire***

---





# 1

## Introdução

---

O que representa uma Proposição Curricular? Uma proposição curricular é um documento que, como o próprio nome determina, tem a função de orientar a tomada de decisões que envolvem a vida na escola e, conseqüentemente, as prioridades de investimentos. Uma proposta curricular tem como objetivo apresentar uma linha básica que deve ser respeitada.

Isso não significa que as escolas sejam obrigadas a seguir rigorosamente modelos idênticos, mas que cada escola elabore a sua proposta político-pedagógica, tendo as Proposições Curriculares como documento orientador. Toda proposta nasce como algo dinâmico, flexível, em torno do qual a vida escolar ganha existência, atendendo às necessidades de cada comunidade educativa. É um desafio de todos em busca de uma educação que esteja a serviço dos que dela mais precisam.

Nesse sentido, as Proposições Curriculares refletem seu contexto, constituindo-se em espaços de produção, representação e significação. As Proposições Curriculares envolvem construções filosóficas, culturais, sociais, éticas, políticas e de caminhos que, de certa forma, são plurais, heterogêneos e sujeitos às condições históricas e sociais.

Pensar em uma Proposição Curricular para EJA, atualmente, exige, ainda que rapidamente, um olhar para o passado que permita compreender melhor a experiência atual. Esse olhar para o passado, entretanto, não representa apenas um apanhado histórico sobre aquilo que foi desenvolvido nessa modalidade de educação. Trata-se de uma tentativa de entender quais foram suas preocupações norteadoras, buscando fazer uma avaliação delas e visando estabelecer pontos de referência para uma nova percepção do que representa uma EJA hoje, mais focada no desenvolvimento da cidadania e referenciada nos interesses e necessidades dos estudantes. Pensar a EJA hoje significa levar em conta a sua origem, que é a educação popular, cujo eixo central se fundamenta na reflexão e na análise crítica das próprias condições de existência dos estudantes. Desse modo, a educação é pensada e planejada não só para instrumentalizar o estudante com os saberes formais, mas também para conscientizar e desenvolver sua autonomia.

## Segundo Paludo, a

Educação Popular representa uma concepção de educação que inicia sua gestação com o projeto de modernidade brasileira e latino-americana, cujos contornos se inovam e começam a se delinear de forma mais clara, ganhando adesões nos anos 60 e aprofundando-se nas décadas de 70 e 80 (PALUDO, 2001, p. 53).

E o Parecer nº 093/2002 do CME-BH destaca que:

No arcabouço de tal formulação, há uma tradição de lutas pedagógicas enraizadas na educação popular em que a experiência de vida dos sujeitos traz conhecimento, memória, relações sociais e culturais, religiosidade, trabalho, família, política e afetividade. Essas dimensões do mundo jovem e adulto, quando incorporadas ao saber escolar, podem potencializar a essência educativa das práticas sociais e da prática educativa escolar. Tornam-se instrumentos dos quais a sociedade pode dispor para estimular a participação popular, ampliando a cidadania desses setores da população. A EJA se apresenta, então, como um momento de humanização do sujeito, como um espaço de estimulação da autonomia, como tempo de aprendizagem, como movimento de vida, como possibilidade de concretização de um direito. Preservar a riqueza da herança da educação popular, sem descaracterizá-la, na concepção de educação.

São esses direcionamentos que, se, por um lado, apontam para o desenvolvimento de uma pedagogia como ciência humanística, sustentam a Proposição Curricular aqui apresentada. Por outro lado, buscam dialogar com o mundo presente. Esse diálogo parte de outra contribuição de Arroyo:

Talvez o tempo não seja tanto de voltarmos à história do movimento de educação popular para reaprendermos com sua história, mas de entender as lições que vêm dos próprios movimentos sociais populares e da pluralidade de ações coletivas cada vez mais organizadas e mais visíveis (ARROYO, 2009, p. 408).

### 1.1 O desafio das Proposições Curriculares da EJA

As Proposições Curriculares da EJA constituem o fruto de um profícuo trabalho sustentado no amadurecimento de discussões, experiências na educação de jovens, adultos e idosos e por efeito de conquistas legais. Representam uma experiência democrática em que a educação é tida como direito do cidadão e dever do Estado.

As Proposições Curriculares da EJA na RMBH sustentam-se, desde a sua gênese, no paradigma humanístico - no que ele representa de visão de sujeito, de educação e de mundo. Ao mesmo tempo, buscam ressignificar o pensamento de Freire, que assim se expressa: “Como é possível, antes de transformar a sociedade, sonegar aos estudantes o conhecimento de que precisam para sobreviver?” (FREIRE, 1986).

O desafio de uma proposição que contemple uma formação humanística dos sujeitos se dirige aos que acreditam nas possibilidades humanas. Por isso, volta-

se para o desenvolvimento de indivíduos, na qualidade de atores sociais, capazes de não só atuarem no mundo do trabalho, mas também de serem sujeitos de ação e representação política que expressam sua cidadania.

Reconhece-se que uma proposição curricular significa um dos investimentos para uma educação justa, mas, sozinha, não tem o poder de realizar as transformações necessárias à educação preconizada. Esse importante passo insere-se e soma-se às lutas democráticas em geral, nelas incluídas a garantia das condições de ensino, de formação permanente dos educadores e de ampliação desses direitos a quem mais precisa.

# 2

## A educação como direito

Não devemos chamar os estudantes à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições. Devemos chamá-los para participar coletivamente da construção de um saber que vai além do saber de pura experiência feita, que leve em conta as suas necessidades e que se torne instrumento de luta, possibilitando-lhes transformar-se em sujeitos de suas próprias histórias (FREIRE, 1995).

A incorporação da educação no conjunto dos direitos da cidadania tem uma história recente, construída, sobretudo, a partir da emergência da concepção do direito a ter direitos.

Sob essa premissa, a educação passa a ser vista como um direito social estruturante, na medida em que representa a base para a concretização de outros direitos: saúde, liberdade, segurança, cultura, bem-estar econômico, participação social e política.

Assim, o pleno exercício da educação como um direito social pressupõe não apenas a aquisição de saberes historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, mas também a criação de condições para que os sujeitos desenvolvam as múltiplas dimensões da formação humana.

No mundo contemporâneo, cada vez mais complexo pela emergência contínua de novas formas de linguagem, aprender por toda a vida tem-se tornado uma necessidade fundamental. Conceber a EJA nessa perspectiva significa garantir, além do direito à educação básica a todos os sujeitos de todas as faixas etárias, o acesso a ações educativas relativas a questões ambientais, de gênero, de etnia, de profissionalização etc.

A garantia do *direito a aprender* por toda a vida se afirma assim como um ato de resistência e de luta por melhores condições de vida e de igualdade para todos os sujeitos jovens, adultos e idosos que buscam na instituição escolar a sua efetivação.

Concebida como conhecimento básico e necessário a todos num mundo em transformação no sentido amplo, a alfabetização é um direito fundamental. Desde 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia - durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos -,

procura-se garantir esse direito no Brasil. Naquela década, destacou-se a tentativa de implantação no País do Plano Decenal de Educação, visando principalmente a acabar com o analfabetismo no prazo de dez anos. Porém, esse direito ainda não foi estendido a todos os brasileiros.

As Nações Unidas adotou como premissa para a alfabetização a reflexão de que o conhecimento e a experiência têm mostrado que a batalha pela alfabetização requer esforços intensivos, sustentáveis e focalizados. Tais esforços devem ultrapassar a concepção de programas, projetos ou campanhas de curta duração. A alfabetização reveste-se de importância, entre outros fatores, por favorecer a identidade cultural, a participação democrática e a cidadania, a tolerância e o respeito pelos demais.

Apesar dos avanços recentes, ainda persiste um quadro de grandes injustiças sociais no País, agravado pela exclusão de milhões de brasileiros do direito à educação, sobretudo do direito à alfabetização. Também ainda é vasta a parcela da população que não tem acesso a outros direitos básicos previstos na Constituição Federal.

Assim, o pleno exercício da educação como um direito social pressupõe não apenas a aquisição de saberes historicamente construídos e sistematizados pela humanidade, mas também a criação de condições para que os sujeitos desenvolvam as múltiplas dimensões da formação humana.

Nesse cenário, a EJA não pôde restringir-se às perspectivas da escolarização ou da alfabetização, tal como foi vista por muito tempo, e passou por significativas revisões do conceito de alfabetização ao longo das últimas décadas.

Até a década de 1980, considerava-se alfabetizada a pessoa que “aprendeu a ler e escrever”. Entretanto, os censos demográficos do IBGE realizados ao longo de toda a segunda metade do século passado indagavam sobre a capacidade de “ler e escrever um bilhete simples”, o que já revelava uma ampliação conceitual, já que se investigava o uso da leitura e da escrita como prática social.

Com base nessa metodologia, o Censo Demográfico de 2000, por exemplo, apontou uma taxa de 13,6% de analfabetismo entre os brasileiros maiores de 15 anos.

Posteriormente, atendendo à recomendação da Unesco, o IBGE passou a aplicar, em estudos censitários como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o conceito de “analfabetismo funcional”. Esse conceito introduz o nível de escolaridade efetivamente atingido como critério de investigação e considera as pessoas que não concluíram os quatro primeiros anos analfabetas funcionais.

Dados do relatório da PNAD/2009, por exemplo, revelaram que a taxa de analfabetismo no País recuou para 8,9%. Entretanto, 20,3% foram considerados analfabetos funcionais, o que significa que 1 em cada 5 brasileiros é analfabeto funcional, e as taxas mais altas estão concentradas entre os mais idosos.

Na faixa de 15 anos ou mais, em 2009, pela primeira vez a taxa de analfabetismo ficou abaixo de 10% (percentual de 2008), chegando a 9,7% ou 14,1 milhões de pessoas. A maior concentração foi registrada entre as pessoas pertencentes aos



grupos de idade mais elevada: 92,6% deles tinham 25 anos ou mais.

A análise desses dados evidencia claramente o fato de que a alfabetização, em seu sentido restrito, não garante ao estudante condições para a superação do analfabetismo funcional e a plena inserção e participação nas práticas sociais de leitura e escrita típicas das sociedades grafocêntricas. Confirma também a necessidade de os processos de alfabetização serem pensados e desenvolvidos de forma articulada e interdependentemente com outras ações educativas de sentido mais amplo que permitam ao estudante, além da inserção no mundo da escrita, o desenvolvimento da capacidade de questionar e de analisar, fundamentais para um acesso qualificado aos bens culturais. Trata-se da perspectiva do letramento, em que o sujeito pratica as diferentes leituras e escritas nas suas diferentes modalidades de linguagem e gêneros textuais que circulam na sociedade.

Em conclusão, o sujeito letrado é o que, vivendo práticas discursivas orais e escritas, reconhece a força perlocutória de sua ação com a linguagem. Por meio dela, podemos alcançar nossas intenções, produzir efeitos sobre nossos interlocutores: informar, esclarecer, criticar, argumentar, sensibilizar, pedir, alertar, impressionar etc. Nesse sentido é que reconhecemos no discurso-efeito de sentido interlocutório um modo de ação sobre o mundo, mesmo que dele não tenhamos consciência.

O ato de ler não é algo mecânico, é algo dinâmico no qual se estabelecem as relações, é processo de humanização,

[...] na medida mesma em que a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É uma incorporação (FREIRE, 1983, p. 111).

Isso significa desenvolver as potencialidades de comunicação, no que diz respeito à fala, à capacidade de argumentação eficiente e, com isso, construir oportunidades reais de participação e de decisão nos diferentes contextos sociais.

Aprender a ler e a escrever se faz assim uma oportunidade para que homens e mulheres percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, com sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (FREIRE, 1986, p. 49).

# 3

## Uma história da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Belo Horizonte

A criação do primeiro curso regular de suplência de 1ª a 4ª série na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte ocorreu em 1971, na Escola Municipal Maria das Neves.

Naquela época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) representava a ação mais ampla no campo da educação de adultos no País. Programa de alcance nacional proposto e patrocinado pelos governos militares, o Mobral notabilizou-se pelo expressivo aporte da União na construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos e pela forma de organização autônoma em relação aos governos estaduais e ao próprio Ministério da Educação. A execução das atividades de alfabetização ficava a cargo de comissões municipais implantadas em todo o País, enquanto a orientação e a supervisão pedagógicas bem como a produção de material didático eram rigidamente centralizadas pelo governo federal.

O caráter da ação alfabetizadora proposta pelo Mobral era nitidamente provisório: o que se propunha era a sua extinção assim que o problema do analfabetismo fosse equacionado. Como decorrência desse fato, em Belo Horizonte, a comissão municipal organizou cursos de alfabetização com escassa vinculação com a rede escolar básica, característica também perceptível em âmbito nacional.

Os resultados obtidos pela maioria dos jovens e adultos que o frequentaram foram sofríveis, sendo poucos os que conseguiram atingir níveis aceitáveis de alfabetização e letramento. A crise econômica dos anos 80 impediu a continuidade do programa, que demandava altos investimentos para se manter.

Paralelamente, ao longo das décadas de 70 e 80, as iniciativas de criação de cursos de suplência em Belo Horizonte couberam sobretudo ao governo estadual. No plano municipal, destaca-se a criação de cursos de suplência de 1ª a 4ª séries nas escolas municipais George Ricardo Salum, em 1985, e Honorina Rabelo, em 1986.

Entre 1990 e 1997, observou-se um vigoroso processo de expansão da oferta de vagas em cursos de suplência na RMEBH, abrangendo

mais de 60 escolas. Essa expansão esteve intimamente ligada à emergência dos movimentos durante o processo de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro e à promulgação da Constituição Federal de 1988.

Vale destacar que o texto constitucional de 1988 incorporou dispositivos que possibilitaram a criação de condições para a rápida implementação dos cursos de suplência, identificando fontes de recursos necessários à expansão da escolaridade obrigatória, definindo o ensino fundamental como atribuição prioritária dos municípios e permitindo a responsabilização das autoridades pelo não cumprimento das determinações constitucionais.

Entretanto, apesar dos esforços dos governos municipais para expandir a oferta de vagas para equacionar a demanda da educação pública de jovens e adultos, o que se verificou na prática foi um descompasso entre o que estabeleciam as garantias constitucionais e as reais condições dos municípios para realizá-las.

Desde a extinção da Fundação Educar (sucessora do Mobral) pelo governo Collor em 1990, evidenciou-se um processo de deslegitimação e de exclusão crescente da EJA das atribuições do governo federal. Os governos Collor e FHC puseram em marcha a transferência das atribuições relativas a essa modalidade de ensino para os estados e principalmente para os municípios, buscando respaldo no próprio texto constitucional.

O resultado não poderia ser outro: enquanto a União se desobrigava cada vez mais da sua necessária ação indutora das iniciativas educativas voltadas para o público jovem e adulto, estados e municípios se defrontavam com dificuldades financeiras e administrativas crescentes para cumprir suas atribuições legais.

Para agravar a situação, as alterações na legislação educacional a partir de 1996 ampliaram ainda mais as dificuldades para a expansão do atendimento e para a manutenção dos cursos já ofertados. A nova LDBEN, por exemplo, manteve a ênfase nos exames supletivos como forma de certificação; e, ao rebaixar a idade mínima na sua realização, reforçou a identificação cada vez maior entre suplência e mecanismos de aligeiramento da escolarização de jovens e adultos. A Emenda Constitucional nº 14/1996, por sua vez, além de suprimir a obrigatoriedade do ensino fundamental para jovens e adultos, excluiu as matrículas do ensino supletivo da base de cálculo dos repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por ela criado, e manteve apenas a gratuidade da oferta. Com isso, a União livrou-se da ação convocatória e mobilizadora normalmente atribuída a ela e da obrigação de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento a jovens e adultos.

Na contramão desse quadro, Belo Horizonte destacou-se nacionalmente na década de 90 pela sensibilidade no atendimento às demandas dos setores populares, ampliando a oferta de vagas para o público jovem e adulto, apesar das dificuldades financeiras. Nessa direção, em 1991, foi inaugurada a Escola Municipal Caio Líbano para atendimento de jovens e adultos trabalhadores, em sua maioria da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) e da Fundação Hospitalar do Estado de Minas Gerais (FHEMIG), no período noturno, com 20 turmas. Pode-se dizer que, desde

a sua criação, a escola defendeu a concepção de uma educação como direito e voltada para a autonomia e inclusão daqueles aos quais o acesso ao conhecimento foi negado, evidenciando uma tendência crescente da Rede Municipal de Belo Horizonte, de superação da concepção da educação de jovens e adultos com caráter de suplência. Ou seja, um trabalho voltado para as especificidades desse público e sustentado nos princípios de inclusão, do exercício pleno da cidadania e da problematização dos saberes do mundo do trabalho.

Em 1995, realizou-se o Seminário de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de aprofundar a discussão sobre a temática das dimensões formadoras da vida adulta. Como consequência da realização do seminário, ocorreram vários encontros entre coletivos de profissionais das escolas, coordenados pela SMED, para recolher, analisar e divulgar na RMEBH experiências de trabalho pedagógico que se revelavam significativas e exitosas no atendimento aos jovens e adultos.

Frutos desse movimento, as publicações do caderno *Educação Básica de Jovens e Adultos*, do *Kit BH para Jovens e Adultos*: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural e o vídeo *Escola Plural apresenta a EJA*, ambos de 1996, cumpriram o papel de ampliar o debate sobre temas como a configuração do perfil sociocultural dos estudantes jovens e adultos, suas dimensões formadoras e as possibilidades para a adequação da organização do trabalho pedagógico, dos tempos e espaços escolares às especificidades desses estudantes na RMEBH.

Entretanto, a ausência de fontes de financiamento específicas que viabilizassem a implantação da EJA como modalidade de ensino em sua plenitude na RMEBH determinava a necessidade de prosseguir a busca por alternativas de organização curricular que viabilizassem de fato a permanência do público jovem e adulto nas escolas municipais e garantissem a efetivação do direito à educação.

Assim, em 1998, a publicação do caderno *O passo da escola no compasso da vida*: a construção de um novo tempo e espaço para jovens e adultos trouxe para as escolas que ofertavam o ensino fundamental regular noturno novas perspectivas para a composição da carga horária curricular. Isso possibilitou caminhos para o rompimento com a rigidez das estruturas temporais dos modelos seriados, permitindo, inclusive, maior flexibilidade para a organização dos horários de entrada e saída dos estudantes e assegurando a possibilidade de matrícula em qualquer época do ano letivo.

Baseando-se em princípios emanados da LDBEN como o da alternância regular de períodos de estudo e o da incorporação/valorização de experiências extraescolares desenvolvidas em vários processos formativos, essas propostas permitiam às escolas estruturar a organização do ensino regular em etapas presenciais e não presenciais de forma sequencial. Isso garantia ao estudante trabalhador a condição de frequentar jornadas escolares presenciais inferiores ao mínimo de 4 horas letivas diárias.

Por meio de “atividades curriculares alternativas”, a vida familiar, o mundo do trabalho e o pertencimento a movimentos sociais e culturais passavam a ser considerados espaços/tempos de formação pedagogicamente articulados com os tempos presenciais dos estudantes.

Configuravam-se, portanto, condições concretas para atender às especificidades do estudante jovem e adulto, que se ressentia das dificuldades em conciliar os tempos de estudo e de trabalho, ainda que no contexto do ensino fundamental regular.

Entretanto, havia ainda segmentos da população jovem e adulta que, por razões diversas, não buscavam atendimento nos espaços escolares. Foi o que se constatou em relação às mães e aos pais atendidos pelo Programa Bolsa Escola Municipal, implementado a partir de 1997. Nesse público, estavam inseridos vários adultos que nem sequer assinavam o nome, condição que inviabilizava até mesmo o recebimento do benefício. Além disso, muitos possuíam escolaridade reduzida, o que revelava uma demanda para a proposição de ações educativas que os atendessem. Ao mesmo tempo, frequentar a escola representava uma opção distante para boa parte dessas pessoas devido a questões como trabalho, obrigações domésticas, dificuldades em relação aos horários ofertados pelas escolas, à convivência com o público mais jovem nos espaços escolares e à rigidez da cultura escolar.

Para atender a essa demanda, a equipe do Programa Bolsa Escola Municipal criou o Projeto de Educação de Jovens e Adultos do Programa Bolsa Escola Municipal de Belo Horizonte (EJA/BEM-BH), que configurou um atendimento específico de educação popular não apenas para as mães bolsistas, mas para outras pessoas das comunidades em que suas turmas foram implantadas.

Realizado em diversos espaços da cidade, como associações comunitárias, igrejas e equipamentos públicos, o Projeto EJA/BEM-BH foi aos poucos se constituindo numa alternativa que viabilizava a garantia do direito à educação para um público que as escolas não conseguiam acolher. A expectativa inicial era que, após a vivência de processos de alfabetização e de escolarização inicial, os estudantes atendidos pelo projeto pudessem inserir-se nas escolas para dar continuidade aos estudos e obter a certificação no ensino fundamental.

O que se observou, entretanto, foi que poucos estudantes se matriculavam nas escolas para dar prosseguimento aos estudos. Paralelamente, uma demanda semelhante surgiu no cenário da EJA de Belo Horizonte a partir da instituição do Programa Brasil Alfabetizado pelo governo federal, a partir de 2004.

Para responder a essas demandas, a SMED decidiu, em 2005, pela ampliação do Projeto EJA/BEM-BH, vinculando suas turmas a uma escola municipal em cada regional da cidade, mas mantendo o seu funcionamento nos locais de origem, com o objetivo de garantir a regularidade da vida escolar e a certificação de ensino fundamental aos estudantes. Desde então, o projeto recebeu a denominação de EJA-BH, e sua coordenação passou a ser atribuição do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e Ensino Noturno.

Estruturado de modo mais flexível para atender às especificidades de um público que dificilmente retorna à escola, incluíram-se os cursos noturnos na modalidade de EJA. O Projeto EJA-BH teve como premissa a compreensão de que cabe aos estudantes o papel de protagonistas na construção de sua cidadania, priorizando a construção de sua autoimagem como sujeitos capazes não apenas de aprender,



conhecer e buscar conhecimentos, mas também de reivindicar e lutar por seus direitos, incorporando valores e atitudes que possibilitem e ampliem sua inserção sociocultural.

Atualmente, as turmas que pertenceram ao Projeto EJA-BH estão sendo vinculadas às escolas municipais mais próximas dos locais em que funcionam com o objetivo de proporcionar aos profissionais que nelas atuam e aos estudantes por elas atendidos melhores condições de trabalho e de aprendizagem.

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a construção da política pedagógica de EJA tem como foco a busca pela efetivação do direito à educação e a definição do papel do município nesse processo.

A I Conferência Municipal de Educação, realizada, no final de 1994, para apresentação do Programa Escola Plural à cidade, viabilizou, nos horários noturnos, espaços de discussão acerca dessa modalidade de ensino. As reflexões coletivas produzidas durante a conferência evidenciaram a necessidade de elaborar uma proposta educacional que atendesse às especificidades do público jovem e adulto.

Um marco significativo na história da EJA nas escolas municipais foi a implantação do programa Escola Plural, em 1995, no 1º e no 2º ciclos e, em 1996, no 3º ciclo. Desde aquele momento, delineou-se um olhar mais atento às múltiplas dimensões da formação dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Os eixos norteadores do programa foram objeto de discussão nas escolas e constituíram referências também para repensar a prática pedagógica no interior da EJA, culminando com a realização, pela SMED, de um seminário de Educação de Jovens e Adultos em 1996. Contando com a participação de representantes das escolas, o seminário consolidou reflexões sobre as dimensões formadoras da vida adulta que se tornaram referências importantes para a elaboração de propostas pedagógicas por parte da SMED e das escolas.

Ainda em 1995, a SMED, em parceria com a *Escola Sindical 7 de Outubro*, implantou, na região do Barreiro, uma experiência de EJA, o Projeto de Educação de Trabalhadores - PET, com o objetivo de subsidiar a construção de uma proposta político-pedagógica de formação de adultos trabalhadores na cidade de Belo Horizonte. Tal parceria, posteriormente, se transformou num convênio formal assinado entre a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, a Escola Sindical 7 de Outubro e o Instituto Sindacale per la Cooperazione allo Sviluppo - Centrale Italiana di Sindacati di Lavoratori.

A SMED realizou ainda parcerias com a Superintendência de Desenvolvimento da Capital - SUDECAP para alfabetização dos adultos que lá trabalhavam. Com a Associação Movimento de Educação Popular Integral Paulo Englert - AMEPPE e Fundação Carlos Chagas, desenvolveu-se o Curso de Educadores Infantis, correspondente aos finais do ensino fundamental. Tais experiências educativas foram desenvolvidas por professores da RMEBH.

Em 2000, a SMED encaminhou ao Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte (CME-BH) a solicitação de regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais, acompanhada de documento contendo propostas



para subsidiar a formulação das diretrizes para a EJA. Em seguida, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação remeteu ao Conselho Municipal de Educação - CME-BH um conjunto de propostas que também demandava a construção de uma política para a EJA no município.

No CME-BH, o processo de discussão da regulamentação da EJA envolveu, principalmente, trabalhadores em educação das escolas municipais, estudantes jovens e adultos e representantes dos gestores da educação do município. Questões relacionadas à concepção, estruturação e organização, financiamento, currículo, tempos e espaços, perfil do estudante, alfabetização, processos pedagógicos e formação docente foram exaustivamente debatidas, gerando a edição do Parecer 093/2002, de 07/11/2002, que estabeleceu as diretrizes para a regulamentação da EJA nas escolas municipais de Belo Horizonte. No ano seguinte, por meio da Resolução nº 001/2003, de 5 de junho de 2003, o CME-BH regulamentou a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, criando condições para que as escolas municipais implantassem essa modalidade de ensino.

A partir de 2004, levando em conta a necessidade de implantar e de consolidar a modalidade EJA na RMEBH e a falta de recursos financeiros para garantir que essa implantação pudesse atender a todo o público jovem e adulto matriculado nas escolas da RMEBH, a SMED optou por ofertar 10.500 vagas em 41 escolas, priorizando o atendimento em áreas de vulnerabilidade social atendidas pelo Programa BH Cidadania.

Atualmente a RMEBH atende a cerca de 18.000 estudantes na modalidade de ensino EJA, em turmas nas escolas municipais e em turmas em outros espaços não formais de ensino. Vale ressaltar que os espaços fora das escolas passam por critérios de avaliação da SMED acerca da estrutura física e pedagógica para a garantia da qualidade de um ensino efetivo.

# 4

## Quem são e o que desejam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte

Falar de direito à educação significa dizer daquele que é o sujeito mais importante no processo educacional: o estudante. É fundamental que se entenda para quem se direcionam as práticas escolares e, sobretudo, o que quer esse sujeito. Além disso, como veremos adiante, os estudantes da Educação de Jovens e Adultos são constituídos de algumas especificidades que fazem com que estejamos mais atentos aos seus objetivos diante da educação.

Primeiramente, precisamos ter clara a ideia de que o estudante da EJA não frequentou a escola nem teve acesso às práticas de escolarização na idade desejável. Diversas razões, que vão desde a necessidade de ingresso precoce no mundo do trabalho até as dificuldades de acesso a uma escola, principalmente nas zonas rurais, fizeram com que ele não frequentasse a escola. Isso significa dizer que nem sempre o afastamento da escolarização é uma decisão do estudante, muitas vezes é originado por fatores externos a sua vontade. Dessa forma, ele vivenciou uma parte de sua vida (para muitos, a maior parte da vida) em contato com a sociedade e com o mundo do trabalho, sem ter passado por experiências duradouras no âmbito educacional. Isso o levou a ter diversas aprendizagens por meio de vivências. Assim, esse sujeito chega à escola com valores e crenças construídos no convívio social.

Isso quer dizer que os estudantes da EJA têm experiências de vidas diversas e são de procedências diferentes, o que indica a entrada deles na escola com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos completamente variados, visto que os valores éticos e morais foram formados a partir da experiência, assim como no ambiente e na realidade cultural nos quais eles estavam inseridos. Por isso é que

Os estudantes e alunas de EJA trazem consigo uma visão de mundo influenciada por seus traços culturais de origem e por sua vivência social, familiar e profissional. Podemos dizer que eles trazem uma noção de mundo mais relacionada ao ver e ao fazer, uma visão de mundo apoiada

numa adesão espontânea e imediata às coisas que veem. Ao escolher o caminho da escola, a interrogação passa a acompanhar o ver desse aluno, deixando-o preparado para olhar. Aberto à aprendizagem, eles vêm para a sala de aula com um olhar que é, por um lado, um olhar receptivo, sensível, e, por outro, é um olhar ativo: olhar curioso, explorador, olhar que investiga olhar que pensa (BARRETO, 2006a, p. 5).

Mesmo com uma extensa bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da vida, os estudantes da EJA chegam à escola ávidos por aprender e descobrir e se encantam com os processos nos quais estão sendo inseridos.

Portanto, compete à escola e aos educadores dotar de significado as aprendizagens escolares de modo que os estudantes possam valorizá-las e utilizá-las, fazendo intervenções na sociedade.

É necessário, também, que a escola esteja atenta ao estudante quando do seu retorno ou de sua chegada à escola. Isso porque, por via de regra, essa retomada da vida escolar não é um processo simples: envolve família, trabalho e outros fatores que podem significar contínuas interrupções do processo de retorno.

Outro fato importante diz respeito ao modelo de escola que os estudantes da EJA imaginam, normalmente baseados em experiências anteriores ou em vivências com o mundo escolar de pessoas próximas (filhos, sobrinhos etc.). Isso significa dizer que esses estudantes trazem consigo um imaginário de uma escola conhecida como “tradicional”, com características intrínsecas (aulas expositivas, educadores como centro do processo educativo, lições de casa, por exemplo), a qual, por conseguinte, será a que esperam no seu retorno. Isso pode trazer resistências dos estudantes a se submeterem a novas práticas pedagógicas que os tratem como centro do processo educativo, por acreditarem que esse modelo não corresponde àquela escola almejada.

Os estudantes idosos da EJA são indivíduos que, por muitos motivos, deixaram os estudos, não se escolarizaram nem se alfabetizaram e encontram, nesse momento da vida, um espaço para os estudos. Eles são também fonte de sabedoria e capazes de transmitir conhecimentos e vivências às demais gerações no sentido da preservação da memória e das identidades culturais.

Pensando neles, deve-se levar em conta a concepção do aprender por toda a vida, que exige da EJA a valorização dos saberes e da experiência que contribuem para a produção cultural, material e imaterial da Nação brasileira, com dignidade e autonomia, e possibilita assumir compromissos sociais com o legado de uma vida, na transmissão da herança cultural.

Sendo assim, o estudante idoso da EJA deve gozar de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana: direito à vida, saúde, alimentação, educação, cultura, esporte, lazer, trabalho, cidadania, liberdade, dignidade, respeito e convivência familiar e comunitária. Assim, as Proposições Curriculares da EJA devem deixar claro que esses saberes são importantes e devem ser repassados às demais gerações, visando à preservação da memória e identidade cultural e à integração dos idosos com os mais jovens. E, seguindo orientações do Estatuto do Idoso, devem criar oportunidades de acesso do

idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

O público dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da RMEBH é constituído também por jovens. Consideramos que a definição de juventude não é uma questão apenas biológica. Os aspectos culturais, sociais e econômicos têm grande impacto na definição do indivíduo como jovem, adolescente ou adulto. E, se a juventude é caracterizada por sua diversidade, podemos falar de juventudes, que irão concretizar-se nas diferentes condições sociais, culturais, de gênero e racial dos sujeitos (Parecer CME-BH 093/02).

Apontamos que os jovens estudantes da EJA vivenciam tempos de formação que se diferenciam da vida adulta e devem ser considerados em suas especificidades. Segundo o Parecer CME-BH 093/02, a juventude que frequenta a EJA é filha da classe trabalhadora, fruto das desigualdades sociais e, desde muito cedo, às voltas com o trabalho ou com a falta dele. No que diz respeito a essa realidade, percebemos hoje que o mundo do trabalho “fecha as portas” para essa juventude que, muitas vezes, se vê sem perspectivas. Esses jovens trazem, em sua trajetória de vida, uma relação escolar descontínua, com repetências sucessivas, evasões esporádicas, fracasso e abandono da escola. Muitas vezes, a experiência escolar foi carregada de um sentido negativo, pouco contribuindo para os processos de formação humana que vivenciaram.

Ao mesmo tempo, nosso olhar para esses sujeitos não deve ser marcado por carências sociais (ARROYO, 2005), é necessário percebê-los em seu protagonismo, conhecendo suas experiências socioculturais, suas formas específicas de atuar na realidade e de se socializar, bem como suas demandas para o processo de escolarização. Eles vivenciam um tempo de formação em que se colocam questões fundamentais sobre o ser humano e o sentido da vida, mas também se preocupam em garantir trabalho digno e construir possibilidades para uma maior qualidade de vida. Além disso, apresentam grande desejo de terem suas vivências e conhecimentos valorizados no espaço escolar. Nesse sentido, educação apresenta-se como uma via para ampliar seus horizontes, auxiliando-os a entender o mundo e potencializar as experiências de vida que já trazem (SCHMELKES, 1996).

Portanto, é importante que a escola e os educadores estejam abertos a acolher os estudantes, considerando a diversidade geracional e investindo na melhoria das condições para garantir a sua permanência, objetivando a conclusão dos processos de escolarização.

Uma das características marcantes dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte é a diversidade de origens. Vêm de várias cidades de Minas Gerais e, muitos, de outros estados. Grande parte deles procurou a capital do estado, Belo Horizonte, com o objetivo de melhoria de vida, buscando maiores chances no mercado de trabalho e condições de sobrevivência mais dignas. Dessa forma, a riqueza da cultura dos diversos lugares de onde vêm os estudantes está presente nas salas de EJA da RMEBH. Portanto, “o conjunto cultural formado pelas pessoas que se encontram numa mesma série, numa sala de aula, é, então, extremamente rico. A cultura marca a visão de mundo e é a base aonde a construção de conhecimentos vai se dar” (BARRETO, 2006a, p. 12).

Para além da diversidade geográfica, outra marca dos estudantes da EJA da RMEBH é a exclusão social. Geralmente, são pessoas de baixo poder aquisitivo, possuem e consomem o básico para a sobrevivência, o que os leva a recriar e reinventar sua forma de lazer. Muitas vezes, os espaços escolhidos para diversão não são os disponibilizados pelo Poder Público em função da barreira simbólica que existe e do esforço que entrar nesses lugares representa. Organizar-se para adentrar museus, salas de cinema, teatros, livrarias, exposições diversas das artes plásticas e centros de cultura não é um movimento que os sujeitos da EJA da RMEBH fazem com tranquilidade. Faz-se necessário que as escolas que atendem a essa modalidade de ensino propiciem acesso a esses espaços que lhes são negados, inclusive do ponto de vista financeiro e social.

Outra característica que eles carregam consigo é a baixa autoestima, muitas vezes reforçada por um histórico de fracassos escolares, o que provoca sentimentos de desvalorização e insegurança que comprometem, muitas vezes, o enfrentamento dos novos desafios que eles se propõem.

Mais uma marca dos estudantes diz respeito ao mundo do trabalho, visto que esse constitui uma categoria importante na vida dos sujeitos jovens e adultos. Eles, em sua maioria, são trabalhadores, alguns desde muito cedo. Possuíam ou ainda mantêm as mais diversas ocupações, desde aquelas realizadas em casa, para permitir que os pais fossem trabalhar, passando por atividades menores que ajudavam no sustento da família, além de atividades na zona rural. Além disso, como afirma Oliveira (2001), os estudantes da EJA vivem, atualmente, a realidade do não trabalho ou do trabalho em ocupações precárias e, também, em condições de subemprego e do mercado informal. Por isso é que o trabalho deve ter uma importância muito grande no projeto, não devendo ser desconsiderado no cotidiano dos educadores.

Por fim, em relação ao perfil dos estudantes da EJA da RMEBH, é importante salientar as expectativas quanto à representatividade da escola na vida deles. Em nossa realidade, a qual não difere de grande parte das experiências de Educação de Jovens e Adultos desenvolvidas no Brasil, a escola é pensada a partir da perspectiva de constituir um espaço de sociabilidade, transformação social e construção do conhecimento.

Conhecer outras pessoas e culturas e relacionar-se com o outro são fatores primordiais para o crescimento pessoal, pois é dessa forma que construímos outras possibilidades de ver o mundo, aumentando as chances de intervenção na sociedade. Portanto, favorecer a criação de oportunidades de sociabilidade é uma dimensão fundamental para o trabalho escolar, propiciando aos sujeitos a partilha do mesmo espaço, tratando aquilo que é comum a todos.

A intervenção no mundo só é possível se os estudantes agem na sociedade a partir daquilo que conhecem. Assim, é importante que, na Educação de Jovens e Adultos da RMEBH, o conhecimento seja instrumento para que o estudante seja capaz de agir de forma autônoma e independente, reagindo àquilo que lhe é imposto. Isso ocorre quando se dá voz aos estudantes, apresentando-lhes os marcos da cultura humana, permitindo que eles e a comunidade na qual se encontram expressem sua cultura particular.

O conhecimento é a terceira perspectiva pensada “pelos” e “para” os estudantes. A relação entre estudantes e educadores é, por si só, uma prática de conhecer. É na mediação dos saberes individuais, em conjunto com os saberes acumulados e as questões do cotidiano, que é construído o conhecimento:

Nesse sentido, o conhecimento é vivo, mutável, compartilhado e transformante e emerge das formas mais variadas de ação humana. Fazer, descobrir, criar, construir, relacionar, refletir são ações que movem a produção de conhecimentos (BARRETO, 2006a, p. 36).

#### **4.1 Quem são, enfim, os Estudantes da EJA?**

O público da Educação de Jovens e Adultos da RME de BH é constituído por: trabalhadores/as inseridos/as em diversas profissões que instituem jornadas por turno; pessoas com a responsabilidade pelo cuidado familiar, entre as quais, em sua maioria, mulheres que tentam de alguma forma retomar a escolarização ou inserir-se nela pela primeira vez; aposentados; pessoas com limitações físicas de locomoção; pessoas impedidas de circular em determinados lugares, no horário noturno, em função da insegurança e violência; pessoas com sofrimento mental; cidadãos que vivem em instituições de longa permanência de idosos; pessoas que residem distantes de escolas, como os aglomerados, vilas, favelas ou quilombos; andarilhos ou moradores de rua; pessoas portadoras de HIV+, além de outras pessoas que moram na região metropolitana de Belo Horizonte.

As mulheres que retomam os estudos sinalizam diferentes desejos: mostrar para a sociedade que são capazes de aprender os saberes tidos pela sociedade como importantes porque são escolares; provar para si mesmas que conseguem ocupar-se com saberes culturais; conseguir avançar em sua trajetória escolar para alterar a vida profissional; ter acesso a informações importantes sobre seus direitos como mulher; socializar-se; e encontrar-se com pares.

Compõe ainda o público da Educação de Jovens e Adultos da RMEBH sujeitos com diferentes orientações sexuais que buscam, no espaço escolar, ver seus direitos respeitados. Por ser a escola um agente social agregador das diferentes realidades e que recebe, constantemente, esse contingente de pessoas, a escola não pode omitir-se desse acolhimento e de posicionar-se nesse sentido.

As questões inerentes à reflexão do pertencimento étnico-racial, a inclusão de pessoas com deficiência, as identidades de gênero e a diversidade sexual, aliadas às vulnerabilidades socioeconômicas, são fenômenos que necessitam ser vivenciados e valorizados a partir das experiências cotidianas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da RMEBH, que, com suas performances e protagonismo, constituem esse espaço.

Visando atender a esses sujeitos, quando gerada uma demanda na comunidade/parceria, a escola pode oferecer o funcionamento de turmas de EJA em espaços diversificados. Isso significa não só uma possibilidade de (re)aproximação desses sujeitos com espaços educativos, mas também o atendimento à educação como



direito em qualquer período da vida. Esse atendimento deve ser realizado com qualidade, flexibilidade de horário e organizar-se em grupos de acordo com os critérios que melhor atendam a seus interesses e a suas necessidades de aprendizagens.

## 4.2 Funções, objetivos e intenções da EJA

A Educação de Jovens e Adultos - EJA tem compromisso com a formação humana e com o acesso ao conhecimento, de modo que os estudantes aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

A Resolução nº 001, de 5 de junho de 2003, do Município de Belo Horizonte, assim se expressa:

A educação de jovens e adultos nas escolas municipais tem por objetivo assegurar o direito à educação escolar a jovens e adultos que, pelas razões mais diversas, não tiveram a oportunidade de frequentar ou de concluir a educação básica. A oferta da Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais representa, portanto, o dever do poder público na garantia do direito dos cidadãos à educação básica de qualidade, independentemente de suas idades.

De acordo com os Parâmetros Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2001), as finalidades da EJA assim se configuram:

- I. desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- II. constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiro sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III. domínio de competências e habilidades necessários ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV. desenvolvimento da capacidade de relacionar a teoria à prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V. uso das várias linguagens como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício da cidadania.

A EJA, para cumprir de maneira satisfatória sua função de preparar jovens e adultos para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, necessita de mudanças significativas.

Essas mudanças foram norteadas pelos valores apresentados na Conferência Internacional de Hamburgo, na Lei 9.394/96, no Parecer CEB 11/00, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, e na Deliberação 08/00 CEB. E, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a concretização de uma prática administrativa e pedagógica verdadeiramente voltada para o cidadão, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem, na

Educação de Jovens e Adultos, seja coerente com:

- I. Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- II. Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do exercício da Criticidade e do respeito à Ordem Democrática;
- III. Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, e da diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

E, ainda, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais:

- I. A Estética da Sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável.
- II. A Política da Igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando a constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano.

A Ética da Identidade, buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando um humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, respeito e responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal.

Finalmente, a EJA deve ser vista como uma promessa de qualificação de vida para todos, propiciando a atualização de conhecimentos por toda a vida. Essa é a função permanente da EJA e estas Proposições Curriculares assumem que formar estudantes significa alterar comportamentos. Não são sentimentos, mas modos de se comportar diante da vida: generosidade, solidariedade, respeito, amorosidade, valores, isto é, uma formação para a alteridade.

# 5

## A organização dos conhecimentos nas Proposições Curriculares da EJA

Todos também precisam ser preparados para viver no mundo, no momento em que estão vivendo. Eu tenho insistido muito sobre isso nas minhas falas; às vezes, as pessoas se esquecem disso. Ninguém antecipa o tempo da sua existência e ninguém também vive fora do tempo da sua existência, porque todos nós somos contemporâneos de nós mesmos. Portanto, para eu viver no mundo contemporâneo, preciso estar preparado para viver neste mundo (Neidson Rodrigues).

Em face das transformações pelas quais passa a sociedade, ante os vertiginosos avanços da tecnologia e da ciência, torna-se imperativo um currículo que venha atender a este nosso tempo, caracterizado pela incerteza. Nesse sentido, não interessa mais um rol de conteúdos, mas a preparação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, capazes de dar conta deste mundo plural e globalizado. Por essa razão, nossa opção é por um currículo integrado e que privilegia as necessidades do estudante da EJA. Desse modo, o currículo se manifesta não pela junção das disciplinas, mas, em especial, pelas metodologias de ensino e de aprendizagem que atendam às especificidades dos estudantes.

Não é o fato de duas ou três disciplinas se juntarem que assegura a integração ou a interdisciplinaridade, mas sim uma filosofia de trabalho, uma atitude ante a produção de conhecimento. Assim, embora mantendo a divisão pelo corpo de conhecimento já sistematizado, preocupamo-nos em concebê-lo no seu processo integrativo, que se revela: na definição do objeto de ensino, na perspectiva humanizadora presente nos objetivos gerais das disciplinas, na presença articuladora das dimensões formadoras em todas as áreas de conhecimento, as quais, por sua vez, permitiram a identificação e seleção de conceitos estruturadores da área que sustentam o corpo de conhecimento. E, a partir desses conceitos, o delineamento das capacidades que se deseja desenvolver nos estudantes da EJA, considerando suas necessidades e especificidades.

Na organização e desenvolvimento dessa proposta, destaca-se um currículo organizado por ciclo de formação, com as disciplinas organizadas por áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática). Cada área

com quatro dimensões formadoras - corporeidade, trabalho, territorialidade e memória. Por sua vez, cada área do conhecimento tem como pilares os conceitos estruturadores, indispensáveis por serem eles que estruturam cada área com a finalidade de superar a organização disciplinar fragmentada e possibilitar a interlocução entre as áreas de conhecimento e as dimensões formadoras. A partir dos conceitos estruturadores, elencam-se as capacidades que se pretende desenvolver no estudante.

## 5.1 Dimensões formadoras da vida adulta no currículo da EJA

Compreende-se por dimensão formadora o conjunto de valores, de conceitos e de atitudes que devem ser traduzidos em possibilidades concretas de formação dos estudantes da EJA. Essas dimensões constituem elos que visam estabelecer conexões de diálogos entre as áreas e em cada área. Apresentam-se a seguir as quatro dimensões formadoras da vida adulta que sustentarão a organização da matriz curricular da Proposição EJA: Territorialidades, Corporeidade, Memória e Trabalho.

### 5.1.1 Territorialidades/espços

Segundo estudiosos, com o advento da globalização econômica, produziu-se um discurso no qual o território deixaria de ser importante para a sociedade devido à perda de potencialidade econômica/simbólica dos espaços, resultante do caráter homogeneizador do processo. Dessa maneira, estaria em curso um amplo processo de “desterritorialização desenraizadora”, em nome da aldeia global, sem fronteiras e constrangimentos (HAESBAERT, 2006).

Mas, o que é o território? Qual a origem desse conceito e quais as suas metamorfoses ao longo do tempo? Qual a importância do conceito para os processos de ensino-aprendizagem? Com a globalização, esse conceito perdeu, de fato, sua validade? É possível articular esse conceito com outros na formação do sujeito? Qual a relevância do conceito de território para a EJA?

Tais perguntas têm o intuito de estimular o debate sobre territorialidades no(s) espaço(s) urbano(s) como uma dimensão formadora do sujeito da EJA.

Com a sistematização da geografia, no século XIX, o conceito de território ganhou *status* e passou a ser entendido como um fragmento do espaço concreto, apropriado/ocupado por um determinado grupo social, resultando na geração de

[...] raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, “paisagem” (SOUZA, 2001, p. 84).

Nesse sentido, o território era considerado, com base nas contribuições do geógrafo Ratzel, como o solo - o espaço absoluto - pertencente ao Estado-nação. O território

representava os elementos belos da pátria que deveriam ser enaltecidos a fim de se construir a cultura nacional, servindo para obscurecer seu uso político-ideológico.

Desde então, o território passou a ser visto como estratégico para promover o desenvolvimento nacional, por meio de um discurso enaltecido sem uma reflexão crítica de que o território é fruto da luta de classes. O conceito de território passou a ser mobilizado, de forma ideológica e conservadora, para atender aos interesses das classes dominantes que utilizaram (e utilizam) tal conceito para promover a “união” do povo em prol de um progresso que interessa a poucos, especialmente aqueles diretamente ligados à reprodução capitalista do espaço. Participaram desse processo a Ciência Política e a Geografia, que passaram por um processo de modernização justamente nesse momento, difundindo o conceito de território como restrito ao “território nacional”, para atender aos interesses do Estado.

Essa concepção de território durou muito tempo e somente no decorrer do século XX sofreu renovações. Contribuiu para tal processo a Antropologia Urbana, nos estudos realizados sobre as tribos urbanas e outros grupos sociais. Posteriormente, os estudos de Geografia propiciaram um arejamento político das discussões conceituais, que resultaram na ampliação da noção de território (SOUZA, 2001).

Com esse movimento de renovação, houve o alargamento do entendimento sobre o conceito, resultando em novas abordagens que levaram à definição de território como

um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade ou “comunidade”, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (SOUZA, 2001, p. 86).

Ou seja, o território passou a ser considerado de forma mais abrangente e crítica, sendo um fragmento do espaço, fruto das relações de âmbito político, econômico e cultural que existem entre a sociedade e o espaço. O território é, então, produto das relações de poder e de trabalho, num processo que é histórico-geográfico, ocorrendo metamorfoses e permanências no tempo-espaço.

Por tudo isso, ele apresenta uma dimensão funcional, comportando processos de dominação voltados para o controle físico, da produção e da geração do lucro, expressando-se em “territórios da desigualdade”, e uma dimensão simbólica, comportando processos de apropriação, pois é o abrigo, o “lar”, o *locus* da segurança afetiva, expressando-se em “territórios da diferença” (HAESBAERT, 2006).

Nesse processo de ampliação do conceito de território foi (e é) possível afirmar que o território transcende a escala do Estado-nação e que há uma produção de várias territorialidades em diversas escalas, podendo ser permanentes ou transitórias, móveis ou cíclicas. Ou, ainda, uma territorialidade em rede, como ocorre com o tráfico de drogas nas principais metrópoles brasileiras. São processos que atingem os espaços urbanos, manifestando-se de formas diversas.

Ou seja, com as diversas territorialidades que se formam na atualidade, é incorreto pensar que existe apenas um território: o do Estado-nação. Na realidade, estamos diante de um processo em que

[...] o que existe, quase sempre, é uma superposição de diversos territórios, com formas variadas e limites não coincidentes, como, ainda por cima, podem existir contradições entre as diversas territorialidades, por conta dos atritos e contradições existentes entre os respectivos poderes (SOUZA, 2001, p. 94).

Isso demonstra que, longe de ter ocorrido o fim dos territórios, vivenciamos um processo de desterritorialização e reterritorialização contínua, pois há a necessidade de manutenção do controle espacial, com diversas roupagens, além do Estado Nação. Desterritorialização e reterritorialização que se manifestam nos espaços urbanos nacionais e mundiais.

Os camelôs de Belo Horizonte constituem um exemplo da formação de territorialidades no espaço urbano, no transcurso dos anos de 1990. Após intensa disputa de poder com órgãos municipais e lojistas da cidade, foram transferidos das calçadas das principais ruas e avenidas do hipercentro de Belo Horizonte para espaços denominados “*shoppings* populares”. Tratou-se de uma ação que, ao mesmo tempo em que desterritorializou esse grupo de trabalhadores informais, teve como resultado uma reterritorialização que comportou a permanência de antigas experiências destes com a metrópole e a produção de novas relações de pertencimento e estranhamento no espaço urbano. Assim, em vez de esse grupo ser desenraizado, ocorreu a construção de uma multiterritorialidade complexa que contribuiu (e contribui) para a formação desse(s) sujeito(s).

Nesse sentido, as territorialidades são importantes como uma dimensão formadora do sujeito, tornando-se necessário refletir sobre as diferentes territorialidades que são (re)produzidas por indivíduos, empresas, Estado, organizações não governamentais, instituições como a Igreja, a Escola etc. Devemos, nesse processo, compreender quais os objetivos do controle social, por via da produção de territorialidades, e diferenciar os aspectos componentes dessas territorialidades.

É importante refletir sobre as territorialidades como uma dimensão formadora do sujeito, pois os estudantes de EJA estão expostos a vários tipos de territorialidades, ajudando a produzi-las ao mesmo tempo em que se formam pela influência dessas territorialidades.

Pensar as territorialidades como dimensão formadora do sujeito é pensar na ampliação das possibilidades de estudo e de elaboração do conhecimento na EJA, a fim de capacitar os estudantes para “[...] gerir autonomamente o seu território e autogerir-se [para que seja feita] uma gestão socialmente justa dos recursos contidos no território” (SOUZA, 2001, p. 112).

Dimensão formadora que deve ser desenvolvida em uma relação com o lugar, que é um fragmento do espaço no qual o indivíduo/grupo estabelece uma relação de



pertencimento e de posse, e com o espaço, que é uma totalidade produzida em parcelas e que se diferencia pela organização, dinâmica e estrutura.

### **5.1.2 Corporeidade**

Considerar corporeidade como uma dimensão formadora na educação e, por conseguinte, na Educação de Jovens e Adultos exige antes de tudo ultrapassar uma visão segmentada de educação. Assim, trata-se de perceber que, além de uma identidade genética traduzida em corpos aparentes, o sujeito se constitui também de seu processo de auto-organização, de suas relações estabelecidas com o mundo, considerando os espaços e tempos distintos em que se encontra esse sujeito.

Ao se estabelecerem diretrizes para o trabalho na EJA, faz-se necessário identificar o que se pretende quando se utiliza o termo corporeidade em uma proposta pedagógica.

Cabem aqui alguns questionamentos:

- Corpo tem data de validade?
- Por ter especificidades e atender a um estudante com faixa etária abrangente, o que o trabalho da dimensão corporeidade na EJA pode oferecer aos seus estudantes?
- O trabalho com corporeidade na EJA deve ampliar as possibilidades de vivências corporais já existentes, resgatando uma formação voltada para autonomia?
- Quando se pensa corporeidade para estudantes de EJA, pensa-se o conhecer, o fazer e o sentir?

Para tentar responder a essas questões, deve-se tomar o caminho inverso. A primeira proposta é identificar a necessidade de superar o conceito acadêmico de corpo como matéria física, em que há uma forte dicotomia entre o “conhecer-viver”. A corporeidade não pode ser entendida puramente na esfera material em que o homem é visto como um mero instrumento, sem objetivos próprios, desejos e necessidades.

A segunda proposta segue no caminho de identificar corpo e corporeidade. Para uma vivência plena da corporeidade, é necessário entender que o corpo se estende além de sua superfície, e o respeito ao direito fundamental da própria identidade corporal é condição fundamental para se aproximar dessa plenitude, além do rompimento com preconceitos, segregações e padrões preestabelecidos. O corpo, nesse sentido, deve ser entendido como corpo próprio, valendo por si só, sem necessidade de suportes para seu entendimento. Quando se fala de corporeidade, é predominante o conceito de corpo vinculado diretamente à vivência humana, no qual o mundo apareça por meio da própria consciência, sendo o corpo sujeito dessa percepção.

Para se traçar uma diretriz que segue em busca de excelência na formação do sujeito, é primordial entender que o corpo abrange tanto a ordem material quanto a cultural. O conceito de corporeidade deve suplantar a ideia abstrata de corpo e constituir o corpo vinculado ao sujeito, entendendo-o como individual, indivisível e inalienável, em que o homem vive o corpo e o mundo simultaneamente e se expressa por meio de suas vivências de forma espontânea.

A corporeidade deve também ser compreendida como vivência da realidade humana construída com as ilimitadas possibilidades de relações do homem com o mundo. Ela carrega também os mais diversos sentidos, permitindo o entendimento do homem como um ser corporal único e proporcionando também seu autoconhecimento e conhecimento desse mundo. O meio pelo qual o ser humano se manifesta no mundo é a corporeidade, e o corpo é uma unidade sistêmica em que tudo acontece de maneira indissolúvel.

Conceber a EJA na perspectiva de rompimento com valores hegemônicos significa pensar e trabalhar a corporeidade, a própria identidade corporal e as diversas possibilidades de vivência corporais como possibilidades de construção de conceitos e autonomia, a partir da real experiência de corpo dos sujeitos que dela participam.

A sociedade capitalista atual tenta impor ao homem uma identificação com imagem corporal ininteligível, abstrata e distante da sua vivência corporal real. Um grande desafio para a EJA é romper com a dicotomia conceitos/vivências e levar os estudantes a um processo de experimentação que possibilite a transformação das vivências em conceitos e vice-versa. À medida que o processo de construções intencionais sobre práticas corporais se faz presente, os estudantes adquirem condições de se tornarem sujeitos de sua corporeidade com autonomia em uma relação de interiorização e exteriorização significativa, contribuindo para formação de um “corpo-sujeito”.

Identificados os termos corpo e corporeidade na proposta de trabalho com a EJA, algumas pistas para responder às questões anteriores se materializam.

As possibilidades para que os estudantes da EJA tenham contato com uma cultura corporal democrática que valorize o acesso a todo um universo de informações, vivências e valores devem ser compreendidas como um direito do cidadão. Uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, a sensibilidade e a subjetividade, utilizando criativamente o tempo de lazer para expressar sentimentos em diversos contextos de convivência, constitui-se em um instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida, a qual deve ser promovida independentemente de idade.

Formar o cidadão que usufrui do próprio corpo e da plenitude de sua corporeidade, produzindo, reproduzindo e transformando as práticas corporais construídas pela humanidade, instrumentaliza-o para desfrutar de tais práticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. E localizar, em cada uma dessas práticas, os benefícios humanos e suas possibilidades deve orientar a organização dessa dimensão no trabalho com a EJA.

É necessário que as propostas, além de apresentarem os benefícios das práticas corporais para o sujeito, possibilitem vivência e experimentação de atividades lúdicas nas quais os estudantes sintam prazer e satisfação em desenvolvê-las, contribuindo para que queiram também vivenciá-las fora da escola e de forma contínua.

Preparar os estudantes para análises da influência de fatores externos - como os avanços tecnológicos, a manipulação da mídia e os interesses econômicos na formação e mudança de comportamento corporal - é um ponto fundamental para a formação desse estudante.

Importante também considerar como ponto inicial as representações que os estudantes da EJA detêm sobre corporeidade, sobre o próprio corpo, a vivência corporal de cada um e as marcas na memória construídas ao longo de sua vida a partir das diferentes práticas corporais. É preciso, assim, respeitar a história pessoal de cada estudante como ponto de partida e pensar em uma proposta que permita novas possibilidades e descobertas e que reafirme valores de cooperação e integração na tentativa de romper com memórias negativas de exclusão e seletividade. Além disso, para valorizar a cultura popular e suas manifestações, respeitar igualdades, diferenças e inserir todos os estudantes no processo educativo, deve-se abandonar os padrões corporais ideais e a homogeneização cultural imposta pela mídia.

### **5.1.3 Memória**

A memória é um processo que possibilita ao sujeito reproduzir imagens das experiências e impressões nem sempre conscientes. No entanto, para Benjamin (1994), a memória não deve só ter a capacidade de reter conhecimentos e fatos vividos no passado, mas também a capacidade de reconhecer as impressões deixadas por eles e ressignificá-los no presente, produzindo sobre eles novas relações e novos sentidos.

No encontro de grupos e indivíduos, nascem importantes relatos, trocas, compartilhamentos e construções coletivas, sejam espontâneos, sejam organizados. No entanto, grande parte do que se vê são manifestações de memória comunicativa. Para nós, o conceito de “memória comunicativa” inclui aquela variedade de memórias coletivas baseadas exclusivamente na comunicação diária. Essa variedade, analisada por M. Halbwachs com o conceito de memória coletiva, constitui o campo da história oral. Comunicação diária é caracterizada por um alto grau de não especialização, reciprocidade de papéis, instabilidade temática e desorganização.

Diferentemente da memória comunicativa, será a memória cultural caracterizada por ser uma memória estabelecida no tempo e na história, de modo que o passar dos anos não modifica sua estrutura básica, mas sim a reafirma. Ao manter-se estável e contínua, a memória cultural distancia-se do dia a dia, que é a base da memória comunicativa (ASSMAN, 1995).

Enquanto a memória comunicativa tem um horizonte temporal curto, a memória cultural se prolonga no tempo, conectando passado, presente e futuro, de forma a

preservar a identidade de um grupo e a reafirmar práticas que vão cristalizando-se ao longo de sua existência.

A memória cultural demanda uma participação mais frequente e significativa de um indivíduo ou grupo social em torno de algum tema, assunto ou vivência que seja compartilhada e reiterada por outros. Nesse caso, ainda que as pessoas não estejam conscientemente construindo uma ‘memória’, elas o fazem pelo volume e intensidade de sua participação diante de um tema, um grupo social, um fato ou manifestação específica.

Para que uma memória comunicativa se torne uma memória cultural, é necessário que essa memória seja permanentemente cultuada, cultivada, reafirmada e reforçada, em uma rica construção de um conjunto de indivíduos. A memória deve ser uma prática individual e coletiva e ao mesmo tempo cotidiana. O sujeito que vive em sociedade a todo o momento se revela primeiro para si mesmo e depois para o outro, que, por sua vez, realiza o mesmo processo; e, assim, consecutivamente para todos os indivíduos da sociedade.

[...] Bakhtin (1986, 1993, p. 54), mais perto de nós, afirma que a arquitetura concreta do mundo atual dos atos realizados tem três momentos básicos: o Eu-para-mim mesmo; o outro-para-mim; o Eu-para-o outro (*basic moments: I for-myself, the other-for-me, and I-for-the-other*). É desse modo que se constroem e refazem os valores, através de um processo incessante de interação (SANTOS, 2006, p. 214).

A memória é, assim, a existência passada e presente de uma sociedade. Baseia-se em uma construção contínua, na qual “o passado é continuamente reconstruído no presente” e “o presente contém e constrói a experiência passada e as expectativas futuras”.

E a força dessa construção se mostra quanto maior seja o número de indivíduos envolvidos no processo de construção e reafirmação de um grupo social: “Indivíduos não recordam sozinhos, quer dizer, eles sempre precisam da memória de outras pessoas para confirmar suas próprias recordações e para lhes dar resistência”. E, conforme afirma Assmann, “a sobrevivência do tipo, no sentido de uma pseudoespécie cultural, é uma função da memória cultural” (ASSMANN, 1992, p. 122).

#### A memória

[...] faz com que a abordagem se opere numa ótica de valores e de acabamento. Até certo ponto, a memória não tem esperança, mas, em compensação, só ela é capaz de formular, sem levar em conta a finalidade e o sentido, um juízo sobre uma vida inteiramente presente em sua realização e seu acabamento (ASSMANN, 1992, p. 122).

Se a memória não tem esperança, produz, dialeticamente, um novo enfrentamento: o porvir. Entre o que foi vivido e o que poderá ser vivido, está o foco da esperança. Não é tarefa fácil, mas é um desafio extraordinário: diminuir as distâncias entre histórias vividas e histórias a serem construídas, entre conhecimento dado e conhecimento produzido, analisados a partir da memória coletiva e da memória individual de estudantes.

Nesse sentido, o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse (BAKHTIN, 1992, p. 55). Isto é, sem o outro, sem a aparição de um alguém, ou de um alguma coisa, ou de um acontecimento definitivo: exterior a mim, estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar em que eu estou, que está fora do lugar, o outro, não existimos. O outro nos pode ser profundamente insuportável, mas paradoxalmente indispensável.

#### 5.1.4 Trabalho

Enquanto dimensão formadora da vida adulta, o

[...] Trabalho é uma “atividade resultante do dispêndio de energia física ou mental, direta ou indiretamente voltada à produção de bens e serviços”, necessária à “reprodução da vida humana, individual e social” (LIEDKE, 1997, p. 268-269).

Associadas às condições em que o trabalho humano se realiza, configuram-se representações negativas e positivas do trabalho. As primeiras são reforçadas pela etimologia do termo, derivado de *tripalium*, antigo instrumento de tortura formado por três paus, e encontram correspondência no texto bíblico, no qual o trabalho está associado ao castigo de Adão, que, ao transgredir a lei divina, foi condenado a ganhar a vida com o suor do próprio rosto. As representações negativas enfatizam a exploração do homem pelo homem e a invasão da personalidade por uma administração que lhe é estranha, mas ditam as regras do comportamento e da produção, a exemplo do que ocorre na realização do trabalho escravo e do trabalho alienado. As representações positivas associam o trabalho ao labor, palavra cuja etimologia remete à atividade agrícola, à lavra, à laboração no campo, enfim, à produção de cultura. Essas representações destacam a construção do ser e a autonomia do indivíduo para gerenciar os seus ritmos de produção, bem como os momentos de não trabalho, de descanso e de meditação (VIEGAS, 1989, p. 1-2).

Avançando além do significado da expressão, destaca-se que “o trabalho é uma dimensão essencial do mundo que conhecemos” e “tem um papel central na constituição das sociedades e na vida dos indivíduos” (LOBO, 2003, p. 12). Ilustra essa centralidade o modo como nos apresentamos ou somos apresentados a alguém, muitas vezes vinculando-nos ou sendo vinculados a um ofício: “Sou Ana, professora.”; “Muito prazer. Sou Marcelo, advogado.”; “Este é Pedro. Ele é cozinheiro.”. Essa centralidade se faz presente mesmo entre desempregados, embora, nesses casos, o momento da apresentação possa fazer-se acompanhar de algum constrangimento: “Sou Guilherme, desempregado.”.

Atentos a essa centralidade, consequência das estreitas relações entre trabalho e sobrevivência humana ou, por outras palavras, da impossibilidade da vida humana na ausência do trabalho, autores, como Karl Marx, “sustentam que o trabalho fundou a humanidade” e que “o homem seria essencialmente um bicho que trabalha” (LOBO, 2003, p. 12).



Independentemente dessa indissociabilidade, diferentes culturas, em tempos e lugares distintos, representam e vivenciam o trabalho de diferentes modos. Variam também as atividades classificadas nessa rubrica. Na Grécia antiga, por exemplo, o esforço humano despendido na agricultura “não era entendido como forma de transformar a natureza, mas de se adequar a ela”. No Brasil contemporâneo, por sua vez, as tarefas domésticas desempenhadas pelas donas de casa estão excluídas da categoria trabalho (SILVA e SILVA, 2010, p. 401). Em sociedades como a brasileira, fortemente influenciada “pela tradição da Reforma Católica na Idade Moderna, para a qual o trabalho era um castigo imposto ao homem por Deus”, parte significativa das pessoas identificam o trabalho como uma atividade necessária, mas, ao mesmo tempo, como uma imposição, um castigo. Diferentemente, em sociedades influenciadas pela moral protestante, em especial a calvinista, o trabalho é concebido como instrumento de dignificação do homem. Assim, pelo trabalho, o homem atingiria a salvação do corpo, visto como objeto de mortificação e de dedicação ao trabalho. No Japão do século XXI, por sua vez, a concepção de trabalho em voga aproxima-se daquela defendida pela moral protestante, pois, nesse país, “onde a cultura da honra e da tradição ainda se sobrepõe às inovações da cultura globalizada, o trabalho é algo sagrado”, sendo experimentado como uma honra (SILVA e SILVA, 2010, p. 402).

A organização do trabalho também sofre variações no tempo e no espaço, conformando diferentes sociedades, a exemplo das sociedades greco-romanas, ancoradas no trabalho escravo, das sociedades indígenas pré-cabralianas e das sociedades pós-industriais contemporâneas com suas distintas divisões sociais do trabalho. No primeiro caso, uma divisão simples, baseada no sexo e na idade dos membros da tribo; no segundo, uma complexa divisão social do trabalho.

Transformações radicais ocorreram no mundo do trabalho e nas sociedades desde a Revolução Industrial inglesa, que explodiu a certa altura da década de 1780, alterando as condições de produção até então existentes e permitindo ao capitalismo assegurar sua dominação sobre as formas de produção anteriores, não apenas na Europa, mas em todo o planeta (HOBSBAWM, 1982).

A Revolução Industrial inglesa retirou, “pela primeira vez na história da humanidade, [...] os grilhões do poder produtivo das sociedades humanas, que daí em diante se tornaram capazes da multiplicação rápida, constante, e até o presente ilimitada, de homens, mercadorias e serviços”. A mudança revolucionária, desde então, tornou-se uma norma em nossas sociedades (HOBSBAWM, 1982, p. 44).

Essa revolução consolidou o modo de produção capitalista, tornou o trabalho assalariado hegemônico, contribuiu para um aumento populacional fantástico em todo o planeta, transformou as relações de produção no campo, revolucionou os meios de transporte e comunicação e promoveu uma urbanização até então sem precedentes na história da humanidade. Além disso, redefiniu as relações e conflitos sociais, bem como as relações e conflitos internacionais (HOBSBAWM, 1982).

O avanço da consolidação da sociedade capitalista representou “a desintegração, o solapamento de costumes e instituições até então existentes e a introdução de novas formas de organizar a vida social”. Inicialmente na Inglaterra, depois

em outros países, a “transformação da atividade artesanal em [...] atividade fabril desencadeou uma maciça emigração do campo para a cidade, assim como engajou mulheres e crianças em jornadas de trabalho de pelo menos doze horas, sem férias e feriados, ganhando um salário de subsistência”. Milhões de seres humanos experimentaram um efeito traumático em seus modos habituais de vida, vivenciando transformações que “possuíam um sabor de cataclismo”. Então, principalmente nos centros urbanos, ocorreu um “aumento assustador da prostituição, do suicídio, do alcoolismo, do infanticídio, da criminalidade, da violência” e “de surtos de epidemia de tifo e cólera”, vitimando milhares de trabalhadores (MARTINS, 1994, p. 12-14).

Em meio aos imensos contrastes produzidos pela Revolução Industrial inglesa e seus desdobramentos, consolidaram-se as sociedades liberais do século XIX, que contavam o dinheiro e a instrução entre dois dos seus pilares. O dinheiro abria infinitas possibilidades de mobilidade: mobilidade de bens que trocavam de mãos; mobilidade das pessoas no espaço e na escala social. A instrução, por sua vez, abria caminho para todas as carreiras, entre as quais o ensino, o jornalismo e a política (RÉMOND, 1974). Todos eram senhores de direitos, todos haviam nascido livres e iguais, e as oportunidades estavam abertas ao homem de talento. A efetivação desses princípios e a extensão da cidadania plena ao mundo do trabalho demandariam, no entanto, uma série de lutas das classes trabalhadoras e de outros grupos excluídos.

Um salto no tempo e chegamos à Segunda Revolução Industrial, que tem, respectivamente, como ícone e paradigma Henry Ford e o sistema de produção e gestão por ele criado e introduzido, a partir de 1913, em sua fábrica, a Ford Motor Co., localizada em Highland Park, Detroit. Observa-se, a partir daí, uma radical separação entre a concepção e execução de produtos, baseada em um “trabalho fragmentado e simplificado, com ciclos operatórios muito curtos, requerendo pouco tempo para formação e treinamento dos trabalhadores. [...] O trabalho, nessas condições, torna-se repetitivo, parcelado e monótono, sendo sua velocidade e ritmo estabelecidos independentemente do trabalhador, que o executa por meio de uma rígida disciplina. O trabalhador perde as suas qualificações, as quais são incorporadas à máquina” (LARANGEIRA, 1999, p. 89).

Essas transformações trazem outras, desdobram-se. Consolidam-se, então, a sociedade de consumo de massa e o Estado de bem-estar social, guardião e provedor dos direitos sociais, dos direitos trabalhistas, da seguridade social. Para tanto, obviamente, o Estado dependia de uma significativa arrecadação tributária, contando, entre os seus contribuintes, as empresas que gozavam de um mercado oligopólico e de um mercado consumidor bastante estável, sintonizado com a filosofia do consumo de massa. Nas relações de trabalho, prevalece o assalariamento formal e um contrato padrão de emprego que oferece aos empregados horários de trabalho fixados em lei e salários sujeitos a certas regras: piso salarial, salário mínimo, salário profissional, salário indireto (13º salário, férias remuneradas, pagamentos por hora extra acima da hora normal, descanso semanal remunerado etc.) e, ainda, um sistema de seguro (acidente do trabalho, desemprego, doença, velhice, aposentadoria etc.). Esse contrato padrão, sublinha Singer (1999), contribuía para



fomentar o mercado de consumo de massa, impulsionando o que se convencionou chamar a Era de Ouro do capitalismo.

Outro salto e chegamos ao mundo do século XXI, engendrado pela Terceira Revolução Industrial, baseada na difusão de novas tecnologias, como a microeletrônica, a robótica e a informática, em novos modelos de produção e gestão do trabalho e pela desregulamentação de direitos sociais conquistados em longas jornadas. Um mundo marcado por estranhos contrastes: de um lado, o desemprego estrutural; de outro, “um trabalho a cada dia mais absorvente, exigente, instável, estressante” (LOBO, 2003, p. 12); de um lado, a ampliação da consciência ecológica; de outro, uma degradação ambiental jamais vista na História. Um mundo marcado por um processo de globalização cada vez mais acelerado em meio a afirmações cada vez mais radicais dos regionalismos. Nesses novos cenários, o “operário-massa” da era fordista é substituído pelo “colaborador-clone pós-industrial: um ser ao mesmo tempo biológico, microeletrônico e virtual, permanentemente reprogramável, fruto de técnicas sofisticadas e flexíveis, como a engenharia genética e a nanotecnologia” (LOBO, 2003, p. 14).

Descortinar as diferentes formas de organização social da produção e do trabalho, diferentes sociedades que elas engendram, a inserção dos indivíduos nessas organizações e nessas sociedades e, ainda, os diferentes imaginários sobre o trabalho são desafios que se colocam para os estudantes da EJA, gente que “ainda sonha com a carteira de trabalho assinada e as garantias da velha CLT” (LOBO, 2003, p. 14); homens e mulheres, jovens e adultos por vezes inseridos precariamente no mundo do trabalho, ora vivenciando situações de exploração, ora de exclusão nesse universo.

## 5.2 Por uma concepção de conceito estruturador

Para um melhor entendimento do que significa um conceito estruturador e qual a sua relevância no contexto de revisão e elaboração de referenciais curriculares, é preciso considerar, em primeiro lugar, o modo como os conteúdos eram (são) selecionados, organizados e ensinados até muito recentemente na história da educação no Brasil. Grassa, em nosso contexto de ensino, uma visão positivista de currículo escolar, instituída desde o século XIX, centrada nas disciplinas, entendidas como fragmentos empacotados em compartimentos fechados, oferecidos aos estudantes sob formas de conhecimento que, na maioria das vezes, muito pouco ou nada têm a ver com suas vidas, necessidades e interesses: um sistema educativo que privilegia a separação em vez de praticar a integração. Podemos dizer que, desde o século XVII, o mundo da ciência é atravessado por um paradigma positivista que dominou (talvez ainda domine) a nossa cultura até hoje. Esse paradigma, considerado simplificador, reducionista e disjuntor, começa, desde o final do século passado, a ter o seu domínio questionado.

Em segundo lugar, entendermos que o pensamento disjuntivo, cujo ensino se encontra centrado nas disciplinas, não responde mais às necessidades do mundo

contemporâneo, que demanda, cada vez mais, o desenvolvimento de competências e de habilidades; ou seja, em vez de sujeitos que acumulem o saber, é mais importante que disponham, ao mesmo tempo, de:

- I. uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- II. princípios organizadores que permitam ligar “os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2002, p. 21).

Vivemos uma época de mundialização, em que vários de nossos grandes problemas deixaram de ser particulares para se tornar mundiais, como, por exemplo, a problemática ambiental, que deve ser tratada em escala transnacional e interdisciplinar. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras. Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, social, sociológica, ambiental, mas estudamos essas dimensões separadamente, e não umas em relação às outras. O princípio de separação nos permite compreender, talvez, uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto, no dizer de Morin. É dele a noção ou paradigma da complexidade, cujo foco se encontra na compreensão de que nada é simples, tudo é complexo. Complexo não no sentido de difícil, mas de *complexus*, ou seja, aquilo que é tecido junto, que não se pode separar: “A ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 1998, p. 36).

É dessa compreensão que deriva a noção de conceito estruturador.

### 5.2.1 Explicitando conceito estruturador

O que é um conceito? Um conceito é a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. É, assim, representação do real, construída por meio do intelecto humano. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma ideia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Podemos dizer que conceitos são o modo como representamos a realidade (PCNs, 1999.). Por que estruturador? São considerados estruturadores porque são os pilares que sustentam uma área de conhecimento. Conceitos que permeiam toda e qualquer compreensão de um campo do saber, em diferentes momentos de aprendizagem e de relação com a produção do conhecimento. Essa concepção parte da totalidade da área para identificar seus pilares. Não se trata de abandonar os princípios de ordem, de separação e de lógica, mas de integrá-los numa concepção mais rica.

Segundo Vygotsky, um conceito é mais que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que um simples hábito mental; é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só

podendo ser ensinado quando o próprio desenvolvimento mental do estudante já tiver atingido o nível necessário. Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização (VYGOSTSKY, 1999).

Desse modo, podemos pensar a formação de conceitos como aquisições mentais em permanente processo de constituição dos sentidos. Toda palavra encerra em si muitos sentidos. Aprender um conceito significa tomar as palavras para si, usando-as em diferentes contextos, como ferramentas para agir e pensar. Os conceitos que formamos vão, portanto, sendo ampliados (relacionados com outros), aprofundados (globalizadores) e mudam de significados (ressignificados).

Para Hernández (2001), o conceito estruturador é uma estratégia interdisciplinar justamente porque estaria diretamente relacionado aos paradigmas ou modelos explicativos de grandes áreas de pensamento. Trata-se de uma forma de conhecer que se baseia na busca de relações que ajudam a compreender o mundo na sua complexidade e que garante uma abordagem e uma investigação de problemas que vão além dos recortes disciplinares. Entendeu-se o currículo como um processo que deve ser recortado dos fenômenos da vida, da sociedade. Contudo, se a vida está desenvolvendo-se num mundo cada vez mais complexo, é fundamental refletirmos sobre integração do conhecimento como uma perspectiva que propicia um caminho para a reordenação dos conteúdos disciplinares.

Dessa forma, reafirmamos que, quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferenciam de outras, facilmente identificáveis nas ciências que sustentam a área. Por exemplo, o conceito de tempo na área das Ciências Humanas; o conceito de transformação na área das Ciências da Natureza; o conceito de número na área das Ciências da Matemática; e o conceito de gênero ou de texto na área das Linguagens.

A identificação desses conceitos depende do quanto se conhece a respeito da epistemologia de cada campo disciplinar ou de disciplina e dos esforços para juntá-los em outro que signifique e represente o objeto de ensino. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servir de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas (PCNs, 1999).

Importante não confundir conceito estruturador com estruturante. Este é conceito menor, que gravita em torno de outros maiores chamados de estruturadores. Exemplificando: a ideia de ciclo é essencial para pensar e interpretar processos biológicos, portanto é estruturador. O ciclo pode ser visto como fases ou etapas de vida, como conjunto de acontecimentos que se repetem ou, ainda, como transformação em que ocorre mudança, mas que mantém a essência do ser ou acontecimento. Pode derivar dele um estruturante, como, por exemplo, o conceito de ciclagem de nutrientes pela ação dos organismos decompositores.

Vale lembrar, ainda, que há conceitos que só podem ser identificados como estruturadores de uma dada disciplina ou área e outros que podem perpassar diferentes áreas e ou disciplinas.

A conclusão fundamental é a de que o objeto de estudo na escola deve ser a realidade, e os processos de ensino devem favorecer ao máximo o estabelecimento do maior número possível de relações entre os diferentes conteúdos aprendidos (ZABALLA, 2002).

Estudos contemporâneos sobre desenvolvimento mostram que é necessário reunir disciplinas diferentes, se desejamos compreender os problemas mais importantes de nossos tempos e realizar investigações nesse sentido para uma intervenção efetiva na realidade.

### **5.3 Por que uma matriz por área de conhecimento?**

A organização por área de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados. Ao contrário, implica o fortalecimento das relações entre eles e vem requerer planejamento e execução conjunta de seus educadores.

A organização curricular por área de conhecimento permite trabalhar com situações contextualizadas ou com situações-problema nas quais o sujeito integra conhecimentos de outras áreas para solucioná-las, pois provavelmente não poderia resolvê-las nos limites de uma única disciplina.

Como já explicitado no texto sobre conceito estruturador, há décadas o modelo linear de divisão de disciplinas escolares vem sendo questionado, considerando a necessidade de atendimento às necessidades de um mundo contemporâneo. Nesse sentido, são conhecidas, no Brasil e fora dele, experiências que, com base em desenhos metodológicos diferenciados (pedagogia de projetos, estratégias globalizadoras, ensino sequenciado) e modos de organização curricular (por tema, por eixo e outras construções similares), construíam um rico caminho para atender à necessidade de formar sujeitos preparados para atender ao mundo complexo, que exige, cada vez mais, sujeitos capazes de ligar conhecimentos, de se relacionar em uma rede de conhecimentos, para dar respostas a situações-problema que a vida prática coloca para a sociedade o tempo todo.

Zaballa (2002) lembra que a evolução de um saber unitário para uma diversificação em múltiplos campos científicos notavelmente desconectados uns dos outros levou à necessidade de busca de modelos que compensem essa dispersão do saber e destaca a necessidade de revisar e buscar soluções para tal dispersão de conhecimentos. Se todas as disciplinas têm sentido como marco teórico para a compreensão e o conhecimento do mundo real, seja natural, social, tecnológico ou artístico, no ensino, presencia-se, na maioria das vezes, o contrário. Perde-se ou esquece-se essa função,

e instituem-se todas as disciplinas como objeto de estudo escolar independentemente da causa para as quais foram criadas e que as justificam. Assim, há a química pela química, a linguística pela linguística, a história pela história etc., isto é, o saber pelo saber, ou, melhor ainda, a teoria pela teoria. Isso trai profundamente o verdadeiro sentido de cada uma das ciências ou saberes ao desligar-se sua aprendizagem das razões que as justificam e ao perder-se o sentido mais profundo das ciências: o permanente diálogo entre teoria e prática (Zaballa, 2002).

A elaboração de uma matriz por área na EJA busca responder a esse desafio. As áreas do conhecimento são, hoje, o que se considera como a melhor alternativa para organização dos currículos escolares da educação básica, de forma a superar a fragmentação e pulverização das disciplinas. No entanto, isso não é algo novo no Brasil. As áreas do conhecimento do Encceja (O ENCCEJA - Exame de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos) têm origem nas diretrizes curriculares para o ensino médio aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação em 1998, cuja relatora foi a professora Guiomar Namó de Mello. No Parecer 15 e na Resolução 3, constavam três áreas: Linguagens, seus códigos e tecnologias, incluindo língua portuguesa e língua estrangeira moderna, Ciências Exatas e da Natureza, seus códigos e tecnologias, Ciências Humanas, seus códigos e tecnologias.

Em 2002, ao organizar o Encceja, o MEC primeiro separou Matemática das Ciências da Natureza, criando, assim, as quatro áreas do conhecimento hoje reconhecidas nacionalmente. Portanto, a noção de área tem uma fundamentação epistemológica (modos de conhecer), política (de atendimento às necessidades reais), históricas e culturais. O grande desafio a enfrentar, no trato com os que mais precisam da escola, é o empoderamento de conhecimentos necessários para a autonomia dos sujeitos visando à construção de uma sociedade mais igualitária.

Lembrando Freire, tanto o educador tradicional como o libertador não têm direito de desconhecer os desejos e necessidades dos estudantes de receber formação profissional e adquirir credenciamento para o trabalho. Há uma necessidade real de que a educação deve tratar. Qual a diferença? O libertador procurará ser eficiente na formação dos estudantes técnica e cientificamente, mas tentará desvendar a ideologia envolvida nas próprias expectativas dos estudantes. Assim, quanto

[...] mais seriamente você está comprometido com a busca da transformação, mais rigoroso você deve ser, mais você tem que buscar o conhecimento, mais você tem que estimular os estudantes a se prepararem científica e tecnicamente para a sociedade real na qual vivem (FREIRE, 1986, p. 84).

## 5.4 Capacidades - uma reflexão

A necessidade de orientar o ensino para o desenvolvimento de habilidades ou competências aplicáveis aos contextos práticos de vivência de estudantes jovens e



adultos envolve um desafio significativo no que se refere à organização do ensino. As capacidades a serem desenvolvidas no currículo não devem ser entendidas como objetivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências para o trabalho da escola, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas proporcionadas a todos os estudantes no seu desenvolvimento integral ao longo da escolaridade. Além disso, como já foi dito, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.

Em um contexto cujo objetivo é a formação dos sujeitos, não faz sentido pensar nos conteúdos como um rol de disciplinas que precisa ser ensinado. A busca pela integração do saber, ao se situar como estratégia para responder aos problemas que a compreensão e a intervenção na realidade colocam, possibilita que o conhecimento proporcionado pelas diferentes ciências sempre tenha a ver com o sentido para o qual foram criadas. Sob esse enfoque, os diferentes saberes ou disciplinas adquirem seu verdadeiro valor ao servirem de instrumentos inquestionáveis para ajudar a entender uma realidade extremamente complexa, constituída por inumeráveis fatores impossíveis de abordar sem sua participação. É a ruptura com a visão mecanicista e conteudista do ensino que denominamos desenvolvimento de *capacidades*, em que o foco inicial não é o conteúdo, mas a capacidade necessária a ser desenvolvida a partir da vida real dos sujeitos da EJA.

Uma proposição curricular por capacidades não elimina nem secundariza os conteúdos. Sem conteúdos, recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos, não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir pertinentemente numa situação dada. A questão está, portanto, no ponto de partida, no foco das intenções pedagógicas.

É de Morin (2002, p. 21) a seguinte indagação: o que desejamos é formar “cabeças cheias” ou “cabeças bem-feitas”? Indagação essa baseada no pensamento de Montaigne, escritor francês do séc. XVI: “Mais vale uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia”. Em face das reflexões já desenvolvidas, associamos as cabeças cheias a uma perspectiva de acumular conteúdos; e as cabeças bem-feitas ao desenvolvimento de capacidades com as quais o sujeito pode resolver situações-problema, analisar situações, comparar dados, problematizar e buscar propostas de solução. É o sujeito que vive a condição daquele que mobiliza os conhecimentos prévios e os novos para resolver uma determinada situação nova, de modo a melhor compreender e intervir na realidade. Essas operações não são lineares nem similares, mas, ao contrário, são operações mentais complexas e diferentes que sustentam ações ordenadas e dirigidas para um determinado fim.

Em consonância com as Proposições Curriculares do Ensino Fundamental da PBH/SMED, trazemos aqui parte do texto em que se apresenta a concepção de capacidade:

Capacidades/habilidades expressam os conhecimentos escolares - conhecimentos disciplinares, atitudes e valores - que se deseja que sejam desenvolvidos com os estudantes,



a partir de experiências escolares que favoreçam aprendizagens e levem ao incremento, reelaboração, afirmação dos conhecimentos que o estudante constrói nas interações no seu mundo social, bem como ampliação de suas possibilidades de elaborar novos conhecimentos (*Proposições Curriculares SMED/BH*, 2012, 12p.).

Nessa medida, os conhecimentos disciplinares e as experiências escolares utilizadas para seu desenvolvimento assumem papel importante na articulação das capacidades/habilidades que orientam estas Proposições Curriculares.

Nessa perspectiva, memorizar os conteúdos disciplinares não significa conhecimento, pois este depende da capacidade de relacionar, interpretar, calcular, associar, analisar etc. Assim, o ensino e a aprendizagem do conhecimento disciplinar deixam de ter como objetivo o acúmulo de informações para serem compreendidos como construção de estratégias “para atingir formas de pensar e encaminhar soluções, diante de problemas e questões colocadas por cada um e pela sociedade” (Documento Introdutório das Proposições Curriculares da RME de BH, para o Ensino Fundamental).

# 6

## Práticas norteadoras para a EJA

### 6.1 Como o adulto aprende? Breves considerações teórico-metodológicas

Aprendi a ensinar quanto mais amava ensinar e quanto mais estudava a respeito (FREIRE, 1986, p. 38).

Para Vygotsky (1984), existe, em todo estudante, pelo menos dois níveis de desenvolvimento: um natural, já adquirido e formado, que determina o que é capaz de fazer por si próprio, e um potencial, ou seja, a capacidade de aprender com outra pessoa. A aprendizagem depende, portanto, do desenvolvimento prévio e anterior, mas depende também do desenvolvimento proximal do estudante. As pessoas que se situam no entorno do estudante são companheiros dinâmicos que guiam, analisam e registram o desenvolvimento. Ele propõe, portanto, o interacionismo, que é baseado em uma visão de desenvolvimento apoiada na concepção de um organismo ativo, no qual o pensamento é construído gradativamente em um ambiente histórico e, em essência, social. A interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, e toda função no desenvolvimento cultural de um sujeito aparece primeiro no nível social, entre pessoas, e depois no nível individual, dentro dele próprio. Entende-se que, nesse sentido, nas crianças e nos adultos, a função primordial da fala é o contato social.

Mas quais implicações decorrem dessa orientação? Não é a repetição nem a quantidade de conteúdos, mas a qualidade das relações que se estabelece no processo de ensinar e de aprender que conduz o aprendizado. E o que é o aprendizado?

Aprendizado ou aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores etc., a partir de seu contato direto com a realidade, com o meio ambiente e com as outras pessoas. [...]

Em Vygotsky, justamente por sua ênfase nos processos sócio-históricos, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo (OLIVEIRA, 2009b, p. 59).

Esse aprendizado deve ser compreendido, portanto, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, uma vez que esse estudante, mesmo adulto, continua em processo de formação. A maioria já está inserida no mundo do trabalho, encara as relações sociais com maior complexidade e tem condições de refletir sobre sua própria conduta de aprendizado.

Os estudantes da EJA trazem consigo histórias mais longas (e provavelmente mais complexas) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmos e sobre outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 60-61).

Esses estudantes acumulam experiências de vida que vão ser fundamento e substrato de seu aprendizado futuro. Do mesmo modo, o interesse deles pelo aprendizado se direciona para o desenvolvimento das capacidades que utilizam ou precisam utilizar no seu papel social, na sua profissão. Os adultos vivem a realidade do dia a dia. Portanto, estão sempre propensos a aprender algo que contribua para suas atividades profissionais ou para resolver problemas reais.

## 5.2 Práticas norteadoras na formação do estudante da EJA

No presente documento, são apresentadas diretrizes gerais metodológicas. O detalhamento e a verticalização das metodologias serão tratadas em documento específico para tal fim, com abordagens relacionadas aos aspectos metodológicos de cada área do conhecimento assumidos nesta proposição.

Inicialmente, na EJA, preconizam-se múltiplos itinerários formativos: base comum, mas percursos diferentes, isso porque se considera, por um lado, a heterogeneidade de experiências e de interesses e, por outro, que sujeitos diferentes não aprendem todos do mesmo jeito e nos mesmos ritmos.

Um segundo aspecto é a necessidade de planejamento contínuo a partir dos princípios defendidos por Freire (1986), no planejamento com os estudantes:

Não posso ser espontaneísta! Isto é, não posso deixar os estudantes entregues a si mesmos, por estar tentando ser um professor libertador. *Laissez-faire!* Não posso cair no *laissez-faire*. Por um lado, não posso ser autoritário. Tenho que ser radicalmente democrático, responsável e diretivo. Não diretivo dos estudantes, mas diretivo do processo no qual os estudantes estão comigo. Enquanto dirigente do processo, o professor libertador não está fazendo alguma coisa aos estudantes, mas com os estudantes (FREIRE, 1986, p. 61).

Em terceiro lugar, a perspectiva dialógica, pensada e vivida por Freire e desenvolvida pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades - CREA, da Universidade de Barcelona, em diálogo com movimentos sociais de Educação de Jovens e Adultas bem como ideia de Educação ao Longo da Vida (Torres, 2002). Freire assim se expressa a respeito:

Não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer os alunos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica. Ao contrário, o diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos (FREIRE, 1986, p. 122).

Freire conclama que o professor saiba ouvir as experiências dos estudantes e, a partir delas, elabore um roteiro de ação. Sempre criticou o professor espontaneísta, que, segundo ele, por ausência de objetivos, pode confundir planejamentos *a priori*, sem relação com o mundo, e as necessidades dos estudantes.

Os estudantes da EJA trazem consigo um legado cultural - conhecimentos construídos a partir do senso comum e um saber popular, não científico, constituído no cotidiano, em suas relações com o outro e com o meio -, os quais devem ser considerados na dialogicidade das práticas educativas. Portanto, o trabalho dos educadores da EJA é buscar, de modo contínuo, o conhecimento que dialogue com o singular e o universal, o mediato e o imediato, de forma dinâmica e histórica.

A EJA pode contribuir para a apropriação e reapropriação do conhecimento, desde que busque desenvolver sua especificidade formativa, isto é, o seu fazer pedagógico, qualificando a pluralidade cultural existente num público composto por jovens sem experiência no mundo do trabalho, jovens com experiência no mundo do trabalho, adultos e idosos ante as lutas por igualdade. A potencialidade contida nos movimentos e reivindicações de jovens e adultos que retornam à escola reside na tentativa de superar processos de socialização subalternizantes vinculados às determinações estruturais da sociedade, que estão fundamentadas em condições de classe, gênero, etnia, religiosidade, dentre outras, e marcadas por uma profunda desigualdade social.

Vale ressaltar que Arroyo (2006) reafirma a importância de compreender os estudantes da EJA em sua diversidade por meio da observação de suas trajetórias socioculturais, e Ribeiro (1999a) e Oliveira (2004) chamam a atenção, respectivamente, para os aspectos relacionados “ao modo como produzem e integram novos conhecimentos e às possibilidades de desenvolvimento engendradas nas atividades a que se dedicam, nos ciclos de vida em que se encontram” (SILVA e SILVA, 2010, p. 68).

Trata-se da incorporação da perspectiva crítica que vê na educação um instrumento para a transformação do indivíduo e da sociedade. Traz, consigo, portanto, a ideia do diálogo com os saberes do povo e da valorização desses saberes. Essa vertente crítica busca fazer com que os estudantes pensem sobre suas condições de existência na sociedade e se percebam como atores sociais capazes de intervir com habilidade e competência no seu meio social.

Quando o trabalhador estudante percebe que também é um sujeito sabedor e que utiliza seu saber para agir em sociedade, estamos valorizando a sua cultura. Essa valorização lhe permite estabelecer interfaces entre as várias culturas e os saberes educacionais, os quais são trabalhados pela escola. Ao compreender que sua condição social, de gênero e de etnia não é fruto de “uma incapacidade congênita” atribuída às classes populares, mas deriva de uma correlação de forças que está presente na sociedade, ele desperta em si a consciência da possibilidade de transformação.

Do exposto, reforça-se que as mudanças necessárias não serão resolvidas apenas com novos materiais e acervos (infelizmente, há livros empoeirados em muitas bibliotecas de escolas públicas deste País), mas é preciso mudar os pontos por

onde fazemos passar o eixo central de nossas ações (questão de paradigma). A comunidade educativa escolar é um espaço em que os sujeitos podem conviver com diferentes conteúdos, com variadas formas de veículos de expressão cultural, com gêneros textuais distintos, em situações comunicativas distintas. Vale aqui destacar o papel das bibliotecas, das salas de leitura, dos laboratórios de informação, dentre outros.

São práticas que não podem desenvolver-se de modo isolado, mas devem fazer parte de um projeto coletivo ou individual; são, enfim, ações escolares que precisam transformar-se em ações culturais.

# 7

## Ciclo de formação

---

O ciclo de formação para a Educação de Jovens e Adultos propõe uma forma de organização do currículo, dos tempos e espaços escolares que atenda às necessidades educativas dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Considerando que a organização do trabalho pedagógico é um dos desafios que se colocam para a Educação de Jovens e Adultos, pensar o ciclo de formação é uma possibilidade de conceber uma proposta de trabalho que favoreça o atendimento de um público marcado por significativa heterogeneidade.

Algumas questões são recorrentes no desenvolvimento do trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Como lidar em sala de aula com adolescentes, jovens, adultos e idosos? Que proposta de trabalho contempla o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem de sujeitos, com diferentes conhecimentos e experiências de vida? Quais conhecimentos, habilidades e competências os estudantes da EJA precisam adquirir para serem certificados?

Quaisquer respostas que se derem a essas indagações têm que levar em conta as especificidades do público da EJA. Assim, a organização do trabalho pedagógico não pode ser centrada em conteúdos, séries, segmentos e anos letivos, em detrimento da realidade dos sujeitos aos quais se destina o fazer pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Pensar na educação para os jovens e adultos é considerar três princípios essenciais: FLEXIBILIDADE, MOBILIDADE E DIVERSIDADE.

Ao se optar pelo ciclo de formação fundado principalmente nesses princípios, busca-se deslocar o foco do processo educativo centrado em anos letivos, segmentação e conteúdos para o estudante e suas necessidades básicas de aprendizagens. Em outros termos, o eixo norteador dessa proposta é o sujeito estudante e seus processos educativos, e não o contrário, como frequentemente ocorre. Isso exige uma nova organização do trabalho pedagógico, com vistas à elaboração de um currículo integrado, agrupamento dos estudantes por turmas flexíveis e, sobretudo, o desenvolvimento de pedagogias diferenciadas.

Tende-se para um currículo integrado, para a organização de uma proposta educativa que articule, por um lado, saberes escolares e práticas sociais e, por outro lado, ênfase no caráter das áreas de conhecimentos. Os agrupamentos flexíveis constituem um recurso metodológico que possibilita aos educadores organizar o trabalho



pedagógico, tendo em vista as distintas habilidades e capacidades dos estudantes, e, por fim, pedagogias diferenciadas entendidas como perspectivas educacionais que assegurem uma educação apropriada. Isso implica a individualização e a diversificação do processo educativo a partir dos estudantes, mulheres e homens dotados de identidades e histórias próprias.

## **7.1 Tempos na Educação de Jovens e Adultos na RMEBH**

A Secretaria Municipal de Educação prevê um tempo mínimo e um tempo máximo para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Conforme a orientação, o tempo mínimo previsto para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos é de 240 horas. Reconhece-se que esse é o tempo necessário para que os educadores conheçam, de forma global, os estudantes, avaliando suas capacidades e habilidades, de maneira integrada, no campo da alfabetização e do letramento, no domínio do numeramento, nas ciências humanas e da natureza. Mesmo para o adolescente, com idade a partir dos quinze anos, que cursa ou cursou parte do ensino fundamental, quando transferido para a Educação de Jovens e Adultos, deve-se observar o referido tempo.

O tempo máximo para certificação na EJA na RM/BH é de 1.920 horas. Esse é um tempo do estudante que não pode ser traduzido em anos letivos. Como dito anteriormente, o estudante pode ser certificado em qualquer momento do processo educativo, desde que observado o tempo mínimo na modalidade de ensino e avaliação do coletivo de educadores como apto à conclusão do ensino fundamental.

Ao adotar a perspectiva da avaliação contínua e processual, os educadores precisam organizar o trabalho conforme as peculiaridades de seu público e de modo a desenvolver as habilidades e competências definidas pela proposta político-pedagógica da escola, considerando o tempo máximo de duração da EJA. Como um direito do estudante garantido na legislação brasileira, um dos objetivos da EJA é garantir a continuidade da educação independentemente da idade, gênero ou etnia. Desse modo, a educação oferecida pela escola deve permitir a continuidade do processo educativo conforme as necessidades e desejos do sujeito de atingir demais níveis de escolarização (PARECER 93/02).

## **7.2 Agrupamentos flexíveis**

Os agrupamentos flexíveis concebem uma nova perspectiva na organização do currículo, dos tempos e espaços escolares para a EJA, pois possibilitam que a escola oriente o trabalho, considerando os percursos próprios de cada estudante, suas necessidades educativas e processos individualizados de aprendizagem, próprios da educação requerida para jovens e adultos.

Os agrupamentos flexíveis rompem com a rigidez de uma turma única. Visam sanar as necessidades educativas dos estudantes, permitindo que estudantes com diferentes níveis de conhecimento transitem em diferentes espaços e tempos conforme a proposta de trabalho da escola, articulando saberes, sentimentos, concepções, simbolismos e relações com o outro. Isso não significa desconsiderar agrupamentos em que os estudantes trabalharão juntos e por mais tempo com conhecimentos próprios, como é o caso da alfabetização.

Muitas experiências exitosas realizadas pelos coletivos nas escolas da RMBH apontam os agrupamentos flexíveis como um dos caminhos para enfrentar os desafios postos no cotidiano da EJA.

# 8

## Avaliação e certificação na Educação de Jovens e Adultos

Para a busca de melhoria das políticas públicas destinadas à EJA no município de Belo Horizonte, é fundamental que se disponha, além de recursos e metodologias apropriadas, de um referencial de avaliação adequado para esse público.

A avaliação da aprendizagem envolve grandes discussões sobre o desenvolvimento do processo pedagógico do estudante, nos diversos níveis e modalidades de ensino, exigindo reflexões sobre a importância de práticas avaliativas diversificadas que acompanhem o estudante em seus avanços e dificuldades e forneçam indicadores para o aprimoramento do trabalho pedagógico.

Na EJA, tal discussão assume relevância quando se constata que boa parte dos estudantes, com escolaridade interrompida quando crianças ou adolescentes, voltam para as instituições de ensino com diversos objetivos - como apropriação dos conhecimentos escolares, formação específica que os ajudarão profissionalmente, formação humana e conclusão de estudos no ensino fundamental para possibilitar a continuidade de seu percurso escolar.

Conhecer o perfil e a realidade de nossos estudantes é de suma importância para o processo avaliativo. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos estudantes acerca de sua permanência no espaço escolar, a maior parte deles deseja continuar e concluir seus estudos por acreditar que a educação formal pode contribuir para melhorar a vida, ampliar conhecimentos e aumentar as chances de inserção no mundo do trabalho, possibilitando sucesso profissional e pessoal.

Nesse sentido, a avaliação da EJA deve ser implementada a partir de várias práticas avaliativas inseridas numa proposta além da aferição da apreensão do conteúdo simplesmente transmitido. Ela deve ocorrer, considerando o desenvolvimento do estudante jovem e/ou adulto como ser social. É a partir da análise realizada pelos profissionais da escola que se inicia o processo de certificação desses sujeitos. Essa análise é fundamental na organização dos processos educacionais, no âmbito da sala de aula, da escola e do sistema de ensino e no processo de certificação.

Segundo as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, para a certificação dos estudantes, devem ser

considerados os tempos na EJA e a avaliação do desenvolvimento do estudante pelo corpo docente. Assim, para a certificação, é importante que o coletivo de professores analise as trajetórias formativas de seus estudantes, conforme:

- os aspectos da trajetória pessoal e escolar do estudante;
- as expectativas e objetivo de estudo de cada sujeito, respeitando a diversidade e a heterogeneidade do público jovem, adulto e idoso quanto a faixas etárias, grupos étnico-raciais, culturais etc.;
- as competências/capacidades expressas na PPP da escola;
- as relações estabelecidas pelo estudante entre sua experiência escolar e a diversidade de suas outras experiências socioculturais;
- as capacidades de reflexão, análise, síntese, autocrítica, articulação de ideias demonstradas pelo estudantes;
- as necessidades, possibilidades e ritmos de cada sujeito, levando em consideração, principalmente, a faixa etária que o estudante possui (adolescente, jovem, adulto ou idoso);
- o nível de participação do estudante no processo de escolarização, evidenciando assiduidade, responsabilidade, comprometimento, interesse e postura ética;
- autoavaliação crítica do estudante.

Vale ressaltar que a certificação pode ser requisitada pelo estudante a qualquer momento do ano letivo, conforme estabelecem o Parecer 0093/2002 e a Resolução 003/2003 da EJA.

# 9

---

## Um esclarecimento necessário

É de fundamental importância estabelecer distinção entre Matriz de Avaliação e Matriz de Ensino.

Segundo o Caed (UFJF), uma Matriz de Avaliação ou de Referência apresenta o objeto de uma avaliação. É formada por um conjunto de descritores que mostram as habilidades que são esperadas dos estudantes em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho. A Matriz é formada por um conjunto de descritores originários de tópicos ou temas que representam uma subdivisão de acordo com conteúdo, competências de área e habilidades. O termo descritor vem de descrição, de detalhamento das habilidades esperadas.

Portanto, a Matriz de Avaliação é formada com habilidades possíveis de serem mensuradas num teste de múltipla escolha. Por exemplo, inferir o sentido de uma palavra com base em um texto lido. Trata-se de algo perfeitamente mensurável. No entanto, a habilidade de expressar-se oralmente em situações de comunicação já não é possível ser tratada em uma avaliação cujo instrumento seja constituído de questões fechadas. Do mesmo modo, demonstrar atitude de solidariedade ou de cuidado com a natureza serve como exemplo.

Essas capacidades podem fazer parte de uma Matriz de Ensino, já que o objetivo é outro. E, em ações mais gerais desenvolvidas com os estudantes, a utilização de outros instrumentos de avaliação pode ajudar na identificação do alcance de determinadas capacidades, não mensuráveis nos testes já referidos.

Assim, os descritores de uma Matriz de Avaliação farão parte da Matriz de Ensino, com muitas outras que informam as intencionalidades do que se deseja desenvolver com os estudantes.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Construção Coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ASSMANN, H. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. Piracicaba: Unimep, 1995.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BARRETO, Vera. *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e estudantes da EJA*. Brasília: MEC/SECAD. 2006a.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. *Parecer nº 093/02. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte*. Aprovado em 7 nov. 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Proposições curriculares - Ensino Fundamental - Textos introdutórios*. Belo Horizonte: SMED/BH, 2012.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1995.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, v. 3, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação - EJA - Ensino Fundamental - Proposta curricular para o 1º segmento. São Paulo/Brasília: MEC/SEF, v. 3 - Educação Física, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 1. 148p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BUÑUEL, Luís. *Meu último suspiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

EDUCAÇÃO, 24, 2001, Caxambu (MG). CD-ROM. São Paulo: ANPEd, 2001, p.1-17.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao*



pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização: do 'fim dos territórios' à multiterritorialidade*. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 395p.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *A era das revoluções*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

LARANGEIRA, Sonia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOBO, Flávio. Vida e morte no trabalho. In: *Carta Capital*, 22 de outubro de 2003. (Especial Terceiro Milênio).

MARTINS, Carlos Benedito. *O que é sociologia*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, set./out./nov./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky, Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009b.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia*. Questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec, 2009a.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: Vera Masagão Ribeiro. (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil/Ação Educativa, 2001, v. 1, p. 15-43.

PALUDO, Conceição. *Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

RÉMOND, René. *O século XIX, 1815-1914: introdução à história do nosso tempo*. São Paulo: Cultrix, 1981.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2006. 260p.

SANTOS, Miriam Sepúlveda dos. *Memória coletiva e teoria social*. São Paulo: Annablume, 2003. 43p.

SCHMELKES, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSORIO VARGAS, Jorge; RIVEIRO HERRERA, José (Comps.). *Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares*

en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: Orealc/Unesco/ Ceaal/Tarea, 1996.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Trabalho*. In: SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: *Anais do Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola*. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994, p. 31-45.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOUZA, Marcelo Lopes de. *O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento*. In: CASTRO, Iná et. al. *Geografia, conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 77-117.

VIEGAS, Sônia. *Trabalho e vida, conferência pronunciada para os profissionais do Centro de Reabilitação Profissional do INPS*. Belo Horizonte: Mimeo, 1989.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Flores, 1999.

\_\_\_\_\_. *A formação social da mente: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984

ZABALA, Antoni. *Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# 10 Ciências Humanas

---

O que faz que uma disciplina se relacione com as demais é o mundo, o mesmo mundo que, no seu movimento, faz com que a minha disciplina se transforme [...] Todas as disciplinas têm sua relação com o mundo. [...] Por isso, o mundo é que permite que se estabeleça um discurso inteligível, um canal de comunicação entre as disciplinas (SANTOS, 2000, p. 49).

## 10.1 Área das Ciências Humanas: o que é?

O conjunto das disciplinas reunidas na área de Ciências Humanas tem por objeto particular de estudo o homem e a sociedade. Sabe-se, contudo, que o homem é também o objeto de estudo de disciplinas das Ciências da Natureza, como a Biologia e a Zoologia. Entretanto, o que interessa a cada um desses campos é um aspecto especial do homem: a Biologia estuda o homem enquanto ser vivo; a Zoologia, enquanto animal (MELLO, 1986); as Ciências Humanas, enquanto um ser social e histórico, inserido em sociedades específicas, produto e produtor dessas mesmas sociedades, que se modificam com o tempo.

As Ciências Humanas constituem uma área muito “ligada às culturas específicas de cada local” e, por isso, comportam uma “grande diversidade de opiniões, métodos e teorias”. Nesse sentido, esse campo do conhecimento distingue-se das chamadas áreas de alto consenso (áreas exatas, biológicas e tecnológicas), nas quais “existe maior uniformidade de conteúdos”, opiniões, métodos e teorias (CELANI, 2012).

Em todos os espaços (no lar, no trabalho, na escola, nos meios de transporte diversos e mediante diversos meios de comunicação, tais como o telefone, a internet etc.), os seres humanos estabelecem relações entre si e com o próprio espaço, e essas relações podem ser analisadas e compreendidas de diversas formas. As Ciências Humanas desenvolvem estudos que buscam compreender essas relações, investigando o ser humano como indivíduo e como ser social. Seu objetivo é descortinar as complexidades existentes nas sociedades e contribuir para que as pessoas compreendam melhor o mundo no qual estão inseridas.

A área engloba disciplinas como Antropologia, Ciência Política, Direito, Geografia, História, Sociologia e outras, as quais são de fundamental importância para a compreensão de diferentes sociedades, em diferentes épocas, e para o desvelamento das relações que os

homens estabelecem entre si e com a natureza, enquanto produzem suas vidas materiais e simbólicas. Em outros termos, essa área do conhecimento realiza, de diferentes formas e por diversas metodologias, estudos que procuram explicar a complexidade das sociedades passadas e contemporâneas e suas permanências e alterações no transcurso do tempo, enfocando o ser humano como produto e produtor da vida em sociedade.

Tradicionalmente, nos dois primeiros segmentos da Educação de Jovens e Adultos, os estudos das Ciências Humanas se fazem presentes a partir, sobretudo, de duas disciplinas: Geografia e História. A primeira analisa as transformações das sociedades humanas, buscando compreender *como e porque* as muitas maneiras de viver a vida, com o passar do tempo, modificam-se. Assim, o tempo e o espaço tornam-se materiais básicos da pesquisa e do ensino de História, uma vez que “todo objeto do conhecimento histórico é delimitado em determinado tempo e em determinado espaço” (BITTENCOURT, 2004, p. 199). No transcurso do tempo, podemos observar as transformações e/ou as permanências das sociedades humanas, buscando compreender “como a humanidade passou do homem das cavernas para o astronauta, de um tempo em que éramos assustados por tigres de dentes de sabre para um tempo em que somos assustados por explosões nucleares (e balas perdidas)” (HOBSBAWM, 1998, p. 42).

A Geografia, por sua vez, tem por objetivo o conhecimento da Terra, o mundo em que vivemos, desde o nível local até o global, entendendo-a como espaço geográfico, local de moradia do homem social. Interessam à Geografia as interações entre as ações humanas e a paisagem, que é metamorfoseada a cada interação; o desenvolvimento da sociedade a partir dos processos de ocupação de espaços físicos e as dimensões espaciais da memória, da identidade e das relações sociais, entre outros temas (BRASIL, 1999a, p. 13-14).

À Geografia interessa a análise científica dos processos sociais de reprodução do espaço geográfico, que pode ser definido como “o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas)” que revela “as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar”. Assim, a Geografia contribui para o entendimento do mundo atual, pois, pela apropriação e organização do espaço, os homens “dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente” (BRASIL, 1999a, p. 30).

Sublinha-se, no entanto, que os conhecimentos históricos e geográficos fazem parte de um conhecimento interdisciplinar, não estando divorciados dos conhecimentos de outras disciplinas da área das Ciências Humanas. A compreensão de diferentes sociedades, em diferentes épocas, e das relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza exige uma abordagem a partir não só da História e da Geografia, mas também a partir dos conhecimentos sociológicos, antropológicos, políticos, jurídicos etc. Por exemplo, os “ritos, festas, valores, hábitos alimentares, tratamentos das doenças e as diferentes formas de comunicação que diferentes povos têm criado ao longo dos séculos” são temas que podem ser estudados a

partir das contribuições da História e da Antropologia (BRASIL, 2002b, p. 114).

A Terceira Revolução Industrial, embasada pela robótica e pela microeletrônica, por sua vez, é um tema que pode ser abordado a partir das contribuições da Geografia e da História, mas, igualmente, a partir do Direito e da Sociologia. Dito de outro modo, ainda que na EJA ganhem destaque a História e a Geografia, para que tenhamos uma formação integral do estudante, as demais disciplinas que constituem esse campo do conhecimento não podem ser negligenciadas.

Assim, nos estudos das Ciências Humanas, devem fazer-se presentes as diversas disciplinas que integram essa área, as quais podem ser abordadas, adotando-se a dialogicidade entre elas.

## **10.2 A importância das Ciências Humanas na formação do sujeito da EJA**

Os estudos realizados acerca da história da EJA em Belo Horizonte mostram uma diversidade de sujeitos que chega a essa modalidade de ensino com diferentes histórias de vida, diferentes vivências profissionais e familiares, distintos ritmos de aprendizagem e diversas estruturas de pensamento, entre outras questões.

O estudante da EJA é um jovem ou um adulto que já vivenciou muitos fatos e experimentou situações diversas. A sua vivência lhe garantiu o desenvolvimento de diversas competências e habilidades necessárias ao exercício de funções econômicas, ao relacionamento com os demais membros da sociedade e ao aprendizado contínuo exigido pelo mundo contemporâneo.

Os estudantes da EJA são sujeitos que, na maioria das vezes, estão inseridos precariamente numa sociedade que é marcada pela exclusão/inclusão das pessoas, principalmente daquelas que trazem consigo uma trajetória escolar sem continuidade, eivada de repetências, evasões e abandono da escola. São pessoas que vivenciam diferentes formas de discriminação no espaço urbano, que é amplamente territorializado, a partir de diversos interesses que compõem os processos de reprodução desse mesmo espaço.

São sujeitos que chegam aos espaços da EJA, buscando novos aprendizados, novas possibilidades de vida, e trazem consigo um imaginário de escola como espaço de sociabilidade, aprendizagem e de transformação social. Trazem também conhecimentos e experiências de vida que contribuem para os processos de educação tanto de colegas estudantes como de educadores que lidam com essa modalidade de ensino. Isso, no entanto, não significa uma diminuição da importância do ensino das disciplinas integrantes da área das Ciências Humanas. Pelo contrário, a sala de aula deve ser um espaço de reflexão sobre o mundo e sobre as relações que o estudante estabelece com o outro e com a natureza.

Nesse sentido, o ensino das Ciências Humanas deve estar articulado com as funções e princípios das modalidades de ensino nas quais as disciplinas que

compõem essa área do conhecimento estão inseridas. No caso específico da EJA, o ensino das Ciências Humanas deve estar relacionado com a função reparadora que significa inserir essa modalidade dentro dos marcos dos direitos civis que devem ser alcançados pela população que teve esses direitos negados por muito tempo. Trata-se de uma inserção a uma educação de qualidade e igualitária. Ou seja, o papel das Ciências Humanas, nesse caso, é o de contribuir para que o estudante da EJA tenha uma formação com qualidade.

Ao mesmo tempo, essa grande área do conhecimento deve estar articulada com a função equalizadora da EJA, que é a de abranger todos os segmentos sociais que requerem essa modalidade de aprendizagem. Por fim, e não menos importante, a função qualificadora deve estar presente no ensino das Ciências Humanas na EJA, pois trata-se de um aspecto do ser humano que está em constante formação.

Quanto à relação das Ciências Humanas com os princípios da EJA, é de fundamental importância que a inserção dessa área do conhecimento em qualquer projeto de EJA esteja pautado pela:

- a. legitimação de que tanto os estudantes quanto os educadores são sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem;
- b. consideração das vidas dos sujeitos da EJA como elemento importante da elaboração do conhecimento nessa modalidade de ensino, ou seja, os saberes, as características culturais, as memórias, a diversidade identitária são, ao mesmo tempo, ponto de partida e elementos estruturadores dos estudos a serem realizados por meio das Ciências Humanas;
- c. premissa de construção do currículo de forma coletiva e colaborativa, envolvendo todos os sujeitos da EJA e contemplando as diversidades existentes nessa modalidade de educação; assim, as diversidades de raça/etnia, de gênero, de valores, de crenças e outras devem fazer parte de todo o currículo;
- d. introdução e desenvolvimento de metodologias de ensino adequadas a essa modalidade de ensino e que contribuam para que os estudantes adquiram autonomia no processo educativo;
- e. adoção de materiais didáticos compatíveis com a Educação de Jovens e Adultos e que explore a pluralidade das dimensões formadoras da vida adulta contidas nas proposições curriculares para essa modalidade de ensino.

Contemporaneamente, o advento e a consolidação dos processos de globalização, que resultaram, entre outros fatores, em uma maior complexificação das sociedades e dos sujeitos, reafirmam a importância das Ciências Humanas na elaboração de um conhecimento que contribua para a formação de estudantes críticos, reflexivos e participativos. O tempo presente coloca e exige a possibilidade de uma formação além do mercado de trabalho e de um Brasil ufanista, mas comprometida com a formação de um cidadão crítico e ético. Uma formação que estimule o acesso às culturas e que contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual e da valorização da alteridade.



As Ciências Humanas estão relacionadas à essência do ser humano e são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades fundamentais à garantia e ao exercício da democracia. Elas contribuem para a construção do pensamento autônomo, para a elaboração de “uma postura crítica a respeito dos valores tradicionais” e para que o estudante entenda “o significado dos sofrimentos e conquistas do outro”. Elas permitem ao estudante conhecer outras culturas e outras realidades e refletir, a partir de um novo ponto de vista, sobre a sua própria cultura e realidade (CELANI, 2012). O conhecimento de si mesmo e do outro, de sua própria cultura e de outras culturas e do mundo no qual está inserido constitui o objetivo maior do ensino-aprendizagem das Ciências Humanas na EJA.

Sabe-se que muitos procuram a EJA para aprender a ler, contudo a alfabetização não deve ser o único objetivo dessa modalidade de ensino, “inclusive porque a leitura da palavra deve fazer-se acompanhar da leitura do mundo e vice-versa” (CAMILO, 2012, p. 1).

Por outro lado, a leitura e a escrita não devem ser atribuições exclusivas da Língua Portuguesa. O letramento e a alfabetização competem a todas as disciplinas, porque todas elas podem contribuir para a leitura da palavra e do mundo. Nesse sentido, cabe às Ciências Humanas promover o letramento e a alfabetização histórica, cartográfica, sociológica, antropológica e política do estudante. Ou seja, contribuir para que o estudante desenvolva habilidades que proporcionem condições para a leitura da realidade na qual está inserido, do mundo que o cerca e no qual cabe atuar (CERRI, 2004).

Nesse processo, um ponto básico ao qual o educador deve ater-se é que o estudante dessa modalidade do ensino já tem experiências e conhecimentos prévios construídos por uma relação direta com considerável parte do universo de conceitos e conteúdos com os quais irá trabalhar na sala de aula: as relações espaciais, culturais, políticas e econômicas que constituem a sociedade.

O estudo dessa realidade, no entanto, “não se reduz aos limites da área geográfica, ou ao grupo de convívio imediato (do estudante), mas compreende e incorpora seus interesses por assuntos veiculados pela mídia, por questões e problemas do mundo contemporâneo, envolvendo diferentes povos e culturas”. É necessário ir além do entorno imediato do estudante e “estabelecer relações entre a vida individual e social, identificando relações sociais em seu próprio grupo de convívio, na localidade, na região e no País, relacionando-as com outras manifestações, em outros tempos e espaços” (BRASIL, 2002b, p. 111).

Vale lembrar que a sociedade brasileira é multiétnica e multicultural. Assim, o estudo dessa realidade, em conformidade com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, deve considerar a história, a cultura e as lutas dos povos africanos e afrodescendentes, dentro e fora do Brasil, e dos povos indígenas, explicitando as contribuições sociais, econômicas, políticas e culturais dessas etnias na configuração da nação brasileira.

Existem hoje no Brasil mais de 230 sociedades indígenas que mantêm cerca de 180 línguas diferentes (MONTEIRO, 2011), e essa diversidade não pode ser negligenciada nas salas de aula da EJA. O estudo da temática indígena é

importante “não apenas nas escolas diferenciadas dos índios, mas, sobretudo, na escola pública dos não índios que precisam ter recursos e condições de entender o problema da diversidade no Brasil” (MONTEIRO, 2011).

Os estudos sobre a temática indígena e da História e Cultura Afro-Brasileira devem contribuir para combater as discriminações e os preconceitos étnico-culturais, bem como para a valorização da identidade étnica dos estudantes e da alteridade. Por outras palavras, esses estudos devem auxiliar os estudantes que vivenciam situações de discriminação e preconceitos a assumir com dignidade a sua ascendência, contribuindo para a formação da sua identidade e para que sejam assumidos os atributos de sua diferença. O resgate da memória coletiva de comunidades negras e indígenas é primordial para todos os estudantes da EJA, independentemente da ascendência étnica.

Às Ciências Humanas compete possibilitar ao estudante da EJA, pelo conhecimento, ferramentas que possibilitem a continuidade do desenvolvimento do seu processo de autonomia ao lidar com os desafios de diferentes naturezas em uma sociedade. Ferramentas que possibilitem não apenas a leitura da palavra, mas também a leitura e atuação consciente no mundo. Um mundo caracterizado por uma imensa diversidade (cultural, racial, social e econômica), que não deve ser compreendida como um fator de superioridade ou inferioridade entre os grupos humanos, mas sim um fator de complementariedade e de enriquecimento da humanidade (MUNANGA, 2004).

### **10.3 Concepções teórico metodológicas da área Ciências Humanas**

Com base no exposto, a *Proposição Curricular para a EJA* se sustenta na concepção de que ensinar e aprender Ciências Humanas é estudar as ações e relações humanas no espaço e no tempo, é inteirar-se dos processos que permitiram a emergência do mundo no qual o estudante está inserido, é identificar-se e reconhecer-se como sujeito nesse universo.

O estudo das Ciências Humanas visa, portanto, alcançar finalidades que não se esgotam no aprendizado das disciplinas que compõem essa área do conhecimento e dos conteúdos a elas pertinentes. O que se pretende é que o estudante não só se reconheça como membro de grupos sociais e culturais e de lugares específicos, mas que também reconheça e respeite outros grupos sociais, outros espaços de convívio, outras culturas. E, ainda, que ele venha a se perceber como um ser político, pertencente a uma coletividade, que possa identificar-se e agir de acordo com os seus deveres e direitos, isto é, como um cidadão. Além disso, faz-se necessário que esse estudante compreenda os seus variados papéis nas relações que os seres humanos estabelecem entre si e com o ambiente, na sua eterna busca por recursos para suprir suas necessidades e desejos, estendendo a noção de cidadania aos campos ambiental e econômico. Por fim, conhecendo e reconhecendo a sua cultura, valorize, cuide e dê continuidade tanto ao seu patrimônio cultural quanto ao patrimônio de outrem, valorizando a alteridade.

Nesse sentido, a escola não pode declinar de sua função de formação humana, e o processo educativo para a área das Ciências Humanas deve estar em sintonia com esse objetivo. Ou seja, as Ciências Humanas devem contribuir para a construção de um sujeito capaz de interrogar-se sobre a sua própria historicidade; analisar criticamente as contradições da reprodução social do espaço, percebendo esse espaço como produto das relações sociais e das interações entre o homem e o seu meio; e refletir sobre a sua cultura e os seus lugares no mundo, bem como sobre a historicidade do mundo que o rodeia, desenvolvendo um raciocínio de natureza crítica e mobilizadora (SEFFNER, 2000).

A teoria crítica contribui para a elaboração desta matriz curricular, compreendendo o espaço como *locus* construído materialmente e produzido sócio-historicamente pelo trabalho, (re)produzindo territorialidades diversas que influenciam na corporeidade e na memória de indivíduos e grupos sociais distintos, ao longo do tempo.

A perspectiva da reprodução do espaço permite refletir sobre os vários processos que foram construídos e explicitados em um determinado período histórico e que podem manifestar-se em outros contextos sócio-históricos posteriores. Um exemplo disso é a concentração fundiária, que, no período feudal, se manifestou com os feudos e, na contemporaneidade, se manifesta nos latifúndios. O mesmo pode ocorrer com as relações sociais que podem mudar ou permanecer as mesmas de períodos anteriores, tais como as relações de escravismo hoje consideradas ilegais.

Assim, analisar a (re)produção do espaço nos processos de ensino-aprendizagem implica considerar as relações entre a sociedade e a natureza nas re(des) territorializações e, ainda, as relações entre o novo e o antigo, extrapolando-se, portanto, a ideia da construção do espaço apenas como uma dimensão material. Segundo Lefebvre (2008, p. 44-45),

[...] o espaço não [é] nem um ponto de partida [...] nem um ponto de chegada, mas um intermediário em todos os sentidos desse termo, ou seja, um modo e um instrumento, um meio e uma mediação. [...] o espaço é um instrumento político intencionalmente manipulado, mesmo se a intenção se dissimula sob as aparências coerentes da figura espacial. É um modo nas mãos de alguém, individual ou coletivo, isto é, de um poder (por exemplo, um Estado), de uma classe dominante (a burguesia) ou de um grupo que tanto pode representar a sociedade global, quanto ter seus próprios objetivos, como os tecnocratas, por exemplo. [...] Um tal espaço é ao mesmo tempo ideológico (por que político) e saber (pois comporta representações elaboradas).

Essa análise, que deve ser realizada no diálogo entre as disciplinas que compõem a área (e, quando necessário e possível, recorrendo-se também às contribuições de outras áreas do conhecimento), deve partir de um novo olhar sobre os processos educativos, coerente com a edificação de uma postura diferenciada da sociedade em relação à educação e com a construção de novas habilidades nos diversos campos da vida cotidiana.

Trata-se de uma postura que deve ser mediada por educadores, estudantes e demais envolvidos na elaboração do conhecimento, cujo foco das atividades pode ser um tema, um problema ou desenvolvimento de capacidades e habilidades; um

processo de construção de ações que visam a um interesse em comum e que devem ser planejadas pelo coletivo de educadores.

Trata-se, também, de procurar garantir a elaboração do conhecimento sobre as re(des)territorializações de forma globalizante e integradora numa perspectiva histórico-crítica, possibilitando ao estudante uma aprendizagem efetiva. Em outros termos, é uma perspectiva que possui um papel de promover e incluir o sujeito, valorizando sua própria experiência de vida na elaboração do conhecimento.

Assim, o grupo de educadores da EJA deve possibilitar aos estudantes contextualizar historicamente suas vivências, localizando-as geograficamente e explorando-as em contraste com outras situações humanas, universais e particulares. Ou seja, ao lidar com o conhecimento, deve-se permitir aos estudantes relacionarem suas experiências e seus conhecimentos aos fatos, espaços e contextos estudados.

A escola como espaço socioeducativo deve fazer a diferença na vida dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de capacidades/habilidades que possam favorecer seu diálogo com o mundo. Assim, considerando o exposto, sublinha-se que o ensino-aprendizagem das Ciências Humanas, fundamental nos processos de educação, deve priorizar conhecimentos e metodologias que estejam pautados no conhecimento prévio dos estudantes e nos seus interesses, tendo como norte o currículo e as diretrizes estabelecidas pelas instituições competentes, entre elas a própria escola. Essa escolha deverá pautar-se pelo desenvolvimento de competências e habilidades de leitura e compreensão da realidade do estudante e do mundo que o cerca, identificando os processos históricos que se desenrolam em distintos espaços geográficos e que permitiram a constituição do seu mundo e do seu lugar no mundo, vislumbrando novas possibilidades de ação e de encaminhamento de sua vida. Um encaminhamento da vida que deve ser pautado pela reflexão crítica, ampliando sua visão de mundo.

Nesse caminho, faz-se necessário superar a transmissão de saberes centrada no professor e avançar em direção a uma concepção de sinalização dos caminhos da aprendizagem em que os estudantes da EJA sejam centrais no processo ensino-aprendizagem e tenham suas experiências de vida potencializadas em intervenções para a elaboração do conhecimento. Para tanto, as dimensões formadoras da vida adulta, os conceitos estruturadores e as capacidades e habilidades corroboram para a educação e formação dos Jovens e Adultos (AGUIAR JR., 2000).

#### **10.4 Conceitos estruturadores das áreas de conhecimento e suas interfaces com as dimensões formadoras da vida adulta**

Os conceitos estruturadores da área das Ciências Humanas são apresentados no **Quadro 1**, e suas interfaces com as dimensões formadoras, no **Quadro 2**.

DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 Corporeidade</b>	Cultura, diversidade, espacialidade
<b>2 Memória</b>	Lugar, patrimônio, sociedade
<b>3 Territorialidade</b>	Espaço, natureza, tempo, relações sociais
<b>4 Trabalho</b>	Cidadania, poder, sociedade, tempo

**Quadro 1:** Relação de conceitos estruturadores de Ciências Humanas para cada uma das dimensões formadoras

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura (cont.)</b></p> <p>Na educação de jovens e adultos, “um princípio pedagógico já bastante assimilado [...] é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos estudantes como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa” (RIBEIRO, 2001, p. 29). Assim, ao abordar a dimensão formadora <i>Corporeidade</i> a partir do conceito estruturador cultura, o desafio que se coloca é o de introduzir o estudante em uma reflexão sobre as relações do homem com o seu corpo em diferentes sociedades, tendo como pontos de partida e de chegada sua vivência e sua identidade corporal.</p> <p>O conceito permite, ainda, uma discussão sobre os preconceitos e tabus presentes em diversas sociedades.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.2 Diversidade</b></p> <p>Diversidade é sinônimo de diferença e de dessemelhança; de divergência, de contradição e de oposição (FERREIRA, 1999). No âmbito das Ciências Humanas, esse conceito remete-nos a múltiplos temas de estudo, entre os quais a alteridade, o multiculturalismo, a heterogeneidade/singularidade dos indivíduos e o pluralismo de opiniões e pontos de vista sobre um mesmo assunto. Em interconexão com a dimensão formadora <i>Corporeidade</i>, este conceito estruturador propicia uma reflexão sobre “aspectos culturais e físicos [...] como vestimentas; ornamentos corporais; estatura; cor da pele, cabelos e olhos”, característicos da diversidade humana, bem como sobre as reações variadas que essas diferenças provocam, “desde o medo e a repulsa, até a curiosidade e o apreço” (VERANI, s/d). Permitirá, ainda, explorar todo um conjunto de explicações elaboradas, ao longo da História, para essa mesma diversidade, desde as que ressaltam o multiculturalismo e o respeito às diferenças àquelas que, pautadas no etnocentrismo, ressaltam “com mais ênfase os aspectos negativos dos ‘outros’, tendo como parâmetro as características positivas, físicas e culturais, dos povos sob cujo ponto de vista se pensava a diferença” (VERANI, s/d).</p>
<b>1 COR-POREI-DADE</b>	<p><b>1.3 Espacialidade</b></p> <p>O espaço é concomitantemente contingente e continente dos processos que se realizam ao longo da história e possui uma dimensão física e outra simbólica. Assim, ao mesmo tempo em que sofre as interferências da sociedade, ele também orienta a sociedade para sua produção.</p> <p>Nesse processo, que é fruto das relações entre os seres humanos e entre estes e a natureza, surge o que denominamos de espacialidades urbanas e rurais. Essas espacialidades são as formas e arranjos espaciais ligados à localização dos fenômenos e à sua distribuição no espaço geográfico. São arranjos que carregam uma dimensão física, sociocultural, simbólica e ideológica.</p> <p>A espacialidade é um arranjo espacial derivado das relações de produção. Ou seja, a espacialidade é uma configuração específica do espaço, com uma determinada localização, que expressa as relações estabelecidas entre a sociedade e o próprio espaço e entre os homens nesta sociedade e que se manifesta em diferentes escalas.</p> <p>Exemplos desse processo em uma escala mais ampla são as espacialidades da indústria, do comércio e da segregação espacial no contexto urbano.</p>



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.1 Lugar</b></p> <p>O conceito de <i>Lugar</i> é bastante abrangente, sendo utilizado de diversas maneiras e, mais corriqueiramente, para determinar uma localização geográfica. Por causa disso, foi um conceito preterido pela ciência em determinados momentos por estar associado ao senso comum.</p> <p>Na Geografia, o conceito esteve presente em vários momentos da elaboração do conhecimento, refletindo a localização de fenômenos geográficos e/ou “objetos no espaço”. Posteriormente, no século XX, o conceito foi resgatado e mobilizado para o desenvolvimento de estudos sobre as relações entre o homem e o espaço de vivência, no estudo do cotidiano e das relações de pertencimento entre o indivíduo e o espaço. Assim, o conceito de lugar é utilizado para o estudo sobre as relações que as pessoas estabelecem com os espaços de trabalho, da família, do lazer etc.</p> <p>O lugar passou a ser definido como a base fundamental para a existência humana, já que os homens estabelecem uma relação de pertencimento com um determinado fragmento do espaço. Nesse sentido, o lugar poderia ser o próprio lar, o bairro, a cidade etc., desde que permita um relacionamento espacial direto. Dessa forma, o conceito de lugar é importante, pois possibilita oportunidades de estudo do cotidiano das pessoas, estimulando a afetividade e o imaginário a partir das manifestações resultantes das vivências espaciais do indivíduo e dos grupos sociais. Como o lugar está relacionado ao sentimento de pertencimento, há a possibilidade de estudos da produção do espaço geográfico além da dimensão econômica e material.</p> <p>O conceito de lugar está relacionado às identidades significativas e, dessa maneira, auxiliam na luta para a colocação dos indivíduos como sujeitos da História e da reprodução do espaço, sendo um importante componente para os estudos da Memória, na Educação de Jovens e Adultos.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.2 Patrimônio</b></p> <p>Em sentido amplo, patrimônio é um bem ou conjunto de bens - material ou imaterial - pertencente a uma pessoa ou conjunto de pessoas. Bens que, em certos casos, possuem um valor monetário determinado pelo mercado e, em outros, nenhum valor comercial em contraste com um grande significado emocional (FUNARI &amp; PELEGRINI, 2006). Bens, por vezes, herdados dos antepassados e que, comumente, quer-se legar às gerações futuras.</p> <p>Em sentido menos alargado, o patrimônio abrange a produção material, emocional e intelectual humana e, ainda, a herança ecológica pertencente a uma coletividade cuja extensão, mensurada a partir do bem partilhado, oscila do âmbito local ao global. Nesse sentido, compreende-se por patrimônio o conjunto dos bens culturais, nele incluindo-se tanto a herança histórica quanto a ecológica, que “permite ao homem conhecer a si mesmo e ao mundo que o rodeia” (SILVA &amp; SILVA, 2010, p. 324-325).</p> <p>Esses bens, tanto de uma perspectiva individual quanto coletiva, guardam vestígios de acontecimentos, pessoas, época ou modos de viver; assim, eles se transformam em lugares de memória na medida em que permitem aos indivíduos e às coletividades a lembrança de fatos e situações vivenciados em outras épocas.</p> <p>Observa-se que é bastante frequente uma associação estreita entre a ideia de patrimônio e o conjunto de bens e sítios históricos, arqueológicos ou naturais que impressionam por sua monumentalidade. Para tanto, contribui o fato de, comumente, serem os monumentos os principais alvos dos tombamentos previstos em lei. Essa perspectiva, inclusive, é muito explorada por turistas que, considerando, por exemplo, o território brasileiro, buscam principalmente os momentos do passado considerados gloriosos: “o Recife holandês, os franceses de São Luís, o bandeirantismo paulista, as cidades de ouro de Minas Gerais” (SILVA &amp; SILVA, 2010, p. 324-327). Contudo, a ideia de patrimônio não está limitada à excepcionalidade ou monumentalidade do bem em pauta, pois nesta definição o que conta é o significado deste bem para os indivíduos e as coletividades.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p>Sublinha-se que “o patrimônio pode estar tombado, colecionado e exposto em museus, ou pode estar esquecido, em ruínas, esperando o seu descobrimento. Pode servir para o consumo de massa, com o turismo, ou pode servir como lugar de culto identitário, religioso ou cívico. Pode servir para conhecer o processo histórico que lhe deu origem ou pode servir <i>para congelar o passado</i> na forma de explicações prontas e acabadas” (NAPOLITANO, 2010, p. 85).</p> <p>Finalmente, destaca-se que a Constituição brasileira de 1988, no artigo 216, Seção II, define como patrimônio cultural brasileiro os “bens de natureza material ou imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer, viver; III - as criações científicas, artísticas, tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.3 Sociedade</b></p> <p>Conforme Nisbet (1996, p. 713-714), verifica-se, até o presente, “uma considerável diversidade de usos da palavra sociedade”. Contudo, “o denominador comum” dos usos dessa palavra “é o fato da associação, animal ou humana. Existe uma sociedade de amebas, mas não uma sociedade de rochas”. Considerando-se as associações humanas, podemos definir a sociedade como um “corpo orgânico estruturado em todos os níveis da vida social, com base na reunião de indivíduos que vivem sob determinado sistema econômico de produção, distribuição e consumo, sob um dado regime político, e obediente a normas, leis e instituições necessárias à reprodução da sociedade como um todo” (FERREIRA, 1999).</p> <p>O pensamento social contemporâneo distingue dois usos da palavra sociedade, ora contrastando-a ao poder soberano do Estado, ora à comunidade (NISBET, 1996, p. 714). Nesta segunda acepção, as comunidades são compreendidas como agrupamentos humanos de base territorial limitada, nos quais predominam relações sociais estreitas e coesas, enraizadas na família, no lugar e na tradição (OLIVEIRA, 2004; NISBET, 1996). Os grupos sociais, nesses casos, estariam unidos por laços afetivos ou emocionais, e não por vínculos impessoais.</p> <p>As sociedades, em contraste com as comunidades, se caracterizariam por uma acentuada divisão do trabalho, pela proliferação dos papéis sociais, pelo predomínio dos vínculos impessoais e, ainda, pela regulação da lei; ou, dito de outro modo, do Estado, necessário para a consecução da coesão desse agrupamento humano complexo.</p> <p>As sociedades, sublinha Oliveira (2004, p. 258), apresentam-se geralmente divididas “em classes ou em camadas sociais nem sempre harmônicas. Entretanto, mesmo quando há oposição e conflito entre essas classes ou camadas, verifica-se também complementariedade entre elas, e é essa complementariedade que mantém a sociedade como um todo”.</p> <p>Entre os diversos tipos de sociedade que a História registra, no que se refere à contemporaneidade, destacam-se, entre outros, a sociedade industrial e a sociedade capitalista, que, conforme Boudon &amp; Bourricaud (2001), partilham os mesmos defeitos, quais sejam os enormes custos humanos, o desperdício e a destruição do meio ambiente. Essas sociedades, afirmam esses autores, são, em suas essências, exploradoras e destruidoras. “Mas a exploração não diz respeito apenas ao fator humano; chega mesmo à destruição: os recursos naturais não renováveis estariam destinados à extinção muito próxima, depois de uma devastação do planeta, e da própria vida, pelo homem industrial. Essa devastação prejudica as minas, o subsolo, os elementos como o ar e a água, poluídos pelos resíduos das fábricas, as paisagens, desfiguradas pela urbanização, e, em última instância, a perenidade da espécie humana, pela ameaça nuclear tanto civil quanto militar”. Na opinião dos ecologistas mais radicais, continuam esses autores, a industrialização é “uma máquina infernal que está se voltando contra o próprio homem e seu sonho prometeico” (BOUDON &amp; BOURRICAUD, 2001, p. 527).</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<b>1.1 Cultura</b>	<p>1.1.1 Apropriar-se do corpo, compreendido como objeto histórico submetido a sucessivas intervenções.</p> <p>1.1.2 Perceber que os conceitos “belo” e “feio”, “normal” e “anormal”, “saudável” e “doente” variam no tempo e no espaço.</p> <p>1.1.3 Elaborar questionamentos a partir do estudo das práticas de consumo, da moda e da importância da aparência em diferentes contextos culturais.</p> <p>1.1.4 Refletir sobre as relações entre corpo e religiosidade em diferentes épocas e lugares.</p> <p>1.1.5 Compreender as relações entre os indivíduos e a produção da cultura a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>1.1.6 Comparar a relação entre cultura e corpo em diferentes sociedades.</p> <p>1.1.7 Valorizar as diferentes culturas e respeitar as especificidades dos grupos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manifestações culturais na sociedade brasileira.</li> <li>• Aspectos da formação social brasileira.</li> <li>• Os regionalismos brasileiros.</li> <li>• História do corpo.</li> <li>• História da beleza.</li> <li>• História da sexualidade.</li> <li>• A moda, a idolatria da marca e o consumo.</li> <li>• História da alimentação.</li> <li>• Movimentos artístico-culturais: Renascimento, Modernismo, Expressionismo etc.</li> <li>• Contribuições da Cultura Africana.</li> <li>• Contribuições da Cultura Indígena.</li> </ul>
	<b>1.2 Diversidade</b>	<p>1.2.1 Comparar os modos de vida nas suas diferentes escalas, no campo e na cidade.</p> <p>1.2.2 Estabelecer relações entre as diversidades étnicas e culturais presentes na sociedade.</p> <p>1.2.3 Compreender as diversidades sociais a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>1.2.4 Identificar e respeitar as diversidades culturais no seu espaço de vivência, compreendendo a diversidade humana que se manifesta nos diferentes biótipos.</p> <p>1.2.5 Valorizar as diferenças culturais existentes no território brasileiro e mundial.</p> <p>1.2.6 Discutir a noção de raça e etnia.</p> <p>1.2.7 Reconhecer e valorizar o papel do africano e do indígena em suas contribuições para a edificação da sociedade brasileira, no passado e no presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperialismo, eugenia e teorias raciais europeias.</li> <li>• História do racismo.</li> <li>• Gênero, corpo e História.</li> <li>• Os africanos, as populações nativas e a escravidão moderna.</li> <li>• Nazismo, fascismo e o holocausto, ciganos e homossexuais no século XX.</li> <li>• O trabalho do imigrante europeu na Brasil e as teorias sobre o branqueamento da população brasileira.</li> <li>• A diversidade das populações indígenas no Brasil do século XXI.</li> </ul>
	<b>1.3 Espacialidade</b>	<p>1.3.1 Descrever as interações entre o meio e as características peculiares de grupos sociais específicos em locais e épocas diversos.</p> <p>1.3.2 Analisar o papel das práticas corporais individuais e de grupo na produção de territorialidades e espacialidades.</p> <p>1.3.3 Contextualizar manifestações culturais diversas (hábitos alimentares, moda, música, dança etc.), considerando a globalização e os regionalismos.</p> <p>1.3.4 Conhecer tradições folclóricas do seu lugar de origem e vivência, contrastando-as com outras tradições em outros tempos e lugares.</p> <p>1.3.5 Analisar formas de entretenimento e lazer típicas de diferentes grupos sociais (tribos urbanas, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.) no seu lugar de vivência e em outros lugares, em uma mesma época e em épocas distintas.</p> <p>1.3.6 Compreender o papel das redes sociais na produção de uma espacialidade virtual envolvendo pessoas e grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanização.</li> <li>• Metropolização.</li> <li>• Relações cidade-campo.</li> <li>• Desenvolvimento de novos setores da economia no Brasil e no Mundo.</li> <li>• Transformações do/no mundo rural.</li> <li>• Festas, comidas típicas e outras tradições peculiares das regiões brasileiras.</li> <li>• Tribos urbanas.</li> <li>• A globalização da cultura e a força dos regionalismos.</li> <li>• História e Geografia do lazer.</li> <li>• As redes sociais e a produção do espaço.</li> </ul>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.1 Lugar</b>	<p>2.1.1 Descrever lugares que possuem significados afetivos para a construção da memória individual e coletiva.</p> <p>2.1.2 Compreender as implicações do lugar na construção de identidades individuais e coletivas.</p> <p>2.1.3 Construir representações do lugar (mapas mentais, mapas conceituais, história em quadrinho, cartoons, relatos escritos etc.).</p> <p>2.1.4 Identificar a contribuição dos diferentes lugares da vida para a construção da memória (moradia, trabalho, lazer etc.).</p> <p>2.1.5 Identificar os arranjos socioespaciais do lugar em suas especificidades que dão base para a construção da história individual e coletiva.</p> <p>2.1.6 Analisar as paisagens dos lugares para resgatar elementos da memória individual e coletiva.</p> <p>2.1.7 Identificar a historicidade presente em diversos aspectos do seu lugar de vivência.</p> <p>2.1.8 Conhecer a história de lugares com os quais se tenha um relacionamento espacial direto: o bairro, a cidade, o campo, a fábrica etc.</p> <p>2.1.9 Reconhecer o protagonismo de homens e mulheres comuns na história dos lugares (bairros, cidades, fábricas, fazendas, escolas, quilombos etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História dos bairros, das cidades e de lugares no espaço urbano e rural (fazendas, fábricas, escola, quilombos etc.).</li> <li>• Festas regionais: identidade, memória e espetacularização.</li> <li>• O localismo e suas marcas no global.</li> <li>• Identidades culturais/locais e a globalização</li> </ul>
	<b>2.2 Patrimônio</b>	<p>2.2.1 Conceituar patrimônio cultural.</p> <p>2.2.2 Diferenciar patrimônio público de patrimônio privado.</p> <p>2.2.3 Diferenciar patrimônio de patrimonialismo na sociedade brasileira.</p> <p>2.2.4 Analisar o papel da memória na construção das identidades e na preservação do patrimônio.</p> <p>2.2.5 Analisar o papel do Estado na preservação do patrimônio e da memória nacionais ao longo da história da sociedade brasileira.</p> <p>2.2.6 Descrever e analisar as causas e consequências dos atos de vandalismo contra os patrimônios públicos e privados.</p> <p>2.2.7 Contribuir para a manutenção dos patrimônios públicos e privados, como elementos importantes na constituição da memória coletiva no Brasil.</p> <p>2.2.8 Compreender as lutas pela preservação do patrimônio praticadas pelas populações tradicionais brasileiras, como expressão da preservação da memória coletiva de diversos grupos.</p> <p>2.2.9 Relacionar memória social e preservação do patrimônio no Brasil.</p> <p>2.2.10 Adotar uma postura respeitosa e protcionista em relação ao próprio patrimônio e aos bens culturais de outros indivíduos e coletividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tipos de patrimônio.</li> <li>• Identidade cultural, a memória e o patrimônio.</li> <li>• Ideologia e patrimônio.</li> <li>• Políticas patrimoniais no Brasil e seus desdobramentos para a sociedade.</li> <li>• História da Arte e da Arquitetura.</li> <li>• Patrimônio e fontes históricas. tipos de fontes históricas.</li> </ul>
	<b>2.3 Sociedade</b>	<p>2.3.1 Citar e descrever formas de registros da memória pelo indivíduo.</p> <p>2.3.2 Identificar as ações das instituições da sociedade civil para a construção e preservação da memória individual e coletiva.</p> <p>2.3.3 Construir formas de intervenção na sociedade para a preservação da memória.</p> <p>2.3.4. Conceituar e diferenciar memória individual e memória coletiva (social).</p> <p>2.3.5 Conhecer diferentes tipos de fontes históricas, percebendo as narrativas que carregam (documentos canônicos, filmes, literatura, música, quadrinhos, almanaques, charges, cartoons, objetos de museus etc.).</p> <p>2.3.6 Associar História e memória coletiva.</p> <p>2.3.7 Perceber-se sujeito da História.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias de vida.</li> <li>• Produtos culturais para a construção da memória.</li> <li>• Indústria cultural e memória.</li> <li>• Identidades dos grupos e da sociedade na construção da memória e preservação do patrimônio.</li> <li>• Memória coletiva de comunidades afro-brasileiras e indígenas.</li> </ul>

**Quadro 4:** Matriz curricular de Ciências Humanas para a Dimensão Formadora Memória



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<b>3.1 Espaço</b>	<p>3.1.1 Descrever elementos do espaço urbano e rural.</p> <p>3.1.2 Identificar as transformações nos espaços urbanos e rurais advindas dos processos de trabalho.</p> <p>3.1.3 Reconhecer as desigualdades socioespaciais presentes no contexto urbano e rural, a partir da análise de fontes imagéticas, textos, mapas etc.</p> <p>3.1.4 Explicar as estratégias de exclusão e inclusão das populações nas diferentes territorialidades urbanas e rurais.</p> <p>3.1.5 Identificar os tipos de industrialização presentes nos espaços nacional e mundial.</p> <p>3.1.6 Compreender as relações sociais no espaço urbano e rural a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>3.1.7 Compreender a historicidade presente em diversos aspectos dos espaços geográficos e apropriar-se das narrativas históricas que eles carregam.</p> <p>3.1.8 Analisar historicamente espaços geográficos distintos, desnaturalizando-os.</p> <p>3.1.9 Desenvolver um olhar crítico sobre o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanização.</li> <li>• Metropolização.</li> <li>• Segregação espacial.</li> <li>• Exclusão e discriminação social.</li> <li>• Tecnopolos, cidades globais e médias.</li> <li>• Hierarquia urbana.</li> <li>• Crescimento urbano.</li> <li>• Conflitos no campo e na cidade.</li> <li>• Migrações regionais, nacionais e internacionais (campos de refugiados, refugiados ambientais, ação internacional).</li> </ul>
	<b>3.2 Natureza</b>	<p>3.2.1 Descrever a partir de fontes imagéticas as “paisagens naturais” e as “paisagens artificiais”.</p> <p>3.2.2 Identificar e comparar os domínios da natureza e suas transformações no território brasileiro (agronegócio, bioetnopyratária, grandes projetos estruturadores do território).</p> <p>3.2.3 Identificar os domínios da natureza em mapas temáticos e imagens de satélite.</p> <p>3.2.4 Analisar as disputas envolvendo os “recursos naturais” no contexto dos biomas brasileiros e mundiais.</p> <p>3.2.5 Analisar as alterações nos domínios da natureza, a partir das alterações climáticas atuais.</p> <p>3.2.6 Identificar as principais bacias hidrográficas brasileiras e a relação da sociedade estabelecida com essas bacias.</p> <p>3.2.7 Identificar as principais formas de relevo presentes no território brasileiro.</p> <p>3.2.8 Compreender as relações entre sociedade e natureza a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>3.2.9 Identificar e explicar processos produtivos que tenham contribuído para a destruição ecológica em épocas e lugares distintos.</p> <p>3.2.10 Identificar e analisar as políticas públicas ligadas à problemática ambiental no contexto brasileiro e mundial.</p> <p>3.2.11 Indicar formas de uso da natureza pautadas na sustentabilidade.</p> <p>3.2.12 Propor atitudes conservacionistas em relação aos biomas brasileiros.</p> <p>3.2.13 Justificar a importância da preservação ambiental.</p> <p>3.2.14 Conhecer diferentes formas de apropriação social dos recursos naturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estrutura geológica do Brasil e do mundo.</li> <li>• Relevo brasileiro.</li> <li>• Bacias hidrográficas.</li> <li>• Dinâmica climática.</li> <li>• Biomas brasileiros.</li> <li>• A questão ambiental no mundo contemporâneo.</li> <li>• Eventos internacionais sobre o meio ambiente.</li> <li>• Políticas ambientais nacional e internacional.</li> <li>• A questão agrária e minerária e sua relação com o meio ambiente no Brasil e no mundo.</li> <li>• Sociedades tradicionais e sociedades industriais nas suas relações com a natureza.</li> <li>• Temas de História Ambiental: História da Água, História da Mata Atlântica, História das Paisagens etc.</li> <li>• História dos meios de transporte.</li> <li>• Cidadania ambiental.</li> </ul>

**Quadro 5:** Matriz curricular de Ciências Humanas para a Dimensão Formadora Territorialidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<b>3.3 Relações Sociais</b>	<p>3.3.1 Identificar os diferentes movimentos sociais na luta por melhores condições de vida nos espaços urbano e rural.</p> <p>3.3.2 Compreender que as relações de poder produzem espaços geográficos distintos.</p> <p>3.3.3 Interpretar os problemas ecológicos existentes no território brasileiro, a partir da relação sociedade e natureza nos biomas.</p> <p>3.3.4 Relacionar as características da produção do território com o desenvolvimento social e econômico na sociedade.</p> <p>3.3.5 Analisar as políticas ambientais voltadas para os territórios da natureza natural, no Brasil.</p> <p>3.3.6 Identificar e questionar fenômenos de segregação social nos diferentes territórios como fruto das relações sociais no território.</p> <p>3.3.7 Valorizar as relações sociais que inibem as diversas formas de segregação socioespacial.</p> <p>3.3.8 Propor alternativas de combate a exclusão social nas diferentes territorialidades.</p> <p>3.3.9 Analisar a apropriação do espaço por diferentes grupos sociais, identificando, no território, as desigualdades e exclusões sociais.</p> <p>3.3.10 Discutir as principais ideologias do poder paralelo, correlacionando-as com os problemas sociais.</p> <p>3.3.11 Compreender criticamente as relações sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História das cidades.</li> <li>• Industrialização e urbanização.</li> <li>• O mundo do trabalho, as lutas sociais e os direitos sociais, políticos e civis.</li> <li>• As sociedades humanas e a natureza.</li> <li>• Eventos internacionais sobre o meio ambiente e seus desdobramentos.</li> <li>• Globalização excludente.</li> <li>• Criminalidade e violência urbana.</li> </ul>
	<b>3.4 Tempo</b>	<p>3.4.1 Diferenciar “tempo histórico” de “tempo geológico”.</p> <p>3.4.2. Analisar diferentes processos de produção no tempo e suas consequências para os envolvidos nos processos produtivos.</p> <p>3.4.3 Descrever e analisar como as revoluções industriais impactaram sociedades em diferentes temporalidades.</p> <p>3.4.4 Compreender as mudanças históricas ocorridas nos territórios a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>3.4.5 Identificar as permanências e alterações nas territorialidades, ao longo do tempo, a partir da análise de diferentes fontes: materiais e imateriais, escritas e orais, iconográficas, cartográficas, textuais etc.</p> <p>3.4.6 Diferenciar as formas de relação de trabalho ao longo do tempo e suas consequências socioespaciais.</p> <p>3.4.7 Compreender o papel do Estado na organização dos territórios ao longo do tempo, no Brasil e no mundo.</p> <p>3.4.8 Apontar contribuições de tecnologias diversas no encurtamento do tempo e das distâncias.</p> <p>3.4.9 Conhecer a história do seu lugar de vivência, contrastando-a com a história de outras localidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da ciência e da técnica.</li> <li>• História dos meios de transporte e de comunicação.</li> <li>• Organização do espaço brasileiro e mundial.</li> <li>• Revoluções industriais e impactos socioespaciais.</li> <li>• A construção do território brasileiro.</li> <li>• A questão agrária e mineraria e sua relação com o meio ambiente no Brasil e no mundo.</li> <li>• História de bairros, ruas, logradouros, da escola, da fábrica etc.</li> <li>• A questão fundiária no Brasil contemporâneo.</li> <li>• Lutas sociais de comunidades indígenas e quilombolas pelo reconhecimento legal de seus territórios.</li> </ul>

DIMEN- SÃO FOR- MADORA	CONCEITOS ESTRUTU- RADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TERRITORIALIDADE</b>	<b>4.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	4.1.1 Ampliar, construir novos significados para o cálculo de porcentagem envolvendo os contextos como índices de analfabetismos e extensão territorial. 4.1.2 Localizar na reta numérica os números naturais, estabelecendo as relações de antecessor e sucessor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentagem</li> <li>• Números naturais</li> <li>• Reta numérica</li> </ul>
	<b>4.2 Noções de Formas Planas e Não Planas</b>	4.2.1 Observar, descrever e representar o espaço circundante e figuras planas e não planas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto, reta e plano</li> <li>• Formas geométricas</li> </ul>
	<b>4.3 Conhecimento Espacial</b>	4.3.1 Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar no espaço.	Pontos de Referência
		4.3.2 Representar trajetos, explorando as noções de distância e percurso ao longo do tempo.	Croquis e mapas
		4.3.3 Relacionar perímetro, área e volume de modo a apropriar-se do território.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perímetros, área e volume</li> <li>• Razão</li> </ul>
	<b>4.4 As Métricas e suas Relações</b>	4.4.1 Relacionar perímetro, área e volume de modo a apropriar-se do território.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perímetros, área e volume</li> <li>• Razão</li> </ul>
<b>4.5 Organização e Análise de Informações e dados</b>	4.5.1 Ler e interpretar, em situações que tratam do espaço urbano ou rural, informações veiculadas em imagens, gráficos ou tabelas e mapas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas e gráficos</li> </ul>	
	4.5.2 Produzir registros escritos a partir da leitura e interpretação de situações-problema envolvendo questões territoriais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação de dados</li> </ul>	

**Quadro 11:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Territorialidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Cultura</b></p> <p>A cultura não é “um dado, uma herança que se transmite imutável de geração em geração”. Ela é uma “produção histórica, isto é, uma construção que se inscreve na história, mais precisamente na história das relações dos grupos sociais entre si” (GEORGES BALANDIER <i>apud</i> SILVA, 2011, p.13). A cultura engloba o conjunto das manifestações artísticas e materiais de uma sociedade, bem como suas “formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e dos povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos” (BRASIL, 1999, p. 77). Nesse sentido, fazem parte da cultura “o vestuário, a relação homem mulher, [...] os hábitos de limpeza, as práticas de cura, [...] os cantos, as danças, os jogos, [...] os modos de cumprimentar, [...] o modo de olhar, o modo de sentir, o modo de sentar, o modo de andar, [...] o modo de rir e de chorar, de agredir e de consolar [...]” (BOSI, 1993. p. 324). A cultura engloba, enfim, os conceitos e preconceitos, os padrões e valores que perpassam as concepções de corpo, bem como a identidade corporal e as diferentes maneiras por meio das quais, em tempos e espaços diferentes, nos relacionamos e nos expressamos pelo corpo.</p>
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.3 Sociedade (cont.)</b></p> <p>Destacam-se, também, as chamadas sociedades de consumo, quais sejam aquelas organizadas mais em torno do consumo do que da produção de bens e serviços (CAMPBELL, 1996, p. 719). Nessas sociedades, oriundas do desenvolvimento industrial avançado, encontram-se, com frequência, indivíduos que “identificam altos níveis de consumo com sucesso social e felicidade pessoal e, por conseguinte, escolhem o consumo como seu objetivo de vida preponderante” (<i>idem, ibidem</i>).</p> <p>O conceito estruturador <i>Sociedade</i>, considerado a partir da dimensão formadora <i>Memória</i>, permitirá explorar as relações entre memória e sociedade, destacando-se, entre outros pontos, o papel da memória coletiva no que se refere à coesão dos agrupamentos sociais e à construção do sentimento de pertença dos diversos indivíduos que, a despeito de suas diferenças, permanecem membros de um mesmo agrupamento social.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>3.1 Espaço</b></p> <p>Em alguns momentos esse conceito é tomado como representante de uma porção específica da Terra, no qual a sociedade desenvolve suas atividades, estando ligado à localização geográfica e pode apresentar diferentes escalas desde a global até a de uma sala, de um quarto etc. Assim, ele pode ser concebido como morada do homem, espaço natural, espaço econômico, espaço topológico etc.</p> <p>Esse conceito sofreu mudanças ao longo da história. Inicialmente, derivado do pensamento kantiano, o espaço foi pensado como “espaço absoluto”, “espaço receptáculo”, um fragmento continente em que ocorriam os diversos fenômenos edificados na sociedade. No decorrer do século XX, especialmente após a Segunda Guerra, o conceito de espaço, a partir da difusão de novas concepções da ciência, foi sendo reformulado. Assim, o espaço foi, gradativamente, deixando de ser visto como “inerte” e “continente”, se transformando em “espaço relativo”. Posteriormente, essa concepção foi enriquecida e o espaço passou a ser tratado de forma diferenciada, compreendendo um espaço absoluto (base para a construção da História humana), um espaço relativo (relação entre os objetos no espaço) e um espaço relacional (um espaço que é ao mesmo tempo continente e contingente). Com as contribuições do filósofo Henri Lefebvre, o espaço passou a ser concebido como o <i>locus</i> das relações sociais de produção, como o “lugar” onde a reprodução da sociedade se realiza. Assim, o espaço é, ao mesmo tempo, continente, pois sofre as determinações sociais do processo de produção, e contingente, uma vez que influencia nas relações sociais e na (re)produção da sociedade.</p> <p>Para entendermos o que é o espaço, necessitamos, portanto, de compreender as relações sociais construídas pelas diferentes sociedades e as mudanças e permanências deixadas pelos diversos grupos sociais no decorrer da História. É preciso compreender as relações entre sociedade e natureza, que resultam na produção do espaço em um processo que resguarda marcas do passado, mas contém elementos novos.</p> <p>E é nesse processo que as territorialidades são reproduzidas, pois temos, então, a produção do espaço em sentido mais amplo de onde deriva os diferentes territórios como fruto das disputas espaciais.</p>
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>3.2 Natureza</b></p> <p>O conceito de natureza pode ser compreendido a partir de vários aspectos, pois pode representar, de maneira generalizada, tudo o que existe ou qualidades específicas dos objetos analisados separadamente.</p> <p>No decorrer dos séculos, a concepção de natureza sofreu várias transformações. Na Grécia Antiga pensava-se que a natureza representava uma causa final. Acreditava-se que o mundo exterior estava dotado de uma ordem metafísica que organizava o desenvolvimento dos corpos. Assim, o mundo da natureza era como um conjunto de corpos em movimento, portadores de racionalidade e de uma inteligência, com o homem fazendo parte desse processo.</p> <p>Com a revolução científica, essa concepção foi modificada, e a natureza passou a ser constituída como algo externo ao ser humano, configurando-se num conjunto de elementos formadores do planeta (a água, o ar, os solos, o relevo, a fauna e a flora). Tal processo é uma herança do pensamento cartesiano que promoveu a cisão entre natureza e homem, dessacralizando a natureza, que foi transformada em objeto a ser conhecido e dominado pelo homem. Dessa forma, diversas ciências passaram a desenvolver estudos sobre a relação sociedade natureza, concebendo a natureza como um recurso à produção, limitando as possibilidades de análise da natureza em si.</p> <p>Propõe-se na EJA estimular o uso do conceito de natureza, na dimensão formadora <i>Territorialidade</i>, servindo como referência para os estudos dos diversos tipos de seres vivos e para os estudos do clima, da geologia terrestre, da geomorfologia etc., entendidos como uma “natureza natural”<sup>1</sup> do mundo, em uma perspectiva crítica.</p> <p>Os elementos que compõem essa “natureza natural” possuem uma dinâmica que é independente da existência da sociedade e que deve ser compreendida nas diversas modalidades de ensino, pois influenciam nas formas de reprodução do espaço.</p> <p>Em suma, o estudante da EJA deve desenvolver uma noção de natureza que não seja apenas o recurso a ser apropriado pela sociedade para os processos de reprodução das mercadorias. Tal perspectiva deve contemplar a relação que a sociedade estabelece com a natureza na produção do espaço e do território, sob a ótica da sustentabilidade.</p>

<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>3.3 Tempo</b></p> <p>Existem diversas noções de tempo ou, por outras palavras, diferentes temporalidades. Entre elas, o tempo natural e o tempo concebido, isto é, construído socialmente. O primeiro apresenta-se por meio de fenômenos cíclicos, como o dia, a noite e as estações do ano (o inverno, o verão, o tempo das águas...) e está relacionado aos ciclos de nascimento e morte, sendo, portanto, aquele que se manifesta, por exemplo, nas etapas da vida: infância, adolescência, idade adulta, velhice (BITTENCOURT, 2004, p. 200). O tempo concebido (tempo social), por sua vez, está relacionado às muitas invenções que, desde épocas remotas, o homem construiu para contar e controlar o tempo natural, entre as quais calendários, cronologias e relógios.</p> <p>O tempo social não é o mesmo para todos os povos em todas as épocas e lugares. Essa construção varia de acordo com cada cultura, conforme as muitas percepções do tempo vivido. Este, outra das diferentes temporalidades que a complexa noção de tempo comporta, relaciona-se ao modo como cada um de nós percebe a passagem do tempo, considerando as perspectivas biológica e psicológica. Em sociedades capitalistas, o tempo social é o tempo do dinheiro, do relógio, do cronômetro a valorizar frações de segundos, enquanto em outras culturas, a exemplo das sociedades tradicionais, o tempo social está mais próximo do tempo da natureza - o tempo da chuva e da seca, do plantio e da colheita. Há que se considerar, ainda, entre outras diferentes temporalidades, o tempo histórico, compreendido como o tempo das transformações sociais. Trata-se de uma temporalidade que reúne o tempo vivido e o tempo concebido e que não se esgota no tempo cronológico.</p> <p>Operacionalizado à luz da dimensão formadora <i>Territorialidade</i>, o conceito estruturador <i>Tempo</i> permite pensar os territórios como construções sociais que se transformam com o passar dos anos, podendo, portanto, ser analisados historicamente.</p>
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>3.4 Relações Sociais</b></p> <p>Relações sociais são interações que os indivíduos e grupos sociais estabelecem entre si e com outros indivíduos e grupos sociais diversos enquanto produzem sua vida material e simbólica, a exemplo das relações sociais de classe, de gênero e de trabalho. Essas interações caracterizam-se por níveis diferenciados de complexidade, abarcando desde as relações entre um indivíduo e seu grupo familiar até as relações de dimensões planetárias como as que perpassam a divisão internacional do trabalho e a governança mundial. Essas relações são territorializadas, acontecem em diversas escalas, do local ao global, e formam teias que possibilitam a existência das sociedades humanas.</p> <p>Pensadas à luz da dimensão formadora <i>Territorialidade</i>, destacam-se as relações de poder que definem, delimitam e interferem na gestão de um dado território, bem como a noção de lugar, entendido como a porção do território apropriada pela vida cotidiana, espaço que “guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente”. No lugar ocorrem as relações de consenso e conflito; no lugar o estudante estabelece relações sociais com outros indivíduos e grupos de convívio (BRASIL, 1999, p. 33).</p>



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>4 TRABALHO</b>	<p><b>4.1 Cidadania</b></p> <p>O conceito de cidadania é originário da Grécia e foi utilizado, desde a antiguidade, para representar os direitos dos cidadãos, que eram os homens livres participantes da vida econômica, política, social e cultural da Grécia.</p> <p>Com o decorrer dos séculos, o conceito foi ampliado a partir das lutas sociais, estendendo-se ao plano dos direitos civis, políticos e sociais de todo o conjunto da sociedade e não somente como direitos dos homens livres ou “bem nascidos”, expressando que os indivíduos têm direito de intervir na produção da sociedade, participando de diversas formas (direta e indiretamente) das decisões sobre os rumos da mesma.</p> <p>Isso deve ocorrer através da consolidação dos direitos políticos (votar e ser votado, participar de partidos políticos, sindicatos etc.), dos direitos civis (baseados no direito à liberdade de pensamento, de religião, de associação etc.) e dos direitos sociais (regulamentação do trabalho, proteção da saúde do trabalhador, o seguro-desemprego, férias, licença-maternidade, licença-paternidade etc.) que conformam o escopo da cidadania, na atualidade.</p> <p>Trata-se de um conceito que deve ser apreendido e mobilizado pelos diferentes níveis e modalidades de educação, com a perspectiva de edificar uma formação mais crítica em relação aos direitos e deveres da vida em sociedade. Assim, é importante que o estudante da EJA (re)signifique constantemente esse conceito por meio das Ciências Humanas (e outras grandes áreas do conhecimento) com o fito de construir uma sociedade mais justa e democrática e garantir o amplo acesso desses sujeitos à vida em sociedade de maneira digna.</p> <p>Ao mesmo tempo, mobilizar tal conceito na EJA é um movimento que dá voz e vez aos grupos sociais que se inserem nessa modalidade de educação e que em vários momentos são silenciados e têm sua cidadania negada.</p>
<b>4 TRABALHO</b>	<p><b>4.2 Poder</b></p> <p>Poder é uma palavra que “designa a capacidade ou a possibilidade de agir, de produzir efeitos” e “tanto pode ser referida a indivíduos e a grupos humanos como a objetos ou a fenômenos naturais” (STOPPINO, 2000, p. 933). Assim, pode-se falar em poder do homem sobre a natureza e em formas de poder social, isto é, nas formas de poder do homem sobre o homem. Nesse segundo caso, a palavra refere-se, especificamente, à capacidade de um indivíduo ou grupo de indivíduos de influenciar ou determinar o comportamento de outro(s) indivíduo(s) ou grupo(s) de indivíduos. Trata-se, portanto, de situações em que o homem é tanto o sujeito quanto o objeto do poder, do poder social.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<p><b>4 TRABALHO</b></p>	<p><b>4.2 Poder (cont.)</b></p> <p>O controle que o homem exerce sobre a natureza é uma forma de poder, mas não faz parte do que se classifica como poder social, ainda que o poder sobre a natureza e o poder sobre as coisas inanimadas seja relevante para o exercício do poder do homem sobre o homem.</p> <p>Bobbio (2000a, p. 955) distingue, a partir dos meios utilizados para o exercício do poder, três formas principais do poder social: o poder ideológico, o poder político e o poder econômico. Este está relacionado à posse, em situações de escassez, de bens necessários ou assim considerados para induzir o comportamento daqueles que não os possuem, consistente, sobretudo, na realização de um determinado tipo de trabalho:</p> <p>“Em qualquer sociedade onde há proprietários e despossuídos, o poder dos primeiros deriva da possibilidade que a disposição exclusiva de um bem lhes dá de conseguir fazer com que os segundos trabalhem para os primeiros sob as condições pelos primeiros impostas” (BOBBIO, 2000b, p. 220).</p> <p>Quanto ao poder ideológico, este se vale da “influência que as ideias formuladas de “certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade, e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta dos consociados” (BOBBIO, 2000a, p. 955). O poder político, por sua vez, se vale da força. Não de qualquer tipo de força, pois, do contrário, seria difícil distinguir entre o poder político e o poder de um bando de ladrões qualquer, mas da força cujo monopólio o Estado reivindica para si com relativo êxito, aquela que é considerada legítima nos limites de um determinado território.</p> <p>Bobbio (2000a, p. 956) afirma ainda que a distinção apontada por ele entre as três principais formas do poder social se faz presente “na maior parte das teorias sociais contemporâneas, nas quais o sistema social global aparece direta ou indiretamente articulado em três subsistemas fundamentais, que são a organização das forças produtivas, a organização do consenso e a organização da coação”.</p> <p>Sublinha-se que “o poder social não é uma coisa ou a sua posse: é uma relação entre pessoas”. Assim, “não existe Poder, se não existe, ao lado do indivíduo ou grupo que o exerce, outro indivíduo ou grupo que é induzido a comportar-se tal como aquele deseja”. O poder social “é uma relação entre seres humanos. Uma relação que se rompe se aos recursos de A e à sua habilidade em utilizá-los não corresponder a atitude de B para se deixar influenciar”. E, ainda, que “a mesma pessoa ou o mesmo grupo pode ser submetido a vários tipos de poder relacionados com diversos campos” (STOPPINO, 2000, p. 934 e 937). Nesse sentido, pode-se dizer, por exemplo, do poder do médico e do professor, que dizem respeito, respectivamente, à saúde e ao saber, e do poder do empregador sobre o empregado, relacionado à esfera econômica e às atividades profissionais.</p> <p>Existem poderes que dizem respeito a um só indivíduo e poderes relacionados a milhares de indivíduos, a exemplo do poder do governante sobre os governados. Existem ainda relações de poder unidirecionais e aquelas nas quais “se distinguem um maior ou menor grau de reciprocidade”, tais como as que se estabelecem entre partidos políticos que pretendem formar uma coalizão (<i>idem</i>, p. 936).</p> <p>O poder é um fenômeno da maior importância na vida em sociedade, uma vez que praticamente inexistem relações sociais nas quais ele esteja ausente. Assim, as relações de poder inerentes às sociedades humanas e, em especial, aquelas que acontecem no universo do trabalho, associadas ao jogo dialético entre capital e trabalho pelo controle do processo produtivo, conformam um importante eixo estruturador do ensino de jovens e adultos.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
4 TRABALHO	<p><b>4.3 Sociedade</b></p> <p>O conceito estruturador <i>Sociedade</i>, definido anteriormente (ver p. 127-129 acima), analisado em interconexão com a dimensão formadora <i>Trabalho</i>, propicia uma reflexão sobre as diversas formações sociais possíveis a partir de relações de produção distintas, o estudo de processos históricos que resultaram na formação das sociedades contemporâneas, bem como de aspectos dessas sociedades, entre os quais os contrastes extremos típicos da modernidade tardia.</p>
4 TRABALHO	<p><b>4.4 Tempo</b></p> <p>Operacionalizado à luz da dimensão formadora <i>Trabalho</i>, o conceito estruturador <i>Tempo</i>, definido anteriormente (ver p. 132-133), é um convite para estudos sobre a História Social do Trabalho, em suas múltiplas nuances e desdobramentos, e de seus inúmeros sujeitos históricos, entre os quais os estudantes da EJA.</p>

**Quadro 2:** Interfaces dos conceitos estruturadores de Ciências Humanas com cada dimensão formadora

## 10.5 Matriz das Proposições da Área Ciências Humanas

A matriz das Proposições Curriculares para a área das Ciências Humanas é resultado dos encontros com os educadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte, em todas as regionais, quando se discutiram as concepções das Proposições Curriculares da EJA e as linhas gerais de cada área de conhecimento. Ao mesmo tempo, nesses encontros procurou-se construir, coletiva e colaborativamente, as interlocuções entre áreas de conhecimento e as dimensões formadoras da vida adulta, elencando capacidades e habilidades a serem mobilizadas para a formação do estudante dessa modalidade de ensino.

A matriz de Ciências Humanas procurou contemplar a interlocução das disciplinas que compõem essa grande área do conhecimento em um quadro no qual apresentamos as dimensões formadoras da vida adulta, os conceitos estruturadores, as capacidades/habilidades e sugestões de conteúdos.

Para selecionar os elementos descritos acima, considerou-se o sujeito da Educação de Jovens e Adultos e a sua realidade social a partir dos fóruns e discussões com os educadores e demais envolvidos com EJA.

O quadro 3 a 6 possuem quatro colunas: a coluna da esquerda apresenta as dimensões formadoras; a segunda coluna apresenta os conceitos estruturadores; na terceira, são apresentadas as capacidades/habilidades; e, por fim, na coluna da direita, apresentam-se possíveis conteúdos a serem trabalhados para mobilizar as referidas capacidades/habilidades.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<b>1.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	<p>1.1.1 Apropriar-se do corpo, compreendido como objeto histórico submetido a sucessivas intervenções.</p> <p>1.1.2 Perceber que os conceitos “bela” e “feio”, “normal” e “anormal”, “saudável” e “doente” variam no tempo e no espaço.</p> <p>1.1.3 Elaborar questionamentos a partir do estudo das práticas de consumo, da moda e da importância da aparência em diferentes contextos culturais.</p> <p>1.1.4 Refletir sobre as relações entre corpo e religiosidade em diferentes épocas e lugares.</p> <p>1.1.5 Compreender as relações entre os indivíduos e a produção da cultura a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>1.1.6 Comparar a relação entre cultura e corpo em diferentes sociedades.</p> <p>1.1.7 Valorizar as diferentes culturas e respeitar as especificidades dos grupos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• • Manifestações culturais na sociedade brasileira.</li> <li>• Aspectos da formação social brasileira.</li> <li>• Os regionalismos brasileiros.</li> <li>• História do corpo.</li> <li>• História da beleza.</li> <li>• História da sexualidade.</li> <li>• A moda, a idolatria da marca e o consumo.</li> <li>• História da alimentação.</li> <li>• Movimentos artístico-culturais: Renascimento, Modernismo, Expressionismo etc.</li> <li>• Contribuições da Cultura Africana.</li> <li>• Contribuições da Cultura Indígena.</li> </ul>
	<b>1.2 Diversidade</b>	<p>1.2.1 Comparar os modos de vida nas suas diferentes escalas, no campo e na cidade.</p> <p>1.2.2 Estabelecer relações entre as diversidades étnicas e culturais presentes na sociedade.</p> <p>1.2.3 Compreender as diversidades sociais a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>1.2.4 Identificar e respeitar as diversidades culturais no seu espaço de vivência, compreendendo a diversidade humana que se manifesta nos diferentes biótipos.</p> <p>1.2.5 Valorizar as diferenças culturais existentes no território brasileiro e mundial.</p> <p>1.2.6 Discutir a noção de raça e etnia.</p> <p>1.2.7 Reconhecer e valorizar o papel do africano e do indígena em suas contribuições para a edificação da sociedade brasileira, no passado e no presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperialismo, eugenia e teorias raciais europeias.</li> <li>• História do racismo.</li> <li>• Gênero, corpo e História.</li> <li>• Os africanos, as populações nativas e a escravidão moderna.</li> <li>• Nazismo, fascismo e o holocausto, ciganos e homossexuais no século XX.</li> <li>• O trabalho do imigrante europeu no Brasil e as teorias sobre o branqueamento da população brasileira.</li> <li>• A diversidade das populações indígenas no Brasil do século XXI.</li> </ul>
	<b>1.3 Espacialidade</b>	<p>1.3.1 Descrever as interações entre o meio e as características peculiares de grupos sociais específicos em locais e épocas diversos.</p> <p>1.3.2 Analisar o papel das práticas corporais individuais e de grupo na produção de territorialidades e espacialidades.</p> <p>1.3.3 Contextualizar manifestações culturais diversas (hábitos alimentares, moda, música, dança etc.), considerando a globalização e os regionalismos.</p> <p>1.3.4 Conhecer tradições folclóricas do seu lugar de origem e vivência, contrastando-as com outras tradições em outros tempos e lugares.</p> <p>1.3.5 Analisar formas de entretenimento e lazer típicas de diferentes grupos sociais (tribos urbanas, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.) no seu lugar de vivência e em outros lugares, em uma mesma época e em épocas distintas.</p> <p>1.3.6 Compreender o papel das redes sociais na produção de uma espacialidade virtual envolvendo pessoas e grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanização.</li> <li>• Metropolização.</li> <li>• Relações cidade-campo.</li> <li>• Desenvolvimento de novos setores da economia no Brasil e no Mundo.</li> <li>• Transformações do/no mundo rural.</li> <li>• Festas, comidas típicas e outras tradições peculiares das regiões brasileiras.</li> <li>• Tribos urbanas.</li> <li>• A globalização da cultura e a força dos regionalismos.</li> <li>• História e Geografia do lazer.</li> <li>• As redes sociais e a produção do espaço.</li> </ul>

**Quadro 3:** Matriz curricular de Ciências Humanas para a Dimensão Formadora Corporeidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.1 Lugar</b>	<p>2.1.1 Descrever lugares que possuem significados afetivos para a construção da memória individual e coletiva.</p> <p>2.1.2 Compreender as implicações do lugar na construção de identidades individuais e coletivas.</p> <p>2.1.3 Construir representações do lugar (mapas mentais, mapas conceituais, história em quadrinho, cartoons, relatos escritos etc.).</p> <p>2.1.4 Identificar a contribuição dos diferentes lugares da vida para a construção da memória (moradia, trabalho, lazer etc.).</p> <p>2.1.5 Identificar os arranjos socioespaciais do lugar em suas especificidades que dão base para a construção da história individual e coletiva.</p> <p>2.1.6 Analisar as paisagens dos lugares para resgatar elementos da memória individual e coletiva.</p> <p>2.1.7 Identificar a historicidade presente em diversos aspectos do seu lugar de vivência.</p> <p>2.1.8 Conhecer a história de lugares com os quais se tenha um relacionamento espacial direto: o bairro, a cidade, o campo, a fábrica etc.</p> <p>2.1.9 Reconhecer o protagonismo de homens e mulheres comuns na história dos lugares (bairros, cidades, fábricas, fazendas, escolas, quilombos etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História dos bairros, das cidades e de lugares no espaço urbano e rural (fazendas, fábricas, escola, quilombos etc.).</li> <li>• Festas regionais: identidade, memória e espetacularização.</li> <li>• O localismo e suas marcas no global.</li> <li>• Identidades culturais/locais e a globalização.</li> </ul>
	<b>2.2 Patrimônio</b>	<p>2.2.1 Conceituar patrimônio cultural.</p> <p>2.2.2 Diferenciar patrimônio público de patrimônio privado.</p> <p>2.2.3 Diferenciar patrimônio de patrimonialismo na sociedade brasileira.</p> <p>2.2.4 Analisar o papel da memória na construção das identidades e na preservação do patrimônio.</p> <p>2.2.5 Analisar o papel do Estado na preservação do patrimônio e da memória nacionais ao longo da história da sociedade brasileira.</p> <p>2.2.6 Descrever e analisar as causas e consequências dos atos de vandalismo contra os patrimônios públicos e privados.</p> <p>2.2.7 Contribuir para a manutenção dos patrimônios públicos e privados, como elementos importantes na constituição da memória coletiva no Brasil.</p> <p>2.2.8 Compreender as lutas pela preservação do patrimônio praticadas pelas populações tradicionais brasileiras, como expressão da preservação da memória coletiva de diversos grupos.</p> <p>2.2.9 Relacionar memória social e preservação do patrimônio no Brasil.</p> <p>2.2.10 Adotar uma postura respeitosa e protecionista em relação ao próprio patrimônio e aos bens culturais de outros indivíduos e coletividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Arte e da Arquitetura.</li> <li>• Patrimônio e fontes históricas. tipos de fontes históricas.</li> </ul>

**Quadro 3:** Matriz curricular de Ciências Humanas para a Dimensão Formadora Corporeidade (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.3 Sociedade</b>	<p>2.3.1 Citar e descrever formas de registros da memória pelo indivíduo.</p> <p>2.3.2 Identificar as ações das instituições da sociedade civil para a construção e preservação da memória individual e coletiva.</p> <p>2.3.3 Construir formas de intervenção na sociedade para a preservação da memória.</p> <p>2.3.4. Conceituar e diferenciar memória individual e memória coletiva (social).</p> <p>2.3.5 Conhecer diferentes tipos de fontes históricas, percebendo as narrativas que carregam (documentos canônicos, filmes, literatura, música, quadrinhos, almanaques, charges, cartoons, objetos de museus etc.).</p> <p>2.3.6 Associar História e memória coletiva.</p> <p>2.3.7 Perceber-se sujeito da História.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias de vida.</li> <li>• Produtos culturais para a construção da memória.</li> <li>• Indústria cultural e memória.</li> <li>• Identidades dos grupos e da sociedade na construção da memória e preservação do patrimônio.</li> <li>• Memória coletiva de comunidades afro-brasileiras e indígenas.</li> </ul>
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<b>3.1 Espaço</b>	<p>3.1.1 Descrever elementos do espaço urbano e rural.</p> <p>3.1.2 Identificar as transformações nos espaços urbanos e rurais advindas dos processos de trabalho.</p> <p>3.1.3 Reconhecer as desigualdades socioespaciais presentes no contexto urbano e rural, a partir da análise de fontes imagéticas, textos, mapas etc.</p> <p>3.1.4 Explicar as estratégias de exclusão e inclusão das populações nas diferentes territorialidades urbanas e rurais.</p> <p>3.1.5 Identificar os tipos de industrialização presentes nos espaços nacional e mundial.</p> <p>3.1.6 Compreender as relações sociais no espaço urbano e rural a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>3.1.7 Compreender a historicidade presente em diversos aspectos dos espaços geográficos e apropriar-se das narrativas históricas que eles carregam.</p> <p>3.1.8 Analisar historicamente espaços geográficos distintos, desnaturalizando-os.</p> <p>3.1.9 Desenvolver um olhar crítico sobre o espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Urbanização.</li> <li>• Metropolização.</li> <li>• Segregação espacial.</li> <li>• Exclusão e discriminação social.</li> <li>• Tecnopolos, cidades globais e médias.</li> <li>• Hierarquia urbana.</li> <li>• Crescimento urbano.</li> <li>• Conflitos no campo e na cidade.</li> <li>• Migrações regionais, nacionais e internacionais (campos de refugiados, refugiados ambientais, ação internacional).</li> </ul>



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<b>3.2 Natureza</b>	<p>3.2.1 Descrever a partir de fontes imagéticas as “paisagens naturais” e as “paisagens artificiais”.</p> <p>3.2.2 Identificar e comparar os domínios da natureza e suas transformações no território brasileiro (agronegócio, bioetnoperitória, grandes projetos estruturadores do território).</p> <p>3.2.3 Identificar os domínios da natureza em mapas temáticos e imagens de satélite.</p> <p>3.2.4 Analisar as disputas envolvendo os “recursos naturais” no contexto dos biomas brasileiros e mundiais.</p> <p>3.2.5 Analisar as alterações nos domínios da natureza, a partir das alterações climáticas atuais.</p> <p>3.2.6 Identificar as principais bacias hidrográficas brasileiras e a relação da sociedade estabelecida com essas bacias.</p> <p>3.2.7 Identificar as principais formas de relevo presentes no território brasileiro.</p> <p>3.2.8 Compreender as relações entre sociedade e natureza a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon etc.</p> <p>3.2.9 Identificar e explicar processos produtivos que tenham contribuído para a destruição ecológica em épocas e lugares distintos.</p> <p>3.2.10 Identificar e analisar as políticas públicas ligadas à problemática ambiental no contexto brasileiro e mundial.</p> <p>3.2.11 Indicar formas de uso da natureza pautadas na sustentabilidade.</p> <p>3.2.12 Propor atitudes conservacionistas em relação aos biomas brasileiros.</p> <p>3.2.13 Justificar a importância da preservação ambiental.</p> <p>3.2.14 Conhecer diferentes formas de apropriação social dos recursos naturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eventos internacionais sobre o meio ambiente.</li> <li>• Políticas ambientais nacional e internacional.</li> <li>• A questão agrária e minerária e sua relação com o meio ambiente no Brasil e no mundo.</li> <li>• Sociedades tradicionais e sociedades industriais nas suas relações com a natureza.</li> <li>• Temas de História Ambiental: História da Água, História da Mata Atlântica, História das Paisagens etc.</li> <li>• História dos meios de transporte.</li> <li>• Cidadania ambiental.</li> </ul>
	<b>3.3 Relações Sociais</b>	<p>3.3.1 Identificar os diferentes movimentos sociais na luta por melhores condições de vida nos espaços urbano e rural.</p> <p>3.3.2 Compreender que as relações de poder produzem espaços geográficos distintos.</p> <p>3.3.3 Interpretar os problemas ecológicos existentes no território brasileiro, a partir da relação sociedade e natureza nos biomas.</p> <p>3.3.4 Relacionar as características da produção do território com o desenvolvimento social e econômico na sociedade.</p> <p>3.3.5 Analisar as políticas ambientais voltadas para os territórios da natureza natural, no Brasil.</p> <p>3.3.6 Identificar e questionar fenômenos de segregação social nos diferentes territórios como fruto das relações sociais no território.</p> <p>3.3.7 Valorizar as relações sociais que inibem as diversas formas de segregação socioespacial.</p> <p>3.3.8 Propor alternativas de combate a exclusão social nas diferentes territorialidades.</p> <p>3.3.9 Analisar a apropriação do espaço por diferentes grupos sociais, identificando, no território, as desigualdades e exclusões sociais.</p> <p>3.3.10 Discutir as principais ideologias do poder paralelo, correlacionando-as com os problemas sociais.</p> <p>3.3.11 Compreender criticamente as relações sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História das cidades.</li> <li>• Industrialização e urbanização.</li> <li>• O mundo do trabalho, as lutas sociais e os direitos sociais, políticos e civis.</li> <li>• As sociedades humanas e a natureza.</li> <li>• Eventos internacionais sobre o meio ambiente e seus desdobramentos.</li> <li>• Globalização excludente.</li> <li>• Criminalidade e violência urbana.</li> </ul>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TRABALHO</b>	<b>4.1 Cidadania</b>	<p>4.1 Conceituar cidadania.</p> <p>4.2 Correlacionar direitos de cidadania com direitos do trabalho, no contexto da urbanização, da industrialização brasileira e das questões agrárias/agrícolas no território brasileiro.</p> <p>4.3 Identificar as lutas pelos direitos dos trabalhadores na sociedade moderna e contemporânea.</p> <p>4.4 Conhecer e questionar o papel do Estado na estruturação dos direitos civis, políticos e sociais na história mundial e brasileira.</p> <p>4.5 Analisar em documentos históricos os avanços e retrocessos da cidadania na sociedade.</p> <p>4.6 Descrever e analisar as diferentes formas de exclusão social ligadas ao trabalho, na atualidade.</p> <p>4.7 Conhecer a estrutura sindical brasileira.</p> <p>4.8 Compreender e criticar as informações sobre o mundo do trabalho veiculadas, em diferentes linguagens, pelos meios de comunicação de massa.</p> <p>4.9 Analisar a inserção/exclusão feminina no mundo do trabalho em diferentes épocas e lugares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História da Cidadania.</li> <li>• História do movimento operário e sindical no Brasil.</li> <li>• Direitos trabalhistas.</li> <li>• Direitos sociais, trabalho e trabalhadores na Europa do século XIX.</li> <li>• Cidadania e escravidão no Brasil Imperial.</li> <li>• Emergência, consolidação e crise do Estado de bem-estar social.</li> <li>• Trabalho e trabalhadores no Brasil contemporâneo: trabalho formal versus trabalho informal; trabalho escravo; trabalho infantil; boias-frias, carvoeiros etc.</li> <li>• Trabalho e gênero.</li> <li>• Trabalho e etnia.</li> <li>• O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra) e a questão agrária no Brasil contemporâneo.</li> <li>• Getúlio Vargas e a construção da legislação sindical e trabalhista brasileira.</li> <li>• Revolução tecnológica, globalização e transformações no mundo do trabalho.</li> <li>• Socialismos, liberalismos, nacionalismos, autoritarismos e racismos (passado e presente).</li> <li>• Processos de inclusão/exclusão social.</li> </ul>
	<b>4.2 Poder</b>	<p>4.2.1 Descrever conflitos que indicam a disputa pelo poder pelo controle do processo produtivo entre as diferentes classes sociais.</p> <p>4.2.2 Identificar e reconhecer as diferentes lutas entre trabalhadores e capitalistas para controlar os processos de trabalho, como expressão da luta pelo poder.</p> <p>4.2.3 Identificar e analisar as disputas pelo poder entre as diferentes nações no mundo, por meio da corrida tecnológica em diferentes momentos da História.</p> <p>4.2.4 Relacionar poder e cidadania na organização da sociedade.</p> <p>4.2.5 Relacionar poder, tecnologia e exclusão social em diferentes sociedades.</p> <p>4.2.6 Refletir sobre a ação dos meios de comunicação para a legitimação dos poderes instituídos.</p> <p>4.2.7 Discutir as principais ideologias e os meios de controle social presentes na sociedade contemporânea.</p> <p>4.2.8 Caracterizar as relações de trabalho no Brasil contemporâneo.</p> <p>4.2.9 Relacionar poder político, tecnologia e exclusão social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideologias políticas contemporâneas.</li> <li>• Mídia e poder.</li> <li>• Conflitos por terra, água e outros elementos da natureza no Brasil e no mundo.</li> <li>• Os mecanismos de controle social.</li> <li>• Formas de organização do trabalho: taylorismo, fordismo, toyotismo e ohnismo.</li> <li>• Relações de trabalho no Brasil contemporâneo.</li> <li>• História do Capitalismo.</li> <li>• Formas de organização e luta das classes trabalhadoras em diferentes épocas e lugares.</li> </ul>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TRABALHO</b>	<b>4.3 Sociedade</b>	<p>4.3.1 Descrever as transformações socioespaciais advindas dos processos de trabalho.</p> <p>4.3.2 Conhecer diferentes formas de organização social, associando-as a diferentes formas de produção, distribuição e consumo dos bens materiais e simbólicos necessários à vida.</p> <p>4.3.3 Reconhecer e analisar as diferentes formas da divisão social e internacional do trabalho.</p> <p>4.3.4 Analisar a divisão territorial e social do trabalho no Brasil no contexto urbano-rural e os processos de exclusão e inclusão degradada.</p> <p>4.3.5 Compreender as relações de trabalho existentes na sociedade a partir de diferentes linguagens: a música, a literatura, a charge, o cartoon.</p> <p>4.3.6 Interpretar os problemas sociais advindos das relações de trabalho estabelecidas com a globalização.</p> <p>4.3.7 Reconhecer a influência da sociedade do trabalho sobre os fluxos migratórios internos e externos, na atualidade.</p> <p>4.3.8 Identificar as principais características do mundo de trabalho presentes na sociedade brasileira atual.</p> <p>4.3.9 Descrever a sociedade de consumo de massa, estabelecendo contrapontos entre consumo e preservação ambiental.</p> <p>4.3.10 Caracterizar a sociedade brasileira contemporânea, compreendendo sua posição na divisão internacional do trabalho.</p> <p>4.3.11. Articular a inserção dos indivíduos na divisão social do trabalho e os processos de exclusão e integração social no mundo contemporâneo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mídia e sociedade de consumo.</li> <li>• Trabalho, capitalismo e socialismo.</li> <li>• Ecologia humana.</li> <li>• Direitos trabalhistas.</li> <li>• Migrações.</li> <li>• Nível de desenvolvimento dos países.</li> </ul>
	<b>4.4 Tempo</b>	<p>4.4.1 Compreender a noção de tempo social.</p> <p>4.4.2 Analisar diferentes processos de produção no tempo e suas consequências para os envolvidos nos processos produtivos (tempo da natureza X tempo do relógio).</p> <p>4.4.3 Descrever e analisar como os processos industriais impactaram sociedade em diferentes épocas.</p> <p>4.4.4 Conhecer transformações nas formas de organização e produção da produção e do trabalho, a partir da análise de diferentes fontes históricas: filmes, textos, iconografia, charges etc.</p> <p>4.4.5 Diferenciar as formas de relação de trabalho ao longo do tempo e suas consequências socioespaciais.</p> <p>4.4.6 Compreender o papel do Estado na organização do trabalho ao longo do tempo, no Brasil e no mundo.</p> <p>4.4.7 Analisar as lutas pelas melhorias das condições de trabalho ao longo da história e as consequências dessas lutas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História social do trabalho.</li> <li>• O tempo do trabalho em diferentes sociedades.</li> <li>• Revoluções industriais.</li> <li>• Migrações interna e externa (passado e presente).</li> <li>• Dinâmica populacional no território brasileiro e sua relação com o desenvolvimento da sociedade do trabalho.</li> <li>• Formas de organização da produção e do trabalho: taylorismo, fordismo; toyotismo.</li> <li>• O papel do Estado no liberalismo e no neoliberalismo.</li> </ul>

**Quadro 6:** Matriz curricular de Ciências Humanas para a Dimensão Formadora Trabalho

## Referências

AGUIAR JUNIOR, Orlando G. *O planejamento de ensino*. Belo Horizonte, 2005. (Módulo de estudo para os professores da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Minas Gerais, elaborado para o desenvolvimento do PDP - Projeto de Desenvolvimento Profissional de Educadores.). Disponível em: <<http://portal.educacao.mg.gov.br/pdp>>. Acesso em: out. 2012.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. *Parecer nº 093/02*. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Dimensões formadoras na educação de jovens e adultos: construindo proposições curriculares*. Belo Horizonte, 2011. (Mimeo.)

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

BOBBIO, Norberto. Política. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000a.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política: a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Campus, 2000b.

BOSI, Alfredo. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

BOUDON, R.; BOURRICAUD, F. Sociedade industrial. Em: *Dicionário Crítico de Sociologia*. São Paulo: Ática, 2001.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006*.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos: parecer*. Brasília. 2000. Disponível em: <[http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF\\_parecer11\\_2000\\_resolucao1\\_00.pdf](http://www.uff.br/ejatrabalhadores/arquivos-agosto-2008/diretorF_parecer11_2000_resolucao1_00.pdf)>. Acesso em: out. 2012.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 31. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.654, de 10 de mar. de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, “que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena’”. *Diário Oficial*, Brasília, 11 de mar. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*.

BRASIL. Ministério da Educação. *História da educação de jovens e adultos*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+*

*Ensino Médio*: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais*: ensino médio - Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.

CAMILO, Camila. O trabalho com Ciências Humanas e Naturais na EJA. *Revista Nova Escola*, ago./2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/trabalho-ciencias-humanas-naturais-eja-698339.shtml>>. Acesso em: out. 2012.

CAMPBELL, Colin. Sociedade de consumo. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (editores). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *Pontos e bordados - escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo César; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1995.

CELANI, Gabriela e outros. Contribuições e desafios das Ciências Humanas para o Brasil atual. *Revista de Ensino Superior*, maio/2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/contribuicao-e-desafio-das-ciencias-humanas-para-o-brasil-atual>>. Acesso em: dez. 2012.

CERRI, Luis Fernando. Direto à fonte. *Nossa História*, maio 2004.

COLELLO, Silva M. Gasparian. *A leitura para além da decodificação*. 2006. Disponível em <[http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE\\_3579.pdf](http://www.alb.com.br/anais17/txtcompletos/sem13/COLE_3579.pdf)>. Acesso em: abr. 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeni. *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2003.

DAMIANI, Amélia Luísa. A crise da cidade: os termos da urbanização. In: CARLOS, Ana Fani Alessandro; DAMIANI, Amélia; SEABRA, Odette Carvalho de Lima (Orgs.). *O espaço no fim do século: a nova raridade*. São Paulo: Contexto, 2002.

DAMIANI, Amélia Luísa. *Espaço e geografia: Observações de método - elementos da obra de Henri Lefebvre e a Geografia (ensaios sobre geografia urbana a partir da metrópole de São Paulo)*. Tese de Livre Docência. São Paulo. 414 p. 2008 (Departamento de Geografia - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP).

DESCARDECI, Maria Alice A. S. *Pedagogia e letramento: questões para o ensino da língua materna*. Universidade Tuiuti do Paraná, 2004. Disponível em: <<http://www.utp.br/mestradoeducacao/pubonline/descardeciart.html>>. Acesso em: mar. 2010.

DIWAN, Pietra. Corpo. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio eletrônico - Século XXI*. Lexikon Informática, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.



FREITAS, Marina; SANTOS, Sandra C. Vitor dos; CUNHA NETO, Fernando Ferreira da. Suplemento para o professor. In: *História de Minas Gerais para crianças*. São Paulo: Moderna, 2011.

FUNARI, Pedro Paulo; PELEGRINI, Sandra C. A. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo: Contexto, 2006.

HAESBAERT, Rogério. *O mito do desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

LEFEBVRE, Henri. *A revolução urbana*. Trad. Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEFEBVRE, Henri. *A produção do espaço*. Paris: Editora Antropos, 1974. (Tradução do grupo “As impossibilidades do urbano na metrópole contemporânea”. Belo Horizonte. 2006 - no prelo.)

LEFEBVRE, Henri. *Espaço e política*. Trad. Margarida Maria de Andrade; Sérgio Martins. Belo Horizonte: UFMG. 2008.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. *Pedagogia de projetos: intervenção no presente*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.asp?id\\_projeto=27&ID\\_OBJETO=29781&tipo=ob&cp=000000&cb=>](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=29781&tipo=ob&cp=000000&cb=>)>. Acesso em: fev. 2012.

MELLO, Luiz Gonzaga de. O estudo científico. In: *Antropologia cultural: iniciação, teoria e temas*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

MONTEIRO, John Manuel. Os desafios dos estudos sobre os indígenas no Brasil. Entrevista concedida ao programa *Diálogo sem Fronteira*. Campinas: RTV Unicamp, 2011. 2 vídeos. [Apresentação de Pedro Paulo Funari; Direção de Francisco Paolis.] Disponíveis em: <[http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=oXf\\_1pjB3mc&feature=endscreen](http://www.youtube.com/watch?NR=1&v=oXf_1pjB3mc&feature=endscreen)>; <<http://www.youtube.com/watch?v=g9ZkEV1i0SY>>. Acesso em: dez. 2012.

MUNANGA, Kabengele. *A importância da história da África e do negro na escola brasileira*. Palestra de abertura do curso “Diversidade e Educação: o desafio para a construção de uma escola democrática”. Mauá, 28/05 a 02/07/2004.

NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010.

NISBET, Robert. Sociedade. In: OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Eds.). *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

OLIVEIRA, Bernardo Jeferson de. A transformação da natureza. In: *Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 2001. v. 1.

OLIVEIRA, Pérsio Santos de. *Introdução à sociologia*. São Paulo: Ática, 2004.

PARANÁ. *Diretrizes curriculares da educação de jovens e adultos*. Curitiba, 2006.



RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. São Paulo: Record, 2000.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia de ensino de História. In: GUAZELLI, Cezar A. B. (Org.). *Questões de teoria e metodologia da história*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRES, 2000.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Patrimônio histórico. In: *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Tempo. In: *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Natalino Neves da. A diversidade cultural como princípio educativo. *Paidéia*, Belo Horizonte, a. 8, n. 11, p. 13-29, jul./dez. 2011.

SOARES, Magda Becker. *Letramento*, um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em: mar. 2010.

SOUZA, Maria Inez Salgado de; FREITAS, Marina Mônica de. Políticas de currículo e as questões étnico-raciais. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: Diferença nas Políticas de Currículo. *Anais...* João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, nov. 2009.

STOPPINO, Mario. Poder. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

VERANI, Cibeli. *Diversidade humana*. Disponível em: <[www.ghente.org/ciencia/diversidade/index.htm](http://www.ghente.org/ciencia/diversidade/index.htm)>. Acesso em: out. 2012.

# 11

## Matemática

### 11.1 Introdução

A proposição curricular de Matemática para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte para o ciclo de formação se constitui numa proposição curricular inovadora, tendo em vista que desarticula a fragmentação da educação pela lógica das disciplinas isoladas, permitindo trabalhar as diferenças com maior flexibilidade, sem um tempo linearmente determinado. Nesse sentido, a proposição em questão se organiza sistematicamente em torno de dimensões formadoras da vida adulta, visando relacionar os conhecimentos práticos e teóricos na perspectiva de uma educação integral.

Respeitadas as singularidades da EJA e de seu público, ao se pensar as necessidades indispensáveis de aprendizagem para jovens e adultos, questiona-se a forma de pensar a educação em termos de conteúdos, em especial matemáticos, propondo uma reflexão sobre as questões preponderantes que fazem da matemática uma área de conhecimento.

### 11.2 Caracterização da Matemática como área de conhecimento

As especificidades da EJA, a aproximação entre o conhecimento matemático e o universo da cultura, a valorização das contextualizações e a busca permanente de uma instrumentalização crítica para o mundo do trabalho contribuem para uma concepção matemática como área de conhecimento que visa à formação integral do estudante da EJA.

Tendo em vista que a matemática constitui-se numa das ferramentas mais importantes da sociedade moderna, como propõe D'Ambrósio, essa área passa a estruturar-se de modo a preservar a diversidade e eliminar a desigualdade discriminatória, estimulando o desenvolvimento de criatividade, conduzindo a novas formas de relações interculturais e intraculturais como uma proposição maior de uma Matemática Humanística (D'AMBROSIO, 2002, p. 19).

É sabido que qualquer atividade do mundo contemporâneo em que o homem esteja inserido demanda apoio tecnológico. E toda a capacitação tecnológica disponibilizou para a sociedade uma gama imensa de informações e possibilidades diversas de uso, seja para a comunicação, para o entretenimento, para o bem-estar social ou para o mundo do trabalho. Enquanto prática humana, a tecnologia é política e permeada pela ideologia. Para Freire (1968), a tecnologia tem um fim bem determinado, serve a um grupo de pessoas e aos mais diversos interesses: a tecnologia não é neutra, é intencional e não se produz nem se usa sem uma visão de mundo, de homem e de sociedade que a fundamente.

Freire, reconhecendo as exigências do seu tempo e as potencialidades dos recursos tecnológicos, foi favorável ao uso de certas tecnologias com rigor metodológico para esse uso (ALENCAR, 2005). Para lidar consciente e criticamente com as transformações possibilitadas pelos diversos usos de certas tecnologias, o estudante da EJA encontra na Matemática um suporte especial na incorporação crítica dos inúmeros recursos tecnológicos para a representação de dados e o tratamento das informações disponíveis, na busca da transformação de informação em conhecimento.

A estruturação da Matemática como uma área de conhecimento específica justifica-se em primeiro lugar pelo fato de ela apresentar um universo próprio - muito rico de ideias e objetos específicos - que mobiliza conceitos, procedimentos, representações, critérios e valores associados a conceitos, tais como a quantificação, a ordenação, a espacialização, a organização de formas, a mensuração, a orientação no espaço e no tempo, a organização e análise de dados.

Em segundo lugar, está o fato de que uma parte importante da especificidade da Matemática resulta diminuída quando ela se associa tanto às Linguagens quanto às Ciências da Natureza. A Matemática compõe com a língua materna um par fundamental e também complementar, sendo impossível reduzir um dos sistemas simbólicos ao outro. Como criação sócio-histórica, criada por um grupo para a solução de determinados problemas, a Matemática é uma linguagem, paralela à língua materna, um mapa conceitual da realidade que nos cerca (MACHADO, 1993).

Uma terceira questão para o tratamento da Matemática como área específica é a possibilidade de tal opção facilitar uma alfabetização tecnológica, vista como a capacidade de saber ler criticamente, no sentido freireano.

Enfim, as questões que fundamentam a organização da Matemática como área de conhecimento, anteriormente exposta, certamente contemplam a importância da articulação desse conhecimento na formação do sujeito da EJA. As contribuições da Matemática no contexto da contemporaneidade como algo que auxilia a identidade dos jovens e adultos precisam ser discutidas.

### **11.3 A importância da área da Matemática para a formação do estudante da EJA**

A Matemática ocupa importância fundamental na formação do estudante da EJA, uma vez que, para exercer plenamente a cidadania, é preciso compreender a responsabilidade social associada à aquisição e uso do conhecimento matemático, sentindo-se mobilizado para diferentes ações, instrumentos e procedimentos econômicos e sociais para posicionar-se, argumentar e julgar questões de interesse da comunidade.

Num mundo onde as necessidades sociais, culturais e profissionais ganham novos contornos, todas as áreas requerem alguma competência em Matemática, e compreender conceitos e procedimentos matemáticos é necessário tanto para tirar conclusões e fazer argumentações quanto para o cidadão agir como consumidor prudente ou tomar decisões em sua vida pessoal e profissional.

A respeito do documento oficial sobre a Proposição Curricular para a EJA - 1º segmento, a compreensão da Matemática é essencial para que o cidadão saiba tomar decisões em sua vida profissional e agir com equilíbrio ante as relações de consumo. Nesse documento, ressalta-se a importância do saber matemático para os jovens e adultos, como base para a construção de conhecimentos nas demais áreas do currículo. Um saber cada vez mais necessário no mundo atual, em que se generalizam tecnologias e meios de informação baseados em dados quantitativos e espaciais em diferentes representações (RIBEIRO, 2000, p. 99). A complexidade do mundo do trabalho exige da escola, cada vez mais, a formação de pessoas que saibam fazer perguntas, que relacionem conhecimentos e resolvam problemas utilizando processos de pensamento cada vez mais elaborados.

Nesse aspecto, a Matemática pode dar sua contribuição à educação dos jovens e adultos que buscam a escola, ao desenvolver metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. Além disso, para exercer a cidadania e em defesa de seus direitos, é necessário saber contar, comparar, medir, calcular, resolver problemas, construir estratégias, comprovar e justificar resultados, argumentar logicamente, conhecer figuras geométricas, localizar, perceber o espaço, organizar, analisar e interpretar criticamente as informações, conhecer formas diferenciadas de abordar problemas.

### **11.4 Concepções teórico-metodológicas que sustentam a educação Matemática na EJA**

Como já mencionado, as especificidades da EJA propiciam a constituição de proposições curriculares por Dimensões Formadoras da Vida Adulta. Um público

com tempos e espaços próprios de aprendizagem exige uma reflexão acerca do que é fundamental em educação e em Matemática.

Essa reflexão sobre o que é essencial nos remete à discussão sobre experiências vivenciadas pelos jovens, adultos e idosos. Em consonância com o Parecer CM/BH 093/2002, novos significados em relação à alfabetização, e também à matemática, na perspectiva do letramento matemático, estão sendo construídos. Por isso, deve-se atentar para o fato de que a EJA não se limita à alfabetização e ao letramento. O direito à educação é mais amplo, pressupõe uma educação “para toda a vida”, ainda que os sujeitos estejam todos alfabetizados (PARECER CM/BH-093/2002). A educação se refere à existência humana e à sociedade, e a escola constitui, nesse contexto, importante espaço-tempo de formação desse ser que se faz humano no mundo em que vive.

A Matemática contribui para a educação e atuação do cidadão engajado no mundo do trabalho, nas relações sociais e culturais. Para tanto, é preciso definir o essencial para que os jovens e adultos da RMEBH desenvolvam competências, no sentido da construção do conhecimento, para que possam continuar, mais tarde, aprendendo autonomamente. Essa definição deve desempenhar seu papel na formação de capacidades de flexibilidade intelectual, na estruturação do pensamento, na capacidade de lidar com diferentes tipos de representações, na agilidade do raciocínio dedutivo, na capacidade de formular e resolver problemas em situações da vida cotidiana e no mundo do trabalho.

Na EJA, a atividade matemática deve integrar, de forma equilibrada, dois papéis indissociáveis: o papel formativo, voltado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento, e o papel funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento (RIBEIRO, 2001, p. 102).

Para tanto, há a preocupação com as dificuldades dos jovens e adultos em relacionarem o aprendizado na EJA com as vivências cotidianas, o que Paulo Freire denominou a “cultura do silêncio”, causadora desse distanciamento e da “dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo”. É preciso considerar as relações que os estudantes da EJA estabelecem entre o conhecimento matemático produzido em suas experiências diversas na vida social e pessoal e o conhecimento matemático escolar, como oportunidade de constituição de práticas de numeramento<sup>1</sup> (CABRAL, 2007, p. 20).

Na perspectiva freireana de produção do conhecimento, “as pessoas construirão o seu saber estimuladas pelos outros, mas de acordo com o que já sabem, porque o conhecimento é social” (BARRETO, 2004, p. 61). Portanto, o conhecimento nasce da ação do sujeito social que interage com o outro e com os outros. E é nessa interação que se tecem as redes de significação.

Cabe ao educador da EJA fornecer aos estudantes ferramentas que os ajudem a entender o mundo em que vivem, como forma de integralizar os papéis formativo e

---

1 Práticas de numeramento, pensar o conhecimento matemático como ação social, construído e significado a partir das relações que os sujeitos estabelecem em suas práticas sociais.

funcional, e cumprir um dos requisitos indispensáveis à sua inserção no meio social. Partindo das práticas “numeradas” desses estudantes, jovens e adultos, como práticas de numeramento, é possível reconhecê-las como práticas socioculturais, marcadas pelos valores, pelas intenções, pelas necessidades e pelos recursos de que o sujeito dispõe, ampliando e ressignificando os conhecimentos que os estudantes já possuem ou que ainda precisam construir.

Do mesmo modo, em relação aos conteúdos conceituais necessários à formação dos jovens e adultos, cabe aos educadores da EJA selecioná-los e relacioná-los, a partir de um diagnóstico em relação ao nível de desenvolvimento e expectativas desses estudantes e no diálogo com eles, considerando os aspectos essenciais da formação do pensamento matemático. Recomenda-se uma atenção especial também aos conteúdos procedimentais e atitudinais que serão priorizados nessa seleção.

A educação matemática na EJA possibilita a legitimação dos saberes de seus estudantes e a validação de situações espontâneas surgidas no cotidiano das aulas como momentos de construção de significados e conscientização. Daí a necessidade de pautarmos as proposições da EJA nas especificidades e características inerentes a esses grupos sociais. Devemos considerar que os jovens e adultos são portadores de conhecimentos e procedimentos de cálculos já organizados, fruto de suas experiências com o mundo e que, em situações cotidianas, necessitam responder às questões compatíveis com as responsabilidades de uma vida adulta (FONSECA, 2002, p. 82). Daí a relevância de as proposições curriculares da EJA reconhecerem e acolherem tais ideias.

Quando as pessoas jovens ou adultas decidem retomar - ou iniciar - sua trajetória escolar, elas já possuem conhecimentos e modos de solucionar problemas matemáticos aprendidos ou construídos nas diversas instâncias da vida social e cultural nas quais se envolvem, em função das várias demandas do mundo adulto (FARIA, 2007, p. 30).

A investigação em educação matemática deve indicar caminhos para ajudar o educador a melhor coordenar sua prática e criar oportunidades para que os estudantes possam experienciar práticas de numeramento que possibilitem a construção, ampliação e articulação de seus conhecimentos.

Um aspecto relevante a ser considerado na produção curricular para a EJA refere-se à leitura e escrita nas aulas de Matemática. Como destaca Fonseca (2002), é importante o cuidado que os programas e a proposta de formação de educadores devem ter ao contemplar o conhecimento da Matemática como aporte para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Um dos papéis prioritários da educação escolar é o de possibilitar um acesso mais democrático à cultura letrada, e o ensino de Matemática deve engajar-se nessa tarefa, aproveitando os recursos e as oportunidades que lhe são próprias.

Contextualizar os temas matemáticos consiste em possibilitar conexões com questões do cotidiano dos estudantes, com problemas relacionados a outras áreas do conhecimento que façam sentidos para os estudantes, ou ainda, por interlocução entre os próprios temas matemáticos (algébricos, geométricos, métricos etc.).



O uso de computadores nas aulas de Matemática pode ter várias finalidades: fonte de informação para auxiliar no processo de construção de conhecimento: ferramenta para execução de tarefas, considerando-se, por exemplo, planilhas eletrônicas, processadores de texto, banco de dados etc.; meio para o desenvolvimento de autonomia pelo uso de *softwares* que possibilitem pensar, refletir e criar soluções. O computador pode ser também um grande aliado do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, principalmente na medida em que proporciona o desenvolvimento de um trabalho que se adapta a distintos ritmos de aprendizagem e permite que o estudante aprenda com seus erros (BRASIL, 2002).

A calculadora também é indicada pela Proposta Curricular para a EJA como um recurso didático, embora o seu uso na sala de aula ainda seja considerado uma questão polêmica (BRASIL, 2002). É inegável que essas máquinas, transformando-se em objetos de consumo amplo, estão convertendo-se no meio de calcular mais utilizado pela população, tanto nas atividades cotidianas como nas profissionais.

A utilização de vídeos educativos e *softwares* é outra sugestão que propicia uma apresentação dinâmica de conceitos, figuras, relações e gráficos - nos quais o ritmo e a cor são fatores estéticos importantes para captar o interesse do observador -, e possibilita uma observação mais completa e detalhada, na medida em que permite parar a imagem, voltar, antecipar. Além disso, jornais e revistas também constituem importantes fontes de informação para os professores (BRASIL, 2002).

A abordagem histórica da Matemática permite ao estudante compreender que o avanço tecnológico de hoje não seria possível sem a herança cultural de gerações passadas. Essa abordagem, entretanto, não deve restringir-se a informações relativas a nomes, locais e datas de descobertas. Em muitas situações, o recurso histórico pode dar respostas a alguns porquês, esclarecendo e dando significado às ideias matemáticas que estão sendo construídas nas aulas pelos jovens e adultos.

Os jogos favorecem a criatividade na elaboração de estratégias de resolução de problemas e na busca de soluções (BRASIL, 2002). Eles propiciam a simulação de situações-problema que exigem soluções vivas e imediatas, estimulando o planejamento das ações, e possibilitam a construção de uma atitude positiva perante os erros, uma vez que as situações se sucedem rapidamente e podem ser corrigidas de forma natural no decorrer da ação, sem deixar marcas negativas.

## **11.5 Conceitos estruturadores da área de Matemática e sua interface com as dimensões formadoras da vida adulta**

Na elaboração da matriz curricular para EJA, a partir da proposta da Matemática de dar sustentação para as demais áreas - envolvendo ideias e tarefas de quantificação, de medida, de ordenação, de classificação, de localização, de percepção e uso de formas e mobilizando conhecimentos de diversas naturezas -, considerou-se importante abordar os mesmos conceitos estruturadores como elementos fundantes dessa área.

No diálogo com as dimensões formadoras, as capacidades específicas propostas para cada conceito estruturador se reforçam e se qualificam, ampliando, assim, as possibilidades de construção dos conhecimentos e saberes dos estudantes da EJA.

Os conceitos estruturadores da área de Matemática se constituem em pilares que fundamentam a proposição curricular para a EJA, constituídos dialógica e participativamente com os profissionais da Educação da RMEBH. Esses conceitos estruturadores articulados com as dimensões formadoras da vida adulta propiciarão aos jovens e adultos a produção de conhecimentos na perspectiva de uma educação integral.

Conforme já mencionado, é prudente reforçar que os conceitos estruturadores da área de Matemática possuem relevância social, dada sua importância para a formação de cidadãos jovens e adultos. Portanto, relacionam-se entre si e com as demais áreas do conhecimento.

Em seguida, são apresentados os verbetes para cada conceito estruturador de Matemática, que são os mesmos para todas as dimensões formadoras (Quadro 3).

DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES/ VERBETES
<p><b>TRABALHO,</b> <b>TERRITORIALIDADE,</b> <b>MEMÓRIA,</b> <b>CORPOREIDADE</b></p>	<p><b>1 Campo numérico e algébrico</b></p> <p>O conceito denominado campo numérico e algébrico envolve a ideia de quantificação, de ordenação, de classificação e de estratégias de uso tanto de cálculo mental quanto de técnicas operatórias, além da generalização de regularidades de modo a atribuir significados às situações do contexto de vida dos sujeitos da EJA. As tecnologias, especialmente o uso da calculadora, podem ser exploradas, principalmente no trato com as relações de proporcionalidade, de modo a promover a proficiência de seu uso e a capacidade de resolver situações-problema do cotidiano, especialmente as questões socioeconômicas.</p>
<p><b>TRABALHO,</b> <b>TERRITORIALIDADE,</b> <b>MEMÓRIA,</b> <b>CORPOREIDADE</b></p>	<p><b>2 Formas planas e não planas</b></p> <p>As formas planas e não planas estão relacionadas ao reconhecimento das propriedades das formas e dos sólidos geométricos, um conhecimento tão importante para os estudantes da EJA quanto o trabalho com os procedimentos de cálculos. Esse conhecimento propicia o pensar geométrico ou o raciocínio visual; e, sem essa habilidade, esse público dificilmente conseguirá resolver as situações da vida que forem geometrizadas; também não poderão utilizar-se da geometria como fator facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano. Sem conhecer a geometria, a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta (LORENZATO 1995, p. 5).</p>
<p><b>TRABALHO,</b> <b>TERRITORIALIDADE,</b> <b>MEMÓRIA,</b> <b>CORPOREIDADE</b></p>	<p><b>3 Conhecimento espacial</b></p> <p>O conhecimento espacial está relacionado ao modo como o sujeito apreende o espaço em seu entorno. Esse conceito diz respeito à habilidade de ler, compreender e interpretar representações gráficas, que, por sua vez, está ligada ao desenvolvimento de um aspecto indispensável da inteligência humana, além de corresponder a um modo de comunicação. A partir da habilidade espacial, é possível, de modo interdisciplinar, ler e interpretar mapas e, desse modo, enquanto cidadãos, os jovens e adultos podem pensar o espaço e sobre o espaço.</p>

<p><b>TRABALHO, TERRITORIALIDADE, MEMÓRIA, CORPOREIDADE</b></p>	<p><b>4 As Métricas e suas relações</b></p> <p>As Métricas e suas relações representam um conceito abrangente, pois podem referir-se a distância, superfície, espaço, massa, calor (temperatura), movimento (velocidade) e duração (tempo). A abrangência dos fenômenos associados às grandezas e medidas está relacionada ao valor monetário dos objetos, além de uso de instrumentos como balanças no trato com a grandeza massa e o relógio com a grandeza tempo.</p>
<p><b>TRABALHO, TERRITORIALIDADE, MEMÓRIA, CORPOREIDADE</b></p>	<p><b>5 Organização e análise de Informações e dados</b></p> <p>A organização e análise de informações e dados é um conceito estruturador, tendo em vista que, na sociedade do conhecimento, os cidadãos são chamados com frequência a analisar questões sociais e econômicas em que tabelas e gráficos sintetizam levantamentos e índices são comparados e analisados para defender ideias. Para ser capaz de fazer interpretações a partir de um conjunto de dados ou de representações de dados, os jovens e adultos precisam estar letrados matematicamente e ser capazes de tomar decisões fundamentadas em análise crítica desses dados (LOPES, 2004). Nos meios de comunicação, como os jornais e revistas impressos, telejornais e programas de rádio, uma variedade de informações numéricas é expressa por meio de tabelas, gráficos e porcentagens. Para ler e interpretar essas informações, é preciso saber como elas são organizadas e expressas, o que significam e a que se relacionam. É preciso, por exemplo, identificar o tema, o assunto a que se referem, e saber como elas podem ser dispostas num gráfico ou tabela.</p>

**Quadro 7:** Relação de verbetes para cada conceito estruturador de Matemática

## 11.6 Matriz das Proposições da Área Matemática

A seguir, apresentamos uma proposta de matriz para a área de Matemática para abrir o diálogo com os educadores e apresentar uma proposta curricular, agregando as experiências vividas por esses educadores em suas práticas cotidianas com estudantes jovens, adultos e idosos. Práticas essas que objetivam uma melhor formação para esses sujeitos cujo resultado seja uma melhor relação deles consigo próprios e com os demais membros da sociedade.

Trata-se de uma proposta baseada em quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) que possui como eixos norteadores quatro dimensões formadoras: Trabalho, Territorialidade, Memória e Corporeidade.

A proposta ora apresentada, como a das demais áreas, resultou de encontros com os professores da EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte, em todas as regionais, quando nos debruçamos para discutir e compreender as concepções das Proposições Curriculares da EJA e as linhas gerais de cada área de conhecimento. Ao mesmo tempo, nesses encontros, procuramos apresentar, coletiva e colaborativamente, os conceitos estruturadores para cada uma das dimensões formadoras da vida adulta e as capacidades e habilidades a serem mobilizadas, a partir de cada conceito estruturador, para a formação desse estudante.

Nesse processo, juntamente com os educadores que trazem as vivências com os estudantes da EJA, foram elencados conceitos estruturadores de cada área de conhecimento e, em seguida, as capacidades/habilidades. A partir daí, foram sugeridos os conteúdos que as contemplavam, procurando estabelecer um diálogo entre esses conteúdos e as experiências dos estudantes.

A proposição da matriz para a área de Matemática apresenta um conjunto de capacidades/habilidades a serem construídas que pressupõe a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores. Vale ressaltar que uma mesma capacidade/habilidade não está restrita a uma dada dimensão formadora da vida adulta, podendo transitar pelas demais dimensões. As sugestões de capacidades/habilidades e os conteúdos expressos para elas não podem ser considerados únicos, tendo em vista que é desejável que o educador tenha autonomia para fazer escolhas e fazer ajustes quando da elaboração do seu planejamento pedagógico, seja individualmente, seja com seus pares. Esses recortes, quando feitos, vão ao encontro das necessidades e realidades dos estudantes num dado contexto. Do mesmo modo, há a possibilidade de, em diferentes momentos da formação, os educadores retomarem capacidades que precisam ser consolidadas pelos estudantes.

A Matriz Curricular proposta possui quatro colunas, sendo que, na coluna da esquerda, apresentamos as dimensões formadoras. A segunda coluna apresenta os conceitos estruturadores. Na terceira coluna, são apresentadas as capacidades/habilidades. E, por fim, na coluna da direita, apresentamos sugestões de conteúdos a serem trabalhados para mobilizar as referidas capacidades/habilidades.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	<p><b>1.1.1</b> Compreender a função social do número:</p> <p>a. utilizar códigos numéricos simples de cotidiano (número de telefone, endereços, apartamento em edifícios, linhas de ônibus);</p> <p>b. ler quantidades que tratam de fatos e acontecimentos do mundo do trabalho e da vida real;</p> <p>c. utilizar estratégias, associando situações recorrentes do trabalho, para quantificar (contagem, emparelhamento, agrupamento), ordenar e construir códigos.</p> <p><b>1.1.2</b> Compreender o sistema de numeração decimal, identificando o conjunto de regras e símbolos que o caracterizam, a partir de situações-problema do contexto do trabalho.</p> <p><b>1.1.3</b> Ler e registrar quantidades que tratam de fatos e acontecimentos do mundo do trabalho e da vida real.</p> <p><b>1.1.4</b> Localizar na reta numérica os números naturais, estabelecendo as relações de antecessor e sucessor.</p> <p><b>1.1.5</b> Construir os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e da divisão, utilizando situações-problema do cotidiano e do mundo do trabalho.</p> <p><b>1.1.6</b> Reconhecer a fração como um número e como parte de um todo, a partir de situações recorrentes na realidade como as relações trabalhistas.</p> <p><b>1.1.7</b> Reconhecer números racionais na forma decimal, nas situações do cotidiano da vida e do trabalho, lê-los, interpretá-los e registrá-los.</p> <p><b>1.1.8</b> Reconhecer a terminologia: dobro, metade, triplo, terça parte, quádruplo e quarta parte, em situações-problema como de planejamento do orçamento familiar.</p> <p><b>1.1.9</b> Utilizar os diferentes significados e representações dos números naturais, inteiros e racionais nas relações trabalhistas ou em contextos diversos do mundo do trabalho.</p> <p><b>1.1.10</b> Utilizar diferentes estratégias para o cálculo de porcentagem, em situações-problema como cobrança de juros, descontos e multas de financiamentos.</p> <p><b>1.1.11</b> Reconhecer o conceito de porcentagem e suas diferentes representações, em contextos diversos como comerciais e financeiros.</p> <p><b>1.1.12</b> Fazer uso de procedimentos de cálculo mental e cálculo escrito (técnicas operatórias) com números naturais, inteiros ou racionais em situações-problema envolvendo questões socioeconômicas como cálculo de hora extra, ganho salarial e custos.</p> <p><b>1.1.13</b> Utilizar expressões algébricas simples para resolver situações que tratam de fatos constatados em situação real de vida.</p> <p><b>1.1.14</b> Fazer uso de equações de 1º grau para resolver situação-problema do mundo do trabalho e do dia a dia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Números naturais: classificação, ordenação, comparação, conservação, ordens e classes.</li> <li>• Sistema de numeração: ordens e classes.</li> <li>• Números naturais.</li> <li>• Ordens e classes.</li> <li>• Antecessor e sucessor</li> <li>• Operações: adição e subtração; multiplicação e divisão</li> <li>• Números fracionários.</li> <li>• Números decimais</li> <li>• Dobro, metade, triplo, terça parte, quádruplo e quarta parte</li> <li>• Números naturais, inteiros e racionais</li> <li>• Estratégias para cálculo de porcentagem (Calculadora)</li> <li>• Porcentagem</li> <li>• Cálculo mental e cálculo escrito, números naturais, inteiros ou racionais</li> <li>• Expressões algébricas</li> <li>• Equação de 1º grau</li> </ul>

**Quadro 8:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Trabalho

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.2 Noções de Formas planas e não planas</b>	<p><b>1.2.1</b> Relacionar objetos, encontrados nos percursos e trajetos realizados no contexto do trabalho e do dia a dia, com figuras planas e espaciais.</p> <p><b>1.2.3</b> Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras planas (quadrado, retângulo, triângulos e círculos) a partir da observação de objetos usuais do contexto do trabalho.</p> <p><b>1.2.4</b> Utilizar conceitos geométricos na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.</p> <p><b>1.2.5</b> Recorrer a construções geométricas na solução de situações-problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas geométricas</li> <li>• Formas geométricas</li> <li>• Conceitos geométricos</li> <li>• Construções geométricas</li> </ul>
	<b>1.3 Conhecimento Espacial</b>	<p><b>1.3.1</b> Explorar o espaço e os objetos encontrados nos percursos e trajetos realizados no contexto do trabalho e do dia a dia.</p> <p><b>1.3.2</b> Reconhecer figuras planas, percebendo relações de tamanho, forma e posição (nº de lados e ângulos) no espaço de convívio doméstico e do trabalho.</p> <p><b>1.3.3</b> Interpretar a localização de objetos e pessoas no espaço de convívio doméstico e do trabalho.</p> <p><b>1.3.4</b> Identificar pontos de referência para o deslocamento no espaço como no trajeto de casa para o trabalho.</p> <p><b>1.3.5</b> Ler e construir planta baixa, croquis e mapas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trajetos e distâncias</li> <li>• Formas geométricas, ângulos</li> <li>• Localização (par ordenado)</li> <li>• Pontos de referência</li> <li>• Plantas, croquis e mapas</li> </ul>
	<b>1.4 As Métricas e suas Relações</b>	<p><b>1.4.1</b> Estabelecer relações entre unidades de medidas usuais e instrumentos de medida: (tempo, sistema monetário, comprimento, massa, capacidade e ângulo) em situações-problema do planejamento doméstico ou do labor.</p> <p><b>1.4.2</b> Associar múltiplos e submúltiplos das medidas a fim de administrar o orçamento.</p> <p><b>1.4.3</b> Conceituar perímetro e área, a partir de objetos de uso cotidiano no mundo do trabalho.</p> <p><b>1.4.4</b> Calcular ou estimar área de figuras planas usuais (triângulos e quadriláteros).</p> <p><b>1.4.5</b> Estimar tempo de deslocamento de casa para o trabalho, utilizando adequadamente unidades e instrumentos de medida de tempo.</p> <p><b>1.4.6</b> Relacionar tempos distintos para realização de tarefas diversas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unidades de medida, instrumentos de medidas</li> <li>• Medidas decimais e não decimais</li> <li>• Perímetro e área</li> <li>• Área</li> <li>• Unidades de medida de tempo</li> <li>• Medidas de tempo</li> </ul>

**Quadro 8:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Trabalho (Cont.)



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	<p><b>2.1.1</b> Identificar as características do sistema de numeração decimal: base 10 e valor posicional e do sistema sexagesimal (horas, minutos, segundos).</p> <p><b>2.1.2</b> Estabelecer relação de ordem entre os números naturais.</p> <p><b>2.1.3</b> Decompor os números naturais e representá-los por meio de escrita numérica.</p> <p><b>2.1.4</b> Reconhecer e aplicar as ideias, algoritmos e propriedades das operações, associando a conceitos como reduzir, agregar, perder, ampliar e parcelar.</p> <p><b>2.1.5</b> Utilizar procedimentos de cálculo mental e estimativas, utilizando diferentes estratégias.</p> <p><b>2.1.6</b> Reconhecer expressões algébricas como generalizações sobre propriedades numéricas e de operações aritméticas que possibilitam o estudo de alguns elementos da estrutura algébrica.</p> <p><b>2.1.7</b> Construir e utilizar conceitos algébricos para modelar e resolver problemas.</p> <p><b>2.1.8</b> Localizar na reta numérica os números naturais, estabelecendo as relações de antecessor e sucessor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor posicional.</li> <li>• Relação de ordem</li> <li>• Decomposição de números naturais</li> <li>• Algoritmos</li> <li>• Cálculo mental</li> <li>• Expressões algébricas</li> <li>• Expressões algébricas</li> <li>• Antecessor e sucessor</li> </ul>
	<b>2.2 Noções de Formas Planas e Não Planas</b>	<p><b>2.2.1</b> Analisar os aspectos geométricos (verticalização/horizontalização) das moradias e do espaço urbano como um todo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas geométricas</li> </ul>
	<b>2.3 Conhecimento Espacial</b>	<p><b>2.3.1</b> Interpretar representações gráficas, como mapas e croquis, a partir de resgate histórico.</p> <p><b>2.3.2</b> Descrever oralmente trajetos, identificando local de moradia e aspectos significativos para pequenos deslocamentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas e croquis</li> <li>• Interpretação de representações gráficas</li> </ul>

**Quadro 9:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Memória

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.4 As Métricas e suas Relações</b>	<p>2.4.1 Ampliar as noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade, ao longo do tempo.</p> <p>2.4.2 Desenvolver, apropriar-se e aplicar as noções de perímetro, área e volume em diversos contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandezas e unidades de medidas</li> <li>• Perímetro, área e volume</li> </ul>
	<b>2.5 Organização e Análise de Informações e dados</b>	<p>2.5.1 Utilizar recursos da informática, como editor de texto, gráficos e planilhas eletrônicas, na elaboração de listas e organização de dados.</p> <p>2.5.2 Comparar tabelas que tratam de dados, como altura/peso; gênero e idade, em relação a tabela pré-determinada.</p> <p>2.5.3 Ler e interpretar, em situações que tratam da memória individual ou coletiva, informações veiculadas em imagens, gráficos ou tabelas.</p> <p>2.5.4 Produzir registros escritos a partir da leitura e interpretação de situações-problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Listas de dados</li> <li>• Tabelas e gráficos</li> <li>• Tabelas e gráficos</li> <li>• Tabelas e gráficos</li> </ul>
	<b>3.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	<p>3.1.1 Efetuar cálculos necessários para análise de diferentes estágios do peso corporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fração</li> <li>• Proporção. Regra de Três</li> <li>• Porcentagem</li> </ul>
	<b>3.2 Noções de Formas Planas e Não Planas</b>	<p>3.2.1 Reconhecer figuras planas, percebendo relações de tamanho, forma e posição (nº de lados e ângulos) no espaço de convívio doméstico e do trabalho.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formas geométricas</li> <li>• Ângulos</li> </ul>
	<b>3.3 Conhecimento Espacial</b>	<p>3.3.1 Relacionar tempo e distância percorrida em um deslocamento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distância</li> </ul>
	<b>3.4 As Métricas e suas Relações</b>	<p>3.4.1 Interpretar conceitos de beleza, relacionando-os com conceitos veiculados pela mídia (obesidade, IMC, anorexia).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grandezas e unidades de medidas</li> </ul>
	<b>3.5 Organização e Análise de Informações e Dados</b>	<p>3.5.1 Ler e interpretar, em situações que tratam da qualidade de vida de jovens e adultos, informações veiculadas em imagens, gráficos e tabelas.</p> <p>3.5.2 Analisar tabelas e gráficos de diversos alimentos quanto ao valor nutricional para escolha de produtos mais saudáveis.</p> <p>3.5.3 Analisar e tratar informações matemáticas (tabelas, gráficos, índices, listas) relacionadas ao desenvolvimento físico e à saúde a fim de fomentar a qualidade de vida.</p> <p>3.5.4 Produzir registros escritos a partir da leitura e interpretação de situações-problema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção e análise de tabelas e gráficos</li> <li>• Tabelas e gráficos</li> <li>• Tabelas e gráficos</li> <li>• Registro escrito</li> </ul>

**Quadro 9:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Memória (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TERRITORIALIDADE</b>	<b>4.1 Campo Numérico e Algébrico</b>	4.1.1 Ampliar, construir novos significados para o cálculo de porcentagem envolvendo os contextos como índices de analfabetismos e extensão territorial. 4.1.2 Localizar na reta numérica os números naturais, estabelecendo as relações de antecessor e sucessor.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Porcentagem</li> <li>• Números naturais</li> <li>• Reta numérica</li> </ul>
	<b>4.2 Noções de Formas Planas e Não Planas</b>	4.2.1 Observar, descrever e representar o espaço circundante e figuras planas e não planas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponto, reta e plano</li> <li>• Formas geométricas</li> </ul>
	<b>4.3 Conhecimento Espacial</b>	4.3.1 Identificar pontos de referência para situar-se e deslocar no espaço. 4.3.2 Representar trajetos, explorando as noções de distância e percurso ao longo do tempo. 4.3.3 Relacionar perímetro, área e volume de modo a apropriar-se do território.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontos de Referência</li> <li>• Croquis e mapas</li> <li>• Perímetros, área e volume</li> <li>• Razão</li> </ul>
	<b>4.4 As Métricas e suas Relações</b>	4.4.1 Relacionar perímetro, área e volume de modo a apropriar-se do território.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perímetros, área e volume</li> <li>• Razão</li> </ul>
	<b>4.5 Organização e Análise de Informações e dados</b>	4.5.1 Ler e interpretar, em situações que tratam do espaço urbano ou rural, informações veiculadas em imagens, gráficos ou tabelas e mapas 4.5.2 Produzir registros escritos a partir da leitura e interpretação de situações-problema envolvendo questões territoriais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tabelas e gráficos</li> <li>• Interpretação de dados</li> </ul>

**Quadro 11:** Matriz Curricular de Matemática para a Dimensão Formadora Territorialidade

## Referências

ALENCAR, Anderson Fernandes. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. *V Colóquio Internacional Paulo Freire* - Recife, 19 a 22 set. 2005.

BARRETO, Vera. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciências, 2004.

BELO HORIZONTE. *Parecer Nº 093/02*. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 7 nov. 2002.

BRASIL. *Lei nº 9.394*. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB nº 11/2000*. 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BRASIL. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos* - segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª Série). Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, v. 3, 2002.

CABRAL, Viviane Ribeiro de Souza. Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5. 1997, Hamburgo, Alemanha. SESI. UNESCO. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI, UNESCO, 1999. 67p. (SESI-UNESCO. Educação para o trabalhador 1)

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 110 p. (Tendências em educação matemática 1)

FANTINATO, Maria Cecília de Castello Branco. A construção de saberes matemáticos entre jovens e adultos do Morro de São Carlos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 27, p. 109-124, set./dez. 2004.

FARIA, Juliana Batista. Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da educação de jovens e adultos. 2007. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sergio. *Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. rev. Campinas (SP): Autores Associados, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 113p. (Tendências em educação matemática 5)

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 118p. (Tendências em educação matemática 5)

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *et al.* *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global, 2004. 224p.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Tradução de Cláudia Schilling. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

KESSLER, Maria Cristina. *Competências básicas em matemática para o exercício de uma cidadania ativa*. 1997. Dissertação (mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao\\_em\\_ciencias\\_naturais\\_e\\_em\\_matematica/Trabalho/05\\_15\\_02\\_trabalho\\_competencias\\_basicas.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_em_ciencias_naturais_e_em_matematica/Trabalho/05_15_02_trabalho_competencias_basicas.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2012.

\_\_\_\_\_. *Educação matemática de jovens e adultos: uma reflexão sobre a prática docente*. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1997. Disponível em: <[http://www.google.com.br/j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbem.com.br%2Ffiles%2Fix\\_enem%2FRelato\\_de\\_Experiencia%2FTrabalhos%2FRE23943432068T.rtf&ei=Y6SGUKyiH4668wSV3IGwDA&usg=AFQjCNF\\_CB6YzvfjZ7n-IUQ9FK1o0eZQUw](http://www.google.com.br/j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.sbem.com.br%2Ffiles%2Fix_enem%2FRelato_de_Experiencia%2FTrabalhos%2FRE23943432068T.rtf&ei=Y6SGUKyiH4668wSV3IGwDA&usg=AFQjCNF_CB6YzvfjZ7n-IUQ9FK1o0eZQUw)>. Acesso em: 23 out. 2012.

KNIJNIK, Gelsa. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LOPES, Celi Aparecida E. Literacia Estatística e o INAF 2002. In: FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *et al.* *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas: reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global, 2004. 224p.

LORENZATO, S. Por que não ensinar geometria?. *A Educação Matemática em Revista*, v. 3, n. 4, p. 3-13, 1º sem. 1995.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993. 169p.

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional. *Relatório INAF 2009*. Indicador de alfabetismo funcional. Principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2009. Disponível em: <[http://www.ipm.org.br/download/inaf\\_brasil\\_2009\\_relatorio\\_divulgacao\\_revisto\\_dez-10\\_a4.pdf](http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil_2009_relatorio_divulgacao_revisto_dez-10_a4.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2012.

INAF. Brasil 2011. *Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional: um diagnóstico para a inclusão social - Avaliação de Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro/ Ação Educativa, 2004. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>.

RIBEIRO, Vera Masagão (Coord.). *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular: 1º segmento*. 4. ed. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

SKOVSMOSE, Ole. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas: Papirus, 2001.

## 11.8 Texto complementar: Numeramento

O termo *numeramento* pode causar alguma estranheza, pois ainda não conquistou no discurso pedagógico ou no acadêmico a mesma popularidade do termo *letramento*.

Cabe, pois, na abordagem dessa dimensão, discutir o que é numeramento e que contribuições a adoção desse conceito traz para a atuação daqueles que trabalham na formação escolar de pessoas jovens e adultas.

### 11.8.1 - O que é numeramento?

O conceito de numeramento, como qualquer outro, é uma ferramenta que se constitui e se disponibiliza para conferir certos sentidos a algo que experienciamos como agentes ou como espectadores. É uma invenção útil a quem pretende distinguir, analisar e interferir num fenômeno ou num certo grupo de fenômenos.

O conceito de numeramento é, portanto, uma criação daqueles que estudam e trabalham na educação matemática e se prestam a tratá-la sob certa perspectiva. Diversos são, pois, os estudos no campo da EJA, no Brasil, que têm lançado mão do conceito de numeramento, ou mais especificamente de *práticas de numeramento*, para refletir sobre e para investigar, entre outros temas:

- a) a apropriação de conceitos, a utilização de recursos e a adoção de princípios associados a conhecimentos matemáticos e sua contribuição para a constituição e a mobilização das práticas de numeramento na vida cotidiana, inclusive na escola (LIMA, 2007; ADELINO, 2009);
- b) a tensão estabelecida na negociação de significados e na configuração das práticas de numeramento na arena intercultural (MENDES, 2001) e no confronto entre práticas cotidianas e práticas escolares (FARIA, 2007; CABRAL, 2007; FERREIRA, 2009);
- c) as influências das determinações sociais associadas ao gênero, à etnia ou ao corte geracional (SOUZA, 2008; SCHNEIDER, 2010) nas práticas de numeramento.

O termo numeramento surge para contemplar e dar destaque ao caráter sociocultural das experiências de produção, uso, ensino e aprendizagem da matemática.

É nesse movimento de demarcação de um novo campo de preocupações que compreendemos o surgimento dos estudos sobre numeramento. Esse termo tem sido adotado no Brasil como tradução da palavra inglês *numeracy*, que preferimos à tradução portuguesa numeracia, talvez ecoando o que aconteceu com o termo letramento (tradução de *literacy*), que prevaleceu no Brasil sobre o termo literacia, mais frequente nos trabalhos produzidos em Portugal.



Com efeito, podemos até nos arriscar a parafrasear Magda Soares para explicar a preferência brasileira pelo termo numeramento, em detrimento de numeracia, como ocorreu com o letramento sobre a literacia. A professora Magda sugere que essa opção talvez se relacione à referência - melhor sugerida pelo sufixo *-mento* do que pelo sufixo *-ia* - à ação ou às contribuições de processos, menos ou mais intencionais, por meio dos quais pessoas ou grupos se apropriam da cultura escrita. Nós poderíamos, então, dizer que, da mesma maneira, no campo da Educação Matemática no Brasil, também preocupam os processos de apropriação de práticas matemáticas socialmente valorizadas, e não apenas identificar quanto um indivíduo ou um grupo delas se apropriou. Num país em que nem mesmo as condições para aquisição da tecnologia da leitura e da escrita encontram-se disponíveis para toda a população, preocupa-nos não só o 'estado' ou a 'condição' que assume 'aquele que aprende a ler e escrever' ou que 'conhece os números e consegue fazer contas'; interessa-nos também a concepção, as estratégias, o desenvolvimento e a avaliação de ações voltadas à viabilização ou à potencialização de processos de apropriação da cultura escrita e de certos modos de matematizar. Essas preocupações parecem atrair, com a prioridade revelada na escolha do sufixo, a atenção e o empenho de educadores e outros estudiosos, sugerindo, de alguma forma, os compromissos que com isso assumem ao lançar mão dos conceitos desse campo para operacionalizar as análises que empreendem e orientar as práticas pedagógicas que desenvolvem (FONSECA, 2008).

Na perspectiva que queremos aqui adotar, estamos considerando o letramento como um conceito amplo, que envolve práticas sociais, condições e possibilidades para o sujeito fazer frente às demandas de uma sociedade grafocêntrica. Nessa perspectiva, constatamos que as demandas de uma sociedade regida pela cultura escrita são também marcadas pelos valores associados a essa cultura e vão ficando cada vez mais diversificadas e complexas. Isso porque também se diversificam e complexificam os modos de produção e de relação das sociedades letradas, de modo que, para o sujeito constituir práticas de leitura e escrita adequadas às condições, exigências e possibilidades dessa sociedade e das posições que ele assume nela, será preciso que mobilize uma diversidade cada vez maior de conhecimentos.

Entre esses conhecimentos, destacam-se os conhecimentos matemáticos, porque certos modos de quantificação e de organização das formas e dos espaços têm alto valor na sociedade letrada. Não se trata, portanto, de tomar o numeramento como um fenômeno paralelo ou análogo ao do letramento, mas de considerar numeramento como uma das dimensões do letramento.

Essa perspectiva assume, pois, a centralidade dos processos de letramento nas discussões sobre a função social da escolarização. Tal centralidade tem exigido e propiciado que nos debruçemos sobre as demandas e as contribuições das diversas áreas do conhecimento e das diversas disciplinas escolares no que tange a tais processos de apropriação não só da tecnologia do ler e do escrever, mas também dos critérios, dos valores, das ferramentas e das intenções, dos ritos e dos gêneros próprios da(s) cultura(s) escrita(s).

Na discussão que queremos desenvolver aqui, vamos focalizar alguns aspectos dessa inserção do ensino da Matemática e de outras oportunidades de vivências

de práticas de numeramento na escola num projeto educativo que considera como papel fundamental da escola criar oportunidades que propiciem aos estudantes tanto apropriarem-se de práticas de leitura e escrita socialmente valorizadas, como também vislumbrarem e compreenderem, acolherem ou incorporarem práticas alternativas, solidárias, complementares ou mesmo contrastantes com as práticas de leitura tipicamente escolares.

O numeramento é um conceito que serve a certo tipo de compreensão das diversas possibilidades de envolvimento do sujeito com o ensino da matemática na situação escolar em que se mobilizam práticas matemáticas, inclusive atividades que lidam com uma abordagem formal do conhecimento matemático.

Numeramento não se opõe à matemática. Ele amplia a perspectiva pela qual se aborda sua constituição e repercussão na vida das pessoas, compreendendo-a como produção sociocultural.

### **11.8.2 Que contribuições a adoção do conceito de numeramento traz para a atuação de quem trabalha na formação escolar de pessoas jovens e adultas?**

Um dos principais desafios da formação escolar de pessoas jovens, adultas e idosas é acolher a diversidade de referências culturais de um estudante que antes não estava nas salas de aula. Diferentes oportunidades na vida escolar nos defrontam com o estranhamento que esses estudantes sentem em relação à cultura escolar e com a dificuldade da escola de compreender os critérios, os procedimentos ou as expressões que eles adotam nessas ocasiões. Em particular, os modos de nossos estudantes lidarem com situações que envolvem questões quantitativas ou geométricas muitas vezes se apresentam para nós - e para eles e elas - como um mistério. Seu modo de raciocinar matematicamente nem sempre pode ser expresso na linguagem que usualmente se adota na escola, seja ela escrita ou oral.

Nesses casos, compreender as práticas “numeradas” dos estudantes jovens e adultos da Educação Básica como práticas de numeramento ajuda-nos a reconhecê-las como práticas socioculturais, marcadas pelos valores, intenções, necessidades e recursos de que o sujeito dispõe e aos quais atribui maior relevância.

São, portanto, práticas constituintes dos sujeitos e como tais devem ser acolhidas na sala de aula, discutidas, compartilhadas e, também, colocadas em relação a outras práticas dos colegas ou àquelas propostas pela escola.

É claro que trazer essa diversidade para a sala de aula não é algo que se faça sem provocar certa tensão. A discussão sob a perspectiva do numeramento, porém, desloca a preocupação com a imposição de certo padrão de produção de respostas matemáticas para a criação de oportunidades para que os estudantes, vivenciando diversos eventos de numeramento, se apropriem de um repertório de práticas mais ampliado e que inclua práticas de numeramento socialmente valorizadas. Essas práticas não serão apresentadas como “únicas”, nem como “mais corretas”, mas como aquelas que atendem a certos critérios de uma sociedade. Explicitando-se

esses critérios e as intenções dessas práticas, queremos oferecer aos sujeitos melhores condições para que eles optem pelas práticas que melhor atendam aos seus propósitos e condições.

Nesse sentido, a adoção da perspectiva do numeramento nos auxilia a compreender a tensão entre conhecimentos da vida social e conhecimentos escolares, jogando sobre uns e outros um novo olhar e potencializando a compreensão dessa tensão como oportunidade para a produção de conhecimento novo. Não é para amenizar essa tensão. É para identificá-la, denunciá-la, compreendê-la e, inclusive, trabalhá-la no sentido de produzir novos conhecimentos e critérios de opção por esse ou aquele em diferentes situações.

Finalmente, cabe destacar a atitude de generosidade que a perspectiva do numeramento deve conferir ao modo como analisamos nossa própria prática pedagógica. Não se quer adotar uma nova abordagem conceitual para jogar sobre nosso fazer pedagógico um olhar crítico que nos recrimine e intimide. Pelo contrário, a compreensão das práticas numeradas como práticas sociais devem contribuir para que também nos disponhamos a compreender nossa própria prática pedagógica como sociocultural, como tal marcada por valores, intenções, repercussões na vida escolar e na vida social dos sujeitos envolvidos.

É esse exercício de reflexão que nos oferecerá subsídios para avaliarmos nossas possibilidades - e nossos limites - na construção de alternativas coerentes, relevantes e realizáveis para atuarmos com profissionalismo, tranquilidade e alegria na formação de pessoas jovens e adultas.

### **11.8.3 O trabalho com grupos heterogêneos**

Temos, muitas vezes, reunidas, num só grupo, diversas faixas etárias e pessoas com trajetórias escolares que vão desde a formação realizada exclusivamente em contextos não escolares até os que jamais se afastaram da escola, embora não tenham nela logrado sucesso, e construíram uma história de entradas e saídas em várias etapas e por diferentes motivos.

Educadores da EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte têm proposto e desenvolvido alternativas para lidar com essa diversidade que incluem o trabalho com atividades diferenciadas para grupos de estudantes, a proposição de projetos temáticos em que os diferentes sujeitos têm a oportunidade de participar, aportando a seu desenvolvimento contribuições também diferenciadas, como a flexibilização dos agrupamentos de estudantes, de modo que participem de atividades variadas com grupos diferentes numa mesma etapa.

A adoção dessas alternativas nem sempre é possível e, em alguns casos, é questionada pelos próprios educadores ou pelos estudantes, que temem sua identificação como práticas de segregação ou ressentem-se da falta de constituição de uma turma que dê ao estudante um maior sentido de pertencimento.

Não cabe estabelecer a melhor solução, mas reafirmar aqui o critério da relevância e do incentivo à participação produtiva de todos os estudantes que deve pautar a adoção dessa ou daquela alternativa para o trabalho escolar.

#### **11.8.4 Numeramento, avaliação, certificação e mundo do trabalho**

A perspectiva de formação humana que queremos imprimir à educação, em especial à EJA, atribui a um “certificado de conclusão do Ensino Fundamental” um significado bem mais amplo de que o de um comprovante de que o estudante “acumulou” certos conteúdos escolares.

A certificação deve ser encarada como um testemunho de que o estudante, tendo vivenciado a experiência da educação formal, apropriou-se de certas práticas sociais, importantes para fazer frente às demandas da sociedade letrada e para usufruir das oportunidades que ela lhe oferece.

Cabe à escola, pois, propiciar eventos de letramento que mobilizem práticas diversificadas de leitura e produção de textos envolvendo conceitos, procedimentos e critérios de diversas naturezas.

Em particular, o ensino de conceitos e procedimentos do campo da Matemática poderá trazer substancial contribuição à apropriação de práticas letradas socialmente valorizadas - não só por sua “utilidade”, mas também pela potencialidade de abertura do sujeito a outros modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmo.

Há, portanto, determinados “conteúdos” que devem ser necessariamente contemplados pelas possibilidades que abrem à apropriação do modo de pensar e conceber o mundo do nosso tempo.

Pensemos, por exemplo, no conceito de número negativo. Para muitos estudantes, a introdução de “números com sinal” representa uma novidade que lhe é apresentada pela abordagem escolar. Com efeito, ainda que, em diversas situações, deparemos com grandezas que podem ser tomadas em sentidos opostos (temperaturas acima e abaixo de zero, saldo bancário, índices financeiros etc.), o tratamento dos números negativos na escola pode conferir a essas experiências cotidianas uma estruturação que amplia a compreensão que estudantes têm não apenas dessas experiências, mas de um modo de conceber grandezas e relações que considere posições, oposições, simetrias, complementaridade. É, pois, como um bem cultural - e não apenas como um “conteúdo” - que devemos entender os conhecimentos matemáticos que contemplamos na escola.

Além disso, as limitações de tempo nos obrigam a eleger não apenas que “conteúdos” serão contemplados, mas também a que aspectos daremos ênfase em nossa abordagem e que nível de apropriação pelos estudantes será estabelecido como parâmetro para conferir-lhes a certificação de uma etapa da escolarização a que chamamos “fundamental”.

Se não podemos furtar-nos a contemplar certos temas, conceitos ou procedimentos, cabe, porém, considerar com sensatez que não é nosso objetivo que os estudantes se tornem hábeis e ágeis “operadores”, mas principalmente que se abram às possibilidades que os conceitos matemáticos oferecem para a compreensão das experiências (vivas, narradas, imaginadas) e às alternativas que os avanços tecnológicos apresentam, redimensionando demandas e possibilidades.

Muitas vezes, os estudantes também trazem para a escola a expectativa de que a experiência escolar os prepare para enfrentar “os concursos”.

A variedade de estilos e programas dos testes utilizados nos tais concursos, já de antemão, nos impediria de considerar tal demanda como parâmetro para orientar o trabalho pedagógico.

Isso não quer dizer que não devamos dialogar com as demandas do mercado de trabalho. Não podemos, no entanto, submeter-nos sem negociação a elas. No rol de aspectos a considerar quando da proposição de nossa ação pedagógica, certamente as demandas do mercado de trabalho estarão incluídas, mas devem ser cotejadas com outros critérios já discutidos neste documento.

De qualquer maneira, o mundo do trabalho busca hoje profissionais com uma compreensão mais ampla das tarefas que desempenharão e de sua função na malha produtiva. As condições de leitura e produção de textos serão sempre um diferencial na abertura de oportunidades profissionais; e muitas práticas de numeramento que devemos contemplar na escola podem contribuir no incremento dessas condições.

### **11.8.5 Numeramento e práticas de leitura**

Na discussão das contribuições da perspectiva do numeramento na abordagem da dimensão formadora dos sujeitos que buscamos conferir às atividades pedagógicas que envolvem o conhecimento matemático, ganham destaque as diversas possibilidades de relação entre as atividades escolares de matemática e as práticas de leitura em sala de aula (FONSECA & CARDOSO, 2005).

Quando começamos a discutir as relações entre a matemática e as práticas de leitura, é comum que surja, até mesmo antes da preocupação com as contribuições da matemática para o letramento, a questão das limitações impostas ao aprendizado da matemática pelas dificuldades dos estudantes com a leitura de enunciados de questões e de problemas matemáticos, além da leitura dos textos didáticos que abordam conteúdos escolares da matemática.

Não raro, imputa-se às restrições das habilidades de nossos estudantes na leitura desses textos grande parte da responsabilidade sobre eventuais insucessos no aprendizado da Matemática ou na realização de atividades a ela relacionadas. Constatando que “os estudantes não sabem interpretar o que o problema pede”, por vezes se apresenta como alternativa pedir ao professor de Língua Portuguesa que



realize e/ou reforce atividades de interpretação de textos com esses estudantes.

O compartilhamento dessa responsabilidade com os professores de Língua Portuguesa, porém, só contribui para a leitura de uma maneira geral, não ataca a questão fundamental da dificuldade específica com os problemas e com outros textos matemáticos.

Os problemas de matemática constituem um gênero textual próprio cuja abordagem demanda estratégias de leitura específicas que mobilizam conhecimentos matemáticos e linguísticos que vão além das restritas à codificação-decodificação da língua escrita.

Os modos de enfrentamento dos enunciados de problemas e exercícios mobilizam estratégias de leitura específicas que precisam ser apropriadas pelos resolvedores não só a partir da experiência, mas também de momentos de explicitação da intencionalidade da estratégia, suas possibilidades e seus limites... Tarefa que caberá ao professor de Matemática desempenhar.

Certas dificuldades de leitura, porém, aparecem nos textos de matemática em geral, e não somente nos enunciados dos problemas: vocabulário “exótico”, ambiguidade de significados, desconhecimento funcional do conteúdo matemático. Nem sempre é fácil perceber tais obstáculos e identificar seus reflexos, de modo a definir atitudes didáticas, apropriadas para o trabalho com a leitura desses tipos específicos de textos. Na formação dos professores, dificilmente são tratadas questões de didática da leitura (e da produção) de textos de matemática, como se não deparássemos com essas questões em nosso fazer docente.

Surge como demanda para a formação continuada que, em espaços coletivos de discussão e troca de experiências, professores e pesquisadores dirijam suas atenções para o delicado processo de desenvolvimento de estratégias de leitura para o acesso a gêneros textuais próprios da atividade matemática escolar. Atividades em sala de aula que oportunizem, incentivem e subsidiem a leitura e a produção de enunciados de problemas, instrução para exercícios, descrições de procedimentos, definições, enunciados de propriedades, teoremas, demonstrações, sentenças matemáticas, diagramas, gráficos, equações etc. devem ser elaboradas, discutidas, implementadas e avaliadas de forma cooperativa entre os docentes de diferentes formações acadêmicas que se dediquem a promover ações pedagógicas específicas para contemplar o desenvolvimento de estratégias de leitura, a análise de estilos, a discussão de conceitos e de acesso aos termos envolvidos. É esse trabalho que os educadores que ensinam matemática a pessoas jovens e adultas começam a reconhecer e assumir como de sua responsabilidade.

Cabe, ainda, destacar a existência de diversos tipos de textos matemáticos, em que não predomina a linguagem verbal. São textos com poucas palavras, que recorrem a sinais não só com sintaxe própria, mas com uma diagramação também diferenciada; enfim, com características que, em geral, causam estranhamento nos estudantes, especialmente naqueles cuja referência cultural se distancia dos registros escolares. Para realização de uma atividade de leitura típica de aulas de matemática, é necessário conhecer as diferentes formas em que o conteúdo



do texto pode ser escrito e os modos como estudantes as registram ou com elas operam sem registrar. Essas diferentes formas também constituem especificidades dos gêneros textuais próprios da Matemática cujo reconhecimento é fundamental para a atividade de leitura, sob pena de os objetivos definidos para o exercício não serem alcançados.

Entretanto, na busca de alternativas para atribuir maior significado aos conteúdos escolares de Matemática, os professores podem lançar mão de textos que não foram originariamente criados para o ensino de Matemática. Focalizamos aqui a utilização de anúncios de produtos, mapas, contas de serviços públicos ou particulares, visores de aparelhos de medida etc. que aparecem nas situações de ensino-aprendizagem de matemática, em geral inseridos nos enunciados de problemas.

Tais textos têm sido bastante frequentes nas práticas de ensino de Matemática da escola básica, especialmente com estudantes jovens e adultos. Essa frequência parece responder a uma preocupação de “contextualizar” o ensino de Matemática “na realidade do estudante”, colocando em evidência o papel social da escola e do conhecimento matemático.

Na intenção de promover uma “contextualização”, educadores e materiais didáticos propõem atividades de matemática que se utilizam de situações cotidianas que seriam passíveis de serem vividas pelo próprio estudante e/ou pessoas de sua convivência. São situações como as de compras em lojas, centros comerciais e supermercados com seus folhetos de promoção ou notas fiscais, pagamentos com cheques, vales e carnês, conferências de contracheques e extratos bancários ou faturas. Envolvem ainda a leitura de mapas, croquis, gráficos diversos, visores etc. Ao inserir tais textos nos enunciados dos problemas, os professores esperam envolver contextos significativos para o estudante, tomando tais textos como textos de matemática, pretendendo que sejam oportunidades de dar acesso, explorar ou decifrar linguagens e procedimentos matemáticos diversos, utilizados no cotidiano.

A mobilização desses textos de outros contextos nas aulas de Matemática busca, por certo, estabelecer e revelar uma maior proximidade entre as práticas escolares e práticas sociais variadas e a explicitação do papel do aprendizado da matemática escolar na preparação do estudante para um melhor desempenho na multiplicidade de situações que mobilizam tais práticas.

É preciso cuidar para que esse processo de aproximação não acabe sendo fragilizado pela dificuldade na transgressão das práticas escolares e pela tendência (quase vício) de submeter as “práticas sociais” ao ritual escolar, tornando artificiais as situações forjadas para provocar a oportunidade de ensinar esse ou aquele conteúdo.

Às vezes, a situação que se forja para sua leitura configura-se artificial, em que o leitor é chamado a ler o texto tão somente para “encontrar as informações mais importantes”, que, na opinião do professor ou do autor do livro didático, servirão de respostas para os itens do exercício. Não se estabelece uma situação própria das leituras sociais em que o leitor procura no texto resposta para suas próprias indagações ou necessidades.

Sabemos que todo texto utilizado na escola sofre, necessariamente, um processo de didatização, mas esse processo deve ser consequência dos procedimentos metodológicos e didáticos a que o texto é submetido em aula, e não resultado da simplificação ou da obsolescência do texto (KLEIMAN & MORAES, 1999, p. 117). Então, estamos pensando sobre que procedimento se pode adotar na sala de aula, na escola, para verdadeiramente nos aproximarmos das situações de leitura de textos que existem na sociedade.

Em diversas experiências já desenvolvidas na educação de pessoas jovens e adultas na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, inclusive no ensino de Matemática, observa-se essa aproximação entre as práticas de leitura escolares e as práticas sociais de leitura de contextos não escolares. A aproximação acontece nas oportunidades em que, na situação escolar, se lança mão de textos cuja leitura demanda ideias ou conceitos, procedimentos ou relações, vocabulário ou linhas de argumentação próprios do conhecimento matemático, sem que seu objetivo específico e declarado seja exclusivamente o de ensinar matemática, mas inserir estudantes numa discussão mais ampla sobre um tema tratado no texto.

Em muitos textos com os quais lidamos em várias atividades da vida social, informações numéricas aparecem como parte de sua estrutura argumentativa, e o tratamento dessas informações (que pode envolver decodificação, comparação, cálculos, validação de hipóteses, conjecturas, inferências) não se impõe como um “treinamento de matemática”, aproveitando a “desculpa” do texto, mas como um esforço de interpretação para compreensão do texto, de sua intenção discursiva.

A abordagem das relações quantitativas como parte integrante da prática de leitura do texto ensina, pois, um tratamento do conhecimento matemático que o associa à ideia de que a atividade matemática é necessária para a leitura de textos que estão presentes tanto na escola quanto na sociedade.

A presença, bastante recorrente, de referências matemáticas nos mais diversos textos com que deparamos na vida social tem sido, inclusive, muitas vezes apontada como justificativa para ensinar Matemática na escola. Naturalmente, não queremos dizer que a Matemática deva ser ensinada nas escolas apenas por ser “um instrumento para as outras áreas do conhecimento”. Ela deve ser ensinada nas escolas também por oferecer conceitos e procedimentos próprios, com aspectos sintáticos, semânticos e pragmáticos específicos que a constituem como um corpo de conhecimentos, resultado de construções humanas, resposta a demandas e expectativas de certos grupos socioculturais, patrimônio cultural das sociedades, expressão e veículo das relações de poder e dos esforços de superá-las. Nesse sentido, a Matemática, sob a perspectiva do numeramento, não é só um instrumento: é um modo de compreender e expressar a realidade própria de uma cultura. Cultura da qual os estudantes querem se apropriar!

Em muitas situações, especialmente no desenvolvimento de projetos temáticos, professores de Matemática ou de outras disciplinas trazem para a sala de aula reportagens de jornal com o propósito primeiro de discutir e problematizar matérias veiculados pela mídia e, de alguma forma, desenvolver com os estudantes

estratégias para uma leitura crítica que os auxiliem a assumir posição diante das questões que essas matérias propõem. Ao incentivar e orientar os estudantes na interpretação das informações veiculadas em textos diversos, muitas delas apresentadas por meio de dados numéricos, não se colocam os textos a serviço do ensino de Matemática, mas, deliberadamente, recorre-se à Matemática a serviço da leitura dos textos. E isso poderá ter um efeito muito maior sobre a aprendizagem matemática do que muitas das atividades em que o destaque é dado à ação exclusivamente matemática que se quer provocar!

Entretanto, uma prática de leitura em situação “natural” (proposta para compreensão do texto, e não para o exercício de determinados procedimentos matemáticos), pode demandar de seus leitores conhecimentos matemáticos que eles não dominam, nem sempre previstos ou mesmo incompatíveis com o período da escolarização que estejam cursando.

Nessas situações, o trabalho coletivo entre professores de diversas áreas pode contribuir para amenizar dificuldades. Por isso, é imprescindível conquistar e aproveitar oportunidades frequentes e regulares de encontros entre docentes que viabilizem a preparação, a disponibilidade, o aprendizado e o registro de dinâmicas apropriadas para o trabalho em cooperação.

A apropriação por estudantes de práticas de leitura cada vez mais complexas e diversificadas - promovida e almejada pela escolarização - determina também uma maior exposição de jovens e adultos a situações relacionadas a sua vida social que demandam avaliações e tomadas de decisões para as quais o domínio de conceitos e os procedimentos sistematizados passam a se fazer necessários. Por isso mesmo, entre os educadores que ensinam Matemática, existe já um razoável consenso sobre a valorização da prática social dos estudantes nas práticas de ensino escolares. Esse consenso, porém, tem ainda dificuldades em contaminar as práticas de leitura desenvolvidas na escola, especialmente aquelas que se desenvolvem num horário que, em princípio, estaria reservado para se ensinar Matemática.

Desenvolver trabalhos nessa perspectiva, contudo, é uma alternativa viável que se nos apresenta como uma real possibilidade de conferir à experiência escolar uma dimensão formadora com repercussões relevantes nas práticas sociais de estudantes. Por meio deles, podemos colaborar para a construção de estratégias de leitura crítica dos textos e da realidade - condição para a constituição do desejo de, e das ações para, perceber, compreender, desfrutar e transformar o mundo em que vivemos e nossa vida neste mundo.

## Referências do texto complementar

ADELINO, Paula Resende. *Práticas de numeramento nos livros didáticos de matemática voltados para a educação de jovens e adultos*. 2009, 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

BAKER, Dave; STREET, Brian; TOMLIN, Alison. Mathematics as social: understanding relationships between home and school numeracy practices. *For the Learning of Mathematics*, 23, 3, p. 11-15, nov. 2003.

BARWELL, Richard. What is numeracy? *For the Learning of Mathematics*, 24, 1, p. 20-22, mar. 2004.

BATISTA, Antônio A. G. Letramentos escolares, letramentos no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 31, p. 171-190, jun./2000.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1997, v. 3.

CABRAL, Viviane Ribeiro. *Relações entre conhecimentos matemáticos escolares e conhecimentos do cotidiano forjadas na constituição de práticas de numeramento na sala de aula da EJA*. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

CARDOSO, Cleusa de A. *Atividade matemática e práticas de leitura em sala de aula: possibilidades na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *Práticas de leitura em aulas de matemática: uma experiência em alfabetização de adultos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1997. (Monografia).

CARRASCO, Lúcia H.M. Leitura e escrita na matemática. In: NEVES, Iara C.B.; SOUZA, Jusamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p.190-202.

CHARTIER, Anne-Marie. A escrita na escola e na sociedade: os efeitos paradoxais de uma distância constatada. In: Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. *Anais...* Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994, p.149-162.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Etnomatemática*. São Paulo: Ática, 1990.

DANYLUK, Ocsana S. *Alfabetização matemática: o cotidiano da vida escolar*. Caxias do Sul: EDUCS, 1991a.

\_\_\_\_\_. O ato de ler o discurso matemático. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, São Paulo, p. 17-21, dez. 1991b.

DAVID, Maria Manuela M.S. & LOPES, Maria da Penha. Falar sobre matemática é tão importante quanto fazer matemática. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 32, v. 6, p. 16-24, mar/abr. 2000.

DINIZ, Maria Ignez. Os problemas convencionais nos livros didáticos. In: SMOLE, Kátia C.S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 5, p. 99-101.

EVANS, Jeff. *Adults' mathematical thinking and emotions: a study of numerate practices*. London: Routledge Falmer, 2000.

FARIA, Juliana B. *Relações entre práticas de numeramento mobilizadas e em constituição nas interações entre os sujeitos da educação de jovens e adultos*. 2007. 335 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

FERREIRA, Ana Rafaela *Alunos e alunas da EJA: tensões entre conhecimentos cotidianos e conhecimentos escolares*. 2009, 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. O ensino de Matemática e os contos de fadas. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, n. 18, p. 36-47, nov./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. *Discurso, memória e inclusão: reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2001a.

\_\_\_\_\_. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos de aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 339-354, jul./dez. 2001b.

\_\_\_\_\_. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

\_\_\_\_\_. (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

\_\_\_\_\_. Conceitos de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi; NACARATO, Adair. *Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. Matemática, cultura escrita e numeramento. Mesa redonda no II Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2008.

FONSECA, Maria da Conceição F. R.; CARDOSO, Cleusa de A. Educação matemática e letramento: textos para ensinar Matemática, Matemática para ler o texto. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi E. (Orgs.). *Escritas e leituras em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 63-76.

GAL, Iddo. Reflecting about the goals of adult numeracy education. *Conference on Adult Mathematical Numeracy*. National Center on Adult Literacy; National Council of Teachers of Mathematics. Arlington: US Department of Education, 1994, p. 20-22.

KLEIMAN, Ângela B.; MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KLEIMAN, Ângela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

KLÜSENER, Renita. Ler, escrever e compreender a matemática, ao invés de tropeçar nos símbolos. In: NEVES, Iara C.B.; SOUZA, Jusamara V.; SCHÄFFER, Neiva O.; GUEDES, Paulo C.; KLÜSENER, Renita (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000, p. 175-189.



KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Itinerários etnomatemáticos: questões e desafios sobre o cultural, o social e o político na educação matemática. *Educação em Revista*, n. 36, p. 161-176, dez. 2002.

\_\_\_\_\_. Algumas dimensões do alfabetismo matemático e suas implicações curriculares. In FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, Ação Educativa, Instituto Paulo Montenegro, 2004, p. 213-224.

\_\_\_\_\_. *Educação matemática, culturas e conhecimento na luta pela terra*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

LIMA, Priscila C. *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos*. 2007. 103 f. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

MACHADO, Airton C. *A aquisição do conceito de função: perfil das imagens produzidas pelos alunos*. (Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1998.

MACHADO, Nilson J. *Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MENDES, Jackeline Rodrigues. *Ler, escrever e contar: práticas de numeramento-letramento dos Kaiabi no contexto de formação de professores índios do Parque Indígena do Xingu*. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2001.

SCHNEIDER, Sônia Maria. *Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA*. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, Universidade de Minas Gerais, 2010.

SMOLE, Kátia C.S.; DINIZ, Maria Ignez. Ler e aprender matemática. In: SMOLE, Kátia C.S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 3, p. 69-86.

\_\_\_\_\_. Textos em matemática: por que não? In: SMOLE, Kátia C.S.; DINIZ, Maria Ignez (Orgs.). *Ler, escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática*. Porto Alegre: Artmed, 2001, cap. 2, p. 29-68.

SOARES, Magda. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: Simpósio Internacional sobre a Leitura e Escrita na Sociedade e na Escola, 1994, Brasília. *Anais*. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994, p. 31-45.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões sobre o INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. *Gênero e matemática(s) - jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunas e alunos da educação de pessoas jovens e adultas*. Tese (Doutorado em Educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2008.



STREET, Brian. *Literacy in theory and practices*. Cambridge: University Press, 1984.

TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. *As estratégias metacognitivas de pensamento e o registro matemático de adultos pouco escolarizados*. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2003.

WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático. In: *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 24, 2001, Caxambu (MG). CD-ROM. São Paulo: Anped, 2001, p. 1-17.

# 12 Ciências da Natureza

---

## 12.1 Introdução

A Proposição Curricular das Ciências da Natureza para a Educação de Jovens e Adultos na RME/PBH tem como objetivo contribuir com as finalidades que atendam à formação para a cidadania, subsidiando a seleção e organização de conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, relevantes e necessários para uma educação de qualidade que desenvolva todas as dimensões do ser humano. Para tanto, o formato deste documento assenta-se em três eixos centrais: **flexibilidade** para responder às mudanças permanentes que caracterizam a sociedade em transformação; **diversidade** para atender a diferentes grupos; **contextualização** para garantir uma base comum, dar sentido à aprendizagem e ao aprendizado e às dimensões formadoras da vida adulta: **memória, trabalho, territorialidade e corporeidade**.

Os sujeitos da EJA são jovens, adultos e idosos pertencentes a diversas etnias, gêneros e grupos sociais. Em sua maioria trabalhadores empregados ou desempregados, alguns são oriundos do campo de onde foram excluídos, outros do meio urbano. Por motivos variados, não tiveram oportunidade de cumprir sua escolaridade na idade própria, embora esse direito esteja assegurado na Lei nº 9.394/1996, que ressalta que “o Ensino Fundamental é obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”.

Essa modalidade de ensino não nos remete apenas a uma questão de faixa etária, mas, fundamentalmente, a uma especificidade cultural. O ponto de convergência dos sujeitos da EJA é que todos buscam algum tipo de *inserção social* por meio da escola, seja no *universo do trabalho*, seja na *cultura*, seja no seu próprio *letramento*.

Deve-se considerar nesses sujeitos os diferentes saberes construídos ao longo de suas vidas, suas vivências e a forma como interagem com o conhecimento, e partir desses elementos para a busca do conhecimento formal, escolarizado. Essas considerações estão respaldadas pelos objetivos explicitados na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (ONU, 1990), que definiu como necessidades básicas de aprendizagem os conhecimentos teóricos e práticos, os valores e as atitudes indispensáveis para que os sujeitos possam ser capazes de ter uma vida digna, um trabalho

digno, fazer escolhas, estarem informados com chances de continuar a aprender. Essa condição de estar sempre aprendendo deve respeitar a individualidade, o pertencimento de grupo e a nacionalidade dos sujeitos.

Segundo Manuel Castells (2000), um dos pilares da educação para o século XXI é fazer de nós “cidadãos do mundo”, mas sem perder nossas raízes culturais ou nossa identidade como nação. Ele diz o seguinte a esse respeito: não há outro remédio que navegar nas revoltas águas globais. É essencial, portanto, para essa viagem inescapável e potencialmente criativa, ter uma bússola e uma âncora. A bússola é educação, informação, conhecimento individual e coletivo; e a âncora, nossas identidades - saber quem somos e de onde viemos para não nos perdermos do lugar para onde vamos.

Em concordância com esses princípios e visando atender às especificidades da EJA, a elaboração desta proposição curricular respeita a autonomia do sujeito, a horizontalidade do saber, a educação como prática libertadora e a incompletude do ser humano (FREIRE, 2008).

## **12.2 Caracterização da área para EJA**

O ensino de Ciências da Natureza tem como característica despertar a curiosidade natural dos estudantes, valorizar a construção social do conhecimento e promover a vivência de processos de investigação, a observação de regularidades, o raciocínio lógico, a compreensão de relações entre fatos, fenômenos e conceitos, a apropriação de linguagens e métodos e procedimentos científicos. Busca também a construção de conhecimentos que envolvem aspectos práticos, filosóficos, éticos e sociais; conhecimentos que permitam compreender fenômenos presentes no cotidiano, enfrentar problemas da vida doméstica ou social, participar de forma crítica de debates públicos relevantes no mundo atual acerca do uso da ciência e da tecnologia, de seus benefícios e riscos.

Isso se torna possível, pois decorre de uma organização sistêmica das Ciências da Natureza em que a aprendizagem vai além de conteúdos da Biologia, Física e Química, alcançando o que elas apresentam em comum: conceitos, métodos e procedimentos, critérios de análise, de experimentação e de verificação, coerente com uma visão de mundo, de acervo cultural, de linguagem, de recursos e valores próprios que se complementam.

Segundo Morin (2004, p. 21), “é preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto: é necessário dizer que não é a quantidade de informações, mas sim a capacidade de colocar o conhecimento no contexto que leva a um conhecimento pertinente”.

Outro aspecto a considerar é que a ciência é uma produção humana, sujeita à influência de fatores sociais, econômicos e culturais. A verdade científica é provisória; e, uma vez compreendida como tal, os sujeitos aprendem sobre seus processos de investigação e seus métodos assim como sobre os fatos históricos que contribuíram para mudanças de paradigmas aceitos em determinadas épocas.

Diante dessa constatação, o acesso à informação e o seu tratamento no mundo atual globalizado precisam ser revisados do mesmo modo que os conteúdos precisam ser adaptados à realidade e necessidades dos estudantes. Isso significa estabelecer, nos ambientes de aprendizagens, processos, conteúdos e métodos que considerem o perfil desses sujeitos, suas formas de relacionar-se com o conhecimento, de atuar e viver em sociedade.

Segundo Freire (2008), é importante estar em permanente relação com o estudante, mantendo ativos o diálogo, a troca e o reconhecimento. Não há “docência sem discência”, de modo que é nessa relação que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. O estudante passa, então, de receptor de informações a autor e colaborador em seu processo de humanização. “O educador de Ciências e também das outras áreas de conhecimento aprende que ensinar não é transferir conhecimentos”, mas um processo muito rico e complexo que pode envolver múltiplos fatores da vida cotidiana, incluindo o modo pelo qual a ciência está organizada e as possibilidades e potencialidades de cada grupo ou indivíduo.

A Proposição Curricular de Ciências da EJA explicita uma forma de organização do conhecimento que primeiramente respeita as peculiaridades dos estudantes. Para isso, fundamenta-se nas dimensões formadoras da vida adulta, relacionadas aos conceitos estruturadores e habilidades/capacidades que assegurem uma compreensão global e contextualizada do conhecimento.

### **12.3 Importância da área Ciências da Natureza para formação do estudante da EJA**

É nesse quadro que se coloca a área de Ciências da Natureza como uma contribuição imprescindível na formação de estudantes da EJA, fundamentada em pelo menos duas razões. A primeira consiste em criar condições para que todo estudante jovem, adulto e idoso tenha conhecimento sobre os métodos e atitudes das ciências, caracterizados pela curiosidade, observação de fatos e busca de relações causais, promotoras do desenvolvimento crítico e autonomia intelectual dos cidadãos. E a segunda consiste em possibilitar que todos os cidadãos de uma sociedade moderna, independentemente de suas ocupações e interesses, entendam as implicações mais gerais, positivas e problemáticas do que hoje se denomina “sociedade do conhecimento”, a qual impacta a vida de todas as pessoas.

O propósito é que o estudante desenvolva um conjunto de capacidades/habilidades e conhecimentos que lhe possibilite a compreensão/apreensão do processo de construção do conhecimento universal, a reflexão e a ação sobre o mundo em que vive, quer nas relações com outros indivíduos, quer destes com o meio natural e tecnológico.

É desejável que o estudante disponha de um conjunto de saberes do domínio científico-tecnológico que lhe permita compreender que as Ciências Naturais estão presentes na vida da sociedade, na produção energética e industrial, nos materiais, nas substâncias, nos serviços da saúde, nos bens de consumo, na medicina, no

plantio, no solo, nos grãos transgênicos, na telefonia, nos computadores, nos satélites, na bioética.

A consciência crescente sobre o reconhecimento da importância de uma dimensão científica no leque de saberes que fazem de cada sujeito um ser informado e educado tem levado, em todo o mundo, à proliferação de propostas visando a um “letramento científico”, “uma cultura científica”, “uma ciência para todos” constituída pelos conteúdos *conceitual, procedimental, afetivo e pelo interesse pela ciência*.

O letramento científico envolve o uso de conceitos científicos necessários à compreensão e tomada de decisões sobre o mundo natural. Está ligado à observação e à interpretação dos fenômenos científicos e culturais, referindo-se a saberes necessários aos processos investigativos. Refere-se à “leitura de mundo” que surge à medida que o sujeito ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos, como cunhou Paulo Freire (2008).

A escola tem, portanto, o compromisso de letrar científica e tecnologicamente o estudante, ampliando sua capacidade de aplicar conhecimentos como na interpretação de fenômenos. Por exemplo, em secas intensas, efeito estufa, assoreamento, deslocamentos de placas tectônicas, chuva ácida; nos benefícios obtidos com o uso de composteiras, horta orgânica e lâmpadas econômicas; na compreensão das alterações fisiológicas ao longo da vida; na apropriação de conhecimentos fundamentais para a participação na vida como sujeito de reivindicações, mobilizações e decisões coletivas na sociedade, como quando se discute o uso de células-tronco, inseminação *in vitro*, doação de órgãos, na liberdade de expressão da afetividade e orientação sexual; no posicionamento em relação a conflitos entre concepções científicas e concepções de outra natureza como, por exemplo, a origem da vida e as teorias evolucionistas.

Em conformidade com o que foi abordado anteriormente, Cazzeli (1992) ainda amplia o entendimento sobre o letramento científico a partir de outras dimensões: a prática, a cívica e a cultural. A dimensão prática capacita o aprendiz a resolver problemas que precisam de conhecimentos científicos e tecnológicos básicos. A dimensão cívica conscientiza o indivíduo sobre os problemas e empregos da ciência e tecnologia. A cultura leva a pessoa a aprimorar os conhecimentos e a aplicá-los no seu cotidiano. Isso demanda capacidade de raciocínio lógico, de reconhecer questões científicas, de fazer uso de evidências, de tirar conclusões com bases científicas e saber comunicar essas conclusões, o que significa entender e explicar melhor o mundo em que se vive.

#### **12.4 Pressupostos pedagógicos e metodológicos para o ensino de Ciências da Natureza para EJA**

Se pensada como instrumento capaz de libertar o homem das relações de opressão e dominação, a educação escolar, no seu fazer pedagógico, tem o compromisso

político e social com a formação de sujeitos críticos e reflexivos que, mediante a apropriação do conhecimento, sejam capazes de se perceberem como sujeitos históricos imbuídos de um espírito cada vez mais comprometido com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e inclusiva.

Pretende-se, nesse sentido, destacar alguns aspectos de referência para a definição de fundamentos teórico-metodológicos apropriados ao público da EJA. Diante do perfil dos estudantes, que precisam aprender e apreender o conhecimento biofísico-químico que constitui a área, é importante ter em vista as finalidades do ensino, para definir *o que, como e por que ensinar* em Ciências.

Como mencionado anteriormente, nas salas de aula da EJA, encontra-se um diversificado público: pessoas adultas, em pleno exercício de suas atividades profissionais; idosos que há muito não participam do contexto escolar e um grupo de adolescentes e jovens. Esses diferentes grupos apresentam visões diferenciadas em relação à escola e ao ensino de Ciências. Como conciliar essas diferenças e tornar o ensino de Ciências significativo? Parece apropriado que o modo de ensinar seja “abrindo janelas” que apresentem o mundo vivo, para não se restringir ao aprendizado de fatos e conceitos, e essencialmente à memorização.

Uma das maneiras de abrir essas janelas é começando por valorizar o pensamento dos estudantes, valorizar o diálogo e a participação democrática como mecanismos de interação. Nessa perspectiva, assegurar a todos os estudantes a oportunidade concreta de aprender requer do educador uma prática educativa fundamentada na existência dos sujeitos. Como afirma Freire (1996), “um que ensinando aprende, outro que aprendendo aprende, ensina”. É a dialética desse processo que torna a educação uma prática social imprescindível na constituição de sociedades verdadeiramente democráticas

A esse respeito, sabe-se que, na aprendizagem significativa, o ensino contempla atividades sistemáticas cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos se articulam e o conhecimento é visto como uma rede de significados em permanente transformação.

Do acima exposto, decorrem algumas considerações importantes.

## **12.5 Valorizar o conhecimento prévio do estudante**

Aquilo que o sujeito já sabe influencia na sua aprendizagem. Sabe-se, com base na vivência cotidiana, que as pessoas aprendem o tempo todo. Aprendem por necessidade, interesses, vontade, enfrentamento; aprendem habilidades manuais e intelectuais, valores e informações no relacionamento com outras pessoas ao longo de toda vida. As concepções ou ideias que os estudantes trazem para os espaços de aprendizagem (sala de aula, laboratório, extraescola, oficinas) são em sua maioria diferentes das concepções científicas. Isso pode representar um obstáculo epistemológico que interfere diretamente na aprendizagem de conceitos



a ponto de o estudante, às vezes, não conseguir incorporar modelos explicativos da Ciência nem poder aplicá-los corretamente. Daí a importância de problematizar as várias interpretações dadas a um mesmo fato ou a um conhecimento para que os estudantes possam compreendê-los a partir de outras lógicas de pensar. É importante que os estudantes discutam e relacionem as novas informações científicas com seus entendimentos prévios, ressignificando gradativamente seus conceitos.

Os conhecimentos prévios dos estudantes permitem aos educadores identificar seus modos de pensar ou conhecer, suas lacunas ou limitações; compartilhar diferentes concepções; e, sobretudo, localizar, demarcar e planejar seu trabalho, considerando as habilidades/capacidades necessárias aos estudantes.

É necessário o planejamento que leve em conta a bagagem do estudante e o caminho percorrido por ele até a construção do seu conhecimento científico. O estudante pode não substituir um pelo outro, mas gradativamente apropriar-se da cultura científica que lhe é apresentada. Mesmo que não mude seus pontos de vista, o estudante vai confrontá-los, aumentando sua percepção de que existem outras formas de compreender e explicar o mundo.

## **12.6 A busca da Interdisciplinaridade e da contextualização**

A interdisciplinaridade configura-se como uma ferramenta que atende às demandas da ação reflexiva, saindo do plano das ideias e atuando no plano das práticas cotidianas, num ciclo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2008). É uma resposta desenvolvida para combater o saber fragmentado pelo modelo mecanicista ainda predominante nas escolas, buscando resgatar a inteireza da ação pedagógica e totalidade do conhecimento humano no currículo escolar. É aberta ao diálogo, à escuta, à inclusão dos saberes, à ruptura de barreiras, às segmentações disciplinares distantes.

Nesse sentido, pretende-se um currículo integrado e flexível em que a organização das áreas do conhecimento superem o isolamento dos conhecimentos e esteja centrado no sujeito da EJA, dotado de conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida, conhecimentos que precisam ser reconhecidos e considerados pela escola.

Não se trata de desconsiderar as especificidades das disciplinas e áreas do conhecimento, mas de buscar, em suas produções, metodologias e epistemologias, numa abordagem curricular em que a escolha dos objetos de estudo e a organização metodológica da dialogicidade (Freire) orientem o processo de ensino-aprendizagem e o posicionamento epistemológico adotado para a seleção e a articulação entre os conhecimentos demandados de forma sistematizada.

O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito não só por meio de modalidades como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns como a resolução de problemas, as investigações e ainda a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento. De todo modo, seja no âmbito de uma área ou de um grupo de áreas diversas, a forma

de organização curricular tem enorme importância porque as decisões tomadas condicionam também as relações possíveis que o sujeito estabelece em sua aprendizagem. O educador parte de uma ação que implica resultados que requerem uma reflexão que deverá conduzi-lo à proposição de novas ações.

A contextualização não é só uma exemplificação com ilustrações, fatos ou materiais com os quais o estudante tem contato. Quando se fala em contextualizar os conteúdos de ensino, um dos aspectos destacados é a ponte que se faz dos conhecimentos do senso comum com os conhecimentos científicos que se pretende ensinar.

A contextualização está associada a uma aprendizagem que tenha sentido para o estudante, com questões que passam pelo trabalho, cidadania, corpo, saúde e meio ambiente. Por exemplo, nas padarias, os padeiros fabricam as massas dos pães e roscas, utilizando fermento biológico, farinha de trigo, açúcar e outros ingredientes necessários. Deixam a massa crescer para, após um determinado tempo, assar. No entanto, não conseguem explicar as transformações que ocorrem na massa e a fazem crescer. Numa situação como essa em sala de aula, o educador terá que contextualizar com explicações ou atividades práticas que levem o estudante a compreender a função de cada um dos componentes da massa.

É importante, na definição de critérios de seleção de conteúdos e de estratégias metodológicas, que haja clareza sobre quais temas e quais abordagens são fundamentais para a apropriação de conhecimentos, procedimentos, atitudes, e valores que promovam o aprendizado e a ressignificação dos conhecimentos por parte dos estudantes. Daí a importância do papel fundamental de os conhecimentos das Ciências serem contextualizados e sistematizados. É importante destacar que uma proposta que valoriza unicamente o cotidiano, sem superá-lo, limita a escola quer do ponto científico e técnico, quer do ponto de vista social e cultural.

## **12.7 Interação nos ambientes de aprendizagem**

Nos espaços de aprendizagem, de diálogos e de produções de sentidos é que se encontram os sujeitos históricos. São espaços em que esses sujeitos interagem por meio da linguagem, da ação coletiva e da relação com outros sujeitos; em que expõem ideias, elaboram explicações e aprendem conteúdos conceituais, atitudinais, procedimentais; e, enfim, desenvolvem capacidades para aplicá-las em situações do cotidiano.

Para garantir a aprendizagem desejada, não basta interagir com os estudantes, permitindo que eles falem ou expressem suas maneiras de pensar, suas próprias visões de mundo. Simplesmente ouvir a forma de pensar dos estudantes para dizer se estão erradas ou para ignorá-las pode dar a impressão de que está havendo um diálogo, mas esse diálogo não é real, pois não valoriza a forma como o estudante pensa. Para que dê sentido ao que aprende, o estudante precisa ter sua fala respeitada e perceber que o educador está receptivo ao diálogo. O educador, por sua vez, deve permitir a expressão das diferentes formas de pensamento. Essas

atitudes permitem ao estudante comparar suas formas de pensar e falar com as do educador, colegas, livros etc. Isso é mais do que interagir com os estudantes, é dialogar com suas maneiras de ver o mundo. Para implementar essa perspectiva dialógica nos diferentes espaços de aprendizagem, é necessário também contemplar a visão de mundo implícita na linguagem cotidiana e nos contextos sociais e tecnológicos em que a ciência se materializa.

Do mesmo modo, na perspectiva da dialogia, a aula expositiva tem sido alvo de críticas por parte daqueles que defendem a renovação pedagógica. No entanto, ela pode possibilitar a discussão de ideias com clareza e o desenvolvimento da reflexão sobre determinado tema numa dimensão dialógica, desde que atenda a critérios como: a contextualização no tempo e espaço do tema a ser tratado; as implicações do tema para a realidade atual vivenciada pelo estudante e sua comunidade; e sua contribuição para o processo de sistematização das informações. Essa ideia também se aplica à atividade experimental, que pode, dessa maneira, ser caracterizada como um diálogo entre teoria e prática.

Da mesma forma, o trabalho em grupo, na perspectiva de uma educação crítica e criativa, não pode ser utilizado desvinculado dos fundamentos de educação. O educador precisa definir objetivos claros para que ele não se resuma em mais uma tarefa de estudantes reunidos sem saber o que se pretende atingir com a atividade proposta. Como recurso metodológico, deve contribuir para que os estudantes exercitem atitudes e valores no trabalho coletivo, desenvolvam a capacidade de resolver problemas com criatividade e construam a sua autonomia. Desse modo, diante das diversas modalidades de estratégias de ensino, cabe ao educador optar por aquelas que melhor atendam a seus propósitos.

Para assegurar uma prática docente coerente e consciente, é necessária a reflexão do educador sobre o significado social e histórico de sua prática, com suas opções didáticas e referenciais (SILVA, 1997).

É importante ter em mente que o conhecimento nunca é um fim em si mesmo, mas um meio para que os estudantes compreendam que aprender não é reproduzir verdades alheias, mas olhar para o mundo a partir de lentes mais ampliadas. Somente dessa forma será possível formar cidadãos críticos e capacitados para serem agentes transformadores de sua própria vida e da realidade que os cerca.

## **12.8 Conceitos estruturadores da área Ciências da Natureza e sua interface com as dimensões formadoras**

Os conceitos estruturadores representam o “pensamento” de uma área de conhecimento, sendo, por isso, em pequeno número, generalizantes, abertos, capazes de relacionar vários conteúdos e disciplinas. Eles são os pilares que norteiam as discussões da área, propiciando a interface com as dimensões formadoras - Corporeidade, Territorialidade, Memória e Trabalho - e promovendo a construção de uma rede conceitual desejada.

Como se pode observar no quadro, um conceito se relaciona com uma ou mais dimensões formadoras, não sendo obrigatório que apresente interfaces com todas elas.

Os conceitos estruturadores da área Ciências da Natureza aqui apresentados foram sugeridos pelos educadores da EJA nos encontros de formação.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
1 Corporeidade	Transformação, ciclo, diversidade, metabolismo.
2 Territorialidade	Transformação/conservação; diversidade, adaptação.
3 Trabalho	Transformação/tecnologia; sustentabilidade; diversidade, energia.
4 Memória	Transformação/evolução; identidade/conservação, ciclo.

**Quadro 12:** Relação de conceitos estruturadores de Ciências da Natureza para cada uma das dimensões formadoras

## TRANSFORMAÇÃO



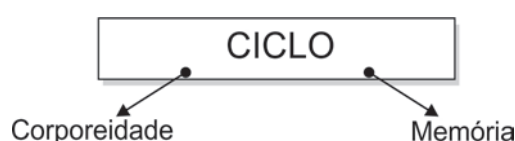
O conceito **TRANSFORMAÇÃO**, presente em todas as dimensões, é essencial para explicar a dimensão **Corporeidade** em seus mais variados aspectos e contextos, ao tratar de unidade sistêmica que passa por mudanças fisiológicas e comportamentais ao longo da vida, e em suas relações com o espaço que ocupa, ao tratar de um corpo que fala afetiva, biológica e culturalmente.

Esse mesmo conceito relacionado à dimensão **Trabalho** remete ao uso e compreensão da tecnologia e seu impacto sobre a sociedade tanto no que diz respeito ao funcionamento de objetos, compreendendo leis físicas e químicas, quanto na sua aplicação para aumento do conforto e da qualidade de vida da população.

Na **Territorialidade**, ele se relaciona com a ideia de Conservação tanto dos seres vivos em geral quanto dos mais diversos ambientes e dos materiais presentes no meio.

Nos estudos que abordam a dimensão **Memória**, evidenciam-se os aspectos da transformação das espécies no decorrer do tempo, relacionados à evolução e transmissão de características de diferentes espécies para gerações futuras.

## CICLO



O conceito estruturador **CICLO** relaciona-se diretamente com **Corporeidade**, uma vez que se refere às diferentes fases de vida de um ser humano - criança,

jovem, adulto e idoso - marcadas pela interação entre as características biológicas/genéticas desse corpo e de fatores culturais, evolutivos e ambientais.

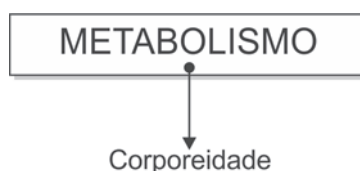
Quando mencionado no contexto de **Memória**, o conceito **CICLO** foi selecionado para ilustrar a lógica de produção de descendentes férteis semelhantes aos originais (reprodução) e de repasse das próprias características a outras gerações (hereditariedade). Além disso, o movimento repetitivo dos astros e sua influência recíproca garantem a intercalação de eventos cíclicos como dia e noite e estações do ano.

## DIVERSIDADE



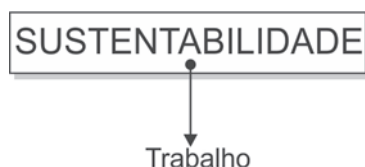
O conceito **DIVERSIDADE**, em **Corporeidade**, está associado à variabilidade genética e à interferência de fatores culturais e ambientais que explicam a individualidade de cada um dos seres humanos. Esse conceito está relacionado com a dimensão **Territorialidade** ao considerar que as diferentes interações ambientes/ seres vivos podem promover diferenças entre cada um desses elementos e vice-versa. É preciso mencionar que o homem faz parte desse processo, reconhecendo que ele influencia diretamente a diversidade tanto dos ambientes como das espécies e dos materiais. No contexto da dimensão **Trabalho**, a diversidade reconhece que há diferentes materiais na natureza, com propriedades e origens variadas, além de muitas formas de transformação no mundo do trabalho. Discute-se também a redução acelerada dos recursos naturais, causada pela sua retirada excessiva ou pela poluição sobre aqueles que ainda estão disponíveis.

## METABOLISMO



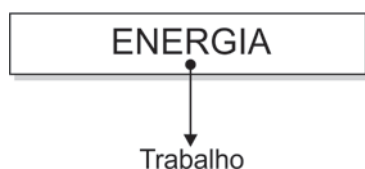
O conceito de **METABOLISMO**, em **Corporeidade**, refere-se a um conjunto de processos químicos que garante a atividade vital do ser humano e dos demais seres vivos. O metabolismo, além de permitir a quebra de moléculas (que constituem as substâncias), liberando energia para as atividades celulares, relaciona-se também com a produção de novas substâncias. Esse conceito amplia a compreensão de que o corpo humano é um sistema integrado que sofre influências do meio externo.

## SUSTENTABILIDADE



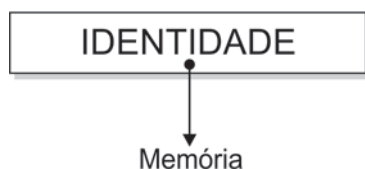
O conceito de **SUSTENTABILIDADE** é muito amplo devido a suas diferentes aplicabilidades. No entanto, aqui, ele está relacionado com a dimensão **Trabalho**, ao promover uma discussão sobre a inserção e utilização de inovações tecnológicas - equipamentos e processos - nas atividades produtivas e de comercialização e na garantia da utilização eficiente de recursos materiais e energéticos.

## ENERGIA



O conceito de energia, em relação à dimensão **Trabalho**, considera que a ampliação do uso de computadores e de aparelhos eletrônicos nas atividades produtivas, de comercialização e, inclusive, domésticas tem aumentado a demanda por **ENERGIA**. Dependendo da disponibilidade de recursos naturais (disponibilidade de água, vento, entre outros) em uma região e de outros fatores (eficiência energética, impacto ambiental, risco de contaminação), adota-se uma das formas de transformação de energia disponível (eólica, hidráulica, térmica, radioativa, solar e outras). Além disso, é preciso trazer à tona a ideia de trabalho como transformação de energia existente na natureza em energia útil para as atividades humanas (ENCCEJA, Ensino Fundamental - Livro do Estudante, 2006).

## IDENTIDADE / CONSERVAÇÃO

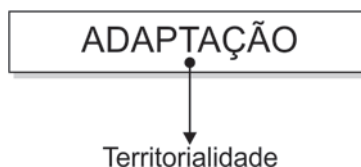


O conceito estruturador **IDENTIDADE**, na dimensão **Memória**, considera o organismo (animal, planta, bactéria) resultante de mudanças ao longo da história geológica e ecológica da Terra. Os registros dessas mudanças se fazem presentes desde a organização molecular dos organismos, sua fisiologia, forma de reprodução, interação, entre outros, o que os torna diferentes das estruturas inanimadas. A favor do conceito identidade com ênfase em conservação, pode-se evidenciar a manutenção de genomas (material genético) da espécie ao longo do tempo,



garantida pela reprodução, e a preservação da biodiversidade nos ambientes naturais (CBC Biologia, SEE-MG, 2007).

## ADAPTAÇÃO



O conceito **ADAPTAÇÃO**, no que tange à **territorialidade**, considera que determinadas espécies de seres vivos são encontradas em determinados ambientes que apresentam características e condições específicas, favoráveis ou não. Os seres vivos apresentam estruturas e funções ajustadas ao longo do tempo pelo processo de seleção natural, que, por sua vez, é decorrente de fatores físico-químico-biológicos desses ambientes.

É importante entender que não é o ambiente que provoca mudanças nos seres vivos para torná-los mais aptos a ele, mas seleciona aqueles indivíduos mais bem adaptados às suas condições ambientais. Além disso, ressalte-se que a adaptação tem relação com o fato de determinadas espécies apresentarem características que lhes conferem vantagem competitiva em relação a outras espécies, e não com a lógica de progresso, crescimento, multiplicação ou melhoramento (CBC Biologia - SEE-MG, 2007).

### 12.9 Conceitos estruturadores e seus significados para o ensino de Ciências da Natureza para a EJA

O Quadro 13 apresenta os verbetes para cada conceito estruturador de Ciências Naturais, em cada dimensão formadora.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITO ESTRUTURADOR/ VERBETE
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Transformação</b></p> <p>O conhecimento do corpo individual e único é interpretado como um sistema integrado que interage com o ambiente físico-químico e que reflete a história do indivíduo nas diferentes etapas de sua vida. Esse corpo apresenta características passíveis de transformações biocomportamentais, decorrentes de alteração biológica, social, ambiental, afetiva e cultural.</p>
	<p><b>1.2 Ciclo</b></p> <p>A existência contínua dos diferentes ciclos na natureza comprova quanto eles contribuem para a manutenção dos sistemas orgânicos (biológicos físicos e químicos). Ciclo é visto como fases da vida ou sucessões de acontecimentos que mantêm a auto-organização do corpo humano no meio em que se vive. O corpo humano integrado perpetua-se por meio da reprodução e se modifica no tempo em função do processo evolutivo.</p>
	<p><b>1.3 Diversidade</b></p> <p>As alterações ambientais associadas à variabilidade genética e adaptação são determinantes na singularidade e na história de vida de cada indivíduo e, ao mesmo tempo, carregam todas as características comuns da espécie humana. Os corpos diversos refletem a pluralidade cultural, étnica e de gênero numa sociedade diversificada como a brasileira.</p>
	<p><b>1.4 Metabolismo</b></p> <p>Metabolismo tratado sob o olhar ecológico e evolutivo é um conceito de extrema importância no ensino de Ciências. Conhecer o metabolismo dos organismos, dos menos complexos aos mais complexos, ajuda a entender como os seres vivos interagem com o ambiente. Metabolismo é um conjunto de processos sujeitos a interferências do meio que garante atividade vital do homem como obtenção, transformação e distribuição de energia; respiração; equilíbrio de água e sais; remoção de produtos finais do metabolismo; e continuidade da espécie.</p>
<b>2 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>2.1 Transformação / Conservação</b></p> <p>As relações entre os seres vivos e o ambiente físico-químico constituem um processo contínuo de transformações e também de conservação do meio. A dinamicidade do ambiente é resultado de retirada e também de reposição de materiais de volta para ele. Essa ciclagem de materiais comporta implicações biológicas, físicas e químicas. Por outro lado, quando o volume e a intensidade das modificações impossibilitam que essa dinamicidade seja restabelecida em situações de exploração indiscriminada e predatória, ocorre a degradação ambiental.</p>
	<p><b>2.2 Diversidade</b></p> <p>As propriedades físico-químicas interferem e/ou mantêm a diversidade e a distribuição dos organismos, nos mais diversos ambientes. Os seres humanos modificam o ambiente ao exercer desde os mais simples hábitos pessoais cotidianos até as atividades econômicas e industriais. A intensificação dos desequilíbrios ambientais pela intervenção humana tem reduzido a diversidade dos seres e dos ambientes, ameaçando a sobrevivência da vida no planeta.</p>
	<p><b>2.3 Adaptação</b></p> <p>A ocupação dos organismos nos mais diversos ambientes não ocorre ao acaso. Essa ocupação deve-se à capacidade dos organismos sobreviverem e se reproduzirem em determinado ambiente, submetidos à seleção natural.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITO ESTRUTURADOR/ VERBETE
<p><b>3 TRABALHO</b></p>	<p><b>3.1 Transformação / tecnologia</b></p> <p>A incorporação das novas tecnologias ao cotidiano do trabalho extingue ou modifica atividades, afetando diretamente as profissões, que, por sua vez, sofrem transformações nos procedimentos e métodos praticados ou nas ferramentas e equipamentos utilizados. A compreensão dos fundamentos científicos de produção, funcionamento e aplicação das novas tecnologias permite prever melhorias e riscos para a vida e diferenciar usos corretos e úteis daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza.</p>
	<p><b>3.2 Sustentabilidade</b></p> <p>A noção de sustentabilidade implica uma inter-relação necessária entre justiça social, qualidade de vida, equilíbrio ambiental e necessidade de desenvolvimento. A preocupação com o desenvolvimento sustentável representa a possibilidade de garantir mudanças sociopolíticas que não comprometam os sistemas ecológicos e sociais que sustentam as comunidades. Isso implica a necessidade de multiplicar as práticas sociais baseadas no fortalecimento do direito ao acesso à informação e à educação ambiental em uma perspectiva integradora.</p>
	<p><b>3.3 Diversidade</b></p> <p>Ao exercer atividades que culminem em ganhos econômicos, o homem altera o ambiente, reduzindo a disponibilidade de materiais e produzindo intensamente resíduos sem a sua gestão. É necessário repensar mudanças de atitudes e fazer uma gestão sustentável dos recursos, para garantir harmonia com o meio ambiente, preservando sua diversidade de materiais e biomas.</p>
	<p><b>3.4 Energia</b></p> <p>As diversas formas de energia - eólica, hidráulica, térmica, solar e nuclear - e suas disponibilidades para a população implicam a melhoria da qualidade de vida, a sua utilização no setor industrial e na movimentação da economia de um país. A compreensão das leis de transformação de energia em diferentes sistemas favorece a mudança de hábitos de consumo em espaços urbanos e rurais, a procura por fontes limpas de energia e o desenvolvimento do consumo consciente nas atividades domésticas e ambientes de trabalho.</p>
<p><b>4 MEMÓRIA</b></p>	<p><b>4.1 Transformação / evolução</b></p> <p>Por muito tempo, o homem compreendeu os fenômenos naturais por meio de explicações míticas, de senso comum, filosóficas e científicas. Esses modos de interpretação e compreensão sobre a origem do universo, da Terra e dos seres vivos alteraram-se ao longo da história da humanidade por meio de explicações e evidências científicas. Os seres vivos atuais não são aqueles do passado, conforme comprovam os fósseis ou outros vestígios de formas de vida.</p>
	<p><b>4.2 Identidade / conservação</b></p> <p>Todas as atividades vitais ocorrem no interior das células e são controladas por um programa genético que identifica os sistemas vivos e os distingue dos sistemas inanimados. A singularidade garante a diversidade. Cada indivíduo sexualmente reproduzível é diferente não apenas porque é geneticamente único, mas também porque é diferente em virtude da idade e do sexo e porque tem acumulado diferentes informações ao longo do tempo.</p>
	<p><b>4.3 Ciclo</b></p> <p>A história da vida de cada um de nós e de nossos familiares relacionada com os mecanismos de reprodução e de hereditariedade, bem como as mudanças físicas e emocionais ilustram a ideia de ciclo como sucessão de vários acontecimentos que se repetem. Do mesmo modo, diferentes fenômenos cíclicos como dia e noite, estações do ano, climas e eclipses, movimentos da Terra e da Lua precisam ser entendidos de modo relacionado.</p>

**Quadro 13:** Relação de verbetes para cada conceito estruturador de Ciências da Natureza

## 12.10 Matriz das proposições da área Ciências da Natureza

A matriz das Proposições Curriculares para a área das Ciências da Natureza também é resultado dos encontros com os educadores da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Belo Horizonte, em todas as regionais, quando se discutiram as concepções das Proposições Curriculares da EJA e as linhas gerais de cada área de conhecimento. Ao mesmo tempo, nesses encontros procurou-se construir coletiva e colaborativamente as interlocuções entre áreas de conhecimento e as dimensões formadoras da vida adulta, elencando capacidades e habilidades a serem mobilizadas para a formação do estudante dessa modalidade de ensino.

A matriz de Ciências da Natureza procurou contemplar a interlocução das disciplinas que compõem essa grande área do conhecimento em um quadro no qual se apresentam as dimensões formadoras da vida adulta, os conceitos estruturadores, as capacidades/habilidades e sugestões de conteúdos.

Para selecionar os elementos descritos acima, considerou-se o sujeito da Educação de Jovens e Adultos e a sua realidade social a partir dos fóruns e discussões com os educadores e demais envolvidos com EJA.

Os quadros de 3 a 6, última seção deste documento, apresentam a **MATRIZ CURRICULAR**, organizada por dimensões formadoras, com seus conceitos estruturadores e respectivas capacidades. Para cada capacidade, são apresentadas *sugestões* de conteúdos. É importante reiterar que o educador, com seus pares, pode lançar mão de seu poder de decisão para fazer escolhas de conteúdos, inovar e fazer ajustes quando da elaboração do seu planejamento pedagógico. Do mesmo modo, é desejável que, em diferentes momentos do curso, seja possível retomar as capacidades que precisam ser retrabalhadas, reforçadas ou mesmo desenvolvidas, com a intenção de sanar as dificuldades dos estudantes.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<b>1.1 Transformação</b>	<p>1.1.1 Compreender o significado de saúde em seus vários aspectos.</p> <p>1.1.2 Apropriar dos direitos e deveres do cidadão em relação ao lazer e a promoção de saúde, conhecendo as formas de reivindicá-los.</p> <p>1.1.3 Apropriar de conhecimentos sobre o funcionamento e necessidades básicas do corpo humano, entendendo-o como um sistema integrado.</p> <p>1.1.4 Identificar a coordenação das funções do organismo humano.</p> <p>1.1.5 Reconhecer situações de ameaças à saúde humana.</p> <p>1.1.6 Identificar o papel dos hormônios na vida dos indivíduos e como atuam.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A saúde como bem-estar físico mental e social, suas determinantes e condicionantes (alimentação, moradia, saneamento, meio ambiente, renda, trabalho, educação, transporte, lazer etc.).</li> <li>• Saúde individual e coletiva: responsabilidade de cada um.</li> <li>• Saúde do trabalhador (leis e programas existentes).</li> <li>• Programas do Ministério da Saúde direcionados para diferentes públicos e doenças.</li> <li>• Digestão: o processamento dos alimentos e a absorção de nutrientes; necessidades diárias de alimentos; dieta balanceada.</li> <li>• Conteúdo calórico dos alimentos: calorias e peso corpóreo, distúrbios alimentares (obesidade, anorexia, bulimia).</li> <li>• Respiração: os movimentos respiratórios e as trocas gasosas, distúrbios do sistema respiratório.</li> <li>• Circulação sistêmica e circulação pulmonar: o sangue e suas funções, distúrbios do sistema circulatório (doenças coronarianas e formas de prevenção).</li> <li>• Excreção: a estrutura do sistema urinário e a produção de urina.</li> <li>• O papel do esqueleto: como são e como funcionam as articulações (osteoporose).</li> <li>• A relação músculo / ossos e a movimentação do corpo (dietas para atletas, anabolizantes).</li> <li>• A estrutura da pele e suas principais funções (o uso de protetor solar).</li> <li>• O olho humano e a propagação retilínea da luz, defeitos da visão/ lentes de correção.</li> <li>• Ouvido humano e a propagação dos sons.</li> <li>• Sistema nervoso: Sinapse de neurônios (importância das substâncias químicas - neurotransmissores e da transmissão elétrica). Noções de isolamento e condução elétrica.</li> <li>• Doenças da senilidade e afins (acidente vascular cerebral - derrames, mal de Alzheimer e de Parkinson).</li> <li>• O perigo do fumo e do álcool, as drogas permitidas por lei (enfisema, câncer e cirrose).</li> <li>• Modo de ação das drogas psicoativas (depressoras excitantes do sistema nervoso, alucinógenos e uso de energéticos por via oral).</li> <li>• Programas de reabilitação. Importância do autoconhecimento para a prevenção do desenvolvimento de vícios.</li> <li>• Sistema endócrino:</li> <li>• Principais hormônios e suas funções.</li> <li>• Puberdade x menopausa e andropausa: as mudanças físicas, emocionais e hormonais relacionadas ao ciclo do amadurecimento sexual.</li> </ul>

**Quadro 14:** Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Corporeidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<b>1.2 Ciclo</b>	<p>1.2.1 Compreender a reprodução como função orgânica e sexualidade e afetividade como características humanas.</p> <p>1.2.2 Compreender os mecanismos de reprodução sexuada e assexuada dos seres vivos.</p> <p>1.2.3 Reconhecer os agravos à saúde causados pelo mau uso dos recursos do ambiente e as doenças parasitárias mais comuns.</p> <p>1.2.4 Reconhecer que a decomposição permite ciclar os nutrientes na natureza, oriundos dos corpos de todos os organismos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sexualidade, afetividade, reprodução humana e saúde reprodutiva: os métodos anticoncepcionais, a gravidez na adolescência e em idade avançada (riscos).</li> <li>• Reposição hormonal.</li> <li>• Doenças relacionadas à reprodução: infertilidade/tratamentos.</li> <li>• Orientação sexual. Autoestima, afetividade. O problema do preconceito.</li> <li>• Vida sexual saudável nas diferentes etapas da vida.</li> <li>• Estratégias reprodutivas dos seres vivos: corte e acasalamento.</li> <li>• Reprodução sexuada e assexuada.</li> <li>• Fertilização externa e interna.</li> <li>• Desenvolvimento de ovíparos e vivíparos.</li> <li>• Anatomia interna e externa dos sistemas reprodutor masculino e feminino.</li> <li>• Doenças sexualmente transmissíveis: prevenção e tratamento.</li> <li>• Os ectoparasitas e os endoparasitas.</li> <li>• Vírus: características gerais, formas de transmissão e medidas de prevenção das doenças mais frequentes da região.</li> <li>• Bactérias: características gerais, formas de transmissão e medidas de prevenção das doenças mais significativas na região.</li> <li>• Doenças causadas por protozoários: amebíase; leishmaniose, doença de chagas e malária.</li> <li>• Epidemias recorrentes e pandemias.</li> <li>• Verminoses (esquistossomose; teníase e cisticercose; ascariíase; amarelão; filariose e bicho geográfico) e as medidas preventivas para aquelas mais comuns na região.</li> <li>• Papel das bactérias e fungos como agentes decompositores (diversidade e ciclos dos materiais, transformações químicas e físicas do ambiente, reações químicas).</li> <li>• Recomposição dos nutrientes do solo e da água.</li> </ul>
	<b>1.3 Diversidade</b>	<p>1.3.1 Avaliar o modelo da imagem corporal veiculado pela mídia baseado no padrão único estético e corporal.</p> <p>1.3.2 Reconhecer a grande quantidade e organismos existentes na natureza.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A importância da diversidade para a preservação da espécie.</li> <li>• Malefícios causados pela propaganda na defesa de um padrão estético e corporal (obesidade, anorexia, bulimia, mortes decorrentes de cirurgias plásticas).</li> <li>• Respeito à diversidade de gênero, de etnia e de orientação sexual que promove a diversidade humana.</li> <li>• A permanência e a continuidade desses organismos sujeitos a fatores genéticos e ambientais.</li> </ul>
	<b>1.4 Metabolismo</b>	<p>1.4.1 Reconhecer o metabolismo como um conjunto de reações químicas que ocorrem no interior de uma célula ou de um organismo para a manutenção da vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Funções do organismo: obtenção, transformação e distribuição de energia.</li> <li>• Respiração.</li> <li>• Equilíbrio de água e sais.</li> <li>• Remoção de produtos finais do metabolismo.</li> <li>• Continuidade da espécie.</li> </ul>

**Quadro 14:** Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Corporeidade (Cont.)



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 TERRITORIALIDADE</b>	<b>2.1 Transformação com ênfase em Conservação</b>	<p>2.1.1 Observar e compreender os processos dinâmicos de transformações físicas do território.</p> <p>2.1.2 Reconhecer e caracterizar os ambientes naturais.</p> <p>2.1.3 Reconhecer os diferentes ecossistemas presentes no seu território.</p> <p>2.1.4 Reconhecer a importância dos seres fotossintetizantes na transformação da energia solar e manutenção da vida no planeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinâmica da Terra (terremotos, maremotos, tsunamis, ciclones, vulcanismo).</li> <li>• Rochas e solos (formação, constituição, erosão).</li> <li>• Sucessão ecológica.</li> <li>• Os seres vivos e os fatores não vivos do ambiente.</li> <li>• Ciclo hidrológico no planeta (estados físicos da matéria, a água como solvente universal).</li> <li>• Formação de solos e produção de alimentos. Métodos de aeração do solo - importância para as raízes e microrganismos do solo. Adubação com matéria orgânica ou insumos químicos. (Formação do húmus, transformações químicas).</li> <li>• Produtos de transformação da madeira: carvão, produção de fibras de celulose e papel.</li> <li>• Consequências ambientais do desmatamento indiscriminado.</li> <li>• Importância da reciclagem do papel.</li> <li>• Tecnologia da cana de açúcar: açúcar e álcool.</li> <li>• A ocupação desordenada dos espaços urbanos e suas consequências.</li> <li>• O uso sustentável dos recursos naturais.</li> <li>• Características físicas, da fauna e flora dos diferentes ecossistemas.</li> <li>• Transformações dos ecossistemas em decorrência da presença de fenômenos naturais.</li> <li>• Características dos seres fotossintetizantes - captação e transformação da energia solar.</li> <li>• Fotossíntese (fatores que influenciam no processo, importância dos espectros luminosos, importância para a planta e o ambiente).</li> <li>• Níveis tróficos na pirâmide de energia (cadeia e teia alimentar, química e física - conservação da energia nas transformações, lei de conservação da matéria).</li> </ul>
	<b>2.2 Adaptação</b>	<p>2.2.1 Relacionar as características morfofisiológicas dos seres vivos com seu processo adaptativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade, evolução dos seres vivos e o processo adaptativo (características e comportamentos específicos das espécies que garantem a sua reprodução mesmo em condições adversas).</li> <li>• Características físicas e químicas dos ambientes (temperatura, umidade, preservação).</li> </ul>

**Quadro 15:** Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Territorialidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 TERRITORIALIDADE</b>	<b>2.3 Diversidade</b>	<p>2.3.1 Reconhecer a importância da diversidade dos seres vivos para a dinâmica do território.</p> <p>2.3.2 Reconhecer e respeitar a diversidade e singularidade de etnias dentro da sua própria espécie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto físico-químico em uma região com a presença de diferentes populações de seres vivos (tipos de poluição e sua influência no ambiente, acidez, formação de filmes sobre a água, impacto sobre os seres vivos).</li> <li>• Interações intra e interespecífica e sua importância no ambiente.</li> <li>• Habitat e nicho ecológico.</li> <li>• Evolução da espécie humana e sua migração.</li> <li>• Características da espécie humana como uma espécie que vive em sociedade.</li> <li>• Contribuição das diferentes etnias para a manutenção da espécie em cada território, com ênfase na constituição da população brasileira (importância das características físicas para a adaptação humana aos diversos ambientes, etnias constituintes da população brasileira, migrações mais recentes para o Brasil).</li> </ul>
	<b>2.4 Transformação com ênfase em Conservação</b>	<p>2.4.1 Observar e compreender os processos dinâmicos de transformações físicas do território.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A dinâmica da Terra (terremotos, maremotos, tsunamis, ciclones, vulcanismo e tectonismo).</li> <li>• Rochas e solos (formação, constituição, erosão).</li> <li>• Sucessão ecológica</li> </ul>

**Quadro 15:** Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Territorialidade (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 TRABALHO</b>	<b>3.1 Tecnologia</b>	<p>3.1.1 Avaliar a importância da produção de tecnologias e de seu uso como meio para suprir as necessidades humanas, evidenciando benefícios à vida e ao ambiente.</p> <p>3.1.2 Avaliar prejuízos decorrentes dos avanços tecnológicos no ambiente e na saúde.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produtos obtidos pelo ser humano a partir de outros seres vivos (na produção de alimentos, bebidas e medicamentos).</li> <li>• Recomposição da fertilidade do solo (uso de adubos, fertilizantes naturais e industrializados).</li> <li>• Recuperação de ambientes (aquáticos, aéreos e terrestres degradados, visando ao retorno da diversidade da vida).</li> <li>• Uso de aquecimento solar (economia de energia); uso de próteses (na estética e saúde), radiografias, mamografias, ressonância magnética, computadores; produção de biodiesel, entre outros.</li> <li>• Emprego de poluentes químicos do ambiente e seus efeitos no organismo humano (monóxido de carbono, ozônio, metais pesados).</li> <li>• Alimentos contaminados com agrotóxicos.</li> <li>• Doenças causadas pelos poluentes do ar, das águas e do solo.</li> <li>• Consumo e descarte de aparelhos eletrônicos e eletrodomésticos.</li> <li>• Efeitos biológicos das radiações.</li> <li>• Queima de madeira e de combustíveis fósseis.</li> <li>• Uso indiscriminado de próteses pelo ser humano.</li> </ul>
	<b>3.2 Sustentabilidade</b>	<p>3.2.1 Reconhecer que toda atividade humana produz resíduos que podem desencadear prejuízos diversos no País, na sua cidade e em sua comunidade.</p> <p>3.2.2 Reconhecer que o uso comedido dos recursos naturais minimiza danos aos sistemas de sustentação da vida, mantendo-os disponíveis para gerações futuras.</p> <p>3.2.3 Relacionar a ocorrência de determinadas doenças com a ocupação desordenada dos espaços urbanos e degradação ambiental.</p> <p>3.2.4 Identificar o papel do Estado e da sociedade na efetivação dos direitos dos cidadãos. (organização do Estado e as políticas públicas).</p> <p>3.2.5 Distinguir a medicina científica da medicina popular, tendo noções da prática médica e do atendimento das camadas populares com práticas alternativas da saúde.</p> <p>3.2.6 Valorizar atitudes individuais e coletivas que contribuam para a preservação do meio ambiente e bem-estar das pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modos de produção e deposição do lixo nas cidades e o impacto sobre o solo e águas subterrâneas.</li> <li>• Consumo de produtos químicos e seu impacto ambiental.</li> <li>• Redução de emissão de resíduos tóxicos.</li> <li>• Redução no consumo de produtos em geral.</li> <li>• Reciclagem de materiais.</li> <li>• Conservação.</li> <li>• Produção de energia elétrica: impactos ambientais e sustentabilidade.</li> <li>• Doenças crônicas desenvolvidas pela poluição do ar (bronquite e asma).</li> <li>• Outras doenças contagiosas veiculadas também pelo ar (gripe, tuberculose, meningite bacteriana).</li> <li>• Outras doenças veiculadas pela água e solo (tifo, disenteria leptospirose, verminose, entre outras).</li> <li>• Programas de saúde, de moradia, de saneamento básico e de educação: caracterização qualitativa dos principais poluentes químicos do ar, da água e do solo e seus efeitos sobre a saúde.</li> <li>• Caracterização, prevenção e tratamento de doenças transmitidas pela água, ar e solo.</li> <li>• A importância do saneamento básico: tratamento da água e do esgoto, entre outros.</li> <li>• Doença e sua cura, os modelos terapêuticos (alopáticos homeopáticos).</li> <li>• Saúde individual e coletiva: a responsabilidade de cada um (higiene pessoal, descanso, lazer, segurança doméstica e no trabalho, primeiros socorros, entre outros).</li> </ul>

**Quadro 16:** Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Trabalho

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 TRABALHO</b>	<b>3.3 Diversidade</b>	<p>3.3.1 Reconhecer a diversidade de materiais e suas transformações nos diferentes produtos do cotidiano.</p> <p>3.3.2 Identificar a origem, as semelhanças e as diferenças nos materiais que compõem os produtos naturais e industrializados, de origem vegetal ou animal.</p> <p>3.3.3 Reconhecer a importância da energia e de suas transformações para a manutenção da vida no planeta.</p> <p>3.3.4 Reconhecer a importância dos seres fotossintetizantes na transformação da energia solar e manutenção da vida no planeta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propriedades características dos materiais como cor, dureza, brilho, permeabilidade e suas utilizações no cotidiano e no sistema produtivo - minerais, rochas e solo (ligas metálicas, cerâmicas, vidro, cimento, cal, ouro, prata), entre outros.</li> <li>• Composição química de produtos de limpeza; produtos alimentícios e cosméticos.</li> <li>• Leitura e interpretação de informações contidas em rótulos e embalagens.</li> <li>• Fontes diversas de energia associando-as ao seu uso (eletricidade nas casas, nas indústrias, nas usinas, nos hospitais, nos meios de transporte, como forma de energia nuclear, combustíveis, entre outras).</li> <li>• Características dos seres fotossintetizantes.</li> <li>• Captação e transformação da energia solar no planeta.</li> <li>• Fotossíntese.</li> <li>• Níveis tróficos na pirâmide de energia.</li> </ul>

Quadro 16: Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Trabalho (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 MEMÓRIA</b>	<b>4.1 Ciclo</b>	<p>4.1.1 Entender a dinâmica da Terra como planeta do Sistema Solar.</p> <p>4.1.2 Reconhecer a existência da força gravitacional.</p> <p>4.1.3 Compreender que a memória genética de qualquer organismo vivo está expressa em seus genes e cada organismo é responsável pela manutenção de sua espécie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relação entre fenômenos cíclicos como o dia e a noite e os movimentos da Terra (diferentes fusos horários), estações do ano e variações climáticas, rotação da terra, diferentes intensidades de iluminação solar, eclipses, identificação dos pontos cardeais (noções de física: cinética - movimento, força, aceleração, inércia).</li> <li>• Horário de verão: seu significado e impacto na conservação de energia e saúde.</li> <li>• Força gravitacional associada à atração entre objetos na Terra e no Universo, relacionando-a a suas massas e respectivas distâncias (noções de física: ação e reação, referencial).</li> <li>• Pesquisa de viagens espaciais já realizadas, equipamentos utilizados, tempos de viagem e conhecimento propiciados por elas (história da ciência, química - materiais, reações químicas).</li> <li>• Uso do DNA em testes de paternidade, parentescos sanguíneos e consanguíneos.</li> <li>• Melhoramento genético.</li> <li>• Clonagem e transgênicos.</li> <li>• Reprodução humana.</li> </ul>
	<b>4.2 Identidade com ênfase em conservação</b>	<p>4.2.1 Conhecer o papel do ambiente no processo evolutivo.</p> <p>4.2.2 Conhecer os registros e evidências da evolução biológica dos seres vivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hipóteses sobre a origem da vida e a vida primitiva.</li> <li>• Teorias de Lamarck e de Darwin (seleção e adaptação dos seres vivos na natureza).</li> <li>• As transformações dos seres vivos ao longo do tempo.</li> <li>• Fósseis (registros do passado).</li> <li>• Extinção de espécies como os grandes mamíferos que habitaram a região de Minas Gerais.</li> </ul>

Quadro 17: Matriz curricular de Ciências da Natureza para a Dimensão Formadora Memória

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens - Adultos; um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nela Lino (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

\_\_\_\_\_. *Educação de jovens - adultos em tempos de exclusão*. Construção coletiva: contribuição de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAB, 2005.

AUSUBEL, D. *et al. Psicologia educacional*. Interamericana, 1978.

BELO HORIZONTE. Secretária Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. Parecer nº 093/02. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 7 nov. 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Dimensões formadoras na Educação de Jovens e Adultos: construindo proposições curriculares*. Belo Horizonte, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1995.

BRASIL. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretária de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*, v. 3. Brasília: MEC-SEF, 1997.

CARVALHO, A.M.P.; GIL PÉRES, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 1993.

CASTELLS, M. *A era da informação: economia, sociedade e cultura*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.

CAZZELI, S. (1992). *Alfabetização científica e os museus interativos de ciências*. Tese de Mestrado do programa de Pós- Graduação em Educação da PUC/RJ, Rio de Janeiro.

CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 1994.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5.1997, Hamburgo, Alemanha. SESI. UNESCO. *Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro*. Brasília: SESI, UNESCO, 1990. 67p.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (ONU) aprova a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia) e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem; promove a universalização do acesso à educação, 1990.

DRIVER, R., GUESNE, E. e TIBERGHIE, A. *Ideias científicas en la infancia y la adolescencia*. Madri: Ediciones Morata, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 148p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Associados: Cortez, 1986. 168p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 47. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GIL PÉRES, D. Diez años de investigación em didáctica de las ciências: realizaciones y perspectivas. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, 12(2); 54-164(1994).

GIMENO, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madri: Morata, 1991.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LIBÂNEO, J.C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1986.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação - EJA - Ens. Fundamental - Proposta curricular para o 1º segmento - v. 3 - Educação Física, São Paulo/Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária da Educação - Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do Ensino Fundamental: 5ª a 8ª série: introdução / Secretária de Educação Fundamental, 2002. 148p.: Il: v. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação: Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento, São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo. Ed. Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia*. Questões sobre o desenvolvimento do adulto. São Paulo: Hucitec, 2009 a.

OLIVEIRA, Bernardo Jeferson de. A transformação da natureza. In: *Francis Bacon e a fundamentação da ciência como tecnologia*. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras, 200, v. 1.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Anditodo, 1971.

\_\_\_\_\_. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins fontes, 1984.



# 13 Linguagens

---

## **13.1 O que faz das disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física uma área de conhecimento?**

Cabe perguntar: o que faz com que uma área composta de disciplinas consideradas historicamente separadas se constitua, hoje, uma área de conhecimento, em especial para orientar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos? A resposta está na linha comum que reúne as áreas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física: todas são linguagens, são meios pelos quais o ser humano se expressa, marca seu lugar no tempo e no espaço, faz contato, deixa registros, existe! Todas envolvem a linguagem como interação humana.

A complexidade do pensamento humano pode ser vislumbrada e compreendida na linguagem. Assim, entender e fazer-se entender com eficiência, seja por meio da fala, da escrita, da leitura, em língua materna ou estrangeira, seja por meio da arte ou do corpo, esse é o requisito básico para que o sujeito da EJA alcance sua autonomia como indivíduo de saberes e como cidadão consciente de seu tempo e de seu espaço.

A linguagem induz o ser humano ao autoconhecimento, levando-o a situar-se, relacionar-se, interpretar e a manifestar seus sentimentos em palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. Além disso, o aprendizado, em todas as suas formas, se dá por meio da linguagem, pois é ela que formaliza o conhecimento produzido nas diferentes áreas.

Nesse sentido, a Proposição Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (2002) salienta que os cursos destinados a essa modalidade devem não só desenvolver nos estudantes as competências necessárias para o aprendizado dos conteúdos escolares, mas também ampliar a consciência crítica desses estudantes em relação ao seu estar no mundo. Conseqüentemente, estes ampliarão também suas possibilidades de participação nas várias práticas sociais e no exercício da cidadania.

Para atender a esse propósito, este documento apresenta proposição de ensino para a EJA baseada na concepção de linguagem como

forma de interação social, isto é, a de que os sujeitos praticam AÇÕES, produzem efeitos sobre os outros, buscam alcançar intenções. Trata-se de um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos sociais, em momentos distintos da sua história. Assim, os sujeitos aprendem a pensar e a estabelecer seus vínculos dentro da sociedade, em comunhão com os outros, o que faz da linguagem uma atividade social, fruto das condições históricas e culturais.

Entendida desse modo, a linguagem é uma atividade discursiva, sócio e historicamente motivada na e pela interação. Conforme postula Bakhtin (1929/1999, p. 142),<sup>1</sup> “a linguagem vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. A partir disso, a concepção que sustenta esta proposição curricular para a EJA pressupõe a língua como uma atividade interativa, social e cognitiva, ou seja, “um fenômeno cognitivo sociocomunicativamente motivado no processo interativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 30).

Com esse entendimento, a língua apresenta múltiplas formas de manifestação, é susceptível a mudanças, pois é fruto de práticas sociais e históricas, “indeterminada” sob o ponto de vista semântico (submetida às condições de produção) e se manifesta em situações de uso concretas como textos e discursos (MARCUSCHI, 2000, p. 43). Assim, podemos dizer que a língua não está aí só para representar o mundo, ela é constitutiva do mundo, é um modo de produzir discursos que geram efeitos de sentido, e não apenas instrumento para transmitir mensagens.

Um dos princípios básicos decorrentes dessa concepção é que o eixo central do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa passa a ser não mais os conteúdos curriculares relativos a essas disciplinas, mas as habilidades e competências<sup>2</sup> comunicativas necessárias à produção e compreensão de textos orais e/ou escritos em diferentes contextos sociais de uso (COSTA VAL, 2008, p. 1).

O ensino da Língua Estrangeira segue premissas semelhantes, pois parte não da compreensão e reprodução de estruturas gramaticais descontextualizadas, mas sim da apresentação, compreensão e produção de gêneros orais e escritos do cotidiano e da realidade comunicacional do estudante da EJA. Dessa forma, a língua passa a ser percebida como forma de expressão efetiva em contextos de interação sociais reais. Além disso, propõe-se que o sujeito da EJA seja instruído a analisar o contexto de produção dos textos, buscando, assim, uma compreensão textual crítica e infinitamente mais abrangente do que uma mera tradução de palavras.

A arte, em todas as suas formas de expressão, possui a característica de provocar a interação do ser humano com seus pares, com os animais, com a natureza, a sociedade e com o mundo. Pela arte, o homem conhece e interpreta o mundo, recria-o e (res)significa-o. A dança e o teatro são linguagens do corpo, da expressão,

<sup>1</sup> Marxismo e filosofia da linguagem, publicação original de 1929. A tradução brasileira consultada é de 1999.

<sup>2</sup> As expressões competências e habilidades referem-se, respectivamente, ao desempenho linguístico dos estudantes em relação à produção/compreensão de textos orais e/ou escritos, que é manifestado por meio de habilidades gerais e/ou específicas.

do momento, da interação com o público e o palco. Seja realizando uma interpretação ou uma improvisação, o estudante se relaciona com o meio e com o mundo.

A música é a linguagem dos sons, ritmos, compasso e pulsação. As artes visuais são: a linguagem das cores, formas e composição, dos sentidos, da sensibilidade, do tato, da visão e da percepção. E as artes audiovisuais são a linguagem do mundo contemporâneo, do homem moderno, da interatividade presencial e virtual, da interação simultânea e a distância, das conexões interpessoais, sociais e mundiais. Segundo Barbosa<sup>3</sup>,

A arte, como uma linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas e científicas. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer sua arte. Sem conhecer as artes de uma sociedade, só podemos ter conhecimento parcial de sua cultura. [...] Através da poesia, dos gestos, da imagem, as artes falam aquilo que a história, a sociologia, a antropologia etc., não podem dizer por que elas usam outro tipo de linguagem, a discursiva, a científica, que sozinhas não são capazes de decodificar nuances culturais.

Anterior a qualquer forma de comunicação, inclusive a verbal, o ser humano já se comunicava por meio de seu corpo. Os seus movimentos, gestos e expressões compõem o repertório de recursos de comunicação que o ser humano utilizava e utiliza como forma de linguagem.

O sujeito é social e se constitui por meio da interação com o outro, portanto não é um sujeito dado, pronto, mas que se completa e se constrói pela linguagem como um processo *interlocutivo*. Nesse processo, o corpo é lugar da produção da linguagem, é onde a linguagem age por meio de processos intrínsecos e extrínsecos. O corpo sente, expressa-se, movimenta-se, comunica, silencia de modo dinâmico e histórico por meio das manifestações corporais presentes nas culturas, o corpo é texto e fala.

O corpo humano é visto como linguagem, as manifestações culturais fundem-se do ponto de vista semiótico, que entende o corpo humano como texto de cultura, o corpo é a primeira mídia do homem. Mídia entendida enquanto comunicação que se dá por meio dos movimentos, gestos, mímicas, práticas corporais; mídia que se complexifica, se altera e se transforma com a história, porque é fruto de um diálogo com outros textos, com outros corpos.

Toda linguagem - incluindo a verbal, a corporal, a gestual, a sonora, a plástica, a visual - tem significado a partir da cultura em que o sujeito está inserido, variando de acordo com o contexto. Qualquer produção humana representa uma cultura carregada de significados e pode manifestar-se pela linguagem. Na Educação Física, a construção de representações corporais varia de grupo para grupo, levando a diferentes interpretações dos códigos e símbolos produzidos por diferentes culturas. Práticas corporais das mais diversas - como movimentos de capoeira, golpes de lutas, gestos esportivos, expressões faciais - constituem formas de texto. Quanto mais vivência e conhecimento sobre as manifestações corporais, mais repertório textual corporal um sujeito vai ter e maior será a sua capacidade de se comunicar, servindo de base, também, para outras formas de linguagem.

---

3 BARBOSA, Ana Mae. Arte, Educação e Cultura. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000079.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2012.

A partir do exposto acima, percebe-se que a linguagem é o elemento de união entre as quatro disciplinas em questão. Língua Portuguesa e Língua Estrangeira são línguas constituídas, frutos das práticas sociais e históricas, ou seja, linguagens da expressão oral e escrita que se dão entre pessoas situadas em uma mesma sociedade ou que estejam distantes umas das outras tanto no tempo como no espaço. A Educação Física é a linguagem do corpo, das práticas e manifestações corporais, contempla a diversidade e a pluralidade da cultura corporal de movimento e permite a vivência plena e lúdica da corporeidade. A arte é linguagem que trabalha todos os sentidos, pois manifesta-se em diversas expressões como artes visuais, teatro, música, dança e artes audiovisuais. As línguas são linguagens, pois são fruto de práticas sociais e históricas motivadas na e pela interação, são modos de produzir discursos. A compreensão e produção dessas diferentes formas de linguagem é essencial ao sujeito da EJA, que almeja sua autossuficiência como ser cultural e social, além do pleno exercício de sua cidadania.

### **13.2 A importância da área de Linguagens na formação do sujeito da EJA**

O que é melhor para reparar, equalizar e qualificar um processo educativo do que instrumentalizar o estudante para que ele possa se comunicar com o mundo? A área de linguagens tem papel essencial para que o sujeito possa construir suas próprias verdades, (re)significar valores e desenvolver uma imagem positiva de si mesmo.

A Língua Portuguesa, por exemplo, tem um papel fundamental nesse processo. Nos últimos anos, o ensino de língua materna vem sendo objeto de amplas discussões e pesquisas<sup>4</sup>, o que tem provocado reformulações teóricas e metodológicas. Dentre elas, muito se tem enfatizado, em propostas curriculares, formações de professores, produção de materiais didáticos, dentre outras, a necessidade de promover o desenvolvimento de competências e habilidades comunicativas dos estudantes com o propósito de ampliar suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania.

No contexto histórico atual, existem demandas cada vez maiores e mais diversificadas nos usos da escrita na vida social. Como esclarece Kleiman (2001, p. 90), as sociedades tecnologicizadas precisam de indivíduos que possam continuar o processo de aprendizagem de forma autônoma. Para isso, o cidadão precisa ler, ir além do reconhecimento das letras do alfabeto para assinar o nome, da decodificação de palavras e frases. Tais habilidades são importantes, mas não são suficientes para desenvolver as potencialidades necessárias ao enfrentamento com o mundo que ora se apresenta.

Discutindo essas múltiplas exigências do mundo contemporâneo, Rojo (2009, p. 107) afirma que um dos objetivos principais da escola é justamente “possibilitar

<sup>4</sup> Ver Kato (1986, 1992); Kleiman (1989, 1992, 2001); Geraldi, (1984); Rojo (1989a, 1989b, 1990 a, 1990b, 1992, 1994; 2000, 2009).

que seus alunos possam participar de várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de forma plena”. Para que isso ocorra, segundo ela, é necessário que a educação linguística leve em conta os *multiletramentos* (locais, letramentos valorizados, universais e institucionais), os *letramentos multissemióticos*, exigidos pelos textos atuais (as imagens, música, as cores, os sons etc.) e os *letramentos críticos e protagonistas* (requeridos para o trato ético dos discursos), uma vez que os sentidos para os textos orais e escritos são produzidos por leitores sócio e historicamente situados, com seus valores, projetos políticos e histórias.

Por sua vez, ganha a mesma compreensão a Língua Estrangeira (LE). Tem-se, por exemplo, a língua inglesa, que, em termos culturais, no mundo do trabalho, nos ambientes virtuais e na mídia, é uma língua muito utilizada na contemporaneidade. O conhecimento dos diferentes gêneros e registros dessa língua facilita a interação com o mundo globalizado, o acesso à informação, a compreensão da linguagem da tecnologia e também de inúmeras produções culturais e artísticas, além de proporcionar a abertura de portas em termos profissionais.

O conhecimento da Língua Estrangeira possibilita a compreensão das diferenças entre culturas ao estudante da EJA, que tem, assim, maior consciência de sua própria posição em termos culturais e sociais. A Língua Estrangeira pode também ser vista como um elemento essencial para aumentar a motivação desse sujeito, que poderá começar a vislumbrar sua inclusão social nos desdobramentos consequentes de seu letramento crítico. A simples capacidade de navegar na internet, fazer buscas *on-line* e de compreender textos curtos - escritos ou orais - em outra língua amplia o horizonte. É importante ressaltar que cada passo na trilha da aquisição da LE é uma pequena conquista que pode levar o sujeito a buscar novos caminhos em suas relações sociais e profissionais.

É necessário que tanto o estudante quanto o docente da EJA compreendam a importância da LE na atualidade, com o objetivo de despertar o interesse e a motivação para seu aprendizado. Levando em consideração que o estudante da EJA é um sujeito de culturas, pode-se dizer que o aprendizado de uma língua estrangeira lhe oferece não só a possibilidade de ampliar a abrangência cultural, mas também a oportunidade de tornar-se cidadão do mundo globalizado.

E o que dizer da linguagem enquanto expressão artística? É interessante destacar que o ensino de arte no Brasil tem uma longa trajetória. Começa com a educação jesuíta, passa pela implantação do ensino de arte nas escolas primária e secundária, o Movimento Escola Nova (1927-35), as Escolinhas de Arte (final dos anos 1940), o ensino polivalente (década de 1970), até chegar à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/1996), quando a Educação Artística foi extinta e passou a existir a disciplina Arte, reconhecida oficialmente como área de conhecimento<sup>5</sup>.

A arte mostra sua importância em todos os níveis de escolarização: dos anos iniciais, passando pelo ensino fundamental, até o ensino médio, incluindo aí a Educação de

---

5 PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). Curso de especialização em ensino de artes visuais. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.



Jovens, Adultos e Idosos, modalidade do ensino fundamental. A Proposta Curricular do MEC<sup>6</sup> para a EJA ressalta a relevância do ensino de arte também nesse patamar da educação e reforça a importância da área já demonstrada na LDBEN de 1996.

O ensino de arte envolve diversas linguagens, que são as artes visuais, teatro, música, dança e as artes audiovisuais, sendo que cada uma delas guarda sua especificidade histórica, de conteúdo, forma e produção de sentido. O trabalho com essas linguagens artísticas em sala de aula mostra-se muito frutífero no desenvolvimento da sensibilidade e percepção crítica do estudante.

Nessa perspectiva, a proposta é que o educador contextualize com os estudantes o histórico, as especificidades e técnicas de linguagens artísticas. O estudante deve ser sensibilizado pelo conhecimento dos seus processos e características, o que será fundamental para que ele possa apreciar obras de arte (pinturas, esculturas, desenhos etc.), apresentações de dança, teatro, música e também as obras audiovisuais, tão difundidas na sociedade contemporânea, seja no cinema, televisão ou internet.

Além da apreciação, o estudante deverá ser sensibilizado e instrumentalizado para experimentar o fazer dentro das diversas linguagens artísticas. O fazer abre espaço para que os estudantes desenvolvam suas habilidades e expressem suas impressões, percepções e visões de mundo.

O ensino de arte ajuda a desenvolver no estudante a sensibilidade necessária para que ele desenvolva o seu senso crítico e sua percepção da sociedade contemporânea, da organização social a seu lugar como cidadão atuante e transformador.

Nessa esteira, na contemporaneidade, o corpo é tomado como linguagem. Que importância ganha a compreensão sobre o corpo para os estudantes da EJA? Todas! Incluir Educação Física na educação de jovens, adultos e idosos significa reconhecer o direito dos estudantes ao universo das inúmeras manifestações corporais e ao contato direto com informações, vivências e valores da cultura corporal. Representa uma oportunidade para que esses sujeitos usufruam de conhecimentos transformadores em seu cotidiano. Promove a saúde e a capacitação para utilização do tempo de lazer com autonomia, de forma harmônica e criativa, em qualquer contexto social, contribuindo para a sua qualidade de vida.

Respeitando-se a valorização das experiências corporais anteriores dos estudantes da EJA, a Educação Física pode contribuir para uma inserção social e exercício crítico da cidadania pela vivência e transformação das práticas corporais contemporâneas.

A Educação Física, mediante a valorização da vivência plena da corporeidade dos estudantes da EJA, contribui para a análise das interferências externas, como avanços tecnológicos, influência da mídia e valorização de padrões ideais impostos por relações de poder evidenciadas na sociedade em que vivem, pois muitas vezes seus interesses ultrapassam a necessidade da prática descontextualizada.

6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf> e [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_arte.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_arte.pdf). Acesso em: 28 out. 2012.



Centrada na oferta democrática e no respeito às diferenças e igualdades, a Educação Física contribui para que os jovens, adultos e idosos resgatem a autoestima, valorizem a cooperação e a vivência de práticas corporais em grupos, superando sentimentos negativos de seletividade e exclusão.

Mediante a análise das manifestações culturais e vivências das práticas corporais, o trabalho com corporeidade deve buscar a ruptura com valores hegemônicos, possibilitando a valorização da própria identidade corporal, a construção de conceitos e autonomia, destacando atividades sociais carregadas de ludicidade que despertem o interesse para que os estudantes usufruam dessas possibilidades fora da escola, em sua vida cotidiana.

Enfim, todas as linguagens são formas de o ser humano marcar sua existência no mundo, relacionar-se com o outro e autoconhecer-se. A apreensão e a fruição dessas linguagens tornam-se ação fundamental para que o estudante possua instrumentos suficientes para atuar no mundo moderno, marcado por grande complexidade nas diferentes modalidades de interação humana.

### **13.3 Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Alfabetização e Letramento**

A primeira consideração que se faz a respeito de pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas em uma capital como Belo Horizonte é que, de diferentes maneiras, essas pessoas estão inseridas no mundo letrado, já que todos os dias, ao saírem de casa, são expostas aos mais diferentes usos da escrita: o nome do bairro estampado no ônibus, as placas, as faixas, *outdoors* visualizados no percurso, panfletos entregues nos semáforos, manchetes dos jornais nas bancas e nas mãos de vendedores; enfim, o mundo da escrita as envolve.

Esse “bombardeio” de textos em volta dos estudantes possibilita a eles a construção de conhecimentos sobre a escrita alfabética. Eles associam o nome do ônibus a sua cor e número, analisam as figuras dos panfletos para entender o que está sendo ofertado, por exemplo, mas isso não garante que compreendam o seu funcionamento. Daí o fato de dizerem muitas vezes que conhecem todas as letras, mas não sabem juntá-las, o que mostra que eles não compreendem o funcionamento da escrita alfabética, não entendem como esse conjunto de letras pode possibilitar a escrita de uma variedade infinita de palavras. Isso significa, então, que pessoas analfabetas desta cidade estão inseridas em práticas de leitura e escrita, possuem vários conhecimentos sobre a escrita alfabética, mas não conseguem ler e escrever textos que circulam na sociedade.

Daí a importância de ser dada a esses estudantes a oportunidade de inserção no mundo da escrita, ou seja, o direito ao processo de alfabetização, no qual conseguirão compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabética, uma vez que já conseguem perceber a utilidade e o papel que a escrita exerce no mundo letrado.

### 13.4 Códigos da Modernidade: a importância da leitura e da escrita

Dentre as sete competências que considera necessárias para que se tenha uma participação mais efetiva no século XXI, Bernardo Toro, filósofo e educador colombiano, aponta o domínio da leitura e da escrita como a primeira a ser conquistada. No entanto, é fundamental ressaltar, nesse momento, que ler e escrever, como competências para o mundo contemporâneo, não podem restringir-se apenas à decodificação, uma vez que sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. Considerando os códigos da modernidade, devemos pensar numa educação desafiadora para jovens, adultos e idosos, propondo, desde o seu início, um processo de alfabetização e letramento que tenha o objetivo de garantir que possam, além de ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, compreender e produzir textos que sejam significativos, reais e vividos socialmente.

Para isso, é preciso que sejam muito bem explicitados os dois conceitos que vão nortear esta proposição: alfabetização e letramento. Segundo Soares (2008, p. 36), alfabetização é “o processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico que deve desenvolver-se num contexto de **letramento**”, entendido “como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de **uso** da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”. Requer atitudes positivas em relação a essas práticas e o reconhecimento de que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões (ou facetas). A entrada do adulto analfabeto no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema de escrita alfabética (SEA) - a **alfabetização** - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o **letramento**. Os dois são processos interdependentes e indissociáveis: alfabetização se desenvolve em práticas sociais de leitura e de escrita, ou seja, atividades de letramento; e este, por sua vez, só se desenvolve na aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Assim, nesta proposição para a EJA/PBH, a alfabetização é tomada como o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de se utilizá-lo para ler e escrever, como o conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita. Segundo Soares (2003), a alfabetização não precede nem é pré-requisito para o letramento, e a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita se dá em atividades de letramento - leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. Alfabetização e letramento são dois processos distintos, cada um com suas especificidades, e, ao mesmo tempo, indissociáveis na prática pedagógica.

Tomaremos a alfabetização como o processo pelo qual se adquire o domínio do código e das habilidades de se utilizá-lo para ler e escrever, numa concepção que precisa fundamentar toda a prática docente. Nesse momento, não é permitido apenas mudar a roupagem. É necessário que o conteúdo também seja reformulado, ou seja,

“deve-se mudar o pensamento para mudar o ensino”, segundo nos ensina Morin (2001, p. 20). Considerando a importância desse processo de alfabetização na vida do cidadão jovem, adulto e idoso, será necessário o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita e o desenvolvimento de algumas habilidades. Vivenciar, por exemplo, a habilidade de ler e escrever para atingir diferentes objetivos e de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros textuais, ter interesse e prazer em ler e escrever, saber utilizar-se da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrever ou ler, de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, objetivos e interlocutores deverão fazer parte da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, numa perspectiva de alfabetização e letramento.

### **13.5 A construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento**

A proposição para a EJA/PBH prevê uma didática que alfabetiza, letrando. Para isso é necessário que se garantam dois aspectos: o domínio do *Sistema de Escrita Alfabética* (SEA) pelos estudantes, em um ensino que promova uma imersão com qualidade no mundo das práticas letradas. Isso se dará, por exemplo, com o domínio das propriedades dos gêneros textuais tanto para a leitura quanto para a produção oral e escrita desses gêneros. Embora a proposição preveja que o material a ser utilizado na EJA sejam os gêneros textuais que circulam na sociedade, é importante destacar que apenas a interação com esses textos não garante que os sujeitos da EJA se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso *Sistema de Escrita Alfabética*.

Muitos estudantes continuam (ou saem) da escola sem saber ler e escrever. Isso se deve, provavelmente, ao equívoco de se privilegiar a faceta psicológica da alfabetização, em detrimento da faceta linguístico-fonética e fonológica. Deve-se também ao fato de se acreditar que basta o convívio intenso do alfabetizando com o material escrito que circula nas práticas sociais para se alfabetizar (SOARES, 2004).

A aprendizagem do sistema de escrita alfabética exige que os estudantes se apropriem de uma série de conhecimentos, tais como:

- I. escrever com letras, que são diferentes de números e outros símbolos e que se organizam em uma determinada ordem (ordem alfabética);
- II. as letras têm formato fixo e pequenas variações podem modificar sua identidade (p, q, b, d);
- III. a mesma letra pode assumir formatos variados (P, p, a, à, ã);
- IV. a ordem das letras é que define a palavra (ROMA, AMOR);
- V. uma letra pode repetir-se no interior da palavra e em diferentes palavras;
- VI. nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;

- VII. as letras representam a pauta sonora e não as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
- VIII. todas as sílabas em português contêm uma vogal;
- IX. a estrutura silábica predominante no português é a sílaba CV (consoante/vogal), mas existem outras combinações possíveis entre consoantes, vogais e semivogais (CVC, CCV, VC, V, CVSV, CCVCC);
- X. as letras representam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos (fones/fonemas);
- XI. há letras que têm um único valor sonoro (p, b, t, d, v, f, a);
- XII. há letras que representam mais de um som (S=/ s / e / z /por exemplo);
- XIII. há sons que são representados por mais de uma letra (/j/=X e CH por exemplo).

A apropriação da escrita alfabética é concebida como trabalho de compreensão das propriedades de um sistema de representação, portanto não é simplesmente “o aprendizado de um código” que ocorreria apenas na associação entre grafemas e fonemas, entre letras e sons.

É de grande importância que o sujeito da EJA desenvolva os vários aspectos da consciência fonológica, que se constituem nas habilidades de refletir sobre a parte sonora da palavra e que visam promover, no estudante, a compreensão sobre as relações entre partes escritas e faladas das palavras (orais e escritas).

Consciência fonológica é um conjunto de habilidades que permitem ao estudante refletir sobre a palavra, considerando as partes sonoras que a constituem e podendo operar mentalmente sobre tais partes (MORAIS, 2010, p. 52).

As habilidades relacionadas com o desenvolvimento da consciência fonológica permitem que o estudante:

- separe oralmente as sílabas que compõem as palavras;
- conte o número de sílabas que a palavra contém;
- conte o número de fonemas das palavras;
- compare o tamanho das palavras;
- identifique palavras que começam com a mesma sílaba;
- identifique palavras que terminam com a mesma sílaba (rimas);
- produza palavras que começam com o mesmo fonema ou sílaba;
- produza palavras que terminam com o mesmo fonema ou sílaba.

Cabe ao professor propor atividades adequadas para o desenvolvimento da consciência fonológica a partir de textos como trava-línguas, quadrinhas, poemas e cantigas; jogos e brincadeiras como dominó, bingo, mico e forca.

É importante também que o estudante possa vivenciar atividades que o levem a pensar sobre as características do sistema de escrita, de forma reflexiva, inseridas

em atividades de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais. Para que os sujeitos da EJA possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem a correspondência grafo-fônica (letra/som), ao mesmo tempo em que vivenciam atividades de leitura e produção de textos.

É necessário então que os alfabetizandos dominem as habilidades (direitos de aprendizagem do estudante) relacionadas aos cinco eixos do ensino de Língua Portuguesa, a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização (**Figura 1**).



**Figura 1:** Eixos do ensino de Língua Portuguesa a serem desenvolvidos no ciclo de alfabetização

A definição dessas habilidades (ou direitos de aprendizagem) irá colaborar com a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado.

Considerando que um dos focos centrais da EJA é promover a apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes com autonomia, a escolha dos textos que serão utilizados no processo de alfabetização e letramento deve levar em conta, principalmente, os próprios sujeitos da EJA: suas infâncias, suas vivências, seus costumes, suas necessidades, seus direitos, sem perder de vista a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Assim, é importante que os estudantes sejam convidados a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes redes sociais de interlocução: a literária, a acadêmica/escolar e a midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Uma atividade importante consiste na leitura diária, feita pelo professor, de textos de variados tipos e gêneros: contos, histórias variadas, textos para buscar informações, notícias para se informar, textos instrucionais como regras de jogo e receitas, por exemplo. A leitura de textos diversos precisa ter um espaço garantido no cotidiano. Nas turmas de EJA, os estudantes se envolvem com tais atividades e, em muitos casos, passam também a trazer textos para serem lidos na sala de aula.

A produção de textos escritos também se constitui em atividade importante para os sujeitos da EJA, que precisam aprender a organizar seus textos, adequando-os aos seus propósitos e aos leitores pretendidos, levando em conta a temática



a ser abordada e os gêneros textuais que serão produzidos. Devem saber, ainda, estruturar os parágrafos, organizar o texto no papel, adequar o nível de linguagem, levando em conta quem serão seus leitores e os objetivos pretendidos.

Na fase inicial, o educador será o “escriva” do texto, conduzindo o processo de forma que os estudantes reflitam sobre o “quê” e “como” ele(a) deverá escrever o texto no quadro, participando das decisões a serem tomadas em relação à escrita e ao gênero que é produzido. É necessário que os estudantes tomem conhecimento do gênero que será produzido mediante a leitura de vários exemplares deles, antes de sua produção. Isso significa que, antes de propor a produção de um convite para uma exposição na escola, por exemplo, o professor deverá levar para a sala vários convites com formatos, cores e objetivos diferentes, a fim de que os estudantes percebam como esse gênero funciona.

As propostas de leitura e produção de textos podem estar atreladas à realização de “projetos”, nos quais serão lidos e produzidos textos com diferentes finalidades: construção de uma coletânea de “histórias de vida”, de receitas utilizando plantas medicinais, de brincadeiras da infância e de profissões que exercem ou conhecem; confecção de varais de poesia e outros temas que atendam ao interesse dos sujeitos da EJA.

Em relação ao eixo da oralidade, é necessário que haja uma discussão a respeito do dialeto que os estudantes trazem de casa. É comum a ideia que deixam transparecer sobre a maneira como falam, como sua fala é “errada” e o desejo de falar “corretamente”. É necessário, então, que se discuta tanto a variação quanto o preconceito linguístico, para ajudar os alunos a fortalecerem sua identidade e entenderem melhor os processos de exclusão social por que passam. É preciso, ainda, mostrar a eles que todas as variedades linguísticas são legítimas, embora algumas tenham mais prestígio social que outras. É preciso lutar contra o preconceito linguístico e discutir na sala de aula: a relação entre fala e escrita, o ensino da oralização do texto escrito, a reflexão sobre a variação linguística e a produção/compreensão de gêneros orais.

Ao assumir essa proposição de alfabetização e letramento, reforça-se, mais uma vez, a ideia de que ela se inicia com textos que circulam na sociedade: crachás, rótulos, embalagens, quadrinhas, parlendas, poemas, histórias, notícias, convites, anúncios, panfletos e outros textos publicitários, receitas culinárias, reportagens, bilhetes, cartas... A partir dos textos, são escolhidas algumas palavras cujo significado seja conhecido pelos estudantes, e, a partir delas, são trabalhadas sílabas e letras. E assim, do texto às letras e das letras ao texto, é que se conseguirá alfabetizar, letrando, e letrar, alfabetizando. As capacidades/habilidades relacionadas aos cinco eixos do ensino da Língua no trabalho com a Alfabetização de jovens, adultos e idosos serão trabalhadas na Matriz Curricular de Alfabetização. A matriz também orienta-se pelas *Dimensões Formadoras* (Trabalho, Memória, Corporeidade e Territorialidade) e pelos *Conceitos Estruturadores* (Língua, Discurso, Subjetividade, Linguagem, Memória, Diversidade, Interação, Ludicidade, Variação linguística, Identidade, Contextualização).



## **13.6 Novas tecnologias da informação e comunicação no século XXI: impactos sobre a educação na EJA**

Um dos desafios na formação da EJA, no contexto atual, é a necessidade de articular o letramento relacionado às práticas de leitura e de escrita no papel ao letramento digital - a leitura e a escrita na tela do computador. São práticas imprescindíveis à formação do estudante da EJA, uma vez que “a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano” (SOARES, 2002), reconhecendo ainda a estreita relação que existe entre o espaço físico e visual da escrita e as práticas de escrita e de leitura, na tela e no papel. Essas mudanças provocam consequências sociais, cognitivas e discursivas. As linguagens se manifestam em formações imagéticas, verbais, não verbais, sonoras, visuais, corporais, tecnológicas etc.

Reconhecendo que o desenvolvimento das linguagens é a centralidade na educação da EJA e que todo e qualquer uso das novas tecnologias da comunicação e informação se materializa por algum tipo ou modalidade de linguagem, não é difícil deduzir a importância de tomar o letramento digital como conteúdo de ensino na EJA.

O crescente avanço das tecnologias da informação e comunicação - TICs, em especial da internet, tem proporcionado a criação de novos espaços discursivos onde circulam novas linguagens. Se antes a linguagem estava circunscrita a espaços privilegiados de cultura, hoje ela está em todos os lugares: computador (*blog, chat, portais virtuais*), nas ruas (*prospectos, outdoors, panfletos, imagens*), em diversos espaços (*cinemas, livrarias, museus, escolas*), em novos suportes digitais (*tablets, ipads, smartphones, livros digitais*) e em outras tecnologias, tais como cds, vídeos, documentários, cinema. Isso significa que o discurso (a linguagem em movimento) é uma prática social, é parte de um contexto sociocultural. Expressa, assim, os modos como sujeitos produzem, organizam, fazem circular informações e se comunicam na sociedade. O estudante da EJA, mesmo não tendo desenvolvido plenamente o domínio do código escrito, utiliza, em seu cotidiano, recursos midiáticos em diferentes situações comunicativas.

A natureza dinâmica da comunicação e o multiculturalismo presente em nossa sociedade geram possibilidades de incorporação de linguagens não apenas novas, mas também de muitas que, por questões culturais, não circulavam tão fortemente como hoje. É inevitável que novas variedades linguísticas apareçam, como a variedade da linguagem utilizada em ambientes digitais e em novos suportes textuais. Cresce, assim, a importância dada à diversidade linguística e cultural, isto é, em um mundo globalizado, precisamos aprender a viver com as diferenças todos os dias.

A evolução das tecnologias da informação e comunicação - TIC e do uso delas como ferramentas interacionais fazem com que o leitor seja desafiado constantemente a desenvolver novas habilidades de leitura que possibilitem a exploração do texto nos diferentes suportes virtuais. Consequentemente, ocorrem mudanças significativas nas maneiras de ler, de produzir e de fazer circular textos nas sociedades. Por exemplo, na

leitura, a linearidade comum no texto impresso esbarra na versatilidade e na interatividade próprias do hipertexto em ambiente virtual. Esse é um ponto que vem sendo discutido por pesquisadores: a emergência no desenvolvimento de habilidades leitoras que permitam ao leitor/navegador fazer uso competente da língua no ambiente virtual. Na verdade, exige-se do leitor/navegador mais empenho cognitivo na interpretação das linguagens, mais esforços mentais nas operacionalizações de leitura nesse suporte. Isso significa que um sujeito considerado bom leitor de textos impressos talvez não tenha condições de fazer um uso competente da leitura nas páginas da *web*. O que ocorre em muitos casos é a transposição para o ambiente virtual das dificuldades usuais de leitura, escrita e interpretação vivenciadas no dia a dia.

Surgem, assim, novas interações de novas práticas leitoras e produtoras de texto. A leitura na tela do computador faz com que o leitor depare com uma informação que, por sua vez, o remete à outra e, assim, infundavelmente. O leitor não tem, diante da informação, seja ela qual for, a sua totalidade. No universo digital, as informações são sempre fragmentadas. Além disso, essa mesma informação está disponível em áudio, em imagens, em vídeos. Esse é o grande desafio apresentado ao leitor: produzir sentido a partir da fragmentação e de informações disponíveis em diferentes formatos (áudio, vídeo e/ou verbal). O hipertexto, por exemplo, se caracteriza como um processo de escritura/leitura eletrônica *multilinearizado*, *multisequencial* e indeterminado, realizado em um novo espaço e pode ser interpretado como uma nova modalidade linguística que contempla os novos recursos visuais e sonoros disponíveis no ambiente hipermídia. Além de ser um leitor nas diferentes práticas sociais, ser letrado digital significa ter a capacidade de interagir e compreender o uso da linguagem mediada pela tecnologia. Para um leitor inexperiente, isso representa um esforço cognitivo maior nas atividades de seleção e de leitura. Assim, o leitor tem pela frente um emaranhado de conexões - *hiperlinks* - que o conduzirão a outros textos e fontes que, para serem lidos e compreendidos, dependerão da habilidade deste em “unir as pontas” entre as informações.

A revolução do texto eletrônico é, de fato, ao mesmo tempo, uma revolução da técnica de produção dos textos, uma revolução do suporte do escrito e uma revolução das práticas de leitura (CHARTIER, 2002, p. 113).

Some-se ao dito anteriormente a constatação de que a evolução da tecnologia digital gera o uso de uma grande quantidade de imagens que hoje aparecem nas diferentes práticas de escrita digital, o que colocou a linguagem visual em evidência. Textos que apresentam duas ou mais modalidades semióticas em sua composição tomaram o lugar das tradicionais práticas da escrita, provocando efeitos nos formatos e nas características desses textos, resultando no que foi denominado *multiletramentos* ou *multimodalidades*. O letramento visual tem transformado o letramento tradicional (da letra) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta daqueles necessários para agir na vida contemporânea.

Interpretar uma imagem é um processo complexo que envolve o verbal e os aspectos mais diversos do mundo social e cultural. Apesar de fazer parte do cotidiano e merecer atenção, os textos multimodais ainda são pouco explorados durante a vida escolar: normalmente os estudantes não são “alfabetizados” para ler imagens, e, por via de regra, não há nenhum tipo de ensinamento ou abordagem formal para

interpretar qualquer imagem. O conhecimento escolar é preponderantemente verbal, por isso produz, de acordo com Kress e van Leuween (1996), iletrados visuais.

Cabe à escola, na contemporaneidade, formar o estudante da EJA para o letramento crítico: conviver nesse mundo digitalizado e ainda intensamente impresso requer posicionamentos críticos e protagonistas para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos. Todos nós somos influenciados pelas mídias eletrônicas que nos bombardeiam com novas modalidades de conhecer, perceber, memorizar e comunicar. Assim, nossas reações sociais, nossas formas de participação e de organizações políticas são outras, devemos identificar, pela credibilidade do suporte e por um posicionamento crítico, o que pode e deve ser considerado e o que deve ser descartado. Grosso modo, é preciso tomar a ética como princípio para novas relações com o mundo digital e tecnológico a que estamos expostos cotidianamente, sob o risco de formarmos leitores e produtores multiletrados para a sociedade, mas analfabetos para a vida.

Os estudantes da EJA têm o direito de desenvolver habilidades no meio digital, principalmente no meio virtual, para serem capazes de compartilhar, criar, recriar e transformar conhecimento em rede. Precisam, ainda, estar abertos à diversidade cultural e linguística, respeitar a pluralidade cultural e saber conviver *on-line*. Pode-se afirmar que um estudante multiletrado, formado para os desafios exigidos no mundo atual, interpreta, usa e produz textos escritos, eletrônicos e ao vivo que empregam meios semióticos diferentes, tendo em vista propósitos econômicos, sociais, políticos e cívicos. Isso é válido na contemporaneidade, pois no futuro tudo é totalmente incerto.

Conclui-se que é imprescindível o desenvolvimento de capacidades básicas que tornarão os estudantes leitores mais competentes, incluindo aqui as que farão com que se aproprie do código escrito. É inegável que as novas tecnologias são ferramentas para o acesso à informação e por isso justifica-se a necessidade de apresentá-las aos estudantes jovens, adultos e idosos mediante o desenvolvimento de capacidades que os tornarão leitores competentes nos diferentes gêneros que circulam nessa esfera. O aluno da EJA é, em sua grande maioria, um profissional e, para ficar no nível do chamado bom profissional, precisa ser capaz de encontrar e associar informações, trabalhar em grupo e se comunicar com desenvoltura.

Além disso, o acesso às novas tecnologias pode favorecer jovens, adultos e idosos no processo de sua reinserção social e profissional. Trabalhar com os estudantes o desenvolvimento da capacidade de lidar com as diversas tecnologias, de interpretar sua linguagem e de reconhecer suas funções e usos é tarefa essencial dos professores da EJA.

### **13.7 Concepções teórico-metodológicas**

Assume-se neste documento que a linguagem é o elo que reúne as disciplinas Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Arte e Educação Física, pois todas

as linguagens são meios de o ser humano se expressar, marcar seu lugar no tempo e no espaço e assumir posicionamentos ante os discursos que circulam socialmente.

Desse ponto de vista, é necessário retomar, então, a concepção de linguagem que sustenta esta proposição, pois, a depender do modo como ela é entendida, é que são pensadas e planejadas as práticas de ensino e aprendizagem na escola. Um exemplo disso é que, por um bom tempo, o ensino normativo, que priorizava a análise da língua e o estudo da gramática, se constituiu em preocupação central dos educadores. Essa perspectiva, resultado de uma concepção de linguagem como código ou instrumento, uma visão monológica e imanente da língua, conduziu a uma pedagogia do ensino de língua e menos do ensino de linguagem. À escola, como muitos programas testemunham, cabia uma educação em que o que contava era o conhecimento, não como processo, como algo a ser construído, mas pronto para ser transmitido e assimilado.

Assume-se, então, nesta proposição curricular, uma visão discursiva de linguagem, processo de interação mediado pelo texto, interlocução humana. Sob esse enquadre, o aprendizado da língua vai muito além do domínio de estruturas, regras gramaticais e textuais descontextualizadas, pois é o texto oral, visual, corporal e/ou escrito o produto linguístico da interação entre os sujeitos. O seu sentido não se encontra na soma dos códigos, sons e palavras que o constituem, mas na relação estabelecida entre os elementos e características que o formam; e os sentidos construídos pelo leitor/escritor e falante/ouvinte, situados no mundo social, os quais, com seus valores, projetos políticos, histórias e, desejosos, constroem significados para agir na vida social, como postulam Moita-Lopes&Rojo (2004, p. 37/38): “os sentidos são contextualizados”.

Essas reflexões conduzem ao conceito de gêneros textuais/discursivos. De acordo com Bakhtin (1952-53/2000), cotidianamente, circulamos por diversas “esferas de atividades, seja escolar, doméstica, familiar, do trabalho”, dentre outras, em diferentes posições sociais, seja como produtores ou receptores de gêneros discursivos variados e também em diferentes culturas.

Cada uma dessas esferas de atividade humana possibilita a circulação/produção de discursos, “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros discursivos” (p. 279). De acordo com o autor, os gêneros podem ser entendidos “como produtos resultantes de tendências dominantes no processo histórico de constituição da língua pelo trabalho dos falantes”. Cada espécie de texto circula em um determinado suporte, tem sua forma composicional própria, usa um estilo de linguagem específico e “funciona” em um dado contexto social.

Entendido desse modo, os gêneros integram o conhecimento linguístico dos sujeitos, que os tomam como parâmetro e ponto de referência e os reprocessam e reconstituem a cada atividade interlocutiva, alterando sua história e sendo alterados por ela.

Tal compreensão tem implicações nas práticas de ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira, pois a escola precisará multiplicar as práticas e textos que nela

devem circular, em função das múltiplas exigências que o estudante da EJA enfrenta hoje. O trabalho com diversidade de gêneros textuais/discursivos orais e escritos possibilita situar os discursos que circulam socialmente (seus propósitos discursivos, o seu contexto de produção e circulação) e fornece, ainda, artifícios para estudantes fazerem escolhas éticas entre os discursos que circulam. Isso favorece aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitam a diferença, como afirmam Moita-Lopes & Rojo (2004, p. 37-8).

Dolz & Schneuwly (1999), ao discutir o trabalho com os gêneros formais da escola, esclarecem que a atividade de linguagem tem sua origem nas situações de comunicação e seu funcionamento nas práticas sociais, podendo ser compreendida como um sistema de ações, isto é, conjunto de condutas verbais orientadas por objetivos comunicativos determinados.

Assim, no dizer dos autores, toda ação de linguagem implica a realização de diversas capacidades da parte do sujeito: capacidades de ação, capacidades discursivas, capacidades linguístico-discursivas.

As capacidades de ação (adaptar-se às características do contexto e do referente) dizem respeito às perguntas diretas que podem ser dirigidas ao texto: o que, como, quando, onde, por que. Em inglês, essas perguntas são relacionadas a *wh-questions*: *what, when, where, why*, incluindo *how*. As respostas permitem ao sujeito construir um sentido geral para o texto e identificar informações importantes em função de objetivos previamente definidos.

As capacidades discursivas (mobilizar modelos discursivos) são relacionadas à caracterização do texto, mediante a identificação do gênero. Dizem respeito aos aspectos da forma composicional do gênero, como o *layout* do texto, organização textual, elementos não linguísticos. Por exemplo, o gênero “receita culinária” vai apresentar a seguinte configuração: nome da receita, ingredientes, modo de fazer, podendo ainda ser acrescentadas informações como porções e calorias.

As capacidades linguístico-discursivas (dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas) permitem ao estudante reconhecer elementos internos do texto, como recursos coesivos (por exemplo: uso das conjunções, organizadores textuais), seleção lexical (tipo de vocabulário) e estruturas gramaticais.

Essas capacidades de linguagem são acionadas/retomadas a cada situação discursiva, seja na leitura de um texto escrito, seja na audição de uma história, notícia, debate ou, ainda, na produção de textos diversos. Daí a necessidade de que as práticas de ensino da EJA favoreçam a formação de um sujeito leitor e produtor de textos para agir no mundo contemporâneo. Para isso, é necessário colocá-lo em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, os letramentos no campo da imagem, da música, das artes, da tecnologia.

Além disso, na prática social, é possível que o estudante depare com gêneros que ele não conheça. Afinal, o mundo virtual em sua relação dialógica com o mundo real propicia o surgimento de novos gêneros constantemente, como o SMS (mensagem



de texto por via do telefone celular) ou *blogs*<sup>7</sup>. O trabalho com esses gêneros, muitas vezes desconhecidos para o estudante, é uma oportunidade de ampliar o seu conhecimento, despertando a consciência para a multiplicidade de linguagens utilizadas hoje em dia, além de ampliar seu conhecimento de mundo por meio do saber acadêmico.

O estudo da Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira, tomando-se o gênero do discurso - oral e escrito - como eixo articulador, permite o exercício efetivo do aspecto interacional da linguagem. O sujeito não é um ser passivo diante do texto a ser lido; ele constrói o sentido do texto num exercício dialógico com ele, preenchendo lacunas, criando hipóteses, comparando o seu conhecimento de mundo com a proposta do autor (KOCH; ELIAS, 2007, p. 11).

Na prática de produção de textos orais e escritos nessa perspectiva, o foco são os usos e práticas de linguagens; o sujeito, como autor, constrói hipóteses sobre o funcionamento dos gêneros orais e escritos, em função de suas experiências de letramentos e considerando a situação discursiva proposta da qual o texto emerge.

No caso da Educação Física, mediante a análise das manifestações culturais e vivências das práticas corporais, o trabalho com corporeidade deve buscar a ruptura com valores hegemônicos, possibilitando a valorização da própria identidade corporal, a construção de conceitos e autonomia, destacando atividades sociais carregadas de ludicidade que despertem o interesse para que os estudantes usufruam dessas possibilidades fora da escola, em sua vida cotidiana.

Essas vivências, seus conceitos, sentidos e significados são conteúdos legítimos a serem problematizados em práticas corporais construídas ao longo dos tempos. Todavia, não se trata de qualquer prática ou movimento, e sim daqueles que se apresentam na forma de esporte, ginástica, jogos, brincadeiras, dança, movimentos expressivos, lutas, capoeira, dentre outros.

Com relação ao ensino de arte, é importante que o trabalho do professor na sala de aula da EJA tenha como um de seus referenciais a abordagem triangular, desenvolvida pela educadora e pesquisadora brasileira Ana Mae Barbosa<sup>8</sup> em 1987, que “sintetiza os componentes do ensino/aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na história da arte” (GOUTHIER, p. 20)<sup>9</sup>.

A História da Arte é apresentada na ‘contextualização’, importante por situar a

---

7 Blog é uma página da web que contém artigos de opinião e que permite interação com qualquer visitante, que responde ao artigo postado.

8 Ana Mae Barbosa é a principal referência no campo da arte-educação no Brasil. Foi a primeira brasileira com doutorado em arte-educação, concluído em 1979, na Universidade de Boston (EUA). Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea (MAC) da USP e professora visitante da Universidade de Ohio e Texas (EUA), e também da University of Central England, UCE (Inglaterra). Atualmente é professora titular aposentada da Universidade de São Paulo e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Já escreveu dezenas de livros sobre arte-educação.

9 GOUTHIER, Juliana. História do ensino da arte no Brasil. In: PIMENTEL, Lucia Gouvêa (Org.). Curso de especialização em ensino de artes visuais. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008. v. 1.



obra de arte no tempo e no espaço, mostrando o âmbito em que ela foi constituída e como seu(s) realizador(es), ao produzi-la, dialogou(aram) com o contexto no qual estavam inseridos. É importante que o estudante da EJA se familiarize com momentos relevantes da História da Arte, conhecendo artistas que marcaram tempo com suas obras e expressaram artisticamente seu estar no mundo, sua visão e inserção na sociedade à qual pertenceram. Compreender esse contexto amplia o repertório e o leque de possibilidades para o estudante realizar seus próprios trabalhos artísticos.

A leitura da obra de arte promove a sensibilização do olhar do aluno, que altera, assim, não só a forma como aprecia obras realizadas, com linguagens diversas, mas também aguça sua visão crítica quanto ao mundo ao seu redor. Por isso mesmo, é essencial que o estudante da EJA esteja sempre envolvido em espaços de exposições e apresentações de obras artísticas, tais como galerias, museus, teatros, cinemas, além de espaços não convencionais de disseminação do universo artístico tão comuns no mundo contemporâneo. A televisão e a internet também são fontes relevantes de acesso às produções artísticas. Mas, como as informações nesses universos são numerosas e estão muito dispersas, é muito válido que o professor apresente ao estudante canais e sítios que se mostrem mais interessantes na perspectiva da apresentação de obras artísticas diversas.

É fundamental também que o fazer artístico seja motivado e trabalhado pelo professor da EJA, pois é no fazer que muitos alunos se expressam e estabelecem com o mundo suas próprias conexões. Assim, a prática artística se mostra fundamental na sala de aula da EJA, para onde deverão ser levados elementos diversos da constituição de obras em artes visuais, teatro, dança, música e artes audiovisuais. Nesse leque de possibilidades, o estudante irá familiarizar-se naturalmente com uma linguagem, podendo continuar sua prática mesmo fora da sala de aula e desenvolvendo para si mais uma forma de expressão, percepção e interação com o mundo. Ao realizar seus próprios trabalhos artísticos, o estudante tem mais uma evidência de sua capacidade, sente-se estimulado a praticar ainda mais e disponibiliza suas obras para apreciação dos colegas e do público.

Pautando-se pela abordagem triangular, o professor deve criar suas próprias metodologias e perceber os melhores caminhos para o trabalho em sala de aula, instigando sempre a sensibilidade, interesse e envolvimento do aluno com os diversos tipos de manifestações artísticas.

Ampliar as práticas de uso da língua na escola, criar condições para o estudante compreender o que ouve, vê, sente e lê, promover a apreciação e o fazer artístico, orientar a prática corporal e estimular a expressão em variados registros de linguagens adequados a diferentes situações comunicativas é possibilitar o desenvolvimento de capacidades necessárias à produção e compreensão de textos orais, visuais, corporais e escritos, em diferentes situações de uso da língua. Ademais, é oportunar, cada vez mais, a participação efetiva dos estudantes nos diferentes contextos sociais, exercendo sua cidadania plenamente.

### 13.8 Os conceitos estruturadores da área Linguagens/ Alfabetização e sua interface com as dimensões formadoras da vida adulta

Os conceitos estruturadores da área de Linguagens/ Alfabetização são apresentados no **Quadro 18**; e suas interfaces com as dimensões formadoras, no **Quadro 19 e 20**.

DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES
1 CORPOREIDADE	Linguagem, interação, ludicidade.
2 MEMÓRIA	Linguagem, subjetividade, memória, diversidade.
3 TERRITORIALIDADE	Variação linguística, identidade, contexto / contextualização, pluralidade.
4 TRABALHO	Língua, subjetividade, discurso.

**Quadro 18:** Relação de conceitos estruturadores de Linguagens para cada uma das dimensões formadoras

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>1 CORPOREIDADE</b>	<p><b>1.1 Linguagem</b></p> <p>A linguagem é compreendida a partir da visão sociointeracionista, ou seja, como atividade social e interativa (MARCHUSCHI, 2008). Nos parâmetros curriculares do MEC, a linguagem é vista de forma dialógica, pois “ocorre entre participantes do discurso situados histórica, social e culturalmente”. É importante apontar que a linguagem se dá sempre em um contexto social na forma de ação e discurso, sendo historicamente construída de forma dinâmica e se atualizando constantemente na prática. É ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Portanto, a linguagem é espaço de interação e é nesse espaço e através dele que nos situamos no mundo, procuramos entendê-lo e nos constituímos como sujeitos.</p>
	<p><b>1.2 Interação</b></p> <p>A concepção de Interação é um dos principais fundamentos da linguagem, porque destaca o caráter dinâmico da linguagem. Nesse sentido reconhece-se que, quando o sujeito usa a palavra, algo acontece. A interação é o processo de influência mútua que os participantes exercem uns sobre os outros, nas trocas comunicativas e é também o lugar em que se exerce esse jogo de ações e reações. É pela interação que os sentidos são negociados e compreendidos. Dado o caráter polissêmico da linguagem, os significados são criados, recriados na interação social e internalizados pelos indivíduos. Nesse espaço comunicativo, ocorre o encontro entre diferentes culturas, experiências, saberes e interesses, constituintes do processo de construção de significados. Desse modo a interação é entendida como uma relação dialógica em que ambos os interlocutores adaptam continuamente o diálogo às necessidades do outro. É o contexto em cujo âmbito se estabelece um campo de ação comum no qual os sujeitos envolvidos podem entrar em contato entre si. Torna-se, portanto, fundamental a capacidade de ação de cada indivíduo, que deve estar apto a influir no desenvolvimento sucessivo da interação, determinando-o com sua atuação: cada ação de um sujeito deve constituir a premissa das ações realizadas posteriormente pelos demais. Por fim, a interação realiza-se sobre uma série de regras e pode até introduzir alterações no contexto, configurando-se como um processo circular em que as ações de cada participante determinam um retorno por parte do outro ou dos outros.</p>
	<p><b>1.3 Ludicidade</b></p> <p>A ludicidade está presente em diversas esferas da vida social do ser humano e transcende suas necessidades sociais imediatas, possuindo um valor em si mesmo, constituindo-se de autonomia e rompendo com valores materiais. Centrada no caráter desinteressado das ações, possibilita o distanciamento da realidade. O lúdico está vinculado diretamente à satisfação e ao prazer pessoal dos sujeitos, podendo manifestar-se nas relações sociais da vida humana de forma espontânea, organizada, alegre, sendo também sério sem ser sisudo. A ludicidade é um componente intrínseco da vida humana que possibilita a vivência da mais pura liberdade. A ludicidade permite aos sujeitos a vivência de sentimentos e a comunicação com a realidade de forma intensa, imaginativa, criativa e prazerosa, possibilitando a construção de novos códigos, símbolos e representações culturais.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.1 Linguagem</b></p> <p>A linguagem é compreendida a partir da visão sociointeracionista, ou seja, como atividade social e interativa (MARCHUSCHI, 2008). A linguagem é vista de forma dialógica, nos Parâmetros Curriculares para EJA, pois, “ocorre entre participantes do discurso situados histórica, social e culturalmente”. É importante apontar que a linguagem se dá sempre em um contexto social na forma de ação e discurso, sendo historicamente construída de forma dinâmica e se atualizando constantemente na prática. É ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Portanto, a linguagem é espaço de interação e é nesse espaço e por meio dele que o homem se situa no mundo, procurando entendê-lo e se constituindo como sujeito.</p>
	<p><b>2.2 Subjetividade</b></p> <p>A subjetividade é a capacidade de o locutor posicionar-se como sujeito, o que se realiza quando este se apropria de certas formas que a língua disponibiliza. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do discurso, isto é, de uma instância discursiva, na qual um “eu” designa o locutor, ou seja, um sujeito de enunciação. O fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Essa subjetividade, no entanto, faz com que, no ato de enunciação, o sujeito revele suas crenças e valores do indivíduo, com suas experiências e histórias de vida. É pela própria subjetividade que os sujeitos constroem um espaço relacional, ou seja, interagem uns com os outros. Esse relacionamento os insere dentro de esferas de representação social em que cada sujeito ocupa seu papel de agente dentro da sociedade. Somente a subjetividade contempla, coordena e conhece essas diversas facetas que compõem o indivíduo. No entanto, a subjetividade em si não é singular; pelo contrário, é plural, polifônica, uma vez que a subjetividade é portadora de várias vozes enunciativas, carrega vários tipos de saberes, conscientes ou inconscientes. Portanto, está presente no sujeito como indivíduo, mas também na coletividade. Entende-se como subjetividade coletiva não a de um conjunto de pessoas, mas a construção compartilhada, em rede, de modos de ser, sentir e expressar-se. A subjetividade não é inata, mas construída ao longo da vida, nas relações sociais. Nesse sentido, dado o contexto social, a subjetividade é regulada pelas formações discursivas que regulam o que pode e deve ser dito pelo sujeito. Compreender como a subjetividade é constituída empodera o próprio sujeito na regulação de sua constitutividade humana.</p>
	<p><b>2.3 Memória</b></p> <p><i>Não existem histórias sem sentido (Umberto Eco).</i></p> <p>A memória tem sido concebida como um processo que possibilita ao sujeito reproduzir imagens das experiências e impressões do inconsciente. No entanto, a área de Linguagem assume, nesse documento, a concepção de Benjamin (1994): a memória não se refere à capacidade de reter conhecimentos e fatos vividos no passado, mas a capacidade de reconhecer as impressões deixadas por eles e (re)significá-las no presente, produzindo sobre eles novas relações e novos sentidos. A memória é, assim, constitutiva, pois, efetivando a compreensão do passado pelo presente, em processo constante de reinterpretação dos acontecimentos, permite compreender o momento presente. É na e pela linguagem que nos construímos como sujeitos, construímos representações diversas sobre a realidade, expressamos sentimentos e agimos sobre o mundo. Desse modo é que a linguagem se define como a condição de possibilidade de memória. Assim, ações de linguagem praticadas pelos sujeitos podem constituir tanto uma memória individual, quanto coletiva. É que, além das práticas individuais em que a memória ganha sentido, o conceito de natureza e de sociedade, de realidade e de verdade, as teorias científicas e os valores são carregados de Memória Coletiva da humanidade, depositada nos discursos que circulam na sociedade, nos textos que os materializam. Textos feitos de gestos, de imagens, de formas, de cores, de sons e de palavras. Benjamin, na obra citada, retoma Proust, que aponta a existência de dois tipos de memória: a voluntária, que é ligada ao campo do intelecto, da consciência, e a involuntária, que é espontânea, não depende da vontade, surge de improviso. Desenvolver e provocar essas duas estratégias (voluntária e involuntária) constitui um rico campo de práticas na formação de jovens e adultos.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>2 MEMÓRIA</b>	<p><b>2.4 Diversidade</b></p> <p>Em relação às linguagens, por um lado diversidade pode referir-se ao contexto plural e diverso em que as interações acontecem. Com isso emerge a oportunidade de discutir aspectos fundamentais para o exercício da cidadania, como o de diversidade cultural, multiculturalismo, etnocentrismo, discriminação, segregação e preconceito. Por outro, refere-se à própria constitutividade das linguagens que se manifestam por meio de gêneros discursivos diversos. A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são ilimitadas, porque as possibilidades de atividade humana são também inesgotáveis e porque cada esfera de atividade contém um repertório inteiro de linguagens que se diferenciam e se ampliam.</p> <p>Ao incorporar o conceito de diversidade, é possível verificar o modo como se articulam e funcionam socialmente as linguagens, permitindo um panorama das possibilidades de usos das diferentes manifestações de interação, sejam elas verbais ou não verbais, orais ou escritas. Abre-se a possibilidade de formar o estudante para respeitar e valorizar as manifestações das línguas, das artes e das práticas corporais sistematizadas e utilizadas por diferentes grupos sociais como forma de reconhecer e fortalecer a diversidade sociocultural, bem como desenvolver a capacidade de avaliar e compreender múltiplas fontes de manifestações literárias e culturais, a diversidade dessas manifestações, apresentadas em mídia e em outros formatos diversos.</p>

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>3 TERRITORIALIDADE</b>	<p><b>3.1 Variação linguística</b></p> <p>É um fenômeno que ocorre em todas as línguas. A língua é uma atividade social, é um fenômeno funcionalmente heterogêneo, representável por meio de regras variáveis socialmente motivadas, como postula Castilho (2000, p. 12). Apresenta múltiplas formas de manifestações, é suscetível a mudanças, pois é fruto de práticas sociais e históricas. Na interação verbal, os falantes agem sobre a língua, em duas direções: por um lado, mantêm o sistema e o transmitem às gerações vindouras, porque isso é necessário à comunicação; por outro lado, modificam-no e o reconstróem, por exemplo, mudando a pronúncia de algumas palavras, criando novas palavras e novos modos de combinar as palavras (COSTA VAL e MARINHO, 2006).</p> <p>São dois os tipos de variação: dialetal e de registro. A variação dialetal ocorre em função de seus usuários e do grupo social a que pertencem: da região em que os usuários vivem, dos grupos e da classe social a que pertencem, de sua geração, de seu sexo, seu grau de escolaridade e ainda da função que exercem na sociedade. As variedades de registro ocorrem em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações em que produz uma atividade verbal.</p>
	<p><b>3.2 Identidade</b></p> <p>Pode ser entendida como a posição assumida pelos participantes de uma interação, que inclui diversos elementos resultantes de certa projeção do eu e do tu. Os sentimentos de pertencimento produzidos pelas relações familiares, escolares, étnicas, culturais, religiosas, regionais, nacionais ou sociais criam valores compartilhados pelos indivíduos e pelos grupos, que os aproximam. Essa proximidade, por outro lado, é construída e medida a partir de critérios de diferenciação em relação ao diverso, ao diferente, ao "outro". Assim, pode-se falar em identidades, uma vez que as posições que os sujeitos assumem nas práticas sociais não são estabelecidas <i>a priori</i>, mas negociadas a cada momento na interação e decorrem de um trabalho conjunto de todos os participantes relevantes na interação. Intimamente relacionadas ao conceito de identidade social, estão as noções de pertencimento e de diferença: referir-se à identidade social de alguém é referir-se às suas categorias de pertencimento. Se os participantes negociam traços de uma determinada identidade social, diz-se que eles negociam as características que os tornam membros de um determinado grupo.</p>
	<p><b>3.3 Contexto / contextualização</b></p> <p>Em uma situação de interação, os interlocutores situam o seu dizer em um determinado contexto - que é constituinte e constitutivo do próprio dizer - e vão ajustando ou conservando esse contexto no curso da interação, visando à compreensão. Trata-se então de um conjunto de fatores que determinam necessariamente a produção da linguagem. O contexto engloba, portanto, não só o co-texto (o conhecimento linguístico), como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores. Este último engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, o conhecimento da situação comunicativa e de suas 'regras' (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (gêneros e tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedade de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeia a cultura (intertextualidade) (KOCH, 2003, p. 24; 2006, p. 63-64).</p>
	<p><b>3.4 Pluralidade</b></p> <p>As sociedades e, portanto, as linguagens caracterizam-se pela diversidade, heterogeneidade e variabilidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, "[...] a temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e à valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e à crítica às relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira" (1998). Assim como a sociedade brasileira é marcadamente plural, nas diferentes manifestações de grupos culturais, etnias, regiões com características próprias, a língua igualmente se pluraliza, bem como a linguagem - manifestação verbal ou não verbal - nos diferentes contextos interacionais. Também as linguagens são compostas por formas emergentes e híbridas, como a videoarte, a publicidade, o <i>fanzine</i><sup>1</sup>. Nesse sentido, a escola deve assegurar o espaço para a pluralidade constitutiva das culturas e das linguagens, respeitando-as como expressão da diversidade. As regras do espaço público democrático devem garantir a igualdade do ponto de vista da cidadania e, ao mesmo tempo, a diversidade como direito.</p>



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES
<b>4 TRABALHO</b>	<p><b>4.1 Língua</b></p> <p>É uma sistematização constituída na/para a interação e integrada pelos subsistemas gramatical, semântico e discursivo. É, portanto, uma atividade interativa, social e cognitiva, ou seja, <i>“um fenômeno cognitivo sócio comunicativamente motivado no processo interativo”</i> (cf. MARCUSCHI, 2002, p. 30). Desse modo, a língua apresenta múltiplas formas de manifestações, é susceptível a mudanças, pois é fruto de práticas sociais e históricas, “indeterminada” sob o ponto de vista semântico (submetida às condições de produção) e se manifesta em situações de uso concretas como textos e discursos. Ensinar e aprender linguagem, nesse sentido, significa defrontar-se com as marcas discursivas das diferentes identidades presentes nas variedades linguísticas. Significa tornar essas variedades objeto de compreensão e apreciação, numa visão despida de preconceitos e atenta ao jogo de poder que se manifesta na linguagem e pela linguagem.</p>
	<p><b>4.2 Subjetividade</b></p> <p>A subjetividade é a capacidade de o locutor posicionar-se como sujeito o que se realiza quando este se apropria de certas formas que a língua disponibiliza. É um termo que não pode ser identificado a não ser dentro do discurso, isto é, de uma instância discursiva na qual um “eu” designa o locutor, ou seja, um sujeito de enunciação. O fundamento da subjetividade está no exercício da língua. Essa subjetividade, no entanto, faz com que, no ato de enunciação, o sujeito revele suas crenças e valores de indivíduo, com suas experiências e histórias de vida. É pela subjetividade que os sujeitos constroem um espaço relacional, ou seja, interagem uns com os outros. Esse relacionamento os insere dentro de esferas de representação social em que cada sujeito ocupa seu papel de agente dentro da sociedade. Somente a subjetividade contempla, coordena e conhece essas diversas facetas que compõem o indivíduo. No entanto, a subjetividade em si não é singular; pelo contrário, é plural, polifônica, uma vez que a subjetividade é portadora de várias vozes enunciativas, carrega vários tipos de saberes, conscientes ou inconscientes. Portanto, está presente no sujeito como indivíduo, mas também na coletividade. Entende-se como subjetividade coletiva não a de um conjunto de pessoas, mas a construção compartilhada, em rede, de modos de ser, sentir e expressar-se. A subjetividade não é inata, mas construída ao longo da vida, nas relações sociais. Nesse sentido, dado o contexto social, a subjetividade é regulada pelas formações discursivas que regulam o que pode e o que deve ser dito pelo sujeito. Compreender como a subjetividade é constituída empodera o próprio sujeito na regulação de sua constitutividade humana.</p>
	<p><b>4.3 Discurso</b></p> <p>Compreende-se por discurso o efeito produzido por um determinado locutor sobre seu interlocutor, em situações comunicativas. Em toda ação de linguagem existem as intencionalidades, explícitas ou implícitas, ou seja, ocorre o esforço de produzir efeito sobre o outro. Pelo discurso, o sujeito não somente relata o que já está presente, mas também pode fazer com que certas coisas aconteçam. Trata-se de compreender que a linguagem tem um poder particular de transformação que gera realidades distintas das que estão, até então, estabelecidas. Pelo discurso ocorre a compreensão de como um objeto simbólico produz sentido e de que significância ele se encontra revestido. São os gestos de interpretação que desvelarão as verdades presentes no discurso. O discurso é entendido como uma forma de ação no mundo. É mediante o discurso que os indivíduos constroem sua realidade social, agem no mundo em condições histórico-sociais e nas relações de poder nas quais operam (FAIRCLOUGH, 1989). Para esse autor, o discurso não é apenas uma prática de representação do mundo, mas, essencialmente, prática de significação do mundo. Todo discurso é constituído ou permeado pelo discurso do outro, que não necessariamente é igual ao anterior, pois podem ser discursos contrários, conflituosos, portanto polifônicos, múltiplos.</p>

**Quadro 19:** Relação de verbetes para cada conceito estruturador de Linguagens e Alfabetização

## 13.9 Matriz das Proposições da Alfabetização

A matriz curricular de Alfabetização para a EJA é apresentada no quadro 20.

QUADRO CAPACIDADES/HABILIDADES – ALFABETIZAÇÃO				
DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES	EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	CAPACIDADES GERAIS	CAPACIDADES/HABILIDADES
<b>TRABALHO; MEMÓRIA; CORPOREIDADE; TERRITORIALIDADE</b>	<b>Língua, Discurso, Subjetividade, Linguagem, Memória, Diversidade, Interação, Ludicidade, Variação linguística, Identidade, Contextualização</b>	Compreensão e Valorização da Cultura Escrita	Conhecer e valorizar práticas sociais letradas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade.</li> <li>• Conhecer os usos e funções sociais da escrita.</li> <li>• Conhecer usos da escrita na cultura escolar.</li> <li>• Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: o saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar;</li> <li>• o desenvolver capacidades específicas para escrever.</li> </ul>
		Apropriação do Sistema De Escrita	Conhecer a natureza alfabético-ortográfica da escrita da Língua Portuguesa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender diferenças entre escrita alfabética e outras formas gráficas.</li> <li>• Dominar convenções gráficas:</li> <li>• Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa;</li> <li>• Compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação do final de frase.</li> <li>• Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc.</li> <li>• Conhecer o alfabeto:</li> <li>• Compreender a categorização gráfica e funcional das letras;</li> <li>• Conhecer e utilizar diferentes tipos de letra de forma cursiva;</li> <li>• Dominar as relações entre grafemas e fonemas;</li> <li>• Dominar as regularidades ortográficas;</li> <li>• Dominar irregularidades ortográficas.</li> <li>• Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita.</li> </ul>
		Leitura	Ler e compreender textos de diferentes gêneros textuais e posicionar-se criticamente diante de textos lidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura.</li> <li>• Desenvolver capacidades de decifração:</li> <li>• Saber decodificar as palavras;</li> <li>• Saber ler reconhecendo globalmente as palavras.</li> <li>• Desenvolver fluência em leitura</li> <li>• Compreender textos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar finalidades e funções da leitura, a partir do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto;</li> <li>• antecipar conteúdos de textos a serem lidos em função de seu suporte, seu gênero e sua contextualização;</li> <li>• levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo que está sendo lido;</li> <li>• buscar pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências) ampliando a compreensão;</li> <li>• construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas.</li> </ul> </li> </ul>

QUADRO CAPACIDADES/HABILIDADES – ALFABETIZAÇÃO				
DIMENSÕES FORMADORAS	CONCEITOS ESTRUTURADORES	EIXOS DA LÍNGUA PORTUGUESA	CAPACIDADES GERAIS	CAPACIDADES/HABILIDADES
<b>TRABALHO; MEMÓRIA; CORPOREIDADE; TERRITORIALIDADE</b>	<b>Língua, Discurso, Subjetividade, Linguagem, Memória, Diversidade, Interação, Ludicidade, Variação linguística, Identidade, Contextualização</b>	<b>Produção Escrita</b>	Produzir textos de gêneros textuais e posicionar-se criticamente diante de textos lidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros</li> <li>• Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:</li> <li>• Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas</li> <li>• Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas</li> <li>• Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos</li> <li>• Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade</li> <li>• Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática;</li> <li>• Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos</li> <li>• Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros</li> <li>• Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação:</li> <li>• Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas</li> <li>• Escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas</li> <li>• Planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos</li> <li>• Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade</li> <li>• Usar a variedade linguística própria à situação de produção e de circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e a gramática</li> <li>• Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.</li> </ul>
		<b>Desenvolvimento da Oralidade</b>	Compreender e produzir textos orais de diferentes gêneros, em diferentes situações discursivas, com fluência e adequação à situação comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar das interações cotidianas em sala de aula:</li> <li>• Escutando com atenção e compreensão;</li> <li>• Respondendo às questões propostas pelo professor;</li> <li>• Expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor;</li> <li>• Respeitar a diversidade de formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar.</li> <li>• Usar a língua em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada.</li> <li>• Planejar a fala em situações formais.</li> <li>• Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa da escuta atenta e compreensão.</li> </ul>

## 13.10 Matriz das Proposições da Área de Linguagens

A matriz curricular de Linguagens para a EJA é apresentada nos **Quadros 21 a 24**. É importante ressaltar que os conteúdos sugeridos se referem a todas as capacidades correspondentes ao conceito estruturador colocado na segunda coluna.

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.1 Língua</b>	<p>1.1.1 Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.</p> <p>1.1.2 Desenvolver capacidades necessárias para uso da escrita presente na cultura escolar e fora dela.</p> <p>1.1.3 Saber usar objetos da escrita, desenvolvendo capacidades específicas para escrever.</p> <p>1.1.4 Compreender a língua como um produto da história humana e que os sentidos e as formas das palavras são resultado dessa história da qual faz parte.</p> <p>1.1.5 Reconhecer os diferentes gêneros de textos escritos usados no ambiente de trabalho e fora dele e a sua função comunicativa.</p> <p>1.1.6 Localizar, em textos escritos, informações relevantes para suas necessidades diárias na sociedade e no ambiente familiar.</p> <p>1.1.7 Distinguir fala e escrita.</p> <p>1.1.8 Reconhecer a unidade temática dos diversos gêneros textuais.</p> <p>1.1.9 Reconstruir oralmente os textos lidos ou ouvidos, considerando as suas características discursivas.</p> <p>1.1.10 Reconhecer os diferentes gêneros linguísticos orais usados no ambiente de trabalho e nos demais espaços de convívio social.</p> <p>1.1.11 Reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso da pontuação e outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados etc.).</p> <p>1.1.12 Distinguir o gênero no qual os textos escritos se apresentam pela interpretação de seus layouts na página impressa ou na tela do computador.</p> <p>1.1.13 Identificar os diferentes gêneros discursivos impressos e digitais usados no ambiente de trabalho em língua estrangeira como: calendários, slogans, listas, mensagens, blog, relatórios e artigos.</p> <p>1.1.14 Distinguir o gênero no qual os textos orais se apresentam pela interpretação da situação sócio comunicativa.</p> <p>1.1.15 Reconhecer os diferentes gêneros orais usados no ambiente de trabalho em língua estrangeira como: conversas informais, conversas telefônicas, conversas via e-mail de vídeo, recados e instruções.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modos de produção e circulação da escrita na sociedade.</li> <li>• Instrumentos utilizados na escrita.</li> <li>• Gêneros textuais: o funcionamento discursivo dos gêneros, considerando a esfera de uso da língua (listas, slogans, legendas, comunicados etc.) e os propósitos comunicativos.</li> <li>• Gêneros de textos tais como: instrução de uso, montagem, cartazes de banheiros/ locais de trânsito público, avisos, fichas, documentos guias, contas, gráficos, tabelas, panfletos.</li> <li>• Coerência temática do texto. Seleção e articulação dos conteúdos. Aspectos coesivos que sinalizam a coerência temática e progressão textual.</li> <li>• Coesão e mecanismos enunciativos.</li> <li>• Na leitura: efeitos de sentido sinalizados pela pontuação e outras notações e de recursos gráficos e/ou ortográficos (aspas, itálico, negrito, letras maiúsculas, sublinhados).</li> <li>• Leitura e análise crítica de textos em língua estrangeira.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> </ul>

**Quadro 21:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Trabalho

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.1 Língua</b>	<p>1.1.16 Identificar as características gramaticais e estruturais da língua estrangeira usadas nesses gêneros.</p> <p>1.1.17 Reconhecer o vocabulário típico em língua estrangeira usado nos textos.</p> <p>1.1.18 Relacionar termos, expressões e ideias que tenham o mesmo referente de modo a construir os elos coesivos (lexicais e gramaticais) em língua estrangeira.</p> <p>1.1.19 Inferir informações nos gêneros discursivos impressos e digitais em língua estrangeira usados no ambiente de trabalho.</p> <p>1.1.20 Compreender os diferentes gêneros orais em língua estrangeira usados no ambiente de trabalho.</p> <p>1.1.21 Compreender o conceito de corpo.</p> <p>1.1.22 Compreender o conceito de lazer.</p> <p>1.1.23 Comparar as vivências de práticas corporais anteriores com as difundidas na atualidade.</p> <p>1.1.24 Diferenciar práticas corporais de participação e de rendimento.</p> <p>1.1.25 Analisar o Estatuto do Torcedor e as leis e normas que tratam das práticas corporais e a relação com programas políticos de incentivo e garantia de acesso.</p> <p>1.1.26 Redimensionar o conceito de arte a partir dos objetos de arte de sua cultura.</p> <p>1.1.27 Compreender a produção de sentido, os signos e significados presentes em obras de artes visuais.</p> <p>1.1.28 Distinguir artes visuais bidimensionais e tridimensionais.</p> <p>1.1.29 Reconhecer os signos que compõem os diversos tipos de sons.</p> <p>1.1.30 Identificar os elementos constituintes de uma peça teatral (texto, atores/personagens, cenários etc.).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Cor, forma e composição das imagens estáticas e em movimento.</li> <li>• Leitura de imagens nas artes visuais, no vídeo, cinema, TV ou internet.</li> <li>• A notação de registros sonoros e o processo de construção de uma composição.</li> <li>• Parâmetros sonoros (altura, duração, intensidade e timbre).</li> <li>• Ritmos, sonoridades e interpretação de canções do patrimônio musical regional e brasileiro.</li> <li>• Os significados e a expressividade dos elementos de cena, o processo de construção dos personagens.</li> <li>• Movimentos de dança.</li> </ul>

**Quadro 21:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Trabalho (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.2 Discurso</b>	<p>1.2.1 Desenvolver capacidades de decifração: a) atitudes e disposições favoráveis à leitura; b) saber ler reconhecendo globalmente as palavras.</p> <p>1.2.2 Reconhecer a finalidade da leitura de diferentes gêneros textuais.</p> <p>1.2.3 Planejar e produzir textos orais e escritos adequados à situação discursiva proposta (em função de demandas do trabalho, por exemplo), considerando as condições de produção; finalidade, especificidade de gênero, suporte e interlocutor.</p> <p>1.2.4 Usar a escrita para a organização de questões práticas da vida pessoal (agenda, arquivos, contas, documentos, endereços etc.).</p> <p>1.2.5 Identificar autoria, a fonte e a data do texto, avaliando questões relativas à sua credibilidade, pertinência e atualização.</p> <p>1.2.6 Inferir significados, tendo em vista a multimodalidade presente nos textos orais e escritos usados no ambiente de trabalho (código linguístico, visual, espacial, sonoro etc.).</p> <p>1.2.7 Deduzir sentidos explícitos e implícitos em textos.</p> <p>1.2.8 Identificar intencionalidades no reconhecimento de usos de recursos linguísticos e não linguísticos.</p> <p>1.2.9 Relacionar os gêneros aos seus propósitos.</p> <p>1.2.10 Reconhecer o potencial das palavras no desenvolvimento de seu direito de se fazer ouvir e de ouvir o outro.</p> <p>1.2.11 Produzir, em língua estrangeira, gêneros discursivos impressos e digitais usados no ambiente de trabalho.</p> <p>1.2.12 Produzir, em língua estrangeira, gêneros orais usados no ambiente de trabalho.</p> <p>1.2.13 Produzir textos de forma processual: planejar, rever, receber feedback, reescrever e escrever a versão final para “publicação” com os colegas.</p> <p>1.2.14 Reconhecer o corpo como texto que produz discursos.</p> <p>1.2.15 Inferir significados dos corpos que se apresentam no cotidiano</p> <p>1.2.16 Compreender gestos e expressões corporais como fonte de sentidos nas interações humanas.</p> <p>1.2.17 Analisar a profissionalização nas práticas corporais.</p> <p>1.2.18 Analisar das práticas e manifestações corporais como possibilidades de reprodução e ou transformação de valores capitalistas.</p> <p>1.2.19 Compreender a especialização precoce.</p> <p>1.2.20 Compreender o processo de esportivização das demais manifestações corporais.</p> <p>1.2.21 Compreender os princípios e valores das práticas corporais voltadas para massa: eventos, megaeventos, espetáculos.</p> <p>1.2.22 Relacionar o uso de imagens de celebridades às práticas corporais e ao consumo.</p> <p>1.2.23 Produzir e fruir linguagens artísticas para o exercício da sensibilidade e do olhar crítico.</p> <p>1.2.24 Elaborar conceitos a partir das construções feitas com os elementos da linguagem visual.</p> <p>1.2.25 Pesquisar a escrita de textos dramáticos, identificando como são estruturados, além dos estilos e gêneros teatrais. Reconhecer a finalidade da leitura de diferentes gêneros textuais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Histórias lidas e contadas, poemas, versos, notícias acessíveis e interessantes, avisos, placas, instruções de jogos, manuais etc.</li> <li>• O funcionamento discursivo de gêneros diversos. Placas, avisos, circulares, notícias, reportagens, convites, anúncios, etiquetas, crachás, histórias, poemas, cartazes, atlas, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, gráficos etc.; função do texto o propósito discursivo.</li> <li>• O planejamento e a verbalização dos textos aspectos discursivos do texto: os propósitos comunicativos, os enunciadores; o gênero solicitado; a escrita do texto (a verbalização- domínio da ortografia; a acentuação gráfica, pontuação).</li> <li>• Função da escrita. Aspectos linguísticos textuais e discursivos envolvidos na escrita do texto; coesão e escrita: grafia de palavras, ortografia, estruturação sintática da frase, períodos etc.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Técnicas de desenho, pintura, colagem, monotipia, escultura, fotografia, vídeo e artes digitais.</li> <li>• O roteiro teatral, a elaboração das cenas, enredo, história, conflito, ação dramática e personagens.</li> <li>• A adaptação de roteiros a partir de contos, mitos, narrativas populares, fatos históricos, narrativas de diversas épocas.</li> <li>• Elementos da linguagem musical: estilo, forma, textura, timbre, andamento.</li> </ul>

**Quadro 21:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Trabalho (Cont.)



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>1 TRABALHO</b>	<b>1.3 Subjetividade</b>	<p>1.3.1 Planejar a fala em situações formais.</p> <p>1.3.2 Identificar posições divergentes em relação a um mesmo fato.</p> <p>1.3.3 Reconhecer, em um texto escrito, o que é informação e o que é opinião do autor.</p> <p>1.3.4 Identificar os elementos que permitem reconhecer as imagens de locutor, interlocutor (enunciadores).</p> <p>1.3.5 Ler obras literárias com gosto e compreensão.</p> <p>1.3.6 Inferir informações a partir do público alvo e suporte do texto.</p> <p>1.3.7 Identificar palavras que indicam a opinião do autor (modais, advérbios, adjetivos etc.).</p> <p>1.3.8 Reconhecer a subjetividade em charges e em gêneros literários em língua estrangeira.</p> <p>1.3.9 Distinguir objetividade e subjetividade em gêneros como relatórios ou cartas comerciais e relatos pessoais ou textos literários em língua estrangeira.</p> <p>1.3.10 Analisar as marcas linguísticas que identificam um grupo, uma etnia e/ou uma cultura.</p> <p>1.3.11 Usar a língua para defender pontos de vista, expressar sentimentos e emoções em língua estrangeira.</p> <p>1.3.12 Saber escolher marcas linguísticas em processos de identidade e subjetividade.</p> <p>1.3.13 Discernir o uso de diferentes registros linguísticos de acordo com situações comunicativas em língua estrangeira.</p> <p>1.3.14 Reconhecer marcas de sujeitos da enunciação nos gêneros que circulam.</p> <p>1.3.15 Reconhecer o corpo como marcas de subjetividade, construída nas experiências de vida.</p> <p>1.3.16 Conhecer os riscos da atividade e exercício físico mal orientado.</p> <p>1.3.17 Compreender as práticas e manifestações corporais na perspectiva de inclusão dos sujeitos.</p> <p>1.3.18 Reconhecer os princípios e procedimentos relativos à ergonomia, à segurança, às limitações físicas, aos riscos inerentes às práticas corporais e às precauções para evitar lesões.</p> <p>1.3.19 Compreender as práticas corporais como direito social com possibilidades de desenvolvimento interpessoal e social.</p> <p>1.3.20 Compreender as práticas corporais como possibilidade para vivência do lazer.</p> <p>1.3.21 Dar sentido e forma a abstrações pessoais a partir de construções feitas com as diversas linguagens artísticas (artes visuais, audiovisuais, teatro, dança e música).</p> <p>1.3.22 Identificar e reconhecer grupos sociais nas experiências artísticas locais e regionais.</p> <p>1.3.23 Reconhecer-se como sujeito ativo e interagente nas diversas formas de expressão artística.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas do cotidiano escolar e familiar (em diálogos, teatro, jogos de mímica, imitações da vida real etc.).</li> <li>Gêneros argumentativos: tese/argumentos.</li> <li>• Gêneros argumentativos orais e escritos (fato/opinião) posicionamento enunciativo.</li> <li>• Aspectos discursivos: enunciador e enunciatário (papeis sociais).</li> <li>• Textos do discurso literário.</li> <li>• As singularidades do texto literário; o pacto ficcional; apreciações estéticas, éticas, políticas, ideológicas.</li> <li>• Construção de sentido a respeito de si mesmo e do mundo pela conscientização linguística.</li> <li>• Produção de gêneros escritos e orais em língua estrangeira.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Construção de sentido a respeito de si mesmo e do mundo pela linguagem da</li> <li>• Arte.</li> <li>• Leitura e realização de uma obra musical.</li> <li>• Descrição de movimentos em dança.</li> </ul>

**Quadro 21:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Trabalho (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.1 LINGUAGEM</b>	<p>2.1.1 Compreender os processos de construção da interlocução no texto (autor/leitor), o que implica identificar quem escreve, para quem escreve, que imagem quer que o leitor faça dele.</p> <p>2.1.12 Ler e compreender textos orais e escritos sobre eventos passados.</p> <p>2.1.3 Reconhecer suportes textuais que circulam em esferas sociais diversas (jornais, revistas, blogs, portais).</p> <p>2.1.4 Inferir informação implícita em textos não verbais, verbais e/ou que conjuguem ambas as linguagens.</p> <p>2.1.5 Relacionar recursos verbais e extraverbais (figuras, mapas, gráficos, tabelas etc.) na produção de sentido do texto.</p> <p>2.1.6 Compreender textos orais e escritos em língua estrangeira sobre eventos passados como biografias, artigos sobre eventos históricos, resenhas de livros, textos literários e relatos orais de histórias.</p> <p>2.1.7 Evocar fatos significativos do passado, registrando-os por meio de biografias ou de relatos orais.</p> <p>2.1.8 Identificar e produzir textos com as marcas do passado em língua estrangeira.</p> <p>2.1.9 Analisar as práticas corporais como possibilidades de expressão e comunicação.</p> <p>2.1.10 Analisar os processos históricos e filosóficos de criação dos componentes da cultura corporal.</p> <p>2.1.11 Identificar como os padrões de atividade física podem mudar ao longo da vida e as estratégias para lidar com essas mudanças.</p> <p>2.1.12 Conhecer o processo de esportivização das práticas culturais.</p> <p>2.1.13 Identificar as influências do modismo, padrões estéticos e do consumo nas manifestações culturais.</p> <p>2.1.14 Conhecer políticas públicas para promoção e acesso às práticas corporais.</p> <p>2.1.15 Compreender as artes visuais como linguagem do tato, da visão, do olfato, da percepção e sensibilidade.</p> <p>2.1.16 Reconhecer a música como linguagem da audição, linguagem lúdica dos sentimentos, percepções e pulsação.</p> <p>2.1.17 Identificar o teatro como linguagem do corpo, da expressão e dos sentidos.</p> <p>2.1.18 Relacionar a dança à linguagem do corpo, do movimento, das sensações. O corpo em comunicação com o meio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O processo de interlocução; papéis sociais; enunciador/autor/enunciário/contexto de produção e circulação do texto.</li> <li>• Gêneros diversos em língua estrangeira como biografias, entradas de enciclopédia, artigos sobre eventos históricos e relatos orais de histórias.</li> <li>• Gêneros textuais diversos; suportes textuais; a função social dos textos.</li> <li>• O processamento de inferências - compreensão de textos de gêneros diversos; linguagem verbal e não verbal; ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses.</li> <li>• Gêneros de textos multimodais; as relações que se estabelecem entre texto verbal e imagem em textos multissemióticos; os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros.</li> <li>• Leitura, compreensão e produção de textos em língua estrangeira com marcas de passado.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Composição, harmonia, tonalidades e jogos de luz e sombra nas artes visuais.</li> <li>• Os elementos da linguagem musical. A constituição de sonoridades na interação desses elementos.</li> <li>• Características da linguagem teatral.</li> <li>• A linguagem da dança.</li> </ul>

**Quadro 22:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Memória

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.2 Subjetividade</b>	<p>2.2.1 Desenvolver a fluência em leitura.</p> <p>2.2.2 Interpretar textos orais e escritos sobre eventos passados.</p> <p>2.2.3 Identificar os recursos linguísticos responsáveis por relações semânticas que articulam o conteúdo dos textos.</p> <p>2.2.4 Compreender globalmente os textos lidos, articulando informações explícitas e implícitas pela produção de inferências.</p> <p>2.2.5 Relacionar o texto que está sendo lido a outros textos orais ou escritos, reconhecendo e promovendo relações intertextuais pertinentes.</p> <p>2.2.6 Identificar as marcas linguísticas que sinalizam as vozes de diferentes enunciadores em um texto.</p> <p>2.2.7 Estabelecer relações entre o cotidiano e as informações contidas nos textos, posicionando-se criticamente sobre os fatos expressos por eles.</p> <p>2.2.8 Interpretar textos orais e escritos sobre eventos passados em língua estrangeira como biografias, artigos sobre fatos históricos e relatos orais de histórias.</p> <p>2.2.9 Identificar as marcas linguísticas relacionadas aos tempos verbais passados em língua estrangeira.</p> <p>2.2.10 Inferir informações a partir de gêneros do domínio literário como contos, fábulas, letras de música, poemas e peças teatrais em língua estrangeira.</p> <p>2.2.11 Reconhecer as formas instituídas de construção do imaginário coletivo pelo estudo de gêneros literários.</p> <p>2.2.12 Distinguir objetividade e subjetividade em gêneros como relatos de fatos históricos e relatos de experiências pessoais em língua estrangeira.</p> <p>2.2.13 Reconhecer e recuperar os elementos de intertextualidade em textos do domínio artístico.</p> <p>2.2.14 Defender pontos de vista, expressar sentimentos e emoções em gêneros que evocam experiências passadas em língua estrangeira.</p> <p>2.2.15 Reconhecer no corpo as expressões características de um grupo, uma etnia ou uma cultura.</p> <p>2.2.16 Aceitar as igualdades e diferenças nas práticas corporais como princípio básico de inclusão.</p> <p>2.2.17 Compreender como as atividades corporais podem promover movimentos sociais de comportamentos e características positivas como apoio mútuo, segurança, participação cooperativa, colaboração, respeito aos outros, equidade, inclusão e trabalho em equipe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros textuais diversos. Interpretação de textos de diferentes gêneros: biografias, memórias; artigos sobre eventos históricos e relatos orais de histórias. Coerência temática.</li> <li>• Coesão: articulação (relações semânticas) tempo, espaço, causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, organizadores textuais, entre outras.</li> <li>• Processamento de inferências.</li> <li>• Leitura/compreensão, intertextualidade.</li> <li>• Polifonia; marcas linguísticas que sinalizam as vozes de diferentes enunciadores em um texto: aspas, pontuação, discurso direto, discurso indireto, verbos dicendi, marcadores como segundo, conforme etc.</li> <li>• Aspectos cognitivos da leitura.</li> <li>• Conhecimentos prévios; argumentatividade etc.</li> <li>• Construção de sentido a respeito de si mesmo e do mundo pela conscientização linguística e histórica.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Relações entre o percurso de criação próprio e o de outros.</li> <li>• Técnicas artísticas diversas (pintura, desenho, escultura, artes gráficas, vídeo, fotografia etc.).</li> <li>• As especificidades do uso de cada técnica na adequação de conteúdo e forma.</li> <li>• O corpo e os sentidos na criação de significados, com manifestações na dança, música, teatro, obras visuais e audiovisuais.</li> <li>• A percepção auditiva e a memória musical.</li> </ul>

**Quadro 22:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Memória (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.3 Memória</b>	<p>2.3.1 Relatar, em textos escritos ou falados, fatos sobre eventos passados de sua existência.</p> <p>2.3.2 Identificar nos relatos próprios e dos outros as marcas de identidade de grupos, de etnias, de sujeitos históricos.</p> <p>2.3.3 Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.</p> <p>2.3.4 Dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas.</p> <p>2.3.5 Reconhecer no relato de suas memórias a relevância dos fatos passados para sua vida futura.</p> <p>2.3.6 Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses e às características do gênero e dos objetivos.</p> <p>2.3.7 Produzir gêneros como biografias, artigos sobre eventos históricos e relatos orais de histórias.</p> <p>2.3.8 Apropriar-se da consciência histórica e linguística relacionada à língua estrangeira na interação com o mundo globalizado por meio de buscas on-line em LI e participação em comunidades virtuais, fazendo uso da língua estrangeira em questão.</p> <p>2.3.9 Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito irreversível.</p> <p>2.3.10 Apropriar-se das práticas e manifestações corporais presentes na sociedade, utilizando-as na vida cotidiana.</p> <p>2.3.11 Reconhecer como as atividades corporais podem promover comportamentos de civilidade, autocontrole, responsabilidade, confiança, honestidade, dignidade, solidariedade, capacidade de lidar com o sucesso e o fracasso e com atitudes adequadas sobre ganhar e perder.</p> <p>2.3.12 Fruir obras artísticas, estilos, linguagens, relacionando a essas produções sua experiência pessoal e estética.</p> <p>2.3.13 Compreender o teatro, a dança, a música, as artes visuais e audiovisuais em suas dimensões artísticas, estéticas, históricas e sociológicas.</p> <p>2.3.14 Relacionar a importância da preservação de obras e seus registros, para a valorização da história e memória cultural e social de um povo.</p> <p>2.4.15 Produzir sentido pela apreciação de obras de artes visuais e audiovisuais realizadas em outros contextos socioculturais.</p> <p>2.4.16 Valorizar as especificidades de manifestações musicais de origens diversas, assim como apresentações teatrais e de dança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação crítica de movimentos da dança.</li> <li>• Interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas nos diversos textos de livros didáticos, livros de histórias, cartazes, na variedade de textos que circulam na escola.</li> <li>• Diversos gêneros (em produções coletivas).</li> <li>• Diversos gêneros textuais. Versos rimados, aliterações etc.</li> <li>• Temas vivenciados em diálogos em sala, interpretações, respostas às perguntas do professor.</li> <li>Identificação e reconhecimento da diversidade cultural e linguística da língua estrangeira.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Fruição de obras de arte inseridas em outras culturas.</li> <li>• O teatro como linguagem que permite o conhecimento e identificação com outras realidades socioculturais.</li> <li>• O repertório musical de diferentes culturas, povos e etnias, localizados em pontos distintos do tempo e do espaço.</li> <li>• Realização de apresentações de dança e teatro na interação com o grupo escolar sem distinção de sexo, idade, etnia, crenças e hábitos.</li> </ul>

**Quadro 22:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Memória (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>2 MEMÓRIA</b>	<b>2.4 Diversidade</b>	<p>2.4.1 Conhecer usos da escrita na cultura escolar e fora dela.</p> <p>2.4.2 Planejar a escrita do texto, considerando o tema central e seus desdobramentos.</p> <p>2.4.3 Organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade.</p> <p>2.4.4 Usar recursos expressivos, estilísticos e literários, adequados ao gênero e aos objetivos do texto.</p> <p>2.4.5 Participar das interações cotidianas em sala de aula.</p> <p>2.4.6 Identificar e reconhecer a diversidade cultural e linguística da língua portuguesa.</p> <p>2.4.7 Reconhecer os países onde a língua estrangeira é falada como língua materna.</p> <p>2.4.8 Identificar os diferentes sotaques da língua estrangeira.</p> <p>2.4.9 Reconhecer o espaço ocupado pela língua estrangeira no mundo globalizado.</p> <p>2.4.10 Reconhecer a pluralidade das manifestações culturais nas práticas corporais.</p> <p>2.4.11 Analisar os padrões estéticos de “corpo ideal”.</p> <p>2.4.12 Analisar o papel da atividade corporal na promoção de um sentido de comunidade, aceitação e respeito pelas semelhanças e diferenças.</p> <p>2.4.13 Analisar a relação entre práticas corporais com o desenvolvimento da identidade pessoal e emocional, com o bem-estar mental e o desenvolvimento de uma imagem corporal positiva.</p> <p>2.4.14 Reconhecer o movimento nacional pelo reconhecimento da capoeira como patrimônio cultural brasileiro.</p> <p>2.4.15 Produzir sentido pela apreciação de obras de artes visuais e audiovisuais realizadas em outros contextos socioculturais.</p> <p>2.4.16 Valorizar as especificidades de manifestações musicais de origens diversas, assim como apresentações teatrais e de dança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretação crítica de movimentos da dança.</li> <li>• Interação entre a linguagem verbal e as linguagens visuais utilizadas nos diversos textos de livros didáticos, livros de histórias, cartazes, na variedade de textos que circulam na escola.</li> <li>• Diversos gêneros (em produções coletivas). Diversos gêneros textuais. Versos rimados, aliterações etc.</li> <li>• Temas vivenciados em diálogos em sala, interpretações, respostas às perguntas do professor.</li> <li>• Identificação e reconhecimento da diversidade cultural e linguística da língua estrangeira.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Fruição de obras de arte inseridas em outras culturas.</li> <li>• O teatro como linguagem que permite o conhecimento e identificação com outras realidades socioculturais.</li> <li>• O repertório musical de diferentes culturas, povos e etnias, localizados em pontos distintos do tempo e do espaço.</li> <li>• Realização de apresentações de dança e teatro na interação com o grupo escolar sem distinção de sexo, idade, etnia, crenças e hábitos.</li> </ul>

**Quadro 22:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Memória (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 CORPOREIDADE</b>	<b>3.1 Linguagem</b>	<p>3.1.1 Revisar e elaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previsto.</p> <p>3.1.2 Identificar gêneros orais e escritos do cotidiano social.</p> <p>3.1.3 Identificar e delimitar partes integrantes de um texto, apontando o tema ou a ideia central de cada parte.</p> <p>3.1.4 Compreender a função de elementos estruturais em textos que circulam em diferentes suportes, como escolha lexical, estrutura morfossintática e variedade linguística.</p> <p>3.1.5 Identificar sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia ou outras relações semânticas.</p> <p>3.1.6 Identificar gêneros orais e escritos do cotidiano social em língua estrangeira como conversas informais, chats, mensagens, instruções e diálogos do dia a dia.</p> <p>3.1.7 Interagir, em língua estrangeira, por meio dos gêneros orais e escritos do cotidiano.</p> <p>3.1.8 Expressar sentimentos e ideias, utilizando as múltiplas linguagens do corpo.</p> <p>3.1.9 Identificar as práticas corporais como possibilidades de superação dos preconceitos.</p> <p>3.1.10 Identificar estereótipos nas práticas e manifestações corporais.</p> <p>3.1.11 Diferenciar jogos cooperativos de jogos competitivos.</p> <p>3.1.12 Compreender as práticas corporais e os movimentos expressivos como forma de linguagem individual e coletiva.</p> <p>3.1.13 Analisar a influência da TV nas mudanças de formatos e regras das diferentes manifestações corporais.</p> <p>3.1.14 Relacionar atividade e exercício físico com dieta, balanço calórico e controle ponderal.</p> <p>3.1.15 Conhecer a influência do abuso de substâncias nocivas, do sedentarismo e das práticas inadequadas para a saúde corporal.</p> <p>3.1.16 Perceber as alterações que ocorrem no organismo durante e depois da atividade e exercício físico.</p> <p>3.1.17 Diferenciar atividade física de exercício físico.</p> <p>3.1.18 Utilizar da voz como forma de expressão musical.</p> <p>3.1.19 Realizar improvisações a partir do trabalho com elementos da linguagem teatral.</p> <p>3.1.20 Compreender como se dá a escolha de movimentos nas diversas manifestações de dança.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os temas do cotidiano usados em sala de aula para elaboração dos próprios textos.</li> <li>• Gêneros do cotidiano: Conversas informais, chats, mensagens (celulares ou em outro suporte textual), instruções, diálogos do dia a dia.</li> <li>• Coerência temática, coesão, organizadores textuais.</li> <li>• Conhecimento linguístico: escolhas lexicais, a estruturação sintática em função dos aspectos discursivos do texto.</li> <li>• Coesão nominal: sinônimos, antônimos, relações de hiperonímia.</li> <li>• Uso da língua estrangeira em situações do cotidiano.</li> <li>• Uso de chunks em língua estrangeira.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Exercícios de aquecimento vocal.</li> <li>• Criação de esquetes teatrais.</li> <li>• Os elementos que compõem o movimento em dança: peso, espaço, corpo, gestos e ações.</li> </ul>

**Quadro 23:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Corporeidade



DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADORES	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>3 CORPOREIDADE</b>	<b>3.1 Interação</b>	<p>3.2.1 Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestadas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar.</p> <p>3.2.2 Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.</p> <p>3.2.3 Produzir textos de gêneros orais e escritos, considerando a situação de interação social.</p> <p>3.2.4 Reconhecer as funções sociocomunicativas da linguagem.</p> <p>3.2.5 Interagir em língua estrangeira de acordo com a situação sociocomunicativa.</p> <p>3.2.6 Analisar as possibilidades de inclusão dos sujeitos pelas práticas e manifestações corporais.</p> <p>3.2.7 Identificar estereótipos nas práticas e manifestações corporais.</p> <p>3.2.8 Compreender as práticas corporais como meio de desenvolvimento de valores e atitudes.</p> <p>3.2.9 Analisar as relações de gênero e sexualidade nas práticas corporais e nos movimentos expressivos.</p> <p>3.2.10 Compreender a relação entre mídia, indústria do esporte e consumo.</p> <p>3.2.11 Adotar atitudes éticas em qualquer situação de prática corporal.</p> <p>3.2.12 Vivenciar os fundamentos básicos das práticas corporais.</p> <p>3.2.13 Vivenciar diferentes práticas corporais individualmente ou em grupo.</p> <p>3.2.14 Apropriar-se das práticas corporais como meio de superação de limitações dos sujeitos.</p> <p>3.2.15 Em suas manifestações teatrais, interagir com o grupo escolar e com a comunidade na qual a escola está inserida.</p> <p>3.2.16 Estabelecer diálogos entre as diversas manifestações de dança, tradicionais e contemporâneas, buscando compreender as motivações e especificidades de cada manifestação.</p> <p>3.2.17 Vivenciar experiências individuais e coletivas em arte.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variedades da língua.</li> <li>• Temas do cotidiano de acordo com o uso em diálogos, ordens, pedidos etc.</li> <li>• Aspectos condicionantes da interação. O contexto de produção e circulação dos textos. Exemplos de gêneros: conversas informais, debates, seminários, mensagens, instruções, diálogos do dia a dia.</li> <li>• Diálogos baseados em situações do cotidiano.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Identificação dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena.</li> <li>• Valorização da relação palco/plateia, atores/dançarinos/espectadores.</li> </ul>
	<b>3.3 Ludicidade</b>	<p>3.3.1 Identificar, compreender e produzir gêneros relacionados ao ato lúdico.</p> <p>3.3.2 Levar em conta recursos gráficos (caixa alta, grifo etc.), imagens (fotos, ilustrações, gráficos etc.) e elementos contextualizadores (data, local, suporte etc.) na interpretação de textos.</p> <p>3.3.3 Na leitura de textos literários, perceber, valorizar e interpretar recursos formais e estéticos.</p> <p>3.3.4 Identificar gêneros relacionados ao ato lúdico em língua estrangeira como piadas, trava-línguas, cantigas populares, poesia, música pop, rock, jogos on-line etc.</p> <p>3.3.5 Compreender estes gêneros por meio da leitura.</p> <p>3.3.6 Produzir esses gêneros na escrita e na fala.</p> <p>3.3.7 Identificar os elementos que caracterizam cada prática corporal em seus aspectos lúdicos.</p>	<p>Produção de textos adequados à situação discursiva (piadas, trava-línguas, cantigas populares, poesia, música pop, rock, jogos on-line etc.). Função dos recursos gráficos no processo de compreensão.</p> <p>O processo de compreensão do texto literário: interpretação de recursos formais e estéticos como disposição em versos e estrofes, a rima, a métrica, o ritmo, a sonoridade, a organização de sequências por oposição ou simetria, as repetições expressivas de palavras ou sons e os efeitos de sentido provocados pelo uso. Os modos de ler constitutivos de diferentes gêneros.</p> <p>Compreensão e produção de gêneros lúdicos em língua estrangeira.</p> <p>Atividades rítmicas e expressivas.</p> <p>Capoeira.</p>

**Quadro 23:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Corporeidade (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TERRITORIALIDADE</b>	<b>4.1 Variação Linguística</b>	<p>4.1.1 Compreender que a variação linguística é um fenômeno que ocorre em todas as línguas.</p> <p>4.1.2 Valorizar sua própria linguagem e a dos outros.</p> <p>4.1.3 Reconhecer que todas as linguagens são válidas.</p> <p>4.1.4 Reconhecer o papel da língua formal nas instâncias que o requerem.</p> <p>4.1.5 Reconhecer na norma culta possibilidades de maior participação social na vida cidadã.</p> <p>4.1.6 Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico.</p> <p>4.1.7 Reconhecer diferentes gêneros orais - formais e informais.</p> <p>4.1.8 Identificar e usar variedades linguísticas que concorrem para a construção do sentido do texto, compreendendo sua função discursiva.</p> <p>4.1.9 Escolher a variedade linguística e o registro adequados à situação discursiva.</p> <p>4.1.10 Diferenciar as práticas e manifestações corporais presentes na sociedade.</p> <p>4.1.11 Identificar as práticas e manifestações corporais de outras culturas.</p> <p>4.1.12 Identificar as práticas corporais de diferentes etnias brasileiras.</p> <p>4.1.13 Analisar a diversidade cultural das práticas e manifestações corporais.</p> <p>4.1.14 Estabelecer análises críticas e fundamentadas de obras realizadas com técnicas e linguagens variadas.</p> <p>4.1.15 Identificar as especificidades e escolhas que diferenciam cada realização artística em contextos diversos.</p> <p>4.1.16 Compreender como as manifestações teatrais se modificam, se alteram e são reelaboradas no tempo e no espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Língua: variação; tipos de variação linguística: regional, social, de gênero, de profissão.</li> <li>• Variedades dialetais do português. Fala e escrita. Correção gramatical. Tipos de variedades linguísticas. Leitura de gêneros de textos orais e escritos. Variedade e registro.</li> <li>• Contexto de produção e recepção de texto; escolhas linguísticas em função dos aspectos discursivos do texto.</li> <li>• Fatores ou contextos que podem influenciar a escolha das variedades linguísticas (As variedades de registro ocorrem em função do uso que um mesmo falante faz da língua nas diversas situações em que produz uma atividade verbal.). Variação de registro: o formal e o informal. Diferenças gramaticais entre as diversas variedades.</li> <li>• Identificação de diferentes sotaques e formas de comunicação em LI.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Leitura de obras visuais e audiovisuais produzidas a partir de técnicas e processos distintos.</li> <li>• Apreciação de produções musicais realizadas em períodos passados e contemporâneos, assim como de obras sonoras realizadas em distintos sítios do planeta.</li> <li>• Os estilos teatrais regionais, nacionais e internacionais.</li> </ul>

**Quadro 24:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Territorialidade

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TERRITORIALIDADE</b>	<b>4.2 Identidade</b>	<p>4.2.1 Compreender e valorizar o uso da escrita, com diferentes funções, em diferentes gêneros.</p> <p>4.2.2 Compreender a importância da escrita como instrumento de participação social;</p> <p>4.2.3 Produzir textos orais e escritos como direito de dizer a sua palavra e nela ser reconhecido.</p> <p>4.2.4 Reconhecer nas variedades linguísticas marca de identidade que concorrem para a construção do sentido do texto, compreendendo sua função discursiva.</p> <p>4.2.5 Reconhecer a língua portuguesa como marca de identidade cultural de um povo.</p> <p>4.2.6 Reconhecer as marcas pessoais e nacionais (falantes brasileiros) na própria produção linguística do inglês.</p> <p>4.2.7 Reconhecer e respeitar as marcas de outras nações, enquanto falantes da língua estrangeira.</p> <p>4.2.8 Reconhecer a web como um espaço onde pessoas de diferentes nações interagem entre si, de forma a disponibilizar uma grande diversidade de informação de fácil acesso.</p> <p>4.2.9 Reconhecer a diversidade das práticas e manifestações corporais de cada região.</p> <p>4.2.9 Reconhecer as possibilidades corporais de pessoas portadoras de necessidades especiais nas práticas e manifestações corporais.</p> <p>4.2.10 Aplicar os elementos básicos de cada prática corporal em situações de vivência corporal cotidiana.</p> <p>4.2.11 Relacionar as práticas corporais com consumo e mídia; saúde e qualidade de vida; lazer, cultura e sociedade.</p> <p>4.2.12 Analisar as implicações dos avanços tecnológicos para as atividades corporais.</p> <p>4.2.13 Compreender a inter-relação entre as diferentes formas de práticas corporais.</p> <p>4.2.14 Compreender a indicação, adequação e escolha dos exercícios e atividades físicas apropriadas para cada grupo ou indivíduo.</p> <p>4.2.15 Valorizar as diversas formas de manifestações artístico-visuais como meio para se conhecer a vivência e experiência de outras culturas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Temas do cotidiano dos alunos, apresentados em rotinas particulares e coletivas, notícias, avisos, participações, convites.</li> <li>• Práticas sociais que utilizam a leitura e a escrita na vida social; os novos letramentos; meios de comunicação e circulação da informação; letramentos valorizados universais e institucionais etc.</li> <li>• A variação da língua (geográfica, social, idade, sexo e grau de escolaridade), define grupos de falantes que partilham o mesmo dialeto. Análise, revisão e reformulação de textos orais e escritos produzidos pelo sujeito da EJA.</li> <li>• Análise de textos orais e escritos produzidos por diversos falantes da língua estrangeira.</li> <li>• Navegação pela web.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• Identidade pessoal e coletiva na realização de obras visuais, audiovisuais, musicais, teatro e dança.</li> <li>• Paisagens sonoras.</li> <li>• Construção de instrumentos musicais convencionais e não convencionais a partir das possibilidades que o meio lhe oferece.</li> </ul>

**Quadro 24:** Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Territorialidade (Cont.)

DIMENSÃO FORMADORA	CONCEITOS ESTRUTURADOS	CAPACIDADES	CONTEÚDOS SUGERIDOS
<b>4 TERRITORIALIDADE</b>	<b>4.3 Contextualização</b>	<p>4.3.1 Conhecer usos e funções sociais da escrita.</p> <p>4.3.2 Identificar diferentes gêneros textuais, considerando sua função social, seu suporte, sua esfera de circulação, sua estrutura composicional e suas características linguístico-discursivas.</p> <p>4.3.3 Produzir gêneros discursivos em consonância com contexto social de uso da língua.</p> <p>4.3.4 Reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos, em consonância com determinada prática social.</p> <p>4.3.5 Adaptar o material e o espaço para práticas corporais de acordo com o interesse do grupo.</p> <p>4.3.6 Modificar as regras das práticas corporais de acordo com as necessidades do grupo.</p> <p>4.3.7 Compreender os padrões éticos e questões de segurança para prática das atividades corporais</p> <p>4.3.8 Identificar o potencial de mobilização da sociedade em práticas e manifestações corporais.</p> <p>4.3.9 Analisar a influência dos grandes espetáculos esportivos e dos megaeventos a população de uma localidade.</p> <p>4.3.10 Analisar as implicações da urbanização para as práticas e manifestações corporais.</p> <p>4.3.11 Compreender as características e especificidades das práticas e manifestações corporais.</p> <p>4.3.12 Analisar as construções das regras das práticas corporais e suas relações com condutas sociais.</p> <p>4.3.13 Contextualizar as produções artísticas, audiovisuais, musicais, teatro e dança da região, estado e país.</p> <p>4.3.14 Inferir significados a partir das especificidades estilísticas e movimentos artísticos de cada momento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gêneros do cotidiano dos alunos: dinheiro, cheque, vale-transporte e alimentação, documentos, divulgação de informações (letreiros, rótulos, embalagens, manuais, agendas, listas etc.).</li> <li>• Análise do contexto de produção e circulação dos textos. A forma composicional do gênero (estrutura/forma) e análise características linguístico-discursivas dos gêneros envolvidos.</li> <li>• Conversa formal e conversa informal, chat e mensagem de e-mail para fins profissionais, diário e biografia etc.</li> <li>• Atividades rítmicas e expressivas.</li> <li>• Capoeira.</li> <li>• Conhecimento sobre o corpo.</li> <li>• Dança.</li> <li>• Esportes coletivos.</li> <li>• Esportes individuais.</li> <li>• Ginástica.</li> <li>• Jogos.</li> <li>• Legislação específica sobre práticas corporais.</li> <li>• Lutas.</li> <li>• A produção de obras de artes visuais, audiovisuais, teatrais, música e dança e o contexto em que estão inseridas.</li> <li>• Composições sonoras a partir dos sons do próprio ambiente.</li> <li>• As variações musicais e as influências do contexto sociocultural nessa diversidade.</li> <li>• Os usos da música no cotidiano.</li> <li>• A visão do corpo e a dança na história.</li> </ul>
<b>Quadro 24:</b> Matriz curricular de Linguagens para a Dimensão Formadora Territorialidade (Cont.)			

**Observação:**

O trabalho com os conteúdos de Educação Física propostos aqui deve respeitar a diversidade: primeiro, pelas particularidades inerentes à própria Educação Física e também à EJA; segundo, pela concepção de corporeidade explicitada anteriormente; terceiro, e não menos importante, pela gama de conteúdos de a Educação Física ser muito diversificada. Existem diversas opções de conteúdos para se alcançar uma mesma capacidade. Isso se justifica pela diversidade dos conteúdos. Uma mesma capacidade pode ser trabalhada em uma aula de dança e ou em uma aula de lutas, por exemplo. Muitas das capacidades relacionam-se umas com as outras,

complementam-se ou requerem o entendimento de outras. Cabe ao professor, ao elaborar seu planejamento, diversificar o conteúdo de modo a não privilegiar nenhum conteúdo específico. Ele deve, em seu plano de ação, contemplar o trabalho com todas as capacidades e passando por todos os conteúdos. No quadro anterior, são apresentadas as capacidades e os conteúdos básicos, devendo o professor definir, de acordo com sua realidade e seus alunos, qual conteúdo específico utilizará para alcançar determinada capacidade.

## Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Coords.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; CUNHA, Fernanda Pereira. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010. 463p.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. 132p.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998. 200p.

BARRETO, Vera (Coord.). *Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação - SMED. *II Congresso político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino/Escola Plural*. 2. ed. Belo Horizonte: SMED, 2002.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. Câmara de Política Pedagógica. *Parecer nº 093/02*. Regulamentação da Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Belo Horizonte. Aprovado em 7 nov. 2002.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC-SEF, 1995.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física/Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação - EJA - *Ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento*. São Paulo/ Brasília: MEC, 1997b, v. 3 - Educação Física.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação - EJA - *Ensino fundamental: proposta curricular para o 2º segmento*. Brasília: MEC/SEF, 2002, v. 3 - Arte.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental: proposta curricular - 1º segmento*. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001a. 239p.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matrizes curriculares de referência do Saeb*, 2001b. Disponível em: <[www.inep.gov.br/basical/saeb/](http://www.inep.gov.br/basical/saeb/)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Secretaria de Educação Fundamental, 2002a. v. 1.148p.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: SEB/MEC, 2002c.

BUÑUEL, Luís. *Meu último suspiro*. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 363p.

BUNZEN, C. *O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*. Projeto Temático Letramento do Professor. Campinas: Unicamp, 2004. Disponível em: <[www.letramento.iel.unicamp.br](http://www.letramento.iel.unicamp.br)>. Acesso em: 3 nov. 2008.

CAMPELO, C. R. *Cal(e)idoscorpos: um estudo semiótico do corpo e seus códigos*. São Paulo: Annablume, 1997.

CAMPOS, L. A. S. *Didática da educação física*. São Paulo: Fontoura, 2011.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Política educacional e educação física*. Campinas: Autores Associados, 1998.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do ensino de educação física*. São Paulo: Cortez, 1993.

COSTA, Val M da Graça. *Proposições curriculares para o 2º ciclo do ensino fundamental*. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

CRISTÓVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de inglês. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 95-106.

\_\_\_\_\_. DURÃO, A. B. A. B.; NASCIMENTO, E. L.; SANTOS, S. A. M. Cartas de pedido de conselho: da descrição de uma prática de linguagem a um objeto de ensino. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas: UCPel, v. 9, n. 1, p. 41-76, 2006.

DAÓLIO, Jocimar. *Educação física e o conceito de cultura*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação física na escola: questões e reflexões*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DIAS, Reinildes. *Inglês na escola: pelas trilhas da inclusão social*. Belo Horizonte: Dimensão, 2012.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J. L'acquisition des discours: emergence d'une compétence ou apprentissage des capacités langagières? *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*, Paris: Klincksieck, n. 92, p. 23-37, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 11, p. 5-16, maio-ago. 1999.

DURANTE, M. *Alfabetização de adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. *A educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora, 2003.

FRAGOSO, Suely; REBS, Rebeca Recuero; BARTH, Daiani. Territorialidades virtuais: identidade, posse e pertencimento em ambientes multiusuário *on-line*. *Revista Matrizes* (Associação Nacional dos Programas de Pós-graduação em Comunicação - Compôs). Disponível em: <<http://www.matrizes.usp.br/index.php/matrizes/article/view/51>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980. 102p.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 150p.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Donald. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *A consciência corporal e a corporeidade: o esquema corporal, a imagem corporal*. Ijuí: Unijuí, 1999.

GERALDI, João W (Org). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

GONÇALVES, C. Educação Física: Ler e escrever também com o corpo em movimento. In: NEVES, I. C. B. *et al* (Orgs.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: UFRS, 2000, p. 45-62.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Orgs.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

GRUNENVALDT, T. *et al*. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, mai./ago. 2012.

GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO. *Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991.

HADDAD, Sérgio (Coord.) *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986 - 1998)*. Brasília: MEC/INEP, 2002.

HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa 1789-1848*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 343p.

INFORSATO, C. Corporeidade: por uma abordagem humanizadora do corpo em busca da existencialidade. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 135-144, 2010.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 15-61.

\_\_\_\_\_. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998a, p. 173-204.

\_\_\_\_\_. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (Org.). In: *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 267-302.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. MOARES, Silvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado das Letras, 1999. 191p. (Coleção Ideias sobre linguagem).

\_\_\_\_\_. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes Editores, 1997.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. *Didática da educação física 2*. Ijuí: Unijuí, 2002.

LARANGEIRA, Sônia M. G. Fordismo e pós-fordismo. In: CATTANI, Antônio David. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 292p.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. *Desafios da educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LIEDKE, Elida Rubini. Trabalho. In: CATTANI, Antonio David. *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 292p.

LÍNGUA Estrangeira na Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2\\_linguaestrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_linguaestrangeira.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2012.

MALINA, R. M.; BOUCHARD, C.; BAR-OR, O. *Crescimento, maturação e atividade física*. São Paulo: Phorte, 2009.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva *et al.* *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARTINS, Carlos Benedito. *O que é sociologia*. 35. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 98 p. (Coleção primeiros passos 57).

MATTHIESEN, S. *et al.* Linguagem, corpo e educação física. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 129-139, 2008.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. A Educação Física enquanto linguagem. In: \_\_\_\_\_. *Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola*. São Paulo: Phorte, 2000, p. 14-17.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdo básico comum (CBC) em arte do ensino fundamental do 6º ao 9º ano*, 2012. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco\\_objetos\\_crv/%7BFE54A4E0-F3E1-4BC2-89F3-616EA3EA2A42%7D\\_cbc-ef\\_arte.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv/%7BFE54A4E0-F3E1-4BC2-89F3-616EA3EA2A42%7D_cbc-ef_arte.pdf)>. Acesso em: 17 out. 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. *Conteúdo básico comum (CBC) em educação física do ensino fundamental do 6º ao 9º ano e do ensino médio* 2012. Disponível em: <<http://crv.educacao.mg.gov.br>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

MOITA-LOPES, L.P.; ROJO, R.H.R. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 2004.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, Edgar. *Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 128p.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NAHAS, Markus Vinicius. *Atividade física, saúde e qualidade de vida*. 5. ed. Londrina: Midiograf, 2010.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 5. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2003. 229p.

NILMA, Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de (Org.). *Educação do corpo na escola brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto*. São Paulo: Hucitec, 2009.

\_\_\_\_\_. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão; SOARES, Leôncio José Gomes. *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 15-43.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006. 111p.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa (Org). *Curso de especialização em ensino de artes visuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Ática, 1993. 269p.

RÉMOND, René. *Introdução à história de nosso tempo*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1981. 3v.

ROJO, Roxane (Org.). *Alfabetização e letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

\_\_\_\_\_. Modelos de processamento em produção de textos: subjetividade, autoria e monitoração. In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. (Orgs). *Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: LAEL/EDUC/PUC-SP, 1992, p. 99-123.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da narrativa escrita: como são os textos que as crianças escrevem? *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 169-193, 1990a.

\_\_\_\_\_. O trabalho de ler: fatores interferentes na compreensão de um texto. In: Seminário Estadual de Literatura Infantojuvenil, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Facs. Terese Martin, 1990b.

SANTIM, S. Corpo simplesmente corpo. *Movimento*, Porto Alegre, v. 7, n. 15, p. 57-733, 2001.

\_\_\_\_\_. Corporeidade e educação motora: convergências e divergências. In: *Congresso Latino-Americano de Educação Motora, 2: Congresso Brasileiro de Educação Motora, 3, Natal. Anais...* Natal, 2000.

\_\_\_\_\_. *Educação física: outros caminhos*. 2. ed. Porto Alegre: EST/EFRGS, 2003.

\_\_\_\_\_. *Educação física: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Ijuí: Unijuí, 1987.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE. *Proposta curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique Carneiro. *Dicionário de conceitos históricos*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude. *EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo horizonte, 2009.

SOARES, Magda Becker. A escola: espaço de domínio da escrita e da leitura? In: Simpósio Internacional: A leitura e escrita na sociedade e na escola, 1994, Belo Horizonte, MG; CHARTIER, Anne Marie. *Anais ...* Belo Horizonte: Fundação Amae de Educação e Cultura, 1994, p. 31-45.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Presença pedagógica*, Belo Horizonte, v. 14, n. 81, p. 23-37, maio/jun. 2008.



\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003, p. 89-113.

SOLÉ, Isabel.; SCHILLING, Cláudia. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. 194p.

SOLER, Reinaldo. *Jogos cooperativos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ina Elias de.; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p. 77-117.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação e juventude. *Educação em Revista*, Belo Horizonte. n. 29, p. 7-13, jun. 1999.

STIGGER, Marco Paulo. *Educação física, esporte e diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2005.

STRECK, Danilo (Coord.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TORO, Bernardo José; DUARTE, Wernek Nizia Maria. *Mobilização social: um modo de construir a democracia e a participação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Transformações na educação e Códigos de Modernidade. *Revista Dois Pontos*, Belo Horizonte, p.115-121, jul./ago. 1996.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (Orgs.). *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. São Paulo: Mercado de Letras, 2010.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224p.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

#### (Footnotes)

1 A palavra *fanzine* surgiu da contração das palavras inglesas *fanatic* (fã) e *magazine* (revista). No início da década de 1940, a expressão começou a ser utilizada nos Estados Unidos para designar publicações alternativas com textos de ficção científica e curiosidades. No Brasil, o termo é comumente utilizado em referência a produções impressas - e agora também virtuais independentes, tais como jornais e revistas.



## **Núcleo da Educação de Jovens e Adultos - NEJA - 2016**

Adriano Campos  
Bianca da Silva Chagas  
Chrisley Luiza de Castro Yasuda  
Edmary Aparecida Vireira e S. Tavares  
Elair Sanches Dias  
Felipe Estabile  
Gabriela M. Barros  
Geraldo José da Silva  
Geraldo de Souza Fernandes  
Glausiree Dettman de Araújo  
Jhonatan Kristian Carvalho Braga  
Kátia Aparecida de Souza e Silva  
Luciana Maria Souza  
Maria de Fátima Bessa Soares  
Mônica Lenira Chaves de Almeida  
Rejaine Soares de Moura  
Sara Couto Vieira  
Solange Mara do Nascimento Pena

## **Gerências Regionais de Educação / 2016**

### **BARREIRO**

Gerentes: Maristela Bruno da Costa  
Teresinha Dias

Equipe/EJA da GERED-B  
Ana Luísa Viana Pacheco  
Maria Helena Alves  
Maria Venida Gontijo  
Vilma Lúcia de Oliveira Carvalho

### **CENTRO-SUL**

Gerentes  
José Wilson  
Maria Eugênia A.S. Maia

Equipe/EJA da GERED-CS  
Cláudia Elizabete dos Santos  
Rubiane Soares de Moura

### **LESTE**

Gerentes  
José Wilson Ricardo  
Nídia Cristina Sabino

Equipe/EJA da GERED-L  
Adriana Jabbur  
Cacilda Lages Oliveira  
Emanuel Vítor Júnior

**NORDESTE**

Gerentes  
Gilka Maria de Moraes Oliveira  
Wânia Alves Santos

Equipe/EJA da GERED-NE  
Érica Geralda dos Santos  
Marly Aparecida Alves Rezende  
Odayr Antônio Coelho

**NOROESTE**

Gerentes  
Maria da Conceição  
Cristine Madeira Dantas

Equipe/EJA da GERED-NO  
Cibele Soares  
Kátia Gonçalves Zerlottini  
Rodrigo Rafael Gurgel Martins

**NORTE**

Gerentes  
Shirley de Cássia P. M. de  
Miranda  
Sandra Colares

Equipe/EJA da GERED-N  
Helane Aparecida da R. C. Araújo  
Nilma Coelho  
Ronan Silva Rodrigues

**OESTE**

Gerentes  
Luciana Maria Oliveira  
Adriana da Silva A. Pereira

Equipe/EJA da GERED-O  
Patrícia Macedo Mostafá de Moraes

**PAMPULHA**

Gerentes  
Roménia Ayla Moraes  
Suzana A. Amorim

Equipe/EJA da GERED-P  
Mary S.T. Terra  
Rogério Duarte Cândido

**VENDA NOVA**

Gerentes  
Glaucia da Silva Nascimento Saraiva  
Valéria Inácio Chagas

EJA da GERED-VN  
Alexandra de S. Ferreira  
Giovanna Antônia Vichiato Lima

**CONSULTORES, FORMADORES E COLABORADORES QUE PARTICIPARAM  
DO PROCESSO E CONTRIBUÍRAM NA CONSTRUÇÃO DAS PROPOSIÇÕES  
CURRICULARES PARA A EJA DA RMEBH  
Em 2008**

Adelina Cezarina Vieira Barbosa Santiago	Marcelo Bouissou
Ana Cleide Fonseca Pacheco	Márcia Alves Linhares
André Ottoni Bylaardt	Maria Antonieta Pereira
Angela Antonio	Maria da Conceição F. R. Fonseca
Angela Doro Pereira	Maria Emília Caixeta Lima
Augusta Aparecida Neves de Mendonça	Maria Helena dos Reis
César Eduardo Moura	Mariana Guedes Raggi
Cleusa de Abreu Cardoso	Marília de Souza
Creusa de Carvalho Ribeiro Neves	Marly Aparecida Alves Rezende
Daisy Moreira Cunha	Mary Francisca Guimarães
Elaine Maria Campos	Mércia de Oliveira Portela Castro
Emília Nicolai	Mônica Motta
Enère Braga Mota	Odayr Antônio Coelho
Fernanda Almeida de Carvalho	Orlando Aguiar Júnior
Gioconda Machado Campos	Patrícia Lane Gonçalves Cruz
Heli Sabino de Oliveira	Rita de Cássia Gomes da Silva
Igor de Oliveira Marques	Romilda Conceição Reis
Iris Elvira Costa Silva	Rosane Pires
Jácia Maria Soares dos Santos	Saint Clair Marques da Silva
Janete Flor de Maio Fonseca	Sílvia Maria Fraga
Jerry Adriani da Silva	Simone Andere
João Antônio de Oliveira	Sandra Meira Santos
Juliana Vieira da Silva	Solange Mara do Nascimento Pena
Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino	Sueli Gonçalves dos Santos
Laura Ruthe Barbosa de Castro	Ferreira
Lúcia Estanislau	Tadeu Rodrigo Ribeiro
Luiz Fernando da Silva	Tarcísio Mauro Vago
Luiz Olavo Fonseca Ferreira	Terezinha Elizabeth Teixeira Dias
Malba Tahan Barbosa	Valéria Cardoso Guedes
	Valcária de Oliveira Pinto

**Em 2012/2013**

Leiva de Figueiredo Viana Leal - Coordenação

Aciléia do Carmo Sayde	Maria Flor de Maio B. Benfica
Alessandra de Oliveira Reis	Maria Inez Melo de Toledo
Alexandre Maciel da Silva	Marina M. de Freitas
Arminda Aparecida de Oliveira	Mary M. Marinho Resende
Cláudio Eduardo Resende Alves	Mirian Chaves Carneiro
Climene Fernandes Brito Arruda	Pollyana Alves Borges da Silva
Dalva Aparecida de Faria Pereira	Pollyanna Alves Nicodemos
Ednéa Daluz Reis de Jesus	Ronan Augusto Silva
Elaine Cecília de Lima Oliveira	Rosane Cássia Santos e Campos
Eliano de Souza M. Freitas	Rosilene Siray Bicalho
Elizeé Frans de Castro Monteiro	Simone de A. E. Santana
Fernanda Almeida de Carvalho	Simone Andere
Gisele Couto Falcão	Simone de Araújo E. Santana
Guilherme Campos dos Santos	Sulamita Nagem Dias Lima
Heli Sabino de Oliveira	Tânia de Camargo
Iara Fonseca de Souza	Thiago Luiz Santos de Oliveira
Iara Oliveira	Valdete Barbosa
Ivana das Graças Dornelas	Vanessa Assis
Jerry Adriane da Silva	Vanilda Pereira
Juliane Gomes de Oliveira	Vilma Lúcia de O. Carvalho
Jussara Vitória de Freitas	Vivian Bernardes Margutti
Kátia Aparecida de Souza e Silva	
Mara Cristina R. dos Santos	
Marília de Dirceu Salles Dias	
Marcella Furtado Rodrigues	

**EDUCADORES DA EJA DA RMEBH**

As Proposições Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RMEBH) foram elaboradas de forma coletiva, entre os anos de 2008 a 2015, com a participação dos professores da RMEBH, de assessores e consultores pedagógicos. Em 2013, essa versão foi disponibilizada eletronicamente para que os educadores e demais envolvidos com a EJA da cidade se apropriem do documento. Já em 2015, reformulada, também está publicada eletronicamente e em brochura.









**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

[www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br)