



Caderno 5

# ***Educação de Jovens e Adultos***

**Orientações curriculares para  
Educação de Jovens e Adultos**



**Município de São Bernardo do Campo  
Secretaria de Educação**

**Proposta Curricular**

Secretaria Municipal da Educação de  
São Bernardo do Campo

**Caderno 5**  
**Educação de Jovens e Adultos**  
**Orientações curriculares para Educação**  
**de Jovens e Adultos**

**2024**

PREFEITO  
Orlando Morando Júnior

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO  
Sílvia de Araújo Donnini

SECRETÁRIA ADJUNTA  
Rosangela Babinska

DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS- SE 11  
Nueli Olinda Quirino de Souza Vinturini

ASSESSOR DE GOVERNO  
Joseleine de Campos Gomes

ASSESSOR DE DIREÇÃO  
Caroline Guerra Takeuchi Pimenta

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO DE  
JOVENS E ADULTOS  
Vanessa Takigami Alves

DIVISÃO DE SUPORTE AO ENSINO  
Rosa Maria Monsanto Glória

São Bernardo do Campo (Município). Secretaria de Educação.  
Departamento de Ações Educacionais.

Proposta curricular / Secretaria de Educação. Departamento de  
Ações Educacionais. - - São Bernardo do Campo : SE, 2024.

405p. : il. (Orientações Curriculares; v.5).

Conteúdo: Caderno 1: Histórico, princípios e concepções:  
orientações curriculares para a educação básica. Caderno 2:  
Subsídios para a prática pedagógica: orientações curriculares para  
a educação básica. Caderno 3: Educação infantil. Caderno 4: Ensino  
fundamental. Caderno 5: Educação de jovens e adultos.

1. Proposta curricular 2. Prática pedagógica 3. Educação básica  
4. Educação infantil 5. Ensino fundamental 6. Educação de jovens e  
adultos I. Título II. Série

CDD 375

Jozileide Ferreira de Castro - Bibliotecária - CRB 8/5840

Crédito das fotos: SECOM e Unidades Escolares

Capa, projeto gráfico e diagramação: Diolene Machado @alquimiaeditorial



# EQUIPE DE ATUALIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

## Coordenação e Supervisão Pedagógica Geral

Rosa Maria Monsanto Glória

## Coordenação de Desenvolvimento

Joseleine de Campos Gomes

Kátia Raquel Viana

## ASSESSORES

### Supervisão Pedagógica

Rosaura Soligo

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA DA EJA

Walkiria de Oliveira Rigolon e Rodnei Pereira

## LÍNGUA PORTUGUESA

Walkiria de Oliveira Rigolon e Rodnei Pereira

## MATEMÁTICA

Wagner Barbosa de Lima Palanch

## CIÊNCIAS

Gustavo Isaac Killner

## GEOGRAFIA

Sueli Angelo Furlan

## HISTÓRIA

Lílian Lisboa Miranda

## ARTE

Carolina Cossi

## EDUCAÇÃO FÍSICA

Marcos Garcia Neira

## LÍNGUA INGLESA

Adriana Ranelli Weigel



## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>PARTE 1</b>  | <b>12</b> |
| <b>APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</b>  | <b>13</b> |
| <b>INTRODUÇÃO</b>   | <b>14</b> |
| Pra começo de conversa...   | 15        |
| Desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos: a necessidade de seguir teimando                                       | 20        |
| Breve histórico da eja na Rede de São Bernardo Do Campo   | 26        |
| <b>MARCO CONCEITUAL</b>   | <b>30</b> |
| Princípios e Concepções   | 31        |
| A Educação de Jovens e Adultos e os processos de ensino e de aprendizagem   | 33        |
| A dimensão do ato educativo dos professores e a autonomia dos estudantes: princípios e concepções na EJA                | 38        |
| Propósitos da escola e efeitos da pandemia na EJA   | 42        |
| Forma de organização curricular   | 45        |
| Objetivos de aprendizagem, Objetivos de Conhecimento, Inter-relações e Abordagens                                       | 46        |
| Educação e trabalho: os eixos articuladores   | 47        |
| Orientações e Proposições Metodológicas   | 50        |
| Orientações aos processos e procedimentos de estudo para ampliação da autonomia dos estudantes de São Bernardo do Campo | 55        |
| Avaliação na educação de jovens e adultos   | 60        |
| Documentação Pedagógica   | 62        |
| Tempos, espaços e materiais na EJA  | 64        |
| Referências Bibliográficas  | 66        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>PARTE 2 PROPOSTAS CURRICULARES</b>   | <b>68</b>  |
| <b>PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>  | <b>70</b>  |
| Proposta de Língua Portuguesa   | 71         |
| Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA                   | 73         |
| Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores               | 74         |
| Objetivos propostos para a educação de jovens e adultos em Língua Portuguesa              | 76         |
| Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento          | 78         |
| Orientações e proposições metodológicas   | 113        |
| Orientações de estudo: o desafio de ensinar a estudar                                     | 116        |
| Referências bibliográficas  | 121        |
| <b>PROPOSTA DE MATEMÁTICA</b>   | <b>126</b> |
| Contribuição do componente Matemática para a formação dos estudantes da EJA               | 127        |
| Breves considerações sobre o componente curricular de Matemática e os eixos articuladores | 131        |
| Quadros de objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento                            | 132        |
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais   | 155        |
| <b>PROPOSTA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA</b>   | <b>158</b> |
| Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA                   | 159        |
| Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores               | 162        |
| Quadros por áreas de conhecimento com objetivo de aprendizagem e objeto de conhecimento   | 165        |
| Orientações e proposições metodológicas específicas                                       | 178        |
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais   | 182        |

**PROPOSTA DE GEOGRAFIA****190**

|  |     |
|--|-----|
| Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA        | 191 |
| Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores    | 196 |
| Quadros por áreas de conhecimento e componentes curriculares por ciclo         | 202 |
| Orientações e proposições metodológicas  | 225 |
| Abordagem investigativa e resoluções de problemas                              | 228 |
| Orientações de estudos: o desafio de ensinar os estudantes a estudar Geografia | 233 |
| Organização do componente curricular Geografia                                 | 234 |
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais                                | 241 |
| Referências bibliográficas   | 242 |

**PROPOSTA DE HISTÓRIA****248**

|  |     |
|--|-----|
| Contribuições do Componente Curricular de História para os estudantes da EJA | 249 |
| Breves considerações sobre o componente curricular de História               | 253 |
| Orientações e proposições metodológicas específicas                          | 267 |
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais.                             | 270 |
| Referências bibliográficas   | 271 |

**PROPOSTA DE ARTE****278**

|   |     |
|---|-----|
| Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA     | 279 |
| Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores | 280 |
| Os estudantes e o estudo de Arte na EJA                                     | 289 |
| Quadros por áreas de conhecimento, componentes curriculares por ciclo       | 290 |
| Orientações e proposições metodológicas específicas                         | 316 |
| Histórias e memórias do corpo na arte brasileira                            | 317 |
| O desenvolvimento de processos autorais de criação, o grande objetivo       | 321 |

|   |     |
|---|-----|
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais | 322 |
| Referências bibliográficas                      | 325 |

**PROPOSTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA****330**

|   |     |
|---|-----|
| Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA     | 331 |
| Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores | 341 |
| Quadros por áreas de conhecimento, componentes curriculares por ciclo       | 343 |
| Orientações e proposições metodológicas específicas                         | 351 |
| Sugestões de materiais de apoio para saber mais.                            | 363 |
| Referências Bibliográficas  | 364 |

**PROPOSTA DA LÍNGUA Inglesa****368**

|  |     |
|--|-----|
| Contribuições do componente Língua Inglesa para a formação dos estudantes da EJA | 369 |
| Breves considerações sobre o componente Língua Inglesa e os eixos articuladores  | 373 |
| Objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do Componente Língua Inglesa | 380 |
| Orientações e proposições metodológicas  | 392 |
| Sugestões de material de apoio para saber mais                                   | 398 |
| Referências bibliográficas   | 400 |

**PARTE 3****402**

|                      |     |
|----------------------|-----|
| Considerações finais | 403 |
|----------------------|-----|

# PARTE 1

## Apresentação da Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos

Este caderno integra a Série Orientações Curriculares, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico na Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo registrados em cinco publicações básicas:

- Caderno 1 Introdução- Histórico, princípios e concepções;
- Caderno 2 Subsídios para a Prática Pedagógica;
- Caderno 3 Proposta Curricular de Educação Infantil;
- Caderno 4 Proposta Curricular de Ensino Fundamental I;
- Caderno 5 Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos contou com a participação ativa de nove assessores externos que, em diálogo com as equipes da Secretaria Municipal de Educação de São Bernardo do Campo, elaboraram o texto aqui apresentado.

O propósito que motivou a organização da Série Orientações Curriculares foi sistematizar o conhecimento curricular e pedagógico já produzido no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e atualizá-lo considerando as contribuições hoje existentes – como a Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Paulista e outros subsídios produzidos externamente à Rede Municipal.





# Introdução

## Pra começo de conversa...

Uma Educação que se pretenda emancipatória precisa ser pensada à luz de uma concepção que esteja em consonância com um projeto voltado para emancipação,<sup>1</sup> que tenha como centralidade o desenvolvimento da autonomia plena dos seus estudantes, na esteira de uma escola cuja função social esteja atrelada ao enfrentamento de toda e qualquer forma de desigualdade e opressão, desenvolvendo um processo de reflexividade crítica pautado na relação dialógica, no respeito à diversidade, numa perspectiva democrática a favor de uma educação humanizadora e tendo como referência a justiça social.

<sup>1</sup> A concepção de educação emancipatória consta em documentos da rede municipal de São Bernardo do Campo, como nas Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo em 2012, bem como no Percurso da Educação de Jovens e Adultos – Grupos de Trabalho (2018/2019).



Entretanto, ao revisarmos o percurso da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, identificamos uma trajetória historicamente marcada, ora por uma concepção assistencialista, ora por uma concepção filantrópica, submetida, muitas vezes, ao aligeiramento dos objetos de conhecimento trabalhados durante a educação básica, numa perspectiva meramente tecnicista e fragmentada, numa espécie de “*flashes* dos melhores momentos” do chamado ensino regular, desvinculada de um projeto de educação transformadora.

Tais concepções, ainda hoje, engendram o imaginário pedagógico e induzem muitas ações no campo da educação de jovens e adultos, ao considerarem, por exemplo, a instituição escolar como o centro exclusivo das ações educativas, desqualificando as experiências, os saberes, fazeres e conhecimentos construídos em outros espaços da vida social que permeiam a trajetória de vida desses estudantes, como por exemplo: o mundo do trabalho, a vida cotidiana em família, as demais experiências forjadas em sindicatos, igrejas, agremiações e congregações de diferentes naturezas, desqualificando, assim, todos os demais espaços de formação que nos inserem no mundo, para além da educação formal oferecida pela instituição escolar.

Na atualidade, muitos ainda pensam nessa modalidade de ensino atrelando-a exclusivamente ao processo de alfabetização. Desse modo, desconsideram o direito à educação básica e à educação continuada – ao longo de toda trajetória de vida. De forma alguma podemos nos esquecer de que, de acordo com dados do último Censo brasileiro realizado em 2010, nosso país, à época, contava com 65 milhões de brasileiros (com 15 anos ou mais) que ainda não haviam concluído o Ensino Fundamental e nem dos 22 milhões de jovens, homens e mulheres com mais de dezoito anos que não concluíram o Ensino Médio.

Diante desse cenário, em 2013 contávamos com um contingente de apenas 3,1 milhões de estudantes frequentando a EJA no mesmo ano em que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) indicava haver no Brasil ainda 13,2 milhões de analfabetos com mais de 15 anos. Como apontam Ribeiro, Haddad e Catelli Jr (2014, p. 6): “Estes dados contradizem enfaticamente a afirmação de que o destino da EJA é desaparecer.” Eles evidenciam justamente o contrário, ou seja, a necessidade urgente de seguirmos legitimando e fortalecendo as políticas educacionais destinadas à educação de jovens e adultos.



Neste sentido se ancora o propósito deste documento curricular: seguir fomentando – assim como nos documentos curriculares anteriores construídos pela Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo para essa modalidade – um processo de reflexividade crítica contínua acerca da EJA,<sup>2</sup> compreendendo este amplo acervo documental histórico de orientações e diretrizes não como algo pronto e acabado, mas como um referencial vivo sempre em (re)construção e em diálogo com educadores e educandos da EJA, esperando que tais referenciais possam fortalecer e orientar as políticas públicas educacionais em convergência com os direitos sociais envolvendo diretamente as equipes que atuam nessa modalidade, para a implementação de ações equitativas, inclusivas e de qualidade social, procurando contribuir para o desenvolvimento de práticas e ações cada vez mais emancipatórias de acordo com o ideário de um projeto educacional democrático e de justiça social.

Para tanto, mais do que conhecer, é preciso considerar, valorizar e inter-relacionar os conhecimentos forjados pelos jovens, adultos, adolescentes, homens, mulheres e idosos ao longo de suas trajetórias de vida, bem como promover-lhes o acesso aos bens simbólicos e materiais que a escolarização deve garantir, de forma significativa para essa população majoritariamente constituída por trabalhadores de baixa renda, submetidos muitas vezes a uma condição de exclusão e vulnerabilidade social.

<sup>2</sup> A sigla EJA (Educação de Jovens e Adultos) é utilizada neste Currículo não se restringindo de modo exclusivo a uma modalidade de ensino no interior de uma estrutura institucional escolar, mas engloba toda diversidade de espaços e ambientes que formam sujeitos jovens e adultos, em diferentes práticas da vida social, como acontece nas comunidades, nas igrejas, nos sindicatos, nas famílias, no mundo do trabalho, ou seja, para todas as esferas da vida humana, para além da escolar.



Desse modo, um movimento fundamental para todos os profissionais que atuam nessa modalidade é conhecer e valorizar saberes, experiências, conhecimentos prévios, assim como os valores, as crenças, os desejos, as expectativas e necessidades desses estudantes que frequentam a EJA. Só assim será possível viabilizar um processo de ensino que faça sentido para todos e todas que frequentam essa modalidade para que possam ampliar os conhecimentos que a humanidade vem construindo historicamente.

Este reconhecimento e valorização são essenciais para uma formação humana integral que considere todas as dimensões que constituem nossa humanidade: a dimensão física, intelectual, social, cultural, afetiva e emocional, numa perspectiva freireana, na qual o ponto de partida é o sujeito e sua visão de mundo, para construção de um projeto que vise à transformação da realidade. Dessa forma, a função social da escola estará atrelada à transformação da realidade, a partir de um projeto emancipatório.

Desta forma, faz-se necessário levar em conta que, mesmo os estudantes da EJA, que passaram longos períodos desengajados da escola, não estiveram apartados da vida, seguiram trabalhando e aprendendo



em diferentes esferas da vida social, como na vida cotidiana em família, no mundo do trabalho, nas igrejas e congregações, nas associações junto aos seus amigos e amigas, em agremiações esportivas, nos sindicatos, ou seja, seguiram vivendo e aprendendo a partir de interações informais ou não formais<sup>3</sup> que estabeleceram vida afora.

Nesse sentido, este documento partirá de premissas, princípios e diretrizes que vêm se constituindo historicamente no campo da pesquisa e dos estudos relativos à organização do trabalho realizado na EJA, bem como considerará todo acervo material e documental já produzidos anteriormente pela rede municipal de São Bernardo do Campo, com o intuito de fortalecer e garantir aos estudantes da EJA condições não só de participar ativamente da vida pública com dignidade, mas também de buscar romper com as formas de alienação, por meio de um processo dialógico aberto à diversidade, numa perspectiva crítica e democrática.

<sup>3</sup> Segundo Maria da Glória Gohn (Unicamp), há três tipos de educação: informal, não formal e formal. De forma breve, a educação não formal é aquela vivenciada em programas sociais promovidos por instituições do terceiro setor, bem como por sindicatos com a finalidade de atuação política/cidadã. Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/30405.pdf>. Acesso em: 14 de maio de 2022.



## Desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos: a necessidade de seguir teimando

Os dados sobre a escolarização no Brasil e no estado de São Paulo evidenciam que há ainda um longo caminho a percorrer no que se refere à Educação de Jovens e Adultos. Apesar das taxas de analfabetismo terem diminuído nas últimas décadas, temos um enorme contingente de pessoas que ainda não sabem ler ou escrever. Em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, o Brasil tinha ainda 11 milhões de analfabetos, ou seja, são pessoas com 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples. Esses dados revelam de forma direta os desdobramentos da desigualdade em nosso país, sobretudo com a chegada em 2020 da pandemia Covid-19 que intensificou ainda mais essa realidade.

Mesmo depois de mais de três décadas da Constituição cidadã de 1988, que em seu artigo 208 determina que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, há ainda muito a ser feito, sobretudo depois desse período de pandemia que explicitou ainda mais a desigualdade social existente.

Não podemos desconsiderar que os estudantes dessa modalidade de ensino anseiam por retomar sua escolaridade, tendo em vista que a falta do diploma escolar é um impedimento para todo(a) e qualquer trabalhador(a). Há também aqueles que persistem em retomar os estudos, não só pela questão profissional, mas por outros modos de satisfação pessoal, devido a outros desejos, tais como construir novos vínculos sociais, para dar exemplo a filhos e netos, para retomar velhos sonhos que incluem a conclusão de um percurso escolar, bem como a ampliação de conhecimentos e de interações que só a escola promove. Os estudantes da EJA seguem resistindo a todas as formas de exclusão e de impedimentos, na busca por um direito, o seu direito à Educação.

Em um trecho do romance *A palavra que resta*, de Stênio Gardel (2021), Raimundo, personagem principal, é questionado sobre sua decisão de voltar mais uma vez à escola:

Que invenção, Raimundo! E tu ainda consegue aprender alguma coisa? Quanto mais ler e escrever, nessa altura da vida a gente tem que sonhar baixo, só a pressão um pouco alta e essa dor nas costas mas os braços e as pernas obedecendo, estava bom, e a cabeça sem esquecer também, as pessoas de ontem e de hoje, mas mesmo depois de velho parece que a gente não deixa de querer, o bom da vida é teimar (GARDEL, 2021, p. 18).

Essa teimosia de Raimundo retrata a persistência de muitos homens e mulheres, jovens, adultos ou idosos que, em diferentes momentos de suas trajetórias de vida, seguem insistentemente na busca pelo direito à Educação. São muitas as expectativas, os desejos e as necessidades que fazem com que esses sujeitos sigam “teimando” e perseverando na luta pelo seu direito ao processo de escolaridade. Não podemos deixar de reconhecer que as barreiras econômicas, sociais e familiares, entre outras condições objetivas, precisam ser enfrentadas por meio de políticas públicas. Para tanto, faz-se necessária a ação do Estado de forma a assegurar condições de acesso, permanência e sucesso escolar.

Ao refletirmos sobre nossa histórica luta pelo direito à educação, não podemos nos esquecer de que somente a partir da Constituição de 1988 a Educação de Jovens e Adultos se tornou uma responsabilidade do Estado, pautando-se antes sempre em ações de cunho filantrópico e assistencialista. Esta perspectiva assistencialista mostrava-se, principalmente, pela ausência do papel do Estado na garantia do direito à educação para a população adulta brasileira, fazendo com que entidades diversas assumissem o trabalho de atuar na escolarização desse público.

Na segunda metade do século XX, com a intensificação da industrialização no país, a EJA passou a ser entendida como uma modalidade de educação que atende às necessidades do mercado de trabalho, em tempo reduzido, o que também ocasionou uma espécie de redução de currículos e programas, que passaram a ser elaborados sempre tomando a educação básica dita regular como referência.

Legalmente, a partir de 1990, as matrículas na EJA podem ser efetuadas a partir dos 15 anos completos para a escolarização equivalente ao ensino fundamental, o que paulatinamente provocou um fenômeno que até então não era comum no contexto brasileiro: a presença maciça de jovens. Com os jovens convivendo com os adultos, a EJA passou a ser reconhecida por sua hiper-heterogeneidade (PEREIRA, 2021),

pois, para além da juvenilização do público, essa modalidade passou a acolher também, a partir da virada do século, mulheres vitimadas pela opressão e pela violência de gênero, pessoas LGBTQIAP+, pessoas com deficiência, refugiados e imigrantes, pessoas em condição de pobreza extrema, entre outros, além dos excluídos pela própria violência da escola (PATTO, 2015).

O perfil dos estudantes da EJA vem se alterando nos últimos anos. Temos vivenciado um processo de juvenilização dessa modalidade de ensino. Além disso, após a pandemia Covid-19, muitos estudantes abandonaram as aulas na EJA. Os dados do Censo Escolar 2022, divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), evidenciam este cenário: o total de alunos na EJA caiu de 3.545.988 em 2018 para 2.774.428 em 2022. Observamos uma diminuição média de 22%, mais pronunciada no Ensino Médio (25% de queda) do que no Fundamental (20%). O perfil etário dos estudantes muda conforme se avança na etapa da formação: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a mediana de idade é 46 anos; no Fundamental II, 25 anos, e no Médio, 24 anos. Ou seja: há mais jovens que adultos na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, fica evidente que muitas são as pessoas que tiveram suas trajetórias escolares impedidas e interrompidas pelas múltiplas desigualdades sociais e escolares. Diante desse panorama, não podemos desconsiderar que atuar na educação de jovens e adultos representa um desafio, porque exige um currículo que leve em conta a diversidade de interesses, histórias pessoais e cicatrizes forjadas por experiências escolares, por vezes, de exclusão e marginalização.

Muitos aspectos precisam ser pensados por um ponto de vista positivo, como a heterogeneidade etária que, a princípio, pode parecer um impedimento, mas, à diferença do que podemos pensar, tal heterogeneidade pode e deve ser usada a favor da aprendizagem de todos(as) os(as) estudantes, pois pode propiciar compartilhamentos intergeracionais de imensa riqueza, contribuindo para a reflexividade crítica acerca das diferentes visões de mundo, fortalecendo a noção de respeito à diversidade, a solidariedade, a relação dialógica, a noção de bem comum, assim como a busca de sentidos existencial, social e emocional.

Embora a heterogeneidade etária seja um fator diferencial, há muitos outros aspectos que são convergentes entre os estudantes da EJA, como por exemplo o fato de terem uma origem socioeconômica comum. Tal condição pode ser um fator de aproximação entre as fai-

xas etárias diferentes, porque todos se reconhecem como integrantes de um mesmo território, compartilhando os mesmos problemas e dificuldades enfrentados pelas trabalhadoras da periferia que enfrentam cotidianamente desafios e impedimentos semelhantes, advindos da desigualdade a que todos estão submetidos.

O sociólogo François Dubet (2015) defende a tese de que as sociedades capitalistas escolheram a desigualdade, sobretudo porque os conceitos de igualdade e equidade são abstratos para a maioria da população. O estudioso afirma que as desigualdades são decorrentes de uma crise de solidariedade – entendida por ele como laços sociais que nos levam a desejar a igualdade de direitos para absolutamente todas as pessoas, incluindo aquelas a quem nem sequer conhecemos (DUBET, 2015).

Segundo Dubet (2015), para uma sociedade plural, na qual as culturas e os indivíduos sejam reconhecidos como autônomos e singulares, é imprescindível construir espaços e cenas que permitam dizer o que temos em comum, a fim de aceitarmos nossas diferenças. Sem esse trabalho, nada nos protegeria do pior dos cenários, que é a aliança do conservadorismo cultural e do neoliberalismo econômico, como ensaio para o retorno de desigualdades sociais que pensávamos terem diminuído ou que diminuiriam pouco a pouco.

A história recente vem nos mostrando que é exatamente isso o que vem acontecendo. Por isso, partimos de aspectos que configuram a EJA na atualidade e que precisam ser considerados, tais como:

- A hiper-heterogeneidade da EJA é importante e positiva, sobretudo quando é usada a favor do processo de aprendizagem de todos e todas, englobando o respeito às especificidades e diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, recursos e estratégias de ensino.
- A EJA como um direito, configurando-se como espaço em que todos e todas que a acessam aprendam a respeito do que têm em comum, para ampliarem a reflexividade crítica e a consciência de classe, na busca pela emancipação.
- As experiências, saberes, valores e conhecimentos prévios vividos fora da escola são fundamentais, importantes e relevantes, tanto quanto as interações educativas informais e não formais constituídas no mundo do trabalho, nas comunidades de bair-

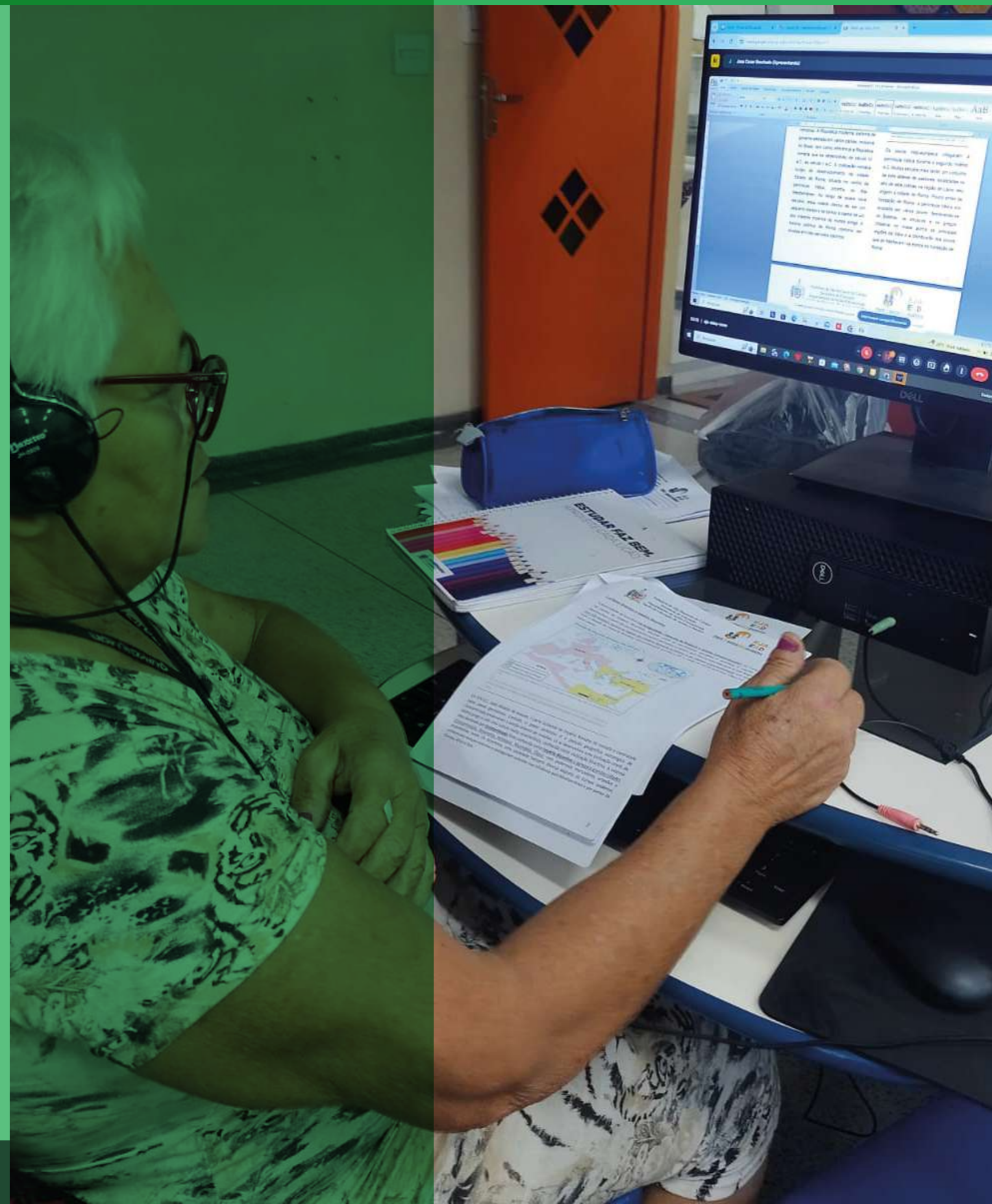


ro, sindicatos, comunidades religiosas e grupos de amigos, entre outras.

- O diálogo, atravessado pela escuta ativa, atenta e respeitosa, é um instrumento fundamental da interação entre professores e estudantes da EJA, numa perspectiva democrática.
- Os desafios da contemporaneidade, as condições objetivas e subjetivas que permeiam a realidade dos sujeitos da EJA, bem como contextos aos quais estes estudantes, assim como as escolas que os recebem, estão submetidos.
- A multidimensionalidade que configura uma educação integral que demanda ações educativas que desenvolvam os estudantes do ponto de vista intelectual, físico, social, cultural, afetivo e emocional. Tal aspecto compreende trabalhadores estudantes, cujos históricos de vida devem ser reconhecidos e valorizados em sua diversidade, os quais poderão ser ampliados e aprofundados.

A partir destes aspectos, o processo de reestruturar o Currículo demanda, em primeiro lugar, partir de tudo que já foi produzido pelo município de São Bernardo do Campo, sendo respeitada essa premissa de continuidade, evitando assim o descontínuo que, geralmente, se impõe a cada nova gestão administrativa, desqualificando as produções coletivas e todo o empenho construído pelas equipes da Rede coletivamente.

Neste sentido, esta proposta curricular mantém o compromisso com toda produção intelectual empreendida ao longo de tantos anos na composição do Currículo da EJA e se propõe a dar continuidade a ela em convergência com as premissas, as concepções e os princípios defendidos pela Rede de São Bernardo do Campo.



## Breve histórico da EJA na Rede de São Bernardo Do Campo

A história da Educação de Jovens e Adultos em São Bernardo do Campo teve início em 1936 com a implantação inicial de duas salas de aula, por iniciativa de empresários da indústria moveleira que buscavam qualificar seus funcionários e os possíveis candidatos a vagas. Esse período de industrialização e urbanização surge na esteira de um processo de crescimento populacional quando se ampliam também os movimentos dos operários que protagonizaram a luta por acesso à educação.

Na década de 1950, com o avanço do processo industrial e consequente aumento do fluxo migratório na região de São Bernardo do Campo, essa modalidade foi se ampliando aos poucos, chegando a alcançar 180 classes e 7.000 matrículas/ano na década de 1970.

Até então, o município seguia pautando-se no programa federal da época, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, conhecido como Mobral. Com sua extinção, na década de 1980, foi firmado convênio com a Fundação Educar, que geria os recursos financeiros para instituições de alfabetização popular. Faz-se necessário lembrar que na década 1970 surge o curso supletivo, incentivado pelo Ministério da Educação e Cultura e que foi regulamentado na LDBEN, Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Desse modo, pela primeira vez a Educação de Jovens e Adultos é incorporada na legislação brasileira, sendo esse um importante marco histórico dessa modalidade de ensino.

Em 1989 foram criados em São Bernardo do Campo dois programas específicos inspirados nos princípios pedagógicos de Paulo Freire: o Programa Municipal de Jovens e Adultos (Pamja), dirigidos aos funcionários municipais, e o Programa de Alfabetização e Cidadania (PAC), destinado a todos os munícipes, que, em 1993, passou a ser denominado como Programa Municipal de Alfabetização e Cidadania (Promac). Tal programa, inspirado no referencial freiriano, partia justamente da realidade cotidiana dos seus estudantes, com a proposição de temas geradores, configurando a prática educativa a partir um processo de construção do conhecimento que respeitava e legitimava os sujeitos e seus conhecimentos, experiências e saberes.

O Promac começou suas atividades com o atendimento às classes de primeira a quarta série. Em 1995, reconhecendo a necessidade de oferecer a continuidade dos estudos, foram abertas as salas de quinta a oitava série com apoio do Programa Telecurso 2000. As atividades do Promac foram acompanhadas de intenso processo formativo de professores e equipe técnica dos programas com a tematização de ações didáticas em um processo de ação-reflexão-ação.

É importante destacar ainda que, em 1996, foi publicado o livro *Antologia – PROMAC*, organizado pela equipe técnica do programa que reunia cem textos e atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, configurando um processo documental histórico do município de São Bernardo do Campo.

No ano de 1998 a prefeitura implantou o Movimento de Alfabetização de São Bernardo do Campo (MOVA SBC), lançado no ano anterior em parceria com a sociedade civil. A formação dos educadores, especialmente daqueles indicados pelas entidades parceiras, privilegiou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A equipe técnica da Secretaria de Educação na época acompanhava os planejamentos e atividades em sala de aula, buscando contribuir com a formação dos educadores e com a articulação entre teoria e prática. Vale a pena ressaltar que o MOVA ainda hoje é um dos movimentos de alfabetização e educação popular mais exitosos e significativos na história da Educação de Jovens e Adultos brasileiros.

Dando continuidade à política educacional da EJA, em 1999 a Secretaria de Educação foi reestruturada e o Serviço de Ensino Supletivo que coordenava esses programas passou a denominar-se Seção de Jovens e Adultos. Na esteira desse processo de reestruturação, em 2000 foi firmada uma parceria com o Serviço Social da Indústria (Sesi), ampliando o atendimento do Telecurso e, em 2004, para a continuidade do atendimento do Promac e do MOVA SBC, foi estabelecido contrato com a Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp).

Logo após, em 2003, foi aprovado o novo regimento prevendo a instituição do ciclo básico com ampliação do período previsto para a alfabetização inicial e a instituição de ficha de acompanhamento do aluno como instrumento da avaliação processual. Nos anos seguintes, um conjunto de deliberações, resoluções e decretos do sistema municipal de ensino de São Bernardo do Campo foram publicados a fim de organizar e normatizar a Educação de Jovens e Adultos.



Em 2009, houve a deliberação CMED nº 2/2009, que estabeleceu as diretrizes para os cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível Fundamental, implantados e mantidos pelo poder público no Sistema Municipal de Ensino. Em 2010, a deliberação CME nº 1/2010 estabeleceu as diretrizes para os cursos da Educação Profissional, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, implantados e mantidos pelo poder público no Sistema Municipal de Ensino.

Em 2011, num processo participativo e democrático na Secretaria Municipal de São Bernardo do Campo, foi produzido coletivamente, por meio de ações de formação continuada e de sistematizações, o documento das Diretrizes Curriculares da EJA, publicado em 2012. Esse documento instaura um marco temporal, de como a EJA foi se constituindo na Rede por meio de diversos serviços, programas e iniciativas.

Nessa produção das Diretrizes Curriculares da EJA, parte do histórico dessa modalidade se reconstruiu, explicitando uma concepção de educação que foi elaborada no decorrer de muitas décadas e a partir de um esforço coletivo pautado em ações formativas, no qual todos os envolvidos – educando(as), educadores(as), coordenadores(as), diretores(as) e professores(as) –, com apoio dos gestores escolares, bem como com a participação de pedagogos(as) e educadores(as) do MOVA, de entidades conveniadas e da equipe da EJA da Secretaria de Educação, participaram diretamente desse percurso.

Em 2017, a resolução SE nº 37/2017 dispôs sobre matrículas de alunos nas Escolas Municipais de Educação Básica que atendem a Educação de Jovens e Adultos (EJA); e, em 2018, foi publicado o decreto nº 20.316/2018, que dispôs sobre a criação ou alteração de denominação de Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino, dando outras providências.

Em 2018 iniciou-se o processo de reorientação curricular por meio dos GTs, com o qual foi produzido o material Grupo de Trabalho – Educação de Jovens e Adultos, que consta no Portal da Educação, retomando as diretrizes, com princípios e concepções, os sujeitos da EJA, aprendizagem e avaliação, entre outros aspectos. Nesse mesmo documento consta que haveria o processo de construção coletiva da rede dos direitos de aprendizagem por meio do curso do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) Diretrizes Curriculares da EJA de SBC e BNCC: Reflexões e Alinhamentos.

Nesse mesmo ano, no mês de agosto, foi realizada uma reunião com os coordenadores pedagógicos em que foi iniciada essa discussão

e, coletivamente, decidiu-se que na reunião pedagógica seriam levantados direitos de aprendizagem do Eixo Memória e Territorialidade. Em continuidade, nas aulas do AVAMEC, também foram discutidos os eixos Cultura e Trabalho, Meio Ambiente e Saúde, os quais foram levantadas as temáticas e conteúdos. Essa sistematização foi encaminhada para as escolas em 2021 para revisão pelos professores nos momentos de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e a produção final foi encaminhada para a Escola de Formação Pública (EFP).

Em 2021, a Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo constituiu uma equipe de assessores externos, especialistas de diferentes segmentos e componentes curriculares, para participar do processo de reestruturação/atualização curricular da SE, tendo como referencial as diretrizes curriculares publicadas em 2012, bem como os resultados dos trabalhos realizados nos GTs de 2018/2019, levando-se em conta todo acervo documental já produzido anteriormente pela SE e ainda contribuições de documentos curriculares externos – Currículo Paulista e Base Nacional Comum Curricular, principalmente – e a legislação atualizada.





# Marco Conceitual

## Princípios e Concepções

Todo o acervo documental produzido historicamente na Rede Municipal de Educação de São Bernardo do Campo vem reafirmando, há muitos anos, quais são os princípios e as concepções nos quais se embasa a Educação de Jovens e Adultos, explicitando um posicionamento incondicional a favor da educação de qualidade social para todos os estudantes da Rede, apoiando-se em premissas que reiteram:

- A Educação é direito de todo cidadão e dever do Estado.
- A Escola Pública laica, gratuita, financiada e mantida pelo poder público e deve garantir: respeito às diferenças; convivência sem discri-



minações ou privilégios; acesso às diversidades culturais; integração entre conhecimento, trabalho e práticas sociais.

- A formação integral multidimensional dos estudantes pressupõe: compreensão crítica do mundo e da sociedade; apropriação dos elementos da cultura; acesso ao conhecimento historicamente produzido; desenvolvimento intelectual, físico, social, cultural, afetivo e emocional, pautado em diferentes dimensões formativas – sociológica, filosófica, psicológica, histórica, política, ética, estética e tecnológica; a possibilidade de aprender continuamente ao longo da escolaridade e da vida.

- Os princípios éticos (autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades), os princípios estéticos (sensibilidade, criatividade, ludicidade e liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais) e os princípios políticos (direitos da cidadania, exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) são orientadores de todas as propostas de educação escolar.

- A promoção do desenvolvimento dos estudantes por meio de ação educativa deve considerar a formação para o mundo do trabalho, mas não se subordinar aos interesses do mercado.

- A convivência construtiva e fraterna na escola pressupõe: gestão democrática aberta à participação e proposição dos diferentes atores da comunidade escolar; aprimoramento dos canais participativos e de comunicação (livre circulação de informações); fóruns participativos e decisórios que articulem gestores (dos órgãos centrais e das unidades escolares), profissionais da educação e população; fortalecimento de dispositivos democráticos de decisão e participação.

- A constituição de uma identidade de Rede – em relação à concepção de educação, ações e procedimentos, observando a autonomia e especificidades dos diversos contextos – deve ser um compromisso de todos, por favorecer ações coerentes e articuladas nos diferentes âmbitos da Secretaria de Educação, nas unidades do sistema de ensino, com relações claras e sólidas entre as diferentes modalidades de ensino oferecidas na escola.

- A valorização dos profissionais da educação é parte constitutiva das políticas públicas em favor da qualidade da educação escolar.

Tais premissas expressam as concepções de educação oferecida em toda a Rede Municipal para a oferta de uma Educação de Jovens e

Adultos de qualidade social. Os jovens e adultos precisam ter assegurado seu direito à educação, conforme afirmam, por exemplo, documentos a respeito dos direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 que considera a educação um direito fundamental, inalienável e universal para a formação e o desenvolvimento humano.

## A Educação de Jovens e Adultos e os processos de ensino e de aprendizagem

Propiciar uma educação integral e integradora para jovens e adultos demanda considerar que nesta modalidade de ensino estamos lidando com jovens e adultos que precisam ter seus conhecimentos, experiências, saberes e valores considerados em todo e qualquer processo educativo. Tal direito já se expressava na Constituição Federal em 1988, quando a educação é legitimada como um direito de todos, capaz de conduzir ao “pleno desenvolvimento da pessoa, fundante da cidadania”; depois se desdobrou em vários dispositivos legais, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), na linha geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013) e, mais recentemente, na Base Nacional Comum Curricular (2018).

Deste modo, faz-se necessário promover nas ações de ensino uma prática pedagógica voltada para a autonomia, de cunho emancipatório e democrático com vistas à justiça social, o que demanda um currículo flexível, dinâmico, diversificado que dialogue com as necessidades e desejos dos estudantes da EJA.

Para tanto, não podemos acreditar que as vivências, os saberes, bem como os valores e crenças dos estudantes, forjados fora da esfera escolar, tornem-se possíveis impedimentos ao processo de aprendizagem; ao contrário, precisamos considerá-los como ponto de partida para a seleção de temas e objetos de conhecimento a serem trabalhados, que podem ser organizados em forma de projetos que favoreçam a superação do senso comum e a construção do conhecimento que contribuam com o desenvolvimento de uma consciência crítica, como aponta Paulo Freire. Para isso, deve ser considerada a possível transformação da realidade, com vista a uma sociedade mais justa.

A partir desse referencial, as concepções orientadoras para os processos de ensino, bem como para os processo de aprendizagem e desenvolvimento no campo da Educação de Jovens e Adultos à luz dos pensamentos de Paulo Freire, demandam a necessidade de uma educação voltada para o desenvolvimento da reflexividade crítica, não dissociando teoria e prática, congregando um saber/fazer pautado nos princípios constitutivos de todo construto teórico freiriano, expressos na figura abaixo:

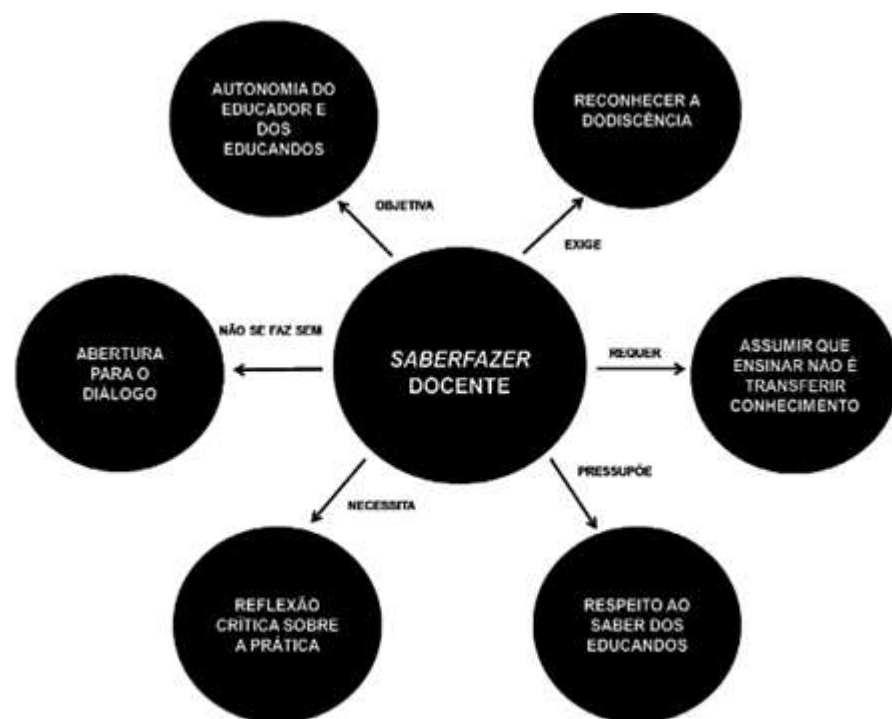


Figura 1 – O saber/fazer na obra freiriana: princípios constitutivos

Fonte: SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, n. 24, v. 1, p. 1-14, jan./abr. 2017.

Esses saberes e fazeres impõem aos docentes que atuam na EJA que se apoiem em uma concepção de educação voltada para o respeito, a dignidade e a autonomia do educando, considerando a dimensão ética que o ato educativo deve comportar. A partir desse ideário, a função social da escola deve ser a de transformar a realidade, contribuindo

do para diminuição das desigualdades, na linha do que aponta Arroyo (2006) ao nos lembrar que:

Todo movimento de defesa da educação como direito nos anos 80 não significou uma escola menos excludente, menos seletiva e menos reprovadora. Por que será? Porque não é suficiente a bandeira em defesa do direito universal à educação. É necessário pensar este direito datado, focado, historicizado, concretizado. E os jovens e adultos que chegam nas escolas são produto dessa afirmação universalista de direitos que se esquecem de sua concretude. Devemos pensar nos jovens e adultos como sujeitos concretos, com trajetórias concretas, como sujeitos de direitos concretos (ARROYO, 2006, p. 30).

Para tanto, o trabalho educativo com jovens e adultos na perspectiva de uma educação integral (intelectual, física, cultural, social e emocional) e humanizadora não pode desconsiderar a dimensão dialética existente no ato de ensinar e aprender, lembrando o que nos ensinou Paulo Freire (1996), em *Pedagogia da Autonomia* ao afirmar que quem ensina aprende e quem aprende também ensina. Dessa forma, faz-se necessário considerar as diretrizes que envolvem o saber e o fazer docente que nos ajudam a constituir uma prática educativa em consonância com uma educação libertadora. Neste sentido, faz-se necessário considerar três dimensões, como apontam Saul e Saul (2017, p. 4):

Três dimensões podem ser encontradas na pedagogia freireana para compor o quadro de referência teórico para a Didática, a dimensão ético-política que tem no centro a educação humanizadora e a justiça social, em outras palavras, é o que define a intencionalidade da educação, no paradigma crítico-emancipatório de Paulo Freire; a dimensão metodológico-investigativa que tem, como expressão, a investigação temática e a dimensão epistemológico-pedagógica, que diz respeito aos saberes necessários à prática docente. Essas dimensões perpassam toda a obra do autor e se interpenetram. A adesão à Didática freireana inspira processos de ensino e aprendizagem consoantes com essa perspectiva. Vale dizer, ainda, que a Didática não é um guia para direcionar o ensino-aprendizagem (CONTRERAS, 1990), mas uma matriz complexa na qual se pode encontrar elementos necessários para construir a práxis educativa [sic].



Dessa maneira, faz-se necessário que os educadores assumam uma prática pedagógica freiriana, apoiados em princípios pedagógicos que expressem, além do respeito e a valorização, a crença na capacidade de todos aprenderem, bem como a construção de vínculos afetivos positivos de amizade, solidariedade, respeito à diversidade na forma de aprender, no acesso aos recursos e estratégias a serem contempladas na sala de aula, valorizando fortemente a categoria dialógica que demanda, necessariamente, um aprendizado para além dos turnos da fala, considerando-se a função da escuta ativa na relação dialógica nas interações humanas, levando em conta, como salienta Paulo Freire (2003, p. 117):

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação.

Desse modo, ao nos referirmos aos princípios e concepções que embasam as práticas pedagógicas na EJA, é essencial alertar sobre a importância da escuta atenta e respeitosa, como parte indissociável dos processos de sociabilidade, para o desenvolvimento da cidadania plena e como parte de um projeto social mais democrático, já que cada vez menos temos praticado a arte de ouvir.

Nos últimos anos, diante da crescente polarização política que se instalou em nossa sociedade, cada vez é necessário propagar o diálogo respeitoso, a escuta ativa, o respeito à superdiversidade. Nesse sentido, vale a pena citar Maria Zambrano (2007), mulher que se tornou uma das intelectuais mais brilhantes da Espanha no século XX, e que dizia que qualquer docente, ao preparar suas aulas, nunca pode esquecer de três aspectos essenciais que precisam ser considerados em relação aos estudantes: **sua presença, sua escuta, sua atenção**. Essa tríade (presença, escuta e atenção) é extremamente importante, principalmente para os jovens, homens e mulheres que chegam à escola acompanhados do cansaço do mundo do trabalho, das marcas tristes de experiências vividas na escola anteriormente e que, mesmo assim, teimam em seguir, desejando aprender o que a escola tem para lhes ensinar.



## A dimensão do ato educativo dos professores e a autonomia dos estudantes: princípios e concepções na EJA

A tarefa dos educadores que atuam na Educação de Jovens e Adultos demanda garantir princípios pedagógicos que possam contribuir com o avanço das aprendizagens e do desenvolvimento destes estudantes, levando-se em conta os seus ritmos de aprendizagem, assim como possibilitando acesso aos recursos de tecnologia assistiva. Os princípios pedagógicos aqui descritos serão apresentados separadamente, um a um, somente por uma questão de didática, visando favorecer a compreensão geral. No entanto, estes princípios são indissociáveis, haja vista que se integram o tempo todo, durante o planejamento das aulas, das atividades, assim como das intervenções didáticas diversas que precisam ser garantidas na EJA.

Vamos começar por um princípio já bem conhecido dos educadores da EJA que se refere ao **levantamento dos conhecimentos prévios, das experiências, saberes e valores**, levando-se em conta os saberes forjados por meio dos processos de aprendizagem não formais, conhecimentos extracurriculares, para que o professor possa partir daquilo que a turma já sabe, com o intuito de contextualizar de forma mais potente as novas aprendizagens. Dessa forma, o ponto de partida é a realidade dos estudantes da EJA, que trarão suas falas significativas como um princípio metodológico importantíssimo, pois a partir disso pode-se superar a situação-limite expressa nas falas significativas, e, aliado a isso, o levantamento dos conhecimentos prévios, das experiências, saberes e valores, da visão de mundo dos educandos, que compõem a caracterização da turma. Um dos aspectos que influi na aprendizagem é aquilo que os estudantes já sabem, porém a identificação dos conhecimentos prévios não é algo que se levante facilmente, sobretudo quando não se estabelece uma relação verdadeiramente dialógica.

Nesse sentido, para além dos conhecimentos prévios, a **contextualização** dos objetos de conhecimento a serem trabalhados a cada ciclo da EJA favorecerá a construção de significado e sentido acerca do trabalho realizado, concretizando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propugnados, tendo como referência não só o currículo, mas também o projeto político-pedagógico da escola e os conhecimentos

e experiências que os estudantes já construíram vida afora. Desta forma, além do levantamento das falas significativas e dos conhecimentos prévios, há a contextualização dos objetos de conhecimento de acordo com o contratema e as problematizações. Ao contextualizar um determinado objeto de conhecimento ou conteúdo, o professor aproxima as experiências dos estudantes dos conhecimentos, por exemplo, forjados no campo científico ou histórico, ajudando-os a se apropriarem desses conhecimentos.

É importante ressaltar que, embora haja objetos de conhecimento organizados por ciclos, pode-se trazê-los em outros ciclos, de acordo com o projeto elaborado na escola, lembrando que não há necessidade de uma linearidade para tratá-los; sendo assim, os objetos de conhecimento poderão circular entre os ciclos em forma de espiral.

Quanto à **problematização**, que também é outro princípio pedagógico basilar da ação docente na EJA, esta se apoia na ação dialógica com base em Paulo Freire, como possibilidade de desvelamento da realidade, pois, muitas vezes, traz situações opressoras que parecem intransponíveis. Dessa forma, os objetos de conhecimento terão relação com a realidade vivenciada cotidianamente pelos estudantes em diferentes esferas da vida social, como no ambiente familiar, no mundo do trabalho, nos momentos de lazer entre os amigos ou no processo de luta ao participar de diferentes movimentos sociais. Para os estudantes, esse formato favorece a percepção de si mesmos como sujeitos de conhecimentos, que não só se apropriam dos conhecimentos já construídos historicamente pela humanidade, mas como construtores de conhecimento também, protagonistas de seu tempo, ampliando suas visões de mundo. Para tanto, faz-se necessário contextualizar e problematizar os objetos de conhecimento trabalhados em sala de aula para que os estudantes se insiram no mundo como sujeitos de conhecimentos, refinando suas próprias visões de mundo, criando e recriando saberes a partir das diversas experiências de aprendizado em seus percursos escolares.

Outro princípio pedagógico essencial a ser incorporado à prática pedagógica refere-se ao **princípio da sistematização**. De todos os princípios pedagógicos, consideramos que este seja o menos conhecido e disseminado nos processos de formação inicial ou continuada de professores. A sistematização relaciona-se com a percepção das experiências vividas nos percursos de aprendizagem. Ou seja, envolve a consciência crítica das próprias experiências constituídas, percebendo os processos vividos. Como salienta Oscar Jara Holliday (2006, p. 25):



A sistematização põe em ordem conhecimentos desordenados e percepções dispersas que surgiram no transcorrer da experiência. Assim, explicita intuições, intenções e vivências acumuladas ao longo do processo. Ao sistematizar, as pessoas recuperam de maneira ordenada o que já sabem sobre sua experiência, descobrem o que ainda não sabem sobre ela, mas também revela-se o que “ainda não sabiam que já sabiam”. Ao sistematizar não só se atenta aos acontecimentos, seu comportamento e evolução, como também às interpretações que as ações sujeitas têm sobre eles. Cria-se assim um espaço para que essas interpretações sejam discutidas, compartilhadas e confrontadas.

Uma nova organização curricular, ao se pautar no continuísmo, conforme citado anteriormente, também nos oferece espaço para repensar o trabalho até então desenvolvido, buscando novas ações educativas no interior de cada uma das escolas, considerando suas especificidades, seu histórico, seu contexto e a autonomia para desenvolver novas experiências educativas, (re)construindo novas alternativas que considerem o Projeto Político Pedagógico de cada escola, em consonância com o Currículo e também com os desejos e necessidades dos estudantes.

Desse modo, faz-se necessário que toda e qualquer organização curricular leve em conta que o trabalho pedagógico é complexo e ancora-se em uma série de condições objetivas que não podem ser desconsideradas e que, por sua vez, precisam ser pensadas a partir dos propósitos da escola e de sua função social, tendo como cerne o bem comum, a diminuição das desigualdades e a educação como ferramenta para transformação, no sentido freiriano.

Em concordância com essa concepção, reiteramos a escolha pelos princípios pedagógicos citados anteriormente, para que nos sirvam como referência nesse processo de reorganização curricular e já definidos anteriormente nas discussões realizadas pelo coletivo de educadores da rede de São Bernardo do Campo.

As Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo em 2012 foram elaboradas de forma coletiva com a rede e desde então foram realizados estudos que trouxeram outros detalhamentos que nos ajudaram a aprimorar e incorporar a prática pedagógica da EJA a partir de princípios pedagógicos basilares.

Esses detalhamentos foram descritos por meio dos registros das práticas nas publicações Práticas Pedagógicas I a V, que trazem desde temas sugestivos para os eixos de conhecimento às reflexões das etapas dos projetos, a partir das falas significativas: caracterização da turma, elaboração do contratema, problematização micro e macro, levantamento dos conteúdos por eixos de conhecimento de acordo com as problematizações, etc. Embora tais princípios sejam de natureza metodológica, faz-se necessário explicitar que este percurso de reorganização curricular dialoga com tal perspectiva; justamente por isso, os eixos foram ampliando e sendo atualizados, com o intuito de favorecer tais princípios e legitimar o trabalho que esta modalidade de ensino já vem desenvolvendo, por meio do trabalho com as falas significativas, contrastes e problematização micro e macro.

A caracterização da turma é um momento importante dentro do processo pedagógico da EJA, visto que se evidenciarão seus desejos e expectativas, suas visões de mundo, a diversidade dos sujeitos, a situação de opressão por meio das falas significativas e a investigação sobre os temas. A fala significativa que melhor representa a situação de opressão do coletivo de educandos será base para a elaboração do projeto da turma, sendo que a orientação é para que essa definição seja realizada em assembleia com os educandos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares de EJA, há orientação para que “a integração dos saberes, permitindo que os(as) educandos(as) tenham a oportunidade de reconstruir e sistematizar os conhecimentos por meio da reflexão sobre a realidade para sua transformação” (Diretrizes Curriculares da EJA de São Bernardo do Campo, 2012, p. 35).

Para isso, há etapas do trabalho pedagógico, os quais são organizados em Quadros de Problematização, envolvendo: a fala significativa, contratema, problematização, eixo de conhecimento e o conteúdo relacionado ao eixo de conhecimento. Instaurando uma proposta pedagógica pautada na relação dialógica. Além desses princípios, faz-se necessário reiterar a importância do reconhecimento, da valorização e do levantamento dos conhecimentos, saberes e experiências prévias, assim como a contextualização, a sistematização, a interdisciplinaridade e a avaliação, quando colocada a favor do processo de aprendizagem de todos os estudantes da EJA.

## Propósitos da escola e efeitos da pandemia na EJA

Uma das principais premissas que orientou o processo de reelaboração curricular é o respeito à história e memória da Educação de Jovens e Adultos de São Bernardo do Campo, que foram a base para que as experiências, fazeres e saberes já existentes na Rede fossem não apenas considerados, mas que se fizessem fortemente presentes e inspirassem sua expansão, uma vez que o tempo presente conclamou outros conhecimentos e saberes que pudessem apoiar o enfrentamento de desafios até então inéditos, e que permitissem, de alguma forma, inspirar uma cartografia que aponte para o futuro.

A pandemia de Covid-19, mais do que nunca, evidenciou a importância da instituição escolar como a principal responsável por compartilhar com as gerações do presente os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos tempos, para que, conhecendo o passado, a humanidade o compreenda e entregue para as gerações futuras um mundo mais humano, equânime, possível de se viver, com respeito pelo planeta e por todas as formas de vida, no qual os seres humanos se reconheçam como parte dele. Um mundo que, tendo respeito e apreço pelas Ciências, pelas Artes e pela Filosofia, possa assegurar morada para todos, alimento para todos, saúde, cultura e educação para todos, com respeito e gosto pela diversidade e pelas diferenças.

Trata-se de uma utopia fundamental quando vimos assistindo o acirramento de todas as formas de desigualdade, a propagação de notícias falsas, as ameaças às democracias, que vêm provocando morte em massa, hesitação vacinal, aumento da fome, da população em situação de rua, casos de violência contra pessoas com opiniões, crenças e valores diferentes, contra mulheres, negros, jovens periféricos, pessoas LGBTQIAP+ e pessoas com deficiências.

Nesse sentido, é papel da EJA ter tais fenômenos em sua base de consideração, por meio da organização de eixos temáticos que permitam que o currículo se transforme em um documento vivo, que inspire a construção das identidades de professores e estudantes, para que estes se apropriem do que lhes é de direito. Por isso, na EJA, procurou-se manter o foco nos desafios de hoje, enfrentados pela cidade de São Bernardo do Campo, e, ao mesmo tempo, pelo estado de São Paulo,

pelo Brasil, pela América Latina e pelo mundo, de modo a contribuir para uma educação conectada com a busca de um rumo para a humanidade neste século XXI.

Para tanto, também se levou em consideração que, na EJA, é preciso que se constitua uma agência aberta às diferenças e crítica quanto ao reducionismo da ideia de protagonismo e que tome a heterogeneidade, a diversidade etária e pluricultural dos estudantes como ferramenta potente para que juntos e colaborativamente aprendam de diferentes maneiras. Constituem, assim, como propósitos da EJA:

- **Aprendizado ao longo da vida como direito** – independentemente das razões que tenham feito com que alguém não tenha tido acesso à educação básica durante a infância e os primeiros anos da adolescência, se apropriar dos conhecimentos trabalhados pela escola é um direito inalienável de qualquer ser humano.
- **Equidade social** – as práticas educativas, no interior da escola, precisam dar conta de oferecer mais suporte e condições para aqueles que mais necessitam, com profundo senso de acolhimento, valorização e consideração das características socioeconômicas, culturais, subjetivas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade, profissionais, espirituais e regionais.
- **Educação para todos** – os modos de contextualizar conhecimentos e ensiná-los devem, necessariamente, considerar e promover o respeito e o apreço pelos modos de ser, estar no mundo, refletir e aprender de cada um dos estudantes, o que requer dos educadores, e de toda a sociedade, não apenas tomar para si, como valor, que todas as pessoas são capazes de aprender, mas também garantir que, internamente, elas acreditem nisso.
- **Educação integral** – considerando a multidimensionalidade que precisa ser considerada quando se planeja investir em uma educação de qualidade social, nesta perspectiva faz-se necessário o compromisso com a formação de sujeitos jovens, adultos e idosos ao longo da vida, levando em conta todas as dimensões de vida desses estudantes, ou seja, a dimensão intelectual, social, cultural, emocional e física, para que se possa buscar uma educação inclusiva e universal. Para tanto, é preciso pensar em um currículo que integre a diversidade de contextos sociais, culturais, econômicos, considerando os territórios nos quais as es-



colas estão imersas, bem como os objetos de conhecimentos que foram historicamente construídos, visando ampliar o grau de autonomia dos estudantes e como consequência ampliando também os espaços de participação, reflexão e consciência crítica com o compromisso de se constituir uma sociedade que se coloque em defesa dos direitos humanos e a favor de uma sociedade mais justa.



## Forma de organização curricular

Com base no que já foi explicitado acerca das concepções e princípios que sustentam toda a Série Orientações Curriculares, bem como esta proposta curricular reestruturada para Educação de Jovens Adultos, apresentamos os conteúdos, conceitos, processos e recursos de tecnologia assistiva que representam os direitos dos estudantes ao conhecimento acumulado historicamente pela humanidade em forma de quadros, em cada componente curricular.

Dessa maneira, cada componente segue uma abordagem de construção progressiva de saberes, todas elas ancoradas no uso prático-social dos conhecimentos. Todos eles seguem a tendência contemporânea da tessitura dos currículos, que são estruturados por meio da explicitação de habilidades centradas no sujeito aprendiz, e se voltam para a execução de procedimentos que, por sua vez, dependem da mobilização de conceitos, fatos e atitudes. São exemplos disso: revisar e editar um panfleto de reivindicação de direitos trabalhistas, no qual o estudante precisará mobilizar tudo que sabe sobre a escrita alfabética, sobre a estrutura de um panfleto, sobre a escolha das palavras e sobre o estilo a ser utilizado, considerando a quem essa produção de destina, e, nesse bojo, utilizar os diferentes recursos para materializar o processo.

Da mesma forma, quando propõe ações para o descarte adequado de resíduos de uso cotidiano, o estudante da EJA precisará mobilizar os conhecimentos conceituais, factuais e atitudinais construídos sobre materiais e produtos não perecíveis, recicláveis e não recicláveis, sobre produção, consumo e descarte de resíduos, o que faz com que tais conhecimentos ganhem sentido, e essa lógica está presente em todos os campos de conhecimento que compõem essa Proposta.

## Objetivos de aprendizagem, Objetivos de Conhecimento, Inter-relações e Abordagens

No documento introdutório constam explicitadas todas as concepções nas quais se ancoram as propostas da Série Orientações Curriculares. Na atualidade, como podemos observar, tem sido predominante nas concepções curriculares pressupor o uso dos conhecimentos construídos, e não o acúmulo de informações que vão se amontoando no decorrer da trajetória escolar, muitas vezes numa perspectiva da educação bancária, de cunho autoritário. Não podemos confundir conhecimento com informação; estes dois conceitos não são sinônimos. A título de exemplo: saber que existe uma guerra entre Ucrânia e Rússia é uma informação que, na atualidade, tem sido veiculada cotidianamente nos meios de comunicação, bem como nas redes sociais. No entanto, a mera informação não é suficiente para termos conhecimento acerca dos movimentos e motivos históricos, políticos, econômicos, geográficos e culturais que desencadearam tal guerra. Ou seja, o conhecimento acerca de um fato como esse demanda uma espécie de artesanato intelectual que precisa ser realizado pelo sujeito que deseja aprender e demanda muito mais do que as informações a que se tem acesso.

Assim como nas demais etapas e segmentos que compõem a Série Orientações Curriculares, optou-se por apresentar quadros compostos por **objetivos de aprendizagem e desenvolvimento** e em **objetos de conhecimento** (que são evocados a cada objetivo). Na EJA, tais informações estão organizadas por ciclo (I, II, III ou IV), de modo que na primeira coluna de cada quadro são apresentados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e, na segunda, os objetos de conhecimento:

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | Objetos de conhecimento |
|---|-------------------------|
|   |                         |

Cabe ressaltar que essa organização foi inspirada nos documentos anteriormente produzidos pela Rede Municipal de São Bernardo do Campo para a EJA e que se referenciou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que esse documento não tenha contemplado a EJA, de modo específico, e no Currículo Paulista, de modo a respeitar

tanto a Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, quanto para atender a um esforço de construir uma identidade curricular alinhada com as demais propostas da Série Orientações Curriculares.

Nessa direção, as habilidades requeridas dos estudantes não foram listadas em separado como fazem a BNCC e o Currículo Paulista, mas foram expressas em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ou como objetos de conhecimento, com foco em seu nível de especificidade. Tal escolha se fundamentou na compreensão de que faz mais sentido apresentá-las nesse formato do que fragmentá-las, pois no exercício da profissão docente a explicitação do que os estudantes precisam aprender confere maior fluidez ao tratamento didático necessário para concretizar os processos de ensino e aprendizagem.

## Educação e trabalho: os eixos articuladores

Há que se considerar que a reelaboração curricular teve início durante o período de pandemia, embora outras ações já estivessem sendo desenvolvidas, com o intuito de reorganizar o currículo. Entretanto, no ano 2020, fomos submetidos à pandemia causada pelo novo coronavírus – Covid-19. Desde então, toda a sociedade teve de se reinventar, enfrentando o isolamento, ou, em alguns casos, sobretudo a classe trabalhadora, enfrentar o dia a dia do mundo do trabalho sob novas condições de produção e de interações, sob inúmeros riscos.

Nesse panorama, a instituição escolar também se viu obrigada a se ajustar e a encontrar alternativas para seguir cumprindo sua função social. Nesse percurso, muitas foram as tensões, contradições, desafios, impedimentos, dificuldades, sobretudo junto aos estudantes da EJA. Sendo assim, a escola buscou alternativas que pudessem manter o engajamento de seus estudantes, embora muitos tenham tido dificuldades em acompanhar as atividades remotas, inclusive quanto às questões de acessibilidade digital.

Todo esse processo não pode ser esquecido e se faz presente neste momento em que o Currículo para a EJA é repensado.

Diante de todas essas questões, a partir das dimensões no currículo anterior que contemplava os seguintes eixos: mundo do trabalho e cultura; meio ambiente e saúde; e memória e territorialidade, procurou-se



atualizar e ampliar tais dimensões, que foram reorganizadas na forma de eixos temáticos articuladores, com vistas a potencializar e ampliar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, por consequência, os objetos de conhecimento, ofertando maior possibilidade de se propor um currículo mais plural, que possa abarcar diferentes experiências, saberes, culturas, conhecimentos, que dialoguem com contextos reais internos e externos à esfera escolar, visando possibilitar ainda maior abrangência às temáticas que envolvem as práticas sociais em todas as esferas da vida de jovens e adultos que frequentam a EJA, lembrando que o que se propõe, a partir desses eixos, não exige qualquer ideia de linearidade, ao contrário, busca ofertar aos professores e professoras novas perspectivas que favoreçam um trabalho colaborativo, entre os diferentes campos de conhecimento, entendendo o currículo como um processo, e não como um produto definitivo.

Sendo assim, partindo das relações indissociáveis entre Educação e Trabalho na EJA, que segue como sendo o referencial norteador do trabalho na EJA, organizamos os seguintes eixos articuladores:



Figura 2 – Eixos articuladores da EJA

Fonte: elaboração própria.

Desse modo, este percurso de reorganização curricular seguiu contemplando todos os temas já elaborados pelo coletivo dos educadores da rede, ancorados pelas mesmas concepções, e teve como objetivo ampliar as temáticas para futuros projetos que poderão ser desenvolvidos pelas escolas que atendem a modalidade da EJA em São Bernardo do Campo.



## Orientações e Proposições Metodológicas

As recomendações metodológicas destinadas aos professores que atuam na EJA, conforme já expresso anteriormente, devem levar em conta a diversidade de desejos e expectativas dos jovens, adultos, homens, mulheres e idosos que frequentam a EJA. Dessa forma, faz-se necessário considerar que adentram à EJA estudantes que estão cumprindo medidas educativas, acolhidos em abrigos, imigrantes e refugiados, pessoas com deficiência, vítimas de violência de toda natureza, entre outras situações de vulnerabilidade que se agravaram com a chegada da pandemia, aportando à EJA cada vez maior diversidade, realidade bem diferente da que se apresentava décadas atrás. Diante desse cenário atual, a EJA demanda um currículo que dialogue com tamanha diversidade de interesses, de trajetórias de vida que foram fortemente marcadas pela exclusão.

Assim, diante do exposto, precisamos lançar mão de uma diversidade de estratégias metodológicas, pautadas nos princípios pedagógicos basilares já citados, em uma intencionalidade pedagógica que, de forma alguma, não infantilize as práticas educativas destinadas à EJA. De todo modo, faz-se necessário garantir convergência com as afirmações indicadas nas diferentes propostas curriculares, ao apontar proposições no sentido de:

- Ter como critério principal de escolha das propostas a serem feitas aos estudantes que elas sejam ajustadas às suas possibilidades, desejos e necessidades, isto é, que sejam ao mesmo tempo difíceis e possíveis, que sejam desafiadoras.
- Considerar que as propostas informam e ensinam por tudo que são, pelas formas de abordagem, não apenas pelos objetos de conhecimento que abordam.
- Garantir aos estudantes experiências de expressão individual, socialização de procedimentos/descobertas e argumentação, para que aprendam cada vez mais a defender seus próprios pontos de vista e considerar os que são diferentes dos seus, permitindo que lutem por seus direitos trabalhistas, sociais, políticos e econômicos.
- Instigar os estudantes jovens, adultos e/ou idosos a interessar-se pelos novos conhecimentos propostos, de modo a desenvolver

cada vez mais o gosto pelo desafio, instigando uma curiosidade crítica, bem como princípios éticos.

- Privilegiar escolhas metodológicas pautadas no uso de situações-problema, no respeito ao conhecimento prévio dos estudantes, na análise de acontecimentos por diferentes pontos de vista, na ênfase aos processos de compreensão e interpretação a partir de diferentes leituras de mundo, no cuidado com a constituição de relações éticas, evidenciando a relevância dessas escolhas para a aprendizagem dos diferentes campos de conhecimentos.
- Compartilhar com os estudantes, sempre que for possível e pertinente, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como o enfoque das atividades propostas.
- Possibilitar que os estudantes compreendam que o erro faz parte do processo de aprendizagem, combatendo sentimentos de incapacidade, insegurança e fracasso e apoiando-os para que não se sintam assim.
- Valorizar a produção dos estudantes e suas opiniões sobre os textos lidos e os temas trabalhados, estimulando-os para que mostrem e compartilhem o que aprenderam e apoiando-os para que façam isso da melhor forma que conseguirem.
- Encorajar os estudantes para que criem seus próprios procedimentos na busca de soluções para as situações-problema propostas e que compartilhem suas estratégias com os demais, constituindo experiências de aprendizagem coletivas.
- Incentivar a pesquisa de temas que emergem da realidade social e dos territórios onde vivem, trabalham e estudam, e não somente os apresentados nas propostas.
- Informar as fontes e portadores de onde foram retirados os materiais/textos estudados, sempre que não forem utilizados as próprias fontes e portadores.
- Incentivar a exploração de diferentes recursos de internet, filmes, imagens e outros meios audiovisuais, considerando os recursos de acessibilidade próprios a cada um deles.
- Propor a leitura de notícias científicas, possibilitando a análise e interpretação de diferentes tipos de textos com informações referentes e/ou pertinentes ao que está sendo abordado.

- Garantir um trabalho intencional e contínuo com procedimentos de estudo de textos sobre os assuntos abordados, considerando que procedimentos de estudo são conteúdos do ensino da maior importância, mas nem sempre trabalhados no currículo escolar.
- Considerar que compreender bem textos de conteúdos mais complexos pressupõe mais de uma leitura e ensinar os estudantes como proceder para abordá-los: primeiro, uma leitura de aproximação, para conhecer e se familiarizar com o texto; depois uma segunda, de estudo propriamente, para fazer anotações e sublinhar o que for preciso esclarecer; e depois, se necessário, uma leitura final, para entender melhor o que provocou dúvidas.
- Evidenciar as ligações e relações entre ideias, proposições e argumentos contidos nos textos, a partir das indicações e pistas apontadas pelo autor, se forem evidentes, ou pelo exercício de “mapear” o texto como leitor ativo.
- Garantir situações de ensino que auxiliem os estudantes a estruturar, relacionar e hierarquizar ideias e informações, comunicando-as de forma falada ou escrita em sínteses, diagramas, esquemas, fichamentos, resenhas, mapas conceituais ou outros textos/recursos.
- Orientar registros sobre os conteúdos aprendidos, utilizando os recursos mais apropriados para essa finalidade (resumos, resenhas, fichamentos, tabelas, esquemas etc.), visando à organização do conhecimento e à adequada compreensão.
- Utilizar textos reais (e não inventados exclusivamente para as atividades), propor situações de leitura e escrita semelhantes às situações reais que acontecem fora da escola, garantir destinatários e destinos para os textos escritos pelos estudantes, a exemplo do que ocorre no mundo extraescolar.
- Ter como critério na escolha dos textos a serem lidos pelos estudantes: a adequação ao tema em estudo, as possibilidades de compreensão tendo em conta o nível de complexidade do assunto em relação ao conhecimento prévio que eles têm e também o nível de dificuldade (ou não) colocado pelo próprio texto, considerando o modo como foi escrito.

- Ler para os estudantes textos de qualidade, os melhores que puder selecionar de diferentes gêneros, relacionados ou não aos temas abordados, da forma mais atraente possível e criar situações para que eles exercitem diferentes maneiras de ler, com diferentes propósitos, para responder a diferentes necessidades.
- Propor situações de leitura e escrita que possam dar sentido, contexto e finalidade para os conteúdos trabalhados e, assim, justificar o esforço necessário para obter o melhor resultado possível: por exemplo, ensaiar várias vezes a leitura porque será gravada em um *podcast*, empenhar-se na escrita e revisão porque o texto será publicado em um mural, uma página da internet, um *blog* da turma etc.
- Indicar bons materiais de leitura, pesquisa e estudo para que os estudantes possam fazer escolhas mais qualificadas, a partir de fontes confiáveis, e não somente a partir do repertório pessoal.
- Articular os temas abordados, sempre que possível, com conteúdos de outras áreas de conhecimento, para potencializar a aprendizagem.
- Criar formas de avaliação capazes de obter o melhor diagnóstico possível dos avanços e dificuldades dos estudantes, de modo a identificar as estratégias mais adequadas para ajudá-los a aprender cada vez mais.

Essas orientações e proposições metodológicas traduzem os princípios que têm orientado a produção de subsídios na Rede Municipal de São Bernardo do Campo há muitos anos; portanto, representam uma espécie de síntese de recomendações contidas em diferentes subsídios pedagógicos.





## Orientações aos processos e procedimentos de estudo para ampliação da autonomia dos estudantes de São Bernardo do Campo

### Estudar: como é que se aprende?

Não se mede o estudo pelo número de páginas lidas numa noite ou pela quantidade de livros lidos num semestre. Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las.

Paulo Freire

Como aprendemos a estudar? Se pararmos para pensar e retomar nossa trajetória escolar, salvo raríssimas exceções, não nos lembraremos de momentos específicos nos quais o ato de estudar fosse abordado como conteúdo que também devesse ser ensinado.

Em geral, chegávamos um dia na escola e a comanda do professor era: “Faça um resumo.” Mesmo sem ter aprendido como realizar tal procedimento, seguíamos intuitivamente tentando, na base do erro e do acerto. Isso seguia acontecendo com o passar dos anos, com pedidos de resenhas, fichamentos, seminários, debates, esquemas eram solicitados sistematicamente, mas nunca eram focos das ações de ensino. Embora fossem recorrentes nas consignas das atividades, acabavam sendo feitas de forma amadora, sem a discussão necessária, sem modelização didática e distante das intervenções pedagógicas tão importantes ao processo de aprendizagem.

Assim, o domínio desses processos e procedimentos de estudos era compreendido quase como um dom, como se nascêssemos ou não sabendo estudar, o que confirmava uma crença equivocada, de que uns nascem sabendo e outros não, ou seja, como se fosse normal que alguns dominassem os conhecimentos relativos ao ato de estudar e outros não conseguissem aprender a estudar com autonomia.

Nesse sentido, partimos da seguinte premissa: aprender a estudar é condição primordial para a ampliação do grau de autonomia de nossos estudantes. Sendo assim, é preciso garantir que todos tenham experiências cada vez mais significativas e exitosas no desen-

volvimento de diversos procedimentos de estudos ao longo da trajetória escolar. Vale também ressaltar, ainda, que a competência leitora e escritora é condição basilar para o desenvolvimento de diferentes formas de estudo. Assim, reafirmamos a importância do uso do recurso de acessibilidade adequado à especificidade do estudante, como condição para sua relação autônoma com diferentes processos e/ou procedimentos de estudo.

Ao investirmos no ensino de diferentes procedimentos de estudo, bem como na utilização de recursos de acessibilidade que os possibilitem, o fazemos, ao mesmo tempo, na compreensão leitora e em diferentes procedimentos de escrita. Isso ocorre porque, ao produzir uma anotação, a partir de um texto escrito ou oral, ao grifar a partir de um objetivo de leitura, ao resumir, esquematizar, fichar, resenhar, parafrasear, tecer uma nota de rodapé, um verbete, ao selecionar um material de pesquisa, produzir um texto de apoio à exposição oral, registrar o que se aprendeu, ao realizar uma entrevista, um roteiro de estudo, uma sinopse, ao participar de um debate regrado, de um seminário, também estamos desenvolvendo a nossa capacidade leitora e escritora e, ao mesmo tempo, ampliando nossa grau de autonomia como estudante.

Ao desenvolvermos atividades relacionadas aos processos e procedimentos de estudo temos de compreender que esse trabalho se caracteriza também como pano de fundo para o ensino de uma diversidade de modos e formas de estudar. Dessa forma, quando um professor da EJA decide ensinar seus estudantes a utilizar os grifos, as anotações em textos escritos e anotações de texto orais, quando criamos situações de aprendizagem que envolvem a capacidade de organizar resumos, fichamentos, resenhas, produzir esquemas, notas de rodapé e até mesmo quando investimos no ensino de construção de paráfrases, entre outros procedimentos, também estamos investindo na capacidade leitora e escritora destes estudantes da EJA, e devemos entender que produzir diferentes procedimentos de estudo também é investir na produção textual e, por conseguinte, na capacidade leitora, escritora e oral dos estudantes.

Destaca-se que a prática de estudo não está atrelada especificamente à esfera escolar. O objetivo da leitura para aprimorar um determinado conhecimento está presente em várias esferas da vida humana. Isso pode acontecer em uma situação de trabalho, por um desejo pessoal, por exemplo, ou seja, está para além da esfera acadêmica.

Enfim, discutimos a questão dos processos e procedimentos de estudo na EJA partindo da seguinte premissa: aprender a estudar é condição primordial para a ampliação do grau de autonomia de todo e qualquer estudante. Desse modo, faz-se necessário possibilitar que os estudantes da EJA constituam experiências significativas e exitosas no uso dos mais variados processos e procedimentos de estudos no decorrer da sua trajetória escolar, o que demanda, necessariamente, investirmos fortemente na capacidade leitora e escritora, bem como no desenvolvimento da oralidade. Precisamos considerar que não há autonomia sem conhecimento; sendo assim, precisamos garantir condições basilares para o desenvolvimento e a apropriação de diferentes formas de estudo, a fim de possibilitar que os jovens, homens, mulheres e idosos da EJA alcancem a emancipação.

## Conhecimento e emancipação: ampliando a autonomia dos estudantes

Muito se fala sobre a importância de promover uma educação de cunho emancipatório com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, pois este é um dos objetivos centrais de toda ação educativa que vise à transformação, na perspectiva freiriana. A importância dessa temática fez-se presente durante todo o processo de reorganização curricular, nos inspirando a desenvolver a reflexividade crítica dos estudantes. Nesse sentido, nosso propósito não envolve formar meros consumidores de informação, mas sujeitos capazes de produzir conhecimentos de diferentes naturezas, em consonância com uma formação integral.

Entretanto, a proposição de currículo que vise à ampliação da autonomia dos estudantes requer princípios e concepções compartilhadas envolvendo processos decisórios de cunho democrático que incidem em práticas pedagógicas que estejam em consonância com uma educação transformadora, que envolve não só conhecimento, mas também compromisso de todos(as) que atuam na esfera escolar, direta ou indiretamente, e que precisam comprometer-se em apoiar de forma colaborativa e formativa seus docentes, focando sobretudo nos processos de formação continuada centrados no interior da escola, isto é, nos contextos de trabalho (IMBERNÓN, 2004; TARDIF, 2007; PEREIRA, 2017).

Para tanto, faz-se necessário, em primeiro lugar, que haja um objetivo comum voltado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes



de todos os segmentos e modalidades, o que não é tarefa fácil, pois exige rigor metódico, como afirmava Paulo Freire, que só pode ser alcançado coletivamente, por meio da reflexividade crítica. Reflexividade que demanda necessariamente unidade entre teoria/prática que deve orientar todo o trabalho pedagógico.

Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, ressalta que a tarefa educativa deve ser também compreendida como uma ação democrática que reforce nos estudantes seu senso crítico, sua criatividade e insubmissão. Desse modo, ensinar não pode ser compreendido como um ato que se esgote no tratamento que se dá aos conteúdos, mas envolve um compromisso político-pedagógico.

Consideramos que o investimento nos processos e procedimentos de estudo é uma estratégia fundamental, e que, conjugada a outras ações, na esteira de uma educação verdadeiramente integral, pode enriquecer a trajetória escolar dos estudantes.

A ênfase em aprender a estudar visa destacar, sobretudo com os processos de formação dos estudantes, desde os anos iniciais, que frequentam as escolas de São Bernardo do Campo, o desenvolvimento e a ampliação do grau de autonomia de todo o público que frequenta as escolas do sistema de educação, com o objetivo de auxiliá-los a aprender a estudar e a se relacionar de maneira mais efetiva com os objetos de conhecimentos, dos mais variados campos de conhecimento, e que assim, portanto, também desenvolvam a metacognição e a autorregulação, fomentando seu artesanato intelectual, que, a nosso ver, são fulcrais na formação de estudantes que desejam seguir investindo em suas trajetórias escolares e perseguindo longos percursos de estudo e formação.

Nesta proposta curricular, os processos e procedimentos de estudos, que podem ser desenvolvidos desde os anos iniciais, é condição *sine qua non* para ampliação do grau de autonomia, uma vez que favorecem o desenvolvimento do exercício da intelectualidade, do senso crítico, impulsionando a construção de novos conhecimentos e ajudando a engajar mais os estudantes com seu próprio processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva, salientamos que cabe à escola planejar estratégias didático-metodológicas para que tanto os processos quanto os procedimentos de estudo sejam ensinados e acessados, antes de serem somente cobrados, em uma perspectiva naturalizante. Vale ressaltar que tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento de diferentes formas de estudar, em todos os componentes curriculares.

Tal afirmação explicita a necessidade de se planejar momentos em que os estudantes sejam provocados a pensar criticamente, analisar e refletir, que são processos psicológicos que envolvem diferentes capacidades, tais como: comparar, estabelecer relações, desenvolver e checar hipóteses, observar, sintetizar, sistematizar, interpretar, questionar, avaliar, identificar, categorizar, definir, classificar, entre tantas outras capacidades que favorecem o exercício da autonomia.

Salientamos que o trabalho com orientação de estudo aqui proposto não se alinha a perspectivas de cunho tecnicista e/ou conteudista. Antes, ampara-se em uma abordagem histórico-cultural, na medida em que faz referência à necessidade de se investir, desde o processo de alfabetização, para a ampliação do grau de autonomia dos estudantes

Por falarmos em autonomia e emancipação, ambas demandam um esforço que exige a revitalização da dimensão ética, do desenvolvimento de uma escuta ativa e respeitosa para todos(as), de uma interação democrática e participativa em torno de objetivos que já estão expresso no projeto político-pedagógico da escola e no currículo, mas que precisam se concretizar diariamente em cada escola.





## Avaliação na educação de jovens e adultos

A avaliação é aqui compreendida como parte essencial de todo processo de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento. Dessa forma, apoia-se na condição do conhecimento que se fundamenta na liberdade, no diálogo e na conscientização, possibilita a construção de uma identidade sólida e firme, que tem na realidade vivencial dos educandos(as) o ponto de partida da prática educativa (Diretrizes Curriculares, 2012, p. 32). No entanto, na EJA não podemos desconsiderar que, historicamente, a avaliação por muito tempo se configurou como um instrumento de dominação do processo educativo, não sendo colocada a favor do processo de aprendizagem, tendo em vista que, muitas vezes, acabava sendo utilizada para coagir, punir e selecionar os estudantes.

É a avaliação que serve de referência aos educadores nas tomadas de decisões didático-pedagógicas que se fazem necessárias, ou seja, servem de subsídio para melhor acompanhamento dos avanços das aprendizagens, permitindo ajustar o planejamento a partir da identificação dos desafios enfrentados por toda a turma. Nesse sentido, a avaliação apresenta convergências com o princípio da sistematização dos conhecimentos construídos, como aponta Oscar Jara Holliday (2006, p. 23):

Um dos propósitos principais da sistematização é a conceitualização da prática [...] para colocar em ordem todos os elementos que intervêm nela; não uma ordem qualquer, mas aquela que organiza o fazer, que lhe dá corpo, que o articula em um todo, em que cada uma de suas partes situe sua razão de ser, suas potencialidades e suas limitações [...] um “pôr em sistema” o fazer, na busca de coerência entre o que se pretende e o que se faz.

Desta forma, a avaliação permitirá ao professor avaliar também sua própria prática pedagógica, suas intervenções pedagógicas, assim como a inserção de procedimentos e dos recursos de acessibilidade, avaliando suas ações de ensino, replanejando sempre que necessário sua prática em função das necessidades de aprendizagem de seus estudantes. No caso dos estudantes, a avaliação também possibilita que eles percebam os avanços que alcançaram, para que possam potencializar os aspectos positivos, mas também que identifiquem os desafios que enfrentam na apropriação de um dado objeto de conhecimento, acompanhando seu percurso formativo de forma mais consciente.

Vale a pena ressaltar ainda que a aprendizagem é de natureza processual; levando em conta tal premissa, faz-se necessário se apoiar em alguns pesquisadores que se detiveram no problema da avaliação, tais como Cipriano Luckesi, Luiz Carlos de Freitas, Jussara Hoffman, Charles Hadji e Paulo Freire, que salientam os desafios que envolvem o ato de avaliar, implicando necessariamente a importância da intencionalidade pedagógica, convergência entre o que se pretende ensinar e os objetos de conhecimentos a serem desenvolvidos, a relevância de se compartilhar com os estudantes quais serão os critérios para avaliação, bem como as finalidades, valores e funções da avaliação no processo tanto de ensino quanto de aprendizagem e desenvolvimento. Como salienta Hadji (2011, p. 20):

A avaliação torna-se formativa, na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende, deixando de lado qualquer outra preocupação.

Sendo assim, a validação precisa ser compreendida como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, estando sempre a favor das aprendizagens dos estudantes, sobretudo considerando-se as experiências que estes estudantes já experimentaram ao longo de suas trajetórias e experiências escolares que, na maioria das vezes, deixaram marcas negativas.

Para se evitar tais marcas, os educadores que atuam na EJA devem investir suas ações e intervenções pedagógicas na avaliação formativa, realizando acompanhamento contínuo das aprendizagens e dos desafios que os estudantes enfrentam em seu processo de escolarização. A avaliação diagnóstica também favorece sobremaneira o trabalho na EJA, em consonância com o que Paulo Freire sempre defendeu, com a avaliação pautada na relação dialógica.

A avaliação como ato contínuo no trabalho pedagógico ajuda a reconfigurar a concepção de avaliação destes estudantes que trazem em suas memórias escolares situações nas quais a forma como a avaliação foi utilizada transgrediu a dimensão ética do ato pedagógico, forjando situações muitas vezes vexaminosas que acabaram contribuindo para reprovação ou evasão escolar.

## Documentação Pedagógica

Para pensarmos em documentação pedagógica, é importante lembrar que o professor exerce uma função de curador dos registros de ações que, de diferentes maneiras, explicitam a união entre ensino e aprendizagem.

Para que isso aconteça, temos que levar em conta o teor do currículo e sua relação com o projeto político-pedagógico (PPP) da escola, já que tal relação justifica o desenvolvimento das atividades, organizadas em modalidades mais ou menos diversificadas, desenvolvidas pelos docentes, no dia a dia da sala de aula.

A decisão de como a documentação pedagógica na EJA deve ser realizada deve ser produto do encontro entre o currículo e o PPP de cada escola. Porém, a decisão de como será a forma de registro deve se pautar pela diversificação de instrumentos e linguagens. Nessa perspectiva, a documentação pedagógica na EJA, necessariamente, é multissemiótica/multimodal, cabendo-nos considerar tudo aquilo que servir para comunicar o percurso de aprendizagem dos estudantes, de modo a evidenciar:

- Como aprenderam.
- Que elementos favoreceram ou dificultaram cada aprendizagem.
- Que aspectos da nossa prática contribuíram para isso.
- Que dúvidas temos.
- O que podemos melhorar ou fazer diferente.
- Que tipos/fontes de apoio, procedimentos e recursos de acessibilidade necessitamos.

Quando temos em conta esses elementos, por meio de fontes de informações diversificadas (como registros de modelos das atividades que preparamos, produções dos estudantes, fotografias, registros em áudio e vídeo, atividades avaliativas, depoimentos dos estudantes, quadros e tabelas de acompanhamento de aprendizagem), podemos nos organizar melhor para que tenhamos mais informações e conhecimentos sobre os estudantes, individualmente, sobre cada grupo-classe, sobre a efetividade das formas de gestão dos tempos e espaços, sobre os materiais didáticos acessíveis e/ou adaptados, sobre as consignas que

elaboramos, sobre a modulação dos desafios que atribuímos aos estudantes, sobre as diferentes formas de agrupamento, sobre diferentes estilos e formas de aprender dos estudantes e sobre nossa própria intencionalidade.





## Tempos, espaços e materiais na EJA

Considerando a organização e o funcionamento da EJA, é preciso que, como ponto de partida e considerando os eixos temáticos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem elencados para os diferentes ciclos de aprendizagem da EJA, faz-se necessário que cada unidade escolar analise seu PPP, incorporando a ele os princípios, premissas e processos necessários para que este novo currículo se concretize no cotidiano. Trata-se de uma condição fundamental para que os professores e professoras da EJA consigam trabalhar coletivamente, elaborar seus planos de ensino e aulas, bem como definirem as melhores formas de proceder a avaliação do aprendizado de todos e de cada um dos estudantes.

Para tanto, as equipes docentes, com o apoio da gestão escolar, precisam estar atentas à articulação entre a formação continuada centrada na escola, os materiais didáticos e recursos de acessibilidade utilizados e a organização de tempos e espaços de aprendizagem.

Tal articulação pode ser favorecida pela adoção de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico – atividades permanentes, sequenciadas e projetos, e situações independentes (atividades ocasionais e de sistematização) –, uma vez que seu desenvolvimento depende, dentre vários aspectos, por exemplo, da complexidade e da natureza do conteúdo a ser ensinado, como tal conteúdo se transforma em um objeto de aprendizagem, dos conhecimentos prévios dos estudantes e, em função disso, do que e como os professores poderão planejar suas mediações e intervenções didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva, cabe-nos examinar constantemente nossas práticas para que consigamos verificar se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos para cada ciclo, em diferentes áreas de conhecimento, estão se efetivando, a partir de cada situação de aprendizagem que desenvolvemos com os estudantes.

Um dos cuidados que precisamos ter para atingir esse intento é com a organização e ocupação dos espaços da sala de aula e fora dela. A depender do objeto de conhecimento e do nível de circulação de informações e níveis de cooperação que se quer promover na sala de aula, é fundamental que as aulas aconteçam em espaços diversificados:

- Nas salas de aula, que podem e devem permitir múltiplas formas de organização, de modo a favorecer o trabalho em **duplas**,

em **pequenos grupos**, em **rodas** e/ou **individualmente**, quando isso se fizer necessário.

- Em outros espaços da própria escola, tais como áreas externas, sala de leitura, de informática, pátio, jardins, áreas de convivência, cozinha, banheiros, área administrativa, anfiteatros, estacionamento, a depender da intencionalidade e do objetivo de aprendizagem em questão.
- Em espaços externos à escola, tanto do território do entorno quanto de outros mais distantes, quando o objetivo de aprendizagem a ser trabalhado requerer a visita a outros lugares e instituições.

Contudo, cabe lembrar que a diversificação de espaços (físicos, de mobiliário, materiais didáticos, recursos de acessibilidade, decoração etc.) é importante, mas, sozinha, não garante o aprendizado. A boa organização espacial depende de um cuidado com o desenvolvimento das interações e relações entre os estudantes e os professores, o papel que cada um assumirá a cada atividade. É a articulação entre esses aspectos que favorece a criação de ambientes favoráveis e acessíveis à aprendizagem. O cuidado que temos de ter para que espaços e ambientes promovam aprendizagem é essencial na EJA, onde as diferenças geracionais, a pluralidade, a diversidade e a heterogeneidade são muito evidentes.

Sendo assim, a tríade tempo-espaço-ambiente requer que levemos em consideração quem são os estudantes, qual a infraestrutura disponível, os recursos comuns e de acessibilidade, as condições objetivas da escola e de seu entorno, para que então, possamos:

- Examinar os eixos temáticos, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento.
- Identificar como os eixos temáticos permitem que diferentes áreas de conhecimento se integrem, dialoguem e/ou indiquem potencial de colaboração umas com as outras.
- Entender como cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento cumpre um papel fundamental na composição do percurso formativo de cada estudante, em cada ciclo da EJA.
- Verificar, constantemente, se os objetivos de aprendizagem previstos em ciclos e etapas anteriores foram alcançados e em que medida favorecem ou dificultam aprendizagens futuras.



- Planejar as ações de ensino, explicitando o que os estudantes devem fazer, de quanto tempo precisam, que formas de agrupamento podem ser produtivas e promotoras de aprendizagem e, ainda, antecipando as intervenções que poderemos realizar.
- Garantir que as atividades que elaboramos componham uma trajetória coerente, de modo que os estudantes também percebam isso.
- Escolher e selecionar os materiais didáticos, as tecnologias e objetos técnico-tecnológicos coerentes com o plano de cada aula, alicerçados na acessibilidade própria a cada um deles.
- Integrar os estudantes nas práticas de avaliação, construindo com eles mecanismos de escuta atenta e respeitosa que favoreçam uma prática avaliativa dialógica.
- Organizar a documentação pedagógica de modo a favorecer nosso próprio desenvolvimento profissional e a aprendizagem efetiva dos estudantes.

## Referências Bibliográficas

ARROYO, M. In: SOARES, L. (org.). **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica/Secad-MEC/Unesco, 2006. p.30.

ARROYO, M. **Passageiros da noite**. Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. (orgs.) **A EJA em Xequê**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

DUBET, F. **Por qué preferimos la desigualdad?** (Aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HOLLIDAY, O. J. **Para sistematizar experiências**. Tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. ed. revista. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006. Coleção Questões da Nossa Época.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, R. **Base Nacional Comum e Currículo**. São Caetano do Sul: USCS/FIEB, 2021.

PEREIRA, R. **O desenvolvimento profissional de um grupo de coordenadoras pedagógicas iniciantes**: movimentos e indícios de aprendizagem coletiva, a partir de uma pesquisa-formação. 254 f. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

PEREIRA, R. Práticas pedagógicas em tempos de superdiversidade: concepções de professores sobre suas turmas. **Revista Amazônida**. Manaus, AM, 2021 (No prelo).

PEREIRA, R.; RIGOLON, W. de O. Alfabetização na idade (in)certa: reflexões e questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: MEGALE, A.; LIBERALI, F.C. (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes, 2019.

RIGOLON, W. O. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise da organização do trabalho de professores alfabetizadores. 273 f. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Orientações Curriculares da EJA**. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação, 2012.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. **Proposta curricular**. São Bernardo do Campo: SEC, 2007. v. 2.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares Departamento de Ações Educacionais**. Divisão de EJA e Educação Profissional. São Bernardo do Campo: SEC, 2012. p. 122.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação de Jovens e Adultos. Grupos de trabalho 2018-2019**, s/n.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a didática. **CADERNOS DE PESQUISA**, São Luís, n. 24, v. 1, p. 1-14, jan./abr. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZAMBRANO, M. **Claros del bosque**. Barcelona: Seix Barral, 1977.

# PARTE 2

propostas curriculares

# LÍNGUA PORTUGUESA







# Proposta de Língua Portuguesa

## Proposta de Língua Portuguesa

Como afirmado na introdução geral, a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil teve sua história marcada ora por uma concepção assistencialista, ora por uma concepção de aligeiramento dos conhecimentos transmitidos durante a educação básica.

A perspectiva assistencialista mostrava-se, principalmente, pela ausência do papel do Estado na garantia do direito à educação para a população adulta brasileira, fazendo com que entidades diversas, de caráter filantrópico, assumissem o trabalho de atuar na escolarização desse público.



Na segunda metade do século XX, com a intensificação da industrialização no país, a EJA passou a ser entendida como uma modalidade de educação que atende às necessidades do mercado de trabalho, em tempo reduzido, o que também ocasionou uma espécie de redução de currículos e programas, que passaram a ser elaborados sempre tomando a educação básica dita regular como referência. Conforme afirmam Pereira e Rigolon (2019, p. 162):

Após a universalização da educação pública no país, não dominar as convenções da linguagem escrita tornou-se um atributo depreciativo, forjando o estigma do analfabetismo. Atualmente, esse estigma é multidimensional, pois além de ser utilizado para distinguir socialmente sujeitos que não se alfabetizaram, por razões de ordem econômica, os jovens que não prosseguem na escolarização, a saber: aqueles considerados indisciplinados ou portadores de doenças forjadas pelo processo de medicalização da educação, as pessoas com deficiências e transtornos globais de desenvolvimento, as pessoas com transtornos do espectro do autismo, os alijados das ferramentas e meios digitais, assim como os estudantes que acessam a chamada educação regular, mas seguem excluídos no interior das salas de aula. Em todos os casos, o que se pode observar é um descaso generalizado pela educação em qualquer época da vida como direito. Ao contrário, a escolarização é entendida como uma oportunidade para aqueles que conseguem, por meios próprios, alcançá-la.

Nessa perspectiva, fica evidente que muitas são as pessoas que tiveram suas trajetórias escolares impedidas e interrompidas pelas múltiplas desigualdades sociais e escolares.

Diante desse cenário, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como pressuposto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e profundamente afetada por mudanças aceleradas, no universo das tecnologias digitais de informação e comunicação e pela recente hecatombe que vivemos na saúde pública mundial, com a disseminação da Covid-19.

Nesse panorama, se faz necessário que a noção de multiletramentos, associada à ampliação do grau de autonomia dos estudantes, em uma perspectiva de educação emancipatória, exige uma prática pedagógica mais significativa para os estudantes da EJA, não apenas em Língua Portuguesa, mas em todos os campos de conhecimento.

## Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA

Este processo de revisão do currículo, no componente de Língua Portuguesa, tem como objetivo principal consolidar as aprendizagens previstas e apontar maior convergência e diálogo com o conjunto de documentos curriculares – propostos nos demais segmentos –, ao mesmo tempo em que visa garantir aos estudantes dessa modalidade de ensino uma formação que possibilite a participação mais plena desses sujeitos nas diferentes práticas sociais de linguagem, incluindo novas práticas sociais de linguagem, além de validar e fortalecer as já dominadas por eles.

É nesse contexto que interagimos uns com os outros por meio de multimodalidades e multissemioses linguísticas, incluindo a influência multimidiática que recebemos diariamente. Como usuários de Língua Portuguesa, na condição de língua materna, agimos no/sobre o mundo. Nossa língua é atividade. E não apenas porque falamos verbalmente, mas porque utilizamos a escuta, o olhar,<sup>4</sup> os gestos, as expressões dos corpos e tudo que podemos fazer com eles, como instrumentos de comunicação e expressão.

Passar pela EJA para aprender a usar as linguagens em toda a sua potência significa oportunizar aos estudantes e construir **com** eles diversas formas de concretizar o pensamento e se comunicar, como um meio de ação no mundo, haja vista que são as linguagens que medeiam nossos relacionamentos interpessoais, a constituição dos significados e sentidos sobre o mundo, bem como permitem que nossos laços sociais se fortaleçam (o que, por consequência, nos fortalece como sujeitos singulares).

<sup>4</sup> O que nos exige entender os verbos falar, ouvir e olhar para muito além de simples faculdades funcionais orgânicas, mas como formas de interação e comunicação. O que nos exige: [a] compreender que podemos falar verbalizando ou não; [b] entender que ouvir é mais uma atitude do que uma simples capacidade de captar sons do mundo externo; [c] olhar e ver é também uma atitude muito mais ampla do que ser cego ou vidente. Não obstante, José Saramago nos advertiu: “se podes olhar, vê. Se podes ver, repara”.

## Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores

Praticar o ensino de Língua Portuguesa em um município com as características de São Bernardo do Campo é tarefa complexa. Pensando em tal complexidade, a pergunta que precisa guiar nossa atividade de ensinar tal componente curricular é: como formar um estudante da EJA que não será, necessariamente, um especialista nessa área, mas que precisa dela como meio de agir na sociedade em que vive e se relaciona com outras pessoas? Como escapar das armadilhas que podem conduzir a sintetizar conteúdos pensados para ensinar crianças e adolescentes, em tempos e espaços pensados especificamente para eles?

Este currículo foi pensado na perspectiva de perseguir tais questionamentos. Se não para encontrar respostas definitivas, o que nos conduziria a outras armadilhas, tais perguntas servem-nos como guia para nos mantermos atentos em nosso trabalho de atuar como agentes públicos do direito à educação.

Sendo assim, é imprescindível que nos lembremos que trabalhamos com estudantes que já fazem uso da Língua Portuguesa, já a conhecem. Nosso trabalho envolve a ampliação, a amplificação e a potencialização de saberes e capacidades linguísticas que os estudantes já possuem, para que venham a utilizar com maior proficiência os discursos por meio dos quais (inter)agem socialmente, nas variadas práticas sociais.

Para que isso seja possível, as dimensões do ensino de Língua Portuguesa são:

- **Leitura** – que envolve o trabalho com o desenvolvimento do comportamento leitor, procedimentos, estratégias de antecipação, seleção, inferência e verificação, entre outras modalidades de leitura.
- **Escrita** – que se expressa pela aprendizagem de conteúdos, conceitos e processos relativos à compreensão das propriedades da escrita alfabética que apoiam a produção de textos, a partir de suas funções socioculturais reais, englobando a aprendizagem dos gêneros das diferentes esferas discursivas que colocam em jogo o uso e a compreensão do sistema de escrita alfabética de forma reflexiva, mobilizando diferentes estratégias.

- **Oralidade** – que se apresenta pela produção de textos com características orais, em diferentes esferas discursivas.
- **Escuta** – que envolve o trabalho com o planejamento de situações específicas para que os estudantes a utilizem, não apenas como mero instrumento de apoio para a produção oral e escrita e como dispositivo de sua formação como leitor, mas como um saber específico, essencial para o fortalecimento dos laços sociais, permitindo o refinamento da reflexividade crítica e da ampliação do desenvolvimento da autonomia.
- **Análise linguística e multimodal** – se refere ao trabalho com o conhecimento sobre o sistema da língua e seu domínio para ler, compreender e produzir discursos multimodais e multissemióticos, por meio do estudo dos usos e das convenções da língua.

Essas dimensões, cuja divisão ora apresentada é fundamentalmente didática, tomam o texto como base dos processos de ensino e aprendizagem na EJA. Sendo o conceito de texto entendido como material concreto sobre o qual se exerce o conjunto de domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos como objeto de ensino propriamente dito (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 7).

Uma vez que o ensino de Língua Portuguesa se pauta pelo direito à educação, faz-se necessário explicitar que a proposta apresentada se ancora em uma perspectiva de multiletramentos, de respeito às variações linguísticas e foi elaborada a partir de esferas discursivas que são inerentes aos contextos de produção textual, de modo a permitir que cada professor tenha liberdade para selecionar textos e dispositivos pedagógicos condizentes com as necessidades dos estudantes e projetos político-pedagógicos das escolas.

Por isso, é fundamental que os planejamentos de situações de aprendizagem da língua levem em consideração a multimodalidade dos discursos, a mediação por meio de signos diversos (os linguísticos são apenas parte deles) e os discursos multissemióticos e multimidiáticos. Isso quer dizer que ainda que a linguagem verbal prevaleça em muitas situações, os textos, por materializarem a língua, são uma ferramenta fundamental para a ação pedagógica.

Considerando o compromisso com um currículo de Língua Portuguesa coerente com as especificidades da EJA, as esferas de circulação sugeridas nas referências curriculares, expressas nos quadros de obje-



tivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento, foram pensadas a partir das instâncias organizadoras de produção, circulação e recepção de textos/enunciados em gêneros de discurso específicos, já que são eles que integram as práticas sociais que os geram e os formatam (ROJO, 2005).

A noção de gênero adotada ao longo do presente texto, presente ao longo das últimas décadas nesta rede municipal, tem como elementos: conteúdo temático, organização composicional e estilo (BAKHTIN, 1997).

Desta forma, embora a perspectiva adotada seja a de trabalhos com gêneros, o currículo procura não os determinar, para que cada professor, coletivamente, defina aqueles que cumprem com as necessidades de aprendizagem dos coletivos de estudantes com os quais trabalham. Contudo, foram feitas sugestões quanto aos critérios de classificação ou distinção genérica dos gêneros, que são as esferas discursivas, para que, como já se explicou, os professores alfabetizadores e de Língua Portuguesa da EJA tenham autonomia para definir os gêneros a serem trabalhados, considerando as dimensões apresentadas: leitura, escrita, oralidade, escrita e análise linguística/multimodal.

Para viabilizar tais princípios no ensino de Língua Portuguesa, é fundamental que busquemos construir com os estudantes da EJA processos de aprendizagem ativa. Ganham terreno, assim, modalidades como projetos, sequências didáticas, atividades permanentes e situações independentes (atividades ocasionais e de sistematização) (LERNER, 2004), que serão abordadas, oportunamente, em textos de orientações didáticas.

## Objetivos propostos para a educação de jovens e adultos em Língua Portuguesa

O currículo de Língua Portuguesa foi elaborado tendo como foco os estudantes da EJA e as experiências consideradas essenciais e necessárias a eles. Sendo assim, são apresentados objetivos de aprendizagem (entendidos como descrições concisas daquilo que os estudantes precisam saber, compreender e fazer em momentos específicos do seu percurso na EJA) e objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e

processos organizados em unidades temáticas, com focos específicos) para cada eixo articulador.

Nessa perspectiva, como explica Coll (1996), as funções de um currículo envolvem a descrição e a explicitação de um determinado projeto educativo, suas intenções e planos de ação, em relação às finalidades educativas e expectativas da sociedade. O currículo pode ser, ainda, um instrumento orientador para as práticas pedagógicas dos professores, que ocorrem em condições específicas, por isso precisa ser exequível, para que a aprendizagem dos estudantes não seja descontínua.

Para o autor, um currículo com foco em linguagens precisaria fornecer aos professores um conjunto de informações concretas sobre os objetivos de ensino, sobre as práticas de linguagem a serem abordadas, bem como sobre os saberes e habilidades necessários para que os estudantes aprendam.





## Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

### Ciclo 1

Ao pensarmos em uma cultura grafocêntrica e digital como a que vivemos, ler e escrever têm múltiplas funções na vida social, na esfera do mundo do trabalho, na vida cotidiana, para acessar informações, para contribuir com a vida pessoal, para estabelecer relações na esfera escolar ou mesmo para participar de grupos religiosos, sindicais, artísticos, entre outros. É difícil identificar situações nas quais a leitura e a escrita não se façam necessários. Dessa forma, é preciso compreendermos a escrita como uma convenção social essencial ao processo de participação social.

Nesta perspectiva, a concepção dialógica da escrita e da leitura, em uma perspectiva freiriana, envolve a constante interação entre um sujeito que escreve e um que lê. Assim, desde a alfabetização, o ciclo 1 apresenta objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem voltados para aquilo que um estudante da EJA deve considerar ao produzir seus textos, o que requer a capacidade de ler textos escritos alinhados à leitura de mundo que possuem e a forma como vão refinando tal visão a partir do desenvolvimento da reflexividade crítica que a função social da escola deve provocar. Desse modo, há sempre uma interação ativa e dialógica entre quem escreve, para quem se escreve, como se escreve, em qual suporte, e em que esfera a produção circula. Ou seja, as condições de produção precisam ser consideradas desde o início do processo de alfabetização.

Diante disso, cabe perguntar: quais são os desafios do professor alfabetizador? Cada educador construirá a resposta a essa pergunta no contato com seus estudantes, mas, em linhas gerais, é preciso:

- Elaborar formas para se levantar as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes acerca dos interlocutores para quem se escreve, o gênero discursivo que será produzido, a recuperação do contexto de cada produção escrita, o estilo composicional do texto a ser produzido, o suporte e os modos de compartilhamento e publicação da sua produção.

- Definir modos que ajudem os estudantes a organizar e desenvolver ideias, zelando pela progressão temática.
- Ter atenção aos aspectos que ajudam a estruturar as informações implícitas ou explícitas de cada texto, considerando o possível leitor, assim como o objetivo da produção escrita.
- Incentivar o processo de revisão textual ao longo de todo o percurso de escrita, com o intuito de assegurar que a intenção comunicativa se concretize.

Neste primeiro ciclo faz-se necessário, do ponto de vista didático, trabalhar de forma articulada a produção textual em diferentes contextos, levando-se em conta diferentes situações que ajudem os estudantes a diferenciar a língua que se fala da língua que se escreve.

Para tanto, ganha sentido retomarmos os estudos acerca da abordagem psicogenética de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 2006) que considera os jovens e adultos seres que chegam à EJA conhecendo muito sobre a função sociocultural real da escrita, de modo que já elaboraram inúmeras hipóteses sobre ela. Identificar tais hipóteses e considerá-las é essencial para garantir boas intervenções que favoreçam aos estudantes se apropriarem do sistema de escrita alfabético.

No cotidiano da sala de aula, o professor, dependendo da sua intencionalidade, precisará dar destaque à dimensão da escrita, por exemplo. Apesar disso, em práticas pedagógicas que buscam preservar o uso prático-social daquilo que ensinamos, não há como dissociar as dimensões linguísticas destacadas ao longo dessa proposta curricular.

Para produzir um texto, todos nós consultamos outros textos semelhantes, buscamos conhecer o que já foi produzido e dito a respeito deles. Qualquer escritor, seja iniciante ou experiente, coloca em prática esse tipo de estratégia.

As situações de leitura, portanto, não se descolam das situações de escrita. Ao ler, o estudante entra em contato com modelos que lhe permitem aprender tudo que precisa para escrever bem, tanto em relação às esferas discursivas e gêneros, mas também em relação aos outros eixos. Ao inspirar-se em textos já produzidos por meio da leitura, com a mediação do professor, o estudante poderá aprender recursos estilísticos, bem como aqueles que estão no campo da análise linguística, por exemplo. Contudo, cabe lembrar que o professor tem um papel importante na mediação desses processos.

O aprendizado de todos os complexos elementos envolvidos na apropriação das linguagens, sobretudo daquelas que se organizam em torno dos textos, depende da ação pedagógica do professor, que tem um papel fundamental no acompanhamento dos estudantes em seu processo de compreensão e inserção nas culturas do escrito.

Trabalhar nessa perspectiva requer cuidado, por parte do professor, tanto no tratamento didático quanto na avaliação da produção textual dos estudantes, que no primeiro ciclo concentram maiores possibilidades de se produzir textos coletivamente que, pouco a pouco, na medida em que os estudantes avançam em seus conhecimentos sobre a escrita alfabética, podem ceder lugar a produções em dupla e, até mesmo, individuais e autônomas. Assim, ao longo das dimensões apresentadas a seguir, espera-se que o professor possa propor problemas para que os estudantes da EJA possam agir e refletir por iniciativa própria, assumindo um papel ativo em seu percurso de aprendizagem.

| Ciclo 1                                     |   |
|---|---|
| Leitura                                     |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento | Objeto de conhecimento  |
| Aprimorar o comportamento leitor            | <p>Leitura de textos de gêneros variados de diferentes esferas sociais previstos para o ciclo, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação em rodas de conversa;</li> <li>Ampliação do repertório de obra, autores e gêneros;</li> <li>Identificação e comparação de diversos portadores textuais;</li> <li>Aprimoramento dos critérios pessoais de escolha de textos para leitura;</li> <li>Seleção de textos, a partir de diferentes critérios e intencionalidades de leitura.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| Utilizar diferentes procedimentos de leitura  | <p>Leitura de textos variados, com a finalidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo de temas tratados nas diversas áreas do conhecimento;</li> <li>Localização de informações a partir de títulos, subtítulos e outros indícios do texto;</li> <li>Realização de ajustes entre as pautas sonoras e os registros escritos nos textos lidos;</li> <li>Identificação do próprio nome em listas, bem como outras palavras, a depender do contexto comunicativo;</li> <li>Reconhecimento do uso da narrativa nas falas dos personagens.</li> </ul> |
| Aprimorar, com apoio do professor e/ou de seus pares, diferentes estratégias de leitura e compreensão leitora | <p>Leitura de textos multissemióticos, previstos para o ciclo, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Antecipação e/ou previsão de significados e sentidos das leituras realizadas;</li> <li>Seleção de informações explícitas nos textos;</li> <li>Inferência de informações implícitas nos textos;</li> <li>Identificação de informações diversas, presentes na escrita.</li> </ul>   |
| Identificar opiniões e posicionamentos em um texto  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecimento da posição/opinião do interlocutor em um texto, a partir do seu contexto de produção;</li> <li>Inferência da função social de diferentes textos, a partir de seu portador e contexto de produção;</li> <li>Pesquisa de determinados temas/assuntos com o objetivo de formar opiniões próprias.</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| Ler, com mediação, textos com diferentes intencionalidades         | <p>Leitura de textos, de diferentes modalidades, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar;</li> <li>• Divertir;</li> <li>• Informar;</li> <li>• Instruir;</li> <li>• Emocionar;</li> <li>• Passar o tempo;</li> <li>• Recitar;</li> <li>• Compartilhar informações;</li> <li>• Apreciar;</li> <li>• Buscar alívio e conforto;</li> <li>• Formar opinião e pontos de vista;</li> <li>• Reivindicar direitos.</li> </ul>   |
| Ler, com mediação, textos da esfera do cotidiano e textos poéticos | <p>Leitura de textos como bilhetes, poemas, canções e cantigas, recados e listas de compras, para compreender regras de funcionamento da escrita alfabética, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidar conhecimentos sobre o nome das letras do alfabeto;</li> <li>• Perceber formatos fixos e pequenas variações que existem nas letras do alfabeto;</li> <li>• Compreender que a ordem das letras de uma palavra, se alterada, muda a palavra;</li> <li>• Perceber que as letras substituem as pautas sonoras das palavras que dizemos oralmente;</li> <li>• Compreender que as letras representam sons, e que algumas delas representam mais de um som;</li> <li>• Identificar marcas (acentos) que mudam a tonicidade ou o som das letras e sílabas nas quais aparecem;</li> <li>• Compreender que as sílabas variam quanto aos variados modos pelos quais consoantes e vogais são mobilizadas na escrita alfabética.</li> </ul> |

| <b>Ciclo 1</b>  |   |
|---|---|
| <b>Escrita</b>  |   |
| <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>                                | <b>Objeto de conhecimento</b>   |
| Compreender o funcionamento das regularidades da escrita alfabética, com mediação | <p>Propriedades da escrita alfabética, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização da escrita alfabética, para avançar em suas hipóteses;</li> <li>• Grafar, de forma legível, letras e demais recursos e ferramentas gráficas utilizadas na escrita;</li> <li>• Reconhecer que a ordem das letras nas palavras não é aleatória e que há um sentido convencional de leitura e escrita;</li> <li>• Identificação de diferentes tipos de letras (bastão, cursiva, imprensa, explorando inclusive os editores de texto eletrônicos etc.).</li> </ul> |
| Produzir textos, individual ou coletivamente, de gêneros previstos para o ciclo   | <p>Planejamento e produção de textos que circulem em diferentes esferas sociais, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Situação comunicativa;</li> <li>• Tema;</li> <li>• Assunto;</li> <li>• Gênero;</li> <li>• Portador;</li> <li>• Finalidade;</li> <li>• Interlocutor;</li> <li>• Conteúdo temático;</li> <li>• Esfera de circulação;</li> <li>• Estilo composicional.</li> </ul>  |
| Escrever, com autonomia e apoio, quando necessário                                | <p>Escrita autônoma para reflexão sobre a escrita alfabética, podendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Registro escrito, a partir das próprias hipóteses;</li> <li>• Reconhecimento das relações entre o oral e o escrito;</li> <li>• Comparação das próprias hipóteses com a de seus colegas;</li> <li>• Produção de textos que circulem no cotidiano, com registro de próprio punho e/ou utilizando meios digitais.</li> </ul>   |



|  |   |
|--|---|
| Produzir textos da esfera cotidiana, individual e/ou coletivamente, considerando as convenções da escrita alfabética | <p>Produção de escritas alfabéticas, na produção de textos cotidiano, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilhetes;</li> <li>• Recados;</li> <li>• Cartas;</li> <li>• Listas;</li> <li>• Avisos;</li> <li>• Convites;</li> <li>• Comunicados;</li> <li>• Mensagens de WhatsApp Informais;</li> <li>• <i>E-mails</i>, entre outros que sejam utilizados pela turma.</li> </ul>   |
| Utilizar a reescrita com apoio, individual ou coletivamente, como um recurso para a revisão textual                  | <p>Revisão textual, por meio da reescrita, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização, de forma inicial, de procedimentos de reescrita e transcrição de textos orais ou escritos, coletivamente ou em dupla;</li> <li>• Utilização do dicionário conhecendo a forma pela qual as palavras se organizam, bem como seu uso para consulta;</li> <li>• Consideração dos indicadores de revisão disponíveis em meios eletrônicos;</li> <li>• Digitação e revisão de textos cujo rascunho tenha sido produzido de próprio punho, observando as indicações de revisão do editor de textos eletrônico;</li> <li>• Transcrição de textos orais de próprio punho revisados;</li> <li>• Compartilhamento da versão final revisada dos próprios textos com outros leitores.</li> </ul> |

| Ciclo 1  |  |
|--|--|
| Oralidade  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento   |
| Planejar discursos orais em diferentes esferas discursivas                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparação do português falado ou expressado em língua de sinais (Libras), feito pelos seus pares e por outras pessoas, com outros idiomas;</li> <li>• Valorização do idioma nacional bem como regionalismos presentes na sala de aula e fora dela, considerando a importância da interação, troca e apropriação desses idiomas e marcas regionais.</li> </ul>  |
| Planejar e utilizar o discurso oral em situações formais                             | <p>Produção de discurso oral adequando a linguagem ao contexto da fala, para reconhecer as alternâncias dos turnos de fala durante a participação em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Debates;</li> <li>• Entrevistas;</li> <li>• Aulas;</li> <li>• Exposições orais;</li> <li>• Palestras;</li> <li>• Reuniões;</li> <li>• Seminários;</li> <li>• Conferências.</li> </ul>   |
| Produzir relatos orais, ao estabelecer interlocuções, nas diferentes esferas sociais | <p>Organização de relatos, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compartilhamento de fatos cotidianos;</li> <li>• Oferecimento de informações diversas;</li> <li>• Orientação de outras pessoas;</li> <li>• Justificativas de acontecimentos;</li> <li>• Compartilhamento de experiências vividas;</li> <li>• Testemunhos;</li> <li>• Argumentação e defesa de pontos de vista;</li> <li>• Instrução de procedimentos gerais;</li> <li>• Comunicar desejos e necessidades.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| Planejar exposição oral, na esfera do mundo do trabalho | <p>Produção de exposição oral na esfera do trabalho para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação de entrevistas de emprego;</li> <li>• Prestação de contas;</li> <li>• Relatos de atividades realizadas e acontecimentos;</li> <li>• Participação em reuniões deliberativas;</li> <li>• Solicitações e reivindicações;</li> <li>• Assembleias;</li> <li>• Participação em situações de avaliação e devolutivas.</li> </ul> |
|---|---|

| Ciclo 1  |  |
|--|--|
| Escuta   |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento                                      | Objeto de conhecimento   |
| Praticar e valorizar a escuta ativa na relação/interação dialógica com os outros | <p>Escuta ativa, em contextos dialógicos, em diferentes práticas sociais, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração das opiniões de outras pessoas;</li> <li>• Compreensão de diferentes pontos de vista;</li> <li>• Planejamento de argumentação, réplica e tréplica;</li> <li>• Identificação da alternância dos turnos de fala, percebendo quando lhe forem concedidos, de forma implícita ou explícita;</li> <li>• Mediação de diálogos entre outras pessoas.</li> </ul> |
| Identificar e valorizar o multilinguismo   | <p>Conhecimento da diversidade de idiomas que circulam na sala de aula, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e respeito a diferentes idiomas;</li> <li>• Valorização e apoio a estudantes que utilizem a Língua Portuguesa como segunda língua, sejam imigrantes, refugiados ou usuários de línguas de sinais (em casos específicos, com intérprete de Libras).</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| Identificar e valorizar diferentes variantes linguísticas  | <p>Conhecimento e valorização de variantes linguísticas existentes em sala de aula, no que se refere à:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação e respeito a variantes linguísticas regionais, em situações de migração;</li> <li>• Identificação e combate a qualquer forma de preconceito linguístico, especialmente em modos de comunicação que envolvam aspectos geracionais, étnico-raciais e regionais;</li> <li>• Identificação e combate a preconceitos linguísticos em discursos da esfera jornalística, midiática e do mundo do trabalho.</li> </ul>                     |
| Praticar a escuta ativa para apreciação estética de gêneros da esfera literária, em prosa e em verso | <p>Apreciação de textos literários para reconhecimento dos aspectos estilísticos e estéticos contemplados na esfera literária, por meio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em saraus;</li> <li>• Leitura compartilhada;</li> <li>• Tertúlias literárias;</li> <li>• Escuta de audiolivros;</li> <li>• Leitura em voz alta;</li> <li>• Jograis;</li> <li>• Apreciação de peças de teatro;</li> <li>• Competição de poesias (<i>slam</i>);</li> <li>• Leitura dramatizada;</li> <li>• Repentes;</li> <li>• Discursos rítmicos (<i>rap</i>);</li> <li>• Emboladas.</li> </ul> |
| Utilizar a escrita como recurso de apoio a situações de escuta, em diferentes práticas sociais       | <p>Escrita como recurso de apoio à memória, em situações de escuta, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tomada de notas durante a participação em aulas, palestras, e exposições orais;</li> <li>• Registro de entrevistas;</li> <li>• Tomada de notas durante instruções diversas;</li> <li>• Registro de dúvidas para serem sanadas posteriormente.</li> </ul>   |

| Ciclo 1  |   |
|--|---|
| Análise linguística/multimodal   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
| Identificar aspectos relacionados à estrutura composicional, em diferentes textos  | Diferenciação de registros e níveis de formalidade, de acordo com o gênero e a situação comunicativa.   |
| Diferenciar, de forma inicial, aspectos tipológicos de diferentes textos   | Gêneros discursivos cujas capacidades de linguagem dominantes sejam: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrar;</li> <li>• Expor;</li> <li>• Instruir;</li> <li>• Argumentar;</li> <li>• Relatar.</li> </ul>  |
| Reconhecer as funções que cumprem sinais de pontuação, acentuação e notações gráficas, de forma inicial, com apoio                                       | Aspectos notacionais e propriedades da escrita alfabética, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão das marcas que podem modificar a tonicidade ou os sons das partes das palavras nas quais aparecem;</li> <li>• Percepção de que o uso de pontuação favorece a modificação ou construção de efeitos de sentido em um texto (ponto final, exclamação, interrogação, reticências, dois pontos, aspas).</li> </ul> |
| Utilizar alguns recursos coesivos percebendo as diferenças entre a linguagem falada e escrita, em situações de produção coletiva ou individual de textos | Coesão e coerência textual, a partir do emprego adequado de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pronomes pessoais;</li> <li>• Pronomes demonstrativos;</li> <li>• Conectores lógico-temporais;</li> <li>• Anáfora;</li> <li>• Catáfora;</li> <li>• Dêixis.</li> </ul>   |
| Produzir e revisar textos, organizando-o em parágrafos, em situações coletivas e individuais   | Organização de partes de textos em prosa, considerando: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recuo de textos na primeira linha de desenvolvimento de partes de um texto;</li> <li>• Transparagrafação a cada mudança de ideia/assunto, em um mesmo texto.</li> </ul>  |

Produzir escritas alfabéticas, evidenciando, de forma inicial, compreensão de propriedades analíticas do sistema de escrita

Relações grafofonêmicas, considerando:

- Identificação de semelhanças e diferenças na grafia de textos;
- Identificação e utilização de letra maiúscula em situações nas quais seu uso se faça necessário;
- Reconhecimento dos formatos fixos e variações nas letras do alfabeto;
- Identificação e segmentação gráfica;
- Identificação de letras em diferentes fontes e formas de registro.

## Ciclo 2

Neste segundo ciclo, os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem voltam-se para o aprimoramento das capacidades linguísticas, com especial atenção para a fluência leitora, para a textualização, para a complexificação das capacidades de produção oral, de escuta de gêneros discursivos diversificados e de analisar e refletir sobre o uso da Língua Portuguesa.

Nesse percurso de trabalho, a conquista da fluência leitora é fundamental por servir de alicerce para os demais eixos linguísticos. Sendo assim, cabe retomarmos a pergunta: o que é ler? Nesta proposta curricular ler é construir significados e sentidos, o que é uma definição importante quando reconhecemos os estudantes da EJA como agentes que se formam por meio dos textos com os quais se relacionam nas mais variadas esferas da vida social (KOCH; ELIAS, 2015). Isso porque os sentidos que construímos sobre um texto se dá na **interação** texto-sujeito, o que é um processo complexo, já que a produção de sentidos sobre o que lemos acontece com base nos indicadores linguísticos que encontramos nos textos que lemos, na maneira como eles se organizam, os quais exigem que mobilizemos uma gama de conhecimentos que constituem um ato comunicativo.

Nessa perspectiva, os objetivos de aprendizagem do ciclo 2 procuram estimular a ativação de experiências e conhecimentos prévios do estudante que exijam dele mais do que o domínio das propriedades da escrita alfabética (sobretudo no que concerne ao domínio das relações grafofonêmicas), mas a constante mobilização de variadas estratégias



de leitura e comportamentos, em situações de produção de textos orais e escritos.

| Ciclo 2  |   |
|--|---|
| Leitura  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
| Participar de leituras compartilhadas de diferentes textos que envolvam práticas sociais variadas. | Comportamento leitor, com foco em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção de textos em portadores físicos ou digitais, para leitura individual;</li> <li>• Interpretação em colaboração com os colegas, com a ajuda do professor e autonomamente, de gêneros textuais em diferentes portadores;</li> <li>• Comparação de informações lidas em diferentes mídias;</li> <li>• Compartilhamento de impressões, aprimorando critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura.</li> </ul>  |
| Utilizar procedimentos de leitor, com progressiva autonomia, individual e coletivamente            | Procedimentos de leitura, mobilizando diferentes comportamentos, com foco: <ul style="list-style-type: none"> <li>• No estabelecimento de relações de textos escritos com outros recursos multimodais e multissemióticos;</li> <li>• Na leitura autônoma, silenciosa ou em voz alta, de acordo com a situação comunicativa;</li> <li>• No estudo de temas tratados nas diversas áreas do conhecimento, se necessário com ajuda do professor;</li> <li>• Na antecipação do conteúdo de um texto, a partir de títulos, buscando respostas e relacionando-as às próprias ideias e informações a respeito de um tema com informações advindas do texto;</li> <li>• Na localização de informações explícitas nos textos;</li> <li>• Em sublinhar informações específicas no texto;</li> <li>• Na leitura e compreensão com autonomia, de informações implícitas;</li> <li>• Na seleção de informações específicas em diferentes portadores.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| Utilizar diferentes estratégias de compreensão leitora, com progressiva autonomia | Estratégias de leitura constituídas por meio da interação com textos diversos, tanto de ordem linguística como cognitivo-discursivas, tais como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Antecipação de significados e sentidos nas leituras realizadas;</li> <li>• Localização de palavras significativas nos textos, a partir do objetivo de leitura;</li> <li>• Identificação em textos publicitários e de propaganda, de diferentes recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho das letras);</li> <li>• Identificação de diálogos em textos narrativos;</li> <li>• Inferência de informações implícitas nos textos;</li> <li>• Checagem de hipóteses levantadas durante a leitura de um texto.</li> </ul> |
|---|--|

| Ciclo 2  |   |
|--|---|
| Escrita  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
| Escrever textos, utilizando, ainda que de forma inicial, regras ortográficas basilares | Produção textual, utilizando as seguintes regularidades ortográficas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretas: uso de “f” e “v”, “p” e “b”, “t” e “d”;</li> <li>• Contextuais – palavras cuja grafia é definida pela localização do som no interior das palavras, como “r” no início e “rr” no meio de tais palavras; uso de “m” antes de “p” e “b” e “n” nos demais casos.</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Planejar e produzir textos, com a ajuda do professor ou de pares avançados | <p>Produção textual, com os seguintes fundamentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Consideração da situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve, para quem escreve). A finalidade ou propósito (escrever para quê), a linguagem, organização e forma do texto e seu tema;</li> <li>• Escrita de textos cujo conteúdo já seja conhecido, utilizando recursos próprios da linguagem do gênero produzido;</li> <li>• Escrita e digitação de textos em meios eletrônicos e redes sociais, com diferentes intencionalidades;</li> <li>• Escrita de textos da esfera do cotidiano, do mundo do trabalho e de outras esferas da vida social;</li> <li>• Revisão ou transcrição de discursos orais ou escritos em diferentes portadores, coletivamente ou em duplas;</li> <li>• Edição da versão final de um texto, individualmente e em pequenos grupos.</li> </ul> |
|--|---|

| Ciclo 2   |   |
|---|---|
| Oralidade   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
| Produzir discursos orais argumentativos sobre temas diversos  | <p>Argumentação, para defender ou refutar ideias e pontos de vista:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sobre temas diversos, incluindo os estudados em sala de aula;</li> <li>• Da esfera jornalística;</li> <li>• Após análise de notícias, memes e relatos orais recebidos por mídias eletrônicas, e cujo conteúdo desperte dúvidas quanto à veracidade;</li> <li>• Refutar notícias falsas.</li> </ul> |
| Adequar a linguagem a diferentes contextos comunicacionais.   | <p>Discursos orais (in)formais, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoexpressão em situações de intercâmbio oral de forma compreensível;</li> <li>• Planejamento de discursos para registros em áudio, em situações nas quais esse recurso faça sentido.</li> </ul>  |
| Participar de saraus, recitações, batalhas poéticas e declamações   | <p>Apresentação de discursos poéticos, para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Declamar poemas, como cordel, repentes, sonetos, haicais, emboladas, <i>raps</i>/competições de poesias (<i>slam</i>), observando rimas e obedecendo ritmo e melodia.</li> </ul>  |
| Compartilhar oralmente trajetórias de vida pessoal ou familiar  | <p>Relatos de experiência de vida, como foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No relato de situações vividas, de caráter autobiográfico;</li> <li>• No compartilhamento de testemunhos;</li> <li>• Na realização de entrevistas biográficas</li> </ul>   |
| Contar narrativas ficcionais, cuja intencionalidade seja divertir, emocionar, passar o tempo ou encantar  | <p>Discursos cujo tipologia seja narrativa, envolvendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Causos;</li> <li>• Fábulas;</li> <li>• Lendas;</li> <li>• Anedotas;</li> <li>• Contos diversos (maravilhosos, de assombração, repetição, acumulação, etc.).</li> </ul>   |
| Resumir oralmente situações em que tenha apreciado diferentes tipos de eventos ou experiências artísticas | <p>Síntese oral de experiências estéticas, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Filmes;</li> <li>• Séries;</li> <li>• Novelas;</li> <li>• Peças de teatro;</li> <li>• <i>Shows</i>;</li> <li>• Livros de literatura.</li> </ul>  |



| Ciclo 2  |  |
|--|--|
| Escuta   |  |
| Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento   |
| Escutar ativamente para participar de momentos deliberativos   | Escuta na relação/interação com outros interlocutores, em situações como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiências públicas;</li> <li>• Assembleias;</li> <li>• Plenárias;</li> <li>• Grêmio estudantil.</li> </ul>   |
| Escutar respeitosa-mente diferentes discursos que se constroem na oralidade  | Escuta de exposição oral da esfera escolar, em situações como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Palestra;</li> <li>• Entrevista;</li> <li>• Documentário;</li> <li>• Seminário;</li> <li>• Conferência;</li> <li>• Relatos de experiência;</li> <li>• Aula;</li> <li>• Conselho de classe;</li> <li>• Mesa redonda.</li> </ul>   |
| Escutar respeitosa-mente diferentes discursos que se constroem na oralidade em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos | Escuta de exposição oral fora da esfera escolar, cujos propósitos comunicativos sejam diversos aos vividos na escola, como discursos políticos, religiosos, sindicais, econômicos, etc., com atenção aos recortes de classe, gênero e raça que os atravessam.  |
| Identificar e valorizar as diferentes variedades linguísticas e idiomas  | Multilinguismo e variação linguística, com atenção para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• O uso de Libras como segunda língua oficial do Brasil;</li> <li>• O uso de Libras como primeira língua de pessoas surdas, em casos específicos, com atuação de tradutor/intérprete;</li> <li>• O uso de variados idiomas, sotaques, dialetos e socioletos que circulam entre os contextos dos estudantes.</li> </ul> |
| Escutar e analisar discursos como instrumentos para refletir e agir  | Distinção das múltiplas vozes sociais presentes em discursos orais, para: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender a realidade;</li> <li>• Identificar sofismas;</li> <li>• Identificar formas de opressão, dominação e assédio;</li> <li>• Aprofundar o senso crítico.</li> </ul>   |

| Ciclo 2   |   |
|---|---|
| Análise linguística/multimodal  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
| Analisar os próprios textos e os de outras pessoas, visando seu aprimoramento   | Coesão textual, como foco: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Em situações de revisão de textos, para evitar repetições e marcas de oralidade, a depender do contexto de produção;</li> <li>• Na consideração de todas as informações necessárias à compreensão dos interlocutores, tanto na produção de textos orais quanto escritos;</li> <li>• No reconhecimento de algumas características essenciais dos gêneros trabalhados em classe, apropriando-se dos recursos discursivos da língua que se escreve;</li> <li>• No encadeamento de fatos e frases garantindo unidade e coerência;</li> <li>• No emprego adequado de formas verbais no pretérito</li> <li>• Na marcação adequada de plural, concordância nominal e verbal;</li> <li>• Substituição de marcas coesivas de oralidade por outros recursos;</li> <li>• Na ausência de aspectos multimodais.</li> </ul> |
| Demonstrar preocupação com regras ortográficas ao produzir textos, utilizando dicionários e/ou outros recursos para consulta, em caso de dúvidas na grafia convencional | Ortografia, com foco nos seguintes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas ortográficas regulares diretas, contextuais (s/ss, r/rr, g/gu, qu, l/u, m/n, nh/lh/ch, o/u, e/i, m/n/nh/ão) e morfológico-gramaticais, especialmente no tocante ao uso de -esa e -eza, uso de s/z, s/c/ss;</li> <li>• Normas ortográficas irregulares, cujo recurso de aprendizagem é a memorização e os hábitos de leitura e escrita, especialmente no uso de h no início das palavras, “j” e “g”.</li> </ul>   |
| Utilizar convenções e notações linguísticas, na construção de efeitos de sentido, em textos lidos ou produzidos   | Papel dos estudos gramaticais na formação do leitor e do produtor de textos, com foco em: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pontuação expressiva, lógica e final, de acordo com o tipo de frase e uso de sinais que indiquem o uso de discurso direto;</li> <li>• Separação adequada de uma palavra em processos de translineação (mudança de linha);</li> <li>• Utilização de acentos que podem modificar a tonicidade ou o som de letras ou sílabas nas quais aparecem;</li> <li>• Segmentação de unidades de ação do texto, empregando a paragrafação.</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| <p>Adequar o discurso à variante padrão da língua em registros formais escritos ou falados</p> | <p>Morfologia, com foco específico em:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilização de “r” no final de verbos no infinitivo, em textos escritos;</li> <li>• Diferenciação de marcas decorrentes da oralidade que aparecem na escrita, como “ndo”, no gerúndio; “i/e” ao final dos verbos conjugados;</li> <li>• Identificação das diferentes formas de registro dos sons nasais (m/n/~) e seus usos, como, por exemplo, nos marcadores temporais de passado e futuro;</li> <li>• Identificação de sinônimos e antônimos, a partir de processos de prefixação (in/des/a);</li> <li>• Uso de desinência no plural (s) em substantivos e adjetivos;</li> <li>• Uso de flexão de gênero, nas situações de produção escrita.</li> </ul> |
|--|---|

### Ciclo 3

No terceiro ciclo, o foco do trabalho em Língua Portuguesa parte da seguinte questão: como promover a autonomia dos estudantes no uso da língua? Assim, os objetivos de aprendizagem ancoram-se na progressão da autonomia leitora, por meio da complexificação de gêneros orais e escritos e do conhecimento de diferentes procedimentos de estudo. Com base na variação de intenções comunicativas trabalhadas ao longo do ciclo, espera-se que os estudantes da EJA compreendam que utilizamos diferentes estratégias de leitura e compreensão textual que dão suporte ao uso competente da Língua Portuguesa. Desta maneira, estão em foco diferentes situações e contextos de comunicação, em uma perspectiva de multiletramentos.

| Ciclo 3  |   |
|--|---|
| Leitura  |   |
| Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
| <p>Utilizar procedimentos de leitor, em variadas situações</p>                                   | <p>Comportamento leitor, em situações como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação em rodas de leitura;</li> <li>• Localização de informações a partir de títulos, subtítulos, autores e outros indícios do texto;</li> <li>• Participação de intercâmbios após a leitura, visando o compartilhamento de opiniões, impressões e sentimentos;</li> <li>• Leitura autônoma de textos em portadores variados;</li> <li>• Comparação das mesmas informações lidas em diferentes mídias;</li> <li>• Resumo de impressões, bem como aprimoramento de critérios pessoais, a partir de diversas experiências de leitura;</li> <li>• Valorização de textos literários, ficcionais ou não, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade;</li> <li>• Leitura em diferentes mídias sociais e demais veículos de informações virtuais, para se informar;</li> <li>• Leitura de textos da esfera científica, comparando-os com as próprias crenças e valores.</li> </ul>   |
| <p>Ler, com autonomia, silenciosamente ou em voz alta, em diferentes situações comunicativas</p> | <p>Procedimentos de leitura e compreensão leitora, visando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A relação de textos com seus indexadores;</li> <li>• Leitura para estudar, utilizando diferentes procedimentos de apoio à leitura;</li> <li>• Leitura e interpretação com autonomia de diferentes textos que circulam da esfera do trabalho;</li> <li>• Identificação, com autonomia, de informações implícitas nos gêneros textuais mais conhecidos;</li> <li>• Leitura e compreensão, com autonomia, de textos literários em prosa ou verso, estabelecendo preferências por gêneros, temas e autores;</li> <li>• Identificação dos recursos utilizados em poemas visuais e concretos, analisando os efeitos de sentido criados pelo formato do texto, da página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais;</li> <li>• Em situações de leitura para um grupo de pessoas, adequação da escolha do texto considerando o público-alvo;</li> <li>• Diferenciação de textos narrativos de textos imagéticos.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| Comparar informações, sobre um determinado tema, em diversos textos, organizados em diferentes gêneros do discurso | <p>Estratégias de leitura e compreensão leitora, com foco na:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleção e anotação de informações específicas sobre o texto;</li> <li>• Identificação da finalidade da leitura, para a realização de antecipações a respeito do conteúdo dos textos;</li> <li>• Interpretação de textos literários em prosa e verso, textos instrucionais, expositivos, argumentativos e relatos, incluindo os que circulam no mundo do trabalho;</li> <li>• Recuperação do contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes e em outras fontes de informação disponíveis;</li> <li>• Inferência e generalização de informações lidas.</li> </ul> |
|--|--|

| Ciclo 3   |   |
|---|---|
| Oralidade   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
| Produzir relatos orais da esfera do mundo do trabalho   | <p>Produção de relatos orais em situações como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevistas de emprego;</li> <li>• Dinâmicas de grupo;</li> <li>• Síntese de conhecimentos pessoais e profissionais;</li> <li>• Relatos, testemunhos e experiências de vida, visando a construção de vínculos com pares;</li> <li>• Participação em assembleias e reuniões sindicais;</li> <li>• Reivindicação de direitos;</li> <li>• Adequação do discurso oral a situações de interação profissional formal.</li> </ul> |
| Selecionar informações, dados e estudos adequados à elaboração de discurso argumentativo oral | <p>Produção de discurso argumentativo oral com a intenção de convencer e persuadir seus interlocutores para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconstruir notícias falsas;</li> <li>• Mediar conflitos;</li> <li>• Defender valores democráticos;</li> <li>• Defender os direitos humanos;</li> <li>• Combater preconceitos e discriminações de classe, raça, gênero ou crença religiosa.</li> </ul>   |

| Ciclo 3   |   |
|---|---|
| Escuta  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
| Utilizar a escuta para formular questionamentos e comentários crítico-reflexivos                                | Escuta ativa, no processo reflexivo, para formular discursos orais e escritos, em diferentes esferas comunicativas, bem como para reconhecer as intencionalidades presentes nos diferentes discursos orais apreciados.  |
| Identificar interesses e concepções presentes nos discursos de mídias sociais virtuais e na esfera jornalística | Escuta como instrumento para reflexão/ação para distinguir vozes sociais, para além dos fatos que circulam em mídias, redes sociais, (tele)jornais, revistas e periódicos diversos.   |
| Praticar a escuta ativa, fomentando a relação dialógica em diferentes contextos sociais                         | <p>Escuta para argumentar, com foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na atenção ao discurso de outros sujeitos;</li> <li>• No respeito aos turnos da fala;</li> <li>• No combate ao silenciamento de sujeitos, em função de sua origem social, gênero, raça, posicionamento ideológico ou religião.</li> </ul> |



| Ciclo 3  |  |
|--|--|
| Análise linguística  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento   |
| Utilizar a variante padrão em funcionamento nos próprios textos escritos   | Autocorreção gramatical, com foco na: <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação da variante padrão em funcionamento nos textos de diferentes esferas discursivas;</li> <li>Categorização de características relacionadas ao aspecto composicional de diferentes textos;</li> <li>Identificação de erros de transcrição fonética de fala;</li> <li>Juntura vocabular (“derrepente”, “concerteza”, etc.);</li> <li>Separação indevida de palavras.</li> <li>Dialetação (“todos lado”, “todas inimiga”).</li> </ul>  |
| Identificar recursos expressivos de estilo em diferentes textos  | Estilística, em charges, tirinhas, manchetes e slogans, especialmente no que se refere ao uso de recursos como: <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparação;</li> <li>Metáfora;</li> <li>Ironia;</li> <li>Trocadilhos;</li> <li>Paronomásias.</li> </ul>   |
| Analisar os próprios textos, individualmente, com autonomia  | Coesão e coerência textual, com foco na: <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de conectores lógico-sequenciais e temporais para construir relações de sentido nos textos;</li> <li>Utilização adequada de sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos, reconhecendo suas diversas possibilidades de uso;</li> <li>Comparação de possibilidades de usos de sinais de pontuação, acentuação, paragrafação e outros sinais gráficos, tomando bons textos como referência;</li> <li>Reconhecimento do efeito de sentido decorrente do uso adequado de pontuação;</li> <li>Eliminação de contradições.</li> </ul> |
| Aperfeiçoar o próprio texto ou apoiar seus pares em processos de revisão textual, a partir do emprego de léxico adequado | Análise léxico-gramatical, com foco na concordância entre o verbo e o sujeito ou entre o nome e seus determinantes (concordância verbal e nominal).  |

## Ciclo 4

Neste ciclo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tomam como ponto de partida a seguinte reflexão: como os estudantes podem aprimorar sua comunicação, utilizando de forma autônoma e competente seus saberes linguísticos? Por isso, estão em foco aqueles objetos de conhecimento que podem favorecer o exercício da intelectualidade crítica e do processo de conscientização acerca dos quais discorria Paulo Freire. Para o educador brasileiro, o ser humano:

[...] se cultiva e cria a cultura no ato de firmar relações, no próprio ato de responder aos desafios que a natureza lhe apresenta, como também no ato mesmo de criticar, de incorporar em seu próprio ser e de traduzir numa ação criativa o produto da experiência humana feita pelos homens que o rodeiam ou que o precederam (FREIRE, 2017, p. 73).

O ser humano, nesse movimento, produz cultura, mas também constrói a história, e nesse percurso, o desenvolvimento das capacidades linguísticas precisam ter como horizonte as respostas que os estudantes da EJA poderão dar – a partir do uso competente e autônomo da Língua Portuguesa – aos desafios com os quais deparam em seu cotidiano, sejam aqueles que advêm da natureza, dos outros seres humanos ou das estruturas sociais, econômicas e políticas.

| Ciclo 4  |  |
|--|--|
| Leitura  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento   |
| Desenvolver hábitos de leitura, segundo as próprias intenções e necessidades, ampliando seu repertório leitor. | Comportamento leitor, com foco: <ul style="list-style-type: none"> <li>Na apreciação de textos de literatura periférica, que valorizem as matrizes africanas e indígenas, além daqueles que já são socialmente reconhecidos e valorizados;</li> <li>No reconhecimento das múltiplas vozes e suas intencionalidades, presentes em discursos políticos, religiosos, culturais, jornalísticos entre outros;</li> <li>No reconhecimento da função social de textos não literários, relacionados à esfera do cotidiano, do mundo do trabalho, escolar e científica, entre outros;</li> <li>Participação em clubes de leitura, compartilhando suas impressões, opiniões, percepções e sentimentos, a partir das obras selecionadas.</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Ler, autonomamente, multimodais e multissemióticos, inclusive os sem ilustrações | <p>Procedimentos de leitura e compreensão leitora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O estabelecimento de preferências por gêneros, temas e autores;</li> <li>• A interpretação, com autonomia, de informações implícitas em textos diversos;</li> <li>• A identificação dos efeitos de sentido criados por um autor para persuadir e convencer o leitor;</li> <li>• A pesquisa e o compartilhamento de aprendizagens e conhecimentos com outros;</li> <li>• O conhecimento e defesa de seus direitos e de outros, em todas as esferas da vida social.</li> </ul>   |
| Utilizar diferentes ferramentas que aprimorem a compreensão leitora              | <p>Estratégias de leitura e compreensão leitora, por meio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da síntese de textos, em forma de fichamentos e resenhas;</li> <li>• Da recuperação do contexto de produção de um texto por meio de pistas linguísticas presentes no texto, e pesquisando em outras fontes de informação disponíveis;</li> <li>• Da generalização de informações;</li> <li>• Da interpretação dos efeitos das diferentes marcas gráficas (travessão, dois pontos, aspas, etc.), no discurso direto;</li> <li>• No reconhecimento de recursos de argumentação, réplica e tréplica;</li> <li>• Na discussão das características dos gêneros textuais, de diferentes esferas sociais;</li> <li>• Na interpretação do uso de metáforas, ironias e analogias, nos textos lidos.</li> </ul> |

| <b>Ciclo 4</b>  |   |
|---|---|
| <b>Escrita</b>  |   |
| <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>  | <b>Objeto de conhecimento</b>   |
| Produzir textos com autonomia, com variadas intenções comunicativas   | <p>Produção textual, com foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na esfera do mundo do trabalho;</li> <li>• Na esfera sindical;</li> <li>• Nos movimentos sociais;</li> <li>• Na esfera jornalística;</li> <li>• Em textos que circulem em mídias e redes sociais;</li> <li>• Em diferentes tipos de anúncios ou textos de reivindicação populares: classificados, declarações públicas, petições públicas, abaixo-assinados, etc.</li> </ul>  |
| Reescrever e reler os próprios textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores. | <p>Reescrita, transcrição, revisão e edição de textos, com foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• No uso de marcadores temporais, bem como aspectos de coesão e coerência;</li> <li>• Na edição de textos, de maneira a torná-lo adequado às características do portador e do público-alvo;</li> <li>• Na utilização de elementos organizacionais e estruturais que caracterizam os diferentes gêneros;</li> <li>• Na transcrição de entrevistas orais, para publicá-las em diferentes meios de comunicação, considerando os processos de transposição do oral para o escrito.</li> </ul> |
| Produzir textos, cujo intuito seja estudar ou ampliar a compreensão sobre conteúdos diversos  | <p>Procedimentos de estudo, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas textuais;</li> <li>• Resenhas;</li> <li>• Fichas de leitura;</li> <li>• Resumo;</li> <li>• Resenhas;</li> <li>• Mapas conceituais;</li> <li>• Esquemas;</li> <li>• Fichamentos;</li> <li>• Infográficos;</li> <li>• Paráfrase de informações lidas em textos científicos;</li> <li>• Referenciação de autores;</li> <li>• Produção de notas de rodapé.</li> </ul>   |

| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| Oralidade  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
| Produzir discursos reivindicatórios, em diferentes situações comunicativas   | Discursos de reivindicação de direitos, em diferentes esferas sociais, com o intuito de aproximar-se do mundo como um cidadão de direitos, em situações como: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Defesa do consumidor;</li> <li>• Defesa de direitos trabalhistas;</li> <li>• Defesa do direito à moradia;</li> <li>• Defesa do direito à cidade;</li> <li>• Defesa do direito à cultura e ao lazer;</li> <li>• Defesa do direito das mulheres e pessoas LGBTQIAP+;</li> <li>• Defesa da pauta antirracista;</li> <li>• Defesa pelo direito ao transporte.</li> </ul>   |
| Produzir textos orais argumentativos, relatórios e expositivos, utilizando o léxico e as marcas linguísticas adequadas | Discursos argumentativos, com foco: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Na construção de discursos que apresentem premissas lógicas, tanto na construção de argumentos contrários ou favoráveis a uma tese socialmente compartilhada quanto na construção de réplicas e tréplicas consistentes, em situações de debate público, deliberação informal e petições;</li> <li>• Na produção de entrevistas radiofônicas, podcasts, vídeos do YouTube, Tik Tok e conteúdos audiovisuais, em variadas mídias digitais, em situações formais e informais;</li> <li>• Na produção de pronunciamentos, homenagens, notas de repúdio, desagravo;</li> <li>• Na produção de relatórios e pareceres;</li> <li>• Na produção de tutoriais e instruções diversas (receitas, instruções de montagem, corte e costura, manutenções diversas, entre outras).</li> </ul> |

| Ciclo 4   |  |
|---|--|
| Escuta  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento   |
| Ouvir atentamente os outros para estabelecer diálogo, aguardando a conclusão de suas ideias para formular discurso oral | Escuta na relação dialógica, com foco: <ul style="list-style-type: none"> <li>• No respeito aos propósitos comunicativos;</li> <li>• No compartilhamento de experiências, saberes e conhecimentos, com o intuito de construir novos conhecimentos, coletivamente;</li> <li>• Na inscrição para a fala;</li> <li>• Na construção de apartes, complementos, elaboração de questionamentos;</li> <li>• Na elaboração respeitosa de ideias contrárias;</li> <li>• Na refutação de sofismas, sobretudo de argumentos <i>ad hominem</i>.</li> </ul>  |
| Ouvir para reconhecer intencionalidades e posicionamentos presentes no discurso dos outros                              | Escuta ativa como instrumento de reflexão e ação discursiva, com vistas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• À distinção de vozes sociais;</li> <li>• Ao reconhecimento de lugares de fala bem como a situações de preconceito, envolvendo recortes de classe social, gênero e raça, bem como origem social e regional e capacidades funcionais para a compreensão da realidade e de relações de poder;</li> <li>• À interpretação do discurso de mídias sociais em relação à valorização ou desvalorização de questões relacionadas a classe social, origem social e regional, capacidades funcionais, gênero e raça;</li> <li>• À comparação de diferentes pontos de vista sobre um tema, no intuito de reconhecer vozes externas e internas, que permitam a formulação dos próprios pontos de vista, com autonomia;</li> <li>• À importância da escuta de si, a partir da reflexão crítica acerca dos próprios pensamentos e atitudes, com o intuito de revê-los.</li> </ul> |



| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| Análise linguística  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
| Relacionar os estudos gramaticais a situações reais de uso, nas produções de texto                           | <p>Coesão e coerência textual, com foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na utilização de sinais de pontuação, paragrafação, acentuação e outros sinais gráficos com autonomia, tendo em vista a construção de sentido;</li> <li>No uso adequado da gramática aos próprios propósitos comunicativos.</li> </ul>  |
| Comparar textos em suas variantes comunicativas, de acordo com a intencionalidade comunicativa.              | <p>Revisão de textos, como foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>No reconhecimento e ajuste de hipercorreção;</li> <li>No uso de adjetivo e locuções adjetivas;</li> <li>No uso de advérbio e locuções adverbiais;</li> <li>No uso da partícula “se”;</li> <li>Nos tipos de oração;</li> <li>Nas relações de subordinação entre sujeito e predicado nas frases.</li> </ul> |
| Reconhecer e utilizar diferentes recursos estilísticos nos textos falados e escritos                         | <p>Estilística, com foco na utilização de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Figuras sonoras;</li> <li>Figuras de palavras;</li> <li>Figuras de sintaxe;</li> <li>Figuras de pensamento;</li> <li>Morfemas;</li> <li>Gestos, expressões e sinalizações diversas.</li> </ul>  |
| Reconhecer a evolução da língua oral e escrita e suas variações, nos textos de outros autores e nos próprios | <p>Léxico-gramática e semântica, com foco:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Na valorização das influências linguísticas de matrizes africanas e indígenas;</li> <li>Na valorização da língua brasileira de sinais (Libras);</li> <li>Na identificação de neologismos;</li> <li>Na interculturalidade presente em palavras e gêneros discursivos emergentes.</li> </ul>      |

Utilizar diferentes modos e tempos verbais nos discursos produzidos oralmente ou por escrito em variadas esferas da vida social.

Uso de verbos e tipos de discurso, com foco:

- No reconhecimento dos sentidos dos verbos de dizer no discurso indireto, por exemplo, em textos jornalísticos e literários;
- No emprego dos sentidos dos verbos nos discursos direto e indireto, em bons textos;
- No uso autônomo dos discursos direto e indireto, a depender da situação comunicativa.

## Quadro-síntese

Após a descrição detalhada dos quadros de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem, apresentamos, ainda, um quadro-síntese, com o objetivo de explicitar como os objetivos de aprendizagem podem ser tratados, em uma **perspectiva de progressão**, considerando cada ciclo da EJA, seus tempos e espaços, de modo a explicitar como o domínio progressivo dos conhecimentos sobre a Língua Portuguesa ao longo dos ciclos torna patente uma organização curricular em espiral. Isso quer dizer que as diferentes naturezas de conteúdos (conceitual, procedimental, factual ou atitudinal) e os processos de uso da língua e das múltiplas linguagens foi organizada de forma progressiva, considerando a complexidade dos objetos de conhecimento previstos para cada ciclo, de modo que em ciclos mais avançados estão abarcados os objetos de conhecimento dos ciclos anteriores.

Por isso, os objetos de conhecimento não necessariamente se repetem, mas se ampliam, bem como amplificam aqueles apreendidos em momentos anteriores do processo de escolarização, sejam os da própria EJA, sejam os de outras formas de atendimento educacional dos quais os estudantes tenham participado.

Além disso, os objetivos de aprendizagem são descritos em forma de habilidades de três tipos, como explica Pereira (2021, p. 56-57):

As habilidades de **identificação** (também denominadas de observação) dizem respeito ao reconhecimento de fatos e à reprodução dos objetos de conhecimento identificados. Sua importância está no fato de que auxiliam os estudantes a compreender e interpretar aquilo que leem, veem ou podem identificar, por exemplo, em um texto literário, instrucional, numa lista de nomes, numa agenda ou em uma tabela. Tais habilidades são o ponto

de partida para resolver problemas, não apenas em Língua Portuguesa, mas também em diferentes áreas de conhecimento, já que envolvem a capacidade de ler e interpretar situações problema com as quais se relaciona.

As habilidades de **transformação** estão ligadas a procedimentos que convertem dados interpretados, a partir da identificação. Nesses casos, o estudante precisa organizar, ordenar, produzir um texto, encadear ideias, classificar classes de palavras, adequar seu discurso a uma situação comunicativa etc. As habilidades de **compreensão**, por sua vez, referem-se a ações de alto grau de complexidade, pois envolvem metacognição e, nesse sentido, dependem da mobilização das habilidades dos dois primeiros tipos (identificação e transformação), que precisam estar consolidadas para que a compreensão se estabeleça. Trata-se de operações afetivo-cognitivas que envolvem avaliação, análise, julgamento, argumentação, justificativa e outras ações semelhantes (grifo do autor).

Com base em tais ideias, é possível observar que, nos quadros, não há necessariamente uma hierarquia entre tais habilidades, já que estão a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento dos estudantes. Da mesma forma, os objetivos propostos contemplam as dimensões de linguagens que se voltam para a leitura, para a escrita, para a oralidade, para a escuta e para a análise linguística. A cada ciclo, também foram sugeridos dois eixos temáticos articuladores que podem apoiar a seleção dos gêneros discursivos que podem ser trabalhados com os estudantes, no sentido de inspirar o planejamento de variadas situações didáticas, entendidas aqui como problemas, propostas ou jogos que podem estimular os estudantes da EJA a criarem estratégias e mobilizarem seus conhecimentos linguísticos para resolvê-los. Contudo, vale ressaltar que a escolha pelos eixos temáticos articuladores trabalhados é de cada professor com sua turma, a depender das necessidades, intencionalidades e interesses que estiverem em questão.

Seguindo essa lógica, o elemento organizador central do quadro-síntese são as práticas de linguagem, considerando que elas são, ao mesmo tempo, produto e produtoras das interações sociais, por meio de gêneros. Nessa perspectiva, o desafio seria trabalhar com a textualidade, pois é a reflexão sobre as características dos textos que poderá fornecer a modelização didática para a elaboração de situações de aprendizagem específicas, requeridas pelos objetivos de aprendizagem expressos a seguir.

| Ciclo | Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento   | Eixos temáticos articuladores  |
|-------|--|--|
| 1     | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Ler, com mediação, textos com diferentes intencionalidades</li> <li>▷ Aprimorar o comportamento leitor</li> <li>▷ Utilizar diferentes procedimentos de leitura</li> <li>▷ Aprimorar, com apoio do professor e/ou de seus pares, diferentes estratégias de leitura e compreensão leitora</li> <li>▷ Identificar opiniões e posicionamentos em um texto</li> <li>▷ Compreender o funcionamento das regularidades da escrita alfabética, com mediação</li> <li>▷ Produzir textos, individual ou coletivamente, de gêneros previstos para o ciclo</li> <li>▷ Escrever, com autonomia e apoio, quando necessário</li> <li>▷ Produzir textos da esfera cotidiana, individual e/ou coletivamente, considerando as convenções da escrita alfabética</li> <li>▷ Utilizar a reescrita com apoio, individual ou coletivamente, como um recurso para a revisão textual</li> <li>▷ Planejar discursos orais em diferentes esferas discursivas</li> <li>▷ Planejar e utilizar o discurso oral em situações formais</li> <li>▷ Produzir relatos orais, ao estabelecer interlocuções, nas diferentes esferas sociais</li> <li>▷ Planejar exposição oral, na esfera do mundo do trabalho</li> <li>▷ Praticar e valorizar a escuta ativa na relação/interação dialógica com os outros</li> <li>▷ Identificar e valorizar a variedade linguística</li> <li>▷ Praticar a escuta ativa para apreciação estética de gêneros da esfera literária, em prosa e em verso</li> <li>▷ Utilizar a escrita como recurso de apoio a situações de escuta, em diferentes práticas sociais</li> <li>▷ Identificar aspectos relacionados à estrutura composicional, em diferentes textos</li> <li>▷ Diferenciar, de forma inicial, aspectos tipológicos de diferentes textos</li> <li>▷ Reconhecer as funções que cumprem sinais de pontuação, acentuação e notações gráficas, de forma inicial, com apoio               <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Utilizar alguns recursos coesivos percebendo as diferenças entre a linguagem falada e escrita, em situações de produção coletiva ou individual de textos</li> </ul> </li> <li>▷ Produzir e revisar textos, organizando-o em parágrafos, em situações coletivas e individuais</li> <li>▷ Produzir escritas alfabéticas, evidenciando, de forma inicial, compreensão de propriedades analíticas do sistema de escrita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Natureza, sustentabilidade, saúde e mundo do trabalho</li> <li>▷ Linguagens, práticas sociais e interculturalidade</li> </ul> |

|          |   |   |
|----------|---|---|
| <b>2</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Participar de leituras compartilhadas de diferentes textos que envolvam práticas sociais variadas.</li> <li>▷ Utilizar procedimentos de leitor, com progressiva autonomia, individual e coletivamente</li> <li>▷ Utilizar diferentes estratégias de compreensão leitora, com progressiva autonomia</li> <li>▷ Escrever textos, utilizando, ainda que de forma inicial, regras ortográficas basilares</li> <li>▷ Planejar e produzir textos, com a ajuda do professor ou de pares avançados</li> <li>▷ Produzir discursos orais argumentativos sobre temas diversos</li> <li>▷ Adequar a linguagem a diferentes contextos comunicacionais.</li> <li>▷ Participar de saraus, recitações, batalhas poéticas e declamações</li> <li>▷ Compartilhar oralmente trajetórias de vida pessoal ou familiar</li> <li>▷ Contar narrativas ficcionais, cuja intencionalidade seja divertir, emocionar, passar o tempo ou encantar</li> <li>▷ Resumir oralmente situações em que tenha apreciado diferentes tipos de eventos ou experiências artísticas</li> <li>▷ Escutar ativamente para participar de momentos deliberativos</li> <li>▷ Escutar respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade</li> <li>▷ Escutar respeitosamente diferentes discursos que se constroem na oralidade em diferentes esferas sociais com propósitos comunicativos específicos</li> <li>▷ Identificar e valorizar as diferentes variedades linguísticas e idiomas</li> <li>▷ Escutar e analisar discursos como instrumentos para refletir e agir</li> <li>▷ Analisar os próprios textos e os de outras pessoas, visando seu aprimoramento</li> <li>▷ Demonstrar preocupação com regras ortográficas ao produzir textos, utilizando dicionários e/ou outros recursos para consulta, em caso de dúvidas na grafia convencional</li> <li>▷ Utilizar convenções e notações linguísticas, na construção de efeitos de sentido, em textos lidos ou produzido</li> <li>▷ Adequar o discurso à variante padrão da língua em registros formais escritos ou falados</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Educação, múltiplos saberes, direitos humanos</li> <br/> <li>▷ Memória, territorialidade e diversidades</li> </ul> |
|----------|---|---|

|          |  |   |
|----------|--|---|
| <b>3</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Utilizar procedimentos de leitor, em variadas situações</li> <li>▷ Ler, com autonomia, silenciosamente ou em voz alta, em diferentes situações comunicativas</li> <li>▷ Comparar informações, sobre um determinado tema, em diversos textos, organizados em diferentes gêneros do discurso</li> <li>▷ Produzir relatos orais da esfera do mundo do trabalho</li> <li>▷ Selecionar informações, dados e estudos adequados à elaboração de discurso argumentativo oral</li> <li>▷ Utilizar a escuta para formular questionamentos e comentários crítico-reflexivos</li> <li>▷ Identificar interesses e concepções presentes nos discursos de mídias sociais virtuais e na esfera jornalística</li> <li>▷ Praticar a escuta ativa, fomentando a relação dialógica em diferentes contextos sociais</li> <li>▷ Utilizar a variante padrão em funcionamento nos próprios textos escritos</li> <li>▷ Identificar recursos expressivos de estilo em diferentes textos</li> <li>▷ Analisar os próprios textos, individualmente, com autonomia</li> <li>▷ Aperfeiçoar o próprio texto ou apoiar seus pares em processos de revisão textual, a partir do emprego de léxico adequado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Interculturalidade, territorialidade e cultura digital</li> <br/> <li>▷ Natureza, sustentabilidade, saúde e mundo do trabalho</li> </ul> |
|----------|--|---|



|          |  |  |
|----------|--|--|
| <b>4</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Desenvolver hábitos de leitura, segundo as próprias intenções e necessidades, ampliando seu repertório leitor</li> <li>▷ Ler, autonomamente, multimodais e multissemióticos, inclusive os sem ilustrações</li> <li>▷ Utilizar diferentes ferramentas que aprimorem a compreensão leitora</li> <li>▷ Produzir textos com autonomia, com variadas intenções comunicativas</li> <li>▷ Reescrever e reler os próprios textos após a primeira versão, destacando trechos que parecem necessitar de ajustes para efetuar revisões posteriores</li> <li>▷ Produzir textos cujo intuito seja estudar ou ampliar a compreensão sobre conteúdos diversos</li> <li>▷ Produzir discursos reivindicatórios, em diferentes situações comunicativas</li> <li>▷ Produzir textos orais argumentativos, relatórios e expositivos, utilizando o léxico e as marcas linguísticas adequadas</li> <li>▷ Ouvir atentamente os outros para estabelecer diálogo, aguardando a conclusão de suas ideias para formular discurso oral</li> <li>▷ Ouvir para reconhecer intencionalidades e posicionamentos presentes no discurso dos outros</li> <li>▷ Relacionar os estudos gramaticais a situações reais de uso, nas produções de texto</li> <li>▷ Comparar textos em suas variantes comunicativas, de acordo com a intencionalidade comunicativa</li> <li>▷ Reconhecer e utilizar diferentes recursos estilísticos nos textos falados e escritos</li> <li>▷ Reconhecer a evolução da língua oral e escrita e suas variações, nos textos de outros autores e nos próprios</li> <li>▷ Comparar textos em suas variantes comunicativas, de acordo com a intencionalidade comunicativa</li> <li>▷ Reconhecer e utilizar diferentes recursos estilísticos nos textos falados e escritos</li> <li>▷ Reconhecer a evolução da língua oral e escrita e suas variações, nos textos de outros autores e nos próprios <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Utilizar diferentes modos e tempos verbais nos discursos produzidos oralmente ou por escrito em variadas esferas da vida social</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▷ Sociedades, relações de poder e de gênero, mundo do trabalho</li> <br/> <li>▷ Interculturalidade, territorialidade e cultura digital</li> </ul> |
|----------|--|--|

## Orientações e proposições metodológicas

Considerando as especificidades da EJA, o ensino de Língua Portuguesa precisa se voltar para a escolha a respeito de como traduzir os princípios curriculares em práticas, considerando a gestão do tempo e a escolha dos métodos do ensino, decisões essas que precisam ser tomadas em função de quem é o estudante, quais são suas vivências e experiências e conhecimentos prévios.

Ganham sentido, assim, os princípios pedagógicos anunciados na Introdução Geral e os eixos temáticos articuladores, que podem ser mobilizadores das ações a serem empreendidas em sala de aula, para que os estudantes aprendam de forma significativa.

Sugere-se, então, que a gestão do tempo se dê a partir de diferentes modalidades organizativas do trabalho pedagógico que, como explica Lerner (2002), são:

- Situações permanentes – atividades que são realizadas de forma habitual e com regularidade (todos os dias, semanalmente, quinzenalmente, etc.);
- Sequências de atividades – conjuntos de proposições e atividades cujo nível de dificuldade é crescente, a depender da complexidade do conteúdo a ser ensinado;
- Projetos didáticos – propostas organizadas em torno de um tema, com duração específica, etapas, objetivos e processos claros, articulados em torno de um produto final;
- Situações independentes – são atividades que ocorrem paralelamente às atividades permanentes, projetos e sequências de atividades, podendo se referir à inclusão de um tema ou assunto que não estava previsto (se transformando em **atividades ocasionais**) ou ao desenvolvimento de situações de aprendizagem que envolvem a **sistematização** de conteúdos aprendidos no contexto de atividades permanentes, sequências e/ou projetos.

Ao planejar por meio de diferentes modalidades organizativas, o professor de Língua Portuguesa levará em conta ao menos dois grandes

aspectos: os princípios do currículo expressos em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o projeto político-pedagógico da escola em que atua, pois é isso que poderá conferir sentido aos eixos temáticos articuladores trabalhados e o sentido que terão em cada contexto.

Por sua vez, este processo orientará a escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados, a depender da esfera discursiva que estiver em questão, o maior grau de convergência com outros componentes curriculares e os saberes linguísticos que ancorarão as diferentes necessidades de ler, escrever, falar, escutar e analisar e refletir sobre a língua.

A depender da intenção comunicativa ou da modalidade comunicativa que estiver em jogo, a mediação do professor e a forma de organizar a classe também precisarão ser alteradas. Por exemplo, há situações em que os estudantes conhecem muito bem alguns gêneros orais, mas, quando são convidados a escrevê-los, não conseguem fazê-lo com a devida proficiência. Nesse caso, caberá ao educador estar atento aos diferentes modos de escrever, ler, falar, escutar e aos saberes envolvidos quando precisamos adequar nossos discursos empregando variados estilos, intencionalidades e maneiras de fazer uso das palavras e de articularmos nossas ideias com coerência e coesão. Isso é fundamental para que possamos agir ativamente na formação dos jovens e adultos, apoiando-os em seu processo de ampliação e expansão da compreensão e uso dos diferentes gêneros.

Finalmente, precisamos também ter em nossos horizontes a importância do reconhecimento, valorização e respeito às variações linguísticas, propondo situações nas quais os estudantes tenham desafios a enfrentar e decisões autônomas a tomar, em situações de trabalho individuais, em pequenos grupos, em duplas e coletivamente (com a participação da turma toda).





## Orientações de estudo: o desafio de ensinar a estudar

Não só na EJA, mas sobretudo nesta modalidade, faz-se necessário o planejamento de ações que favoreçam a ampliação do grau de autonomia dos estudantes. Nesse sentido, uma das estratégias que podem ser utilizadas, dentre outras, refere-se ao investimento no desenvolvimento da capacidade de ler escrever, interpretar, se expressar oralmente em diferentes esferas sociais. Para tanto, cabe aos docentes de Língua Portuguesa ocuparem-se de criar situações de aprendizagem para os diferentes procedimentos de estudos – que aqui são entendidos como gêneros de apoio à leitura, principalmente quando vamos “ler para estudar” -, os quais devem ser considerados durante o planejamento, para que possamos evitar cobrar dos estudantes o que não foi ensinado.

Aprender a estudar é condição essencial para o desenvolvimento do artesanato intelectual, impulsionando a curiosidade crítica, como diria Paulo Freire, e fomentando a construção de novos conhecimentos.

No que se refere a leitura, é precisa salientar que ela sempre parte de uma necessidade específica, ou seja, de uma intencionalidade do leitor. Ao lermos para estudar, utilizamos inúmeras estratégias de leitura, que são acionadas em leituras com outros objetivos, como salienta Myriam Nemirovski: “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar” (*apud* SÃO PAULO, [2014], p. 31).

Especificamente no caso de jovens e adultos, o desenvolvimento de uma boa relação com o hábito de estudo precisa ser desenvolvida pela escola, o que demandará o planejamento de inúmeras situações de produções escritas, relacionadas a diferentes práticas sociais, com atividades e projetos diversificados que envolvam, por exemplo: **localizar e grifar** informações a partir de um objetivos de leitura bem determinado, diferenciar informações mais relevantes de outras periféricas e **resumi-las** utilizando **listas, esquemas, fichamentos, mapas conceituais** para documentar as várias leituras feitas em diferentes situações de estudo, ou quando por exemplo, organizamos uma **sinopse** ou mesmo uma **resenha**, para explicitar o que se entendeu lançando mão de variados procedimentos de estudo, reestruturando as informações, conceitos e fatos para compartilhá-los em **momentos de exposição**

**oral utilizando diferentes estratégias de apoio escrito** para relatos orais em debates, seminários, palestras, assembleias, entrevistas, testemunhos, ou em outros discursos que podem ser de cunho político, religioso, sindical e de movimentos sociais em geral.

O ato de ler para estudar, ou de estudar para ler, engloba uma enorme diversidade de práticas de linguagem, que precisam ser desenvolvidas de modo intencional, por meio de variadas intervenções pedagógicas. Nesse sentido, o currículo de São Bernardo do Campo em Língua Portuguesa incentiva que os procedimentos de estudo sejam compreendidos também como objetos de conhecimentos a serem tratados diariamente, por todos os campos de conhecimento. Dessa forma, sugere-se que os gêneros de apoio à leitura sejam tratados no decorrer dos ciclos da EJA contemplando procedimentos como: grifos, anotações em texto escrito, anotações de textos orais, resenhas, fichamentos, sinopses, esquemas, mapas conceituais, notas de rodapé, parágrafos, legendas, resumos, entre tantos outros.

Uma alternativa que pode favorecer o trabalho com os procedimentos e processos de estudo é distribuir no decorrer dos ciclos procedimentos de estudo basilares que possam ser trabalhados a cada semestre, possibilitando, assim, que os estudantes ao chegarem no ciclo 4 tenham se apropriado dos procedimentos básicos que poderão favorecerem o autoestudo e a ampliação do grau de autonomia no decorrer do processo de aprendizagem e desenvolvimento.

## Formas de avaliação

A temática da avaliação, em geral, tem sido um tema espinhoso que surge sempre em meio a inúmeras polêmicas e tristes recordações. No entanto, no caso da EJA, faz-se necessário que a avaliação seja colocada sempre a favor do processo de aprendizagem, e não o contrário.

Nesse sentido, a perspectiva dialógica também precisa ser garantida nos processos avaliativos. A dimensão avaliativa precisa levar em conta toda a teia relacional que envolve: professor/estudante, currículo/ensino/aprendizagem, considerando inclusive as experiências que já permearam a trajetória dos estudantes da EJA, bem como a própria função social da escola que é coloca em xeque quando se pensa em concepções de natureza seletiva, excludente e discriminatória, sobretudo quando estamos tratando do desenvolvimento da capacidade lei-



tora e escritora. Nesse caso, é preciso que se tenha ainda mais atenção com as concepções de avaliação que defendemos.

Ao tratarmos da avaliação na EJA, essa temática é ainda muito mais sensível, pois muitos adultos e jovens já vivenciaram situações de avaliação dolorosas em seus percursos escolares que os submeteram a exposições vexatórias que marcaram negativamente sua trajetória escolar, situações nas quais as avaliações serviram quase exclusivamente como instrumento de seleção e exclusão escolar.

A avaliação em Língua Portuguesa deve distanciar-se de ações que estejam em consonância com a pedagogia do exame, como salientou Luckesi, sendo que o ato de avaliar envolve necessariamente uma atitude de acompanhamento, reorientação e apoio à aprendizagem, ou seja, deve ser compreendido como um ato amoroso, no qual a avaliação seja considerada uma ação pedagógica necessária, colocada principalmente a serviço do avanço das aprendizagens e não como impedimento a elas.

No caso de Língua Portuguesa, a avaliação se institui como estratégia de diagnóstico dos conhecimentos já construídos acerca da linguagem, na qual o professor lança mão de estratégias avaliativas que lhes permitam identificar os conhecimentos, saberes, experiências e vivências que já foram construídas pelo estudante. A avaliação, portanto, precisa ser utilizada como indicador das aprendizagens e dos desafios enfrentados pelos estudantes. No caso do ensino da Língua Portuguesa, considerando-se as práticas sociais de leitura e escrita, é necessário considerar todos os procedimentos que envolvem o ato de avaliar em consonância com as demais concepções defendidas na EJA, ou seja, isso inclui a gestão de tempos adequados às avaliações, assim como a construção, instituição e espaço para diálogos que permitam aos estudantes inclusive a contestação dos resultados alcançados nos instrumentos propostos. Outro quesito que não pode faltar refere-se às devolutivas ofertadas aos estudantes contemplados, com reorganizações dos percursos de ensino, sobretudo no que se refere às aprendizagens não alcançadas.

A avaliação precisa estar junto com as ações de planejamento, ajudando a potencializar as ações de ensino. Neste sentido, necessariamente a avaliação na EJA não pode ser compreendida como algo esporádico, mas como uma avaliação verdadeiramente contínua, assumindo plenamente sua função formativa neste processo de Educação de Jovens e Adultos, homens e mulheres, que têm direito a aprender. É

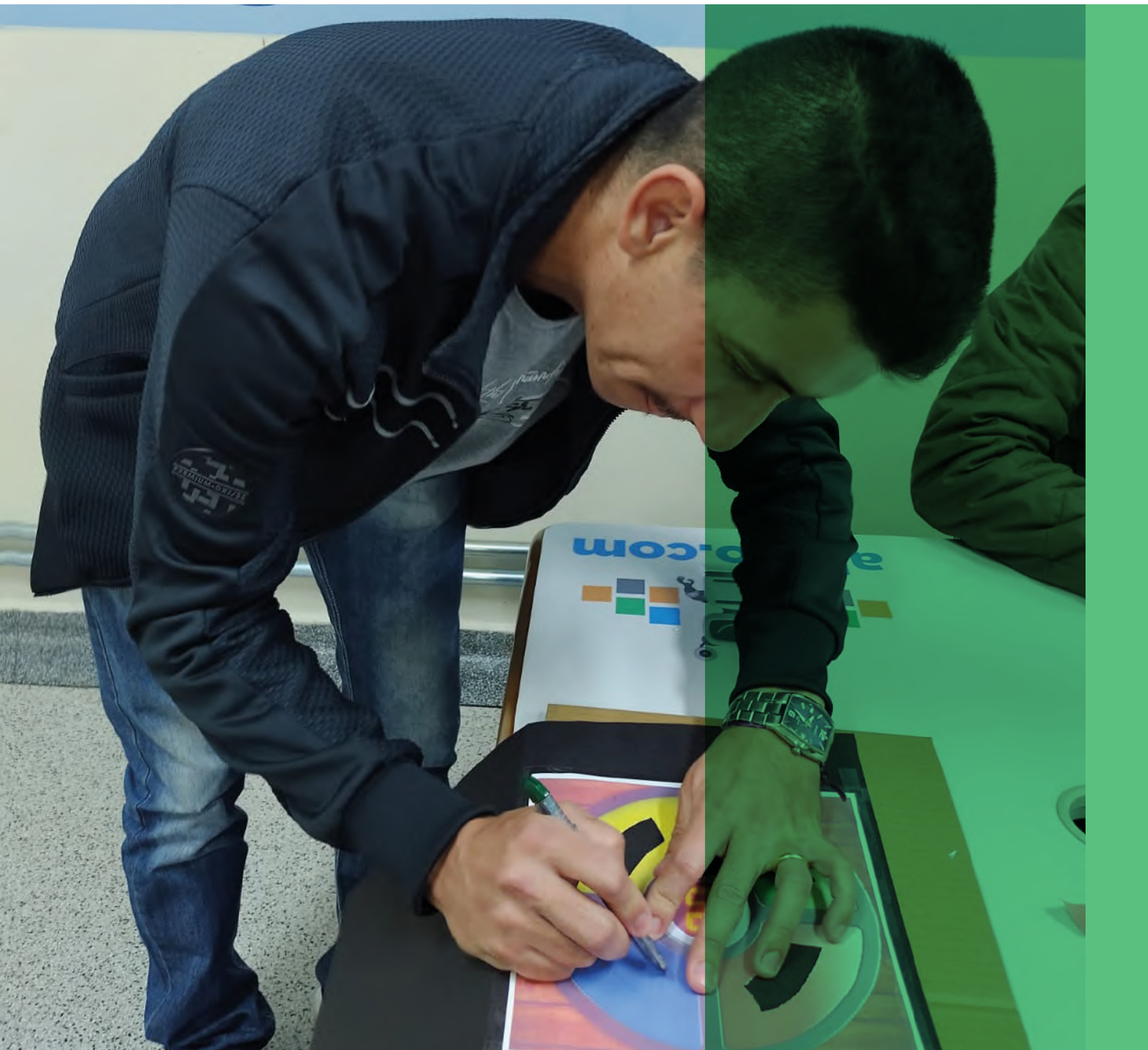
justamente por isso, na garantia desse direito inalienável que as avaliações precisam ser garantidas, a partir de novas estratégias metodológicas, contemplando momentos específicos de intervenção pedagógica no ensino da Língua Portuguesa, ajudando os estudantes a compreenderem sua função construtiva junto às demais ações de ensino. Nesta perspectiva, a proposta é a de se promover uma avaliação formativa, a qual, segundo Hadji (1994), deve servir para:

[...] esclarecer o professor, através do inventário das lacunas e dificuldades do aluno; permitir um ajustamento didático, através de uma harmonização método/aluno; ajudar o indivíduo que aprende (dar-lhe segurança, guiá-lo); facilitar mais diretamente a sua aprendizagem (dar um reforço, corrigir); instaurar uma verdadeira relação pedagógica (criar as condições de um diálogo) (HADJI, 1994, p. 66).

A partir desta função educativa, as avaliações e todas as demais atividades planejadas no campo de Língua Portuguesa devem se tornar indicativos mais objetivos e claros para os próprios estudantes da EJA. É essencial que eles entendam como serão avaliados, quais os critérios escolhidos e, sobretudo, que as avaliações também explicitem aos estudantes da EJA quais foram os avanços alcançados, as aprendizagens construídas, o percurso trilhado. Às vezes, dependendo do modo como as avaliações são pensadas, planejadas e implementadas, os estudantes nem conseguem identificar se houve avanços, se manter atentos, inclusive para ajudá-los a compreender o papel da avaliação em todo percurso educativo, assim como na identificação dos aspectos nos quais ainda precisam melhorar.

O primeiro passo para que a avaliação ocupe um lugar positivo na trajetória escolar de estudantes da EJA é compreendê-la como instrumento de reorientação de ações, ocupando assim uma via de mão dupla, que, por um lado, permite ao professor avaliar suas ações e intervenções pedagógicas, repensando sua prática pedagógica, suas estratégias metodológicas, realizando os ajustes necessários ao avanço das aprendizagens de todos(as), por outro lado, coloca-se aos estudantes como um instrumento para que eles próprios também se autoavaliem, observando os pontos nos quais precisam aprimorar e reconhecer os conhecimentos que foram construídos. Todos os jovens e adultos da EJA, homens e mulheres, devem ter garantido seu direito de conhecer o seu processo de aprendizagem, por meio uma relação verdadeiramente dialógica entre docentes e estudantes.

Para tanto, as aulas de Língua Portuguesa devem assegurar momentos de produção, revisão e avaliação coletiva que favoreçam o desenvolvimento da capacidade leitora e escritora, do desenvolvimento da linguagem oral e do aprofundamento acerca das práticas sociais de linguagem, numa perspectiva emancipatória.



## Sugestões de materiais de apoio para saber mais

ARROYO, M.G. **Indagações sobre currículo**. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

ARROYO, M.G. **Passageiros da Noite**. Do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

AZAMBUJA, E. B. (2012), sobre a constituição de escritas que contém “hipercorreção”. Cf.: AZAMBUJA, Elizete Beatriz. **O funcionamento ideológico na produção da hipercorreção**. 2012. 219 p. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/270662>. Acesso em: 16 nov. 2018.

BECHARA, E. **Gramática fácil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

COLELLO, S.M.G. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DI PIERRO, M.C.; GALVÃO, A.M. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

MEGALE, A.; LIBERALI, F.C. (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes, 2019.

MORAIS, A.G. Uma reflexão sobre as normas ortográficas. **Cadernos TV Escola. Português 2**. Brasília, SEED/MEC, p. 32-36.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SOARES, M. **Alfabetização**. A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

## Referências bibliográficas

AUSUBEL, D. **Educational Psychology: Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1978.

BAGNO, M. **Gramática de Bolso do Português Brasileiro**. São Paulo:



Parábola Editorial, 2013.

BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. **Tilburg papers in culture studies**. Paper 29, April, 2012, p.1-25. Disponível em: [https://www.academia.edu/1511334/Chronicles\\_of\\_Complexity\\_Ethnography\\_superdiversity\\_and\\_linguistic\\_ladscapes\\_TPCS\\_draft](https://www.academia.edu/1511334/Chronicles_of_Complexity_Ethnography_superdiversity_and_linguistic_ladscapes_TPCS_draft). Acesso em: 6 mar. 2015.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio discursivo. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COLL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

DONATO, A. **Em torno de algumas questões educacionais**. Disponível em: [http://obore.com.br/acontece/textos\\_especiais\\_em\\_torno\\_de\\_alguas.asp](http://obore.com.br/acontece/textos_especiais_em_torno_de_alguas.asp). Acesso em 10 dez. 2021.

DUBET, F. **Por qué preferimos la desigualdad?** (Aunque digamos lo contrario). Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Escrever**. Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2015.

LERNER, DÉLIA. **Ler e escrever na escola**. O real, o possível e o necessário. Porto Alegre. Artmed. 2002

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARCUSCHI, L.M. **Oralidade e escrita**. s/n: 1995. (mimeo).

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, mar. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>. Acesso em: 12 jul. 2018.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 de julho de 2018.

PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar**. Histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREIRA, R. **Base Nacional Comum e Currículo**. São Caetano do Sul: USCS/FIEB, 2021.

PEREIRA, R. Práticas pedagógicas em tempos de superdiversidade: concepções de professores sobre suas turmas. **Revista Amazônida**. Manaus, AM, 2021 (No prelo).

PEREIRA, R.; RIGOLON, W. de O. Alfabetização na idade (in)certa: reflexões e questionamentos sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: MEGALE, A.; LIBERALI, F.C. (Org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. São Paulo: Pontes, 2019.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D.(Org.), **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SHCNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Esferas ou campos de atividade humana. In: **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana>. Acesso em: 1 ago. 2017.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: **Gêneros: teorias, métodos e debates**. Organizadoras: J. L. Meurer, Adair Bonini, Désirée Motta-Roth. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral**. 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2005.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, n. 30, v. 6, p. 1024-1054, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.





# MATEMÁTICA



# Proposta de Matemática

## Contribuição do componente Matemática para a formação dos estudantes da EJA

Para a realização das atividades matemáticas na EJA é fundamental que os professores levem em conta os eixos da Matemática: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas e probabilidade e estatística. Além disso, sempre que possível, realizar a articulação com os eixos articuladores: natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho – interculturalidade, territorialidade diversidades e memória – linguagens, práticas sociais e cultura digital -, sociedades, relações de poder e de gênero e mundo do trabalho – educação, múltiplos saberes e direitos humanos.

A Matemática, como ciência, é construída socialmente ao longo da história da humanidade. É inegável seu papel decisivo na resolução de problemas da vida cotidiana e as inúmeras aplicações que esta possui no mundo do trabalho, além de sua importância para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, deve-se pensar a educação em Matemática como construção e apropriação de conhecimentos que possibilitam ao estudante compreender e transformar sua realidade, na interação com o outro e com o ambiente natural e sociocultural.

Sem percebermos, utilizamos a Matemática no cotidiano e, de certa forma, ela é utilizada para facilitar a vida do ser humano, pois tudo que acontece ao nosso redor está diretamente ligada à Matemática: fazendo compras, no dia a dia de casa, no deslocamento diário e no trabalho, entre outros.

Na vida cotidiana, a Matemática informal é parte da vida do indivíduo. Segundo Hoffmann Velho e Machado de Lara (2011), a Matemática informal se ramifica na diversidade cultural, na mistura de saberes diferenciados oriundos da troca de experiências, muitas vezes fruto da necessidade ou de bagagens culturais. O autor ressalta que essa valorização e o reconhecimento das múltiplas culturas matemáticas é destaque no campo das tendências em educação matemática, denominada etnomatemática, que procura explicar, entender e atuar na realidade, respeitando sempre o contexto cultural próprio (HOFFMANN VELHO; MACHADO DE LARA, 2011).

Para D'Ambrósio (2001), através das descobertas da Matemática e com o decorrer do tempo, o avanço tecnológico permitiu novas tendências de ensino na prática pedagógica, trazendo inovação e comodidade àqueles que a utilizam no dia a dia. Assim, observando a cultura regional, a Matemática é aplicada de acordo com necessidades básicas do cotidiano. Segundo o autor,

O cotidiano está impregnado dos saberes e fazeres próprios da cultura. A todo instante, os indivíduos estão comparando, classificando, quantificando, medindo, explicando, generalizando, inferindo e, de algum modo, avaliando, usando os instrumentos materiais e intelectuais que são próprios à sua cultura (D'AMBRÓSIO, 2001, p. 22).

Para Palanch (2018), o cotidiano apresenta os saberes que foram historicamente construídos pelas diferentes culturas. Por meio da etnomatemática é possível compreender – porque este é seu objeto de estudo – como o fazer matemático constituiu-se ao longo da história da humanidade.

Dessa forma, podemos considerar a Matemática como uma ciência de fundamental importância para a nossa vida, pois ela condiciona a pensar e criar um senso crítico, trabalhando o raciocínio diante das tarefas que encontramos diariamente.

O conhecimento matemático estreita relações com a alfabetização e o letramento científico, quando o educador faz a mediação do processo da construção de compreensões sobre: medições, comparações, lógica, análise, leitura, escrita, contagem, desenvolvimento do raciocínio, capacidade de argumentação, comunicação, resolução de problemas e uso de símbolos, entre outras, desenvolvendo ideias, representações e estabelecendo relações no contexto de diferentes convivências.

A aprendizagem de Matemática está ligada à compreensão, isto é, apreender o significado de um objeto ou acontecimento pressupõe vê-lo em suas relações com outros acontecimentos, pois sua significação pelo estudante resulta das conexões que ele estabelece entre Matemática e as demais ciências. Nesse sentido o ensino da Matemática propicia, ao estudante, a compreensão da realidade e a transformação desta como meio de estimular interesse, curiosidade e espírito investigativo na busca da capacidade de resolver problemas, fazendo uso dos conhecimentos matemáticos criticamente construídos.

O ensino da Matemática por meio da motivação, do interesse, da curiosidade e do espírito investigativo do estudante propicia o uso dos conhecimentos matemáticos na compreensão da realidade e capacidade de resolver problemas no seu cotidiano. Dessa maneira, ao elaborar a sua proposta curricular, na planificação do currículo, o professor deve considerar os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem, a partir dos eixos articuladores – natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho – interculturalidade, territorialidade diversidades e memória – linguagens, práticas sociais e cultura digital -, sociedades, relações de poder e de gênero e mundo do trabalho – educação, múltiplos saberes e direitos humanos – que transcende a Matemática e a relação entre esses eixos, pois abrange a associação deles com as demais áreas.

Nesta perspectiva de organização, considera-se o alinhamento das atividades matemáticas a serem propostas para que estabeleçam conexões com as unidades temáticas, os eixos articuladores, e ainda, com temas extramatemática,<sup>5</sup> tendo em vista a formação integral do sujeito.

<sup>5</sup> As conexões extramatemática buscam o diálogo entre os conhecimentos matemáticos e os contextos sociais vividos pelos alunos, tendo como princípios a busca por situações que sejam mais significativas para a compreensão de conceitos matemáticos sem o rigor matemático, muitas vezes enraizado na escola.





## Breves considerações sobre o componente curricular de Matemática e os eixos articuladores

*A reflexão do papel da matemática na sociedade e um posicionamento crítico frente às situações cotidianas, por meio da formação matemática dos estudantes, são alguns dos objetivos da Educação Matemática crítica. Ela pode tornar submissas ou empoderar as pessoas. À escola – e a seus professores – cabe cuidar para diminuir a exclusão dos menos privilegiados e fazer da Educação Matemática instrumento de poder para a transformação da sociedade.*

Palanch, 2018, p. 69.

A Matemática é uma disciplina de grande importância e notória participação no desenvolvimento cognitivo do ser humano no que diz respeito à capacidade para solucionar problemas. Problemas esses do cotidiano, onde se exige leitura de situações diversas, interpretação de dados (numéricos, gráficos ou textuais), análise de cenários hipotéticos, manipulação de informações, entre outras coisas voltadas para capacidades investigativas. Ou seja, a Matemática proporciona para o ser humano o desenvolvimento de habilidades para que ele consiga resolver problemas dos mais variados no seu dia a dia.

Nesse sentido, espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da Matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações. Nesse sentido, o ensino precisa se alinhar com o desenvolvimento do letramento matemático. Compreendemos que o letramento matemático é o conjunto de saberes que proporcionam a interação do ser humano com o meio onde vive através da Matemática, é o uso social que fazemos da Matemática para resolvermos problemas do dia a dia. Essas competências e habilidades incluem a leitura matemática, a interpretação, o raciocínio, a argumentação e a utilização de ferramentas, conceitos e procedimentos matemáticos.

O reconhecimento dos estudantes sobre a importância dos conhecimentos matemáticos para o dia a dia, no que diz respeito à compreensão de mundo e a atuação nele, é assegurado principalmente por tal conceito de letramento matemático:

Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem (BRASIL, 2018, p. 261).

Observando as tendências dos currículos de Matemática contemporâneos, no ensino fundamental, verificamos que eles destacam a importância de utilizar ferramentas do cotidiano do estudante, tais como a utilização de processos e instrumentos, inclusive de tecnologias digitais disponíveis, por exemplo, computador, calculadora, balanças, entre outros, que são de grande relevância para a solução de problemas no cotidiano. Também se faz relevante mencionar a preocupação com a importância do desenvolvimento do indivíduo na capacidade de interação com os que o cercam para a resolução de problemas. Interação essa de forma cooperativa, respeitando os colegas no que se refere ao seu modo de pensar.

## Quadros de objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento

Para os ciclos 1 e 2, podemos destacar que no trabalho com os números é fundamental reconhecer que o estudante da EJA chega à escola com uma grande bagagem de conhecimentos e experiências. O trabalho com os conteúdos relacionados aos números deve privilegiar atividades que possibilitem ampliar o sentido numérico e a compreensão do significado das operações, ou seja, atividades que permitam estabelecer e reconhecer relações entre os diferentes tipos de números e entre as diferentes operações.

O trabalho com números deve promover a explicitação das diferentes estratégias de contagem desenvolvidas pelos estudantes da EJA. A elaboração e a descrição de sequências numéricas, bem como a representação de números na reta ajudam na compreensão da relação de ordem nos números naturais. O cotidiano dos sujeitos da EJA também deve servir de ponto de partida para o trabalho com os números racionais na representação decimal, estabelecendo uma relação com o sistema monetário brasileiro como suporte e contexto. Também as porcentagens aparecem de maneira bastante importante no dia a dia dos estudantes da EJA. As estratégias mentais usadas por eles para calcular porcentagens devem ser exploradas em sala de aula.

Embora ainda seja comum relacionar a álgebra à simples manipulação simbólica, hoje em dia esse campo da Matemática é reconhecido como uma forma de pensamento. Os mais recentes estudos dentro da educação matemática indicam que o trabalho com o pensamento algébrico deve ser explorado desde o início da escolaridade, em qualquer modalidade de ensino. O trabalho com sequências numéricas e de figuras pode contribuir para o desenvolvimento desse pensamento, que se baseia essencialmente no estabelecimento de relações.

Resolver problemas envolvendo variação direta e inversa entre grandezas pode ser o melhor caminho para desenvolver o pensamento funcional. Pensando nos estudantes da EJA, nesse momento o mais importante é não apresentar regras e procedimentos mecânicos que, frequentemente, são associados à “regra de três”; o mais importante é que o estudante tome consciência das estratégias que ele normalmente utiliza para resolver problemas do seu cotidiano.

O trabalho com a geometria deve ser centrado no espaço que cerca o estudante da EJA, nos mais variados ambientes. Por ela percebemos as formas naturais e construídas e é imprescindível à descrição, representação, medida e ao dimensionamento de uma infinidade de objetos e espaços, presentes tanto na vida diária como nos sistemas produtivos e de serviços. As situações elaboradas a partir dos objetivos de aprendizagem devem levar os estudantes da EJA a compreender a ideia de pontos de referência e de deslocamentos, inclusive utilizando ângulos, explorando termos como paralelos, transversais, perpendiculares, etc.

Os conteúdos relacionados com grandezas e medidas cumprem um importante papel no currículo quando pensamos na inter-relação que ela estabelece com as outras temáticas, instituindo conexões entre os diversos temas, proporcionando um campo de problemas para a ampliação e consolidação do conceito de número e a aplicação de conceitos geométricos. Se pensarmos nos estudantes da EJA, é preciso considerar que alguns desses sujeitos já incorporaram diferentes estratégias para tratar com as grandezas, particularmente as geométricas, como perímetros, áreas e volumes; é importante que o estudante da EJA consiga identificar e fazer uso de diferentes formas para realizar medidas e cálculos, bem como utilizar propriedades geométricas para medir, quantificar e fazer estimativas de comprimentos, áreas e volumes em situações reais.



O trabalho com temática ligada à probabilidade e estatística nesses dois ciclos é fundamental para que os estudantes desenvolvam competências ligadas ao questionamento, à elaboração de hipóteses e à interpretação de informações e dados da realidade do seu cotidiano. O desenvolvimento da compreensão das representações gráficas como forma de representação de uma informação demanda mais do que a simples interpretação de gráficos.



## Ciclo 1

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento  |
|---|---|
| <b>Números</b>  |   |
| <p>Reconhecer os números e seus diferentes usos no cotidiano, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.</p> <p>Elaborar composições e decomposições de números.</p> <p>Resolver situações-problema e construir, a partir delas, significados da adição e da subtração.</p> <p>Efetuar adição e subtração por meio de estratégias de cálculo mental, representando-as em linguagem simbólica por meio de diferentes formas de registro.</p> | <p>Construção do significado de números: números no contexto social.</p> <p>Números naturais: leitura, contagem, escrita, ordenação e comparação.</p> <p>Composição e decomposição numérica.</p> <p>Contagem com agrupamentos.</p> <p>Cálculo mental.</p> <p>Resolução e elaboração de problemas compreendendo os significados do campo aditivo (adição e subtração).</p> |
| <b>Álgebra</b>  |   |
| <p>Compreender a noção de regularidade, a partir da construção de uma sequência numérica em ordem crescente ou decrescente.</p>   | <p>Sequência numérica ou de figuras.</p>  |
| <b>Probabilidade e estatística</b>  |   |
| <p>Resolver e elaborar problema que envolva a interpretação de tabelas e gráficos de diferentes tipos.</p>  | <p>Classificação de elementos de uma pesquisa.</p> <p>Elaboração de uma pesquisa.</p> <p>Coleta de dados: através de uma pesquisa.</p> <p>Elaboração de problemas a partir da leitura de dados apresentados em gráficos e tabelas.</p>  |
| <b>Geometria</b>  |   |
| <p>Relacionar a representação de figuras espaciais a objetos do mundo real.</p> <p>Descrever caminhos estabelecendo pontos de referência.</p>   | <p>Associação das figuras geométricas planas e espaciais a objetos do mundo real.</p> <p>Localização e movimentação no espaço.</p> <p>Lateralidade.</p>   |



| Grandezas e medidas   |   |
|---|---|
| <p>Compreender, intuitivamente, a necessidade das grandezas para o estabelecimento de comparações (por exemplo: para comparar dois objetos entre si, é necessário considerar uma grandeza como referência).</p> <p>Resolver e elaborar problemas que envolvam instrumentos de medida com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.</p> | <p>Instrumentos de medidas.</p> <p>Medir e ordenar comprimentos através de medidas não convencionais.</p> <p>Noção de grandezas: comparações.</p> <p>Medir e ordenar comprimentos através de medidas não convencionais.</p> <p>Sistema monetário brasileiro: equivalência</p> |

## Ciclo 2

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
|--|---|
| Números  |   |
| <p>Ler, escrever e comparar números de diferentes magnitudes.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal, em situações cotidianas e utilizando o cálculo mental.</p> <p>Resolver e elaborar problemas com as quatro operações envolvendo seus diferentes significados, em situações contextualizadas e utilizando o cálculo mental.</p> <p>Interpretar e produzir escritas numéricas, considerando as regras do sistema de numeração decimal e estendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal.</p> <p>Selecionar e utilizar procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, mental ou escrito) em função da situação-problema proposta.</p> | <p>Estimativa.</p> <p>Número natural – leitura e escrita.</p> <p>Parte decimal de um número.</p> <p>Resolução e elaboração de problemas do campo multiplicativo.(multiplicação e divisão).</p> <p>Operações com números decimais (cálculo mental, resolução de problemas).</p> <p>Leitura, escrita, comparação e ordenação de números racionais de uso frequente, na representação decimal, a partir do sistema monetário e de sistemas métricos.</p> <p>Leitura, escrita, comparação e ordenação de números racionais de uso frequente, na representação fracionária.</p> <p>Reconhecimento e utilização da porcentagem no contexto diário.</p> <p>Problemas envolvendo: adição, subtração, multiplicação e divisão e suas propriedades (cálculo mental).</p> <p>Resolução de problemas, com os números Naturais.</p> <p>Resolução de problemas, com os números Racionais.</p> |

| Álgebra  |  |
|--|--|
| <p>Perceber relações (diretas e inversas) de variações entre grandezas.</p> <p>Determinar o elemento desconhecido em uma igualdade matemática, envolvendo representação simbólica.</p>   | <p>Sequência numérica e de figuras.</p> <p>Propriedades da multiplicação e divisão.</p> <p>Variação entre grandezas: direta e inversas.</p> <p>Igualdade matemática e sua representação simbólica.</p>   |
| Probabilidade e estatística  |  |
| <p>Coletar, organizar e analisar informações, interpretar tabelas e gráficos, formular argumentos, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas.</p> <p>Discutir a ideia intuitiva de chance de ocorrência de um resultado a partir da análise de ocorrência de um resultado partir da análise das possibilidades.</p> | <p>Tabelas e gráficos.</p> <p>Coleta de dados numa pesquisa.</p> <p>Interpretação de diferentes tipos de gráficos.</p> <p>Amostra e população.</p> <p>Possibilidades.</p>                                |
| Geometria  |  |
| <p>Analisar e comparar figuras planas e espaciais por seus atributos (por exemplo: número de lados ou vértices, número de faces, etc.).</p> <p>Associar a planificação de figuras espaciais e suas representações.</p>   | <p>Figuras congruentes.</p> <p>Figuras geométricas espaciais (bloco retangular, cubo, outros prismas, pirâmide, cilindro, esfera): associar as figuras a objetos do mundo real.</p> <p>Planificação.</p> |

| Grandezas e medidas  |   |
|--|---|
| <p>Estimar e comparar medidas de comprimentos e de áreas de figuras planas.</p> <p>Resolver problemas que envolvam diferentes grandezas, selecionando unidades de medidas e instrumentos adequados à precisão requerida e os que envolvem o cálculo de área e de perímetro de algumas figuras poligonais.</p> <p>Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo as noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo.</p> | <p>Estimativa: comprimento, área, perímetro.</p> <p>Grandezas e relações entre grandezas.</p> <p>Estimativa e comparação de perímetro e áreas de figuras planas regulares.</p> <p>Identificação de unidade de medida de uma grandeza.</p> <p>Resolução de situações-problema envolvendo diferentes grandezas, identificando unidades adequadas (padronizadas ou não) para medi-las.</p> <p>Interpretação, a partir de situações-problema (leitura de plantas, croquis, mapas), da posição de pontos e de seus deslocamentos no plano.</p> |

## Ciclos 3 e 4

Nos ciclos 3 e 4, será de grande importância, para os estudantes da EJA, ampliar os diferentes conceitos relativos aos números, trazendo-os por meio de situações-problema relacionadas ao cotidiano do estudante da EJA que propiciem refletir sobre os números e suas relações, envolvendo adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação, álgebra e demais operações da Matemática. Isso significa que a leitura e escrita de números não devem ser uma atividade mecânica envolvendo apenas memória e a repetição.

A álgebra é um campo privilegiado para desenvolver habilidades imprescindíveis em nosso cotidiano, tal como estabelecer relação, compreender como ele se organiza, entre outras. Dessa forma, o trabalho com o pensamento algébrico servirá de base para o estudo das equações, ao longo das etapas de escolarização. O mais importante é que o estudante seja levado a resolver situações de seu cotidiano baseadas

em problemas que possibilitem o desenvolvimento do pensamento algébrico, utilizando a representação que lhe for mais familiar. O pensamento funcional também tem um grande potencial de estabelecer relações com o dia a dia dos estudantes da EJA. Para isso, a noção de proporcionalidade aparece como fundamental.

A elaboração de croquis, mapas e plantas pode ser um bom caminho para a ampliação do trabalho com a geometria e, ao mesmo tempo, desenvolver a habilidade de representação. A geometria é considerada importante, porque, por meio dela, os estudantes ampliam o pensamento espacial que lhes permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vivem, além de ser um campo para se trabalhar com situações-problema, de ordem espaciais e geométricas.

Já no eixo relacionado as grandezas e medidas é fundamental levar o sujeito a diferenciar a forma geométrica da grandeza associada a ele e da medida dessa grandeza. Outro ponto de atenção é que os estudantes da EJA se confrontam cotidianamente com unidades de medida que não as convencionais.

Desta maneira, na EJA, o trabalho centra-se em explorar as unidades de medida, buscando dar sentido às suas magnitudes. No entanto, é importante levar o estudante a explicitar e refletir sobre as estratégias de cálculo da medida dessas grandezas que ele normalmente traz de suas práticas sociais.

O trabalho com os objetos de conhecimento ligados a probabilidade e estatística na EJA precisa levar o estudante a formular questões, coletar dados, organizá-los, apresentar informações por meio de registros diversos e interpretar fenômenos. A análise de gráficos das diversas fontes de informação também pode contribuir para que esse estudante questione a mensagem que as tabelas e os gráficos desejam passar ao leitor.

## Ciclo 3

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objeto de conhecimento   |
|---|--|
| <b>Números</b>  |  |
| <p>Resolver e elaborar problemas, envolvendo adição e subtração de números inteiros (positivos e negativos).</p> <p>Resolver e elaborar problemas de estrutura aditiva e/ou multiplicativa com números racionais, envolvendo seus diferentes significados, utilizando cálculo mental.</p> <p>Resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais, ampliando e consolidando os significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.</p> | <p>Problemas que envolvam adição e subtração de números inteiros.</p> <p>Números racionais – resolução de problemas.</p> <p>Resolução e elaboração de problemas envolvendo porcentagem.</p> <p>Números reais e localização na reta numérica.</p> <p>Propriedades da potenciação e radiciação.</p> <p>Operações inversas: adição e subtração/multiplicação e divisão.</p> |
| <b>Álgebra</b>  |  |
| <p>Resolver e elaborar problemas envolvendo equações de primeiro grau, fazendo uso das representações simbólicas.</p>   | <p>Identificação dos diferentes usos das letras em representações algébricas.</p> <p>Equação de primeiro grau.</p>   |
| <b>Probabilidade e estatística</b>  |  |
| <p>Construir tabelas e gráficos de diferentes tipos (barras, colunas, setores e gráficos de linha), inclusive utilizando recursos tecnológicos.</p> <p>Reconhecer situações do cotidiano dos estudantes, nas quais a probabilidade é empregada.</p>   | <p>Construção de gráficos e tabelas.</p> <p>Elementos de um gráfico de colunas, barras, setores e linha.</p> <p>Leitura das informações de tabelas ou gráficos.</p> <p>Probabilidade – situações do cotidiano.</p>   |

| <b>Geometria</b>   |   |
|--|---|
| <p>Identificar elementos de prismas e de pirâmides (vértices, arestas e faces).</p> <p>Resolver e elaborar problemas utilizando as propriedades da semelhança de figuras planas.</p> <p>Reconhecer polígonos semelhantes.</p> <p>Reconhecer as condições necessárias e suficientes para se obter triângulos semelhantes.</p> | <p>Planificações de sólidos.</p> <p>Poliedros, prismas e pirâmides.</p> <p>Retas paralelas, retas perpendiculares e ângulos notáveis (<math>90^\circ</math>, <math>60^\circ</math>, <math>45^\circ</math> e <math>30^\circ</math>).</p> <p>Figuras planas semelhantes (propriedades).</p> <p>Resolução e elaboração de problemas, envolvendo figuras planas semelhantes.</p> <p>Planificação de sólidos geométricos: associação da figura espacial à sua planificação.</p> <p>Semelhança de triângulos.</p> |
| <b>Grandezas e medidas</b>   |   |
| <p>Resolver e elaborar problemas, envolvendo o cálculo da medida da área de triângulos e paralelogramos, sem utilização de fórmulas.</p> <p>Resolver e elaborar problemas, envolvendo o cálculo da medida do perímetro e de área de figuras planas.</p>  | <p>Áreas e perímetros de figuras planas</p> <p>Composição e decomposição de figuras planas.</p> <p>Área das faces de prismas retangulares.</p> <p>Cálculo das medidas das áreas: triângulos, paralelogramos e trapézios.</p>  |



## Ciclo 4

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objeto de conhecimento  |
|--|---|
| <b>Números</b>   |   |
| Reconhecer significados dos números inteiros em diferentes contextos, como aqueles que indicam falta, diferença, orientação (origem) e deslocamento entre dois pontos.   | Números inteiros.<br><br>Identificação do número irracional como um número de representação decimal infinita e não periódica e localização na reta numérica.  |
| <b>Álgebra</b>   |   |
| Compreender função como relação entre grandezas, identificando variável dependente e independente e estabelecer sua representação gráfica.<br><br>Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de segundo grau, discutindo o significado das soluções. | Função.<br><br>Equação de segundo grau.<br><br>Equação de segundo grau incompleta.  |
| <b>Probabilidade e estatística</b>   |   |
| Identificar situações do cotidiano dos estudantes nas quais se emprega a probabilidade.  | Problemas de contagem.<br><br>Probabilidade.  |
| <b>Geometria</b>   |   |
| Utilizar a semelhança de triângulos para estabelecer as relações métricas no triângulo (inclusive o teorema de Pitágoras) e aplicá-las para resolver e elaborar problemas.   | Relação entre o número de lados e a soma dos ângulos internos do polígono.  |
| <b>Grandezas e medidas</b>   |   |
| Resolver e elaborar problemas envolvendo o cálculo da medida do volume de prismas.<br><br>Diferenciar círculo e circunferência e reconhecer seus elementos e as relações entre esses elementos.  | Erro de medição.<br><br>Instrumentos de medidas: tempo (relógio e calendário); comprimento (régua, fita métrica); massa (balança); capacidade (recipiente milimetrado).<br><br>Volume de um prisma retangular.<br><br>Círculo e circunferência. |

## Quadro-síntese dos objetivos de aprendizagem

## Ciclo 1

| Objetivos de aprendizagem  |
|--|
| <b>Números</b>   |
| Reconhecer os números e seus diferentes usos no cotidiano, explorando situações-problema que envolvam contagens, medidas e códigos numéricos.<br><br>Elaborar composições e decomposições de números.<br><br>Resolver situações-problema e construir, a partir delas, significados da adição e da subtração.<br><br>Efetuar adição e subtração por meio de estratégias de cálculo mental, representando-as em linguagem simbólica por meio de diferentes formas de registro. |
| <b>Álgebra</b>   |
| Compreender a noção de regularidade, a partir da construção de uma sequência numérica em ordem crescente ou decrescente.   |
| <b>Probabilidade e estatística</b>   |
| Resolver e elaborar problema que envolva a interpretação de tabelas e gráficos de diferentes tipos.  |
| <b>Geometria</b>   |
| Relacionar a representação de figuras espaciais a objetos do mundo real.<br><br>Descrever caminhos estabelecendo pontos de referência.   |
| <b>Grandezas e medidas</b>   |
| Compreender, intuitivamente, a necessidade das grandezas para o estabelecimento de comparações (por exemplo: para comparar dois objetos entre si, é necessário considerar uma grandeza como referência).<br><br>Resolver e elaborar problemas que envolvam instrumentos de medida com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.   |

## Ciclo 2

| Objetivos de aprendizagem  |
|--|
| <p><b>Números</b></p> <p>Ler, escrever e comparar números de diferentes magnitudes.</p> <p>Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal, em situações cotidianas e utilizando o cálculo mental.</p> <p>Resolver e elaborar problemas com as quatro operações envolvendo seus diferentes significados, em situações contextualizadas e utilizando o cálculo mental.</p> <p>Interpretar e produzir escritas numéricas, considerando as regras do sistema de numeração decimal e estendendo-as para a representação dos números racionais na forma decimal.</p> <p>Selecionar e utilizar procedimentos de cálculo (exato ou aproximado, mental ou escrito) em função da situação-problema proposta.</p> |
| <p><b>Álgebra</b></p> <p>Perceber relações (diretas e inversas) de variações entre grandezas.</p> <p>Determinar o elemento desconhecido em uma igualdade matemática, envolvendo representação simbólica.</p>   |
| <p><b>Probabilidade e estatística</b></p> <p>Coletar, organizar e analisar informações, interpretar tabelas e gráficos, formular argumentos, tendo por base a análise de dados organizados em representações matemáticas diversas.</p> <p>Discutir a ideia intuitiva de chance de ocorrência de um resultado a partir da análise de ocorrência de um resultado partir da análise das possibilidades.</p>   |
| <p><b>Geometria</b></p> <p>Analisar e comparar figuras planas e espaciais por seus atributos (por exemplo: número de lados ou vértices, número de faces, etc.).</p> <p>Associar a planificação de figuras espaciais suas representações.</p> <p>Compreender as propriedades dos quadriláteros e utilizá-las para classificá-los.</p>   |

### Grandezas e medidas

- Estimar e comparar medidas de comprimentos e de áreas de figuras planas.
- Resolver problemas que envolvam diferentes grandezas, selecionando unidades de medidas e instrumentos adequados à precisão requerida e os que envolvem o cálculo de área e de perímetro de algumas figuras poligonais.
- Resolver situações-problema de localização e deslocamento de pontos no espaço, reconhecendo nas noções de direção e sentido, de ângulo, de paralelismo e de perpendicularismo.

## Ciclo 3

| Objetivos de aprendizagem   |
|---|
| <p><b>Números</b></p> <p>Resolver e elaborar problemas, envolvendo adição e subtração de números inteiros (positivos e negativos).</p> <p>Resolver e elaborar problemas de estrutura aditiva e/ou multiplicativa com números racionais, envolvendo seus diferentes significados, utilizando cálculo mental.</p> <p>Resolver situações-problema envolvendo números naturais, inteiros, racionais, ampliando e consolidando os significados da adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação.</p> |
| <p><b>Álgebra</b></p> <p>Estabelecer relações entre os produtos notáveis e as operações aritméticas.</p> <p>Resolver e elaborar problemas envolvendo equações de primeiro grau, fazendo uso das representações simbólicas.</p> <p>Resolver problemas envolvendo sistemas de equações de primeiro grau com duas incógnitas.</p>  |
| <p><b>Probabilidade e estatística</b></p> <p>Construir tabelas e gráficos de diferentes tipos (barras, colunas, setores e gráficos de linha), inclusive utilizando recursos tecnológicos.</p> <p>Reconhecer situações do cotidiano dos estudantes, nas quais a probabilidade é empregada.</p>   |

| Geometria   |
|---|
| Identificar elementos de prismas e de pirâmides (vértices, arestas e faces).  |
| Reconhecer uma figura geométrica como um conjunto de pontos. Identificar vértice, lado e ângulo. Formar ideias de ângulo reto.    |
| Resolver e elaborar problemas utilizando as propriedades da semelhança de figuras planas.   |
| Reconhecer polígonos semelhantes.   |
| Reconhecer as condições necessárias e suficientes para se obter triângulos semelhantes.   |
| Grandezas e medidas   |
| Resolver e elaborar problemas, envolvendo o cálculo da medida da área de triângulos e paralelogramos, sem utilização de fórmulas. |
| Resolver e elaborar problemas, envolvendo o cálculo da medida do perímetro e de área de figuras planas.                           |

| Geometria  |
|--|
| Utilizar a semelhança de triângulos para estabelecer as relações métricas no triângulo (inclusive o teorema de Pitágoras) e aplicá-las para resolver e elaborar problemas. |
| Grandezas e medidas  |
| Resolver e elaborar problemas envolvendo o cálculo da medida do volume de prismas.   |
| Diferenciar círculo e circunferência e reconhecer seus elementos e as relações entre esses elementos.  |

## Ciclo 4

| Objetivos de aprendizagem  | Objeto de conhecimento |
|--|------------------------|
| Números  |                        |
| Reconhecer significados dos números inteiros em diferentes contextos, como aqueles que indicam falta, diferença, orientação (origem) e deslocamento entre dois pontos. |                        |
| Álgebra  |                        |
| Compreender função como relação entre grandezas, identificando variável dependente e independente e estabelecer sua representação gráfica.                             |                        |
| Resolver problemas que possam ser representados por equações polinomiais de segundo grau, discutindo o significado das soluções.                                       |                        |
| Probabilidade e estatística  |                        |
| Identificar situações do cotidiano dos estudantes nas quais se emprega a probabilidade.  |                        |





## Orientações metodológicas específicas

Nosso entendimento de currículos nos faz pensar e acreditar que não existe um só percurso para o ensino de uma maneira geral e principalmente quando falamos do ensino de Matemática na EJA. Dessa maneira, conhecer diversas possibilidades de trabalho em sala de aula é fundamental para que o professor possa construir seu caminho sua prática. Cabe à educação matemática a responsabilidade de intermediar o conhecimento necessário para a formação do cidadão crítico e criativo em seu papel individual e coletivo, contextualizado e respeitando o existir das futuras gerações.

No ensino tradicional, o objetivo de estudo se apresenta quase sempre bem delineado, obedecendo a uma sequência predeterminada, com um objetivo final muito claro que, muitas vezes, nada mais é que “cumprir o programa da disciplina”! Ora, ensinar a pensar matematicamente é muito mais que isso. Portanto, é imprescindível mudar métodos e buscar processos alternativos para transmissão e aquisição de conhecimentos (BASSANEZI, 2015, p. 11).

Dessa maneira, destacaremos algumas possibilidades, sabendo que elas não se esgotam por aqui.

A **modelagem matemática** – Demonstra as interações entre a Matemática formal e as relações humanas com o cotidiano. A modelagem matemática é demonstrada na resolução de situações problemas que garantem a vida em sociedade, o desenvolvimento individual, intelectual e o raciocínio. A realidade pode ser traduzida em modelos matemáticos como parte integrantes de sua construção. Portanto a modelagem matemática em suas contextualizações, isto é, em suas formas de representação empírica, une a teoria à prática vivida e desvenda caminhos para a solução dos mais diferentes problemas, transformando a educação matemática que se aprende em sala de aulas em vida cotidiana e digna.

A **etnomatemática** – O conceito de etnomatemática foi utilizado pela primeira vez em 1985 por Ubiratam D’Ambrosio, em seu livro *Ethnomathematics its place in the History of Mathematics*. Etno se refere à etnia.<sup>6</sup> O termo “etnomatemática” ainda é muito discutido. Para os

<sup>6</sup> Podemos dizer que representa um grupo de pessoas da mesma cultura, língua própria, ritos próprios, etc., ou seja, características culturais bem delimitadas para que possamos caracte-

educadores, é um método educacional da Matemática; para outros pesquisadores, como D’Ambrosio, é uma área da Matemática que, por sua vez, está diretamente ligada à educação. Entendemos a escola como campo discursivo, que pretende compreender toda a significação de uma comunidade de abrangência nacional, mas que nunca compreendeu as contribuições científicas dos povos não europeus nem a diversidade que nos une como sociedade brasileira. A etnomatemática traz uma proposta inovadora de reconhecimento e combate à dominação cultural e consiste em compreender e valorizar a existência da Matemática vivenciada na prática. No Brasil, temos como exemplo de culturas desvalorizadas a dos povos indígenas, de ascendência africana e camponesa (os trabalhadores rurais sem-terra), nos quais artesãos, pescadores, pedreiros, costureiras, comerciantes ambulantes, entre outros, desenvolvem suas próprias leituras de mundo por meio da Matemática.

A **história da Matemática** – Com a utilização de textos históricos, tomando-os como base para a construção do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, o professor poderá usar a história da Matemática como uma fonte de produção de atividades para o enriquecimento pedagógico e conduzir suas atividades num caminhar crescente, em que o estudante investigue, discuta, sintetize e reconstrua as noções matemáticas anteriormente vistas como definitivas. A utilização de atividades construídas a partir do material histórico pode conduzir o estudante em um caminhar crescente de compreensão dos conceitos matemáticos.

A investigação histórica pode contribuir para promover uma aprendizagem reflexiva e com significado, pois a concepção de atividades históricas subjacentes às atividades propostas parte do princípio de que experiências manipulativas e visuais do estudante contribuem para que o conhecimento se manifeste a partir da interação sujeito-objeto do conhecimento; essas atividades propiciam a expressão oral do estudante pelas discussões com os colegas de sala, levando a um movimento de ação-reflexão e posterior simbolização dos objetos matemáticos.

A **resolução de problemas** – Uma das formas mais acessíveis de proporcionar aos estudantes que aprendam a desenvolver seus próprios caminhos é a utilização da resolução de problemas como metodologia de ensino. O ensino baseado na solução de problemas pressupõe promover nos estudantes o domínio de procedimentos, assim como a utilização dos conhecimentos disponíveis, muitas vezes proceder como um grupo diferenciado. No Brasil, por exemplo, temos uma quantidade muito grande de grupos étnicos, se pensarmos somente os índios, há 220 etnias e 188 línguas diferenciadas.

dimentos pessoais, para dar resposta a situações variáveis e diferentes, desenvolvendo o pensamento lógico, a criação de estratégias, o espírito crítico, a colaboração, e principalmente o protagonismo gerado a partir da confiança na própria capacidade de enfrentar novas situações geradas com os problemas dentro ou fora da escola.

Porém não basta apenas ensinar a resolver problemas, mas incentivar que o estudante também proponha situações-problema, partindo da realidade que o cerca, as quais mereçam dedicação e estudo. Incentivar o hábito pela problematização e a busca de respostas de suas próprias indagações e questionamentos, como forma de aprender. A resolução de problemas tem grande poder motivador para o estudante, pois envolvem situações novas e diferentes atitudes e conhecimentos.

As **investigações matemáticas** – Pensar no ensino e na aprendizagem da Matemática utilizando a investigação significa considerar ou elaborar questões relacionadas a essa área do conhecimento e para as quais a pessoa que investiga não dispõe de uma resolução imediata, com o objetivo de que se sinta motivada a procurá-la, valendo-se dos conhecimentos prévios matemáticos e lógicos necessários. Nessa forma de trabalho, as questões adotadas são ou aproximam-se muito de questões relacionadas a situações do cotidiano do investigador. Encarar o trabalho investigativo como método de ensino requer que o contexto social dos estudantes seja considerado a fim de que tal trabalho permita, por meio de sua criatividade, a formulação de problemas e questões para investigação de modo relativamente livre.

As atividades investigativas são atividades abertas que necessitam do envolvimento do estudante para a resolução; elas não possuem respostas únicas, conforme o interesse do estudante ele vai percorrendo um caminho, o que pode gerar diferentes conclusões. Nas atividades de investigação matemática, os estudantes podem agir considerando perspectivas importantes dentro da Matemática, mobilizando habilidades de investigar, conjecturar e descobrir relações entre objetos matemáticos conhecidos ou desconhecidos, procurando identificar as respectivas propriedades.

**Tecnologias da informação e comunicação** – Vivemos em uma era onde é imprescindível a busca pelo conhecimento, atualmente, a tecnologia e informação tem um papel importante, se tornando necessária em qualquer setor da atividade humana. As inúmeras tecnologias disponíveis geram outras possibilidades variadas para ensinar Matemá-

tica nas escolas, o que leva professores e estudantes a vivenciarem e incorporarem novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias inovadoras que auxiliam na prática profissional cotidiana. Assim, o uso de ferramentas como as calculadoras e o computador tornam-se fundamentais, permitindo a abordagem de problemas com dados reais, que podem ser resolvidos em menor tempo, ao mesmo tempo em que o estudante pode ter a oportunidade de se familiarizar com as máquinas e os *softwares* específicos para estudos de geometria e análises de dados estatísticos, por exemplo.

Como citado anteriormente, sabemos que essas possibilidades não se esgotam em algumas tendências colocadas aqui e que, para aproximar essas questões da escola e tornar o processo de ensino e aprendizagem mais diversificado e plural, é preciso repensar e pautar as aulas com os objetos de aprendizagem, bem como os objetivos de aprendizagem do contexto sociocultural, na escola, nas necessidades e aspirações pessoais e profissionais dos estudantes.





## O desafio de ensinar os estudantes da EJA a estudar Matemática

Os métodos de ensino e o currículo escolar devem atender às necessidades dos estudantes, estando de acordo com a realidade por eles vivida. Podemos estabelecer que a Matemática vivida pelos estudantes da EJA esteja mais ligada a questões do cotidiano, para que possa fazer sentido ao estudante e este se sinta mais motivado em aprender e lidar com problemas enfrentados habitualmente.

Na atual situação da educação matemática nas escolas, a apresentação do conteúdo segue um processo fragmentado e condições precárias de aprendizagem, em que é construída uma dualidade de realidades entre a Matemática e a vida cotidiana.

A linguagem matemática que se construiu como padrão para o ensino de cunho nacional, com suas características próprias, distantes de uma linguagem praticada no cotidiano e fórmulas que precisam ser decoradas sem a devida demonstração do processo de sua criação e aplicabilidade em contextos humanos e sociais, acaba por dividir os indivíduos com esse acesso de aprendizagem em dois grupos: os que gostam de Matemática e os que não gostam de Matemática. Dentro de um senso comum, essa situação parece um fato popular sem importância, mas tal pensamento distancia muitos indivíduos de ferramentas extraordinárias e fonte ilimitada de recursos contidas na Matemática que o impossibilita, dentro de suas expectativas de planejamento e objetivos incorporados à sua existência, de alcançar abstrações da Matemática aliadas e intrínsecas ao mundo real pertinentes ao desenvolvimento humano; não é possível descartar a educação matemática em sua interdisciplinaridade em todas as áreas e ciências que compõe a vida humana, mas ela pode ser considerada como presente e um agente norteador implícito à existência.

Para o professor, a responsabilidade de traduzir a educação matemática tradicional em matemática contextual, como sugere a modelagem matemática em relação ao cotidiano, traz o desafio de apresentar a Matemática como ferramenta de promoção individual e social.

Dessa maneira, a delimitação dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem considera que as noções matemáticas são retomadas, ampliadas e aprofundadas ano a ano da escolaridade. A

compreensão do papel que determinado objetivo de aprendizagem representa no conjunto das aprendizagens demanda a compreensão de como ele se conecta com objetivos de aprendizagem dos anos anteriores, o que leva à identificação das aprendizagens já consolidadas e em que medida o trabalho para o desenvolvimento do objetivo de aprendizagem em questão serve de base para as aprendizagens posteriores. Portanto, a definição dos objetivos de aprendizagem e a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas. Nesse sentido, faz-se necessária uma leitura não fragmentada e vertical, objetivando identificar como foi estabelecida a articulação entre os objetos de conhecimento e progressão dos objetivos de aprendizagem indicados. Sendo assim, a depender do objetivo de aprendizagem, o professor de Matemática poderá investir em anotações de fórmulas, quadros comparativos e de estimativas, tabelas de estratégias de cálculo mental, listas de procedimentos para resolução de problemas, esquemas e mapas conceituais que explicitem o trabalho com todas as áreas da Matemática, mas especialmente com álgebra e geometria, por exemplo.

## Avaliação

Pretendemos que o processo de avaliação de Matemática na EJA se dê numa forma de investigação, aproveitando tudo que o estudante traz consigo. Avaliar é, sobretudo, uma forma de entender a vida do estudante, respeitando sua bagagem trazida e adquirida. Não deve ser uma simples cobrança de aprendizagem; precisamos entender e apreciar cada ação dos estudantes diante do aprendizado adquirido fora e dentro da sala de aula.

No que se refere à avaliação de Matemática na EJA essa discussão se faz urgente, devido aos altos índices de reprovação e exclusão ao longo de suas trajetórias na escola, vítimas, muitas vezes, de uma proposta avaliativa que seleciona, classifica e discrimina, e de um trabalho pedagógico muitas vezes equivocado pautado basicamente na extensão do ensino fundamental, desconsiderando o saber popular, a história, a trajetória e o papel social dos estudantes da EJA.

Dessa maneira, cabe ao educador utilizar uma metodologia eficaz e coerente, oferecendo recursos didáticos que abordem conteúdos que



podem ajudar na avaliação. A avaliação consiste em um processo de definição de objetivos, uso adequado de procedimentos para coleta de informações, a fim de tomada de várias decisões.

Segundo Berger (2011, p. 13), “A avaliação é uma ação presente em nosso dia a dia, pois sempre estamos diante de situações que exigem análise e tomada de decisão”.

Portanto, avaliação da Matemática na EJA é considerada em sua totalidade, como um processo do qual os educadores também participam do desenvolvimento dos estudantes, refletindo a respeito de sua própria atuação junto a eles. É a avaliação que possibilita redirecionar os objetivos dos estudantes do EJA, com a finalidade de reestruturar na sociedade.

Assim, é fundamental que professores de Matemática possam potencializar a reflexão da prática avaliativa, a fim de que ela se torne uma ação a favor da aprendizagem e da regulação do trabalho docente. Com isso, faz-se necessário refletir sobre o conceito do processo de ensino e aprendizagem proposto, rompendo com a ideia de que a avaliação deva acontecer somente no final do processo, responsabilizando unicamente o estudante pelos resultados atingidos.

Dessa maneira, a avaliação de Matemática deve propiciar ao estudante da EJA uma boa aprendizagem, e que esse estudante possa também ser levado a saber questionar, pensar de forma crítica, consciente e ser cada dia mais confiante.

## Sugestões de materiais de apoio para saber mais

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. Considerações sobre Currículos Sob Perspectivas da Educação Matemática. In: Adriano Vargas Freitas. (org.). **Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas**. Jundiaí: Paco, 2018. v. 1, p. 57-77.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas**. – São Paulo: SME/COPED, 2020. 146 p.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: Educação de Jovens e Adultos: Matemática**. – São Paulo: SME/COPED, 2019.

## Referências bibliográficas

BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-Aprendizagem com Modelagem Matemática: Uma Nova Estratégia**. 3. ed. 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

BERBER, Miguel André. **Avaliação educacional**. Aracaju: UNIT, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

D’AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 2001. Coleção Perspectiva em Educação Matemática.

HOFFMANN VELHO, E. M.; MACHADO de LARA, I. C. O Saber Matemático na Vida Cotidiana: um enfoque etnomatemático. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 3-30, nov. 2011.

PALANCH, W. B. L.; FREITAS, A. V. Considerações sobre Currículos Sob Perspectivas da Educação Matemática. In: Adriano Vargas Freitas. (org.). **Questões curriculares e educação matemática na EJA: desafios e propostas**. Jundiaí: Paco, 2018. v. 1, p. 57-77.



# CIÊNCIAS DA NATUREZA



# Proposta de Ciências da natureza

## Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA

A elaboração de um currículo pressupõe a realização de escolhas, a seleção de conteúdos, de performances sociais (BUTLER, 2003) e outros elementos da cultura que deverão ser escolarizados. Essa seleção é permeada pelos interesses e pela visão de mundo de quem a realiza e, portanto, não é neutra (FRIGOTTO, 1984; APPLE, 1989; GIROUX, 1997; LOURO, 1997; SACRISTÁN, 2000; FREIRE, 2006; SILVA, 2011). Nesse sentido, esta proposta curricular de Ciências da Natureza para a EJA está fundamentada nas perspectivas crítica e pós-crítica de currículo, dado que potencializam a formação para uma cidadania plural, intercultural e democrática.



Na perspectiva histórico crítica, as pesquisas em didática têm mostrado que a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno relaciona o novo com aquilo que já é conhecido, dando sentido ao que aprende, na medida em que amplia sua leitura de mundo e ressignifica seus próprios saberes. No caso específico dos alunos da EJA, é fundamental o acolhimento e a valorização de suas culturas, de suas experiências extraescolares e dos conhecimentos empíricos produzidos nos diversos espaços de convívio social. O diálogo entre educadores e alunos jovens e adultos, mediado pelo conhecimento científico e as suas vivências deve ampliar as leituras de mundo e a construção de novas formas de compreender a realidade. Para isso, é fundamental a apropriação de novas linguagens e novos modos de pensar que, se por um lado se distanciam da experiência primeira, por outro não a negam, a reinterpretam e lhes atribuem novos significados. A aprendizagem de ciências pode contribuir para uma releitura crítica do mundo a partir de atitudes que envolvam observar e identificar variáveis, levantar hipóteses, coletar, registrar e analisar dados, comunicar, descrever, argumentar e explicar conclusões, possibilitando a realização de leituras críticas da realidade e a intervenção social numa perspectiva emancipadora e de inclusão social com a defesa do ser humano, do meio ambiente e pautada no bem comum.

Paulo Freire (1988) enfatiza que a leitura vai além de decodificar palavras: é reconhecer o mundo em sua multiplicidade. Para que isso ocorra, o desenvolvimento das competências leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas, inclusive de Ciências da Natureza. A ampliação da autonomia individual e o exercício da cidadania no século XXI pressupõem a apropriação da leitura compreensiva e da escrita comunicativa. Nesse sentido, alfabetização – saber ler, escrever e compreender o sistema de escrita alfabético – figura como compromisso de todas as áreas, o que inclui a de Ciências da Natureza.

A alfabetização científica pode ajudar os estudantes da EJA a construir competência leitora e escritora para ler e escrever mais do que bilhetes e recados. Ler e entender o que leu, em diversas mídias, propagandas, receitas médicas, rótulos de alimentos, cores e símbolos de reciclagem, textos científicos, gráficos, tabelas, imagens etc. Escrever, em diferentes mídias, para comunicar alguma coisa a alguém, como por exemplo, observações, dados, resultados e conclusões de uma investigação.

As Ciências da Natureza têm por objeto de estudo a natureza. De acordo com Killner (2018), não se pode limitar o conhecimento científico a uma coleção de definições, fórmulas e equações desprovidas de significado e sentido para os estudantes, pois isso desumaniza o conhecimento científico. O corpo humano, por exemplo, é muito mais do que o conjunto “cabeça, tronco e membros” ou um amontoado de células, tecidos e órgãos arranjados em diferentes aparelhos que funcionam de forma harmoniosa. O corpo humano não pode ser reduzido a uma máquina. Essa “máquina” chamada corpo humano tem sentimentos, estabelece relações sociais, históricas e culturais, tanto com outras pessoas como com animais, plantas, demais seres vivos e objetos que compõem o ambiente. Contribuir para a alfabetização científica dos estudantes da EJA significa associar o acesso ao conhecimento científico à ampliação da leitura de mundo dos estudantes, colaborando para o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão crítica e responsável. Nesse sentido, como apontava Wildson Santos (2007), o cidadão alfabetizado cientificamente não apenas sabe ler o vocabulário científico, mas também contextualizá-lo, a partir do conhecimento necessário à compreensão das políticas públicas, à participação na sociedade, ao entendimento dos processos que ocorrem em seu cotidiano e dos problemas sociais vinculados a ciência e à tecnologia.

O processo de alfabetização científica pode proporcionar apropriação de saberes para que o estudante possa se inserir criticamente na sociedade e criar mecanismos de transformação apoiados num projeto de sociedade mais ética, democrática, justa e que respeita o ser humano e o ambiente. A alfabetização científica proposta neste documento, como defendida por Marques e Marandino (2017), demanda a promoção de diálogos e aproximações entre a cultura que os estudantes já carregam e a cultura científica que a EJA pode lhes proporcionar, envolvendo os saberes associados à produção do conhecimento científico, à natureza da ciência e às relações entre ciência, tecnologia e sociedade e os ciclos e conceitos científicos, possibilitando a realização de leituras críticas da realidade e a intervenção social numa perspectiva emancipadora e de inclusão social com a defesa do ser humano e pautada no bem comum.

## Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores

O acelerado desenvolvimento científico e tecnológico vem modificando a maneira de ser, pensar e estar no mundo moderno. Embora a filosofia natural já fosse parte importante da cultura europeia nos tempos da civilização grega, principalmente a partir do século XVII acelerou-se um processo histórico que vai incorporando o conhecimento científico como parte estruturante da racionalidade iluminista que compõe a cultura ocidental. Alavancado inicialmente pela implementação do capital mercantil, o desenvolvimento científico e tecnológico vem sendo incorporado pelo pensamento liberal como parte integrante da cultura ocidental, sob o avatar de uma forma de conhecimento objetiva, neutra, livre de preconceitos e subjetividades. Esta forma “positiva” de ler o mundo, de que seria possível estabelecer um tipo de conhecimento universal, que não dependeria da cultura nem da interpretação do pesquisador gerou uma ideia de que a ciência é a busca da verdade, sem reconhecer que ela é fruto de ações humanas, sejam elas em laboratório, realizando experimentos, ou não. Por isso, conforme salientou Santos (2009), pensar atualmente a ciência como parte da cultura geral pressupõe o diálogo entre as dimensões formativa e cultural da educação científica e o reconhecimento do valor cultural e ético da ciência, nas suas relações com a sociedade, as tecnologias e o ambiente, assumindo uma atitude de resistência frente ao positivismo, o cientificismo, o iluminismo e uma pretensa neutralidade do fazer científico.

Como apontou Hessen (1985), a partir da modernidade, ciência, tecnologia e sociedade passaram a caminhar juntas, atreladas ao desenvolvimento econômico e muitas vezes em detrimento do ambiente e da saúde de vários grupos humanos. O conhecimento empírico acumulado por diversos povos foi catalogado, reorganizado, recriado e formalizado pela teoria fazendo com que a produção manual fosse gradualmente substituída por máquinas, o que alterou significativamente o sistema produtivo, impondo novas tarefas e novas relações de trabalho e de organização social. Por isso, principalmente a partir do século XX, o conhecimento científico e tecnológico foi se tornando cada vez mais importante nas propostas curriculares, para aprimorar a força de trabalho e aumentar a produtividade, alavancando o desenvolvimento tecnológico das nações, ou eventualmente também para viabilizar prá-

ticas de cidadania. Isso impôs a necessidade de novas aprendizagens e novas práticas escolares, obrigando os sistemas educacionais a se reorganizarem em relação aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos a serem ensinados.

No Brasil, até o início dos anos 60 ensinava-se ciências, em geral, apenas nas duas últimas séries do antigo curso ginásial (atual ensino fundamental II). A partir da promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, influenciada pelo nacional-desenvolvimentismo e pelo incremento da produção industrial brasileira, o ensino de ciências passou a ser obrigatório nas quatro séries do curso ginásial, mas foi só a partir dos anos 1970 que o ensino de ciências passou a ser obrigatório em todas as séries escolares (KRASILCHIK, 1987), contribuindo, também, para a formação escolar. A partir dos princípios éticos, políticos e estéticos estipulados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB), a atual base nacional comum curricular (BNCC), que serve de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, propõe o ensino de ciências como compulsório por toda educação básica como elemento que contribui para uma formação cidadã, humana e holística e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

O conceito de cidadania muitas vezes vem acompanhado de uma tensão entre o ideal de autonomia pessoal e responsabilidade social frente a uma comunidade cultural ético-política na qual se está inserido. Nesse sentido, Piaget (1973; 1994) sugere que a autonomia intelectual reside na capacidade de distinguir entre o que é verdadeiro e o que é falso, com base num repertório socialmente construído e racionalmente estruturado. Para posicionar-se de forma autônoma frente a campanhas de isolamento e vacinação ou temas como sexualidade, poluição ambiental, produção e consumo de energia e mercadorias, células-tronco e métodos anticoncepcionais, entre outros, é fundamental que as pessoas possuam repertório científico e saibam articulá-lo a situações-problema do seu próprio cotidiano. Para isso, é necessário que jovens e adultos se apropriem dos códigos da ciência como instrumentos de (re)leitura de mundo, dada a impossibilidade de uma cidadania plena dissociada de autonomia e avaliação crítica de informações veiculadas pelas mídias e redes sociais.

Numa perspectiva histórico-crítica, conforme enfatizam Saviani (1977) e Gasparin (2005), a função social da escola é difundir os conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente de forma ativa, concreta e crítica, relacionados com a realidade social dos estudantes. Para tanto, deve-se oferecer condições para uma prática pedagógica na qual estudantes possam observar, questionar e problematizar a realidade e levantar hipóteses, comunicar, debater, analisar e apresentar soluções para as situações-problema que emergem dessa prática. Desta forma, poderiam reconhecer que o conhecimento científico não é um conhecimento que só interessa aos outros (especialistas, cientistas, médicos ou engenheiros), mas que é mais uma forma de conhecimento que pode contribuir com o exercício da autonomia e da cidadania crítica e ativa.

Bachelard (2001) defende que o ato de ensinar não se separa tão facilmente da consciência do saber. Logo, o ensino de ciências numa perspectiva tradicional é forçosamente muito diferente do ensino de ciências numa perspectiva histórico-crítica, que percebe a ciência como produção cultural. Sendo assim, um currículo de ciências que tem por princípios a formação para a emancipação, o exercício da cidadania crítica e o ideal de consolidação de uma sociedade mais justa e democrática, comprometida com a superação das desigualdades, inclusão e respeito à diversidade, será diferente de um currículo propedêutico, voltado apenas à preparação para a escolaridade seguinte ou à formação de mão de obra mais qualificada.

## Quadros por áreas de conhecimento com objetivo de aprendizagem e objeto de conhecimento

Assumindo que aprender ciências é se apropriar dos códigos da ciência como instrumento de leitura do mundo e tendo em vista os eixos articuladores, propõem-se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento associados aos objetos de conhecimento para cada ciclo, conforme mostram os quadros a seguir.

### Ciclo 1

O primeiro ciclo, alfabetização, corresponde ao período de ingresso ou retomada dos processos de apropriação da leitura e da escrita como instrumentos de inserção e desenvolvimento social. Tem por objetivo geral a formação inicial de leitores e escritores e, em particular, a apropriação dos códigos de leitura e escrita por aqueles que não acessaram a educação formal ou dela evadiram precocemente. Quando falamos em leitura, o que primeiro costuma vir à nossa mente é a leitura da palavra escrita e a compreensão dessas palavras. Entretanto, é fundamental reconhecer que o letramento também se dá sobre conteúdos específicos variados, incluindo saberes científicos. Paulo Freire (2011) já nos alertava que a leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo e a sua multiplicidade.

No que se refere ao ensino de ciências, cabe reconhecer que os estudantes de EJA já construíram ao longo de sua vida escolar e mesmo fora dela uma série de saberes relacionados à saúde, alimentação, formação do dia e da noite, descarte e reaproveitamento de materiais, dentre outros. Nesse sentido, na etapa alfabetização espera-se promover um primeiro movimento de análise crítica, pesquisa e sistematização de conhecimentos característicos relacionados aos eixos natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; linguagens, práticas sociais e interculturalidade; em diálogo com as perspectivas de ciência, tecnologia, sociedade e ambiente (CTSA), multicultural e investigativa, podendo contribuir para o processo de alfabetização científica dos estudantes da EJA. Aqui, o tema gerador pode ser o ambiente.





| Ciclo 1   |   |
|---|---|
| Matéria, energia e suas transformações  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| <p>Investigar materiais e produtos do ambiente e de uso cotidiano, classificando-os de acordo com suas características.</p> <p>Investigar a produção e o descarte de lixo em diferentes locais.</p> <p>Propor ações para o descarte adequado de diferentes materiais.</p> <p>Coletar informações, analisar e propor alternativas sobre os impactos provocados.</p> <p>Relacionar o avanço tecnológico com desenvolvimento da linguagem.</p> | <p>Fenômenos físicos e químicos no cotidiano.</p> <p>Características, propriedades físicas e químicas e transformação dos materiais e alimentos.</p> <p>Materiais e produtos recicláveis e não recicláveis.</p> <p>Materiais e produtos perecíveis e não perecíveis.</p> <p>Materiais e substâncias nocivas aos seres vivos e ao ambiente.</p> <p>Produção, consumo e descarte de resíduos em casa, no ambiente de trabalho e no ambiente de estudo.</p> <p>Lixo como problema individual e coletivo.</p> <p>Poluição e contaminação do solo.</p> <p>Água no ambiente: acesso, uso, tratamento e poluição.</p> <p>Palavras e estrangeirismos (deletar, <i>mouse</i>, WhatsApp, <i>e-mail</i>, etc.) associadas ao desenvolvimento científico e tecnológico.</p> <p>Símbolos e outras representações de aparelhos elétricos, medicamentos e produtos de limpeza.</p> <p>Instrumentos e fontes de pesquisa.</p> |
| <b>Cosmos, espaço e tempo</b>   |   |

|   |   |
|---|---|
| <p>Diferenciar estrelas, planetas e satélites entre si e de outros objetos celestes.</p> <p>Reconhecer a importância dos satélites artificiais para a comunicação, meteorologia, preservação do meio ambiente, estudo do Universo, desenvolvimento da ciência, sensoriamento remoto de recursos terrestres e para uso militar.</p> <p>Associar os movimentos de rotação da Terra com os ciclos dia-noite.</p> <p>Relacionar as estações do ano à translação e à inclinação do eixo de rotação da Terra.</p> <p>Determinar os pontos cardeais a partir do movimento aparente do Sol ou da Lua.</p> | <p>O céu e seus habitantes: estrelas, planetas, satélites e outros astros.</p> <p>Satélites artificiais.</p> <p>O movimento diurno aparente do Sol e o movimento aparente noturno do céu.</p> <p>A Terra e seus movimentos.</p> <p>Dia, noite e estações do ano.</p> <p>A inclinação do eixo de rotação da Terra.</p> <p>Características das estações do ano em diferentes partes do Brasil e do mundo.</p> <p>Mudanças na fauna e na flora ao longo das estações.</p> <p>Aproveitamento da luz solar: face norte.</p> <p>Luz e poluição luminosa.</p> <p>Lixo e poluição espacial.</p> |
| <b>Vida, ambiente e saúde</b>   |   |
| <p>Identificar os elementos que compõem o ambiente.</p> <p>Estabelecer a relação entre falta de saneamento básico, saúde, educação e mundo do trabalho.</p> <p>Relacionar a biodiversidade local e aquela apresentada no território nacional.</p> <p>Reconhecer e relacionar a interferências das ações humanas e da tecnologia nas alterações ambientais.</p> <p>Reconhecer a saúde como um bem individual que se constrói socialmente.</p>  | <p>O meio ambiente e seus elementos.</p> <p>Fauna e flora do ambiente local.</p> <p>Classificação e tipos de meio ambiente.</p> <p>Ações antrópicas e impactos ambientais.</p> <p>Biomias brasileiros.</p> <p>A ação humana como agente transformador do meio ambiente em escala local e global.</p> <p>Meio ambiente e saneamento básico.</p> <p>Corpo humano: saúde, alimentação saudável e cuidados com o corpo.</p> <p>Plantas medicinais, saberes tradicionais e seus efeitos sobre o corpo.</p>   |

## Ciclo 2

No segundo ciclo a apropriação crítica do conhecimento científico numa perspectiva multicultural, CTSA e investigativa pode estruturar e potencializar o processo de alfabetização científica, visando a ampliação da leitura de mundo pelos estudantes de EJA.

Nesse sentido, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos buscam aproximar estudantes de EJA aos conhecimentos da ciência problematizando questões que permeiam seu cotidiano e as práticas sociais mais amplas, o que demanda a elaboração de situações didáticas que oportunizem a reflexão sobre questões sociais a partir do conhecimento científico. O conceito central aqui é ciclo e os eixos envolvidos podem ser natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; memória, territorialidade e diversidades e sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho.

| Ciclo 2  |   |
|--|---|
| Matéria, energia e suas transformações   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento   |
| <p>Diferenciar sistemas homogêneos e heterogêneos e planejar investigações sobre processos de separação de misturas e materiais.</p> <p>Reconhecer as transformações que a matéria sofre e relacioná-las ao seu cotidiano.</p> <p>Investigar o ciclo da água na natureza e estabelecer relações entre ele e o clima terrestre.</p> <p>Valorizar o uso consciente da água como forma de preservar o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida.</p> <p>Reconhecer valores sociais e hábitos que prejudicam o desenvolvimento sustentável.</p> | <p>Substância simples, composta e mistura. Sistemas homogêneos e heterogêneos. Separação de misturas. Transformações reversíveis e irreversíveis. Estados físicos da matéria. Mudanças de estado físico.</p> <p>Recursos naturais renováveis e não renováveis.</p> <p>Ciclo hidrológico e sua importância na agricultura, no clima, na geração de energia elétrica, no provimento de água potável e no equilíbrio dos ecossistemas. O ciclo da água numa casa: entrada, utilização e saída (esgoto).</p> <p>Relação ciclo residencial e ciclo hidrológico da água na natureza.</p> <p>Consumo consciente: produção e consumo de materiais e energia.</p> <p>“Ciclo de vida” de um produto.</p> <p>Obsolescência programada.</p> <p>Ciclagem e reciclagem de materiais no ecossistema.</p> |

| Cosmos, espaço e tempo   |  |
|--|--|
| <p>Conhecer explicações de diferentes períodos, povos e culturas sobre dia, noite e fases da Lua, reconhecendo a sua relevância histórica e cultural.</p> <p>Representar o sistema Terra, Lua e Sol para explicar o dia, a noite, as fases da Lua e estações do ano.</p> <p>Identificar diferentes tipos de solo a partir de suas características e propriedades, associando-as a seu uso.</p>   | <p>A organização cultural do céu: constelações em diferentes culturas.</p> <p>Estações do ano.</p> <p>Rotação e translação.</p> <p>Movimentos e fases da Lua.</p> <p>Eclipses do Sol e da Lua.</p> <p>Efeitos da Lua na Terra.</p> <p>Características gerais do planeta Terra.</p> <p>Solo: formação, tipos e composição.</p> <p>Composição e permeabilidade do solo</p> |
| Vida, ambiente e saúde   |  |
| <p>Associar a contaminação ambiental por produtos químicos ao risco iminente nos diferentes níveis tróficos nas cadeias alimentares.</p> <p>Discutir a expansão do agronegócio brasileiro e a preservação dos biomas, principalmente floresta amazônica e cerrado.</p> <p>Conhecer e aplicar formas social e historicamente produzidas de conservar alimentos.</p> <p>Reconhecer os nutrientes associados a hábitos alimentares em diferentes culturas e modos de vida.</p> <p>Reconhecer os tipos e funções dos nutrientes e a importância da alimentação saudável.</p> <p>Compreender a importância da energia para a manutenção da vida, o Sol como fonte primária de energia e seu fluxo nas cadeias alimentares.</p> <p>Compreender o corpo humano na integralidade da sua constituição, estabelecendo as relações entre as diferentes funções desempenhadas por seus órgãos, aparelhos e sistemas.</p> | <p>Ciclo vital e escalas de tempo.</p> <p>Bioacumulação.</p> <p>Alimentação, agronegócio e desenvolvimento sustentável.</p> <p>Alimentação humana: valores nutricionais, conservação de alimentos e dietas.</p> <p>Descarte de alimentos.</p> <p>Saúde física e emocional.</p> <p>Corpo humano: organização, funcionamento e cuidados.</p>                               |

## Ciclo 3

No ciclo 3 espera-se que os estudantes da EJA continuem ampliando seu repertório se apropriando dos objetos de conhecimento da ciência como instrumento de (re)leitura de mundo. Ampliam-se as possibilidades de pesquisa e investigação a partir de experimentos ou revisão bibliográfica, explorando diversas fontes e formas de construção e representação do conhecimento. Serão discutidos a teoria corpuscular da matéria como modelo explicativo para vários fenômenos naturais e outros modelos, como o das placas tectônicas, além do funcionamento de máquinas simples e compostas. Numa perspectiva crítica e intercultural serão tratadas questões relativas à produção e consumo de drogas lícitas e ilícitas. Estas questões têm potencial para criar condições que propiciem a problematização do cotidiano e a utilização do conhecimento científico como instrumento de superação de problemas. Os eixos que dialogam no terceiro ciclo são natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; educação, múltiplos saberes e direitos humanos; linguagens, práticas sociais e interculturalidade; territorialidade e diversidades.

| Ciclo 3  |  |
|--|--|
| Matéria, energia e suas transformações   |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento  |
| Explicar a composição e a transformação da matéria a partir dos modelos atômico e molecular. | Modelo corpuscular da matéria: átomos e moléculas.                               |
| Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica.   | Calor, energia térmica e seus efeitos na matéria.                                |
| Identificar transformações de energia que envolvem energia térmica e calor.                  | Temperatura, calor e sensação térmica.   |
| Analisar e explicar o funcionamento de máquinas simples em seu cotidiano.                    | Produção e propagação do calor.  |
|  | Condutores e isolantes térmicos.   |
|  | Máquinas simples e máquinas compostas.   |
|  | Alavancas, plano inclinado e polias.   |
|  | Máquinas térmicas.   |
|  | Transferência de energia e ciclo de matéria em diferentes processos metabólicos. |

| Cosmos, espaço e tempo  |   |
|---|---|
| Associar características dos planetas solares à sua posição no espaço.  | Planetas que compõem o sistema solar.                                       |
| Comparar a Terra com outros planetas do sistema solar.  | Estrutura geral dos planetas: núcleo, superfície e atmosfera.               |
| Descrever a estrutura geológica do planeta Terra.   | Terremotos, vulcanismo e placas tectônicas.                                 |
| Investigar os fatores que têm causado o aumento da temperatura global.  | A atmosfera terrestre e suas transformações.                                |
| Diferenciar efeito estufa e camada de ozônio e reconhecer as causas e consequências de suas alterações.                                   | Efeito estufa e sua importância para a vida na Terra.                       |
|   | Causas e consequências da ampliação do efeito estufa.                       |
|   | Camada de ozônio  |
| Vida, ambiente e saúde  |   |
| Identificar os diferentes órgãos que compõem os sistemas nervoso, respiratório e circulatório, reconhecendo sua interação e suas funções. | A célula como unidade básica da vida.                                       |
| Diferenciar drogas lícitas e ilícitas e reconhecer seus efeitos no corpo humano.  | Organização do corpo humano: sistemas nervoso, respiratório e circulatório. |
| Valorizar a prevenção e cuidados com a saúde.   | Medicalização dos problemas de saúde e comportamento.                       |
| Relacionar desenvolvimento tecnológico, comunicação no século XXI, propagação de <i>fake news</i> e o impacto na saúde das pessoas.       | Drogas lícitas, ilícitas e seus efeitos no sistema nervoso.                 |
|   | Sistema imunológico e suas limitações.                                      |
|   | Vacinas e outras formas de proteção à saúde.                                |
|   | Saberes tradicionais, remédios, vacinas e saúde pública.                    |
|   | Tecnologia, sociedade e saúde.  |



## Ciclo 4

No quarto ciclo, estudantes de EJA finalizam o ciclo básico. Com a ampliação de seu repertório científico, espera-se que consigam refletir sobre sua realidade, sendo capazes de posicionar-se criticamente frente às situações-problema que se apresentam. Nesse sentido, o ciclo 4 problematiza a origem e evolução da vida e a geração, o uso e o consumo de energia elétrica e ondas eletromagnéticas pela humanidade ao longo de seu desenvolvimento, possibilitando um posicionamento crítico frente à produção científica e tecnológica. Numa perspectiva científica e intercultural também serão tratadas questões relativas a gênero e sexualidade. Aqui, os eixos explorados seriam natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho, além de interculturalidade, territorialidade e cultura digital; memória, territorialidade e diversidades.

| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| Matéria, energia e suas transformações   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento   |
| Comparar diferentes fontes de energia.   | Geração e consumo de energia elétrica.  |
| Associar a utilização de fontes fósseis de energia com emissão de gases do efeito estufa e mudanças climáticas.                    | Fontes de energia renováveis e não renováveis.                                |
| Comparar as matrizes energética e elétrica nacionais com as mundiais.  | Transporte de energia elétrica: condutores e isolantes elétricos.             |
| Ler e interpretar rótulos de equipamentos eletrônicos.   | Geradores e receptores de energia elétrica.                                   |
| Estimar o consumo energético de um aparelho ou sistema elétrico.   | Circuitos e corrente elétrica.  |
| Reconhecer as diferentes formas de radiação eletromagnética e suas aplicações diferenciando radiações ionizantes e não ionizantes. | Tensão e potência elétrica.   |
|  | Efeitos fisiológicos da corrente elétrica.                                    |
|  | Logística reversa e descarte de pilhas, baterias e outros resíduos elétricos. |
|  | Radiação e espectro eletromagnético.  |
|  | Interação da radiação com a matéria.  |
|  | Aplicações das ondas eletromagnéticas   |

| Cosmos, espaço e tempo  |  |
|---|--|
| Pesquisar modelos sobre a origem do Universo, do sistema solar e da vida em diferentes culturas, sociedades e tempos.   | Escalas de espaço e tempo no sistema solar e no universo.<br>Nascimento e morte do Sol.  |
| Identificar as condições para o desenvolvimento de formas de vida no universo.  | Exoplanetas e outros sistemas planetários.<br>Zona habitável e condições para o desenvolvimento da vida no universo.   |
| Reconhecer a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando fatores que podem contribuir para sua extinção ou preservação.   | A Terra como máquina térmica.<br>A camada de ozônio e sua importância para a vida na Terra.<br>Causas e consequências da ampliação do buraco na camada de ozônio.  |
| Vida, ambiente e saúde  |  |
| Pesquisar modelos sobre a origem da vida na Terra   | Origem da vida na Terra em diferentes culturas, sociedades e tempos.   |
| Identificar os órgãos internos do sistema genital e endócrino, reconhecendo as relações entre as funções biológicas e sociais.  | Organização do corpo humano: sistemas endócrino e genital, com identificação das relações entre as funções biológicas e sociais.   |
| Analisar a Resolução nº 13/22 de 4 de maio de 2022, abordando pobreza menstrual, desigualdade social e de gênero.   | Formas de reprodução sexuada e assexuada e a variabilidade genética.<br>Funções e funcionamento do sistema reprodutor.   |
| Diferenciar conceitualmente identidade de gênero, orientação sexual e prática sexual, reconhecendo as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural e afetiva), valorizando e respeitando a diversidade sem preconceitos baseados na identidade de gênero e/ou orientação sexual. | Dignidade menstrual.<br>Vida sexual saudável.<br>Infecções sexualmente transmissíveis (IST): prevenção e tratamento.<br>Sexo, gênero e orientação sexual.<br>Métodos contraceptivos.<br>Sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas doenças sexualmente transmissíveis (DST). |

### Quadro-síntese somente com os objetivos de aprendizagem de cada ciclo

Quadro de progressão com os objetivos de aprendizagem

|                | Matéria, energia e suas transformações  | Cosmos, espaço e tempo   | Vida, ambiente e saúde  |
|----------------|---|--|---|
| <b>Ciclo 1</b> | <p>Diferenciar e classificar substâncias, materiais e produtos de uso cotidiano.</p> <p>Investigar a produção e o descarte de lixo em diferentes escalas e locais.</p> <p>Propor ações para o descarte adequado de diferentes materiais de uso cotidiano.</p> <p>Avaliar os impactos provocados no solo pelo descarte de resíduos.</p> <p>Relacionar o avanço tecnológico com desenvolvimento da linguagem.</p> | <p>Diferenciar estrelas, planetas e satélites entre si e de outros objetos celestes.</p> <p>Associar os movimentos de rotação da Terra com os ciclos dia-noite.</p> <p>Relacionar as estações do ano à inclinação do eixo de rotação da Terra.</p> <p>Determinar os pontos cardeais a partir do movimento aparente do Sol ou da Lua.</p> | <p>Identificar os elementos que compõem o ambiente.</p> <p>Reconhecer e relacionar a interferência das ações humanas e da tecnologia nas alterações ambientais.</p> <p>Reconhecer a saúde como um bem individual que se constrói socialmente.</p> |

|                |   |   |   |
|----------------|---|---|---|
| <b>Ciclo 2</b> | <p>Diferenciar sistemas homogêneos e heterogêneos.</p> <p>Selecionar processos de separação de misturas e materiais.</p> <p>Reconhecer as transformações que a matéria sofre no cotidiano.</p> <p>Investigar o ciclo da água na natureza e estabelecer relações entre ele e o clima terrestre.</p> <p>Valorizar o uso consciente da água como forma de preservar o meio ambiente e melhorar a qualidade de vida da população.</p> | <p>Identificar algumas constelações no céu.</p> <p>Associar eclipses e fases da Lua a seu movimento ao redor da Terra.</p> <p>Identificar diferentes tipos de solo, associando-os a seu uso.</p>                              | <p>Identificar os principais órgãos que compõem o corpo humano e seu funcionamento.</p> <p>Esquematar uma cadeia alimentar e reconhecer a importância de cada parte dela na preservação da biodiversidade.</p> <p>Associar os nutrientes a diferentes alimentos e avaliar formas de conservá-los.</p>         |
| <b>Ciclo 3</b> | <p>Explicar a composição e a transformação da matéria a partir dos modelos atômico e molecular.</p> <p>Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica.</p> <p>Identificar transformações de energia que envolvem energia térmica e calor.</p> <p>Explicar o funcionamento de máquinas simples utilizadas no cotidiano.</p>   | <p>Associar características dos planetas à sua distância ao Sol.</p> <p>Identificar semelhanças e diferenças entre a Terra e outros planetas do sistema solar.</p> <p>Reconhecer causas e consequências do efeito estufa.</p> | <p>Identificar os diferentes órgãos que compõem os sistemas nervoso, respiratório e circulatório, reconhecendo sua interação e suas funções.</p> <p>Diferenciar drogas lícitas e ilícitas e reconhecer seus efeitos no corpo humano.</p> <p>Valorizar a prevenção e cuidados com a saúde física e mental.</p> |

|                       |  |   |   |
|-----------------------|--|---|---|
| <p><b>Ciclo 4</b></p> | <p>Comparar diferentes fontes de energia elétrica, identificando semelhanças e diferenças entre elas.</p> <p>Ler e interpretar rótulos de equipamentos eletrônicos, identificando grandezas e unidades envolvidas.</p> <p>Estimar o consumo energético de um aparelho ou sistema elétrico.</p> <p>Reconhecer as diferentes formas de radiação eletromagnética e suas aplicações diferenciando radiações ionizantes e não ionizantes.</p> | <p>Pesquisar modelos sobre a origem do Universo, do sistema solar e da vida em diferentes culturas, sociedades e tempos.</p> <p>Identificar as condições para o desenvolvimento de formas de vida no universo.</p> <p>Reconhecer a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando fatores que podem contribuir para sua extinção ou preservação.</p> | <p>Pesquisar modelos sobre a origem da vida em diferentes culturas, sociedades e tempos.</p> <p>Identificar os órgãos internos do sistema genital e endócrino, reconhecendo as relações entre as funções biológicas e sociais.</p> <p>Diferenciar conceitualmente identidade de gênero, orientação sexual e prática sexual, reconhecendo as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, socio-cultural e afetiva), valorizando e respeitando a diversidade sem preconceitos baseados na identidade de gênero e/ou orientação sexual.</p> <p>Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DSTs, bem como conhecer os diferentes métodos contraceptivos, visando minimizar a incidência de gravidez precoce ou indesejável.</p> |
|-----------------------|--|---|---|





## Orientações e proposições metodológicas específicas

O reconhecimento das especificidades do estudante de EJA implica repensar o modo como os objetos de conhecimento são trabalhados da escola, promovendo diálogos com suas vivências e com os conhecimentos de que são portadores. A organização do currículo a partir de temas e eixos temáticos que se articulam às práticas sociais potencializa essa aproximação e a construção de percursos formativos dotados de sentido para o estudante e que de fato contribuam para a ampliação de sua criticidade frente ao mundo. São seis os eixos temáticos que estruturam esta proposta: natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; educação, múltiplos saberes e direitos humanos; linguagens, práticas sociais e interculturalidade; interculturalidade, territorialidade e cultura digital; memória, territorialidade e diversidades e sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho. Esses eixos perpassam o currículo de ciências ao longo dos quatro ciclos da EJA, sendo mais preponderantes em alguns do que em outros. Já os temas são três: matéria, energia e suas transformações; cosmos, espaço e tempo e vida, ambiente e saúde. Estes temas são contemplados em todos os ciclos.

Numa perspectiva emancipadora, Delizoicov (2009) e Pozo (1998) apontam que o conhecimento científico do mundo se constitui a partir da problematização da natureza e da busca pela superação e resolução de problemas reais. Nesse sentido, os três momentos pedagógicos, como propostos por Delizoicov (1990), podem servir como guia para superar as propostas de situações didáticas a serem oferecidas aos estudantes da EJA. Eles pressupõem uma problematização inicial, seguida da organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento na resolução da problematização inicial e sua extrapolação para outras situações semelhantes.

Num primeiro momento, junto com os estudantes, se realiza a problematização da realidade, a partir da qual emergem os problemas a serem resolvidos e, com eles, a percepção dos saberes necessários à sua superação. Nesse momento apresentam-se questões ou situações reais que os alunos conhecem e eles expressam o que sabem sobre tais situações. Cabe ao professor problematizar tais saberes e questionar a coerência e coesão das explicações. A finalidade desse momento é desestabilizar, é fazer com que os alunos sintam a necessidade da aquisição de

novos conhecimentos. A partir da percepção da limitação de suas explicações, inicia-se o segundo momento pedagógico, no qual os conhecimentos necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são estudados e organizados com a orientação do professor. Uma vez sistematizados, passa-se para a aplicação do conhecimento para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinaram seu estudo quanto outras que, embora não estejam diretamente ligadas ao momento inicial, possam ser compreendidas e explicadas pelo mesmo conhecimento. Aqui cabem as contribuições do enfoque CTSA, com a discussão de questões sócio científicas que envolvam temáticas que dialogam com problemas sociais, como poluição ambiental; produção, consumo e destino do lixo; produção de alimentos agrícolas e uso de agrotóxicos; alimentos transgênicos, patentes, “gato” na rede elétrica ou de abastecimento de água, fontes de energia e preservação ambiental, assim como ética na ciência, questões étnicas e de gênero na produção de conhecimentos científicos, ciência na guerra, etc.

A análise de problemas sociais nas aulas de ciências na EJA pode ocorrer a partir da aplicação do ensino por investigação. Nessa perspectiva, parte-se de um problema que propicia o levantamento de hipóteses pelos estudantes, seguida de discussão sobre essas hipóteses e suas consequências. Ao final do processo, sistematizam-se as conclusões, procedendo-se à organização e aplicação do conhecimento.

É fundamental ter clareza que ensino por investigação não se confunde com atividade experimental, que pode até ser fechada e pouco investigativa. Afinal, o que caracteriza o ensino por investigação é a existência de um processo exploratório do qual o estudante participa de maneira ativa. É possível desenvolver a aprendizagem por investigação a partir de pesquisas bibliográficas que não demandem a realização de experimentos. A investigação sobre riscos à saúde provocados pelo consumo de álcool, por exemplo, pode ser realizada com pesquisa em livros, na internet, em revistas e mesmo com médicos ou outras pessoas. Também é possível pensar em atividades investigativas a partir de experimentos. Estes podem ser realizados pelos próprios alunos, com a mediação do educador, ou podem ser demonstrações, nas quais o professor realiza o experimento para ser observado pelos estudantes, ou ainda podem ser vídeos que apresentam uma atividade experimental (CARVALHO, 2013). O ensino por investigação potencializa o desenvolvimento de habilidades cognitivas, a realização de procedimentos de pesquisa e o desenvolvimento da capacidade de argumentação.

## Orientações de estudos

Assumindo que aprender ciências é se apropriar dos códigos da ciência como instrumentos de leitura do mundo, a função social do conhecimento científico é possibilitar novas maneiras de interpretar a realidade. Dessa forma, observar os fenômenos cotidianos já é um bom princípio para iniciar o aprendizado científico. À medida que se observa intencionalmente a realidade, amplia-se o repertório empírico sobre a mesma, o que possibilita pensar sobre um número maior de eventos, viabilizando a identificação de regularidades, procedimento fundamental na produção de conhecimento científico.

A partir da observação crítica da realidade, passa-se a sua problematização, com questões do tipo: por que os fenômenos observados ocorrem da forma que ocorrem? Não poderiam ocorrer de outra forma? Esse questionamento pode levar à produção de hipóteses, outro processo fundamental na aprendizagem científica.

Ao debater essas hipóteses com outras pessoas, elas podem ser questionadas e fortalecer suas compreensões ou mesmo ser refutadas, gerando novos aprendizados quanto à sua validade ou não. De qualquer forma, práticas dialógicas que contemplam o tema em estudo proporcionam uma série de aprendizagens e formas de estudo do conhecimento científico.

De forma mais metódica, o estudo de Ciências da Natureza pode ser concretizado a partir das anotações e registros de aula realizados ou do material indicado pelo professor. Além disso, há nas bibliotecas públicas e de forma mais ampla disponibilizado na internet bastante material de apoio e estudo, como videoaulas, documentários, simuladores, *podcasts*, etc. Também a TV aberta veicula vários programas educacionais sobre ciências em diversos horários, constituindo-se, também, em opção de apoio ao estudo de ciências.

Outra forma de estudar ciências é visitar centros e museus de ciências, como o Museu Cata-vento, o Sabina Escola Parque do Conhecimento, o Parque Cientec, a Estação Ciência, além dos jardins zoológico e botânico, entre outros.

A leitura crítica de materiais de divulgação científica, como revistas, jornais e outros materiais disponíveis também em formato digital pode ajudar no estudo, na aprendizagem e na alfabetização científica.

## Avaliação

Avaliar é uma atividade essencialmente humana, que ocorre durante o processo de ensino/aprendizagem, nas situações didáticas que ocorrem na sala de aula e nos demais espaços curriculares. Nessa perspectiva, Jussara Hoffman (2005) salienta que a avaliação pode ser entendida como processo de ação e reflexão permanente sobre a realidade, quando realiza o acompanhamento do educando em seu percurso formativo, na sua aprendizagem e na construção de conhecimentos, permitindo comparar os resultados obtidos com os objetivos propostos, reconhecendo progressos, identificando dificuldades e criando possibilidades de reorganização das atividades didáticas. Dessa forma, a avaliação ganha sentido, pois fornece constantemente indicadores que auxiliam alunos e professores a tomar decisões relacionadas ao desenvolvimento, à compreensão e à produção do conhecimento. Ao avaliar constantemente seus alunos, o professor pode verificar o que conhecem sobre determinado conteúdo e isso pode ajudar a planejar as atividades de acordo com as dificuldades dos alunos (SAUL, 2008).

Avaliar implica uma postura política e uma atitude ética. Numa perspectiva crítica, intercultural e democrática, na EJA a diversidade e a pluralidade existem e devem ser respeitadas. Decorre dessa premissa que o processo avaliativo pode extrapolar os limites da técnica e incorporar a dimensão ética, substituindo a lógica da exclusão, pautada numa homogeneidade idealizada que não existe, pela lógica da inclusão, fundamentada na heterogeneidade real (ESTEBAN, 2009).

Em consonância com a metodologia proposta, baseada nos três momentos pedagógicos, pode-se pensar a avaliação em suas funções diagnósticas e formativas.

A avaliação diagnóstica ocorre no início do trabalho pedagógico, como uma sondagem junto com a problematização inicial, e mapeia a zona de desenvolvimento real do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Tem a função básica de ampliar o conhecimento sobre os alunos e o contexto no qual o trabalho pedagógico será realizado. Enquanto a problematização inicial busca fazer com que os alunos sintam a necessidade da aquisição de novos conhecimentos, a avaliação diagnóstica foca na identificação de problemas, procurando reconhecer causas e apontar soluções. Dessa forma, ela pode contribuir na organização de percursos formativos melhor adaptados às características da turma.

Nas etapas seguintes (organização do conhecimento e a aplicação do conhecimento) a avaliação pode ganhar um caráter formativo. A avaliação formativa coloca também no estudante, e não apenas no professor, a responsabilidade por seus avanços e pela superação de suas dificuldades. Ela é processual e parte do pressuposto de que todos são capazes de aprender. Por isso, apoia-se na observação e registro do desenvolvimento integral dos alunos em seus aspectos cognitivos, procedimentais, atitudinais, afetivos, emocionais e relacionais. Por isso, é contínua (não tem hora marcada para ocorrer), diagnóstica (fornece elementos formativos que permitem alterar o planejamento) e sistemática (com método), fazendo parte da aula em toda situação de aprendizagem proposta. Permite rever o planejamento e pressupõe que a avaliação não é apenas dos alunos, mas também dos docentes e do trabalho pedagógico desenvolvido.

Com relação aos instrumentos de avaliação, José Carlos Libâneo (1994) define que são recursos didáticos intencionalmente pensados e utilizados para coletar informações que permitem analisar se a aprendizagem está ocorrendo conforme planejado, ampliando a capacidade do professor observar a realidade. De acordo com os objetivos e práticas pedagógicas sugeridas, como instrumentos de avaliação formativa podem ser considerados a autoavaliação, a participação efetiva (ativa ou passiva) nas atividades propostas em sala de aula e/ou fora dela, a colaboração nas atividades coletivas, a realização de seminários (nesse caso, é importante valorizar e acompanhar o processo, sem focar apenas na apresentação do seminário em si, que seria o produto final), a formulação e apresentação de hipóteses e conclusões nas investigações, a participação efetiva nas atividades experimentais realizadas, etc.

## Sugestões de materiais de apoio para saber mais

### Vídeos

1. A riqueza do solo

[https://www.youtube.com/watch?v=YTSF\\_JmxFLs](https://www.youtube.com/watch?v=YTSF_JmxFLs)

2. As voltas que o mundo dá

<https://www.youtube.com/watch?v=Ea5zlrMBgg>

3. Cuidados com o solo

<https://www.youtube.com/watch?v=O29oIJ7crYw&t=140s>

4. Lua e Terra um balé no espaço

<https://www.youtube.com/watch?v=tGSZPhVmEzo>

5. Perigos de um solo contaminado

<https://www.youtube.com/watch?v=FWTk6OrJeRc>

6. Sistema solar, estrelas e galáxias

[https://www.youtube.com/watch?v=oQ2pW\\_p4-t0](https://www.youtube.com/watch?v=oQ2pW_p4-t0)

7. A formação da Terra

<https://www.youtube.com/watch?v=LCo5NyRPaBU>

8. A vida na água

<https://www.youtube.com/watch?v=6u5XBFUwHCE>

9. Big bang: o universo em expansão

<https://www.youtube.com/watch?v=qGatn7xnfe0>

10. Como começou a vida

[https://www.youtube.com/watch?v=Zs0EpZHgMLg&list=PL\\_McrnHl-VrK-Bp\\_S039KADLwJAMf3gBT&index=10](https://www.youtube.com/watch?v=Zs0EpZHgMLg&list=PL_McrnHl-VrK-Bp_S039KADLwJAMf3gBT&index=10)

11. Fotossíntese: verde novo em folha

<https://www.youtube.com/watch?v=QAOeMYUJKiE>

12. Ecologia comunidade e natureza

[https://www.youtube.com/watch?v=bjZ03q6SfEA&list=PL\\_McrnHl-VrK-Bp\\_S039KADLwJAMf3gBT&index=14](https://www.youtube.com/watch?v=bjZ03q6SfEA&list=PL_McrnHl-VrK-Bp_S039KADLwJAMf3gBT&index=14)

13. Estrutura da matéria

[https://www.youtube.com/watch?v=4FcDExYP5Ho&list=PL\\_McrnHl-VrK-Bp\\_S039KADLwJAMf3gBT&index=18](https://www.youtube.com/watch?v=4FcDExYP5Ho&list=PL_McrnHl-VrK-Bp_S039KADLwJAMf3gBT&index=18)

14. Propriedades da matéria

[https://www.youtube.com/watch?v=d\\_XFbya9gHM&list=PL\\_McrnHl-VrK-Bp\\_S039KADLwJAMf3gBT&index=21](https://www.youtube.com/watch?v=d_XFbya9gHM&list=PL_McrnHl-VrK-Bp_S039KADLwJAMf3gBT&index=21)



## Referências bibliográficas

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BACHELARD, Gastón. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3. ed. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.pfc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica /Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_download&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_download&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 14 set. 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; et al. **Ensino de Ciências por investigação**: condições para a implementação em sala de aula. São Paulo: Thompson, 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André. **Metodologia do ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1990.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 123-134, 2009.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HESSEN, Boris. **Las raíces socioeconómicas de la mecánica de Newton**. La Habana: Academia, 1985.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio – uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KILLNER, Gustavo Isaac. O ensino de Ciências da Natureza nos anos iniciais. In: FERNANDES, Celina (org.). **Ensino Fundamental – planejamento da prática pedagógica**: revelando desafios, tecendo ideias. Curitiba: Appris, 2018.

KRASILCHIK, M. **O Professor e o Currículo das Ciências**. São Paulo: EPU, 1987.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e170831, 2018.

PIAGET, Jean. **Estudos Sociológicos**. São Paulo: Florense, 1973.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1994.

POZO, Juan Ignacio et al. **A Solução de Problemas**: aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maria Eduarda Vaz Moniz dos. Ciência como cultura: paradigmas e implicações epistemológicas na Educação Científica escolar. **Química Nova**, v. 32, n. 2, p. 530-537, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva

de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, p. 474-492, Dez. 2007.

SAUL, Ana Maria. Referenciais freirianos para a prática da avaliação. **Revista de Educação** PUC-Campinas. n. 25, p. 17-24, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.





# GEOGRAFIA





# Proposta de Geografia

## Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA

Costumamos dizer que a Geografia estuda o mundo, espaço produzido por sujeitos que agem e transformam a natureza a partir de múltiplas formas de trabalho e cultura. Mas como o mundo pode ser objeto de conhecimento geográfico se os próprios sujeitos estão no mundo? Tais sujeitos herdaram paisagens e territórios produzidos historicamente, dinâmicos, desiguais, excludentes. Como desenvolver a compreensão das interações sociais, da transformação da natureza pelo trabalho e cultura que não se explicam apenas pelo que é visível? O mundo apresen-

ta-se nos lugares como partes de variadas escalas territoriais e temporais que se diferenciam e compõem uma totalidade composta por conflitos, opressões e possibilidades para nos educarmos a partir da Geografia. Aqui enfatizamos que os objetos de conhecimento não são portadores em si mesmos das possibilidades de leitura e interpretação do mundo, como se carregassem o sentido em si mesmos, alheios à realidade. As abordagens da Geografia (humanista, histórico-crítica, fenomenológica e sistêmica, por exemplo) buscam a explicação que faça sentido, ou seja, situada nas vivências. As escolhas dos objetos de conhecimento partem de objetivos de aprendizagem com toda a potência conceitual dos lugares, paisagens, territórios, regiões, espaço geográfico, redes que podem abordar diversos conteúdos para compreender por exemplo que cidade vivemos e que cidade queremos a partir do sentido da desigualdade e exclusão urbana programada pelo sistema capitalista. Neste referencial refletimos algumas escolhas com sugestões de como superar o fetiche do conteúdo apresentado como que existente por si mesmo.

Segundo Gonzáles (2010, p. 40) “em primeiro lugar, para investigar as relações sociais que aparecem no bairro, o povo no qual se produz recrutamento do alunado” . Esse autor considera que não haverá um projeto inovador, no qual estudantes e professores construam conhecimentos, se o saber escolar não incluir os problemas da sociedade que contextualiza as existências de estudantes e professores e isso estará manifestado, por sua vez, na escala local desse contexto social.

Também é importante considerar o saber geográfico científico num movimento de apropriação pela prática educativa. Por isso a Geografia científico-escolar é uma possibilidade por seus conceitos e métodos para problematizar o que não é percebido como problema pelos estudantes e desproblematizar o que é visto só como problema. Com isso, pretende-se evidenciar e superar as lacunas de leituras simplistas (OLIVEIRA, 2000).

A Geografia em seus recortes temáticos e metodológicos se contrapõe a parcialidade do olhar que de modo sistemático que invisibiliza determinadas realidades. Educar o olhar significa a busca por visões alternativas convertendo-se num exercício que supere o condicionamento de entender o ensino apenas como transmissão e recepção do que já está dado.

Ao problematizar o que não é visível como problema e desproblematizar o que é visto somente como problema, além de ressignificar vivências, ressignificamos lugares. O trabalho educativo pode ser guia-

do pelo objetivo de apurar o olhar para desbravar o mundo. O conteúdo estará a serviço desse objetivo no momento em que o professor tiver a meta de construir-se como educador continuamente autorrenovado, muito mais do que como instrutor.

Digamos que, ao trabalhar o clima, conteúdo complexo, mas cada vez mais necessário nas escolas, aparentemente visto como desprovido de significado social, o professor poderá mobilizar informações meteorológicas, observações empíricas, situações de riscos a partir de informações variadas num processo relacional e reflexivo sobre como se dão os fenômenos climáticos e também propor atividades para compreender enchentes, situações de desastres naturais, vulnerabilidade socioambiental, etc. Ao ligar esse conteúdo natural ao social, o estudante poderá pesquisar informações e refletir sobre as condições em que muitos segmentos sociais vivem, estabelecendo relações entre desigualdade socioespacial, condições de renda, qualidade ambiental, vida cotidiana, condições de vida e o clima. Ao refletir sobre esses processos, poderá acontecer uma expansão dos significados construídos pelo estudante na leitura do espaço. Assistir a um jornal sobre a previsão do tempo poderá representar um modo de antecipar problemas e simultaneamente significar a luta por melhores condições de vida. Perguntas como: quantas vidas no mundo se perdem em desastres climáticos? Quantas consequências devastadoras ocorrem na ocupação de áreas de risco? Quem são os responsáveis pelos dramas urbanos causados por ocupações nas planícies aluviais suscetíveis a enchentes? Onde e quando os fenômenos meteorológicos/climáticos acontecem e por quê? Tais situações são estabelecidas por quais relações entre poderes e lugares? Tais perguntas são formas de aproximar as geografias e suas múltiplas abordagens e muitos resultados como novos pontos de partida para pesquisas e construções de conhecimentos em sala de aula.

Objetivos propostos para o componente Geografia:

1. Compreender que o espaço geográfico é produto das ações sociais, individuais e coletivas em diferentes tempos e lugares e resultado dos sistemas produtivos, assim como da segregação socioespacial gerada por conflitos territoriais, socioeconômicos e políticos;
2. Refletir sobre a ordem legal contemporânea dos direitos humanos, buscando compreender os acordos identificando movimentos sociais e suas relações com as conquistas de direitos;



3. Compreender as ações sociais e suas interfaces com as interculturalidades e contextos ambientais em diferentes espaços geográficos;
4. Refletir sobre o compromisso social em relação ao uso, a conservação e restauração ambiental para buscar a qualidade ambiental e a qualidade de vida;
5. Identificar a presença dos sistemas naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais, incluindo a degradação, a proteção ambiental, as normativas ambientais à intervenção humana;
6. Identificar a diversidade de saberes e vivências culturais, a partir de conhecimentos próprios e institucionalizados, ao longo da vida para entender e explicar as realidades;
7. Reconhecer características espaciais da formação da sociedade brasileira, considerando as dinâmicas e desigualdades socioespaciais, fluxos populacionais, informações demográficas;
8. Reconhecer as transformações técnicas e tecnológicas que determinaram as várias formas de uso e ocupação da terra no contexto urbano e rural;
9. Identificar propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de sustentabilidade a partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico em várias escalas;
10. Reconhecer a diversidade e especificidade dos sujeitos da EJA, os direitos e a valorização dos saberes da vida e saberes institucionalizados pela ciência;
11. Reconhecer criticamente as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida e ao exercício da cidadania, com responsabilidade, valorizando práticas diversificadas de manifestações e produções artístico-culturais, locais, regionais e globais;
12. Conhecer e utilizar, de forma intencional, os procedimentos de observação, análise de informações e de comparação de realidades, como meio de identificar o que caracteriza a sociobiodiversidade e as redes socioecológicas;
13. Utilizar conhecimentos geográficos para descrever e representar o mundo fazendo uso da linguagem oral, escrita e cartográfica;

fica, estabelecendo relações entre diferentes representações espaciais;

14. Ler representações do espaço geográfico em diferentes portadores de informações científicas, imagéticas e estatísticas;
15. Comparar informações e narrativas para superação dos desafios sociais, políticos, econômicos e/ou ambientais enfrentados pela Região Metropolitana de São Paulo e do município de São Bernardo do Campo;
16. Formular e resolver problemas e, quando possível, equacionar soluções, inclusive tecnológicas, recorrendo às abordagens próprias das ciências promovendo o diálogo entre as diferentes áreas e as tradições culturais locais e regionais;
17. Reconhecer e fazer uso de diferentes linguagens – verbal, espacial, artística, matemática e científica, incluindo aquelas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TICs).





## Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores

As aprendizagens geográficas estão conectadas a princípios abrangentes de cidadania e democracia. O conhecimento geográfico trata de realidades vividas repletas de necessidades e transformações relativas à superação das desigualdades, da segregação socioespacial, do caminhar na sustentabilidade, do respeito aos direitos humanos, dos direitos da natureza, entre outros. De modo geral um ambiente educador crítico promove avanços em toda a sociedade, portanto “ser escolarizado hoje, é fator determinante para atuar na sociedade moderna com relativa independência e autonomia, o que significa, poder empregar-se, usufruir benefícios da indústria moderna e ter acesso a variados bens culturais” (SÃO PAULO (SP), 2008, p. 13).

Nesse sentido destacamos dois grandes fundamentos para a educação geográfica na EJA:

1. *A educação como tomada de consciência.* Esse fundamento refere-se à aprendizagem como processo que ocorre em função daquilo que cada sujeito é e sabe, dentro das trajetórias de vida. Nesse sentido, a tomada de consciência da condição social é também educar-se pela intervenção. Portanto, não existe possibilidade de uma proposta de ensino da EJA cuja finalidade seja apenas adequação à realidade imediata. Consideram-se as situações de vida com objetivo de aprender com elas e transcendê-las pela reflexão crítica. Isso pressupõe práticas situadas cujas ações educativas devem contribuir para que os estudantes problematizam a vida real, adquirindo novos conhecimentos e repertórios que promovam a superação da exclusão social a que estão submetidos. (FREIRE, 1996; 2000).
2. *A análise da sociedade moderna e o meio técnico científico informacional* (MTCI). O MTCI manifesta-se pelas inovações tecnológicas e novas ideologias do trabalho, assumindo que outra globalização é possível. Diferentemente das visões catastróficas, o geógrafo Milton Santos que referencia esse princípio insiste em dizer em seus textos que o espaço de intervenção não acabou, e que se faz “debaixo para cima”, da periferia para o centro. Sua crítica aguda à globalização excludente, a qual ele chama de glo-

balização perversa, e as considerações sobre as formas possíveis de participação pela organização de base são um eixo para propostas de educação mobilizadora e participante na EJA. Nesse sentido, o momento atual seria o de construção da libertação do trabalho alienado e degradante (SANTOS, 2000; 2001).

Neste referencial afirmamos que a educação geográfica na EJA deve ser emancipatória, reparadora e inclusiva, numa postura de enfrentamento das desigualdades, enfim uma educação para aquisição de conhecimentos que permitam compreender as transformações do trabalho, da dignidade dos sujeitos, do combate a exclusão, da valorização da diversidade e no agir com autonomia sobre as múltiplas realidades vividas. A ação educativa visa também tematizar os avanços da ciência geográfica, as determinantes colocadas pelas tecnologias, e, ao mesmo tempo, promover a crítica a todas as formas de produção de desigualdade.

Assinala-se que os professores de Geografia, em qualquer segmento do ensino, precisam conhecer as abordagens e fundamentos conceituais do componente que trabalham. A Geografia brasileira que conhecemos hoje como componente escolar é produto de transformações significativas nas últimas décadas do século XX. Esse processo, que ocorreu em particular nos anos 1960-1980, retrata como a Geografia científica crítica construiu suas bases teórico-metodológicas. De modo geral as geografias plurais partem de objetos comuns, mas sempre num pano de fundo da crítica ao capitalismo e ao socialismo de Estado. Moraes (2003, p. 35) considerou que as questões socioambientais, as disputas por recursos naturais, a intensa degradação ambiental na contemporaneidade, as mudanças climáticas evocam geografias plurais, mas integradoras das abordagens da natureza e da sociedade.

A produção de um “saber geográfico” move-se no contexto do conhecimento que é cumulativo (histórico), social (dinâmico), relativo e desigual, ao mesmo tempo contínuo/descontínuo. O dinamismo no qual está assentado o processo de conhecimento implica em profundas transformações no pensamento geográfico. O “novo” emerge do constituído e a geografia é um saber em constituição – um processo de reprodução que se realiza pela superação, através de uma postura crítica. Portanto, pode se afirmar que existe, ao longo da constituição do conhecimento geográfico, um movimento constante de superação e de busca de novos caminhos teórico-meto-

dológicos, o que pressupõe que a elaboração de noções e conceitos apareça articulada à prática social enquanto totalidade que se define, dinamicamente, e nos permita pensar a dimensão do homem (CARLOS, 2002 p. 163).

A transformação do saber geográfico associa-se à produção do espaço no contexto histórico lido a partir de observações no presente. Autores que analisam a fase rentista do capital e a apropriação da natureza dialogam também com conhecimentos dos impactos da exploração econômica e a conservação dos sistemas naturais. Não se trata de uma visão descritiva e neutra do mundo, nem tão pouco da desconsideração do conhecimento da funcionalidade dos sistemas naturais. Trata-se de uma busca de compreensão integradora dos significados, nem sempre evidentes das interações sociedade-natureza. É preciso construir um repertório de modo a decifrar o real a partir de uma linguagem conceitual que nos leve a compreender as forças que determinam a produção espacial em suas múltiplas escalas.

Do mesmo modo, a Geografia estuda os processos sistêmicos da natureza integrando conhecimentos destes à apropriação econômica e as consequências dessa apropriação na vida das pessoas. Por exemplo, enchentes, deslizamentos de encostas, doenças decorrentes da degradação ambiental, assim como as características do urbano e rural no mundo atual são temáticas importantes para os estudantes da EJA compreenderem a dinâmica de um mundo em movimento. Movimento que inclui e exclui pessoas conforme os novos arranjos produtivos vão se constituindo diante da valoração econômica do espaço.

A Geografia em movimento trata do mundo técnico-científico informacional como definiu Santos (2001, p. 118), incorporando cada vez mais a expansão das geotecnologias tornando as ações que constroem o espaço geográfico cada vez mais complexas. Nesse aspecto o ensino do mapa e ensino pelo mapa em qualquer suporte de representação envolve ensinar e aprender, além da alfabetização cartográfica lidando com as novas tecnologias dos mapas: cartografias digitais, cartografias participativas, etc.

Para a diversidade de objetos de conhecimento que a Geografia aborda, a análise do espaço geográfico foi sendo enriquecida pela contribuição teórica de grandes acadêmicos da Geografia como SANTOS (1987; 2000a; 2001, 2002), AB'SABER (2003; 2004; 2007), MONTEIRO (2001), OLIVEIRA (1978; 2001), ANDRADE (1963; 1989), SIMIELLI (1992;1996),

MOREIRA (1991;2007); ALMEIDA (2001;2005), CARLOS (1992;2001;2004), CORRÊA (1989;2004); PONTUSHKA (1992;1999) e muitos outros que sistematizaram as bases teóricas no campo científico e educacional.

Na história do pensamento geográfico os conceitos estruturantes foram sendo construídos como possibilidades analíticas e metodológicas. Podemos citar como principais *território, paisagem, lugar, rede, escala, região e natureza*, que são fundamentais, pois destes resultam métodos e procedimentos específicos do modo de estudar e compreender o espaço geográfico.

Podemos perceber que no campo científico a Geografia possui um pensamento vivo, multirreferencial e crítico. E na escola? Pensamos que também na escola a Geografia deve enfrentar a pluralidade de abordagens. Por este e outros motivos, o documento curricular tem como um dos seus objetivos levar aos professores referenciais para planejar suas práticas educativas apoiando-se na construção de saberes geográficos escolares. É importante considerar como o conhecimento geográfico crítico pode ser referência para o ensino. Estamos falando de perspectivas da Geografia. Nesse sentido, optamos por apresentar o componente buscando relacioná-lo com o ensino e objetivos aprendizagem organizados por eixos articuladores.

Revisando materiais curriculares recentes propostos para EJA<sup>7</sup> percebe-se que existe um esforço de professores em propor currículos reflexivos que partem de posicionamentos críticos da Geografia no contexto do mundo.

Palma Filho (2004 *apud* ALENCAR, 2009, p. 41-42) enfatiza o papel institucional nessa intenção de informar e levar as redes as geografias e seus debates conceituais no campo da educação. A participação de professores na construção de currículos é fundamental, pois são as práticas geográficas que produzem rupturas entre as interpretações naturalizantes da sociedade.

Diante desses destaques, como pensar um referencial curricular para a importância territorial do município de São Bernardo do Campo no segmento da EJA?

A situação mais imediata de estudo é abordar os temas a partir do complexo urbano, representado pela Região Metropolitana de São Paulo. Trata-se do estudo da Geografia do município de São Bernardo, para

<sup>7</sup> Citados nas Referências Bibliográficas ao final do documento.



compreender a cidade como síntese do mundo num contexto urbano conturbado, um mundo que se territorializa nos lugares.

Neste contexto metropolitano pode-se trabalhar na EJA as perspectivas do trabalho, da natureza, das disputas territoriais, dos arranjos produtivos que, em cada momento da história, constitui um contexto específico que, para ser explicado, é necessário compreender os aspectos políticos (que produzem o espaço de dominação, uma vez que é no plano político que são tomadas as decisões que resultam em espaço geográfico), econômicos (que criam as condições para a produção e dinamizam as infraestruturas, os meios e os recursos financeiros para produzir), o social (que está na escala da vida cotidiana como prática socioespacial) e o ambiental (que está no suporte nas formas de relevo ocupamos, nos dilemas climáticos, na degradação ambiental que também degrada nossas vidas). Quando os estudantes da EJA estudam sua mobilidade espacial, as dinâmicas urbanas, o lazer, as questões de riscos climáticos, os serviços públicos, por exemplo, estão diante da análise da prática socioespacial permeada pelas relações sociais materializadas como espaço geográfico.

Segundo Damiani (2004, p. 25), o urbano revela

uma cidade segregadora, capitalizada em todos os seus espaços, plural em sua formação socioespacial, ambientalmente sacrificada pela voragem do capital, mas também rica em manifestações dos injustiçados e palco de importantes processos de transformação em curso.

Queremos convidar os professores da EJA a pensar sobre estas questões ao trabalhar a Geografia em movimento. Como criar situações instigantes para os estudantes da EJA? Como ensinar e aprender sobre espaço geográfico em suas múltiplas territorialidades? Claro que estamos diante de uma proposta que precisa articular-se com os demais saberes e seu objetivo maior é auxiliar os professores e toda a comunidade escolar, que acreditam num ensino que faz sentido para a vida, a organizar e propor caminhos que potencializam a compreensão do mundo e ofereça aos estudantes da EJA acesso a uma leitura da realidade para promover cidadania e cultura. Pois, afinal, somos responsáveis pela formação de uma sociedade capaz de pensar e agir criticamente. As complexidades geográficas exigem muito do campo de estudos da Geografia e essa ciência está apta a contribuir significativamente para a transformação da vida dos estudantes da EJA.





## Quadros por áreas de conhecimento e componentes curriculares por ciclo

### Ciclos 1 e 2

- Eixo articulador: natureza, culturalidade, lugar.
- Tema do componente Geografia: cultura e natureza: lugar, ambiente e territorialidade.

Para os ciclos 1 e 2 (ciclo básico de alfabetização e pós-alfabetização), destacamos o eixo articulador natureza, culturalidade, lugar. Nesta tríade o tema do componente Geografia é “Cultura e natureza: lugar, ambiente e territorialidade” como possibilidade de valorizar as interações em escala local, focando o pertencimento à paisagem como lugar. A leitura da paisagem pode ser explorada em diferentes objetivos de aprendizagem associados a vida cotidiana, a mobilidade espacial, as relações cultura e natureza.

Como ciência das interações, a Geografia possibilita que os estudantes não caiam em generalizações sobre a multiplicidade de fenômenos naturais e sociais e que compreendam a produção do espaço como resultado das interações humanas em seus propósitos econômicos.

Para começar a trabalhar, objetos de conhecimentos que desenvolvam as capacidades sugeridas, recomenda-se apresentar aos estudantes a possibilidade de desvendar a natureza dos lugares e da paisagem vivida como produto de suas temporalidades e territorialidades. Isso pode ser traduzido na escolha de procedimentos básicos do estudo geográfico do bairro, da cidade de São Bernardo do Campo e na Região Metropolitana de São Paulo. Trata-se de ações que possibilitam que os estudantes, partindo de suas trajetórias de vida, construam problematizações dos lugares e suas paisagens identificando processos desiguais de desenvolvimento.

Como favorecer essa leitura? Explorando os elementos que caracterizam a paisagem local, tais como: a organização do sistema viário e mobilidade urbana; a relação entre deslocamentos para as atividades do cotidiano; a distribuição dos serviços como elementos estruturadores da funcionalidade na paisagem; as ações humanas que formam o

arranjo espacial local; as questões ambientais envolvidas, pesquisando componentes dos sistemas naturais e o papel da natureza como componente estruturador da paisagem.

Nesse segmento, pode-se aproximar o trabalho com o tema da localização geográfica, os mapas de fluxos migratórios, as identidades e contribuições culturais das trajetórias de vida dos estudantes fundamentais para a leitura da paisagem como a dimensão visível do *lugar*, que é o *vivido*.

Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento.

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber e valorizar o pertencimento a um contexto da vida cotidiana.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do lugar a partir da observação, registros de representação espacial, imagens e narrativas orais e escritas das memórias de diferentes sujeitos;</li> <li>• Os costumes e tradições da comunidade de pertencimento;</li> <li>• As histórias e trajetórias de vida dos estudantes da EJA.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer nas paisagens locais as transformações históricas, espaciais e os diferentes sujeitos sociais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A formação e as transformações históricas e espaciais do bairro;</li> <li>• O bairro e o município: a cidade como lugar de vivência;</li> <li>• A formação histórica do município de São Bernardo do Campo.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar características dos lugares de vivência e comparar semelhanças e diferenças entre lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os diferentes espaços de convivência, serviços e de lazer;</li> <li>• A localização do lugar de vivência em mapas analógicos ou digitais (Google Earth, Google Maps);</li> <li>• Estudo dos bairros e aspectos da vivência e trabalho;</li> <li>• Estudo da acessibilidade aos espaços públicos.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar fluxos migratórios no bairro e sua importância na construção identitária do lugar.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os fluxos migratórios e mobilidade na formação do bairro, município e estado;</li> <li>A mobilidade social para o trabalho na RMSP e no estado de São Paulo: histórias de vida, geograficidade.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender como os processos migratórios e imigratórios construíram a formação do município de São Bernardo do Campo e do estado de São Paulo na contemporaneidade, estabelecendo algumas relações entre os diferentes afluxos populacionais e as condições de vida, a culturalidade, infraestrutura e serviços urbanos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>A formação socioespacial de São Bernardo do Campo;</li> <li>Leitura de textos sobre histórias locais, relatos de memória;</li> <li>Investigação de campo sobre elementos do patrimônio natural e cultural de São Bernardo do Campo a partir de depoimentos, edificações e costumes.</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes formas de representação do espaço a partir da mobilidade espacial e por meio de representações cartográficas (mapa do metrô, trem, rodoviário, etc.).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mapas do cotidiano – leitura e produção de croquis e mapas simples;</li> <li>Vivência com mapas no território de São Bernardo do Campo.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer características ambientais da região metropolitana de São Paulo, por meio de mapas e ilustrações.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de mapas analógicos e digitais em portais de informação sobre características da RMSP;</li> <li>Investigação de informações sobre problemas ambientais da RMSP e de São Bernardo do Campo e a importância da conservação ambiental.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as características das paisagens no ambiente de vivência com o objetivo de identificar a ação humana na conservação e degradação ambiental.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens dos lugares de vivência, representando, por meio de desenhos e outras expressões artísticas.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer práticas, atitudes e valores voltados para a sustentabilidade socioambiental.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>As cidades, a dinâmica dos espaços urbanos, a urbanização e questões socioambientais na RMSP e São Bernardo do Campo;</li> <li>O consumo das famílias e atividades socioeconômicas de São Bernardo do Campo;</li> <li>O saneamento básico e resíduos sólidos e o sistema de coleta de resíduos de São Bernardo do Campo.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o consumo excessivo de recursos naturais e alguns problemas socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>A qualidade ambiental e qualidade de vida;</li> <li>Visita de campo para diagnóstico de problemas socioambientais locais para propor soluções;</li> <li>Leitura de mapas de mobilidade, produção de croqui ou esquemas da situação de problemas e soluções ambientais para o bairro.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e comparar como outros povos (comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, etc.) resolvem seus problemas de resíduos sólidos.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os povos tradicionais e indígenas e outras formas de consumo e relação com a natureza.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e produzir textos informativos individuais e coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô, o tempo de deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Práticas de escrita e leitura de textos informativos individuais e coletivos sobre os temas da mobilidade histórica e cotidiana;</li> <li>Desenhos de croqui, mapas participativos, mapas mentais;</li> <li>Atividade de campo a partir de roteiros desenhados pelos estudantes.</li> </ul>     |

### Ciclo 3

- Eixos articuladores: mundo do trabalho, sociedade e economia/ambiente, sustentabilidade, território.
- Tema do componente Geografia: Uma cidade de muitos lugares do mundo.

O ciclo 3 enfatiza o estudo das interações entre o urbano e o rural em suas dimensões sociais, culturais, ambientais e políticas em dois eixos articuladores: *mundo do trabalho, sociedade e economia e ambiente, saúde, diversidade*. Nesse amplo recorte, o tema “Uma cidade de muitos lugares do mundo” privilegia objetos de conhecimento e abordagens metodológicas de estudo da complexidade espacial do urbano e rural. Entendemos que o enfoque da produção do espaço pode apresentar para os estudantes uma visão crítica do trabalho. Assim, o conceito de lugar como espaço vivido, percebido e representado pode



ser retomado, uma vez que a dinâmica do trabalho e emprego contém a problematização do direito ao habitar, uma das grandes demandas das classes trabalhadoras. Essa discussão possibilita o entendimento da cidadania e também a importância do espaço de uso, que também é pleno de significados para quem vive a cidade (CARLOS, 1996). Destacamos o estudo do município de São Bernardo do Campo, como cidade de múltiplos lugares com papel articulador do território regional e nacional e global que compõe a Região Metropolitana de São Paulo, da qual o município é parte de uma ampla gama de forças produtivas, atividades econômicas associadas a indústria, o comércio e serviços. A ênfase do eixo econômico e ambiental contém possibilidades de identificar a importância dos sistemas naturais e suas temporalidades. Propõe-se a construção da compreensão das ligações entre cidade e região, particularmente estudando a maior metrópole do trópico úmido por múltiplos temas e enfoques que aproximem as realidades vividas dos processos que estruturam o município. Contextualizamos fenômenos naturais, notadamente as relações dos tipos de tempo e clima com o cotidiano das pessoas estudando por exemplo relações entre risco e dinâmica da ocupação urbana. Neste sentido, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem enfocam a relação entre a sociedade e o território, destacando o processo de urbanização e as desigualdades socioespaciais engendradas pelo capitalismo. Na escala regional, a Região Metropolitana de São Paulo retrata a etapa de financeirização do capital e as transformações dos arranjos produtivos que se organizam no espaço urbano, por exemplo, nas novas indústrias de alta tecnologia, nos serviços, nas novas centralidades metropolitanas, nos serviços de saúde de alta complexidade, nas redes articuladoras da mobilidade de mercadorias e pessoas, entre outros. Este processo de identificação e reconhecimento é possível a partir de um estudo na escala municipal articulada à escala regional para perceber como as paisagens e territórios urbanos e rurais foram se configurando no tempo. É fundamental propor atividades que permitam perceber outras escalas que desafiem o(a) estudante da EJA a conhecer-se e participar de sua comunidade, compreendendo sua inserção no mundo. Diferentes paisagens regionais devem ser apresentadas e trabalhadas de modo que venham a construir uma noção mais ampla sobre o território brasileiro, paisagens, lugares, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que caracterizam diferentes territorialidades. O estudo da urbanização evidencia, também, fortemente, o aspecto econômico,

uma das dimensões geográficas predominantes, no entanto, as paisagens urbanas e rurais são lugares que expressam modos de viver, portanto incluem a dimensão cultural, natural, ambiental e social.





Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento.

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência identificando semelhanças e diferenças dos usos desses espaços e valorizar, registrar a diversidade.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Territórios da cultura e as identidades Socioculturais brasileiras;</li> <li>Sociobiodiversidade e a leitura de mapas étnico-raciais;</li> <li>Estudo de dados sobre questões étnico-raciais no Brasil, no estado de São Paulo e São Bernardo do Campo.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e investigar territórios étnico-culturais existentes no município e comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>O território e a diversidade étnico-racial e o modo de vida na comunidade;</li> <li>A formação sócio territorial como a coexistência de tempos diferentes no espaço;</li> <li>Projetos de vida.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as formas e funções da cidade de São Bernardo do Campo e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas por sua formação socioespacial.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>A formação socioespacial como a coexistência de tempos diferentes no território;</li> <li>O espaço como produto de tempos desiguais acumulados;</li> <li>A transformação e construção do território e as diferentes formas de viver no meio urbano e rural;</li> <li>A produção, consumo e serviços e o abastecimento da cidade e redes de comercialização;</li> <li>Vivências educativas e trabalho de campo no município de São Bernardo do Campo e no contexto da Região Metropolitana de São Paulo.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Comparar as características do trabalho urbano e rural;</li> <li>Identificar as características do trabalho escravo e do trabalho informal relacionando as questões de direitos humanos e trabalhistas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Características do processo histórico de constituição, transformação e uso dos espaços urbanos e rurais pelo trabalho;</li> <li>Trabalho: campo e cidade, informal e escravo;</li> <li>Trabalho e inovação tecnológica na relação campo-cidade;</li> <li>Divisão do trabalho, processo de trabalho e relações de trabalho;</li> <li>Trajetórias do processo industrial em São Bernardo do Campo;</li> <li>Formas atuais das sociedades como resultado das lutas dos trabalhadores;</li> <li>As agriculturas contemporâneas e o trabalho.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as transformações do trabalho e das profissões no decorrer do tempo e identificar tendências das novas profissões.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>As mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico no campo, na indústria e prestação de serviços prestados no município e no estado de São Paulo;</li> <li>As transformações das profissões no decorrer do tempo, tendências das novas profissões e categorias de emprego e o desemprego na atualidade;</li> <li>Perfil dos trabalhadores mais atingidos pelo desemprego no Brasil, as causas do desemprego e novos arranjos produtivos;</li> <li>A urbanização do campo e o papel da mídia na mudança de comportamentos.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o processo de transformação de matérias primas, circulação e consumo de diferentes produtos.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Arranjos produtivos e ambientais do estado de São Paulo e do município de São Bernardo do Campo;</li> <li>Processos industriais e as industrializações e desindustrializações em São Bernardo do Campo.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pelo crescimento das cidades em relação à qualidade de vida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>A desigualdade e segregação socioespacial no município e a qualidade de vida urbana;</li> <li>Atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos da água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras, lixões, indústrias pequenas, etc.);</li> <li>Leitura e produção de mapas da qualidade ambiental e qualidade de vida;</li> <li>Direito à cidade.</li> </ul>                                   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer o papel que desempenhamos na sociedade como sujeitos políticos e as possibilidades de intervenção no espaço vivido.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo das dinâmicas que ocorrem no espaço vivido, relacionando alguns aspectos como serviços públicos;</li> <li>Investigação sobre canais de participação e acessibilidade social, os riscos e cuidados nos meios de comunicação;</li> <li>Os órgãos do poder público e os principais canais de participação social/cidadã responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade ambiental e de vida.</li> </ul>                |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Refletir sobre os tempos da natureza e os tempos da sociedade e sua importância para vida humana.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Paisagem e transformação socioambiental e a relação entre vulnerabilidade do meio físico e social;</li> <li>Análise dos fenômenos da natureza, sua regularidade e a possibilidade de previsão pela sociedade;</li> <li>Preservação e degradação da natureza no município de São Bernardo do Campo e no estado de São Paulo;</li> <li>Qualidade ambiental, diferentes tipos de poluição e gestão pública da qualidade de vida.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender fenômenos naturais (notadamente, as relações do tempo e clima com o cotidiano das pessoas).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tempo e clima e mudanças climáticas, riscos e adaptação em São Bernardo do Campo;</li> <li>Leitura de mapas de chuva, diagramas climáticos, imagens de satélites e representação cartográfica do clima;</li> <li>Pesquisa de informações na internet sobre o clima local;</li> <li>Trabalho de campo para observação cotidiana dos tipos de tempo;</li> <li>Estudo da relação de períodos chuvosos e áreas de enchentes ao relevo, à ocupação humana das planícies fluviais, à impermeabilização e perda de cobertura vegetal e políticas públicas.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer a importância do solo e da água para a vida e identificar seus diferentes usos (plantação e extração de materiais) entre outras possibilidades, tais como áreas de perigo/risco à ocupação humana.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Uso e ocupação da terra em São Bernardo do Campo;</li> <li>Conhecimento sobre as inundações nas grandes cidades brasileiras, a impermeabilização do solo e a ocupação inadequada dos córregos e suas margens;</li> <li>Conhecimento do papel da Defesa Civil, as políticas territoriais de superação de problemas ambientais e os órgãos de defesa e proteção ao meio ambiente.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar o consumo excessivo de recursos naturais e alguns problemas socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente.</li> </ul>   | <p>A qualidade ambiental e qualidade de vida;</p> <p>Visita de campo para diagnóstico de problemas socioambientais locais para propor soluções;</p> <p>Leitura de mapas de mobilidade, produção de croqui ou esquemas da situação de problemas e soluções ambientais para o bairro.</p>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a poluição e contaminação dos cursos d'água doce e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais e da agricultura).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As mudanças ocorridas nos rios da cidade e nos córregos do entorno da escola como consequência das ações humanas e seu resultado na vulnerabilidade social.</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as características das paisagens no ambiente de vivência com o objetivo de identificar a ação humana na conservação e degradação ambiental.</li> </ul>   | <p>Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens dos lugares de vivência, representando, por meio de desenhos e outras expressões artísticas.</p>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as diversas tecnologias das fontes energéticas no Brasil e como são utilizadas na produção industrial e no cotidiano da população urbana de São Bernardo do Campo.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer formas alternativas de tecnologias de produção de energia (placas solares, energia eólica, biomassa etc.);</li> <li>Relacionar as diversas formas de uso e apropriação das tecnologias de energia e sua apropriação por empresas transnacionais.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler e interpretar mapas simples, fazendo uso de legendas e compreender o mapa como fonte de informações sobre temáticas geográficas, tais como clima, entre outras características físico-geográficas em diferentes escalas de abordagem.</li> </ul>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de diversos tipos de mapas comparando as diferenças nas paisagens e lugares do mundo;</li> <li>Observação e utilização da linguagem cartográfica, alfabetização cartográfica: <ul style="list-style-type: none"> <li>conceitos de escala e suas diferenças;</li> <li>mapas e suas escalas: o que mostram e o que ocultam;</li> <li>atlas: o caderno de mapas;</li> <li>leitura natural e por legendas;</li> <li>Produção de um atlas temático do bairro.</li> </ul> </li> <li>Estudo crítico de diferentes representações cartográficas;</li> <li>Mapas participativos.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar diferentes tipologias de mapas temáticos do município e do estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros);</li> <li>Utilizar e comparar mapas, imagens de satélites e fotografias aéreas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Revisão dos elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas;</li> <li>Leitura e interpretação de mapas temáticos, cartas e plantas;</li> <li>Introdução/revisão dos elementos que constituem os mapas;</li> <li>Leitura e análise das imagens de satélites e fotografias aéreas.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô; o tempo do deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento de textos informativos coletivos, com apoio, antecipando: <ul style="list-style-type: none"> <li>O conteúdo do texto: o que será dito;</li> <li>O gênero informativo para o conteúdo, leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever;</li> </ul> </li> <li>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero informativo.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber e valorizar o pertencimento a um contexto da vida cotidiana.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo do lugar a partir da observação, registros de representação espacial, imagens e narrativas orais e escritas das memórias de diferentes sujeitos;</li> <li>Os costumes e tradições da comunidade de pertencimento;</li> <li>As histórias e trajetórias de vida dos estudantes da EJA.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer as unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, município, Unidade da Federação e grande região) e características dos processos de regionalização.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Unidades político administrativas do Brasil;</li> <li>Instâncias do poder público.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Planejamento da pesquisa na internet com apoio nos procedimentos relacionados as fontes, tratamento e obtenção da informação;</li> <li>Planejamento de textos coletivos, com apoio, antecipando: <ul style="list-style-type: none"> <li>escolha do gênero;</li> <li>o conteúdo do texto: o que será dito;</li> <li>o gênero para o conteúdo, leitor e finalidade do texto: como, para quem e por que escrever;</li> </ul> </li> <li>Produção de textos a partir do planejamento prévio, ajustando o conteúdo ao gênero escolhido.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar diferentes formas de expressão para a comunicação compartilhada de estudos: corporal, oral e outros.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os diferentes canais de participação social e os riscos e cuidados nos meios de comunicação;</li> <li>Processo migratório (campo e cidade).</li> </ul>   |





## Ciclo 4

- Eixo articulador: ambiente, sustentabilidade e território/mundo do trabalho, sociedade, economia.
- Tema do componente Geografia: Um só mundo, muitos cenários

O ciclo 4 enfatiza os fenômenos da globalização, das organizações, a geopolítica e grandes questões ambientais em dois eixos articuladores: *ambiente, sustentabilidade e território e mundo do trabalho, sociedade, economia*. Nestas tríades conceituais de articulação, propomos o tema “Um só mundo e muitos cenários geográficos”. É um tema abrangente que pretende a ruptura da linearidade dos estudos regionais mundiais. A(o) estudante problematizará questões contemporâneas para ser capaz de ter uma postura crítica e analítica em relação à realidade em que vive e desenvolver o olhar investigativo. A Geografia trata dos lugares-mundo, isto é, como a ordem global é vivida nos lugares, buscando a compreensão da construção e reconstrução do espaço geográfico como resultado das relações entre sociedade e natureza, a partir da análise dos fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos que permeiam a formação das sociedades humanas no processo histórico. Tal compreensão objetiva conscientizar a(o) estudante sobre sua posição como agente das transformações que se retém no tempo, nas redes e recortes regionais, político-territoriais e locais do espaço geográfico, contemplando as diversas formas como o poder político e econômico aproxima e distancia Estados-nação. Nesse sentido, o ensino da Geografia busca a construção do conhecimento que possibilite o pleno desenvolvimento dos espaços, a proteção das funcionalidades da natureza, assim como o pleno desenvolvimento dos sujeitos sociais como agentes transformadores consciente, corresponsável e cidadão protagonista de um bem viver para todos.

A Geografia proporciona grandes possibilidades de ampliação das escalas de entendimento do mundo por meio dos estudos regionais, abordando problemáticas internacionais e problematizando os cenários que o mundo contemporâneo apresenta, tais como: os contextos raciais e o acirramento das desigualdades regionais, as migrações, os refugiados e os conflitos étnicos e por recursos naturais, os desastres naturais e a divisão desigual das riquezas, o uso desproporcional e desigual dos espaços, considerando a especulação imobiliária, o papel que alguns paí-



ses assumem na produção econômica mundial, a geopolítica e as constantes tensões por guerras, as pandemias, etc. As escolhas podem ser múltiplas, mas a questão é como estudar a Geografia regional sem cair nos compilados descritivos das características dos países ou de blocos de países por continentes. Nesta etapa ampliam-se as possibilidades de repertório, ressitando e revisitando algumas questões geográficas já estudadas nos ciclos anteriores para a elaboração de propostas de ação colaborativas sobre o mundo em seus vários recortes regionais.

Quadro de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento objetos de conhecimento.

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a natureza das atividades produtivas no Brasil e o papel das cidades e suas funções territoriais.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Atividades produtivas no Brasil;</li> <li>As relações entre o campo e a cidade e os atuais fluxos das trocas de bens e serviços na cidade de São Bernardo do Campo.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a mobilidade social para o trabalho e os conflitos sociais e territoriais decorrentes das funções territoriais.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas públicas em relação às transformações da mobilidade social para o trabalho;</li> <li>Reforma agrária, os movimentos sociais no campo assim como as políticas de renovação urbana, moradia, transporte e saneamento.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar os problemas ambientais urbanos</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas públicas em relação às transformações que ocorrem no meio urbano;</li> <li>Problemas ambientais emergenciais decorrentes do adensamento urbano.</li> <li>Políticas de renovação urbana, moradia, transporte e saneamento;</li> <li>O Brasil e suas vinculações a convenções internacionais (Convenção do Clima, Convenção da Biodiversidade);</li> <li>Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS 2030 ) e as políticas ambientais municipais.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as diferenças e processos políticos das desigualdades socioeconômicas no mundo contemporâneo.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desigualdades concretas existentes entre as diferentes sociedades mundializadas;</li> <li>Processos políticos e sociais que interferem na distribuição da renda, origem das grandes desigualdades sociais;</li> <li>As relações de dependência entre centralidades econômicas;</li> <li>Trocas comerciais e a circulação financeira internacional (financeirização do mundo) e as interferências nas políticas de desenvolvimento interna dos Estados;</li> <li>Questões socioeconômicas que emergem do processo da globalização re-desenhando acordos de negociações entre os países desenvolvidos, emergentes e subdesenvolvidos;</li> <li>As aproximações entre os países socialistas e capitalistas e as condições que regulam as atuais relações no cenário internacional.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender as relações internacionais, no plano econômico e político analisando seus desdobramentos nas novas relações de aproximação entre os países.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Organizações internacionais de comércio e o seu papel nas relações bilaterais e multilaterais;</li> <li>O papel da geopolítica nas relações internacionais.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e incorporar os fatores socioculturais, associando-os à Ordem Mundial do século XXI.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Globalização e mundialização.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente produzidas e passíveis de questionamentos.</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Os direitos humanos e a questão da igualdade de gênero e diversidade;</li> <li>Estudos dos dados sobre a dinâmica populacional de São Bernardo do Campo.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender a importância da dinâmica populacional da cidade de São Bernardo do Campo relacionando a processos de mobilidade histórica de trabalhadores</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Fluxos populacionais na perspectiva dos direitos humanos, refugiados, deslocados internos e requerentes de asilo.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>Globalização e mundialização;</li> <li>Vivências na comunidade local para identificar características da pluralidade sociocultural.</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas e alguns procedimentos básicos de registro.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Observação e análise de fontes de escrita, imagéticas em diferentes portadores analógicos e digitais;</li> <li>Leitura de imagens e de produções escritas veiculadas pelos meios de comunicação: vídeos, fotografia, telas de computador, etc.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, sobre como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da Cidade e de São Bernardo.</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>Leitura de mapas e diagramas de processos migratórios e imigratórios;</li> <li>Leitura de diversos tipos de mapas comparando as diferenças nas paisagens e lugares do município de São Bernardo do campo.</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer como se dá o processo eleitoral dentro do município, identificando algumas funções e papéis dos órgãos do poder público municipal.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>História do processo eleitoral no Brasil: o voto das mulheres, jovens e outros segmentos culturalmente diferenciados;</li> <li>A organização do poder no Brasil e no município de São Bernardo do campo.</li> </ul>                                       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Entender os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o opinar sobre conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e África.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conceito de Estado e seus elementos integrantes – povo, governo e território;</li> <li>Conflitos e tensões na atualidade (situações geopolíticas na América Latina e África);</li> <li>A perspectiva decolonial na América Latina.</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e África.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>O processo histórico de agentes estatais privados e econômicos no (re)ordenamento territorial americano e africano.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender os conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente Africano.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identities e interculturalidades regionais no continente Africano.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar os principais movimentos nacionalistas e separatistas no mundo, com destaque para a região do Oriente Médio.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>A nova ordem Mundial e as disputas entre potências econômicas;</li> <li>Conflitos armados no contexto da Ordem Mundial.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Discutir e analisar os critérios de regionalização do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>As regionalizações do espaço mundial no século XXI.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ler mapas e imagens relacionando-os com as questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e território.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cartografias: anamorfose, croquis e mapas temáticos em escala local, global e regional (América, África, Europa, Ásia e Oceania).</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Coletar e analisar dados, bem como informações socioeconômicas, fisiográficas e de diversidade étnica em diferentes escalas de abordagem (regional, continental, global).</li> </ul>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigação em fontes analógicas e digitais sobre informações socioeconômicas, fisiográficas e sociobiodiversidade;</li> <li>Leitura e construção de gráficos a partir de dados socioeconômicos.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar as mudanças ocorridas nas relações de trabalho com a inserção dos novos movimentos migratórios.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>O processo produtivo do espaço agrário e urbano/industrial;</li> <li>Políticas públicas em relação à questão do desemprego e da legislação de proteção ao trabalho que afetam diretamente as populações do urbanas e rurais;</li> <li>Movimentos migratórios, a inserção dos imigrantes e refugiados nos lugares e o direito à cidadania.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização econômica do espaço mundial.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Globalização, mundialização do capital, corporações e organizações econômicas mundiais.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Analisar a expansão do desemprego estrutural, o papel crescente do capital financeiro em diferentes países do mundo e a flexibilização e precarização do trabalho (terceirização do trabalho).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Circulação de pessoas, mercadorias e informações;</li> <li>A atual divisão internacional do trabalho.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar atividades profissionais e os seus impactos na saúde (atividades de risco, ergonomia, periculosidade e insalubridade).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Trabalho e saúde (segurança no trabalho);</li> <li>Pesquisa empírica sobre saúde na comunidade do bairro.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer instrumentos, normatizações e órgãos responsáveis pela fiscalização da saúde do trabalhador.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos, normatizações e órgãos responsáveis pela fiscalização da saúde do trabalhador;</li> <li>O sistema de saúde do SUS e leitura de mapas de Geografia da saúde.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o processo histórico de formação econômica/ produtiva da América Latina a partir da dominação colonial.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Investigação em fontes de informação sobre a formação econômica e produtiva da América Latina.</li> </ul>  |



|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e analisar a dinâmica natural nos domínios morfoclimáticos brasileiros estabelecendo relações entre a expansão agropecuária com a degradação das paisagens brasileiras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínios morfoclimáticos.</li> </ul>                                      |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer as diferentes paisagens e relacioná-las aos modos de viver de diferentes povos, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>Diversidade ambiental e as transformações globais e regionais.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar as possibilidades de exploração dos recursos naturais e seus impactos socioambientais.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Sustentabilidade ambiental.</li> </ul>                                    |



### Quadro-síntese com os objetivos de aprendizagem de cada ciclo

| Ciclos 1 e 2   |
|--|
| Natureza, culturalidade, lugar   |
| Cultura e natureza: lugar, ambiente e territorialidade   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Perceber e valorizar o pertencimento a um contexto da vida cotidiana.</li> <li>Reconhecer nas paisagens locais as transformações históricas, espaciais e os diferentes sujeitos sociais.</li> <li>Identificar características dos lugares de vivência e comparar semelhanças e diferenças entre lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos.</li> <li>Identificar fluxos migratórios no bairro e sua importância na construção identitária do lugar.</li> <li>Compreender como os processos migratórios e imigratórios construíram a formação do município de São Bernardo do Campo e do estado de São Paulo na contemporaneidade, estabelecendo algumas relações entre os diferentes afluxos populacionais e as condições de vida, a culturalidade, infraestrutura e serviços urbanos.</li> <li>Identificar diferentes formas de representação do espaço a partir da mobilidade espacial e por meio de representações cartográficas (mapa do metrô, trem, rodoviário, etc.).</li> <li>Conhecer características ambientais da região metropolitana de São Paulo, por meio de mapas e ilustrações.</li> <li>Reconhecer as características das paisagens no ambiente de vivência com o objetivo de identificar a ação humana na conservação e degradação ambiental.</li> <li>Reconhecer práticas, atitudes e valores voltados para a sustentabilidade socioambiental.</li> <li>Identificar o consumo excessivo de recursos naturais e alguns problemas socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente.</li> <li>Conhecer e comparar como outros povos (comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras, etc.) resolvem seus problemas de resíduos sólidos.</li> <li>Ler e produzir textos informativos individuais e coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô, o tempo de deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.</li> </ul> |

| <b>Ciclo 3</b><br><b>Mundo do trabalho, sociedade e economia/ambiente, sustentabilidade, território</b><br><b>Uma cidade de muitos lugares do mundo</b>  |
|--|
| <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconhecer vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência identificando semelhanças e diferenças dos usos desses espaços e valorizar, registrar a diversidade.</li> <li>• Identificar e investigar territórios étnico-culturais existentes no município e comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</li> <li>• Identificar as formas e funções da cidade de São Bernardo do Campo e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas por sua formação socioespacial.</li> <li>• Comparar as características do trabalho urbano e rural.</li> <li>• Identificar as características do trabalho escravo e do trabalho informal, relacionando-as às questões de direitos humanos e trabalhistas.</li> <li>• Compreender as transformações do trabalho e das profissões no decorrer do tempo e identificar tendências das novas profissões.</li> <li>• Identificar o processo de transformação de matérias-primas, circulação e consumo de diferentes produtos.</li> <li>• Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pelo crescimento das cidades em relação à qualidade de vida.</li> <li>• Reconhecer o papel que desempenhamos na sociedade como sujeitos políticos e as possibilidades de intervenção no espaço vivido.</li> <li>• Refletir sobre os tempos da natureza e os tempos da sociedade e sua importância para vida humana.</li> <li>• Compreender fenômenos naturais (notadamente, as relações do tempo e clima e o cotidiano das pessoas).</li> <li>• Reconhecer a importância do solo e da água para a vida e identificar seus diferentes usos (plantação e extração de materiais) entre outras possibilidades, tais como áreas de perigo/risco à ocupação humana.</li> <li>• Identificar a poluição e contaminação dos cursos de água doce e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais e da agricultura).</li> <li>• Identificar as diversas tecnologias das fontes energéticas no Brasil e como são utilizadas na produção industrial e no cotidiano da população urbana de São Bernardo do Campo.</li> <li>• Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô; o tempo do deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.</li> <li>• Ler e interpretar mapas simples, fazendo uso de legendas e compreender o mapa como fonte de informações sobre temáticas geográficas, tais como clima, entre outras características físico-geográficas em diferentes escalas de abordagem.</li> <li>• Identificar diferentes tipologias de mapas temáticos do município e do estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros).</li> <li>• Utilizar e comparar mapas, imagens de satélites e fotografias aéreas.</li> <li>• Conhecer as unidades político-administrativas oficiais nacionais (distrito, município, unidade da federação e grande região) e características dos processos de regionalização.</li> <li>• Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples).</li> <li>• Utilizar diferentes formas de expressão para a comunicação compartilhada de estudos: corporal, oral e outros.</li> </ul> |

| <b>Ciclo 4</b><br><b>Ambiente, sustentabilidade e território/mundo do trabalho, sociedade, economia</b><br><b>Um só mundo, muitos cenários</b>   |
|--|
| <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer a natureza das atividades produtivas no Brasil e o papel das cidades e suas funções territoriais.</li> <li>• Compreender a mobilidade social para o trabalho e os conflitos sociais e territoriais decorrentes das funções territoriais.</li> <li>• Analisar os problemas ambientais urbanos.</li> <li>• Analisar as diferenças e processos políticos das desigualdades socioeconômicas no mundo contemporâneo.</li> <li>• Compreender as relações internacionais, no plano econômico e político analisando seus desdobramentos nas novas relações de aproximação entre os países.</li> <li>• Identificar e incorporar os fatores socioculturais, associando-os à ordem mundial do século XXI.</li> <li>• Discutir as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente produzidas e passíveis de questionamentos.</li> <li>• Compreender a importância da dinâmica populacional da cidade de São Bernardo do Campo, relacionando-a a processos de mobilidade histórica de trabalhadores.</li> <li>• Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.</li> <li>• Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas e alguns procedimentos básicos de registro.</li> <li>• Ler mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, sobre como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da cidade e de São Bernardo do Campo.</li> <li>• Conhecer como se dá o processo eleitoral dentro do município, identificando algumas funções e papéis dos órgãos do poder público municipal.</li> <li>• Entender os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o opinar sobre conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e na África.</li> <li>• Relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e da África.</li> <li>• Compreender os conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente africano.</li> <li>• Identificar os principais movimentos nacionalistas e separatistas no mundo, com destaque para a região do Oriente Médio.</li> <li>• Discutir e analisar os critérios de regionalização do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos.</li> <li>• Ler mapas e imagens relacionando-os com as questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e território.</li> <li>• Coletar e analisar dados, bem como informações socioeconômicas, fisiográficas e de diversidade étnica em diferentes escalas de abordagem (regional, continental, global).</li> <li>• Analisar as mudanças ocorridas nas relações de trabalho com a inserção dos novos movimentos migratórios.</li> <li>• Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização econômica do espaço mundial.</li> <li>• Analisar a expansão do desemprego estrutural, o papel crescente do capital financeiro em diferentes países do mundo e a flexibilização e precarização do trabalho (terceirização do trabalho).</li> <li>• Identificar atividades profissionais e os seus impactos na saúde (atividades de risco, ergonomia, periculosidade e insalubridade).</li> <li>• Reconhecer instrumentos, normatizações e órgãos responsáveis pela fiscalização da saúde do trabalhador.</li> <li>• Compreender o processo histórico de formação econômica/produtiva da América Latina a partir da dominação colonial.</li> <li>• Identificar e analisar a dinâmica natural nos domínios morfoclimáticos brasileiros, estabelecendo relações entre a expansão agropecuária com a degradação das paisagens brasileiras.</li> <li>• Reconhecer as diferentes paisagens e relacioná-las aos modos de viver de diferentes povos, valorizando identidades e interculturalidades regionais.</li> </ul> |





## Orientações e proposições metodológicas

Para que os professores possam desempenhar bem o seu papel em sala de aula é fundamental articular o conhecimento didático e o geográfico. Esse referencial se organiza por eixos articuladores criados para diálogos entre os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento nos diferentes ciclos da EJA. No processo de desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes da EJA, é essencial valorizar o conhecimento e as trajetórias de vida destes estudantes pois trazem para o percurso escolar seus contextos de vida. A Geografia trabalha conhecimentos que aproximam a realidade do contexto de estudo. A prática situada permite que experiências vivenciadas sejam revisitadas e problematizadas, aproximando a escola da vida real (ALVES, 2019). A prática situada exige dos professores a elaboração de problematizações a partir das quais seus estudantes possam dialogar e refletir sobre a realidade. Por meio do diálogo entre os conhecimentos obtidos do mundo real e os saberes geográficos institucionalizados na escola, individual e coletivamente, gradativamente os estudantes podem relacionar o cotidiano a espaços geográficos de diferentes escalas: local, regional, nacional e global, e em suas múltiplas perspectivas, a partir de diversas abordagens da Geografia. A heterogeneidade dos estudantes da EJA constitui um fator enriquecedor para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem em relação ao lugar de origem, as experiências de vida, faixa etária, aos valores e costumes, as origens sociais e culturais, aos processos de escolarização. Os conhecimentos das experiências vividas dos estudantes para ampliar o repertório analítico do mundo, a sistematização e síntese de conteúdo o que permite construir e reconstruir noções e conceitos da Geografia e utilizá-los para a leitura do lugar em que vivem, refletindo sobre ele, relacionando e comparando o espaço vivido, o espaço brasileiro e o espaço mundial. Na sala de aula, o professor precisa planejar situações de aprendizagem considerando a própria leitura da paisagem, a observação, a descrição, a explicação e a interação, a territorialidade e a extensão, a análise e o trabalho com a pesquisa e a representação cartográfica.

A leitura da paisagem é uma estratégia estruturadora de ensino da Geografia: a paisagem é o resultado da acumulação do tempo, contém o processo de da construção de um espaço. A leitura da paisagem é sempre uma representação visível de um espaço num determinado contexto. Procedimentos diversos de percepção da paisagem permitem



aos estudantes reconhecerem os elementos sociais, culturais e naturais e suas interações, presentes nos processos de construção do espaço geográfico. A leitura da paisagem pode ser feita mediante a observação do lugar em que os estudantes vivem ou que visitaram (observação direta) e por meio de fotografias, de maquetes, de literatura, de vídeos, imagens de satélite ou relatos (observação indireta). A observação e a descrição são os pontos de partida básicos para o início da leitura da paisagem e construção de sua explicação. No entanto, a paisagem não se explica apenas pelo visível. É fundamental formular questões e investigar sua gênese. O que a formou e como se deu o processo de transformação. É necessário problematizar; formular questões relevantes e construir hipóteses que impliquem investigações mais aprofundadas que demandem novos conhecimentos, consultando diferentes fontes de informação. A comparação entre explicações de diversas fontes é importante e permite o confronto de narrativas, interesses e valores socioculturais, valores éticos, estéticos e afetivos, econômicos e funcionais.

Estudos geográficos estão vinculados a territorialidade e a extensão do fenômeno estudado. Evidente que a linguagem cartográfica é essencial. Muitos estudiosos do processo de ensino e aprendizagem de Geografia consideram que um dos pré-requisitos para uma leitura crítica do mundo é que os estudantes saibam ler tanto o espaço concreto quanto suas representações.

## Linguagem cartográfica

Nas práticas tradicionais de ensino, os mapas costumavam ser utilizados apenas como instrumento de localização dos territórios. Nas últimas décadas, a cartografia ganhou relevância no ensino da Geografia por seu papel primordial na construção do raciocínio espacial, pois possibilita aos estudantes identificar e analisar o caráter espaço-temporal dos fenômenos estudados e comparar esses espaços por meio da transcrição das informações contidas nos mapas.

Além da leitura cartográfica, os mapas contribuem também para que os estudantes desenvolvam capacidades relativas à representação do espaço: “Os alunos precisam ser preparados para que construam conhecimentos fundamentais sobre essa linguagem, como pessoas que representam, codificam o espaço e como leitores dessas informações expressas” (FRANCISCHETT, 2000, p. 1).

Durante muito tempo, o trabalho com cartografia limitou-se ao mero ato de copiar e pintar mapas prontos, ou ainda, escrever nomes de rios, países, estados e municípios, excluindo a análise dos elementos do espaço geográfico representados. Essas tarefas mecanicistas e isoladas não bastam para levar à formação de conceitos sobre a linguagem cartográfica. O trabalho com cartografia deve ser estruturado de modo que os estudantes compreendam que as representações cartográficas se constituem em importantes instrumentos de análise e compreensão do espaço geográfico. Além disso, contribui para desmistificar a cartografia como produto acabado e, principalmente, possibilita que os estudantes da EJA percebam que as representações cartográficas são construídas por sujeitos sociais e, portanto, marcadas por visões de mundo – a de quem as construiu.



## Abordagem investigativa e resoluções de problemas

A proposta desse procedimento é gerar no estudante a atitude de procurar respostas para as perguntas a partir de situações do cotidiano, articular o conhecimento formal escolar com a realidade e daí surgir novos questionamentos. A problematização é a metodologia mais indicada na fundamentação desse processo de ensino e aprendizagem. Por meio desse processo, podem-se criar algumas situações que estimulem o estudante a pensar por hipóteses, razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado, que caracteriza a abordagem investigativa. Ao professor cabe questionar, direcionando o processo dessa aprendizagem para que o estudante assuma uma postura crítica frente ao problema exposto. Ao vivenciar situações-problema e confrontá-las, os estudantes têm estímulos para organizar seus pensamentos, confrontar hipóteses e rever ideias. O professor em suas aulas pode partir de questões simples, como, por exemplo, por que os estudantes acreditam que a Terra é redonda? Como se formaram os oceanos? Será que as águas de todos os rios seguem em direção ao mar? Onde começam e terminam os rios? Por que as águas dos rios têm tantas cores? Por que as cidades eliminaram seus rios? Por que é importante cuidar das florestas tropicais? Com tanta indústria, por que não há trabalho para todos? Enfim, questões que podem ser formuladas a partir do cotidiano e de perguntas realizadas pelos próprios estudantes. A problematização contribui para o levantamento de hipóteses que poderá ser comprovada ou não a partir da investigação.

É importante que o estudante disponha de elementos para resolver essas problematizações e que não se criem inseguranças e barreiras que tornem impossível a resolução das questões propostas pelos estudantes da EJA. Assim, o verdadeiro objetivo da aprendizagem com base em problematização é fazer com que o estudante adquira o hábito de se propor problemas e resolvê-los como forma de aprender, pois a utilização de estratégias e de tomadas de decisão contribui para que ele desenvolva o raciocínio e possa transferir conhecimentos para diferentes situações do cotidiano. Cada vez que o estudante se depara com uma situação nova, isso representará um novo esquema de pensamento, valorizando sua autoestima no processo de aprendizagem.

## Trabalho de campo

O método de estudos de campo procura decifrar a paisagem: a linguagem das formas, dos objetos, dos movimentos muitas vezes ocultos e não tão evidentes. A leitura da paisagem por meio de estudos *situados* nos leva à compreensão dos fatos e objetos empiricizados (SANTOS, 2004) e sua relação com a nossa vida, ou seja, a paisagem na dimensão dos lugares. O trabalho de campo é um dos principais métodos da Geografia e nos permite imersão na paisagem, dialogando presencialmente com as nossas hipóteses sobre a formação e organização do espaço. Mas para permitir e construir o olhar dos estudantes é fundamental caminhar por interações produtivas e organizadas. Daí ser fundamental o planejamento criterioso dessa modalidade organizativa de trabalho de campo.

## Espaços escolares

Durante décadas a ideia que se formou do processo de aprendizagem é que ele só acontecia em sala de aula e que os outros lugares da escola apenas seriam utilizados quando se fazia algo diferente, ou seja, para fazer uma pesquisa ou assistir a um filme, ou ainda que os concebemos como locais onde os estudantes se encontram para conversar, brincar, gerar conflitos, é o espaço da sociabilidade. No entanto, deve-se considerar, nos dias atuais, qual é o papel dos espaços da escola na formação dos jovens e adultos para além das contradições vivenciadas no edifício escola. A escola ainda é o lugar onde se materializa a relação entre o ensino e a aprendizagem. Tem-se a sensação de que os confrontos existentes no local aumentam o sentimento de desvalorização social da educação e do professor. O contexto social no qual a escola faz parte tem muitos desafios, pois a sociedade vive desafios e não seria diferente na escola. Atualmente, nas escolas, dialoga-se com a poderosa influência dos meios de comunicação, das associações, grupos culturais e outros; isso nos permite ampliar os espaços da aprendizagem, ou seja, a escola vive um espaço multidimensional que está presente e interage fora de seus limites físicos. Se quisermos uma escola que tenha a função de educar e ensinar as novas gerações, estamos diante de um grande desafio, principalmente nas práticas docentes, que é a de explorar os diferentes espaços como locais que podem ser utilizados para ensinar os conteúdos que poderiam ser trabalhados em ambientes mais formais.

Nesse sentido, a *organização do espaço escolar* é fundamental e influencia de maneira relevante o processo de aprendizagem. Essa análise é necessária, na medida em que auxilia a melhorar a educação porque requer modificações combinadas de espaço e tempo, além de alterações no material didático, particularmente na EJA e nas salas de aula. Portanto, é uma organização espacial e metodológica dos conteúdos que estão ocorrendo *ao compreender os espaços escolares como espaços de aprendizagem*. Outra abordagem em relação aos espaços escolares é elaborar um projeto educativo, a partir de um conteúdo disciplinar, por exemplo, tendo **a cidade** como objeto de estudo e por meio dela descobrir sua história, compreender e até questionar a organização dos bairros, a circulação das pessoas e dos meios de transporte, a oferta de espaços para lazer, áreas verdes e culturais, a localização e distribuição do comércio e dos serviços como educação e saúde. Estudar a cidade é tentar compreendê-la **como sistema dinâmico** por onde fluem a cultura, os modos de vida, ritmos, comportamentos. Para esse fim, é possível circular pela cidade para estudá-la como um elemento diferenciado na vida escolar cotidiana, conhecer diferentes espaços e observar as construções como obras fixas dos espaços públicos, para além daquelas que encontramos em museus. Nesse sentido, compreende-se a cidade na perspectiva da sua função e de sua gênese por meio das praças, das indústrias, das estações de metrô e trem, observando e entendendo a circulação, as redes que se formam a partir das mercadorias e das pessoas. Nesses locais podem-se desenvolver *ações didáticas pontuais*, mas ao mesmo tempo diversificada, envolvendo várias etapas e espaços em decorrência das atividades que são propostas, por exemplo, pesquisas em livros ou em internet, experimentos, jogos, debates ou trabalho de campo. É claro que tudo isso só será possível conforme as condições materiais da escola e do tema de estudo, além dos objetivos pedagógicos e do interesse dos estudantes.

## Trabalhando com projetos

Entender a ideia de projeto não é simples nem fácil, mas tem sido apontada por muitos educadores como vantajoso em relação ao desenvolvimento de aprendizagens específicas, tais como tomar decisões coletivas, saber definir estratégias de percurso, flexibilidade em relação à sequenciação de conteúdos, aproximação entre diferentes disciplinas escolares, uso ampliado do tempo podendo reunir um certo conjunto

de aulas a partir de objetivos mais amplos a serem alcançados. Um interessante ponto de partida para essa questão é refletir sobre por que optar pela via do projeto como procedimento metodológico. São inúmeras as atividades humanas nas quais, atualmente, a ideia de projeto está colocada como uma nova forma de organizar e realizar atividades profissionais. Na atualidade vemos a ideia de projeto como um meio organizador de um percurso planejado por metas e métodos.

Outra valorização dessa didática na EJA vem da necessidade de aproximar campos disciplinares. Entende-se que o projeto permite maior diálogo entre os componentes curriculares. Isso de fato pode ocorrer e os projetos têm possibilitado aos estudantes vivências mais complexas e interessantes. Em uma equipe que trabalha com vistas a realizar um projeto, são muito importantes a solidariedade e o cuidado com a contribuição de cada um para o grupo todo em sua ampla diversidade pedagógica, inclusive para inclusão social de estudantes com necessidades especiais. A questão central dessa forma de trabalhar é saber se o projeto permite aprendizagens coletivas, potencializando a capacidade de aprender dos estudantes por essa forma tão interessante de organizar as atividades, uma vez que tal escolha permite desenvolver aprendizagens significativas no campo dos conhecimentos escolares. No ambiente escolar, a ideia de projeto está presente em quase tudo que fazemos. Se vamos a um evento com nossos estudantes, precisamos ter um projeto. Se precisamos de material para apoio ao trabalho de campo ou para a formação de uma biblioteca na escola, necessitamos ter um projeto. O projeto esclarece intenções, meios e métodos e produtos esperados. De certo modo, ele organiza o caminho. Daí ser fundamental entender essa opção para além das características vivenciais (não menos importantes) que ela nos permite realizar.

## Sequências didáticas

A ideia de sequência didática tem por base a concepção de que a aprendizagem se dá em processo. Uma multiplicidade de situações é posta pelo professor aos estudantes nas interações educativas. As sequências didáticas são uma forma de planejamento de aulas que deve favorecer o processo de aprendizagem por meio de atividades planejadas e desenvolvidas como situações didáticas encadeadas, formando um percurso de aprendizagem para que o estudante construa co-



nhcimentos ao realizá-las. Assim, as atividades que constituem uma sequência didática não são escolhidas aleatoriamente. O professor as encadeia a partir de sua hipótese sobre as necessidades de aprendizagem, de modo que cada atividade potencialize a outra, permitindo que os estudantes reelaborem conhecimentos, coloquem em uso e/ou ampliem o que já aprenderam. O professor cria nesses encadeamentos desafios perante os conteúdos apresentados, que por sua vez poderão revelar a realidade do mundo dos estudantes. Em Geografia, as sequências didáticas devem buscar integrar os princípios básicos apresentados nas expectativas de aprendizagem, ou seja: construção de raciocínios espaciais, flexibilidade na organização dos conteúdos e interação temática, permitindo compreender sociedade e natureza, ensinar o desenvolvimento de capacidades em cartografia, organizar situações problema, entre outros. O tempo para desenvolver as didáticas pode ser organizado por agrupamento de aulas que podem durar todo um mês, bimestre, trimestre, semestre etc.

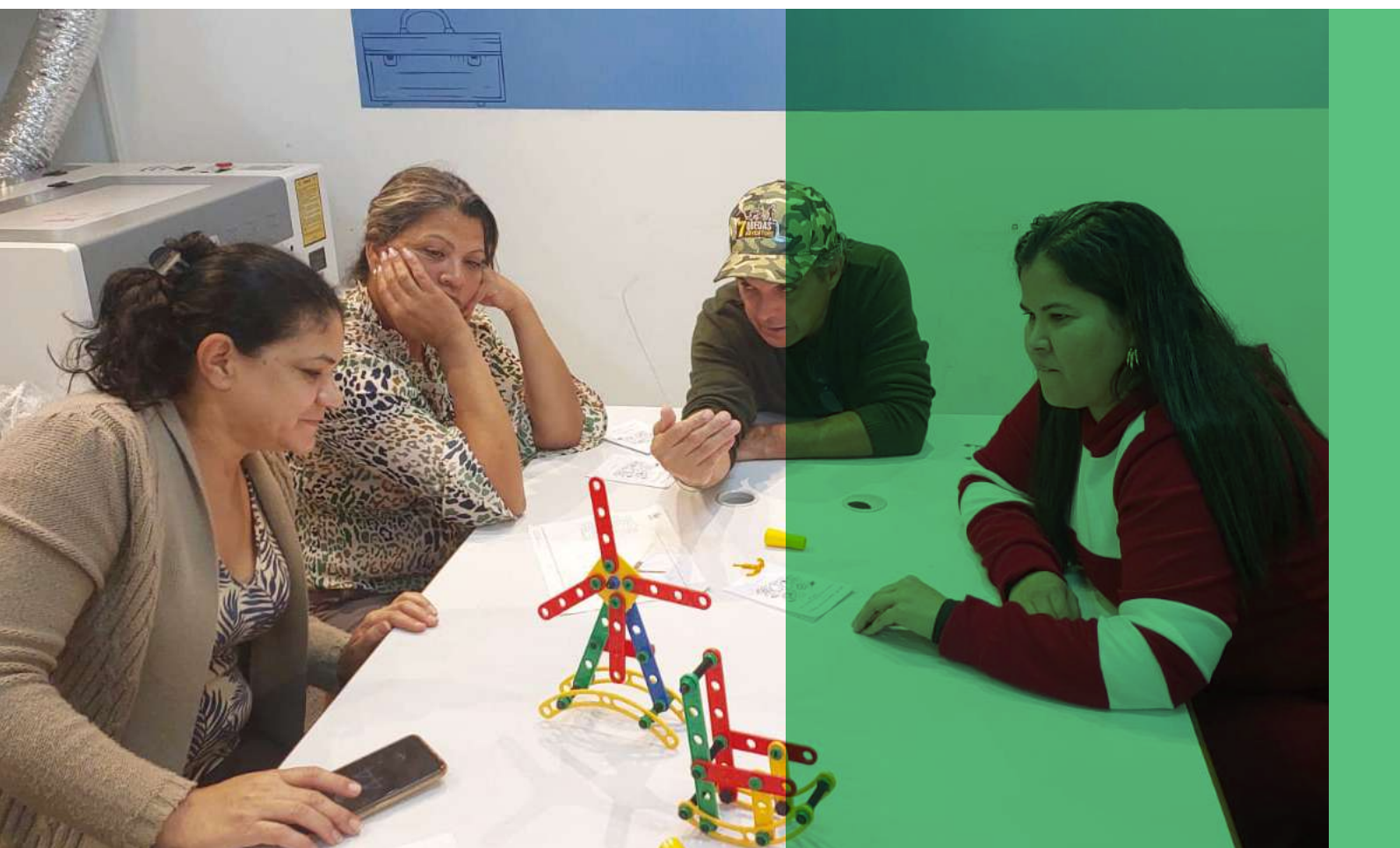
## Orientações de estudos: o desafio de ensinar os estudantes a estudar Geografia

Analisar e interpretar o espaço geográfico significa conhecer a complexidade de interações existentes nos diversos contextos socioespaciais, considerando que muitas das explicações não são perceptíveis à primeira vista. Como educar o olhar para ver o que determina aquilo que é visível? Indagar sobre os aspectos não visíveis das paisagens torna-se um imperativo nas propostas didáticas na Geografia. A construção do olhar pela interpretação do que explica para além do que vemos nas paisagens é um ponto de partida para ensinar Geografia em todas as faixas etárias. Buscamos que todos os estudantes da EJA compreendam que o espaço geográfico não é estático: se transforma a partir de tensões, conflitos de interesses, jogo de forças, construções e desconstruções, afetos e desafetos. Nesse contexto, um importante objetivo dos estudos geográficos é que os estudantes se percebam como sujeitos sociais capazes de interpretar o mundo que vivem e nele interfiram de maneira consciente, propositiva e responsável (STRAFORINI, 2004; SIMIELLI, 1999; CASTELLAR, 2015; CAVALCANTI, 2008).

Como estudar na EJA? Para Furlan (2000) o conceito de lugar é fundamental para estudos de percepção ambiental e influenciam a conquista da cidadania:

[...] o lugar é a dimensão na qual as pessoas estabelecem a identidade e apropriam-se afetivamente do espaço para vivê-lo, defendê-lo e transformá-lo. Ou seja, a dimensão local deve ser lida na perspectiva do conceito, lugar e território. Vejo essa ligação como uma forma necessária de mediação entre aquilo que se tem, aquilo que se conhece, aquilo que se deseja e aquilo que se pode fazer para garantir uma vida digna e democrática, em harmonia com os processos ecológicos (FURLAN, 2000, p. 7-8).

Nessa concepção, são os elementos afetivos, como por exemplo, segurança, liberdade e vizinhança – ligados à experiência situada dos estudantes – que dão significado ao lugar. Portanto, também deve ser um dos objetivos do ensino de Geografia contribuir para a socialização e ampliação desses significados, propiciando o conhecimento de outros elementos da realidade local e global.



[...] o conhecimento de outros lugares e a comparação entre eles e seu próprio lugar, juntamente com a análise da diferenciação de condições do “global” em cada lugar, podem fazer avançar a compreensão dos lugares vividos (CAVALCANTI, 2008, p. 51).

A partir do lugar, é possível estruturar a experiência vivida. A escola, por seu insubstituível valor cultural e sua função formativa, tem condições de contribuir para a construção de sujeitos sociais conscientes do seu papel no município, no país e no mundo. É importante lembrar que é no lugar que se materializam os problemas e também as soluções. O lugar é potencializador das identidades e da construção da cidadania, pois é onde, por exemplo, se territorializam os resultados das decisões políticas e, nesse contexto, os sujeitos sociais podem se colocar, opinando, tecendo críticas e fazendo proposições e agindo nas transformações.

A ênfase dada ao lugar somente propiciará aos estudantes tornarem-se cidadãos críticos à medida que não se proponha uma descrição linear e abstrata dos acontecimentos e objetos presentes no cotidiano. Assim, desde os anos iniciais, é preciso ir além, buscando comparações e generalizações a partir do conhecimento de outras realidades e da comparação.

## Organização do componente curricular Geografia

Este referencial curricular da EJA foi organizado por eixos articuladores que organizam os objetivos de aprendizagem e os objetos de conhecimento dos componentes curriculares, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA articulando diversos componentes (figuras 3 e 4). Os eixos articuladores são estruturantes e permitem que estudantes e professores tenham uma visão mais integrada das possíveis conexões entre os componentes.



Figura 3 – Eixos articuladores para todos os componentes

Fonte: elaboração própria.

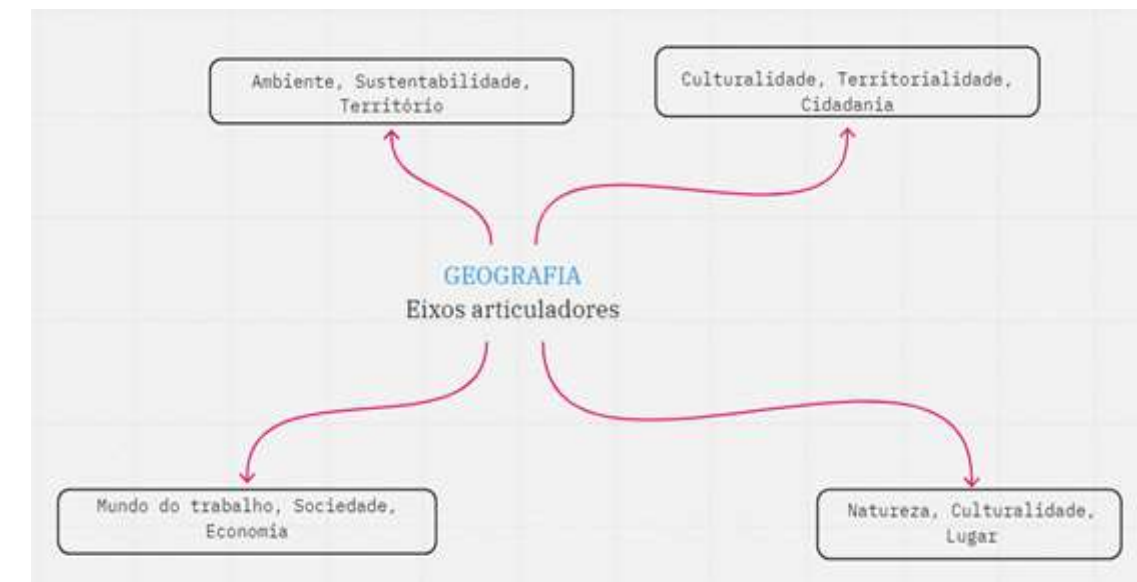


Figura 2 – Eixos articuladores selecionados para o componente Geografia

Fonte: elaboração própria.



## Avaliação

Nas últimas décadas, criou-se um relativo consenso de que a educação básica deve visar fundamentalmente à preparação para o exercício da cidadania, cabendo à escola formar o aprendiz em conhecimentos, habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade por meio de uma aprendizagem que seja significativa. Ao mesmo tempo, uma análise global da realidade escolar mostra que na prática ainda estamos distantes do discurso sobre formação para a cidadania e, mais especificamente, da aprendizagem significativa. Partindo do princípio de que a aprendizagem deve ter sentido para a vida, teríamos de olhar para ela como compreensão de significados que se relacionam a experiências anteriores e vivências pessoais dos estudantes, permitindo a formulação de problemas que os incentivem a aprender mais, como também o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando mudanças de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em novas situações. Ou seja, se desejamos que os conhecimentos escolares contribuam para a formação do cidadão e que se incorporem como ferramentas, como recursos aos quais os estudantes podem recorrer para resolver diferentes tipos de problemas que se apresentem a eles nas mais variadas situações, e não apenas num determinado momento pontual de uma aula, a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Em resumo, se os estudantes não percebem o valor dos conceitos escolares para analisar, compreender e tomar decisões sobre a realidade que os cerca, não se pode produzir uma aprendizagem significativa. Evidentemente isso não significa que tudo que é trabalhado na escola precisa estar sempre ligado à sua realidade imediata, o que poderia significar uma abordagem dos conteúdos de forma bastante simplista; os conteúdos que a escola explora devem servir para que o estudante desenvolva novas formas de compreender e interpretar a realidade, questionar, discordar, propor soluções, ser um leitor crítico do mundo que o rodeia. A esse respeito, diferentes autores concordam com o fato de que o problema não é tanto como aprender, mas sim como construir a cultura da escola em virtude de sua função social e do significado que adquire como instituição dentro de uma comunidade. Um dos elementos importantes da construção da cultura de aprendizagem na escola é o processo de organização e desenvolvimento do currículo. Sa-

be-se que a aprendizagem significativa não se coaduna com a ideia de conhecimento linear e seriado. Conceber o conhecimento organizado linearmente contribui para reforçar a ideia de pré-requisitos que acaba justificando fracassos e impedindo aprendizagens posteriores.

Numa concepção linear do conhecimento, o ensino e a aprendizagem funcionariam como cadeia de elos, na qual cada elo tem função de permitir acesso a outro. Essa forma de conceber o conhecimento pressupõe que o estudante armazene e mecanize algumas informações, por um determinado período de tempo, o que faz com que tenha bom desempenho em provas e avance de um ano para outro, o que não significa, necessariamente, que tenha uma aprendizagem com compreensão. Uma aprendizagem significativa pressupõe um caráter dinâmico, que exige ações de ensino direcionadas para que os estudantes aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e de aprendizagem. Nessa concepção, o ensino contempla um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdos e métodos articulam-se e onde professor e estudantes compartilham partes cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar. O professor orienta suas ações no sentido de que o estudante participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Se a aprendizagem significativa é concebida como o estabelecimento de relações entre significados, a organização do currículo e a seleção das atividades devem buscar outras perspectivas, de forma que o conhecimento seja visto como uma rede de significados, em permanente processo de transformação; a cada nova interação, uma ramificação se abre, um significado se transforma, novas relações se estabelecem, possibilidades de compreensão são criadas. Tal concepção pressupõe o rompimento com o modelo tradicional de ensino, do domínio absoluto de pré-requisitos, de etapas rígidas de ensino, de aprendizagem, de avaliação.

A construção de uma nova prática escolar pressupõe definição de critérios para a seleção e organização de conteúdo, a busca de formas de organização da sala de aula, da escolha de múltiplos recursos didáticos e de articulações importantes, como as relativas ao ensino e à aprendizagem, conteúdo e formas de ensiná-los, constituindo progressivamente um ambiente escolar favorável à aprendizagem, em que os estudantes ampliem seu repertório de significados, de modo a



poder utilizá-los na compreensão de fenômenos e no entendimento da prática social.

É preciso levar em conta, ainda, que uma aprendizagem significativa não se relaciona apenas a aspectos cognitivos dos envolvidos no processo, mas está intimamente ligada a suas referências pessoais, sociais e afetivas. Afeto e cognição, razão e emoção compõem-se em uma perfeita interação para atualizar e reforçar, romper e ajustar, desejar ou repelir novas relações, novos significados na rede de conceitos de quem aprende. É preciso compreender, portanto, que a aprendizagem não ocorre da mesma forma e no mesmo momento para todos; interferem nesse processo as diferenças individuais, o perfil de cada um, as diversas maneiras que as pessoas têm para aprender. Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade dos estudantes aprenderem por múltiplos caminhos, permitindo a eles usar diversos meios e modos de expressão. Assumindo-se que jovens e adultos de diferentes idades ou fases da escolaridade têm necessidades diferentes, percebem as informações culturais de modo diverso e assimilam noções e conceitos a partir de diferentes estruturas motivacionais e cognitivas, a função da escola passa a ser a de propiciar o desenvolvimento harmônico desses diferentes potenciais dos aprendizes. A aula deve tornar-se um fórum de debates e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os aprendizes sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar ideias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm de superar.

A comunicação define a situação que vai dar sentido às mensagens trocadas e, portanto, não consiste apenas na transmissão de ideias e fatos, mas, principalmente, em oferecer novas formas de ver essas ideias, de lidar com diferenças e ritmos individuais, de pensar e relacionar as informações recebidas de modo a construir significados. Os estudantes devem participar na aula trazendo tanto seus conhecimentos e concepções quanto seus interesses, preocupações e desejos para sentirem-se envolvidos num processo vivo, no qual o jogo de interações, conquistas e concessões provoquem o enriquecimento de todos.

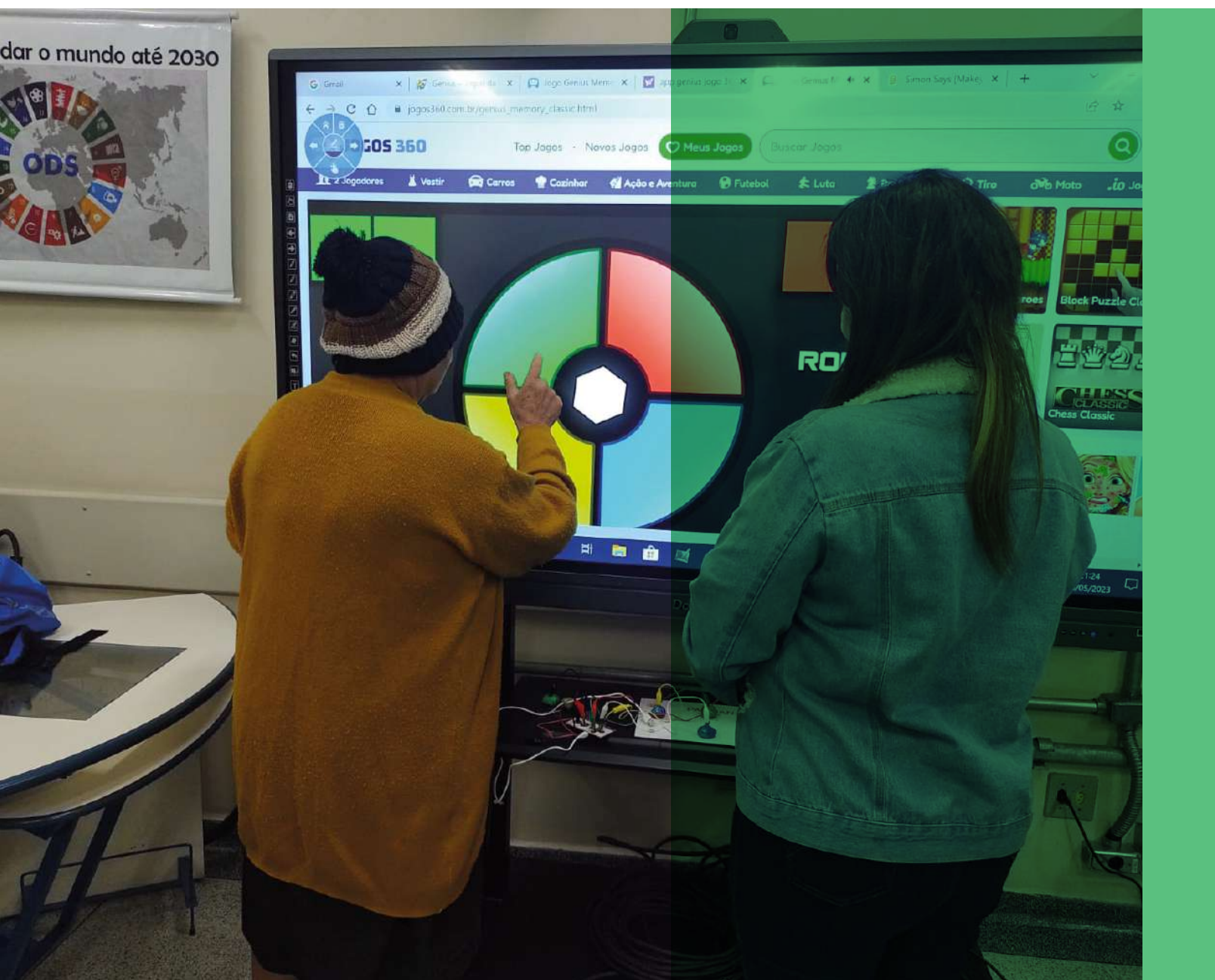
Nessa perspectiva, é inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca entre os estudantes, para que cada um vá

realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem suas capacidades e seus conhecimentos. Convém destacar aqui o papel fundamental da linguagem, por ser instrumento básico de intercâmbio entre pessoas, tornando possível a aprendizagem em colaboração. A comunicação pede o coletivo e transforma-se em redes de conversações em que pedidos e compromissos, ofertas e promessas, consultas e resoluções se entrecruzam e se modificam de forma recorrente nessas redes. Todos – professor e estudantes – participam da criação e da manutenção desse processo de comunicação. Portanto, não são meras informações, mas sim atos de linguagem que comprometem aqueles que os efetuam diante de si mesmos e dos outros.

Variando os processos e formas de comunicação, amplia-se a possibilidade de significação para uma ideia surgida no contexto da classe. A pergunta ou a ideia de um estudante, quando colocada em evidência, provoca uma reação nos demais, formando uma teia de interações e permitindo que diferentes inteligências se mobilizem durante a discussão. É importante salientar que toda situação de ensino é, também, uma situação mediada pela avaliação, que estabelece parâmetros de atuação de professores e aprendizes. Se considerarmos verdadeiramente que a aprendizagem deve ser significativa, fundamentada em novas compreensões sobre conhecimento e inteligência, a avaliação deve integrar-se a esse processo de aprender, tendo como finalidade principal a tomada de decisão do professor, que pode corrigir os rumos das ações. Um projeto de ensino que busca aprendizagens significativas exige uma avaliação que contribua para tornar os estudantes conscientes de seus avanços e de suas necessidades, fazendo com que se sintam responsáveis por suas atitudes e suas aprendizagens.

A avaliação deve ocorrer no próprio processo de trabalho dos estudantes, no dia a dia da sala de aula, no momento das discussões coletivas, da realização de tarefas em grupos ou individuais. Nesses momentos é que o professor pode perceber se seus estudantes estão ou não se aproximando das expectativas de aprendizagem consideradas importantes, localizar dificuldades e auxiliar para que elas sejam superadas, por meio de intervenções adequadas, questionamentos, complementação de informações, enfim, buscando novos caminhos que levem à aprendizagem. A avaliação, com tal dimensão, não pode ser referida a um único instrumento, nem restrita a um só momento ou a uma única forma. Somente um amplo espectro de recursos de avaliação pode possibilitar manifestação de diferentes competências, dando condições para que o professor atue de forma adequada.

As relações envolvidas numa perspectiva de aprendizagem significativa não se restringem aos métodos de ensino ou a processos de aprendizagem. Ensinar e aprender, com significado, implica interação, aceitação, rejeição, caminhos diversos, percepção das diferenças, busca constante de todos os envolvidos na ação de conhecer. A aprendizagem significativa segue um caminho que não é linear, mas uma trama de relações cognitivas e afetivas, estabelecidas pelos diferentes atores que dela participam.



## Sugestões de materiais de apoio para saber mais

### Sites/Sítios

- Ação Educativa – <https://acaoeducativa.org.br/>
- Observatoire géographique du paysages – <https://observatoire-despaysages.fr/>
- Ministério da Educação – <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32737-eja>
- MEC – EJA – <https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-jovens-adultos>
- Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/>
- SESI – EJA – <https://www.portaldaindustria.com.br/sesi/canais/educacao/eja/>
- Observatório da Educação e Trabalho – <https://observatorioept.org.br/autor/itau-educacao-e-trabalho>

### Vídeos

- Currículo da Cidade – Educação de Jovens e Adultos – <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-eja/publicacoes-eja/curriculo-da-cidade-eja/geografia-eja/>
- Conheça a geografia dos sabores e produtos típicos do Brasil – <https://www.youtube.com/watch?v=CfMqHDCvmaA>
- <https://www.youtube.com/watch?v=ZfdJx22rImM>
- O que é Geografia – Univesp – <https://www.youtube.com/watch?v=YktYwin3sk0&list=PL4F276B5EB8C0F16F>
- A construção de materiais didáticos – Univesp – <https://www.youtube.com/watch?v=wYvUiAAly8o&list=PL6A5D505F1520B7CF>
- As transformações da paisagem rural – Univesp – <https://www.youtube.com/watch?v=DKJKw3fdPPQ&t=248s>
- Educação e trabalho – <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/>



## Referências bibliográficas

- AB'SABER, Aziz N. **Geomorfologia do sítio urbano de São Paulo**: edição fac-similar: 50 anos. Cotia, SP: Ateliê, 2007. 349 p.
- AB'SABER, Aziz N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê, 2003.
- AB'SABER, Aziz N. **São Paulo: ensaios entreveros**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2004.
- ALENCAR, Clodoaldo G. Jr. **O conceito de território**: uma análise dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio. 2009. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Rosângela D. de. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.
- ALMEIDA, Rosângela D. de. La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. **Revista de Investigación**, Espanha, v. 4, p. 21-31, 2005.
- ALVES, Daniel C. A sala de aula como território para um processo de ensino e de aprendizagem situado: territorialidade e letramento geográfico. **Geopauta** v. 3, n. 4, p. 48-64, 2019.
- ANDRADE, Manuel C. de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- ANDRADE, Manuel C. de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas: Papirus, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Ciências humanas e suas tecnologias**: livro do estudante: ensino médio. Coordenação Zuleika de Felice Murrie. 2. ed. Brasília: MEC; INEP, 2006. 202 p.
- CARLOS, Ana Fani A. (org.). **Geografias de São Paulo**: a metrópole do século XXI. São Paulo: Contexto, 2004. v. 1 e v. 2.
- CARLOS, Ana Fani A. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: Edusp, 1996.
- CARLOS, Ana Fani A. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARLOS, Ana Fani A. A Geografia brasileira hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 161-178, 2002.
- CARLOS, Ana Fani A.; CRUZ, Rita de C. **A necessidade da Geografia**. São

Paulo: Contexto, 2019. 256 p.

CASTELLAR, Sonia Maria V.; STEFERON, Daniel Luiz. A Ciência Geográfica na escola: pressupostos de um currículo escolar fundamentado no conhecimento escolar. **Uni-pluri** (Medellin), v. 43, p. 4, 2015.

CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo Cesar C.; CORRÊA, Roberto L. **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 354 p.

CAVALCANTI, Ana L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

DAMIANI, Amélia Luísa. A metrópole e a indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2004.

FRANCISCHETT, Mafalda N. Representações cartográficas e o ensino de Geografia. **Boletim de Resumos da II Jornada Científica de Geografia**. VII Semana de Geografia da UEPG. Ponta Grossa, p. 89-90, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Sueli A. **Construir conceitos em geografia: a sala de aula e o mundo**. São Paulo: Prêmio Educador Nota 10, 2014. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/pdf/2014/artigo-geografia.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

FURLAN, Sueli A. **Lugar e cidadania**: os impactos sociais e ambientais das políticas de conservação ambiental (o caso do Parque Estadual da Ilhabela-São Sebastião-SP). Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Geografia Física. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

GONZÁLES, Manuel S. ¿Qué escuelas de Geografía para educar en ciudadanía? **Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, Valência, n. 24, p. 25-44, 2010.

MEDEIROS, Marta Inez M. et al (org.). **Perspectivas de natureza**: geografia, formas de natureza e política. São Paulo: Annablume, 2017. 342 p.

MONTEIRO, Carlos Augusto de F. **Geossistemas**: a história de uma procura. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo espaço, tempo e crítica. **Revista Eletrônica de**



**Ciências Humanas e Sociais e Outras Coisas**, v. 1, n. 1, p. 55-70, 2007.

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. São Paulo: Contexto, 1991.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A Geografia das lutas no campo**: conceitos e violência, movimentos sociais e resistência, os “sem-terra” e o neoliberalismo. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Contribuição para o estudo da geografia agrária**: crítica ao Estado isolado de Von Thünen. 1978. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

OLIVEIRA, Livia de. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia**, Rio Claro, v. 25, p. 5-22, 2000.

PEREIRA, Talita V.; OLIVEIRA, Roberta A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de Responsabilização. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, p. 528-553, 2018.

PONTUSHKA, Nídia N. (org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1992.

PONTUSHKA, Nídia N. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre**, São Paulo, p. 100-124, 1999.

RUÍZ, Samuel H. C. La Educación de Jóvenes y Adultos en Venezuela: anotaciones sobre sus fundamentos, estado actual y perspectivas. **Educación em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e35647, 2022.

SANTOS, Enio S. dos. Trajetórias do currículo de Geografia que se ensina a Jovens e Adultos trabalhadores. **Giramundo**, v. 1, p. 45-54, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do Espaço Habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Edusp, 2007. 136 p.

SANTOS, Milton. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Proposta curricular/Secretaria de Educação e Cultura**. Departamento de Ações Educacionais. São Bernardo do Campo: SEC, 2007. v. 2.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares**. Departamento de Ações Educacionais. Divisão de EJA e Educação Profissional., 2012 p. 122

SÃO BERNARDO DO CAMPO. Secretaria de Educação e Cultura. **Educação de Jovens e Adultos**. Grupos de trabalho 2018-2019, s/n.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações Curriculares**: Expectativas de Aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos: Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A geografia em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos *et al.* Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. Boletim paulista de geografia. AGB, São Paulo, n. 70, p. 5-21, 1992.

SOUZA, Jefferson S. A importância do ensino de Geografia para os alunos da Educação de Jovens e adultos (EJA): uma reflexão teórica. **Revista Tocantense de Geografia**, Araguaína, v. 10, n. 20, p. 220-237, 2021.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004. 155 p.

# HISTÓRIA





# Proposta de História

## Contribuições do Componente Curricular de História para os estudantes da EJA

O componente curricular de História na educação de jovens e adultos, na rede municipal de ensino da cidade de São Bernardo do Campo, cumpre finalidades educativas e culturais voltadas para a educação escolar dentro do contexto social, econômico, político e cultural do município e do país, colaborando para o processo de alfabetização de jovens e adultos e oportunizando possibilidades de “leitura do mundo”, de interpretação da urdidura de valores, saberes, representações e identidades na complexa sociedade atual.



Na perspectiva da ação educativa, a História colabora para que os(as) estudantes possam compreender a multitude de situações sociais, político-econômicas e culturais que vivenciam em seu cotidiano. A disciplina permite também que o(a) estudante desenvolvam o entendimento de si próprio(a) como sujeito histórico, assim como dos coletivos que fazem parte, enquanto trabalhadoras e trabalhadores, jovens, idosos, pessoas com deficiência, migrantes, pessoas em situação de vulnerabilidade social, etc.

O conhecimento histórico contribui para que a cidadã e o cidadão, que enfrentam um cotidiano desafiador e intrincado, possam atribuir sentidos à sua existência e compreender que o acontecer humano se faz no tempo e no espaço, questionando-se permanentemente acerca das suas vivências pessoais, sociais e cotidianas. Deve permitir que os(as) estudantes conheçam e analisem distintos modos de vida, articulando as dimensões do geral e do particular, atentando para os diferentes ritmos da História e para as mudanças e permanências, a partir do tempo presente.

Os direitos de aprendizagem em História devem ser contextualizados em ciclos sociais, políticos e culturais, promovendo uma escola laica em que as questões étnico-raciais, de gênero e de classe sejam abordadas, auxiliando o combate ao racismo, à misoginia e à homofobia, para assim propiciar valores que estimulem as atitudes e os princípios que valorizem a paz, a convivência harmoniosa e respeitosa das pessoas em sociedade e a defesa incondicional dos direitos humanos e da democracia.

## Objetivos propostos para o segmento

O componente curricular de História no ensino fundamental permite ao(à) estudante compreender sua inserção na história humana a partir da compreensão das temporalidades e das relações que são estabelecidas com o espaço. Para isso, é preciso o desenvolvimento de aprendizagens e habilidades ligadas ao manuseio de dados, informações, conceitos e o desenvolvimento de procedimentos, valores, atitudes e competências específicas. Busca-se que o(a) estudante da EJA desenvolva aprendizagens, tais como:

- a percepção de que é um sujeito histórico que se relaciona e interage com outros sujeitos históricos em que vivem, de posse

de suas diversidades, e que em diferentes tempos e espaços, outros sujeitos foram historicamente constituídos;

- compreensão dos eventos históricos, relações de poder, processos e mecanismos de mudanças e permanências das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais no tempo e espaço, a partir dos conhecimentos históricos, a fim de investigar, analisar, posicionar-se e realizar intervenções no mundo em que se vive;
- compreensão da historicidade no tempo e no espaço, para relacionar acontecimentos e os processos de mudança histórica, bem como a permanência das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais;
- elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação às fontes documentais de diversos tipos, incluindo-se diferentes linguagens e mídias, compreensão e desenvolvimento de habilidades para lidar com as informações históricas disponíveis, a partir de critérios bem estabelecidos e responsáveis;
- compreensão da importância do patrimônio cultural, da valorização, do respeito da diversidade étnica e da interculturalidade das práticas sociais, respeitando e acolhendo as pessoas e suas culturas, a partir do entendimento de suas constantes elaborações, construções e reelaborações de suas identidades, diferenças e historicidades;
- compreensão e valorização da cidadania plena, dos direitos humanos e dos princípios éticos e democráticos;
- entendimento do processo histórico de ocupação do território e da formação das sociedades, de suas características, desigualdades e opressões, especialmente no tocante à sociedade brasileira.





## Breves considerações sobre o componente curricular de História

A História, enquanto campo de conhecimento, é um saber consolidado que está presente no Ocidente desde a Antiguidade. No passado, foi considerada uma espécie de “mestra da vida” cuja principal função era evitar o esquecimento dos grandes feitos perpetrados ao longo do tempo pelos homens. Além disso, tinha como função o aconselhamento das novas gerações por meio da observação do exemplo daqueles que vieram antes de nós.

Mais de dois mil anos se passaram e a História continua presente nos currículos escolares da maioria esmagadora dos países, ainda que suas “tarefas” sejam hoje muito distintas das do passado. Uma das grandes marcas do ensino de História atualmente, no Brasil e no mundo, parte da avaliação e mesmo da reconsideração do foco de observação e análise da História a partir das experiências interculturais de diferentes matrizes étnicas-raciais e culturais. Essas novas formas de olhar o passado e o presente abandonam, aos poucos, o foco narrativo e interpretativo centralizado unicamente no Ocidente cristão e nas sociedades patriarcais e eurocêntricas, diversificando e enriquecendo o conhecimento histórico, com múltiplas experiências históricas vividas por diferentes povos, culturas e sujeitos históricos.

Desde fins do século passado e no século XXI, a globalização, a emergência de movimentos identitários e interculturais em diversas partes do mundo, a alta conectividade, o impacto das redes sociais e as chamadas *fake news*, em um momento de pós-verdade, requerem uma profunda avaliação do papel que cabe à História na contemporaneidade. As grandes questões globais, relacionadas à crise climática, econômica e epidemiológica, acrescentam novos desafios, aumentando a necessidade de as sociedades contemporâneas aprofundarem o conhecimento histórico para observar as contradições do presente, as heranças deletérias do passado colonizador e escravista, as desigualdades de gênero e as assimetrias de poder. Para tal, é preciso fazer por meio das fontes documentais e de abordagens multidisciplinares, perguntas ao passado para que, dessa forma, seja possível buscar novos caminhos a serem trilhados diante dos desafios colocados.



## Quadros por áreas de conhecimento, componentes curriculares por ciclo

Na presente proposta, em cada um dos ciclos que compõem o percurso formativo do estudante da EJA no município de São Bernardo do Campo, há um tema que articula as discussões realizadas naquele momento específico. No ciclo de alfabetização, a temática principal é o estudo das ações de homens e mulheres atuando em sociedade e seus embates, disputas, tensões e alianças. Dessa forma, o estudante pode refletir acerca de sua existência em diferentes níveis de complexidade, ajudando-o a compreender quem é, qual a sua localização temporal, espacial, socioeconômica e simbólica. Perguntas como “quem somos?”, “Como nos constituímos?”, “Por que vivemos da forma que vivemos?” e “Como nos organizamos?” integram o rol de questionamentos feitos aos (às) estudantes no ciclo 1 e a temática estruturante desse momento do percurso formativo é a ação dos sujeitos históricos em suas singularidades enquanto agentes da transformação histórica em diferentes temporalidades e espacialidades.

No ciclo 2, a temática articuladora é a da natureza, dos territórios e das sociedades em confluência com a atuação dos sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços, assim como os embates, tensões e as interações das sociedades com o meio natural. Essa temática, hoje urgente em razão da crise climática, é estudada a partir da história local, ampliando-se a partir daí, para abranger outros territórios em diferentes momentos históricos.

No ciclo 3, a temática estruturadora dos estudos gira em torno das relações de poder e de trabalho como elementos centrais na compreensão de diferentes situações históricas travadas pelos sujeitos na transformação da natureza e na estruturação da vida social para a produção dos seus meios de existência. Para isso, estudam-se as relações de poder e de trabalho em diferentes espaços e tempos.

O último ciclo da EJA é dedicado à investigação da construção da ideia de cidadania, em diferentes tempos e espaços, e suas conexões com o conceito de interculturalidade. Estuda-se a cidadania como um conceito histórico que assumiu diferentes significados ao longo do tempo e que esteve ligado intimamente à luta travada por homens e mulheres pela conquista de direitos. Soma-se a essa discussão a com-

preensão de que vivemos em um mundo em que existem diferentes identidades culturais e que é urgente fortalecer as relações de cooperação, de respeito e aceitação, a fim de que ocorram trocas de experiências, enriquecimento cultural e descolonização do saber histórico.

As temáticas de cada ciclo se conectam também com os eixos articuladores gerais, de maneira que o professor possa decidir, com base nas características de cada turma e do território em que a escola se localiza, a ordem e o momento de enfatizar as articulações que cada eixo propõe.

Os eixos articuladores organizam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e os objetos de conhecimento do componente curricular de História a serem trabalhados ao longo do percurso escolar dos estudantes. Os eixos articuladores, como o próprio nome indica, vinculam temas centrais e fundamentais que perpassam todo o currículo e todos os componentes curriculares, com o propósito de que os(as) estudantes tenham uma compreensão mais ampla e estruturada da História, enquanto saber escolar numa perspectiva transdisciplinar.

Os eixos presentes nessa proposta são: natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho; educação, múltiplos saberes e direitos humanos; linguagens, práticas sociais e interculturalidade; interculturalidade, territorialidade e cultura digital; memória, territorialidade, diversidades; sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho.

No componente curricular de História, o eixo “natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho” possibilita articular as relações dos sujeitos históricos com a natureza, a própria constituição do trabalho e as relações sociais, econômicas e culturais daí decorrentes e a sustentabilidade em diferentes culturas e momentos históricos. O eixo “educação, múltiplos saberes e direitos humanos” conecta a educação, os direitos humanos e os múltiplos saberes presentes nas diferentes culturas humanas em diferentes tempos e espaços.

O eixo “linguagens, práticas sociais e interculturalidade” articula a produção das diferentes linguagens realizadas pelos grupos humanos, suas práticas e identidades culturais por meio de trocas, relações de cooperação e transformações mútuas. O eixo “interculturalidade, territorialidade e cultura digital”, por sua vez, conecta as diversas identidades culturais e suas complexas relações, com os territórios e as culturas digitais presentes na contemporaneidade, reforçando, assim, a necessidade do exercício crítico da análise da História e dos documentos históricos.



O eixo “memória, territorialidade e diversidades” possibilita o conhecimento e a análise dos territórios e das diversidades culturais, de gênero e étnico-raciais por meio da memória e da História. Por fim, o eixo “sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho” no componente de História articula as sociedades, a estruturação das relações de poder e de gênero e suas reverberações no mundo do trabalho em diferentes territórios e tempos históricos.

### Quadros de objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e objetos de conhecimento

| Ciclo 1  |   |
|--|---|
| Sujeitos históricos: agentes das transformações históricas   |   |
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| Caracterizar o que é História, suas diferentes acepções, suas funções e importância para as sociedades humanas, em diferentes tempos e espaços, analisando o papel dos sujeitos históricos na transformação do processo histórico. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caracterização do que é História e os diferentes entendimentos formulados ao longo do tempo sobre a ciência e o saber histórico escolar, especialmente no tempo presente;</li> <li>• Entendimento acerca dos diferentes métodos usados na pesquisa histórica;</li> <li>• Análise dos sujeitos históricos e de sua relevância para a transformação histórica;</li> <li>• Avaliação dos diversos tipos de fontes documentais usados no estudo da História.</li> </ul>  |
| Identificar conceitos importantes para o estudo da História, como os de história de vida, história familiar, história oral e memória individual e coletiva.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificação da noção de história de vida e de história familiar e dos efeitos que as questões sociais, espaciais e históricas exercem sobre elas;</li> <li>• Reconhecimento e problematização da memória individual e social de diferentes grupos sociais presentes no município de São Bernardo do Campo;</li> <li>• Caracterização da história oral e de sua importância para a história local no município de São Bernardo do Campo;</li> <li>• Identificação do conceito de memória individual e coletiva e sua diferenciação com a História.</li> </ul> |

|   |   |
|---|---|
| Examinar diferentes compreensões sobre cidadania, formuladas ao longo do tempo, em diferentes espaços, e o conceito de direitos humanos no tempo presente.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do conceito de cidadania e de direitos humanos no Brasil contemporâneo;</li> <li>• Valorização das atitudes de respeito à diversidade social, étnico-racial, etária, cultural e de gênero presentes nas sociedades humanas;</li> <li>• Reconhecimento e valorização da diversidade dos sujeitos históricos como os indígenas, os afro-brasileiros, os migrantes, as culturas juvenis na cidade de São Bernardo do Campo em diferentes temporalidades.</li> </ul>  |
| Reconhecer a existência de diferentes modos de vida diversos na atualidade e em outras temporalidades, na perspectiva da história local.                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exame da história local e suas relações com a História do Brasil;</li> <li>• Análise do modo de vida das comunidades indígenas e quilombolas no espaço da capitania de São Paulo e na província de São Paulo;</li> <li>• Identificação de diferentes modos de vida existentes na Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) nos séculos XX e XXI.</li> </ul>   |
| Analisar o papel dos diferentes sujeitos históricos e as dimensões das relações de poder, a partir da História da São Paulo colonial e da América portuguesa. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo do impacto da colonização e da formação do império colonial português;</li> <li>• Caracterização da condição colonial e suas consequências em diversos âmbitos para os diferentes sujeitos históricos na América portuguesa e no continente africano;</li> <li>• Exame da presença de indígenas e escravizados na capitania de São Paulo ao longo do período colonial;</li> <li>• Análise do papel das populações afro-brasileiras e indígenas no tocante ao escravismo e suas consequências para a sociedade brasileira contemporânea;</li> <li>• Identificação das contribuições em diferentes âmbitos das populações indígenas, afro-brasileira e europeia para a sociedade brasileira atual.</li> </ul> |

| Ciclo 2  |   |
|--|---|
| Natureza, sociedade e sujeitos históricos em diferentes tempos e territórios   |   |
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| Identificar as relações travadas pelos sujeitos históricos com a natureza em diferentes tempos e territórios.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo das relações e das interações promovidas pelos sujeitos históricos e a natureza em diferentes temporalidades e territorialidades;</li> <li>Caracterização dos saberes que grupos sociais como os indígenas, as mulheres e os europeus desenvolveram em relação à natureza na capitania de São Paulo;</li> <li>Reflexão sobre impacto da natureza nas culturas humanas em diferentes perspectivas, por meio de estudos de caso sobre os quilombos e as comunidades indígenas em diferentes temporalidades.</li> </ul>  |
| Investigar as dimensões do rural e do urbano no Brasil e seus impactos nos modos de vida das populações em diversas espacialidades e temporalidades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Estudo sobre a concentração fundiária no Brasil no Império e na República e o conseqüente desflorestamento das matas nativas desde o período colonial aos dias atuais;</li> <li>Análise da ocupação e da exploração econômica do sertão no período colonial e no século XIX, e o modo de vida e a cultura sertaneja no Brasil;</li> <li>Reflexão acerca da questão fundiária brasileira e dos problemas sociais enfrentados por populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos, população sem-terra/sem-teto, populações das ocupações urbanas e de moradias vulneráveis.</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| Analisar o uso da terra e da água no Brasil e no mundo em diferentes tempos históricos.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise da ação de grupos econômicos dominantes e seus impactos em diferentes temporalidades;</li> <li>Estudo do papel dos principais rios brasileiros, ao longo dos séculos, seus usos, aproveitamentos e problemas atuais, especialmente nas áreas urbanas;</li> <li>Avaliação do processo de concentração de terras no Brasil e suas consequências sociais, ambientais e econômicas a partir da Lei de Terras de 1850;</li> <li>Reflexão sobre o êxodo rural e seus impactos no que se refere à concentração populacional no Brasil nas áreas urbanas a partir da década de 1930.</li> </ul>                                     |
| Compreender os desafios climáticos atuais no Brasil e no mundo em relação à destruição da natureza e suas consequências socioambientais. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise do sistema capitalista e os problemas ambientais;</li> <li>Reflexão acerca dos efeitos da destruição ambiental para as populações socialmente mais vulneráveis;</li> <li>Análise dos interesses e dos impactos do agronegócio, da produção de alimentos transgênicos e do uso de agrotóxicos no meio ambiente;</li> <li>Avaliação do impacto dos combustíveis fósseis como fonte de energia e dos danos ambientais provocados por seu uso maciço;</li> <li>Conhecimento das lutas de organizações sociais em defesa do meio ambiente em várias partes do mundo e as alternativas ao modelo de consumo dominante.</li> </ul> |

| Ciclo 3  |  |
|--|--|
| Relações de poder e de trabalho  |  |
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento  |
| <p>Analisar a expansão capitalista da Época Moderna e seus efeitos nas relações de trabalho em diferentes territórios e tempos.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão sobre a importância do trabalho e da luta dos trabalhadores em diferentes tempos e espaços;</li> <li>Descrição e contextualização da dimensão do trabalho nas sociedades ameríndias na América pré-colombiana, especialmente na área do que seria mais tarde a América portuguesa;</li> <li>Análise da expansão comercial, marítima e cultural europeia e seu impacto na Europa, na África e nas Américas;</li> <li>Estudo e reflexão sobre o impacto e as consequências do escravismo para a sociedade brasileira e africana desde o século XVI até o momento atual.</li> </ul>   |
| <p>Analisar as relações de poder e os movimentos de resistência política, social e cultural em diferentes tempos e territórios a partir da emergência das relações capitalistas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexão sobre diferentes formas de poder existentes na sociedade atual em função do poder econômico, das questões de gênero e de orientação sexual, das questões étnicas-raciais e culturais, etc.;</li> <li>Análise das relações de poder impostas pelas metrópoles ibéricas aos territórios americanos e africanos no período moderno e as resistências dos colonos;</li> <li>Discussão sobre o papel da religião como elemento de dominação política, econômica e cultural sobre as populações coloniais e imperiais e as formas de resistência populares;</li> <li>Estudo e compreensão das insurreições populares ocorridas no período colonial e no século XIX, como a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolta dos Malês.</li> </ul> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Identificar as consequências da Revolução Industrial e seu impacto nas relações de trabalho no Brasil, em fins do século XIX até o momento presente.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Caracterização do desenvolvimento da economia capitalista, a partir da Revolução Industrial, e seus impactos nas relações de trabalho e no campo ideológico;</li> <li>Análise das relações de poder que se estabeleceram entre os países dominantes e os países dependentes, a partir dos anos 1830 até os nossos dias;</li> <li>Identificação e reflexão sobre a importância do escravismo no Brasil do século XIX, no contexto da independência;</li> <li>Investigação sobre o papel das várias formas de resistências negras e indígenas à escravidão na América Colonial e independente, enfatizando o Brasil;</li> <li>Estudo sobre a marginalização que indígenas e populações negras foram submetidas no Brasil e seus efeitos atuais;</li> <li>Análise do trabalho feminino no contexto da expansão capitalista e o papel dos movimentos feministas.</li> </ul> |
| <p>Caracterizar as relações de poder, de trabalho e o consumo na sociedade capitalista contemporânea.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação dos movimentos de resistência ao capitalismo desde o século XIX até os dias atuais;</li> <li>Estudo e reflexão sobre o papel da propaganda como elemento de incremento ao consumo na sociedade contemporânea e seus efeitos em ciclos ambientais, sociais e culturais;</li> <li>Análise das relações de trabalho no mundo atual e a precarização do trabalho, o desemprego e o trabalho escravo.</li> </ul>   |



| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| Cidadania e relações interculturais  |   |
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| Investigar as formas de governo e as lutas políticas e sociais no Brasil e na América Latina desde o século XIX.                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação e análise da constituição das diferentes formas de governo e dos processos de independências no Brasil e na América Latina desde o século XIX;</li> <li>Caracterização das características políticas, econômicas e sociais do Império brasileiro e das repúblicas latino-americanas;</li> <li>Análise dos movimentos sociais dos diferentes sujeitos históricos no Brasil imperial;</li> <li>Estudo e reflexão sobre a história das constituições brasileiras, suas características e os avanços sociais e políticos que a Constituição de 1988 trouxe para o país;</li> <li>Reflexão sobre os ataques contra a democracia no Brasil e no mundo e as lutas atuais de diversos setores da sociedade em sua defesa.</li> </ul> |
| Identificar as lutas e conquistas de diferentes grupos sociais por direitos sociais e políticos em diferentes temporalidades e espacialidades. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação dos movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos no Brasil desde finais do século XIX até a atualidade, como os movimentos em prol da educação, moradia, terra, saúde, direitos civis e mobilidade;</li> <li>Estudo e análise da luta das mulheres por equidade de gênero e contra a misoginia nos séculos XX e XXI, no Brasil e no mundo;</li> <li>Estudo e análise das lutas dos povos negros por direitos, contra o racismo no Brasil e no mundo, especialmente nos séculos XX e XXI;</li> <li>Estudo e análise das lutas das populações indígenas a favor das demarcações de terras no Brasil e na América Latina nos séculos XX e XXI.</li> </ul>  |

|  |   |
|--|---|
| Identificar os movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no mundo: pessoas com deficiência, LGBTQIAP+ e migrantes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Análise das lutas e conquistas das pessoas com deficiência por inclusão no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI;</li> <li>Identificação e análise das lutas de pessoas LGBTQIAP+ por direitos sociais e civis, contra a homofobia no Brasil e no mundo nos séculos XX e XXI;</li> <li>Identificação e análise das lutas de migrantes no Brasil e em diferentes regiões do mundo por direitos.</li> </ul>                                   |
| Avaliar a organização da sociedade civil em distintas temporalidades e espacialidades e a luta pela plena cidadania.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificação e análise do significado dos direitos humanos enquanto uma construção histórica e a sua centralidade nas sociedades democráticas;</li> <li>Análise da democracia direta e participativa, dos canais de participação política e da organização política e social no Brasil atual;</li> <li>Reflexão sobre a importância do exercício pleno da cidadania para uma sociedade justa e democrática para todas e todos.</li> </ul> |

### Quadro-síntese somente com os objetivos de aprendizagem de cada ciclo

#### Ciclo 1

1. O que é História, acepções do ciclo, funções e importância para as sociedades humanas.
2. O papel dos sujeitos históricos na transformação do processo histórico.
3. Conceitos, como os de história de vida, história familiar, história oral e memória individual e coletiva no estudo da História.
4. O que é cidadania, diferentes formulações criadas ao longo do tempo, em diferentes espaços.
5. O conceito de direitos humanos no mundo contemporâneo.
6. A história local e a existência de diferentes modos de vida ao longo do tempo.
7. A História da São Paulo colonial e da América portuguesa e o papel dos diferentes sujeitos históricos e as dimensões das relações de poder.

#### Ciclo 2

1. As relações construídas entre os sujeitos históricos com a natureza em diferentes tempos e espaços.
2. O rural e o urbano no Brasil e seus impactos nos modos de vida das populações em diversos espaços e tempos.
3. O uso da terra e da água no Brasil e no mundo em diferentes momentos históricos.
4. Os desafios climáticos atuais no Brasil e no mundo, a destruição da natureza e suas consequências socioambientais.

#### Ciclo 3

1. A expansão capitalista da Época Moderna e as relações de trabalho em diferentes territórios e tempos.
2. As relações de poder e os movimentos de resistência política, social e cultural em diferentes tempos e territórios no contexto do desenvolvimento capitalista.
3. A Revolução Industrial e seu impacto nas relações de trabalho no Brasil em fins do século XIX até os dias atuais.
4. Relações de poder, de trabalho e o consumo na sociedade capitalista contemporânea.

#### Ciclo 4

1. As formas de governo e as lutas políticas e sociais no Brasil e na América Latina desde o século XIX.
2. As lutas e conquistas de diferentes grupos sociais por direitos sociais e políticos em diferentes temporalidades e espacialidades.
3. Movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no mundo: pessoas com deficiência, LGBTQIAP+ e migrantes.
4. A organização da sociedade civil em distintas temporalidades e espacialidades e a luta pela plena cidadania.



## Orientações e proposições metodológicas específicas

A orientação metodológica presente nesta proposta curricular visa garantir princípios norteadores para que jovens e adultos adquiram uma formação integral que os possibilitem ampliar seus domínios práticos e intelectuais, reforçando, dessa forma, os princípios éticos e os valores importantes para o coletivo.

As orientações metodológicas objetivam dar condições para que os estudantes se percebam enquanto sujeitos históricos que interagem com outros sujeitos sociais, tendo em vista os valores de respeito à alteridade e à diversidade socioeconômica, política, de gênero, de etnia, de crenças e de classes sociais.

Os estudos históricos devem propiciar a identificação, a análise e a reflexão sobre fatos históricos escolhidos para construir compreensões acerca do presente e do passado e, para que isso ocorra, é preciso que lidem criticamente com a informação histórica ao seu alcance, compreendendo e analisando as diferentes referências temporais.

Outro ponto a ser destacado no concernente às proposições metodológicas, liga-se à importância da produção de conhecimentos históricos no cotidiano escolar, o que significa que ensinar História requer um exercício de diálogo permanente com diferentes saberes, gerados em níveis e espaços diferenciados e assentados na dialogicidade.

Pressupõe-se que perguntas sobre a natureza, o lugar e a origem dos conhecimentos prévios, saberes oriundos da experiência vivida dos estudantes em diversos espaços sociais e culturais sejam elementos fundantes do método do ensino e da aprendizagem de História. O grande desafio reservado aos docentes é mediar os conhecimentos em circulação no espaço escolar e incentivar os(as) estudantes, de maneira autônoma e crítica, a realizar conexões com o que aprendem fora da escola, com a bagagem que trazem de seu convívio familiar e social, dos meios de comunicação de massa, dos meios de comunicação digital. Parte-se dos questionamentos à realidade, para que, dessa forma, protagonizem ações sociais nos espaços coletivos e estejam comprometidos com os princípios fundamentais das sociedades democráticas, como o respeito à diversidade, à solidariedade, o interesse para consigo, os semelhantes e o planeta.



O ensino e a aprendizagem de História pressupõem, ainda, procedimentos críticos em relação ao uso e à análise das fontes históricas, que devem ser variadas e de diferentes matizes como os documentos escritos oficiais, os de natureza pessoal e privada, documentos jornalísticos, literários, orais, visuais, obras de arte como pinturas, esculturas, músicas, teatro, cinema etc. As fontes devem ser inquiridas a partir de questionamentos propostos pelo tempo presente e pelas questões do mundo contemporâneo.

Recomenda-se a utilização de raciocínio comparativo no que se refere a diferentes sociedades ou mesmos momentos históricos, para que os(as) estudantes notem semelhanças e diferenças. É necessário recorrer à periodização do tempo histórico e das fontes utilizadas e à observação dos diferentes ritmos da história, bem como destacar as diferentes concepções de tempo existentes entre as culturas para que os estudantes possam aprender a pensar historicamente e usar de forma acurada os conceitos históricos mais fundamentais. Fazer pesquisas utilizando diversas fontes, a partir de perguntas definidas previamente, são outro recurso fundamental no estudo da História que possibilitam a construção de conhecimentos de forma autônoma.

Todos esses procedimentos precisam ser mobilizados por meio de operações como a de questionamento e observação, de coleta de dados, de exames, de descrições, de considerações sobre o saber trazido pelo(a) estudante e os saberes históricos constituídos pela pesquisa histórica.

## Orientações de estudo

### *Os estudantes e o estudo na EJA*

No campo do estudo da História, os conteúdos procedimentais abarcam operações, como as de: formular perguntas perante as realidades vividas e estudadas; diferenciar sujeitos históricos e suas ações; identificar dilemas que afligem o mundo atual e as formas de relacionamento histórico, com sociedades de outras temporalidades; examinar problemas históricos fazendo uso de categorias de análise e conceitos, dimensionando-os em ciclos temporais; pesquisar informações e fontes documentais, saber analisá-las e relacioná-las aos contextos históricos em que foram produzidas.

Além dos pontos acima descritos, ensinar e aprender História implica uma formação para leitura de diferentes gêneros textuais, imagé-

ticos e cartográficos e análise de oralidades. Outra habilidade essencial que precisa ser desenvolvida e aprimorada refere-se ao uso de tecnologias da comunicação, tão em voga atualmente, o que pode ser alcançado por meio de trabalhos em sala de aula e fora dela com materiais e suportes diversificados.

Para que a proposta curricular possa ser efetiva e significativa, é importante incluir a resolução de problemas, por meio de questionamentos que instiguem a reflexões acerca de diferentes realidades históricas e, para isso, é preciso partir de pesquisas, da articulação de ideias, de formulações de hipóteses, da estruturação do pensamento e do uso e abstração de conceitos para oportunizar descobertas que destaquem os potenciais individuais e a construtiva importância da cooperação entre os(as) estudantes. Por meio dessas ações, espera-se que os educandos(as) possam desenvolver autonomia intelectual, pensamento crítico, prontidão e desembaraço no uso de diferentes formas de expressão e comunicação, na construção de argumentos individuais ou em cooperação e no emprego de conceitos.

No que se refere à aprendizagem do componente de História, é necessário que diversos recursos didáticos sejam utilizados, assim como o contato com interpretações históricas e abordagens dos eventos históricos distintas, a avaliação das durações temporais, a distinção dos contextos históricos, a atuação e das perspectivas múltiplas dos atores sociais, o cuidado no uso de conceitos e de diversos tipos de pesquisas e a realização de trabalhos de campo. A intenção é permitir que os estudantes, em perspectiva histórica, possam identificar e refletir sobre as características e problemas que afetam o mundo atual e avaliar diferentes formas de atuação e de intervenção que podem ser realizadas no mundo em que vivemos.

Importa sublinhar que estudar História vai além do que simplesmente participar de aulas ou ler textos didáticos, também faz parte de estudar ler jornais e revistas que tratam de atualidades; ler ficção em forma de romances, crônicas, contos, quadrinhos e poesias; assistir a filmes e seriados; ouvir músicas de diversos estilos musicais; fazer visitas aos museus e aos espaços culturais da cidade; acompanhar *podcasts* sobre cultura, jornalismo e temas afins. Em suma, estudar implica também se inteirar do mundo em que se vive; aprender sobre a cultura dos outros; participar dos debates e dos grandes questionamentos de nossa época e se colocar como um agente ativo de transformação pessoal e coletiva.

## Avaliação

A avaliação é um ato pedagógico que permite acompanhar a progressão do(a) estudante e de suas aprendizagens, bem como amparar o professor para que faça adequações e replanejamentos em seu processo de ensino, a fim que a distância entre o estabelecido pelo currículo e os estudantes reais seja equacionada satisfatoriamente.

A avaliação formativa permite realizar processos de regulação entre o que precisa ser ensinado e o que está sendo aprendido, possibilitando, assim, que os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento sejam atingidos. Assim sendo, é necessário criar momentos em que os(as) estudantes tomem consciência de suas conquistas e dificuldades. Outro ponto importante, é que a avaliação formativa permitirá partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, colocando-se, dessa forma, a serviço das aprendizagens, e não como um fim em si mesma. O professor deve buscar diferentes instrumentos avaliativos como provas, relatórios, seminários, autoavaliação, registros, fichas avaliativas, trabalhos em grupo e individuais de acordo com o território, o momento e a realidade dos estudantes.

## Sugestões de materiais de apoio para saber mais.

Atualmente, o professor encontra muitos acervos históricos disponíveis para consulta na internet como é o caso de documentos digitalizados na forma de revistas, jornais, pinturas, laboratório de ensino, mapas e fotografias em endereços como:

- Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro: <https://www.bn.gov.br>
- Biblioteca do Senado Federal: <https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca>
- Biblioteca Digital Luso-Brasileira: <https://bndigital.bn.gov.br>
- Biblioteca Digital de Cartografia Histórica da USP: <https://www.cartografiainhistorica.usp.br>
- Laboratório de Ensino e Material Didático da USP: <https://lemad.fflch.usp.br/>
- Instituto Socioambiental (ISA): <https://www.socioambiental.org/pt-br>
- Instituto Moreira Salles: <https://ims.com.br/>

- Itaú Cultural: <https://www.itaucultural.org.br/>
- Acervo do Museu Britânico: <https://www.britishmuseum.org/>
- Biblioteca Nacional da França: <https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/content/accueil-fr?>
- Arquivo Nacional da Torre do Tombo (Portugal): <https://digitalq.arquivos.pt/>

Para a História de São Paulo, consultar os acervos de locais como:

- Arquivo Público do Estado de São Paulo: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/web/>
- Arquivo Municipal de São Paulo: [https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo\\_historico/](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/arquivo_historico/)
- Museu Paulista: <https://www.mp.usp.br/acervo>

## Referências bibliográficas

- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão *In*: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História *In*: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História no Brasil *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº 11/2000, 2000.
- BRASIL. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular-1º segmento. Coordenação e texto final de Vera Maria Masagão Ribeiro. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394, de 26/ dez./ 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFITEA)**. Brasília: MEC: Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em 24 ago. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. **Revista de Pós-Graduação em História**. Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82-101, jul./dez. 2012.

CATELLI JÚNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. In: CATELLI JÚNIOR, Roberto. (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara; GALVÃO, Ana Maria. **O preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 157-169, maio-ago. 2004.

FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Unesp, 2014.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História: reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, nov. 2010.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: os desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03 In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007, p. 175-185.

GOODSON. Ivor. **Currículo – teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HAMILTON, David. Sobre as origens dos ciclos classe e curriculum. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 33-52, 1992.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. Trad. Cid Kipnel Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Bernardo Leitão. Campinas: Unicamp, 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9. ed. Petrópolis – Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25-26, p.143-162, set/1992-ago/1993.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

REIS, José Carlos. **História & Teoria: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade**. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RÜSEN, Jörn. Razão **Histórica: Teoria da História: os fundamentos da ciência Histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani da Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. Trad. Silvana Cobucci Leite; Beth Honorato; Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas**. v. 2. São Paulo: SME/COPED, 2016d.



SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História.** São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria:** elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral.** São Paulo: SME/COPED, 2016a. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: História.** São Paulo: SME/COPED, 2016b. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Educação de Jovens e Adultos. **Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas.** São Paulo: SME/DOT, 2016c.

SILVA, Jerry Adriani. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado!** Dissertação (mestrado). UFMG-FAE, Belo Horizonte, 2010.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria.** Trad. Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VILAR, Joelma Carvalho; ANJOS, Isa Regina Santos dos. Currículo e práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos. **Revista Espaço do Currículo**, UFPB, v. 7, n. 1, p. 86-96, jan./abr. 2014.

ZABALA, Antoni (org.). **A prática educativa – Como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena(org.). **O construtivismo em sala de aula.** São Paulo: Ática, 1996.





**ARTE**





# Proposta de Arte

## Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA

Para o aluno da EJA, o ensino de Arte se configura como oportunidade de conhecer a si mesmo, de conhecer o mundo e atuar nele.

A música, a dança, o teatro, as artes visuais, e tantas outras formas de expressão, manifestam crenças, valores, sentimentos e percepções a partir das relações que os homens estabelecem entre si e com os espaços nos mais diversos contextos desde os tempos mais remotos de sua existência.

Nesta perspectiva, o processo de criação autoral, propósito central das orientações que aqui se apresentam, caracteriza-se como expres-



são singular do estudante frente os fenômenos que experimenta na vida em sua complexidade.

Aprender arte na escola é poder conhecer a história da humanidade e reconhecer-se como membro de uma comunidade e como usuário de linguagens artísticas compartilhadas com os demais para participar da sociedade comunicando suas próprias ideias, tensões políticas e necessidades.

Para **jovens e adultos**, os processos de aprendizagem em Arte – que envolvem pesquisas na cultura, nas experiências pessoais, no fazer, apreciar, refletir e fruir – são formas de **pensar e contar suas próprias histórias**, de construir **pontos de vista**, de **buscar compreender o seu lugar**, de **imaginar novos mundos**, de **se emocionar com a vida**.

## Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores

Como subsídio que pode apoiar escolhas de professores em Arte, este documento parte da elaboração curricular da prefeitura de São Bernardo do Campo, de 2007, e se ampara em significativas experiências anteriores, fundantes da arte na educação brasileira: os conceitos sobre processos de criação de Fayga Ostrower, as proposições do teatro do oprimido de Augusto Boal (1975), a concepção do espaço do desenho, de Ana Angélica Albano, a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa, a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Rosa Lavelberg (Brasil, 1997) e outras que serão apresentadas a seguir.

As dimensões do conhecimento do componente Arte da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental (Brasil, 2017) – criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão – servem também como elementos que alicerçam essas orientações curriculares, que, de forma similar, buscam articular experiências entre o sujeito e o mundo para a aprendizagem em Arte.

Com equivalente relevância, os campos conceituais propostos por São Paulo (2017) – arte e tecnologia; contextos e matrizes culturais; corporeidade e identidade; elementos de linguagem; materialidade; mundo do trabalho; patrimônio cultural e processo de criação – oferecem aportes para pensarmos o ensino de Arte.

Como princípio central, os norteadores que aqui desenvolvemos têm como maior motivação favorecer o que denominamos de diálogos poéticos

entre professores, alunos e o mundo. Apoiados pelo conceito da educação dialógica de Paulo Freire (2005), entendemos que a construção de conhecimentos acontece na relação, no “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo”, que em nosso caso dá-se por meio das linguagens artísticas.

Como todo diálogo – que envolve a escuta atenta, a observação, a análise e a reflexão crítica para a construção de sentidos compartilhados e a comunicação de ideias –, aqui o ensino também se configura como construção cooperada de experiências significativas, “um ato de criação” (FREIRE, 2005). Neste processo de interação entre educandos, professores e o mundo na sua complexidade, a arte se manifesta como linguagem, por meio da qual exercita-se responder sensivelmente aos fenômenos culturais, sociais e naturais.

Vale acrescentar que as experiências de artistas brasileiros, cujas criações ganham significado a partir da interação do público com as obras, como Lygia Clark, Hélio Oiticica, Ernesto Neto, Amélia Toledo, para citar apenas alguns, também podem enriquecer a concepção de processos educativos em Arte, que se completam na medida em que podem abarcar expectativas, motivações e ideias de alunos e professores, num processo colaborativo de criação.

Nessa linha, entendemos que a elaboração de projetos e demais situações de aprendizagem se configuram também como processos de criação do professor de Arte – uma vez que abarcam suas experiências estéticas, suas referências culturais e artísticas, sua subjetividade e pode contar também com a participação dos alunos; o planejamento se configura também como uma expressão poética do professor.

Como forma de favorecer a construção de diálogos entre alunos, professores e o mundo, organizamos quadros de objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento que buscam ater-se à aspectos singulares das diferentes linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro), mas abrem-se, ao mesmo tempo, para as conexões entre elas (alinhando-se à crescente tendência destas relações na arte contemporânea).

Nesses quadros, organizamos também espaços de experiência, que se configuram como eixos estruturantes – elementos fundamentais para o processo de aprendizagem em Arte que perpassam igualmente todos os ciclos da EJA.

Assim, ao mesmo tempo em que destacamos as características e construções históricas e singulares de cada linguagem, colocamos foco

em elementos que perpassam todas elas na construção de conhecimentos e experiências do sujeito aprendiz com a arte. Os quadros que elaboramos, portanto, podem ganhar múltiplas leituras: horizontais, considerando os diferentes espaços de experiência, e verticais, considerando os diferentes ciclos.

Essa organização, que se baseia no conceito de “currículo-mapa” desenvolvido por Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2010), visa oferecer aos professores maior liberdade para a criação de situações de aprendizagem, uma vez que, além de possibilitar a seleção entre os aspectos das diferentes linguagens artísticas com as quais deseja trabalhar, também permite ao professor fazer escolhas a partir dos espaços de experiência, que embora tenham sido pensados a partir de uma progressão, podem ser deslocados de um ano para o outro.

Vale destacar, portanto, que os quadros elaborados não devem ser lidos como um conjunto de objetivos a serem cumpridos na sua totalidade, mas sim como uma “carta geográfica”, que permite a visualização de possibilidades de trabalho e a criação de múltiplos trajetos, que serão escolhidos por professores e alunos a partir das linguagens e dos espaços de experiência dos diferentes ciclos. Por outro lado, a leitura integral do documento, contando com todos os ciclos, tende a favorecer os processos de planejamento da equipe de professores.

A seguir destacamos a organização do quadro, construído a partir das seguintes esferas: os ciclos e os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento de cada espaço de experiência.

| Ciclo  |                         |
|--|-------------------------|
| O corpo no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades |                         |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento                            | Objetos de conhecimento |
| Subjetividade e identidade   |                         |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento                            | Objetos de conhecimento |
| Práticas culturais – O sujeito e seu lugar no mundo                    |                         |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento                            | Objetos de conhecimento |

Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Outro ponto importante é que os objetivos de aprendizagem de Arte podem ser conectados em projetos que envolvam duas ou mais linguagens. Além da organização do próprio quadro favorecer estas relações num mesmo ciclo escolar, deve-se considerar que as culturas indígenas, afro-brasileiras e algumas expressões da cultura popular de matrizes europeias se manifestam a partir de composições visuais, sonoras, de encenações, etc.

Vale reforçar que uma das fortes características da arte contemporânea se encontra exatamente na união de artistas plásticos, músicos, atores, e bailarinos em coletivos para a criação de obras que envolvem visualidades, sons, o corpo em movimento, e muitas outras possibilidades.

Tomamos como exemplo a obra *Microfônico vasos*, de 2009, criada pelo coletivo Chelpa Ferro, de que participam o pintor Luiz Zerbini, o escultor Barrão e o editor de cinema Sérgio Mekler.

Nesta obra, um microfone, ligado a um amplificador, capta diferentes sons a partir de doze vasos com formas bastante variadas. O espectador aciona um pedal e o microfone se move em direção aos vasos, produzindo diferentes sonoridades.



Por último, é relevante considerar as possibilidades de conexão entre a Arte e outras áreas de conhecimento, partindo de planejamentos interdisciplinares com o coletivo de professores.

Esperamos, assim, oferecer caminhos que podem ser modificados, expandidos e reinventados de acordo com as diversas experiências, necessidades e motivações de cada comunidade escolar.

Reiteramos que quanto mais o planejamento puder contar com escolhas e recriações, mais as situações de aprendizagem ganharão significado para o seu grupo.

A seguir, explicitamos nossa compreensão acerca das linguagens e dos espaços e como podem contribuir para os processos de criação e aprendizagem em Arte.

Ressaltamos que, embora tenhamos separado e elencado como exercício de melhor compreensão dos elementos que julgamos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, eles não se organizam a partir de uma importância hierárquica (são equivalentemente relevantes) e também devem ser compreendidos como um todo (um espaço de experiência é parte integrante dos demais: o corpo compõe a subjetividade e as práticas culturais e vice e versa).

## As linguagens artísticas

As **artes visuais** possibilitam o contato com imagens criadas pela humanidade nos mais diversos contextos culturais, de espaço e de tempo. Visualidades que possibilitam ler, interpretar e interagir com o mundo a partir de diferentes formas e pontos de vista. Esta linguagem também permite a criação pela exploração de linhas, formas, cores, texturas, e tantos outros elementos e materialidades para a comunicação visual.

A **dança** possibilita a expressão e a percepção do corpo, seus limites, sensações, sentimentos e possibilidades, e também de outros corpos por meio das relações dos movimentos dançados. Permite ainda o reconhecimento de importantes manifestações culturais, advindas de diferentes matrizes para a construção de conhecimentos de espaços, tempos e relações sociais.

A **música**, como linguagem artística que se expressa por meio dos sons, é também uma possibilidade de interação com práticas sociais

que expressam valores, crenças e modos de estar no mundo de diferentes povos e culturas. Como linguagem geralmente muito presente na vida cotidiana brasileira, traz também uma forte possibilidade de reflexão acerca das matrizes e manifestações culturais de nosso país.

O termo **teatro** deriva do grego *theatron*, que significa “lugar para contemplar”. Configurando-se como um dos ramos da arte cênica ou performática, relaciona-se com a atuação/interpretação, por meio da representação de narrativas na presença de um público (a plateia). Essa linguagem, que combina diversas formas de expressão – palavra, imagem, gesto, som, música, cenografia, dança, etc. – também pode ser reconhecida no cotidiano, nas diferentes maneiras como cada pessoa ou grupo social atua e cria narrativas a partir das mais diversas esferas da vida humana. Gestos, expressões, objetos, modos de vestir-se, cenários e sons que carregam interpretações, crenças, valores e expressões culturais.

## Os espaços de experiência

Estes espaços foram elaborados em consonância com os conceitos que, para Fayga Ostrower, compõem os **processos de criação: a sensibilidade, a cultura e a consciência**. Nesse ponto, cabe destacar que, diferentemente de outras propostas curriculares, que colocam o processo de criação como um dos campos, ou um dos objetos de conhecimento, o entendemos como fundamento central, do qual derivam os demais elementos. Em outras palavras, o processo de criação se completa na medida em que perpassa todos os espaços de experiência, sendo de primordial importância para a aprendizagem em Arte.

**O corpo e sua percepção no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades** se configura como espaço em que experimentamos o mundo – seus fenômenos, incluindo as linguagens artísticas, seus elementos e suas materialidades – por meio de nossa sensibilidade, aqui compreendida pela perspectiva de Fayga Ostrower como “permanente estado de excitabilidade sensorial, porta de entrada das sensações que representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós” (OSTROWER, 2005, p. 13).

Nas situações de aprendizagem em arte, o corpo é **meio para a aprendizagem** – para percepção e experimentação de texturas, cores, sons, movimentos, gestos e espaços – e também **meio de expressão**, na medida em que torna possível a mediação entre o sujeito e o mundo



qualificando o gesto, a pincelada, a produção do som, do movimento, da voz, e assim por diante.

Cabe aqui colocar que o ponto de vista em que nos apoiamos, entende a tecnologia como qualquer invenção criada pela humanidade com a intenção de resolver problemas ou potencializar a relação dos homens entre si ou deles com o mundo. Desta forma, um pincel, um lápis e até mesmo um graveto podem ser compreendidos como tecnologia. Nesta perspectiva, a tecnologia digital não se configura como um eixo estruturante – um campo, ou objeto de conhecimento –, mas sim como materialidade e linguagem por meio da qual se pode comunicar.

O espaço da **subjetividade e identidade** é aquele em que o sujeito estabelece relações, elabora sentimentos e percepções a partir de suas **experiências de vida**, criando **interpretações singulares** acerca dos fenômenos, incluindo as expressões artísticas. É nessa esfera que o sujeito pode **compreender a si mesmo na relação com o mundo e com o outro**, desenvolvendo trabalhos a partir de temas, procedimentos, reflexões e criações autorais.

Por último, o espaço das **práticas culturais: o sujeito e seu lugar no mundo** é aquele em que o estudante pode perceber-se como um criador entre tantos outros e experimentar o seu processo como um ato social. Como fonte de conhecimento e percepção do outro, a cultura é também um elemento fundamental para uma reflexão **crítica** do mundo, a partir da qual o aluno pode estabelecer relações entre os seus modos de vida e os de outros grupos, acessando os conhecimentos culturais e artísticos produzidos pela humanidade ao longo do tempo, nos mais diversos lugares e contextos.

Como elemento fundamental para a construção de conhecimentos na área, a aproximação dos alunos com **objetos artísticos** (músicas, imagens, instalações, vídeos, peças teatrais, shows, etc.), com **processos de criação de artistas**, com os **meios por onde a arte circula** (museus, galerias, ruas, teatros, praças, rádios, aplicativos, sites, etc.) e com as **histórias da Arte** (que abarcam múltiplos pontos de vista e que possibilitam reconhecer e discutir movimentos de resistência cultural, apagamentos históricos, étnicos, de gênero, etc.) configuram-se como parte das pesquisas a serem realizadas neste espaço. Vale ressaltar que tão mais significativas serão estas aproximações quanto puderem oferecer experiências não lineares, mas em perspectivas de continuidade e descontinuidade, que se constroem a partir de discussões ampliadas acerca dos fenômenos políticos, sociais, culturais, etc.

Entendemos também **o trabalho**, ponto central para as experiências dos alunos da EJA, como parte integrante de práticas sociais, por meio da qual poderão ampliar o seu repertório de possibilidades em Arte, na fruição de manifestações culturais diversas, e expandir também suas possibilidades de participação e transformação social.

## Objetivos propostos para o segmento

1. Experimentar as múltiplas linguagens da Arte, suas materialidades, elementos e procedimentos, incluindo as linguagens criadas a partir das novas tecnologias, para expandir suas possibilidades expressivas;
2. Compreender as manifestações artísticas como criações humanas – fenômenos culturais de diferentes tempos, espaços e contextos socioculturais – desenvolvendo possibilidades de apreciar, refletir e construir conhecimentos acerca da história da humanidade;
3. Desenvolver processos de criação autorais – individuais ou colaborativos – com crescente intencionalidade e autonomia, elaborando temáticas que expressem percepções e sentimentos e também que revelem tensões políticas, sociais, econômicas, e outras que se fizerem relevantes para os estudantes, educadores e toda a comunidade escolar;
4. Desenvolver procedimentos de pesquisa em Arte, tanto para ampliar o seu repertório de possibilidades de criação (conhecendo processos de artistas, novas materialidades, linguagens e procedimentos) como também para conhecer as distintas matrizes estéticas e culturais, em especial as manifestas em seu grupo social e no Brasil, as comunidades indígenas, as oriundas de processos migratórios, em especial as africanas;
5. Vivenciar a Arte no cotidiano de seu grupo social, nas ruas, praças, reuniões com a comunidade, em festejos, em conversas sobre a Arte, na confecção de objetos e outras manifestações culturais, compreendendo-se como um sujeito produtor de cultura;
6. Compreender a escola como espaço de produção e difusão de cultura, compartilhando fazeres artísticos e conhecimentos com a comunidade;

7. Ampliar suas possibilidades expressivas e também de participação social por meio da interação com práticas sociais de trabalhos ligados ao campo das artes: artistas, professores, *designers*, produtores culturais, rappers, músicos, instrumentistas, artesãos, e muitos outros.



## Os estudantes e o estudo de Arte na EJA

As experiências com a Arte na escola podem trazer diferentes desafios para professores e alunos da EJA.

O primeiro deles, que merece destaque, relaciona-se com as questões ligadas à subjetividade e a construção da identidade. Muitas vezes, por encontrarem-se em situação de fragilidade, advindas de questões econômicas ou sociais – de gênero, etnia, sexualidade, dos padrões de corpos impostos pela sociedade, de modos de vestir-se, etc. – ou ainda escolares, relacionadas ao fracasso, à cultura familiar, etc., alunas e alunos podem enfrentar grandes dificuldades na construção de processos autorais de criação, que evidenciam-se no medo de errar, na desvalorização de suas produções, na insegurança ao compartilhar trabalhos, e até mesmo em entraves: bloqueios ao desenhar, dançar, atuar, tocar, cantar, etc. Neste sentido, é extremamente importante que professores e alunos possam construir relações de confiança, que compreendam que não há certo e errado em arte, mas muitas possibilidades de criação, que se constroem exatamente a partir das subjetividades e histórias de vida de cada estudante.

Vale acrescentar que o próprio conceito de beleza carrega subjetividades e deriva de contextos culturais. Muitos artistas, por exemplo, desejam se distanciar do conceito de beleza da cultura em que estão inseridos com o propósito de discutir costumes, questões sociais, ambientais, etc. Assim, a pesquisa, a reflexão, a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos dos alunos deve se configurar como um grande norte na elaboração das propostas.

Como forma de apoio, às produções dos alunos, bem como seus processos, precisam ser valorizadas e suas primeiras experiências devem se configurar como pontos de partida para a construção de desafios possíveis, que alicerçarão futuras aprendizagens. O trabalho colaborativo, construído a partir do apoio entre colegas, também pode ser de grande valia para a superação destes impedimentos.

Outro desafio, ligado ao primeiro, mas também a concepções restritas sobre a Arte, manifesta-se em relações de distanciamento do sujeito com as diferentes produções artísticas ou a desvalorização, ou ao não reconhecimento das manifestações de seu grupo social – festejos, repertório musical, etc. – como parte integrante da arte e da cultura nacional. Esta situação pode causar dificuldade aos alunos de encontrar sentido nas aprendizagens em Arte, reforçando padrões sociais, o



eurocentrismo, e o enfraquecimento de suas possibilidades de construção e transformação por meio das linguagens artísticas. É preciso que as experiências com a arte vividas na escola tragam a possibilidade de compreender e valorizar a diversidade, a multiculturalidade, bem como o reconhecimento da Arte como elemento presente no cotidiano, nas diferentes práticas sociais da vida humana.

Nesta mesma linha, a dificuldade de acesso a algumas práticas culturais artísticas, como *shows*, museus, galerias, teatros, etc. deve ser considerada como um importante desafio. Aqui, vale destacar que a escola possui grande responsabilidade, e deve buscar criar situações que possam aproximar os alunos destas diferentes práticas para expandir o seu repertório artístico e cultural.

Pensado como lugar de diálogo, é desejável que a escola ofereça tanto o acesso às obras, a artistas, a espaços de arte (museus, galerias, ateliês de artistas, teatros, etc.), a debates sobre arte, etc., como também espaços para que os alunos possam se expressar artisticamente e expor seus trabalhos. Assim, as mostras, os festivais, os saraus, e outros eventos culturais se configuram como situações fundamentais para a aprendizagem dos alunos.

## Quadros por áreas de conhecimento, componentes curriculares por ciclo

### Arte e os eixos articuladores da EJA

Na proposta que aqui se apresenta, os diferentes ciclos de aprendizagem poderão se organizar a partir de **norteadores temáticos**, que se conectam com os eixos articuladores da EJA. Estas temáticas se configuram como sugestões para apoiar a criação do planejamento do professor, e devem ser pensadas, replanejadas e transformadas de acordo com as realidades dos diferentes contextos de aprendizagem.

A seguir apresentamos os norteadores temáticos e os quadros contendo os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e os objetos de conhecimento de cada um dos quatro ciclos que compõem o segmento da EJA.

No ciclo 1, os processos de criação poderão ser inspirados pela temática norteadora – **corpos, memórias e identidades**.

Esta pesquisa traz como oportunidade o resgate de experiências, de histórias de vida, de memórias e do próprio corpo como fonte para a **construção de trabalhos que discutam identidades, perspectivas e sua relação com o mundo**. Neste campo, que se conecta tanto com o eixo articulador “interculturalidade, territorialidade, diversidades e memória” quanto com o eixo “sociedades, relações de poder e de gênero e mundo do trabalho”, a indicação é que os alunos expandam suas possibilidades de expressão a partir da interação com de processos de criação de artistas cujas temáticas discutem o corpo como símbolo de relações de poder, de imposições sociais, de opressões, etc.

Vale ressaltar que esta temática perpassa muitos dos trabalhos de artistas contemporâneos que exploram uma grande diversidade de materialidades e integrações entre as linguagens em suas obras.

Algumas perguntas poderão se configurar como pontos de partida tanto para a coleta de referências do professor quanto para os processos de criação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos:

- Diversidade e memória: o que o meu corpo – características, meu modo de andar, de gesticular, de vestir, de falar, etc. – revela sobre a minha história, minhas memórias e a minha identidade?
- Corpo, gênero e relações de poder: que complexidades e tensões percebo nas relações entre o meu corpo e minha identidade, a sociedade, seus padrões, estereótipos e as relações de poder?
- Em que medida estas tensões podem se configurar como temáticas para as minhas produções artísticas?



### Quadros – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

| Ciclo 1   |  |
|---|--|
| O corpo e percepção no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento  |
| Expressar ideias, sensações, emoções ao explorar as diferentes linguagens da Arte – artes visuais, dança, música, teatro – bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos. | Artes visuais:<br>Experimentação de formas de expressão tradicionais e contemporâneas na criação de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, esculturas, bordados e outras formas de artes têxteis, modelagens, gravuras, construções, etc.  |
|   | Dança:<br>Experimentação das múltiplas possibilidades de movimentar-se e interagir com o espaço, outros corpos, objetos, ritmos e recursos de tecnologia ao dançar.  |
|   | Música:<br>Experimentação de movimentos e gestos para a criação de sons a partir do próprio corpo e da voz;<br>Percepção do som e do silêncio na experiência com o corpo, com a voz, com instrumentos, etc.;   |
|   | Criação de composições, paisagens sonoras, improvisações e arranjos.   |
|   | Teatro:<br>Experimentação de gestos e construções corporais e vocais na interação com textos dramáticos ou outros estímulos (que neste ciclo poderão se configurar como as próprias memórias e histórias de vida) na composição de personagens, figurinos, cenários, sonoplastias, iluminação, etc.; |
| Participação em jogos teatrais.   |  |
| Artes integradas:<br>Explorar a integração entre duas ou mais linguagens em vídeos, performances, instalações, animações, etc.  |  |

|   |  |
|---|--|
| Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais em seus processos de criação. | Artes visuais:<br>Experimentação e uso de diversos materiais e suportes, incluindo os digitais: tintas, canetas, lápis, giz, carvão, papel, papelão, materiais para artes têxteis, madeira, argila, aplicativos de desenho e colagem, etc. |
|   | Dança:<br>Experimentação de elementos convencionais e não convencionais na interação com a dança (como saias, chapéus, máscaras, tecidos, objetos, outros elementos cênicos etc.).   |
| Explorar os elementos constitutivos das diferentes linguagens artísticas em seus processos de criação.                      | Música:<br>Experimentação de sonoridades em instrumentos musicais acústicos ou eletrônicos disponíveis.  |
|   | Teatro:<br>Experimentação de diferentes materialidades para criar cenários, figurinos, sonoplastias, projeções, etc.   |
|   | Artes visuais:<br>Experimentação de diferentes pontos, linhas, formas, direções, cores, tons, escalas, dimensões, espaços, etc.  |
|   | Dança:<br>Experimentação de elementos que compõem a linguagem da dança, deslocamentos (planos, direções, caminhos) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido).   |
|   | Música:<br>Experimentação de diferentes qualidades sonoras (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) ao ouvir, tocar, criar, etc.   |
|   | Teatro:<br>Experimentação a partir da criação de personagens, cenários, maquiagem, figurinos, iluminação, sonoplastia e objetos para compor pequenas cenas.  |

| Subjetividade e identidade   |  |
|--|--|
| Perceber o próprio corpo na relação com outros corpos como expressão de identidade, valorizando experiências de vida e subjetividades.   | Resgate de experiências de vida, das memórias, do corpo e sua identidade para o desenvolvimento de temáticas e processos de criação que podem envolver múltiplas linguagens;<br><br>Percepção e reconhecimento de sua autoimagem no diálogo com colegas e educadores, valorizando o seu corpo, suas histórias de vida e a subjetividade de cada um.  |
| Experimentar a elaboração de temáticas e conteúdos a partir de memórias e experiências de vida relacionadas ao seu contexto sociocultural em diálogo com processos de criação de colegas e artistas. | Experiências com linguagens artísticas (tradicionais ou contemporâneas) que possibilitem a percepção e o reconhecimento de sua autoimagem e de sua identidade, como a produção de autorretratos (a partir de desenhos, fotografias, performances, elementos visuais), de movimentos e gestos que possam representar a si mesmo (se eu fosse um movimento, se eu fosse um som, etc.);<br><br>Desenvolvimento de processos de criação a partir de suas memórias e das relações do próprio corpo com os contextos socioculturais em que está inserido, comunicando ideias, sentimentos e sensações.   |
| Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas – compartilhando impressões, sensações e ideias com os colegas e professores.             | Percepção de que não há certo e errado nos processos de criação, que eles podem abarcar experiências, subjetividades, perspectivas, formas, materiais e procedimentos diversos de acordo com a experiência e a intencionalidade de cada um, conquistando crescente autonomia e liberdade;<br><br>Reflexão sobre seus processos de criação compartilhando experiências, temáticas, modos de utilizar as diferentes materialidades e os elementos das diferentes linguagens artísticas;<br><br>Uso progressivo da fala e da escuta para compartilhar ideias, impressões, sentimentos e interpretações despertados pela apreciação e a criação. |

| Práticas culturais – o sujeito e seu lugar no mundo  |  |
|--|--|
| Interagir com produções artísticas de diferentes períodos – relacionadas aos processos de criação em que está envolvido – analisando e superando apagamentos históricos, <sup>8</sup> modelos hegemônicos de representação e estereótipos.   | Acesso a produções artísticas de diferentes períodos e contextos, identificando processos de criação, procedimentos, materiais, linguagens (incluindo a combinação entre elas), espaços de circulação, etc.  |
| Interagir com produções artísticas de diferentes períodos que permitam refletir criticamente sobre as diversas representações do corpo ao longo da história.   | Percepção e análise crítica entre as diversas representações do corpo ao longo do tempo e em diferentes contextos socioculturais relacionando padrões sociais, questões de gênero, etnia, estereótipos, etc. |
| Frequentar instituições, como museus, galerias, teatros, centros culturais, etc., (de modo presencial ou virtual), estabelecendo relações entre as produções que aprecia e os seus processos de aprendizagem na escola, ampliando seu repertório, sua liberdade de criação e suas possibilidades de participação social. | Interação com produções artísticas originais de diferentes estilos, épocas e contextos culturais (por meio físico ou virtual) em instituições culturais compartilhando ideias com colegas e educadores.      |
| Conhecer profissões relacionadas à Arte, tais como: artista visual, professor, curador, montador de exposição, produtor de conteúdos, coreógrafos, sonoplastas, iluminadores, produtores culturais, diretores de espetáculos, montadores de palco, etc.  | Pesquisa de ofícios e profissionais ligados às diferentes linguagens artísticas para se aproximar de conhecimentos, de procedimentos e do fazer cotidiano de seu trabalho.                                   |

No ciclo 2, o tema norteador **espaço, cotidiano e desafios da contemporaneidade** se volta para os **lugares em que a vida acontece**, com foco nas manifestações artísticas que os permeiam. Nesse sentido, **os espaços e as formas de nos relacionarmos com eles se configuram tanto como fontes de pesquisa para os processos de criação quanto como possíveis suportes para o desenvolvimento de trabalhos.**

<sup>8</sup> O termo apagamento histórico refere-se às narrativas, comumente presentes em livros de história e história da arte, que enaltecem o papel de personagens e artistas homens, brancos, ocidentais e considerados eruditos, ou intelectuais e omitem a relevância do papel da mulher e o das culturas populares, negras e indígenas na construção de conhecimentos.

Em conexão com os eixos articuladores interculturalidade, territorialidade, diversidades e memória e também natureza, sustentabilidade e mundo do trabalho, esta temática traz como possibilidade a percepção de que a Arte não está separada da vida, mas é parte fundamental da existência humana. Além disso, traz a possibilidade de investigar o próprio cotidiano e coletar dele os elementos para a criação.

Para a professora e artista Katia Canton, “Dialogar com esse espaço é também compor uma tapeçaria sonora, visual e tátil, vislumbrando a diversidade idiossincrática de seus habitantes, sua arquitetura, sua sinalização, seus códigos cotidianos” (CANTON, 2009, p. 22, 23).

Como forma de refletir sobre as tensões sociais, culturais e naturais da vida contemporânea e seus desafios, os trabalhos de artistas que abordam temáticas como: a escassez de recursos naturais, a vida nas grandes cidades, as desigualdades sociais, as questões de etnia e gênero, etc., poderão se configurar como referências para a ampliação de conhecimentos e possibilidades de expressão.

Outro ponto relevante que esta temática suscita é a reflexão sobre a tensão entre a Arte que é acessível para todos – que se mostra muitas vezes como elemento social de resistência – e aquela que se direciona a grupos sociais restritos.

Vale lembrar que a arte contemporânea tem como uma de suas temáticas de grande importância o espaço público e o utiliza como suporte para a criação misturando linguagens e materialidades em intervenções urbanas que passam pelo grafite, pelas instalações, pelas intervenções têxteis, pelas performances coletivas, e assim por diante.

Algumas perguntas poderão se configurar como pontos de partida tanto para a coleta de referências do professor quanto para os processos de criação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos:

- Que manifestações artísticas (presentes em forma de música, murais, objetos, performances, etc.) percebo em meu cotidiano? Em que espaços elas acontecem?
- Em que medida essas manifestações revelam histórias, valores e práticas dos grupos sociais presentes em meu cotidiano?
- O que essas manifestações revelam sobre as tensões sociais e políticas presentes em meu contexto sociocultural?
- Em que medida essas manifestações revelam as complexida-

des relacionadas aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)?

- Em que medida estas tensões podem se configurar como temáticas para os meus trabalhos em Arte?



| Ciclo 2   |   |
|---|---|
| O corpo e percepção no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades  |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| Expressar ideias, sensações, emoções ao investigar as diferentes linguagens da Arte, bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos. | <p>Artes visuais:<br/>Criação de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, esculturas, bordados e outras formas de artes têxteis, modelagens, gravuras, construções, performances, vídeos, instalações, etc.</p>   |
|   | <p>Dança:<br/>Criação de células coreográficas sozinho ou com os colegas;</p> <p>Pesquisa de movimentos em espaços do cotidiano (relacionados ao tempo da cidade e do trabalho, por exemplo) para a criação de improvisações de dança</p> <p>Perceber as possibilidades expressivas das danças urbanas, identificando nelas diferentes movimentos, ritmos, gestos, formas de deslocar, etc.</p>   |
|   | <p>Música:<br/>Criação a partir da percepção da paisagem sonora do seu cotidiano;</p> <p>Criação de rimas e <i>beatbox</i> a partir da interação com manifestações culturais urbanas, como o <i>rap</i> (discursos rítmicos), o <i>hip-hop</i>, competições de poesias (<i>slams</i>), entre outros;</p> <p>Construção de instrumentos musicais não convencionais a partir de objetos do cotidiano e da apreciação de processos de criação de músicos brasileiros contemporâneos, como Fernando Sardo, Hermeto Pascoal, Walter Smetak, Tom Zé, etc.</p> |
|   | <p>Teatro:<br/>Criação de cenas ou improvisações a partir de relatos do cotidiano do grupo, bem como de histórias e outros estímulos, como notícias de jornal, imagens, músicas, paisagens cotidianas, etc.;</p> <p>Pesquisa de diferentes gêneros teatrais (teatro de rua, lambe-lambe, fantoche, sombras, etc.) e também dos tipos de palco (italiano, arena, etc.);</p> <p>Participação em jogos teatrais.</p>   |
|   | <p>Artes integradas:<br/>Criação a partir da integração entre duas ou mais linguagens: vídeos, performances, animações, etc.</p>  |

|   |  |
|---|--|
| <p>Pesquisar e utilizar diferentes materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais para ampliar suas possibilidades expressivas.</p>  | <p>Pesquisa de diferentes materiais tanto os convencionais quanto não convencionais – embalagens de papel e plástico e outros objetos do cotidiano para perceber qualidades e efeitos e ampliar possibilidades expressivas na criação de sons, imagens, danças, cenas, cenários, figurinos, etc.;</p> <p>Experiências com as mídias digitais e ferramentas de tecnologia para a elaboração de vídeos, fotografias, colagens.</p> |
| <p>Pesquisar suportes em espaços cotidianos, como praças, murais, ruas e a própria escola para criar intervenções artísticas visuais, teatrais, musicais, performáticas, etc.</p>                               | <p>Pesquisa de espaços de circulação do cotidiano que possam servir como suportes para os processos de criação e para apresentações: as ruas, os muros, a escola, as praças, etc.</p>  |
| <p>Pesquisar – em seus trabalhos e em trabalhos de artistas e colegas – diferentes elementos constitutivos das artes visuais, da dança, da música e do teatro para ampliar suas possibilidades expressivas.</p> | <p>Artes visuais:<br/>Uso e percepção de diferentes pontos, linhas, formas, direções, cores, tons, escalas, dimensões, espaços, movimentos, etc. e comparação entre eles.</p>  |
|   | <p>Dança:<br/>Uso e percepção de elementos que compõem a linguagem da dança, deslocamentos (planos, direções, caminhos) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido).</p>  |
|   | <p>Música:<br/>Uso e percepção de diferentes qualidades sonoras (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) ao ouvir, tocar, criar e conversar sobre as músicas e sons.</p>   |
|   | <p>Teatro:<br/>Pesquisa e uso de diferentes tipos de cenários, maquiagens, figurinos, iluminação, sonoplastias e objetos cênicos e comparação entre eles.</p>  |

| Subjetividade e construção da identidade   |   |
|--|---|
| Investigar o seu cotidiano e os espaços em que ele acontece para criar temáticas e conteúdos a partir da percepção de tensões, desafios e potências nele presentes dialogando com processos de criação de colegas e artistas.  | Desenvolvimento de processos criativos utilizando como fontes de pesquisa os acontecimentos do seu cotidiano, os espaços por onde circula (a ruas, o transporte público, os locais de trabalho, etc.) e as tensões sociais e políticas neles percebidas;<br><br>Experiências com linguagens artísticas (tradicionais ou contemporâneas) que possibilitem a percepção da paisagem, como a produção de fotografias, desenhos, captação de sons, de movimentos e gestos que possam representá-la: que ritmo percebo nas ruas? Que movimentos podem representá-los? |
| Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, estabelecendo comparações entre temáticas, estilos, movimentos e artistas para ampliar conhecimentos em Arte.  | Reflexão sobre imagens, músicas, danças e cenas, bem como de processos de criação pessoais, de colegas e artistas, relacionando formas artísticas, seus elementos e temáticas, elaborando interpretações pessoais e expressando sentimentos, sensações e ideias;<br><br>Elaboração de ideias, impressões, sentimentos e interpretações despertados pela apreciação e criação para compartilhar com colegas e professores.   |
| Práticas culturais – o sujeito e seu lugar no mundo  |   |
| Conhecer e pesquisar produções da arte contemporânea, analisando temáticas, procedimentos e sistemas de circulação e relacionando-os aos desafios de desenvolvimento sustentável da sociedade, como: o acolhimento da diversidade étnica e de gênero, o uso de recursos naturais vs. consumo, e outros que se fazem presentes em seu contexto sociocultural. | Análise de obras de artistas contemporâneos que abordam temáticas de conflitos e tensões sociais e naturais, relacionadas ao uso de recursos, espaços, etnia, a vida nas grandes cidades, a desigualdade, e outras que se mostrem mais significativas para o seu grupo social.  |

|   |  |
|---|--|
| Conhecer e pesquisar produções artísticas de diferentes tempos e matrizes estéticas e culturais relacionadas aos processos de criação em que está envolvido.  | Acesso a <i>sites</i> de instituições culturais ou de artistas, a livros e materiais de divulgação cultural, como catálogos, documentários e entrevistas com artistas, <i>podcasts</i> , curadores e produtores culturais para se aproximar de contextos históricos e culturais das produções que aprecia    |
| Participar de trabalhos de campo com os colegas e educadores que permitam acessar a Arte que circula nos diferentes espaços do entorno da escola: intervenções artísticas nas ruas, praças, feiras, etc., para ampliar seu repertório, sua liberdade de criação e suas possibilidades de participação social. | Identificação, músicos(as), atores, atrizes, de artesãs(ãos), mestres(as), grafiteiras(os), bordadeiras(os), fotógrafos(as), etc. na comunidade local para realizar entrevistas e conhecer procedimentos, processos de criação suas histórias de vida, apreciando e valorizando os produtos de seu trabalho. |
| Reconhecer manifestações culturais da comunidade local em seus fazeres cotidianos e atividades profissionais.   | Identificar e entrevistar jovens e artistas que trabalham em sua comunidade para se aproximar dos fazeres cotidianos de seu trabalho e conhecer seus processos de criação.   |

O ciclo 3 traz como temática norteadora **brasilidades**.

Essa temática – articulada com o eixo educação, múltiplos saberes e direitos humanos –, buscará nas manifestações arte nacional – incluindo as culturas regionais, os movimentos artísticos de diferentes momentos da história do país, as expressões das culturas indígenas e afro-brasileiras – as fontes de pesquisa para os processos de criação.

A contribuição dessa temática está, além da possibilidade de reconhecimento das brasilidades que permeiam a construção da própria identidade do aluno, nas tensões e contradições que essas manifestações revelam: a mistura, o apagamento, e a resistências de culturas, a tensão entre o popular e o dito “erudito”, eurocentrismo e arte decolonial, a tensão entre arte, artesanato, adorno e utilitários e assim por diante. Para Yuri Quevedo, curador assistente da Pinacoteca do Estado de São Paulo:

O imaginário de um país é uma construção, uma ideia trabalhada ao longo de gerações, que consolidam projeções e dão contornos nacionais a um território. Quando convocada a criar imagens de fatos históricos, a arte elabora essas representações levando em conta o que deve ser lembrado, e não o que de fato aconteceu. Entender estas imagens como construções nos instiga a questionar se são idealizadas e com qual propósito, e a reconhecer a sua violência. É preciso identificar a presença e o lugar atribuído a cada personagem e, ao mesmo tempo, perguntar por quem está ausente (YURI QUEVEDO,2020).

Algumas perguntas poderão se configurar como pontos de partida tanto para a coleta de referências do professor quanto para os processos de criação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos:

- Para mim, o que é ser brasileiro? Como isso se manifesta em minha vida?
- Que manifestações artísticas são valorizadas e quais são desvalorizadas socialmente? Por quê?
- Qual é a relevância dos patrimônios materiais e imateriais para a formação cultural do Brasil?
- Em que medida as tensões que percebo – de valorização e desvalorização de práticas culturais – podem se configurar como temáticas para os meus processos de criação?

| Ciclo 3   |  |
|---|--|
| O corpo e percepção no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades  |  |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento   | Objetos de conhecimento  |
| Ampliar suas possibilidades de expressão ao investigar as diferentes linguagens da Arte, bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos. | Artes visuais:<br>Ampliação do repertório gráfico, pictórico e construtivo na criação de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, esculturas, bordados e outras formas de artes têxteis, modelagens, gravuras, construções, performances, vídeos, instalações, etc.  |
|   | Dança:<br>Criação de coreografias, desenvolvendo sequências de movimentos dançados, interagindo ou não com a presença de objetos;<br><br>Reconhecimento da roda de improviso como um forte elemento da música e da dança nas manifestações culturais brasileiras, como o samba de roda, o <i>hip-hop</i> , <i>freestyle</i> , discursos rítmicos ( <i>rap</i> ), as competições de poesias ( <i>slams</i> ), etc.  |
|   | Música:<br>Ampliação das possibilidades de criação de composições, improvisações e arranjos a partir de músicas e manifestações brasileiras relevantes para o seu grupo social, bem como de ritmos fundantes da cultura musical nacional, como o samba, o maracatu, o forró, a bossa nova, a MPB, o <i>rock</i> nacional, etc.   |
|   | Teatro:<br>Ampliação de suas possibilidades de atuação por meio de pesquisas que envolvem as manifestações culturais regionais brasileiras que envolvem o teatro, como o teatro de mamulengo, a congada, a folia de reis, etc. <sup>9</sup><br><br>Participação em leituras dramáticas* pesquisando diferentes formas de usar a voz como elemento de expressividade.<br><br>*Neste ciclo, as leituras poderão envolver peças teatrais brasileiras de autores como Oswald de Andrade, Ariano Suassuna e Augusto Boal, entre outros. |
|   | Artes integradas:<br>Experimentação de linguagens artísticas que criam novas expressões contemporâneas (por exemplo, videodança, videoinstalação, intervenções urbanas, <i>videoperformances</i> , entre outras).  |

9 Para este repertório, sugere-se a leitura do livro *Danças Dramáticas*, de Mário de Andrade.



|  |  |
|--|--|
| Ampliar procedimentos de uso de diferentes materialidades, ferramentas e recursos (convencionais e contemporâneos) para se expressar com gradativa intencionalidade  | <p>Uso e pesquisa de diferentes materiais, aproximando-se de procedimentos convencionais associados aos processos de criação em que está envolvido para ampliar suas possibilidades de expressão (adequado das gradações de lápis grafite, espessuras de pincéis, quantidade de água para a aquarela, enquadramento de fotografias e vídeos e outros que o professor julgar necessários);</p> <p>Pesquisa de sonoridades em instrumentos e outros elementos utilizados em manifestações culturais indígenas e afro-brasileiras (samba, choro, capoeira, maculelê, etc.), berimbau, agbê, pandeiros, tambores, atabaques, prato e garfo, caixa de fósforo, etc.;</p> <p>Uso e pesquisa de diferentes recursos tecnológicos que possibilitam a integração entre as diferentes linguagens, dança e visualidades, cenários a partir de vídeos e fotografias projetados, etc.</p> |
| Comparar e analisar os efeitos expressivos dos elementos constitutivos das artes visuais, da dança, da música e do teatro em seus próprios trabalhos e também nos trabalhos de colegas e de artistas de diferente contextos históricos e socioculturais. | <p>Artes visuais:</p> <p>Comparação e análise do uso de pontos, linhas, formas, cores, texturas e suas combinações em diferentes imagens</p>   |
|  | <p>Dança:</p> <p>Comparação e análise de deslocamentos (planos, direções, caminhos) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido).</p>  |
|  | <p>Música:</p> <p>Comparação e análise de diferentes qualidades sonoras (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.) e comparação entre elas ao ouvir, tocar, criar e conversar sobre as músicas e sons.</p>   |
|  | <p>Teatro:</p> <p>Comparação e análise de personagens, cenários, figurinos, iluminação, sonoplastia e objetos.</p>   |

| Subjetividade e identidade  |   |
|---|---|
| Investigar fenômenos sociais, culturais e políticos brasileiros e criar temáticas de trabalho que dialoguem com a Arte Brasileira discutindo, a partir de percepções pessoais – os desafios presentes em nosso país.  | <p>Desenvolvimento de processos criativos utilizando como fontes de pesquisa fenômenos sociais, culturais e políticos brasileiros e de percepções pessoais acerca de tensões políticas, apagamentos, resistências, etc.;</p> <p>Elaboração de processos criativos utilizando como fontes de pesquisa as manifestações regionais de nosso país: o maracatu, o frevo, a congada, o boi, o forró, a folia de reis, a chula, etc.</p>   |
| Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, criando interpretações pessoais ao relacionar estilos, movimentos artísticos e contextos socio-culturais para ampliar conhecimentos em Arte.                      | <p>Reflexão sobre processos de criação – pessoais, de colegas e artistas –, compartilhando modos de uso de materialidades, dos elementos constitutivos das linguagens artísticas, etc.;</p> <p>Elaboração de textos orais ou escritos para compartilhar pontos de vista, conhecimentos e impressões sobre obras e movimentos artísticos relacionando criações, contextos e experiências pessoais.</p>   |
| Práticas culturais – o sujeito e seu lugar no mundo   |   |
| Conhecer, pesquisar e analisar diferentes movimentos e manifestações da arte brasileira ao longo do tempo, valorizando matrizes indígenas e africanas e discutindo diversidades, o eurocentrismo, apagamentos e resistências, buscando superar modelos hegemônicos de culturas. | <p>Pesquisa de alguns dos movimentos da arte brasileira como a Tropicália, os desdobramentos da <i>pop art</i> no Brasil, o Cinema Novo, o Modernismo brasileiro, o Teatro do Oprimido, o Movimento Armorial, a Bossa Nova e outros, que se mostrarem relevantes para os processos de criação em que está envolvido;</p> <p>Pesquisa e apreciação das grandes manifestações regionais da música e da dança brasileiras (frevo, catira, o samba, o forró, o baião, etc.), compreendendo sua formação a partir da mistura entre diferentes matrizes culturais (indígenas, africanas, europeias, etc.) analisando ritmos, instrumentos, práticas sociais (locais de apresentação, estilos de roupas utilizados, etc.);</p> <p>Pesquisa e apreciação de artistas indígenas e afro-brasileiros contemporâneos;</p> <p>Reconhecimento da integração entre linguagens artísticas nas manifestações culturais afro-brasileiras, indígenas e outras (danças, elaboração de máscaras, vestimentas, pinturas corporais, instrumentos musicais, e outros) de acordo com seus usos nos rituais, festejos, etc.</p> |

|   |  |
|---|--|
| <p>Conhecer e pesquisar os bens patrimoniais de seu município, bem como as proposições de tombamento, restauro e conservação analisando sua relevância para a cultura local e nacional.</p>   | <p>Identificar bens patrimoniais (materiais e imateriais) em sua região, refletindo sobre sua importância histórica e social, para a discussão sobre valores, memória e construção da identidade de seu grupo social;</p> <p>Identificação de manifestações da cultura de seu grupo social expressas em trançados, bordados, pinturas, fotografias, etc.;</p> <p>Conhecimento de procedimentos, como restauro, tombamento e conservação;</p> <p>Pesquisa em <i>sites</i> dos municípios e também do Iphan para reconhecer a importância destes órgãos na gestão dos bens patrimoniais.</p> |
| <p>Participar de trabalhos de campo que permitam acessar patrimônios culturais materiais e imateriais de seu município – pinturas, monumentos, objetos artesanais, etc. –, discutindo hegemonias, apagamentos, resistências, etc.</p> | <p>Acesso a patrimônios culturais materiais e imateriais de seu município para fruição e reflexão acerca de hegemonias, apagamentos, resistências, etc.</p>  |
| <p>Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linguagens convergentes.</p>   | <p>Pesquisa de profissões como publicidade, moda, <i>design</i>, arquitetura, produtor de cultura em mídias sociais, e outras, entrevistando profissionais para conhecer procedimentos e o fazer cotidiano de seu trabalho.</p>  |
| <p>Reconhecer a si mesmo e os demais colegas como produtores de cultura e a escola como espaço de difusão cultural promovendo encontros da comunidade com a arte.</p>   | <p>Organização de oficinas, mostras, festivais e exposições para compartilhar conhecimentos e produções com a comunidade, experimentando atuar como curador, montador de exposição, músico, ator, iluminador, educador, etc.</p>   |

*Que é a arte, afinal, do ponto de vista emotivo, senão a linguagem das forças inconscientes que atuam dentro de nós?*

Mário Pedrosa, 1947

A temática norteadora **entre sonhos, utopias e transformações de realidades**, proposta para o ciclo 4, traz como oportunidade experimentar a **arte enquanto possibilidade de imaginar, criar e recriar formas de ser, conviver e estar**.

Muitas vezes expressos por meio de manifestos, de utopias, de sonhos e devaneios, movimentos e obras de diferentes tempos e contextos culturais levam **a criação de novas possibilidades atuar no mundo, transformando padrões e práticas culturais**. Nesse sentido, o tema propõe como fonte as proposições da arte moderna – tanto nacional quanto internacional – e as suas relações com as revoluções, as pesquisas envolvendo arte e inconsciente, e todas as formas em que o sonho, o desejo e o afeto representem proposições de transformação.

Em articulação com o eixo articulador “educação, múltiplos saberes e direitos humanos”, este eixo – unindo o sonho em seus aspectos tanto individuais como coletivos – manifesta uma das mais importantes forças da Arte, que é a libertação, a possibilidade de favorecer a consciência de sua subjetividade, de sua realidade e das possibilidades de transformá-la.

Algumas perguntas poderão se configurar como pontos de partida tanto para a coleta de referências do professor quanto para os processos de criação dos trabalhos a serem desenvolvidos pelos alunos:

- O que é sonhar? Discutir aspectos relacionados aos desejos individuais e coletivos e também como manifestação do inconsciente.
- Por que é importante sonhar?
- Qual é o papel do sonho e da utopia nos movimentos da arte de diferentes tempos e contextos? Que impactos sociais e culturais esses movimentos proporcionam?
- Em que medida os sonhos e as utopias podem se configurar como temáticas para os meus processos de criação?

| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| O corpo e percepção no encontro com as linguagens, seus elementos e materialidades   |   |
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento   |
| Expressar ideias, sensações e emoções, selecionando e integrando diferentes linguagens da Arte de acordo com suas intenções artísticas e poéticas em processos individuais ou coletivos. | <p>Artes visuais:</p> <p>Ampliação do repertório gráfico, pictórico e de construção na criação de desenhos, pinturas, colagens, fotografias, esculturas, bordados e outras formas de artes têxteis, modelagens, gravuras, construções, performances, vídeos, instalações, etc.;</p> <p>Uso de tecnologias e linguagens contemporâneas a partir de experiências com as mídias digitais e ferramentas que permitem a criação a partir da <i>webarte</i>, <i>videoarte</i>, <i>videoinstalação</i>, <i>intervenções urbanas</i>, entre outras.</p> |
|  | <p>Dança:</p> <p>Ampliação de suas possibilidades expressivas na criação de danças, desenvolvendo sequências de movimentos, interagindo ou não com a presença de objetos;</p> <p>Criação danças explorando a linguagem digital de áudio ou audiovisual (aplicativos de gravação, reprodução e de criação) para fruir, explorar e registrar danças.</p>  |
|  | <p>Música:</p> <p>Criação de composições, improvisações e arranjos;</p> <p>Criação de músicas originais em sintonia com propostas de linguagens contemporâneas, explorando tecnologias atuais.</p>  |
|  | <p>Teatro:</p> <p>Ampliação de suas possibilidades de criação de cenas ou improvisações a partir de textos, imagens, músicas, objetos, etc.;</p> <p>Interação com diferentes recursos tecnológicos para ampliação de possibilidades expressivas (a criação de cenários, iluminação, sonoplastia e outros elementos cênicos), fruição e registros de cenas teatrais, bem como a edição de vídeos.</p>  |
|  | <p>Artes integradas:</p> <p>Interação com diferentes recursos tecnológicos para a criação a partir de linguagens híbridas: <i>video</i>, <i>dança</i>, <i>flash mob</i>, <i>performances</i>, etc.</p>  |

| Pesquisar e analisar as diferentes qualidades, características, propriedades e possibilidades expressivas dos materiais e procedimentos para selecioná-los de acordo com seus processos de criação.   | <p>Pesquisa e seleção de diferentes materialidades a partir de suas qualidades e possibilidades estéticas para criar procedimentos que melhor se adequem aos seus processos de criação.</p> <p>Pesquisa de diferentes materialidades, ferramentas e procedimentos que conversem com suas intenções artísticas e poéticas na criação de apresentações musicais, cenas teatrais, danças, vídeos, performances, etc.</p> |
|---|---|
| Utilizar os elementos constitutivos das diferentes linguagens da Arte com gradativa intencionalidade.   | Uso dos elementos constitutivos das diferentes linguagens da arte de acordo com suas intenções poéticas   |
| Pesquisar e ampliar estudos sobre o uso dos elementos constitutivos das diferentes linguagens na arte contemporânea, incluindo as artes integradas.   | Análise do uso de elementos das artes visuais, da música, do teatro e da dança em linguagens contemporâneas, como <i>videoinstalações</i> , <i>video</i> , <i>performances</i> , <i>happenings</i> , etc.   |
| Subjetividade e identidade  |   |
| Desenvolver temáticas de trabalho a partir de interesses pessoais, de sonhos, utopias e desejos de transformação de suas realidades.  | Desenvolvimento de processos criativos utilizando como fontes de pesquisa os sonhos, desejos e utopias tanto individuais quanto coletivos em trabalhos que comuniquem suas percepções pessoais sobre a sociedade, o mundo, a vida.  |
| Refletir e dialogar sobre as diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, criando interpretações pessoais ao relacionar estilos, movimentos artísticos e contextos socioculturais para ampliar conhecimentos em Arte. | <p>Reflexão sobre processos de criação – pessoais, de colegas e artistas –, compartilhando modos de uso de materialidades, dos elementos constitutivos das linguagens artísticas, etc.;</p> <p>Elaboração de textos orais ou escritos para compartilhar pontos de vista, conhecimentos e impressões sobre obras e movimentos artísticos relacionando criações, contextos e experiências pessoais.</p>                 |



| Práticas culturais – o sujeito e seu lugar no mundo   |   |
|---|---|
| Pesquisar e analisar criticamente processos criativos de artistas – nacionais e internacionais de diferentes tempos e contextos – que têm os sonhos, a utopia e o desejo de transformação de realidades como temáticas de trabalho. | Pesquisa e análise crítica de alguns dos movimentos da arte – como o Surrealismo, o Dadaísmo, o Movimento Pau Brasil, o desenvolvimento do Museu de Imagens do Inconsciente, o Movimento Neoconcreto – e também da arte contemporânea relacionados aos sonhos, utopias e transformações de realidades que se mostram relevantes para os processos de criação em que está envolvido. |
| Participar de trabalhos de campo em ateliês de artistas, artesãos, locais de ensaios de grupos musicais, de dança ou de teatro para ampliar conhecimentos e enriquecer seus processos de criação.                                   | Ampliação de conhecimentos relacionados aos processos de criação de artistas profissionais, bem como dos elementos e etapas envolvidos em seu trabalho, como as pesquisas para criação, a seleção de materialidades, a organização de portfólios de comunicação, a captação de recursos para projetos, a divulgação, a elaboração de agendas para apresentações, etc.               |
| Reconhecer a si mesmo e os demais colegas como produtores de cultura e conhecimento e a escola como espaço de difusão cultural promovendo encontros da comunidade com a arte.   | Elaboração de conteúdos de arte para divulgação meios digitais para compartilhar produções e conhecimentos com a comunidade da escola, atuando como produtor de cultura.  |

### Quadro-síntese somente com os objetivos de aprendizagem de cada ciclo

| O corpo e percepção no encontro com as linguagens, suas materialidades e seus elementos |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados às(aos)                        | Ciclo 1   | Ciclo 2   | Ciclo 3   | Ciclo 4   |
| Linguagens artísticas   | Expressar ideias, sensações, emoções ao explorar as diferentes linguagens da Arte – artes visuais, dança, música, teatro – bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos. | Expressar ideias, sensações, emoções ao investigar as linguagens da Arte – artes visuais, dança, música, teatro – bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos.  | Ampliar suas possibilidades de expressão ao investigar as diferentes linguagens da Arte, bem como a integração entre elas em processos de criação individuais ou coletivos. | Expressar ideias, sensações, emoções selecionando e integrando diferentes linguagens da Arte – artes visuais, dança, música, teatro – de acordo com suas intenções artísticas e poéticas. |
| Materialidades  | Explorar diferentes materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais em seus processos de criação.   | Pesquisar e utilizar diferentes materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais para ampliar suas possibilidades expressivas.<br><br>Pesquisar suportes em espaços cotidianos, como praças, murais, ruas e a própria escola para criar intervenções artísticas visuais, teatrais, musicais, performativas, etc. | Ampliar procedimentos de uso de diferentes materialidades, ferramentas e recursos (convencionais e contemporâneos) para se expressar com gradativa intencionalidade.        | Pesquisar e analisar as diferentes qualidades, características, propriedades e possibilidades expressivas dos materiais para selecioná-los de acordo com seus processos de criação.       |

|  |  |   |  |   |
|--|--|---|--|---|
| Elementos da linguagem   | Explorar os elementos constitutivos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro em seus processos de criação.   | Pesquisar – em seus trabalhos e em trabalhos de artistas e colegas – diferentes elementos constitutivos das artes visuais, da dança, da música e do teatro para ampliar suas possibilidades expressivas.                      | Comparar e analisar os efeitos expressivos dos elementos constitutivos das artes visuais, da dança, da música e do teatro em seus próprios trabalhos e também nos trabalhos de artistas e colegas.                                 | Utilizar os elementos constitutivos das diferentes linguagens da Arte com gradativa intencionalidade<br><br>Pesquisar e ampliar estudos sobre o uso dos elementos constitutivos das diferentes linguagens na arte contemporânea, incluindo as artes integradas. |
| <b>Espaço de experiência: Subjetividade e construção da identidade</b>                             |  |   |  |   |
| <b>Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados às (aos)</b>                           | <b>Ciclo 1</b>   | <b>Ciclo 2</b>  | <b>Ciclo 3</b>   | <b>Ciclo 4</b>  |
| Desenvolvimento de temáticas pessoais nos trabalhos em diálogo com processos de colegas e artistas | Perceber o próprio corpo na relação com outros corpos como expressão de identidade, valorizando experiências de vida e subjetividades.<br><br>Experimentar a elaboração de temáticas e conteúdos a partir de memórias e experiências de vida relacionadas ao seu contexto sociocultural em diálogo com processos de criação de colegas e artistas. | Investigar o seu cotidiano e os espaços em que ele acontece para criar temáticas e conteúdos a partir da percepção de tensões, desafios e potências nele presentes dialogando com processos de criação de colegas e artistas. | Investigar fenômenos sociais, culturais e políticos brasileiros e criar temáticas de trabalho que dialoguem com a arte brasileira contemporânea discutindo, a partir de percepções pessoais – os desafios presentes em nosso país. | Desenvolver temáticas de trabalho a partir de interesses pessoais, de sonhos, utopias e desejos de transformação de suas realidades.  |

|          |  |   |   |   |
|----------|--|---|---|---|
| Reflexão | Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas – compartilhando impressões, sensações e ideias com os colegas e professores. | Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, estabelecendo comparações entre temáticas, estilos, movimentos e artistas para ampliar conhecimentos em Arte. | Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, criando interpretações pessoais ao relacionar estilos, movimentos artísticos e contextos socioculturais para ampliar conhecimentos em Arte. | Refletir e dialogar sobre os diferentes processos de criação que conhece – pessoais, de colegas e artistas –, criando interpretações pessoais ao relacionar estilos, movimentos artísticos e contextos socioculturais para ampliar conhecimentos em Arte. |
|----------|--|---|---|---|

**Práticas culturais – o sujeito e seu lugar no mundo**

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados às (aos) | Ciclo 1   | Ciclo 2   | Ciclo 3  | Ciclo 4   |
|---|---|---|--|---|
| Matrizes estéticas e culturais                                    | <p>Interagir com produções artísticas de diferentes períodos – relacionadas aos processos de criação em que está envolvido – analisando e superando apagamentos, modelos hegemônicos de representação e estereótipos.</p> <p>Interagir com produções artísticas de diferentes períodos que permitam refletir criticamente sobre as diversas representações do corpo ao longo da história.</p> | <p>Conhecer e pesquisar produções da arte contemporânea, analisando temáticas, procedimentos e sistemas de circulação e relacionando-os aos desafios de desenvolvimento sustentável da sociedade, como: o acolhimento da diversidade étnica e de gênero, o uso de recursos naturais vs. consumo, e outros que se fazem presentes em seu contexto sociocultural.</p> <p>Conhecer e pesquisar produções artísticas de diferentes tempos e matrizes estéticas e culturais relacionadas aos processos de criação em que está envolvido.</p> | <p>Conhecer, pesquisar e analisar diferentes movimentos e manifestações da Arte Brasileira ao longo do tempo, valorizando matrizes indígenas e africanas e discutindo diversidades, o eurocentrismo, apagamentos e resistências, buscando superar modelos hegemônicos de culturas.</p> <p>Conhecer e pesquisar os bens patrimoniais de seu município, bem como as proposições de tombamento, restauro e conservação analisando sua relevância para a cultura local e nacional.</p> | <p>Pesquisar e analisar processos criativos de artistas – nacionais e internacionais de diferentes tempos e contextos – que têm os sonhos, a utopia e o desejo de transformação de realidades como temáticas de trabalho.</p> |
|   | <p>Frequentar instituições, como – museus, galerias, teatros, centros culturais, etc., estabelecendo relações entre as produções que aprecia e os seus processos de aprendizagem na escola.</p>   | <p>Participar de trabalhos de campo com os colegas e educadores que permitam acessar a Arte que circula nos diferentes espaços do entorno da escola: intervenções artísticas nas ruas, praças, feiras, etc.</p>   | <p>Participar de trabalhos de campo que permitam acessar patrimônios culturais materiais e imateriais de seu município – pinturas, monumentos, objetos artesanais, etc. –, discutindo hegemonias, apagamentos, resistências, etc.</p>  | <p>Participar de trabalhos de campo em museus, galerias, ateliês de artistas, artesãos, locais de ensaios de grupos musicais, de dança ou de teatro para ampliar conhecimentos e enriquecer seus processos de criação.</p>    |

|                   |  |  |  |  |
|-------------------|--|--|--|--|
| Mundo do trabalho | <p>Conhecer profissões relacionadas à Arte, tais como: artista visual, professor, curador, montador de exposição, produtor de conteúdos, coreógrafos, sonoplastas, iluminadores, produtores culturais, diretores de espetáculos, montadores de palco, etc.</p> | <p>Reconhecer manifestações culturais da comunidade local em seus fazeres cotidianos e atividades profissionais.</p> | <p>Conhecer, analisar e se aproximar dos contextos de profissões relacionadas às linguagens convergentes</p> <p>Reconhecer a si mesmo e os demais colegas como produtores de cultura e a escola como espaço de difusão cultural promovendo encontros da comunidade com a Arte.</p> | <p>Reconhecer a si mesmo e os demais colegas como produtores de cultura e conhecimento e a escola como espaço de difusão cultural promovendo encontros da comunidade com a Arte.</p> |
|-------------------|--|--|--|--|





## Orientações e proposições metodológicas específicas

É muito relevante que, ao criar percursos de aprendizagem em Arte, os professores, e toda a comunidade escolar tenham em mente que o objetivo maior da área é fazer com que os alunos possam ganhar autonomia para desenvolver processos autorais de criação e participação social, pesquisando materiais, procedimentos, movimentos de arte e outros elementos que favoreçam as suas possibilidades de expressão e fruição. Nesse sentido, é fundamental que os alunos tenham espaço para a seleção, experimentação e criação temáticas próprias.

Outro ponto de atenção no planejamento das situações didáticas é garantir que o contato com a Arte parta da realidade dos alunos, das práticas artísticas que encontram em seu cotidiano, que poderão ser expandidas e ressignificadas na medida em que constroem novos conhecimentos. Muitas vezes, encontramos em materiais ou atividades que supervalorizam as experiências ocidentais, ou também chamadas eruditas em Arte, desvalorizando conhecimentos e práticas que contêm mais significado para a identidade de determinado grupo, reforçando assim apagamentos culturais, o eurocentrismo, as histórias únicas.

Nesse ponto, vale acrescentar que alguns pontos de vista, sobretudo no segmento da EJA, tomam como conceitos antagônicos a arte popular, o artesanato, a arte utilitária, a arte ingênua ou *naïf*, e a arte erudita. Essas distinções, que muitas vezes caminham no sentido de desvalorizar certas práticas culturais em detrimento de outras, podem ser discutidas. É desejável a compreensão de que o valor, a importância de cada elemento ou conhecimento em arte é medida a partir de indicadores de cada grupo social, que elege quais serão as linguagens, formas, procedimentos, materiais, e referências mais relevantes para a construção de conhecimentos.

Compreendemos que as elaborações de currículos, projetos e demais situações de aprendizagem em cada escola seja tão mais significativa para alunos e professores se construídas em cooperação, a partir de temáticas e eixos que melhor representem as necessidades e realidades de cada comunidade. Nesse sentido, é muito importante que os objetivos e objetos de conhecimento em arte sejam selecionados pelos professores em parceria com o corpo docente, a partir de conceitos ampliados, que podem ser planejados inter e transdisciplinarmente.

Também é necessário considerar também que a área de Arte historicamente, diferentemente de outras do currículo (tidas, muitas vezes de forma equivocada, como mais relevantes para a aprendizagem dos alunos), tende a abrir mão de seus objetivos nestes processos de conexão com outras linguagens, o que prejudica os processos de ensino e aprendizagem de alunos e professores. Um exemplo bastante comum, que pode ajudar a reconhecer este desafio, são as várias situações em que os professores de Arte são convocados a finalizar “projetos” com a intenção de que ajudem a ilustrar textos ou outras produções.

É muito importante ressaltar que a Arte se constitui como área de conhecimento, que garante o acesso dos estudantes às diferentes formas de comunicação culturais e artísticas e que, portanto, possui necessidades específicas para que aconteça de forma significativa.

Outro ponto de atenção, são as expectativas, muitas vezes descoladas da realidade da comunidade escolar, de que a área de arte atue em datas comemorativas, elaborando murais ou apresentações descontextualizadas dos focos de estudo e interesse de professores e alunos. É preciso compreender que, como em qualquer outra área de conhecimento, os objetivos e situações precisam ser vividos na arte de forma a possibilitar pesquisas aprofundadas e significativas para o grupo.

## Propostas metodológicas

A seguir, citaremos um breve exemplo do uso de nossa proposta na prática, a partir de um projeto que envolve diferentes linguagens artísticas.

### Histórias e memórias do corpo na arte brasileira

Este projeto – pensado como experiência para o ciclo de alfabetização – visa discutir, a partir de diferentes referências e experiências artísticas, o modo como o corpo pode servir como elemento para a construção da identidade, para reflexão sobre as relações humanas, tanto do ponto de vista de suas representações ao longo da história, como também como suporte para manifestações artísticas de diferentes regiões e contextos em nosso país.

Como objetivos o projeto poderá abarcar:

- Desenvolver processos de criação autorais a partir das linguagens;
- Explorar múltiplas possibilidades de movimentar-se e interagir com o espaço, outros corpos, objetos, ritmos e recursos de tecnologia ao dançar sozinho ou com os colegas;
- Pesquisar e utilizar diferentes materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais para ampliar suas possibilidades expressivas;
- Perceber e analisar criticamente as diversas representações do corpo ao longo do tempo e em diferentes contextos culturais relacionando padrões sociais, questões de gênero, etnia, o eurocentrismo, as mídias sociais;
- Interagir com múltiplos repertórios visuais: tradicionais e contemporâneos, de artistas brasileiros e estrangeiros, de diferentes épocas, matrizes estéticas e culturais associados associando-os com seus processos de criação;
- Pesquisar e relacionar contextos históricos e sociais a processos de criação pessoais, de colegas e artistas;

**Primeira etapa** – Na primeira etapa do trabalho, além de serem apresentados à proposta, os alunos serão convidados a trazerem retratos pessoais que possuam em casa (podendo ser fotográficos ou não), além de roupas e outros objetos que os representem a sua identidade.

Em seguida, poderão refletir sobre estes retratos, a partir de análises sobre o que dizem acerca de sua identidade, de suas preferências, etc. Perguntas do tipo “Como está o seu corpo neste retrato (rígido, leve e fluido, descontraído)? Em que medida este retrato te representa, fala sobre quem você é?” podem ajudar nas análises e interpretações.

Num próximo momento, os alunos poderão vivenciar experiências de criação a partir de movimentos do corpo relacionados ao seu cotidiano – escolha um momento do dia (a hora do banho, ao comer, deitar-se, tomar café da manhã, preparar a mochila dos filhos, etc.) e reproduza os movimentos automáticos que costuma fazer. “O que estes movimentos dizem sobre você? Sobre a sua identidade?” são perguntas que podem nortear a discussão.

Depois destas experiências, como sondagem do professor e também como sensibilização para a criação dos alunos, o professor poderá pedir a produção de um autorretrato (que poderá ser feito a partir de qualquer linguagem: fotografia, vídeo, dança, uma cena, etc.).

**Segunda etapa** – Depois das reflexões iniciais, os alunos poderão tomar contato com imagens de diferentes períodos, regiões e contextos brasileiros que trazem a representação do corpo como temática. O professor poderá dividir os alunos em pequenos grupos e oferecer diferentes materiais de pesquisa para escolha a partir dos interesses dos estudantes. Por exemplo:

- Material 1 – Echout e as figuras indígenas brasileiras;
- Material 2 – Debret e os retratos da família real brasileira;
- Material 3 – Rugendas e as cenas dos escravos no Brasil;
- Material 4 – Rosana Paulino – Obra *Parede de Memórias*;
- Material 5 – Nazareth Pacheco – Obra *Registros*.

A partir do contato com as imagens e informações sobre os processos e contextos históricos e sociais dos artistas, os alunos produzirão pequenas apresentações para os colegas contendo reflexões do grupo acerca das obras e contextos históricos e sociais dos artistas.

Como discussão a partir da pesquisa, seria interessante abarcar que interpretações estes retratos e obras possibilitam acerca dos corpos, dos valores e imposições culturais?

**Terceira etapa** – Nesta etapa, os alunos poderão criar (em grupos ou individualmente) trabalhos que tenham o corpo como temática central (podendo elaborar subtemáticas, como corpo e resistência, corpo e memória, e outras que os alunos julgarem significativas a partir de suas experiências de vida). Os trabalhos poderão ser realizados a partir de diferentes linguagens (vídeos, performances, autorretratos, fotografias, etc.) e contarão também com a elaboração de pequenos textos orais para compartilhar o processo de criação com os colegas. Como forma de apoiar os alunos, o professor poderá oferecer novos materiais de pesquisa – obras, documentários, e movimentos artísticos – a depender da escolha dos alunos, para ampliar suas referências e possibilidades de criação. Assim, caso algum aluno tenha escolhido a produção de um vídeo, poderá acessar obras de artistas produzidas a partir desta linguagem para enriquecer o seu processo.

## Orientações de estudo

O desenvolvimento de processos de criação em Arte prescinde de procedimentos que devem ser experimentados pelos estudantes ao longo dos ciclos de escolaridade, de modo que se tornem, gradativamente, usuários das linguagens artísticas, podendo se comunicar e também fruir expressões artísticas.

Um dos procedimentos fundamentais referentes ao componente da Arte é o da **pesquisa**, que na área devem ser compreendidos a partir de duas esferas:

**A investigação no fazer** – que envolve o estudo de técnicas, materiais e elementos das linguagens, que permitirão uma progressiva ampliação de repertórios para expressão e comunicação.

- **A busca de referências** – que envolve a investigação de movimentos artísticos, processos de criação de artistas e suas obras. Este aspecto favorece tanto a ampliação de possibilidades de criação (a partir da ampliação de repertórios de produção, temas, modos de usar os elementos formais das linguagens, etc.), quanto também de conhecimento sobre a Arte, o que favorece as perspectivas de participação social. Como critérios para a seleção de materiais de pesquisa, sugerimos aos professores que prefiram aqueles relacionados à área, como os *sites* de museus, institutos e galerias de arte, além daqueles organizados pelos próprios artistas. Em boa parte dos casos, estes materiais são organizados por curadores, artistas e outros profissionais da área, o que lhes confere um vocabulário e um modo de organização específicos.

Outro procedimento fundamental é aquele relacionado à **leitura** de obras artísticas, que se dá por meio da articulação de alguns elementos fundamentais:

- o conhecimento sobre a linguagem, suas técnicas e materiais utilizados na obra;
- a percepção dos aspectos formais, ou elementos constitutivos das linguagens artísticas utilizados na construção da obra;
- a contextualização de tempos, espaços e culturas relacionados à produção das obras;
- a interpretação simbólica das obras.

Os procedimentos descritos acima poderão oferecer aos estudantes conquistas processuais de autonomia para criação e fruição da Arte.

## O desenvolvimento de processos autorais de criação, o grande objetivo

### Avaliação

Entendemos o processo de avaliação tanto como subsídio para o planejamento do professor quanto para o acompanhamento das aprendizagens do aluno. Portanto, é desejável que seja contínuo, ocorrendo em diferentes momentos dos projetos e de diferentes formas.

Uma grande particularidade dos processos avaliativos em Arte é que a aprendizagem dos alunos não deve ser medida pela habilidade inicial que o aluno demonstra ao dançar, desenhar, atuar, tocar, etc., tampouco a partir de conceitos restritos acerca destas habilidades (desenhar a partir da realidade, dançar balé clássico, tocar violão, etc.); é claro que tais conhecimentos devem ser valorizados e também compartilhados com o grupo, mas os alunos e professores devem criar critérios considerando as experiências e motivações iniciais dos alunos, que serão expandidas a partir das situações de aprendizagem.

No início de sequências didáticas ou projetos, portanto, as avaliações ou sondagens têm como objetivo analisar esses conhecimentos prévios, experiências e expectativas dos alunos com relação à área de arte, situações que favorecerão o desenvolvimento e a adequação do planejamento do professor.

As avaliações realizadas ao longo dos processos de criação – que podem visar o acompanhamento de aprendizagens relacionadas às criações nas diferentes linguagens, ao uso de materiais, ao ganho de autonomia para as pesquisas, etc. – visam o acompanhamento dos avanços e eventuais dificuldades, servindo como apoio para alterações e o replanejamento do professor a partir das necessidades dos alunos.

A avaliação final como forma de verificar aprendizagens em cada sequência de atividades ou projeto tem como objetivo oferecer um panorama geral de aprendizagens, por meio da qual os alunos poderão reconhecer pontos de avanço ou desafios que ainda precisam ser supe-



rados. Além disso, a avaliação final também serve como oportunidade de reflexão para o professor, que poderá verificar a efetividade das situações didáticas e intervenções que propôs para cada aluno.

É desejável que o professor construa diferentes formas de avaliação e autoavaliação, a depender dos objetivos selecionados para o projeto. Assim, não somente os trabalhos, mas também as atitudes nas aulas (a disponibilidade para a experimentação, para a pesquisa, o uso de materiais, etc.) e a elaboração de pequenos textos (orais ou escritos) em que os alunos refletem e falam sobre seus processos de criação, também devem nortear alunos e professores no acompanhamento de aprendizagens.

## Sugestões de materiais de apoio para saber mais

Algumas referências relacionadas à temática norteadora *corpos, memórias e identidades* para o professor:

- Corpo, Identidade e Erotismo, Katia Canton. Temas da Arte Contemporânea, Editora Martins Fontes, 2011.
- Enciclopédia Itaú Cultural: Body Art. Body Art | Enciclopédia Itaú Cultural
- O Corpo na Arte Contemporânea Brasileira: Itaú Cultural: O Corpo na Arte Contemporânea Brasileira
- Rosana Paulino:
  - <https://rosanapaulino.com.br/>
  - A Costura da Memória, pela Pinacoteca do Estado de São Paulo – Rosana Paulino: <https://youtu.be/uNEIJArBdKw>
- Flávio Cerqueira:
  - Flávio Cerqueira

Fontes de pesquisa relacionadas ao eixo *espaço, cotidiano e desafios da contemporaneidade* para o professor:

- Espaço e Lugar. Katia Canton, Temas da Arte Contemporânea, Editora Martins Fontes, 2011. Cities And Memory. Uma coleção de paisagens sonoras pelo mundo todo. Cities and Memory

- Franz Krajcberg: Enciclopédia Itaú Cultural: Frans Krajcberg | Enciclopédia Itaú Cultural Tv Brasil: Krajcberg – O Grito da Natureza
- Sérgio Vaz: A vida é loka. A VIDA É LOKA – SERGIO VAZ;
- Grupo Corpo: O corpo: Grupo Corpo
- Batalhas de rimas: Slam do Corpo no programa Metrópolis, 2014 on Vimeo

Algumas fontes de pesquisa relacionadas a temática norteadora *brasileiridades* para o professor:

- MASP: Seminário de descolonização – MASP Seminário | Arte e descolonização | 16.10.2019 | Tarde; <https://www.youtube.com/watch?v=3Khk8kQcVu4>
- Tudo é Brasil: Exposição realizada pelo Itaú Cultural em 2004: Tudo é Brasil <https://www.youtube.com/watch?v=to6Q5ikgrK0>
- Podcasta Mano a Mano: Mano Brown recebe Sueli Carneiro
- Denilson Baniwa: Enciclopédia Itaú Cultural: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa628975/denilson-baniwaCultural>
- Prêmio Pipa: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/>
- Iphan: <http://portal.iphan.gov.br/>
- Adriana Varejão: Pinacoteca do Estado de São Paulo. Adriana Varejão: Suturas, Fissuras, Ruínas: Adriana Varejão: Suturas, fissuras, ruínas. Adriana Varejão | Home
- Centro Cultural Banco do Brasil. Catálogo da exposição Brasileiridades – Pós Modernismo 2022
- Mário de Andrade, Danças Dramáticas do Brasil.

Fontes de pesquisa para o professor: temática norteadora *Entre sonhos, utopias e transformações de realidades*

- Ailton Krenak A vida não é útil. A Vida Não é Útil | Ailton Krenak (Fala Animada)
- Bispo do Rosário: Itaú Cultural: Minidocumentário Bispo do Ro-

- sário: Quem foi Arthur Bispo do Rosario | Minidocumentário
- Nise da Silveira: Itaú Cultural: Ocupação Nise da Silveira: Museu de Imagens do Inconsciente – Ocupação Nise da Silveira (2017)
  - Imagens do Inconsciente. Documentário de Leon Hirszman, 1986.
  - Museu de Arte do Rio. Exposição Lugares do Delírio: <https://museudeartedorio.org.br/programacao/lugares-do-delirio/>
  - Lygia Clark. Objetos Sensoriais, Nostalgia do Corpo e outras obras. [portallygiaclark](http://portallygiaclark.com)
  - A casa é o corpo, 1968. A Casa é o Corpo, 1968/2012

- Pinacoteca do Estado de São Paulo – <http://pinacoteca.org.br/>
- Museu de Arte de São Paulo – <https://masp.org.br/>
- Federação de Arte Educadores do Brasil – <https://faeb.com.br/>
- Google Arte e Cultura – <https://artsandculture.google.com/>
- SescSonora: <https://www2.sesc.com.br/portal/site/SonoraBrasil2019/osonorabrasil/o+que+e>
- Povos Indígenas no Brasil Mirim: [mirim.org](http://mirim.org)
- Miriam Celeste: <https://www.mirianceleste.com.br/>

Demais sugestões:

Enciclopédia Itaú Cultural: Importante referência para pesquisa em Arte no Brasil. Esta plataforma, oferece informações confiáveis acerca de movimentos artísticos, obras, artistas, exposições e diferentes manifestações culturais brasileiras – <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/>

- Espaço do Professor: Além destas informações, professores podem encontrar planos de aula e materiais de pesquisa para alunos na seguinte página – <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/planos-de-aula>
- Brasiliana Iconográfica: Plataforma ligada ao Itaú Cultural, que reúne coleções, documentos que retratam os diversos períodos da história, além de aspectos culturais e naturais do Brasil.
- <https://www.itaucultural.org.br/brasiliana-iconografica>
- Instituto Arte na Escola: <https://artenaescola.org.br/>
- Portal Geledés – <https://www.geledes.org.br/>
- Mekukradjá – Círculo de Saberes Indígenas – 74 vídeos Culturas Indígenas Itaú Cultural
- Instituto Socioambiental – <https://www.socioambiental.org/>
- Museu de Arte Moderna do Rio – <https://mam.rio/>
- Oficina Brennand – [www.oficinabrennand.org.br](http://www.oficinabrennand.org.br)
- Museu de Arte Moderna de São Paulo – <https://mam.org.br/>

## Referências bibliográficas

- BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEF, 2017.
- BRYAN-WILSON, Julia; ARDUI, Olivia (org). **Histórias da dança**. São Paulo: MASP, 2020.
- DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- EISNER, Elliot. **Educating artistic vision**. Nova York: Macmillan Publishing Co., 1972.
- EISNER, Elliot. **El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia**. Barcelona: Paidós, 2004.
- FELDMAN, Edmund Burke. **Becoming human through art. Aesthetic experience in the school**. Nova Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática edu-**



cativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ITAÚ CULTURAL. **Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural.

LOWENFELD, Viktor; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho**. São Paulo: Loyola, 1995.

PARSONS, J. M. **How we understand art. A cognitive developmental account of aesthetics experience**. Nova York: Cambridge University Press, 1987.

RAGANS, Rosalind. **Arttalk**. Mission Hills: Glencoe Publishing, 1988.

SOARES, Maria Carolina Cossi. **O percurso criador cultivado: diálogos poéticos entre corpo, afetividade e cultura**, 2018. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

WILSON, Brent; HURWITZ, Al; WILSON, Marjorie. **La enseñanza del dibujo a partir del arte**. Barcelona: Paidós, 2004.





# EDUCAÇÃO FÍSICA





## Contribuições do componente curricular à formação dos estudantes da EJA

### Em busca de sintonia com os novos tempos

Desde a sua inserção na escola, a Educação Física passou por várias transformações em seus conceitos e práticas. Após cem anos de predomínio dos métodos ginásticos pautados em princípios anatomofisiológicos, o contexto urbano e industrializado criou as condições necessárias para a adoção do ensino esportivo. Diversos fatores influíram para que o esporte conquistasse a hegemonia nas aulas, a começar pelos

# Proposta de Educação Física

interesses políticos que vinculavam o desempenho nas competições ao ideário nacionalista, até as vantagens econômicas que justificaram a espetacularização dos eventos e a venda de produtos relacionados às modalidades com maior apelo midiático. A intensidade do fenômeno forçou a sua adoção como meio educacional graças à relação que se estabeleceu entre os comportamentos cultivados nas quadras, pistas, campos e ginásios, e aqueles desejados para atuação na sociedade capitalista. Valores como obediência às regras, respeito ao adversário e exaltação dos vencedores transcenderam as arenas das competições e se instalaram nas salas de aula. O modelo almejado era o cidadão fisicamente apto e submisso às normas sociais.

Os questionamentos ao projeto de educação pelo esporte despontaram na Europa nos anos 1970 e chegaram ao Brasil na década seguinte. Pesquisas baseadas na Psicologia conectaram cientificamente a movimentação intencional e o aprimoramento das habilidades cognitivas, afetivo-sociais e psicomotoras por um lado e, por outro, o alcance dos níveis mais elevados de desenvolvimento motor. A tentativa de conferir maior cientificidade à área, aliada à elaboração de documentos curriculares pautados no tecnicismo educacional contribuíram para a disseminação de propostas baseadas na educação do movimento ou na educação pelo movimento. O cidadão autônomo, hábil e capaz de superar desafios deu vida a tal projeto formativo.

No mesmo período, as lutas pela redemocratização da sociedade brasileira atingiram vários segmentos sociais, com destaque para os trabalhadores da educação. As indagações feitas ao papel que o sistema educacional desempenhava na reprodução da desigualdade social atingiram em cheio os currículos escolares. Não só no campo acadêmico, mas também em instituições de ensino de todo o país, aventaram-se propostas de cunho progressista. A ideia de que a educação deveria promover a transformação social tornou-se central para o desenvolvimento de noções como educação problematizadora e pedagogia crítica. O direito à escola para toda a população foi aclamado e garantido na Carta Magna de 1988. Com a possibilidade de acesso e permanência, setores até então alijados, finalmente ocuparam os bancos escolares. A repetência e a evasão das crianças e jovens das camadas populares passaram a ser fortemente combatidas.

Nesse cenário efervescente, o ensino da Educação Física também sofreu abalos. As propostas vigentes até então foram tidas como ex-

cludentes por inculcar a ideologia dominante e perpetuar a opressão. Em concordância com as análises mais amplas do terreno educacional, os estudos da área nutriram-se com os aportes conceituais da Filosofia, Sociologia, Ciência Política e História. Os novos referenciais fizeram crescer o desconforto dos docentes. Mesmo convencidos do papel alienante que desempenhavam, não encontravam respostas efetivas aos questionamentos que a prática pedagógica suscitava. Apesar do discurso progressista e do desejo de mudar, careciam de meios para fazê-lo. Anos depois, o acontecimento ficaria conhecido como “crise de identidade”.

No ocaso do século XX, as pedagogias críticas despontaram como alternativa viável, modificando por completo o paradigma da área. A Educação Física substituiu seus anteriores objetos de estudo – o exercício físico e o movimento – pela cultura corporal de movimento, com vistas à formação do cidadão crítico. Tido como alguém capaz de desvelar as relações de classe que obscurecem as manifestações corporais e conscientizar-se da sua condição de sujeito histórico numa sociedade clivada pelo sistema capitalista.

A época coincidiu com a ascensão do neoliberalismo e suas promessas de sucesso aos mais esforçados e capazes. O livre mercado, a concorrência global e, sobretudo, a meritocracia tornaram-se palavras de ordem. Enquanto isso, o sujeito fisicamente ativo passou a ser referenciado como modelo de vida saudável, tornando-se o cidadão ideal do projeto neoliberal. Os defensores dessa biopolítica responsabilizavam a abundância de recursos tecnológicos e as comodidades da vida moderna pelos índices crescentes das chamadas doenças hipocinéticas. Em tal contexto, representantes da área médica passaram a utilizar os meios de comunicação para questionar a Educação Física feita nas escolas e defender a implantação de programas voltados ao gasto da energia acumulada. Recuperando antigos princípios, surgiram propostas curriculares que objetivaram a educação para a saúde. Em sua maioria fundamentadas na pedagogia das competências, instigaram escolas e professores a promoverem a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo, o que significou a renovação do exercício físico como objeto de estudo e a realização de aulas que pretendiam ensinar conceitos, atitudes e procedimentos que relacionam as atividades físicas à aquisição e manutenção da saúde. Embora alguns sistemas públicos tenham sucumbido ao modelo do cidadão competente, uma parcela considerável dos docentes recusou o enfoque neo-higienista embutido na proposta.



A chegada do terceiro milênio presenciou mais uma mudança no ensino da Educação Física. A dificuldade para objetivar ações didáticas pautadas nas recomendações teóricas das pedagogias críticas somada à insuficiência dos argumentos do materialismo histórico para explicar a sociedade contemporânea, abriu caminho para a eclosão das teorias pós-críticas. Não é por acaso que se nota nos estudos curriculares dos últimos vinte anos uma maior incidência das contribuições do pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, multiculturalismo crítico, teoria *queer*, estudos feministas e filosofia da diferença. Em comum, esses campos teóricos chamam a atenção para os mecanismos de produção das diferenças e se unem no combate a todas as formas de discriminação. Apesar das singularidades, concebem a cultura como território em que se travam disputas pela validação de significados; entendem a realidade como produção discursiva; e tomam o conhecimento como resultado das relações de poder. Em função da centralidade que a cultura adquiriu nessa vertente, a denominação mais usual de uma proposta inspirada na teorização pós-crítica é Educação Física cultural ou currículo cultural da Educação Física.

Vários componentes curriculares têm se apropriado, cada qual à sua maneira, da argumentação pós-crítica. A Educação Física foi impactada de forma especial devido à proliferação de pesquisas e experimentos pedagógicos e à característica do seu objeto, a cultura corporal, que também se modificou e passou a ser entendida como produção discursiva (verbal ou não verbal) alusiva às práticas corporais e às pessoas que delas participam. Impulsionados pelo compromisso político com uma educação que afirme o direito às diferenças, professores e professoras pelo país afora têm questionado a hegemonia concedida às manifestações da cultura corporal da tradição euro-estadunidense para tematizar<sup>10</sup> as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes pertencentes a vários grupos sociais. Perceberam que, enquanto textos da cultura, veiculam os significados dos grupos que as produzem e reproduzem indefinidamente. Mas não é só. Os docentes têm abandonado o ensino das técnicas padronizadas e criado condições para a expressão da gestualidade possível e desejada pelos estudantes. Nas aulas não há repetições enfadonhas de tarefas motoras, explicações teóricas ou atividades descontextualizadas, o que se busca é performar saberes por meio das linguagens sem distinções ou privilégios. A intenção é promover situações didáticas que qualifiquem a leitura da ocorrência social

<sup>10</sup> A tematização consiste em realizar diversas atividades de ensino de modo a propiciar aos estudantes o acesso aos diversos aspectos que caracterizam qualquer prática corporal.

das práticas corporais, assim como a sua produção em conformidade com as condições existentes que, evidentemente, variam conforme a comunidade, escola, turma etc. Afinal, nos tempos atuais é fundamental compreender as formas como as pessoas se expressam para que se possa viabilizar o diálogo. Nesse escopo, inexistem práticas corporais melhores ou piores. Sendo todas dignas de figurar no currículo, seus praticantes terão as vozes, gestualidades e formas de representação legitimadas. O que está em voga neste momento é a formação do cidadão solidário. Ao professor cabe, portanto, um novo papel, qual seja, a organização e desenvolvimento de um currículo que faça circular conhecimentos diversos com vistas a desestabilizar regimes de verdade que enfatizam ou discriminam determinadas práticas corporais e as pessoas que delas participam.



## Visão de área

A trajetória histórica do ensino da Educação Física não deixa dúvidas quanto à mudança paradigmática em curso. Como se viu, as bases epistemológicas que sustentavam o objeto de estudo e as intervenções didáticas migraram dos referenciais psicobiológicos para os culturais. Isso não é pouca coisa. Para além da concepção do componente, a transformação atinge em cheio a sua função, aquilo que se ensina nas aulas e o modo como acontecem. Convém frisar que isso só se tornou possível graças aos esforços de professores e professoras que abriram mão das antigas preocupações com a melhoria do desempenho físico-motor e passaram a organizar e desenvolver atividades de ensino voltadas à leitura e produção das práticas corporais.

Inversamente ao que se ouve e o que se lê aqui e acolá, a inserção da Educação Física na área das Linguagens não tem relação alguma com ensinar a ler e escrever o código alfabético. Quando usados neste texto, esses ciclos e suas variantes (leitura e escrita) querem dizer analisar, interpretar, expressar e produzir os signos das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Enquanto brinca, o sujeito veicula significados por meio da gestualidade e do que diz sobre a prática corporal. O mesmo acontece com quem observa os gestos elaborados ou tece comentários a respeito do que vê e de quem executa.

Tome-se como ilustração uma partida de basquete. A equipe que está em posse da bola evitará perdê-la e procurará aproximar-se da tabela adversária para aumentar suas chances de encestá-la. Para tanto, observando a distribuição dos membros do time oponente, realizará jogadas com vistas a dificultar-lhes a recuperação da bola, o que provavelmente incluirá fintas, passes, dribles etc. Sempre atentos ao que está acontecendo, os membros da equipe que está sem a bola procurarão impedir as jogadas através da marcação ou interrupção dos passes e arremessos. Todos os participantes desse jogo estão envolvidos em uma prática de significação. Ao mesmo tempo em que leem e atribuem sentido aos gestos produzidos pelos companheiros e adversários, ou seja, significam, também se posicionam como escritores de outros gestos, logo, produzem significantes. Os significantes correspondem à imagem mental ou sonora de um signo (sinal), aqui entendido como a junção do significante e significado. O deslocamento do jogador que está em posse da bola será lido, interpretado e provocará respostas dos demais. Caso a sua

gestualidade atraia a marcação, possivelmente passará a bola, arriscará o drible ou o arremesso à cesta. A leitura da gestualidade acontece porque o leitor (seja adversário ou companheiro de equipe) possui um acúmulo de experiências suficientes que lhe permitem reconhecer o signo (passe, arremesso, bandeja, finta etc.), atribuindo-lhe um significado.

A ideia torna-se ainda mais interessante caso se considere que essa cena pode estar sendo observada por pessoas ao redor da quadra que não estão jogando, mas isso não impede que realizem leituras, emitam opiniões a respeito e façam sugestões. Mesmo que se trate de uma prática corporal, o ato de significar não requer obrigatoriamente a produção da gestualidade. É possível reconhecer os significantes e atribuir significados a uma brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica sem envolver-se, corporalmente falando, na sua execução. Isso significa que o espectador também lê, também significa, também produz cultura.

Em síntese, esse é o raciocínio que justifica a Educação Física na área das Linguagens. A linguagem é um sistema que possibilita a comunicação das formas de perceber as coisas do mundo, o que implica a tentativa de representar a realidade, sempre de modo limitado. A linguagem nada mais é do que uma prática política e cultural de produção e negociação de significados. É o que viabiliza a construção de sentidos compartilhados e, portanto, a produção de um mundo social em que se vive em sociedade, ou seja, uma cultura. Nesse enfoque, aprender é atribuir significados às coisas do mundo. Quanto maior o repertório de experiências anteriores, mais o sujeito reconhece o que acontece à sua volta, compreende e atua segundo os referenciais adquiridos.

A linguagem colabora na geração, organização, acumulação e transmissão de informações, manifestando-se por meio de signos verbais, corporais, visuais, sonoros, etc. Os signos se organizam em sistemas de representação. A comunicação acontece justamente porque os signos não são produtos individuais, mas sim, determinados pelos grupos culturais que os organizam e estabelecem relações complexas entre eles. Qualquer som, palavra, imagem ou gesto que funciona como um sinal, se conecta com outros no interior de um sistema que lhe confere significado. Retome-se o exemplo do basquete. O signo arremesso será significado diferentemente conforme o contexto mais amplo. Sua presença num jogo de basquete fará todo o sentido para os participantes ou espectadores. Caso seja executado no meio da rua, num escritório ou durante um culto religioso, dificilmente será entendido da mesma maneira.



Como não há qualquer relação entre os signos e as coisas que representam, pois se trata de uma imposição cultural, é correto dizer que o significado não está no objeto, pessoa ou coisa, tampouco está na palavra. O significado das coisas é construído pelo sistema de representação e é fixado por um código. O código é o que estabelece uma correlação entre o sistema conceitual e a linguagem de tal forma que, ao presenciar dois grupos de pessoas disputando uma mesma bola com as mãos e tentando arremessá-la em uma cesta disposta a certa altura, o código levará a pessoa que já viu essa prática a defini-la como “basquete” ou “parece basquete”. Como se observa, o código é um conjunto de convenções fixadas socialmente. Mas isso não quer dizer que a inserção da Educação Física na área das linguagens acarreta ensinar a gestualidade que caracteriza as práticas corporais, seja a bandeja do basquete, os passos forró, o rabo de arraia da capoeira, o rodante da ginástica etc. Se fizer isso, o professor ou a professora atuará na fixação de um significado partilhado por um certo grupo, às vezes, muito distante dos estudantes.

Se a bandeja é convertida em conteúdo de ensino e, para tanto, o docente propõe tarefas motoras dissociadas do jogo propriamente dito, a leitura que pode advir é que esse é o modo correto de comunicar-se durante a prática, logo, quem não consegue executar acaba sendo colocado do lado de fora da experiência de produção cultural. Algo bem diferente acontecerá caso o professor ou professora promova vivências da prática corporal, seguidas ou antecipadas por leituras da sua ocorrência social. Uma das estudantes pode ser convidada a descrever como funciona o jogo ou um vídeo pode ser apresentado à turma para, no momento seguinte, realizar experiências a partir das explicações ou do que foi visto. Como as vivências sempre são permeadas por leituras do que acontece, a ideia é que o formato, regras e técnicas empregadas sejam objetos de conversas de modo a garantir uma produção específica da turma. Observe-se que o ponto de partida é o modo como o basquete é praticado pelos sujeitos, enquanto a vivência seguida de análise e reelaboração contribui para o estabelecimento de novos significados. Esse processo recebe o nome de resignificação. Tem-se o basquete da turma, que não precisa ser idêntico ao basquete oficial, mas guarda semelhanças com ele.

Mas só isso não basta. Guardadas as devidas proporções, a situação descrita acima pode acontecer no horário do intervalo ou em qualquer outro momento de lazer. Um trabalho pedagógico de Educação Física

na área das linguagens requer ir além de vivências e resignificações. São necessárias atividades que proporcionem aos estudantes uma compreensão mais elaborada da complexidade envolvida em qualquer prática corporal quando acontece no seu ambiente específico, mesmo porque isso abarca um conjunto relativamente grande de signos passíveis de leitura e interpretação.

Compreender a ocorrência social de uma prática corporal pressupõe entender seus rituais, estrutura, possibilidades, funções dos envolvidos e tudo o que se diz sobre ela e às pessoas que dela participam. Retomando o conceito de cultura corporal explanado na seção anterior e que caracteriza a perspectiva cultural da Educação Física – toda a produção discursiva (verbal e não verbal) alusiva às práticas corporais –, torna-se importante conhecer e, às vezes, problematizar as representações circulantes ou desconstruir os discursos anunciados sobre as práticas corporais e seus representantes.

No caso do basquete, cabe discutir os gestos empregados pela turma, a disposição e deslocamento em quadra, a adoção de táticas durante o jogo etc. A mesma atividade pode ser feita com os jogos de outras turmas ou vídeos disponíveis na internet. Para além da gestualidade, é importante conhecer a lógica da numeração dos atletas, dos sistemas de jogo, dos sinais da arbitragem etc. Aprofundando ainda mais, convém compreender as distinções entre o basquete amador e o profissional, o *street ball* e o 3x3. Rotinas de treinamento podem ser conhecidas e vivenciadas, assim como o estilo mais livre do basquete que acontece nas praças e parques. Os pontos de vista do jogador, treinador, torcedor, árbitro ou jornalista também podem ser acessados e discutidos. As narrativas presentes nos sites especializados, nos veículos de imprensa ou no bairro também merecem atenção. No fim das contas, o que se diz sobre o basquete e as pessoas envolvidas ajuda a construir as representações sobre a modalidade, como é pensada, falada e praticada.

As atividades sugeridas dão a perceber que a compreensão dos códigos de comunicação presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas exige uma aproximação com outros saberes, informações e informantes, porque ninguém é capaz de reconhecer todas as condições de produção de um artefato cultural. Quando alguém se depara com um código desconhecido, a linguagem tende a ser apreendida com os sistemas de referência que o sujeito disponibiliza. Isso explica as interpretações preconceituosas de certas práticas corporais ou as



representações distantes das significações elaboradas pelos seus praticantes. Cabe salientar que o processo de significação é um canal aberto a múltiplas leituras, cujos significados mobilizados são elaborados com base em relações de poder. Daí advém a exaltação da gestualidade dos homens e a crítica à gestualidade das mulheres ou os elogios às *performances* dos atletas da NBA e o descaso com os jogos das equipes nacionais. O leitor recorre às referências que possui sem considerar que sua construção se deu a partir de discursos que posicionam os homens e, principalmente os atletas estadunidenses, como parâmetros dessa modalidade. Por isso, é fundamental que o docente desenvolva atividades que ajudem os estudantes a compreender como os códigos do basquete foram elaborados e as forças que atuaram para as suas atuais configurações. Nada está dado, tudo é construção social.



## Breves considerações sobre o componente curricular e os eixos articuladores

A juventude, a vida adulta e a velhice<sup>11</sup> são vividas de muitas maneiras. Há jovens, adultos e idosos que trabalham, que são provedores, que trabalham e estudam ou que apenas estudam, que vivem nas zonas centrais dos conglomerados urbanos ou nas periferias, na zona rural ou ribeirinha etc. Muitos deles procuram a educação de jovens e adultos (EJA) após muitos anos fora da escola, outros iniciam a vida escolar nessa modalidade. Alguns jovens, adultos e idosos vivem em famílias numerosas, outros nem tanto. Há quem more em casa, apartamento, sítio ou habitação improvisada, com ou sem a ajuda de parentes e amigos.

Alguns têm acesso diário à internet e aos meios de comunicação de forma geral, outros encontram-se alijados desses recursos. Num mundo cada vez mais globalizado, há, nessa parcela da população, consumidores de informações, sujeitos antenados e atentos a tudo o que acontece à sua volta. Também há quem tenha um contato mais restrito com saberes produzidos em outros lugares. Os costumes variam muito. Há quem frequente cultos religiosos, participe de movimentos sociais, se reúna em coletivos organizados ou possua muitos amigos. Também é verdade que alguns jovens, adultos e idosos têm pouco contato com pessoas para além do núcleo familiar, exceto quando vão à escola.

Enquanto sujeitos da cultura, os jovens, adultos e idosos acessam diferentes visões de mundo, sendo instados por tudo o que veem e ouvem. Deparam-se com posicionamentos democráticos ou antidemocráticos, conservadores e progressistas, liberais e socialistas. Alguns têm uma atuação política mais incisiva na esfera pública enquanto outros se manifestam de maneira mais amena ou, simplesmente, silenciam. Isso não significa que concordem com o formato que a sociedade adquiriu neste século.

Há jovens, adultos e idosos cisgêneros, transgêneros, transexuais e LGBTQIAP+. Há os que professam religiões como o candomblé, umbanda, judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduísmo, budismo e siquismo. Também há os ateus e agnósticos. Os jovens, adultos e idosos se identificam como negros, pardos, indígenas, brancos e amarelos. Alguns

<sup>11</sup> Parte-se do princípio de que o público da EJA também compreende uma parte da população idosa.

pertencem à chamada classe média e muitos outros aos setores mais desprivilegiados. Há jovens, adultos e idosos em reclusão, jovens em liberdade assistida e pertencentes aos grupos com grande vulnerabilidade social. Dentre eles, há pessoas com e sem deficiências. Há jovens, adultos e idosos internados para tratamentos médicos de vários tipos devido a acidentes ou patologias.

Muitos realizam práticas corporais com frequência atribuindo-lhes diferentes significados. Pode ser que o façam por lazer, estética, saúde, competição ou profissão. Outros raramente fazem ginástica, esporte ou lutas, mas brincam todos os dias com seus familiares e amigos, dançam e curtem diferentes gêneros musicais quando vão a festas e baladas, ou mesmo, dançam sozinhos, em casa. Todos eles, sem exceção, sabem da existência dessas manifestações culturais, apesar de não terem tido a oportunidade de conhecer sua importância sócio-histórica e o que significam para as pessoas que as produzem e reproduzem.

Considerando a pluralidade que caracteriza a população juvenil, adulta e idosa que frequenta a EJA, é impossível abarcar tantas identidades, sonhos e projetos numa matriz curricular hermética. Em ciclos pedagógicos, a garantia de uma educação que propicie o acesso aos bens culturais para todos, promova a valorização das diferenças e uma ampla e profunda compreensão da sociedade pode ser alcançada com oportunidades formativas diversificadas.

O ensino da Educação Física na sua perspectiva cultural corresponde a esse propósito. Rompendo com a tradição que atribuía ao componente na EJA um caráter meramente recreativo ou compensatório, justificado pela necessidade de “relaxamento” após um dia de trabalho ou pela preocupação com a melhoria da saúde uma vez que esse público hipoteticamente não teria tempo ou recursos para “cuidar do corpo”, sua inserção na área das linguagens oferece ao professor a possibilidade de, juntamente com os estudantes, tornarem-se autores do currículo em ação. Conforme se verá, nesta proposta curricular, tanto os procedimentos para seleção das práticas corporais a serem abordadas, quanto as situações didáticas e instrumentos de avaliação, consideram o patrimônio cultural corporal não só do público atendido, mas principalmente da comunidade.

## Quadros por áreas de conhecimento, componentes curriculares por ciclo

Na presente proposta, em todos ciclos que compõem o percurso formativo do estudante da EJA no município de São Bernardo do Campo, estão previstas tematizações de variadas práticas corporais (brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas), a depender da seleção realizada pelo professor, segundo as características do contexto, onde se incluem, evidentemente as culturas escolar e comunitária. Para cada ciclo estão previstos determinados objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o tratamento pedagógico de objetos de conhecimento específicos. O que distingue um ciclo do outro são os graus de complexidade tanto dos objetivos quanto dos objetos. No ciclo 1, espera-se que os estudantes identifiquem, vivenciem, caracterizem a gestualidade das práticas corporais e compreendam suas transformações históricas.

No ciclo 2, o intuito é que os estudantes conheçam os sentidos e significados atribuídos às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas estudadas, questionem os preconceitos referentes às pessoas que delas participam; reconheçam-nas como traços das identidades culturais e se envolvam em experimentações. Consecutivamente, no ciclo 3, pretende-se que os estudantes reelaborem as diferentes práticas corporais abordadas, adotando um comportamento inclusivo; identifiquem a variação e pluralidade do modo como ocorrem na sociedade; experimentem diferentes papéis durante as vivências, analisem as funções dos participantes; compreendam os sentidos que lhes são atribuídos e identifiquem os fatores que intervieram nas suas modificações ao longo do tempo.

Por fim, no último ciclo propõe-se que os estudantes vivenciem autonomamente as práticas corporais, apoiando a participação dos colegas; identifiquem as razões de adesão a comportamentos consumistas; combatam a discriminação e os preconceitos dirigidos a determinadas manifestações e seus representantes; reflitam criticamente sobre o direito ao acesso; compreendam a institucionalização e mercadorização das brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas; identifiquem posturas consumistas; revertam situações de exclusão relacionadas às vivências e valorizem os significados que lhes são atribuídos pelos seus participantes.



Os objetos de conhecimento de cada ciclo se conectam aos eixos articuladores gerais, de maneira que o professor ou professora possa decidir, com base nas características de cada turma e do território em que a escola se localiza, a ordem e o momento de enfatizar as articulações que cada eixo propõe.

Os eixos articuladores organizam os objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e os objetos de conhecimento do componente curricular Educação Física. Como o próprio nome indica, vinculam temas centrais e fundamentais que perpassam todo o currículo e todos os componentes curriculares, com o propósito de que os estudantes tenham uma compreensão mais ampla da cultura corporal.

No componente curricular Educação Física, o eixo “educação, múltiplos saberes e direitos humanos” conecta aspectos importantes relacionados às vivências e ocorrências sociais das práticas corporais: participação, democracia, aculturação, respeito, afirmação das diferenças e diversidade cultural corporal.

O eixo “linguagens, práticas sociais e interculturalidade” articula a produção das linguagens corporais produzidas pelos grupos humanos que possam estar ou não representados na escola. O eixo “interculturalidade, territorialidade e cultura digital”, por sua vez, relaciona as diversas identidades corporais e reconhece que a cultura digital exerce influência determinante na produção e veiculação dos significados atribuídos às práticas corporais.

O eixo “memória, territorialidade e diversidades” possibilita o conhecimento e a análise das transformações histórico-sociais enfrentadas pelas práticas corporais, a sua localização geopolítica, além da multiplicidade de formatos e sentidos. Por último, o eixo “sociedades, relações de poder, de gênero e mundo do trabalho” vincula as práticas corporais aos contextos e valores que influenciaram sua produção e reprodução, atravessadas por relações de poder e pelos marcadores sociais da diferença como gênero, raça, classe e etnia.





## Quadros de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e objetos de conhecimento

| Ciclo 1   |  |
|---|--|
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento  | Objetos de conhecimento  |
| <p>Vivenciar diferentes práticas corporais, bem como reconhecer a variação e pluralidade da sua ocorrência social.</p> <p>Compreender a origem da prática corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual em diferentes contextos sociais.</p> <p>Reconhecer os processos de transformação práticas corporais.</p> <p>Refletir criticamente sobre as relações e contextos históricos e sociais em que se apresentam as práticas corporais.</p> <p>Caracterizar a gestualidade das diferentes práticas corporais.</p> | <p>Experimentação e vivência das práticas corporais<sup>12</sup> realizadas por diferentes grupos sociais.</p> <p>Caracterização das práticas corporais conforme sua ocorrência social.</p> <p>Gestualidade e expressividade característica das práticas corporais.</p> <p>Sensações advindas da experimentação das práticas corporais.</p> <p>Criação e recriação das práticas corporais a partir das características do grupo.</p> <p>História(s) das práticas corporais do ponto de vista dos seus praticantes</p> <p>Transformação(ões) das práticas corporais conforme o contexto</p> |

| Ciclo 2  |   |
|--|---|
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| <p>Envolver-se na experimentação das práticas corporais.</p> <p>Conhecer os sentidos e significados atribuídos às práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</p> <p>Questionar as formas de produção dos preconceitos referentes às práticas corporais e às pessoas que delas participam, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios.</p> <p>Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</p> | <p>Experimentação das práticas corporais realizadas por diferentes grupos sociais, identificando suas principais características.</p> <p>Variação e pluralidade da ocorrência social das práticas corporais.</p> <p>Significados atribuídos às práticas corporais e às pessoas que delas participam em diferentes contextos históricos e sociais.</p> <p>Criação, recriação e explicações das práticas corporais a partir das características do grupo.</p> <p>Compreensão da lógica interna das práticas corporais pertencentes a diversos grupos sociais.</p> |

<sup>12</sup> A fim de reduzir o tamanho dos quadros, a expressão “prática corporal” foi empregado como referência às brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas.

| Ciclo 3   |   |
|---|---|
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento  | Objetos de conhecimento   |
| <p>Reelaborar as diferentes práticas corporais com base nas vivências.</p> <p>Identificar a variação e pluralidade da ocorrência social das práticas corporais.</p> <p>Experimentar diferentes papéis durante a vivência das práticas corporais.</p> <p>Analisar criticamente as diferentes funções desempenhadas pelos participantes das práticas corporais.</p> <p>Caracterizar a ocorrência social das práticas corporais conforme os sentidos que lhes são atribuídos (lazer, saúde, competição, profissão, religião etc.).</p> <p>Identificar e problematizar os fatores que interferiram na transformação histórico-social das práticas corporais.</p> <p>Adotar um posicionamento inclusivo e dialógico durante a vivência das práticas corporais.</p> | <p>Práticas corporais realizadas por diferentes grupos sociais e suas principais características.</p> <p>Diversidade da ocorrência social das práticas corporais.</p> <p>Sentidos e significados atribuídos às práticas corporais realizadas em diferentes contextos históricos e sociais.</p> <p>Criação, recriação e explicações das práticas corporais a partir das características do grupo.</p> <p>Compreensão da lógica interna das práticas corporais pertencentes a diversos grupos sociais.</p> <p>Marcadores sociais que perpassam as práticas corporais.</p> <p>Resolução dialogada de conflitos durante a vivência das práticas corporais.</p> <p>Posicionamento inclusivo e reflexivo acerca do direito e do acesso às práticas corporais.</p> |

| Ciclo 4  |   |
|--|---|
| Objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento   | Objetos de conhecimento   |
| <p>Vivenciar com autonomia as práticas corporais e apoiar a participação dos colegas.</p> <p>Identificar e problematizar os fatores de adesão a comportamentos consumistas relacionados às práticas corporais.</p> <p>Problematizar e combater as formas de produção dos preconceitos e posicionamentos discriminatórios relacionados às práticas corporais e aos seus participantes.</p> <p>Refletir criticamente acerca do direito ao acesso às práticas corporais por todas as pessoas.</p> <p>Compreender o processo de institucionalização e mercadorização das práticas corporais.</p> <p>Identificar as práticas corporais disseminadas pela mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</p> <p>Questionar e reverter as situações de exclusão na vivência das práticas corporais.</p> <p>Valorizar os significados atribuídos às práticas corporais pelos seus participantes.</p> | <p>Participação crítica na elaboração e reelaboração das práticas corporais pertencentes a vários grupos sociais.</p> <p>Relação entre as características das práticas corporais e os grupos sociais que as criaram e recriaram.</p> <p>Variação e identificação de diferentes papéis exercidos entre os participantes das práticas corporais.</p> <p>Transformações histórico-sociais das práticas corporais.</p> <p>Compreensão acerca das formas de produção dos preconceitos de raça, classe, gênero, orientação sexual e religião com relação às práticas corporais às pessoas que delas participam.</p> <p>Identificação dos marcadores sociais que perpassam as práticas corporais.</p> <p>Compreensão dos significados atribuídos às práticas corporais pelas pessoas que delas participam.</p> |

## Quadro-síntese

| Ciclo 1  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar diferentes práticas corporais, bem como reconhecer a variação e pluralidade da sua ocorrência social.</li> <li>• Compreender a origem da prática corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual em diferentes contextos sociais.</li> <li>• Reconhecer os processos de transformação práticas corporais.</li> <li>• Refletir criticamente sobre as relações e contextos históricos e sociais em que se apresentam as práticas corporais.</li> <li>• Caracterizar a gestualidade das diferentes práticas corporais.</li> </ul> |

| Ciclo 2   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Envolver-se na experimentação das práticas corporais.</li> <li>• Conhecer os sentidos e significados atribuídos às práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.</li> <li>• Questionar as formas de produção dos preconceitos referentes às práticas corporais e às pessoas que delas participam, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios.</li> <li>• Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.</li> </ul> |

| Ciclo 3  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reelaborar as diferentes práticas corporais com base nas vivências.</li> <li>• Identificar a variação e pluralidade da ocorrência social das práticas corporais.</li> <li>• Experimentar diferentes papéis durante a vivência das práticas corporais.</li> <li>• Analisar criticamente as diferentes funções desempenhadas pelos participantes das práticas corporais.</li> <li>• Caracterizar a ocorrência social das práticas corporais conforme os sentidos que lhes são atribuídos (lazer, saúde, competição, profissão, religião etc.).</li> <li>• Identificar e problematizar os fatores que interferiram na transformação histórico-social das práticas corporais.</li> <li>• Adotar um posicionamento inclusivo e dialógico durante a vivência das práticas corporais.</li> </ul> |

| Ciclo 4   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vivenciar com autonomia as práticas corporais e apoiar a participação dos colegas.</li> <li>• Identificar e problematizar os fatores de adesão a comportamentos consumistas relacionados às práticas corporais.</li> <li>• Problematizar e combater as formas de produção dos preconceitos e posicionamentos discriminatórios relacionados às práticas corporais e aos seus participantes.</li> <li>• Refletir criticamente acerca do direito ao acesso às práticas corporais por todas as pessoas.</li> <li>• Compreender o processo de institucionalização e mercadorização das práticas corporais.</li> <li>• Identificar as práticas corporais disseminadas pela mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.</li> <li>• Questionar e reverter as situações de exclusão na vivência das práticas corporais.</li> <li>• Valorizar os significados atribuídos às práticas corporais pelos seus participantes.</li> </ul> |



## Orientações e proposições metodológicas específicas

Com o objetivo de oferecer ao professor ou professora elementos que orientem a organização e desenvolvimento de ações pedagógicas em consonância com a perspectiva cultural da Educação Física, aqui considerada como componente da área das linguagens, são apresentados os princípios que orientam a seleção dos temas e a organização das atividades de ensino, bem como sugeridas situações didáticas correspondentes. Vale alertar que tanto os princípios quanto os encaminhamentos pedagógicos não pretendem enclausurar ou roteirizar o trabalho educacional. O leitor ou a leitora verá que as recomendações a seguir permitem o estabelecimento de percursos variados. Cabe a cada docente, munido de seus saberes, interpretá-las e, lado a lado com os estudantes, construírem a própria jornada.

Um olhar pós-crítico para o ensino da Educação Física concebe o currículo e as práticas corporais abordadas nas aulas como criações discursivas que influenciam o posicionamento dos sujeitos da educação. Conseqüentemente, definir as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes a serem transformados em objetos de estudo, assim como organizar, desenvolver e avaliar os encaminhamentos pedagógicos, adquirem conotação política, uma vez que a depender da prática corporal tematizada e como isso é feito, determinadas vozes serão valorizadas e outras silenciadas, visões de mundo e relações serão promovidas, enquanto outras receberão pouca ou nenhuma atenção. Por isso, é fundamental que as escolhas sejam feitas de forma ponderada, com base em critérios bem definidos. Deixar que os estudantes definam o que farão nas aulas, abandoná-los à própria sorte ou abordar uma mesma manifestação semanas a fio, são atitudes que contribuem para a fixação de identidades (os que jogam bem e os que jogam mal, os que gostam e não gostam, aqueles que nunca fazem nada etc.).

Enquanto textos da cultura, as práticas corporais são perpassadas por relações de poder que têm na classe, raça, etnia, gênero e religião, alguns dos seus marcadores sociais. Sob esse prisma, os significados que lhes são atribuídos decorrem do embate entre grupos e setores da sociedade. Em certo contexto, um esporte pode ser produzido discursivamente como feminino e, em outro, visto como masculino (é o caso do futebol no Brasil e nos Estados Unidos, onde é chamado soccer); uma



dança popular pode ser desterritorializada e, em seguida, apropriada por membros da elite (tome-se como exemplo, o forró universitário) e, finalmente, uma luta tida como marginal e desprestigiada num momento, pode, em outra época, ser produzida como espetáculo midiático (a transição experimentada pelo MMA é uma boa ilustração do fato). Nos casos mencionados o que define uma posição ou outra não é algo próprio ou específico da prática corporal em si, mas sim, o resultado de ações e discursos que legitimam o significado que interessa aos segmentos com melhores condições de fazer valer a própria significação, em outras palavras, certa visão do objeto.

Ao compreender a gestualidade como uma das formas que os grupos culturais utilizam para expressar os significados atribuídos às próprias experiências, não só os signos presentes nas brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas, como também os significados a eles atribuídos, bem como aos seus participantes, pelos diferentes grupos sociais, tornam-se elementos constitutivos da chamada cultura corporal. Tomar a cultura corporal como um território de disputa entre setores da sociedade implica planejar atividades de ensino que proporcionem a identificação das forças em atuação e quem são os interessados. Para tanto, é desejável a organização e desenvolvimento de situações didáticas que possibilitem aos estudantes conhecer e reconhecer discursos e posicionamentos antagônicos com relação às práticas corporais e as pessoas que delas participam.

O docente que assume a Educação Física cultural como proposta pedagógica elege o tema<sup>13</sup> e as atividades de ensino agenciado por um ou mais dos seguintes princípios ético-políticos: reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, articulação com o projeto pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, evitar incorrer no daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos e favorecimento da enunciação dos saberes discentes.

**O reconhecimento do patrimônio corporal da comunidade** leva o docente a desenvolver uma prática pedagógica em profunda sintonia com a cultura de chegada dos estudantes. Os conhecimentos sobre as práticas corporais que os jovens acessam por meio das mídias, conversas com amigos e familiares, vivências pessoais, passeios, observações etc., constituem um referencial importante dado que são mobilizados para ler e interpretar a ocorrência das manifestações da cultura corporal.

<sup>13</sup> Na perspectiva cultural da Educação Física, considera-se “tema” a ocorrência social de uma determinada brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica.

Quando as práticas corporais pertencentes ao universo vivencial dos estudantes são tematizadas tem-se o fortalecimento das identidades locais. Frise-se que reconhecer o patrimônio cultural corporal não é permanecer nos saberes já disponíveis, mas sim, criar condições para que os estudantes se manifestem a respeito do tema em questão de todas as formas possíveis, além de acessar outros conhecimentos a respeito do tema. Incorporar ao currículo os saberes da comunidade está longe de ser uma tarefa fácil. Existem questões discriminatórias específicas que passarão despercebidas caso não emergjam pontos para questionamento. Daí a importância de problematizar as representações manifestadas durante as aulas, quase sempre acessadas pelos discursos que circulam nos meios de comunicação.

A definição do tema a ser estudado também depende da sua **articulação com o projeto pedagógico da escola**. Além de considerar as intenções educativas da instituição em que atua, o professor tem que extrair, dentre o vasto repertório cultural corporal acessado pelos estudantes, um tema cujo estudo se coaduna com os objetivos definidos coletivamente. Tomando como base as metas da escola elaboradas coletivamente, cabe ao professor decidir as práticas corporais que serão tematizadas no decorrer do ano letivo.

Essa definição não é mera questão técnica. Antes de tudo, trata-se de uma postura política e pedagógica. Daí advém a importância de outro princípio ético-político: a **justiça curricular**. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos saberes, narrativas, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos setores minoritários.

Uma distribuição equilibrada das práticas corporais a partir do seu grupo social de origem prestigia, pela valorização do patrimônio cultural corporal tradicionalmente excluído do currículo, a pluralidade dos grupos presentes na escola e na sociedade. Isso rompe com a exclusividade de valores que intensificam noções de superioridade/inferioridade que atribuem conotações discriminatórias às parcelas da população posicionadas em desvantagem nas relações de poder.

Uma seleção cuidadosa valoriza diversos saberes culturais e, em função disso, os estudantes podem entender a heterogeneidade social mediante a democratização das políticas de identidade e a valorização do direito às diferenças. Mas não se trata simplesmente de preencher

o currículo com práticas corporais dos grupos desprestigiados, muito menos conferir-lhes um tratamento exótico ou episódico.

A definição dos temas com base na justiça curricular poderá desconstruir a revisão da maneira hegemônica de descrever o outro cultural. Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise que mostram as operações implicadas na formulação de narrativas tomadas como verdades universais e inquestionáveis.

Uma Educação Física culturalmente orientada destaca não só os conhecimentos dos grupos não hegemônicos, como também suas histórias de luta. Valoriza e reconhece a diversidade identitária da população e proporciona o ambiente necessário para que os modos de ser de cada grupo social ganhem visibilidade, assim como as condições de opressão enfrentadas e as estratégias de resistência e superação.

Quando as atividades de ensino viabilizam um leque de oportunidades “diferentes” proporcionando a participação equitativa das múltiplas identidades, aspecto central de uma escola comprometida com a apropriação crítica da cultura corporal, o que está em voga é a **descolonização do currículo**. Uma proposta de ensino descolonizada empreende a possibilidade de diálogo entre culturas, de convivência e partilha coletiva com o diferente, desestabilizando a noção de que existem culturas particulares autênticas.

O professor não deve esquecer que até mesmo os estudantes pertencentes aos setores em desvantagem social podem ter internalizado representações hegemônicas. Não é por acaso que os docentes que se propõem a descolonizar o currículo enfrentam o dissenso. A colisão das formas de representação entre professor e estudantes ou entre os estudantes, decorre da dificuldade relacional do processo de reconhecimento das diferenças, o que torna o dissenso uma experiência relevante para compreender o outro.

Em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o confronto abre espaço para que docentes e discentes externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. Por meio de intervenções pedagógicas baseadas no diálogo, o professor ajuda os estudantes a identificar vestígios de preconceitos conectados às práticas corporais. É possível desestabilizar as representações cristalizadas com a exposição de argumentos ou organização de atividades que explicitem modos distintos de ver, narrar e realizar as práticas corporais.

A alternativa para enfrentar o dissenso é **evitar incorrer no daltonismo cultural**, tanto na seleção das práticas corporais a serem tematizadas, quanto na elaboração e desenvolvimento das situações didáticas. A existência de diferentes culturas na sociedade e no espaço escolar é uma riqueza que não pode ser desprezada nem apagada pela homogeneização ou uniformização. Por isso, é fundamental realizar atividades que permitam lidar com a heterogeneidade sem almejar a padronização dos efeitos formativos: a assistência a vídeos, modos variados de participar das vivências corporais, construção de sites, registros escritos, pictóricos, filmicos e fotográficos, análises de textos e imagens presentes nas mídias, exposições, apresentações, atividades compartilhadas com outras turmas, demonstrações, estudos do meio, construção de materiais, preparação e realização de entrevistas, conversas com convidados, pesquisas etc. Atividades como essas levam não só a identificar as leituras e interpretações dos estudantes acerca das práticas corporais, como também estimular, ouvir e discutir os posicionamentos que surgirem; apresentar sugestões; acessar conhecimentos de fontes variadas e reconstruir criticamente a manifestação abordada. O resultado final é a elevação dos diferentes grupos à condição de sujeitos, dadas as possibilidades de atribuir significados outros e recriar a prática corporal tematizada.

O ponto de partida de todo o trabalho pedagógico é a ocorrência social da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, isto é, o modo como efetivamente acontece nas ruas, parques, praças, horários de intervalo da escola, competições, festivais, eventos, ginásios, campos, pistas, baladas, festas etc. Esse cuidado estimula a análise sócio-histórica e política da manifestação cultural e a promoção da **ancoragem social dos conhecimentos**. Agenciados por esse princípio, professor e estudantes iniciam a tematização pelo formato mais conhecido da prática corporal. O impulso inicial às ações didáticas é, justamente, o modo como são concebidas pelo grupo.

Para além dos princípios ético-políticos mencionados, a aproximação da Educação Física com os referenciais pós-críticos sugere outras formas de constituir a experiência pedagógica, descentralizando o papel do conhecimento acadêmico e valorizando os saberes pertencentes ao senso comum, à cultura popular e à cultura paralela à escola. Esses pressupostos favorecem as situações didáticas de mapeamento, vivência, leitura e ressignificação das práticas corporais, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos, registro e avaliação.



É sabido que conforme o grupo social as experiências com as práticas corporais acontecem de maneiras distintas e, mesmo no interior de um grupo, podem variar bastante. Os jovens, adultos ou idosos habitantes de centros urbanos provavelmente interagem com algumas manifestações que os moradores das zonas rurais ou ribeirinhas talvez tenham pouco acesso e vice-versa. Em tempos de globalização e tecnologias digitais de informação e comunicação, é provável que a maioria acesse de vez em quando práticas corporais pertencentes a grupos geograficamente distantes. Se, por um lado, é difícil precisar com antecedência a cultura corporal disponível aos estudantes, por outro, é crucial o **favorecimento à enunciação dos saberes discentes** para que possam fluir durante as aulas e incorporar-se aos conteúdos tratados. Tal cuidado hibridiza os discursos postos em circulação, desestabilizando regimes de verdade e posicionando os estudantes como coautores da experiência curricular.

A decisão sobre a prática corporal a ser tematizada decorre do **mapeamento** do patrimônio cultural corporal disponível na comunidade. Mapear significa cartografar a cultura corporal disponível na comunidade. Mapear também tem o sentido de identificar os saberes dos alunos relacionados à prática corporal, isto é, os conhecimentos que possuem sobre ela e seus representantes. Não há um padrão ou roteiro a ser seguido. Durante o mapeamento, o professor dialoga com as turmas, pesquisa o entorno, conversa com os funcionários da escola, procura saber o que foi trabalhado nos anos anteriores etc. As informações coletadas constituem-se em elementos fundamentais para definir o tema de estudo e dimensionar as possibilidades pedagógicas que ele apresenta.

Um bom mapeamento, sem dúvida, evita o imprevisto e a descaracterização das atividades de ensino. O cenário que se coloca leva o professor a organizar seu plano de trabalho com base na análise dos dados garimpados. Uma vez definida a prática corporal a ser tematizada, as representações que os estudantes possuem a seu respeito também podem ser mapeadas. O que não deixa de ser uma boa ocasião para capturar as representações que circulam e os discursos disseminados sobre ela, com vistas a problematizar as primeiras e desconstruir os segundos, se necessário for.

A concepção de Educação Física adotada nesta matriz curricular inclui, também, atividades de **vivência** da prática corporal sem qualquer preocupação com a performance segundo padrões estabelecidos

externamente. A organização da vivência deve corresponder aos aspectos que distinguem a ocorrência social da manifestação da realidade institucional (tamanho da turma, espaço disponível, tempo, equipamentos etc.). O docente pode estimular os estudantes a elaborar novas formas de realizar a prática corporal, o que facilitará a compreensão da plasticidade da cultura e do processo de transformação vivido por quase todos os artefatos.





## Orientações de estudo

As peculiaridades de cada grupo e cada escola são consideradas durante a reconstrução coletiva da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, proporcionando aos estudantes uma experiência bastante concreta da dinâmica cultural. Apesar da relevância da vivência como ponto de partida para análise situacional e remodelação da prática corporal definida como objeto de estudo, a participação dos estudantes envolve também considerá-la como texto e sugerir modificações na gestualidade, formato, tática adotada etc. Essas posições (leitor e escritor) alternam-se ao longo das atividades de ensino. A teoria curricular cultural da Educação Física denomina de **ressignificação** essa situação didática.

Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto, com base na própria experiência cultural. Trata-se de posicionar os alunos na condição de sujeitos históricos e produtores de cultura em circunstâncias semelhantes à vida cotidiana, ocasião em que objetos, posturas, discursos, conceitos são corriqueiramente ressignificados. A ressignificação não tem qualquer controle, pois não há como pressupor quais são os significados atribuídos quando os sujeitos se deparam com as práticas corporais oriundas de outros grupos.

Essa dinâmica tem que ser valorizada no decorrer das aulas por meio da experimentação dos diversos formatos das práticas corporais conhecidas. Para tanto, é muito bem-vinda toda a recriação, o que leva os estudantes a vivenciarem diferentes papéis e inventarem seus próprios produtos culturais. Por meio de um percurso não linear, elaboram e reelaboram, à sua maneira, as técnicas corporais. Ora mantêm o sentido original, ora alteram-no, colocando-se como sujeitos do processo.

Tão importante quanto a vivência e ressignificação, é a **leitura da prática corporal**, desde as técnicas empregadas, formato, materiais, rituais etc., até as relações sociais nela imbricadas. Qualquer que seja a brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica, docente e alunos têm diante de si um texto profícuo ao debate, haja vista a variedade de inter-relações com as conotações étnico-raciais, de gênero, classe social e religião que as práticas corporais adquiriram em diferentes momentos históricos.

Mediante a leitura da prática corporal, os alunos analisam sua configuração e seu posicionamento no tecido social (procedimentos, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc.); o

modo como é organizada; como é representada por eles próprios ou por outros grupos; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. Tal procedimento dá visibilidade a inúmeras nuances que remetem à ocorrência social da brincadeira, dança, luta, ginástica ou esporte quando transformados em temas, sendo necessário recorrer a conhecimentos de outras áreas para adquirir uma noção da complexidade das relações sociais que envolvem os seus praticantes.

A problematização desencadeada pela leitura da prática corporal possibilita o acesso às significações dos colegas, fomenta análises cada vez mais profundas e viabiliza o contato com olhares divergentes. Problematizar é uma postura pedagógica imanente ao currículo cultural da Educação Física, implica destrinchar, analisar e abordar questões, obrigando a busca de conhecimentos que permitam compreender melhor não só a manifestação em si, como também os significados que recebe por aqueles que a produzem e reproduzem.

A problematização é um esforço permanente através do qual as pessoas vão percebendo criticamente como as coisas estão no mundo. Quando problematizam as representações das práticas corporais e dos seus representantes, professor e estudantes transformam as aulas em um espaço de crítica cultural, onde se indaga tudo o que possa ser natural e inevitável. A ideia é colocar em xeque e permitir novos olhares sobre aquilo com que usualmente se lida de modo acrítico.

Inserida na área das linguagens, a Educação Física cultural também requer atividades de ensino que aprofundem e ampliem os saberes dos estudantes. **Aprofundar** significa conhecer melhor a prática corporal, identificando e analisando os aspectos que lhe pertencem, mas que não emergiram nas primeiras leituras. **Ampliar**, por sua vez, implica recorrer a outras fontes de informação, preferivelmente, àquelas que oferecem olhares distintos aos que foram disponibilizados no decorrer das aulas.

Durante o aprofundamento e ampliação, promovem-se atividades para estudo do contexto social, histórico e político de produção e reprodução da prática corporal em foco. Essa ancoragem pode ajudar a desconstruir discursos pejorativos, distorcidos ou fantasiosos eventualmente disseminados, como também, proporcionar aos estudantes o acesso a outras formas de ver, dizer e fazer a prática corporal em tela. O tratamento profundo do tema requer o engajamento do professor ou professora na proposta para além da aula propriamente dita. O planeja-

mento exige a investigação do assunto e a seleção de materiais didáticos ou paradidáticos adequados.

A situação didática de aprofundamento dá a conhecer as razões que impulsionam ou impulsionaram as modificações de determinada manifestação. Nessa operação, as questões de raça, etnia, classe social, gênero, religião e deficiências abarcadas pelas práticas corporais serão obrigatoriamente estudadas. Enquanto isso, as atividades de ampliação facilitam o contato com pontos de vista das pessoas que participam efetivamente da brincadeira, dança, luta, esporte ou ginástica. Na ausência dessas situações didáticas, os estudantes permanecem à mercê de perspectivas tendenciosas que relacionam as práticas corporais a finalidades mercadológicas de consumo, quase sempre emaranhadas em preconceitos referentes aos grupos que delas participam.

Visitas aos espaços onde a manifestação acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, assistência a vídeos, leitura de textos de diversos gêneros (reportagens, crônicas, contos, HQ, artigos científicos etc.), realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras atividades de aprofundamento, facultam o acesso a aspectos da prática corporal que poderão desestabilizar representações e levar os estudantes a um melhor entendimento da sua ocorrência social.

A elaboração de uma rede de conhecimentos ao redor do tema estudado é o principal objetivo da ampliação. Dentre tantas possibilidades, destacam-se as entrevistas ou conversas com pessoas cuja história de vida se vincula à manifestação, comparação entre as visões dos estudantes e do docente, participação em eventos, explicações de convidados, contato com artefatos alusivos às práticas corporais, visitas aos locais onde ocorrem etc. As atividades de ampliação confrontam os conhecimentos iniciais com outros, estimulam o contato com argumentos e contra-argumentos, o que enriquece as leituras realizadas.





## Avaliação

A adoção de uma Educação Física inserida na área das Linguagens reivindica a construção de **registros** que facilitem a retomada do processo para socialização, discussão em sala de aula e redirecionamento da ação educativa. A gravação de vídeos ou áudios, a escrita ou desenhos feitos pelos estudantes e anotações das observações das aulas possibilitam a reunião das informações necessárias para a **avaliação** do trabalho pedagógico. Na perspectiva aqui adotada, a avaliação exige o registro das ações didáticas e da maneira como afetam os estudantes. Em alguns casos, convém recolher e arquivar exemplares dos materiais produzidos durante as aulas ou a partir delas. A análise de tudo o que foi arquivado subsidia a reflexão a respeito da prática educativa e acumula indícios dos possíveis acertos e equívocos cometidos no decorrer das atividades.

Os registros elaborados pelo professor facilitam a identificação das insuficiências e dos alcances das atividades de ensino desenvolvidas. As situações didáticas merecem um olhar atento, especialmente quanto às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos e entre eles e os conhecimentos abordados. Com frequência, os questionamentos, interesses e conflitos identificados pelo docente assinalam a necessidade de replanejar e desenvolver novas atividades.

A avaliação consiste, portanto, num processo de negociação grupal com o propósito da transformação. O que implica acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas com o objetivo de conhecer os universos culturais dos estudantes, examinando o seu diálogo com os padrões abraçados pelo professor. Concebida como revisão do processo pedagógico, a avaliação no currículo cultural da Educação Física volta-se à valorização das diferenças e à análise dos mecanismos que a produzem também no interior da escola.

O professor, antes, durante e ao final dos encaminhamentos pedagógicos, deve reunir informações que lhe permitam pensar as ações didáticas passadas, presentes e futuras. Recomenda-se manter registros diários das impressões pessoais acerca do percurso curricular. Além de subsidiar a continuidade do trabalho, a análise crítica desse material possibilita a reflexão sobre o próprio processo formativo. Esse procedimento didático estreita os vínculos entre professor e estudantes, vínculos esses que responsabilizam a todos pelo percurso vivido e pelos encaminhamentos subsequentes. Cada qual com sua história contribui

para a construção da história do grupo, tornando-se, simultaneamente, autor e roteirista.

Também é possível organizar atividades avaliativas finais visando a identificar seus efeitos. Um olhar atento aos produtos elaborados pelos alunos ao término dos trabalhos (coreografias, demonstrações, explicações, filmagens etc.), quando entrecruzado com os registros do processo, constitui-se em elemento privilegiado para avaliar se houve ou não alteração nos modos de significar as práticas corporais e seus representantes, ou seja, se a leitura e a produção ganharam em qualidade.

O conjunto de relações e elementos abarcados pela prática pedagógica da Educação Física cultural impossibilita a previsão e controle de tudo o que acontece e, principalmente, das reações dos estudantes. O bom andamento depende da participação, mas não de forma alienada, nem tampouco restrita às vivências corporais. O envolvimento nas atividades de ensino pode ocorrer de várias maneiras, afinal, as pessoas são diferentes. É possível participar sugerindo, experimentando, discutindo, produzindo, planejando etc. Por essa razão, as Orientações Curriculares de Educação Física na EJA de São Bernardo do Campo possuem um caráter aberto, não determinista, não linear e não sequencial; limitado e estabelecido apenas em ciclos amplos, e que tecem a todo momento uma rede de significados a partir da ação e interação dos seus participantes.

## Sugestões de materiais de apoio para saber mais.

Relatos de experiência com a Educação Física cultural na EJA

MARTINS, J. C. J. A Educação Física na EJA e a corrida de orientação: uma prática da natureza no meio urbano. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, São Paulo, SP, 2018. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. A Educação Física na EJA e a tentativa de aproximação dos espaços de práticas corporais no entorno da escola. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano, São Paulo, SP, 2018. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. Como as práticas corporais permeiam os espaços escolares e o cotidiano dos estudantes da EJA? O Golfe adentra a escola. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2017. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. Educação Física na EJA: ninguém fica de fora da ginástica. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2015. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. O atletismo nas aulas de Educação Física: o atletismo nos



Jogos Olímpicos e Paraolímpicos. CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2016. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. Slackline no CIEJA: não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2017. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. Tchouk o quê? Tchoukball: que esporte é esse? CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2017. **Relato completo**

MARTINS, J. C. J. Vôlei na rua – o vôlei adaptado à terceira idade nas aulas de Educação Física do CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. São Paulo, SP, 2016. **Relato completo**

NEVES, M. R. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! CIEJA Campo Limpo, São Paulo, SP, 2017. **Relato completo**

NOGUEIRA, M. F. Ei, rolha de poço! Vamos falar sobre gordofobia? CIEJA Perus I, São Paulo, SP, 2018. **Relato completo**

SANTOS, F. R. Cultura corporal no CIEJA Itaquera: a análise crítica do Carnaval enquanto manifestação corporal popular, deu samba! CIEJA Itaquera, São Paulo, SP, 2018. **Relato completo**

SANTOS, F. R. Descolonização do currículo na cultura corporal: introdução ao jogo mancala no CIEJA. CIEJA Itaquera, São Paulo, SP, 2018. **Relato completo**

## Referências Bibliográficas

CARREIRO, K. N.; NEVES, M. R. Papos, velas e quebradas: jovens no Cieja Campo Limpo. In: CAMPOS, F.; BLIKSTEIN, O. (orgs.). **Inovações radicais na educação brasileira**. Porto Alegre: Penso, 2019.

GEHRES, A. F. As danças nas escolas: uma travessia entre os contextos e as experiências. **Pensar a prática**, v. 23, 6 ago. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fe/article/view/55800/35207>. Acesso em: 4 set. 2022.

MARTINS, J. C. J. A construção do currículo de Educação Física no CIEJA Aluna Jéssica Nunes Herculano. In: MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A.; FARIAS, U. S. (orgs.) **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física Brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 281-300.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no Currículo Cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 774-800, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5030/3700>. Acesso em: 04 set. 2022.

NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos\\_41.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_41.pdf). Acesso em: 4 set. 2022.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n.2, p. 827-846 abr./jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/42261/32258>. Acesso em: 04 set. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. In: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 25-43. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 4 set. 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Epistemologia e didática do currículo cultural da Educação Física**. São Paulo: FEUSP, 2022. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/933>. Acesso em: 16 fev. 2023.

# LÍNGUA INGLESA





# Proposta da Língua Inglês

## Contribuições do componente Língua Inglesa para a formação dos estudantes da EJA

As aprendizagens proporcionadas pelo componente Língua Inglesa são fundamentais para o desenvolvimento do que Monte Mór denomina “cidadania ativa” (2015). A Língua Inglesa deve ser considerada um bem cultural aos quais os estudantes da EJA têm direito e que possibilita a inserção e participação desses indivíduos em diferentes campos de atuação social. É importante pensar em criar condições para que os estudantes da EJA não apenas ressignifiquem as eventuais experiências de insucesso na aprendizagem da língua, mas valorizem sua aprendiza-



gem e desenvolvam ferramentas que lhes permitam continuar aprendendo-a (e desejem aprender outras, por que não?). Isto porque já não se trata de pensar a Língua Inglesa como uma língua “estranha”, “estrangeira” e sim como uma língua que está presente em nosso cotidiano e da qual podemos nos apropriar e fazer uso dela do modo que seja mais significativo.

Do mesmo modo, as aprendizagens da Língua Inglesa, inseridas em uma perspectiva mais ampla de trabalho com a Área de Linguagens, potencializam aos estudantes construir relações entre os diferentes recursos linguísticos das várias linguagens (línguas, linguagem corporal, das linguagens da Arte) e, como decorrência, ampliam os conhecimentos e permitem aprofundar as capacidades de compreensão e produção nas diferentes práticas de linguagem, além de uma melhor compreensão e consciência crítica do mundo em que vivem e de questões que afetam nossa sociedade em escala global. Nesse sentido (e conforme detalharemos no próximo item), o componente se inscreve com destaque nos Eixos articuladores “linguagens, práticas sociais e cultura digital” e “interculturalidade, territorialidade, diversidades e memória”, mas não somente, uma vez que os assuntos discutidos nos demais eixos, em outros componentes, podem ser retomados e reforçados, permitindo a ressignificação e a apropriação de conhecimentos diversos.

Ao vivenciarem experiências significativas de uso da Língua Inglesa, em situações de aprendizagem que propiciem maior engajamento, colaboração/cooperação e a construção coletiva de conhecimentos, os estudantes da EJA também (re)constróem suas visões de mundo e permitem-se rever atitudes, comportamentos, valores, em um processo de construção de identidade e de tomada de consciência de quem se é.

Assim, as aprendizagens na proposta aqui apresentada vão ao encontro dos pressupostos norteadores para a EJA em São Bernardo do Campo, possibilitando uma educação linguística que favoreça o desenvolvimento de:

- maior consciência sobre a importância do cuidado com a vida do planeta bem e da sustentabilidade;
- comportamentos que promovam a igualdade de gênero, a cultura da paz e a convivência respeitosa e democrática, acolhendo a diversidade;

- saberes que facilitem o acesso ao patrimônio cultural material e imaterial da humanidade;
- conhecimentos que lhes permitam valorizar o constante aprimoramento e continuar a aprender ao longo da vida.

Sendo assim, nos ciclos 3 e 4 no segmento da EJA, o componente Língua Inglesa apresenta os seguintes objetivos gerais:

1. Reconhecer o papel da Língua Inglesa no acesso a bens culturais e aos conhecimentos construídos pela humanidade, valorizando e apreciando o patrimônio material e imaterial produzido por diferentes culturas/ povos, por meio de experiências e vivências significativas de uso da Língua Inglesa;
2. Interagir em diferentes situações de comunicação por meio da Língua Inglesa, de modo a desenvolverem capacidades voltadas para a expressão e interação oral, a compreensão e a produção de textos (orais, escritos, multimodais), permitindo que expressem suas identidades, que dialoguem sobre ideias, experiências, opiniões, expressando-se com confiança;
3. Conscientizar-se de que as línguas/Língua Inglesa manifestam diferentes visões de mundo e de modos de vida, marcados por aspectos culturais diversos, e que sentidos precisam ser negociados para serem produzidos em busca de entendimento;
4. Perceber-se como parte integrante de um mundo multilíngue e diverso, compreendendo o papel da Língua Inglesa como língua franca no mundo contemporâneo e os processos históricos pelos quais ela alcançou esse *status*;
5. Construir conhecimento sistêmico sobre o funcionamento da Língua Inglesa por meio da análise e conscientização crítica sobre os contextos de uso e forma, para que façam aspectos relativos à adequação de usos e refutem preconceitos de qualquer natureza, especialmente os linguísticos;
6. Construir repertório de procedimentos e estratégias de aprendizagem e estudo, para que se sintam confiantes e capazes de fazerem uso da Língua Inglesa e continuarem a aprendê-la ao longo da vida.





## Breves considerações sobre o componente Língua Inglesa e os eixos articuladores

De modo alinhado aos fundamentos que organizam a Área de Linguagens neste currículo, o trabalho com o componente Língua Inglesa parte da concepção de linguagem como prática social e de uma concepção de aprendizagem sociointeracionista, que privilegia o “dialogicidade” (Freire, 1979). Essa dupla abordagem considera o estudo das línguas como um modo de interação entre sujeitos de diferentes comunidades, com diferentes repertórios culturais e linguísticos, e que agem, por meio das línguas/linguagens, em diversos campos da vida humana. Assim, ao interagirem, constroem, interpretam, produzem e negociam sentidos, envolvendo diferentes práticas de linguagem.

Nesse sentido, as aprendizagens de Língua Inglesa devem considerar os estudantes da EJA em sua integralidade ao promoverem o desenvolvimento de suas capacidades (cognitivas, sócio emocionais) respeitando seus diferentes ritmos de aprendizagem, suas identidades, seus saberes construídos nas vivências e experiências cotidianas. Essa é uma perspectiva que acolhe a diversidade – de gênero, de etnias e raças, de gerações, de origem, e valoriza as individualidades dos sujeitos da EJA. Pretende-se assim, que o espaço-tempo das aulas de Língua Inglesa sejam um momento de encontro entre os sujeitos, em que a diversidade seja vista como um aspecto que potencializa as aprendizagens, as trocas de experiências, a construção de laços afetivos e de pertencimento, e de reflexão sobre o papel das línguas/linguagens na construção da nossa identidade. A aula assim entendida também facilita o processo da construção de conhecimentos da Língua Inglesa que sejam relevantes e significativos considerando as especificidades de cada grupo de estudantes.

Tais aprendizagens também devem estar articuladas aos usos da Língua Inglesa em práticas de linguagens mais contemporâneas e à função social e política que ela ocupa no mundo hoje. Essa língua se tornou “desterritorializada” (SIQUEIRA; BARROS, 2013), usada por milhares de falantes multilíngues, transformada também pelas mudanças ocorridas nos processos de comunicação por meio de novas tecnologias, sobretudo nas práticas que envolvem a cultura digital. A língua Inglesa superou as fronteiras de países tradicionalmente considerados os “donos” da língua (EUA e Reino Unido) para se tornar um bem precioso



para diferentes povos e nações, tornando-se uma língua de uso internacional. Culturas e povos se apropriaram do idioma adaptando-o ao seu próprio modo de expressarem suas visões de mundo, sem perder a identidade. É por isso que a aprendizagem da língua Inglesa, nessa perspectiva de uso internacional e de diversidade de usuários, torna-se um importante conhecimento ao qual os estudantes da EJA têm direito de acessar e usufruir.

Nesse sentido, é importante refletir sobre duas questões que têm implicações pedagógicas para seu ensino: a primeira delas, diz respeito a pensar sobre que inglês é esse que está no mundo hoje, e a segunda é pensar quem são seus usuários e como a utilizam em diferentes práticas sociais.

Sobre a primeira questão, defendemos nesta proposta curricular o viés que a Língua Inglesa tem hoje como língua franca, de modo alinhado ao que orienta a Base Nacional Comum Curricular (2017). Essa língua já não pertence a um país ou território e tem sido aprendida e usada por falantes multilíngues oriundos de diferentes culturas. Nas interações entre esses sujeitos, mediadas pela Língua Inglesa, marcas identitárias estão presentes e são valorizadas, assim como recursos de diferentes línguas e linguagens são utilizados para alcançar o propósito de interagir e comunicar. Vista dessa forma, já não cabe ensinar as variantes da Língua Inglesa consideradas hegemônicas (a norte-americana ou a britânica), nem tão pouco considerar o falante nativo norte-americano ou britânico como um modelo, até porque na noção de um modelo a seguir, exclui-se toda a diversidade de dialetos e variações linguísticas que estão presentes nos territórios, desfavorecendo a possibilidade de romper com preconceitos de toda ordem, principalmente os linguísticos e promover maior diálogo intercultural, acolhimento e respeito pelas diversidades. Além disso, o inglês como língua franca implica acolher e legitimar modos como as pessoas a utilizam em seus **contextos locais**.

Isto nos leva para a segunda questão. Aprender e apropriar-se da Língua Inglesa como língua franca significa compreender seu uso considerando as mudanças na área das tecnologias de informação e comunicação, na mobilidade entre as pessoas (em âmbito local, nacional ou global), e como ela tem sido utilizada para a interação entre sujeitos multilíngues, especialmente no espaço virtual. Nesse contexto, os encontros entre pessoas e culturas, para além das fronteiras físicas dos países, são potencializados e implicam em diferentes fazeres nas prá-

ticas de linguagem, onde a Língua Inglesa é um recurso importante. Conhecer o mundo não necessariamente requer fazer uma viagem, um deslocamento físico. E mesmo que navegar pela internet seja diferente de ter a experiência sensorial da mobilidade, da migração, da viagem, ela nos abre a possibilidade constante e quase instantânea de estabelecer relações com outras pessoas, línguas e culturas.

Isto nos remete ao conceito de **superdiversidade** (BLOMMAERT, BACKUS, 2012; VERTOTEC, 2007) fenômeno gerado pela mistura e entrelaçamento de vários marcadores de diferenças humanas (etnia, raça, gênero, sexualidade, classe social, assim como determinações biológicas). Tal fenômeno se expressa nas interações mediadas pelas línguas/línguas. No caso de falantes multilíngues observa-se também a combinação entre os recursos linguísticos de que dispõem, uma mistura entre línguas, um uso inventivo e criativo de expressões para alcançar o objetivo final de comunicação. Como consequência, pensar a existência de um inglês “brasileiro”, em que expressões são criadas para representar aquilo que é particular nos contextos socioculturais onde os sujeitos interagem, faz todo sentido. Também faz sentido acolher o uso de recursos de outras línguas na interação e comunicação entre falantes multilíngues, rompendo com a ideia de que haveria uma influência negativa que dificultaria a aprendizagem do inglês.

É nesse sentido que Dos Anjos (2019) advoga a favor da necessidade de «desestrangeirizar” o ensino de línguas/da Língua Inglesa. Desestrangeirizar o ensino de línguas requer romper com a ideia de estrangeirismo, tomando as línguas como algo que faz parte da vida cotidiana e da história daqueles que as ensinam e as aprendem. No geral, sentimentos como medo, dúvida e não pertencimento são evocados quando estamos diante de algo estranho, desconhecido. Ensinar outras línguas/Língua Inglesa na perspectiva da desestrangeirização significa promover experiências de aproximação, de reconhecimento e de pertencimento, que gerem a segurança e o conforto de “caminhar em um terreno conhecido”.

Ao considerarmos a aprendizagem e o ensino de Língua Inglesa como língua franca (desterritorializada) deixamos de vê-la como um bloco estático, monolítico e estável e a enxergamos em permanente construção, entrelaçada a outras línguas e culturas, em razão da diversidade de sujeitos que a usam, o que implica romper com noções como a de precisão linguística, correção, padrão ou proficiência.



Essa perspectiva também dialoga com nossa sociedade, uma vez que o Brasil se caracteriza como uma sociedade multilíngue, resultante de seu passado colonial marcado pelo cruzamento entre povos indígenas, africanos escravizados, colonizadores europeus e imigrantes de diferentes nacionalidades. Ou seja, pessoas com suas diferentes línguas e culturas estão na base de nossa formação. Mais recentemente, com as novas ondas de imigração do final do século XX e início do século XXI, o cenário linguístico e cultural vem se tornando ainda mais diverso. Em grandes centros urbanos em todo o país, como é o caso de São Bernardo do Campo, temos visto o aumento do número de estudantes refugiados, migrantes e falantes multilíngues na EJA. Nesse sentido, pensar o ensino da Língua Inglesa como língua franca contribui também para o processo de desestrangeirizar outras línguas, e requer, portanto, romper com a ideia de estranhamento, tomando as línguas como algo que faz parte da vida cotidiana e da história daqueles que as ensinam e as aprendem.

Isto posto – e de modo alinhado aos princípios norteadores da área de linguagens (notadamente o conceito de linguagem como prática social), o componente Língua Inglesa neste currículo prevê aprendizagens para os ciclos 3 e 4 da EJA a partir de práticas de linguagens relativas ao desenvolvimento de diferentes capacidades, envolvendo o uso da Língua Inglesa em diferentes campos de atuação social. São 4 práticas destacadas, a saber:

(1) **Oralidade**, que envolvem aspectos relativos à interação entre os sujeitos por meio da Língua Inglesa em uso, enfatizando o convívio social, o interesse/a curiosidade em se conectar com o outro e estabelecer relações de pertencimento pautadas na ética e no respeito;

(2) **Compreensão e análise linguística**, que envolvem (a) as capacidades de usar procedimentos e estratégias para compreender textos em diversos gêneros textuais/discursivos (incluindo os novos gêneros digitais), (b) aquelas relativas ao comportamento leitor, como engajar-se com o que lê, apreciar, posicionar-se e avaliar criticamente ideias, perspectivas e posicionamentos dos autores, e (c) aquelas relativas à análise do funcionamento linguístico/discursivo em seus contextos de uso;

(3) **Dimensão intercultural**, que explora as capacidades dos estudantes em perceberem-se como sujeitos singulares em um mundo multicultural e pluri, multilíngue, conscientizando-se sobre a importância do diálogo intercultural respeitoso, os diferentes aspectos relativos

à relação entre línguas e cultura, e a reflexão crítica sobre o papel da Língua Inglesa como língua franca no mundo, seus usos e usuários e os processos pelos quais ela ganhou esse *status*;

(4) **Produção e análise linguística** que inclui a análise dos contextos de produção e a elaboração processual de textos cuja característica principal é a multimodalidade e o uso de diferentes linguagens (as artísticas, por exemplo), e que circulam nos diferentes campos da vida social, por meio de diferentes mídias.

Naturalmente, as aprendizagens do componente Língua Inglesa têm ênfase no eixo “linguagens, práticas sociais e cultura digital”, mas os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem permitem diferentes atravessamentos e entrelaçamentos entre os componentes da mesma área de conhecimento bem como com outras áreas.



Figura 5 – [inserir título da figura]

Fonte: elaboração própria.

Uma possibilidade é integrar os eixos por meio das temáticas abordadas, em diferentes recortes, presentes nos assuntos sobre os quais os estudantes, por meio da Língua Inglesa, leem, dialogam, refletem, aprendem e produzem conhecimentos. Isto pode ser especialmente significativo quando estudados na perspectiva das vozes de outros sujeitos da EJA, pertencentes a diferentes culturas, que vivem em outros

lugares do mundo para que estabeleçam relações com suas próprias experiências, em um contínuo processo de “ler-se” percebendo-se sujeitos e conscientizando-se sobre seu lugar no mundo na relação com o outro.

Nesse sentido, é importante fazer uma curadoria de textos em Língua Inglesa, produzidos por falantes multilíngues, que abordem recortes nos diferentes temas apresentados pelos eixos. Também é importante utilizar os resultados do instrumento diagnóstico “caracterização” para refinar os recortes temáticos por meio da escolha de gêneros textuais, em busca daqueles que possam gerar maior problematização e aprendizagens significativas para os estudantes.

O quadro a seguir apresenta algumas possibilidades.

| Eixo   | Recortes temáticos/ gêneros textuais  |
|--|---|
| Interculturalidade, territorialidade e cultura digital | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relatos e /ou testemunhos (em diferentes mídias, vídeos, animações, por exemplo) produzidos por migrantes sobre os dilemas e desafios enfrentados no estabelecimento de novas relações em um novo lugar;</li> <li>Desafios da comunicação e da interação entre comunidades de imigrantes em diferentes partes do mundo;</li> <li>Intercâmbio e influências nos comportamentos, vestimentas e alimentação.</li> </ul>   |
| Natureza, sustentabilidade e território                | <ul style="list-style-type: none"> <li>Notícias curtas em inglês (sobre o Brasil e o mundo) que tratem de questões ambientais;</li> <li>Relatos de líderes comunitários e ativistas sobre suas ações em prol do cuidado com a natureza, o meio ambiente em suas comunidades;</li> <li>Histórias de comunidades de povos originários de diferentes e de suas relações com a natureza e o território;</li> <li>Campanhas produzidas por organizações governamentais e não governamentais sobre sustentabilidade e responsabilidade social.</li> </ul> |

|  |   |
|--|---|
| Educação, múltiplos saberes e direitos humanos               | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relatos de jovens e adultos sobre suas histórias (de sucesso, de insucesso) no processo de escolarização;</li> <li>Textos explicativos sobre estratégias de estudo e aprendizagem (de línguas, por exemplo) e ou dicas de estudantes de outras línguas sobre estratégias de aprendizagem;</li> <li>Desafios da Educação de Jovens e Adultos de diferentes culturas no mundo e como são as escolas e/ou ações educativas para esse público, em diferentes países;</li> <li>Campanhas publicitárias diversas e artigos sobre ações educativas em Direitos Humanos para populações minoritárias em outros países.</li> </ul>  |
| Sociedade, relações de poder e de gênero e mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> <li>Memes, cartuns e outros textos em novos gêneros digitais que tematizem relações (de desigualdade, por exemplo) de poder e de gênero em diferentes campos da vida social;</li> <li>Artigos sobre os desafios do mundo do trabalho para jovens e adultos de diferentes culturas e com histórias de escolarização no mundo;</li> <li>Notícias curtas que tematizem a função dos conhecimentos de Língua Inglesa para o mundo do trabalho;</li> <li>Relatos, músicas, competições de poesias (<i>slams</i>) de jovens e adultos migrantes sobre os desafios do mundo do trabalho onde vivem;</li> <li>Vídeos, filmes e/ou séries sobre ser “jovem” ou “velho” em diferentes sociedades e/ou culturas.</li> </ul> |
| Memória, territorialidade e diversidade                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Relatos (em blogs, posts em redes sociais, etc.) de memória de jovens e adultos sobre a história do território onde vivem e de onde vieram;</li> <li>Artigos sobre ações educativas que promovem o diálogo intergeracional e recuperam a memória cultural de gerações passadas;</li> <li>Vídeos, filmes e séries sobre diversidade cultural e convivência intergeracional em diferentes culturas.</li> </ul>   |

## Objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem do Componente Língua Inglesa

Os quadros a seguir organizam objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem voltados para os ciclos 3 e 4 do segundo segmento da EJA. Para ambos os ciclos, estão previstas práticas de linguagens relativas à oralidade, compreensão e análise linguística, dimensão intercultural e produção e análise linguística. É importante lembrar que as capacidades relativas à análise linguística devem estar sempre a serviço das capacidades de compreensão e produção textual e por isso, neste currículo, estão explicitamente articuladas a elas.

De um ciclo para o outro, a **progressão das aprendizagens** foi planejada em função da **ampliação do estudo de temas** e de **gêneros textuais dos mais familiares para os menos familiares**, e para gêneros textuais **mais complexos**, que envolvem maior articulação de recursos linguísticos das diferentes linguagens. Do mesmo modo, as produções de textos vão ganhando complexidade no Ciclo 4, assim como os procedimentos e estratégias para o desenvolvimento da compreensão (leitora e oral). Os conhecimentos relativos ao funcionamento da língua estão articulados às práticas de compreensão e produção, o que facilita a análise linguística em seus contextos de uso.

### Ciclo 3

Neste ciclo, o componente língua estrangeira/Língua Inglesa é introduzido, o que pressupõe iniciar o trabalho com ênfase no mapeamento inicial de saberes e experiências prévias dos estudantes de contato com a Língua Inglesa (e eventualmente outras línguas) no sentido de perceber como eles se relacionam com essa língua, suas crenças e eventuais preconceitos sobre sua aprendizagem. Esse levantamento pode revelar sentimentos de ansiedade, desconforto, e até mesmo experiências traumáticas que tenham impactado o processo de aprendizagem. Nesse sentido, o acolhimento dos estudantes e o planejamento de atividades que permitam desenvolver a convivência social, os laços afetivos e o sentimento de pertencimento ao grupo são essenciais, bem como a desconstrução de certas crenças sobre a aprendizagem da Língua Inglesa, são essenciais.

De modo especial, o objeto de conhecimento **dimensão intercultural** propicia objetivos de aprendizagem que podem problematizar questões como, por exemplo (1) o que significa ser um aprendiz de línguas/Língua Inglesa no mundo contemporâneo (uma vez, por exemplo, que as tecnologias de informação e comunicação colocam os sujeitos do mundo em contato, abrindo as fronteiras e permitindo a interação com falantes multilíngues); (2) identidades linguísticas e combate ao preconceito; (3) de que modo a Língua Inglesa circula nas práticas sociais cotidianas dos estudantes em São Bernardo do Campo e o impacto que podem ter nas identidades dos estudantes.

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento  |
|--|--|
| <b>Oralidade</b>   |  |
| <p>Interagir com o professor e colegas por meio da Língua Inglesa nas situações cotidianas da sala de aula, demonstrando interesse e arriscando-se no uso da língua.</p> <p>Interagir com os colegas para compartilhar informações pessoais em inglês, criar laços de amizade e descobrir interesses comuns.</p> | <p>Convivência social e construção de laços afetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– uso de expressões em inglês para cumprimentos, saudações.</li> </ul> <p><i>Classroom language</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– uso de expressões para solicitar a ajuda do professor para esclarecer dúvidas sobre a Língua Inglesa);</li> <li>– instruções e comandos de atividades em sala de aula;</li> <li>– Diálogo com os colegas para conhecê-los e encontrar afinidades.</li> </ul> |



| Compreensão e análise linguística   |  |
|---|--|
| <p>Conhecer e utilizar estratégias de compreensão de textos (orais, escritos, multimodais) relativos a <b>temas familiares e de interesse</b> dos estudantes.</p> | <p>Mobilização de conhecimentos prévios para compreender <b>textos em gêneros discursivos/textuais familiares</b>.</p> <p>Antecipação do assunto de um texto por meio de levantamento de hipóteses a partir da leitura de títulos, imagens e outros elementos visuais.</p> <p>Compreensão do assunto principal de textos por meio do reconhecimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– de cognatos;</li> <li>– da organização textual (gênero textual/discursivo).</li> </ul> <p>Localização de informações explícitas em um texto para identificar elementos do contexto de produção (o autor, o leitor-alvo, por exemplo, o momento histórico).</p> <p>Levantamento de hipóteses sobre o significado de palavras desconhecidas em inglês por meio da análise do contexto imediato.</p> <p>Contextos de uso e forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>present simple</i>;</li> <li>– <i>present continuous</i>;</li> <li>– <i>there to be</i>;</li> <li>– <i>can (ability, possibility)</i>;</li> <li>– <i>imperative</i>;</li> </ul> <p>Organização de dicionários impressos e on-line e uso na mediação da aprendizagem e estudo da língua.</p> |
| <p>Analisar o funcionamento da Língua Inglesa em seus contextos de uso e utilizar ferramentas de apoio para construir repertório linguístico-lexical.</p>         |  |

| Dimensão Intercultural   |   |
|--|---|
| <p>Explorar procedimentos de investigação sobre a vida de jovens e adultos da EJA de diferentes repertórios linguístico-culturais, para descobrir semelhanças e diferenças em suas histórias de vida.</p> <p>Conhecer e valorizar a diversidade multicultural e linguística presente na cidade de São Bernardo do Campo, reconhecendo o papel da Língua Inglesa como língua de comunicação global entre falantes multilíngues.</p> | <p>Pesquisas colaborativas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a presença de jovens e adultos na EJA em São Bernardo do Campo e suas identidades linguísticas;</li> <li>– histórias de migrantes e comunidades multilíngues na cidade de São Bernardo do Campo;</li> <li>– histórias sobre a aprendizagem de línguas/Língua Inglesa fora do contexto escolar;</li> <li>– histórias de migrantes na escola/comunidade que utilizem a Língua Inglesa como língua de comunicação global.</li> </ul> <p>Procedimentos de pesquisa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– elaboração de questionários para coleta de dados em pesquisa de campo;</li> <li>– curadoria de fontes de pesquisa (impressas, on-line) para busca de informações;</li> <li>– compartilhamento de resultados de pesquisa.</li> </ul> |

### Produção e análise linguística

Fazer apresentações sobre si, família e amigos, atividades cotidianas, de lazer e /ou de práticas culturais das quais participa, em **gêneros textuais familiares**.

Estratégias de produção:

- organização e planejamento;
- análise do contexto de produção (público-alvo, objetivo/finalidade);
- mobilização, seleção e pesquisa de recursos linguísticos pertinentes e adequados ao contexto;
- rascunho, revisão (com uso de dicionários impressos, on-line);
- produção final e socialização.

Dramatização de:

- cenas do cotidiano/*sketches* para sensibilizar e problematizar temáticas de interesse dos estudantes, especialmente aquelas voltadas para o combate a preconceitos de qualquer ordem.

Compartilhar experiências de contato e/ou uso da Língua Inglesa em práticas cotidianas ou de interesse pessoal, relativas ao mundo das Arte e entretenimento.

Registros de memória e/ ou rodas de conversa sobre:

- práticas culturais (de lazer, por exemplo) em que a Língua Inglesa esteja presente (na música, no cinema, nos esportes, por exemplo);
- práticas das culturas juvenis (contemporâneas, de diferentes épocas) onde a Língua Inglesa ou outras línguas têm/ tiveram papel relevante.



## Ciclo 4

Neste ciclo, as aprendizagens dos estudantes devem ser ampliadas e consolidadas especialmente a partir dos saberes e conhecimentos prévios construídos no ciclo anterior, em uma perspectiva espiralada de currículo. Nesse sentido, a progressão, como já explicitado anteriormente, se dá pela ampliação do repertório linguístico a partir da interação entre os sujeitos (com textos diversos, em gêneros outros, mais complexos) sobre temas menos familiares e que permitam também conexões com temáticas dos eixos articuladores destacados em diferentes componentes. Têm destaque objetivos relativos à capacidade de compreensão de textos (compreensão essa mais detalhada, aprofundada) e produção de textos, com ênfase para as etapas de produção oral/escrita processual, marcadamente colaborativas.

De modo especial, o objeto de conhecimento **dimensão intercultural** indica novos objetivos de aprendizagem que problematizam o papel da Língua Inglesa como língua franca no mundo contemporâneo, suas funções e podem desdobrar conversas interessantes sobre a continuidade dos estudos dos jovens e adultos da EJA, considerando a necessidade de conhecimento dessa língua como ferramenta de acesso a conhecimentos (no ensino superior, por exemplo) ou mesmo no mercado de trabalho. Outro destaque é que potencializa articulações com temas tratados em diferentes eixos articuladores (nos componentes Geografia ou História) são o trabalho com procedimentos de pesquisa para investigar o papel da Língua Inglesa em processos de colonização e como mecanismo de aculturação. Esse trabalho pode estar relacionado a questões contemporâneas, sociais por meio da leitura de charges, por exemplo, relativas à situação das populações imigrantes/refugiadas nos Estados Unidos ou em outros países da Europa, por exemplo.

| Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento  | Objetos de conhecimento   |
|--|---|
| <b>Oralidade</b>   |   |
| <p>Interagir com o professor e colegas por meio da Língua Inglesa nas situações cotidianas da sala de aula utilizando o repertório já construído na língua.</p> <p>Compartilhar histórias de vida e valorizar as experiências vividas e a contribuição que elas têm sobre a própria identidade e a dos colegas por meio da escuta ativa.</p>   | <p>Ampliação e uso de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>greetings, salutations</i> e outras expressões relativas ao convívio social;</li> <li>– expressões para <i>Classroom Language</i>.</li> </ul> <p><i>Role-plays</i> e diálogos ensaiados com os colegas, demonstrando interesse em partilhar e conhecer suas experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Uso de marcadores conversacionais (<i>Really? That 's cool!, Right!, I see!</i> Por exemplo) e outras expressões em inglês nas interações entre os estudantes mediadas pela Língua Portuguesa/outras línguas.</li> </ul>  |
| <b>Compreensão e análise linguística</b>   |   |
| <p>Conhecer e utilizar estratégias de compreensão de textos (orais, escritos, multimodais) relativos a <b>temas e gêneros textuais menos familiares</b>, especialmente os socialmente relevantes, que <b>afetam a vida em sociedade</b> (em âmbito local, global).</p> <p>Analisar o funcionamento da Língua Inglesa em seus contextos de uso e utilizar ferramentas de apoio para construir repertório linguístico-lexical.</p> | <p>Mobilização de conhecimentos prévios de mundo, de organização textual e da Língua Inglesa/de outras linguagens para compreender o assunto de um texto, antecipar informações.</p> <p>Localização de informações explícitas em um texto para identificar o contexto de produção (interlocutores, a finalidade, por exemplo).</p> <p>Levantamento de hipóteses e construção de inferência (em relação ao tema e a expressões linguísticas desconhecidas).</p> <p>Comportamento leitor: apreciação das produções dos colegas e engajamento nas discussões promovidas em sala de aula.</p> <p>Contextos de uso e forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Past simple, past continuous, there to be (past form ) e could (past ability, possibility)</i>;</li> <li>- Expressões para indicar ideias no futuro (<i>want to, would like, will, going to</i>);</li> <li>- <i>Should, have to (strong recommendation, necessity)</i>.</li> </ul> |



| Dimensão intercultural   |  |
|--|--|
| <p>Usar procedimentos de pesquisa para investigar o papel da Língua Inglesa em processos de colonização e como mecanismo de aculturação</p> <p>Refletir sobre o papel da Língua Inglesa como língua franca no mundo contemporâneo, suas funções e usos e valorizar sua aprendizagem.</p> | <p>Pesquisas colaborativas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– a expansão da Língua Inglesa no mundo no processo de colonização liderado pelo Império britânico;</li> <li>– consequências do processo de colonização para os povos originários dos países colonizados.</li> </ul> <p>Funções da Língua Inglesa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– comunicação entre falantes de diferentes línguas em contextos específicos de atuação (profissional por exemplo);</li> <li>– apreciação e fruição de práticas artístico-culturais.</li> </ul> <p>Língua e cultura:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– problematização sobre aspectos interculturais na comunicação e a produção de mal-entendidos;</li> <li>– comportamentos, gestos e linguagem corporal em diferentes culturas.</li> </ul> <p>Pesquisas sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– comunidades de práticas, grupos e coletivos de seu interesse em diferentes mídias digitais, que utilizam a Língua Inglesa como recurso principal de interação para continuar a praticar a língua.</li> </ul> |

| Produção e análise linguística   |   |
|--|---|
| <p>Produzir narrativas sobre histórias e projetos de vida pessoal</p> <p>Produzir e compartilhar para o público internacional, ações de engajamento social para a solução de desafios enfrentados pela comunidade onde vive e/ou na cidade.</p> <p>Fazer apresentações sobre o planejamento de estudos e sua continuidade (especialmente os voltados para a Língua Inglesa).</p> | <p>Estratégias de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– organização e planejamento,</li> <li>– análise do contexto de produção (público-alvo, objetivo/finalidade);</li> <li>– mobilização, seleção e pesquisa de recursos linguísticos pertinentes e adequados ao contexto;</li> <li>– rascunho, revisão (com uso de dicionários impressos, on-line);</li> <li>– produção final e socialização.</li> </ul> <p>Textos biográficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– <i>timelines</i>;</li> <li>– <i>gifs</i> biográficos;</li> <li>– relato biográfico (diário);</li> <li>– <i>testimonials</i>.</li> </ul> <p>Produção de gêneros textuais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– posts (para redes sociais);</li> <li>– Vídeo ou foto-campanha;</li> <li>– Foto ou vídeo-denúncia.</li> </ul> <p>Expectativas e planejamento para a concretização de aspirações/sonhos em diferentes âmbitos (pessoal (individual, profissional), e coletivo/social).</p> <p>Planejamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– participação em comunidades de prática para aprendizagem e aprimoramento da Língua Inglesa;</li> <li>– organização de rol de estratégias e procedimentos de estudo (ao assistir séries, filmes, vídeos; em aplicativos para aprendizagem de línguas) e plano de estudo.</li> </ul> |

## Quadro-síntese com objetivos de aprendizagem para os Ciclos 3 e 4

A seguir, apresentamos um quadro-síntese de modo a evidenciar a progressão dos objetivos de aprendizagem ao longo dos ciclos.

| Práticas de linguagem                    | Ciclo 3   | Ciclo 4  |
|--|---|--|
| <b>Oralidade</b>                         | <p>Interagir com o professor e colegas por meio da Língua Inglesa nas situações cotidianas da sala de aula, demonstrando interesse e arriscando-se no uso da língua.</p> <p>Interagir com os colegas para compartilhar informações pessoais em inglês, criar laços de amizade e descobrir interesses comuns.</p>            | <p>Interagir com o professor e colegas por meio da Língua Inglesa nas situações cotidianas da sala de aula utilizando o repertório já construído na língua.</p> <p>Compartilhar histórias de vida e valorizar as experiências vividas e a contribuição que elas têm sobre a própria identidade e a dos colegas por meio da escuta ativa</p>  |
| <b>Compreensão e análise linguística</b> | <p>Conhecer e utilizar estratégias de compreensão de textos (orais, escritos, multimodais) relativos a <b>temas familiares e de interesse</b> dos estudantes.</p> <p>Analisar o funcionamento da Língua Inglesa em seus contextos de uso e utilizar ferramentas de apoio para construir repertório linguístico-lexical.</p> | <p>Conhecer e utilizar estratégias de compreensão de textos (orais, escritos, multimodais) relativos a <b>temas e gêneros textuais menos familiares</b>, especialmente os socialmente relevantes, que <b>afetam a vida em sociedade</b> (em âmbito local, global).</p> <p>Analisar o funcionamento da Língua Inglesa em seus contextos de uso e utilizar ferramentas de apoio para construir repertório linguístico-lexical.</p> |

|                                       |  |   |
|---------------------------------------|--|---|
| <b>Dimensão intercultural</b>         | <p>Explorar procedimentos de investigação sobre a vida de jovens e adultos da EJA de diferentes repertórios linguístico-culturais, para descobrir semelhanças e diferenças em suas histórias de vida.</p> <p>Conhecer e valorizar a diversidade multicultural e linguística presente na cidade de São Bernardo do Campo, reconhecendo o papel da Língua Inglesa como língua de comunicação global entre falantes multilíngues.</p> | <p>Usar procedimentos de pesquisa para investigar o papel da Língua Inglesa em processos de colonização e como mecanismo de aculturação.</p> <p>Refletir sobre o papel da Língua Inglesa como língua franca no mundo contemporâneo, suas funções e usos e valorizar sua aprendizagem.</p>   |
| <b>Produção e análise linguística</b> | <p>Fazer apresentações sobre si, família e amigos, atividades cotidianas, de lazer e /ou de práticas culturais das quais participa, em <b>gêneros textuais familiares</b>.</p> <p>Compartilhar experiências de contato e/ou uso da Língua Inglesa em práticas artístico-culturais.</p>   | <p>Produzir narrativas sobre histórias e projetos de vida pessoal.</p> <p>Produzir e compartilhar para o público internacional, ações de engajamento social para a solução de desafios enfrentados pela comunidade onde vive e/ou na cidade.</p> <p>Fazer apresentações sobre o planejamento de estudos e sua continuidade (especialmente os voltados para a Língua Inglesa).</p> |

Reforçamos que os objetivos de aprendizagem relativos a conhecimentos linguísticos devem ser contextualizados a partir das práticas de compreensão e produção de textos dentro dos gêneros a serem trabalhados, de acordo com o grupo de estudantes, seus interesses e temáticas definidas pelos professores no trabalho em área, por exemplo. Nesse

sentido, a progressão não fica evidente no objetivo de aprendizagem em si, mas na relação que ele vai estabelecer no feixe de objetivos que serão desenvolvidos em conjunto, no planejamento de sequências didáticas.

## Orientações e proposições metodológicas

Para desenvolver os objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento propostos para o componente Língua Inglesa neste currículo é fundamental organizar atividades em torno de **textos**. Nos usos contemporâneos das linguagens, o que entendemos ser um texto ganha outra dimensão e precisa ser ressignificado, uma vez que a multimodalidade e o entrelaçamento de diferentes linguagens compõem os textos hoje. Eles geram sentidos, relacionam-se com outros textos e com as características do contexto no qual foram produzidos, revelando visões (pessoais, sociais, culturais) dos sujeitos que os produziram.

Se as linguagens se misturam (e as línguas são apenas um dos recursos utilizados para gerarmos sentidos hoje) é preciso reconhecer a necessidade de ensinar nossos estudantes a lidarem com a complexidade envolvida na compreensão e produção de textos. Assim, não cabe pensar em simplificá-los ou adaptá-los pedagogicamente para ensinar somente estruturas gramaticais, vocabulário ou funções comunicativas. Compreender e produzir sentidos hoje envolve diferentes ações/atos de linguagem e ensinar a Língua Inglesa como língua franca também considera essa perspectiva. É nesse sentido que vale a máxima *“Grade the task, not the text”*.

- Considerar o ensino da Língua Inglesa como língua franca para os estudantes da EJA implica em destacar procedimentos pedagógicos que favorecem os objetivos gerais e os objetivos de aprendizagem que serão apresentados no item VI. Trata-se, na verdade, de uma **atitude curricular** (DUBOC, 2015), pedagógica, mais do que o conhecimento de um conjunto específico de estratégias de ensino. Essa atitude pedagógica implica:
  - favorecer a presença da multiplicidade de usos e usuários da Língua Inglesa nas atividades que envolvem as práticas de linguagem em sala de aula, bem como de gêneros textuais/discursivos a serem trabalhados;
  - escolher, dentro dos campos de atuação social, discursos/vozes/

textos que possibilitem a compreensão e problematização de questões sociais relevantes para os estudantes da EJA, no sentido de promover a transformação social e que permita maior inclusão;

- dialogar com os estudantes, acolhendo e valorizando os múltiplos saberes (escolares ou não) e mobilizando-os no sentido de promover novos conhecimentos, desconstruindo estereótipos e rompendo eventuais crenças equivocadas sobre o processo de aprendizagem da Língua Inglesa;
- desenvolver um trabalho coletivo e colaborativo com os estudantes, no sentido de promover a curiosidade epistemológica, e escolher textos, a partir do diálogo contínuo com os estudantes a partir de assuntos e temáticas que promovam aprendizagens e experiências significativas de uso da Língua Inglesa;
- construir um ambiente em que diferentes ritmos de aprendizagem sejam respeitados, ao mesmo tempo em que as diferentes capacidades dos estudantes sejam estimuladas e que suas aprendizagens alcançadas sejam celebradas;
- explorar, por meio do planejamento e organização de situações de aprendizagem, diferentes fazeres relativos às práticas sociais que envolvem usos de linguagem contemporâneos, por meio da Língua Inglesa;
- analisar, de modo dialogado com os estudantes, o funcionamento da Língua Inglesa sempre a partir dos contextos de uso, considerando os diferentes modos como falantes multilíngues fazem uso dela e considerando que o ensino da língua se dá “no” uso e não “para o uso”;
- Incentivar a participação dos estudantes em suas tentativas de uso da Língua Inglesa, que pode ser criativo e estar atravessado por outras línguas e linguagens.
- considerar os desafios que determinadas situações de aprendizagem podem envolver, considerando a avaliação diagnóstica do grupo de estudantes e sua diversidade intergeracional;
- desafiar-se continuamente, para aprender, junto com os estudantes, novas formas de interação mediadas por tecnologias de informação e comunicação, incorporando-as ao seu repertório como ferramentas de ensino.



## Propostas metodológicas

Para concretizar a proposta curricular aqui apresentada destacamos duas propostas metodológicas: o desenvolvimento de **projetos de investigação** e a organização de **clubes de prática**.

A proposta de trabalho com projetos já é bem conhecida e consolidada no trabalho com a EJA em São Bernardo do Campo. Essa proposta com projetos permite explorar os saberes individuais e do grupo, que vão sendo ampliados, configurando novos saberes por meio de procedimentos de investigação, com ênfase no trabalho coletivo e colaborativo.

**Sobre projetos** – Ao considerar o trabalho com projetos, potencializa-se, por meio das aprendizagens de Língua Inglesa, a integração com diferentes componentes não somente pelos temas e objetos de conhecimento tratados em cada um deles, mas também por diferentes ações e procedimentos, por exemplo, os voltados para a investigação e para a compreensão (leitora, por exemplo). Nesses projetos, a produção de conhecimentos e sua socialização intensificam o desenvolvimento das práticas de linguagem propostas pelos componentes Língua Portuguesa, Arte e Educação Física.

Produções envolvendo textos multimodais (histórias em quadri-nhos, animações, vídeo-arte, clips musicais); bem outras específicas das linguagens artísticas (dramatizações e encenações, apresentações musicais e performances artísticas) são alguns exemplos de como os temas, atividades e conhecimentos produzidos podem ser comunicados pelos estudantes e que permitem, inclusive, o trabalho interdisciplinar com componentes de outras áreas.

Assim, ao desenvolver um projeto, é importante:

1) dialogar com o grupo de estudantes e com os professores dos outros componentes da área e/ou outras áreas para escolher os temas de interesse, de relevância sociocultural (local ou global) que possibilitem a problematização das realidades por eles vividas no sentido de transformá-las;

2) organizar, junto com os estudantes, as etapas e cronograma do projeto, bem como as possibilidades com as quais eles gostariam de apresentar e socializar suas produções;

3) planejar as atividades em cada etapa do projeto, especialmente aquelas relativas a procedimentos de investigação e que podem ser desenvolvidas em conjunto com outros componentes, como a Língua Portuguesa.

3) organizar, dentro das etapas do projeto, momentos de re) orientação coletiva e/ou individual para acompanhamento das tarefas dos estudantes, o que pode incluir também a retomada de combinados, a redistribuição de funções e papéis desempenhados pelos estudantes em seus grupos de trabalho;

**Sobre os clubes de prática** – Como uma segunda proposta metodológica sugerimos a organização de clubes de prática. A organização de um clube permite aos estudantes agruparem-se por interesses afins e deve incorporar práticas sociais nas quais os estudantes da EJA já se envolvem ou ainda motivá-los a iniciá-las. A proposta nasce da noção de **comunidades de prática** proposto por Werstch (1991) e fundamenta-se na ideia de que todos colaboram para ensinar e aprender.

Para pensar a organização de clubes, é importante garantir que os estudantes escolham um tema/prática para o clube e pensem em seus objetivos, que podem estar vinculados exclusivamente à prática da Língua Inglesa, mas não necessariamente, podendo incluir a aprendizagens de outros conteúdos, de outras linguagens, por meio da Língua Inglesa.

Alguns exemplos podem incluir um clube de trabalhos manuais onde os estudantes trocam experiências e conhecimentos sobre técnicas de produção a partir do conhecimento das produções de artesãos de outras culturas, em diferentes partes do mundo, por meio de vídeos em inglês. Ou ainda, um clube de música, no qual os estudantes selecionam músicas em inglês, de artistas de diferentes culturas, para ensaiar e apresentar para a comunidade em eventos promovidos pela escola.

O essencial nos clubes de prática é que sejam liderados, organizados pelos estudantes, e podem envolver também serem abertos para a participação de toda a comunidade escolar.

### Orientações de estudo

Aprender e estudar outras línguas é sempre um desafio para qualquer estudante, que pode ser ainda maior para um estudante da EJA. Ao longo do processo de desestrangeirização da Língua Inglesa, é importante que sejam problematizadas com os estudantes certas crenças

muita ainda presentes em nossa sociedade, por exemplo aquelas que afirmam que “só se aprende inglês morando fora”, ou que orientam um único modo de se expressar em inglês, como “um falante nativo”. Nesse movimento de reconstrução de crenças, tem papel relevante a orientação dos estudantes para o **uso de estratégias de estudo** e do incentivo para a experimentação e vivenciar o uso da língua em diferentes contextos; isto porque há diferentes modos e estudar e aprender uma língua, dentre eles:

- o abrangente, decorrente do contato em situações de uso na vida cotidiana e em situações de aprendizagem formal que se prolongam no tempo (por exemplo, quando vivemos em uma comunidade de falantes dessa língua, ou quando a estudamos intencionalmente em nossa trajetória escolar);
- o especializado, ou seja, em contextos de uso e momentos de vida específicos, quando se tem acesso a determinados registros, gêneros e estilos (por exemplo, quando uma pessoa assume uma determinada atividade profissional em que usar a Língua Inglesa em conjunto com outras habilidades, como para atender pessoas, orientar-se por meio de manuais, etc.);
- o embutido, na aprendizagem de outros conhecimentos, quando se tem um *hobby* ou um interesse específico, por exemplo, por estilos musicais e ou artistas que se expressam em Língua Inglesa, ou ainda por filmes e séries, em que haja preferência por ouvi-los em inglês e acompanhar a legenda na língua de conforto.

Ao ampliarmos as possibilidades de aprendizagem da Língua Inglesa, menos formais e menos escolarizadas, convidamos e incentivamos os estudantes a explorarem novas formas de estudo e de prática, o que pode causar também um certo estranhamento, especialmente por parte dos estudantes adultos que têm histórias de aprendizagem da língua marcadas uma visão de língua estruturalista, com exercícios descontextualizados, de mera manipulação sintática e aplicação mecânica de conhecimentos gramaticais.

Nesse sentido, a ludicidade também ganha espaço e pode ser estimulante para os estudantes que ainda se sentem inseguros no início da aprendizagem da língua. Jogos em diferentes formatos (como os de tabuleiro, os de passatempo), brincadeiras de linguagem (os trava-línguas, por exemplo) e aquelas que incluem memorização, adivinhação e uso de recursos de diferentes linguagens (o desenho, a mímica) tornam

o estudo da língua mais prazeroso e garantem que os conteúdos estudados fiquem na memória dos estudantes.

Procedimentos de estudo e ferramentas de apoio tais como o uso de dicionários bilíngues (impressos, on-line), e de ferramentas de tradução on-line também fazem parte dos objetivos de aprendizagem propostos ao longo do currículo para o componente e seu uso deve ser constantemente orientado, monitorado e incentivado. Do mesmo modo, a orientação e conversa sobre estratégias de aprendizagem envolvendo a oralidade (por meio da escuta de músicas, filmes, séries, vídeos em inglês), e do uso de aplicativos específicos para a aprendizagem de Língua Inglesa/outras línguas) que potencializam o contato frequente dos estudantes com a língua e assim, permitem maior aprendizagem.

### Avaliação

No cenário de ensino traçado até aqui, a avaliação será necessariamente formativa, pois terá como finalidade documentar os processos de aprendizagem coletivos e individuais vivenciados ao longo de um determinado período.

O uso de um ou outro instrumento de avaliação (portfólio, diário de bordo, apresentações de trabalhos, autoavaliação, relatórios individuais) deverá ser sempre decorrente do seguinte questionamento: em que medida, para o trabalho que está sendo desenvolvido, esse instrumento contribui para dar visibilidade ao que as crianças efetivamente viveram e aprenderam? E isso é, em si, um grande desafio, na medida em que muitas práticas de avaliação que circulam nas escolas tendem a ser implementadas para verificar e mensurar o que os/as estudantes NÃO sabem com finalidades exclusivamente classificatórias.

Isso significa que é preciso estar sempre atento e cuidar da intencionalidade da avaliação, pois a constante reflexão sobre para que avaliar resulta em maior coerência à intrínseca relação entre ensinar, avaliar e aprender a Língua Inglesa como língua franca, efetivamente orientada para o conceito de avaliação emancipatória, que caracteriza-se por:

[...] um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Destina-se à avaliação de programas educacionais ou sociais. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de con-

dicionamentos deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam a sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação (SAUL, 2000, p. 61).

Nesse sentido, também é preciso atentar para os diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, suas expectativas e potencialidades e celebrar, junto com eles, cada avanço e cada conquista.

Por fim, é importante considerar os aspectos relativos ao conceito de inglês como uma língua franca, desterritorializada e, portanto, enfatizar, nas práticas de linguagens, as noções de inteligibilidade e de adequação (às situações de comunicação e atenção aos gêneros textuais), valorizando os modos de expressão e as tentativas de comunicação dos estudantes, na Língua Inglesa.

## Sugestões de material de apoio para saber mais

- Para filmes independentes sobre temáticas humanizadoras (direitos humanos, empatia e solidariedade, problemas sociais globais, dentre outros), acesse: <http://film-english.com/>
- Para conhecer recursos didáticos que visam uma educação para a diversidade democrática, acesse: <https://www.tolerance.org/>
- Para recursos e sugestões de atividades voltadas para a Educação de Adultos acesse: <https://www.bbc.co.uk/teach/skillswise>
- Para notícias, programas de rádio e podcasts educativos, acesse o site da *National Public Radio*, em: <https://www.npr.org/>
- Sobre a vida de um jovem de origem Mexicana e sua família imigrante nos EUA (gênero tirinhas): [https://www.gocomics.com/search/full\\_results?terms=baldo&category=comic&short\\_name=baldo](https://www.gocomics.com/search/full_results?terms=baldo&category=comic&short_name=baldo)

Para o trabalho com músicas:

- Sobre a presença da Língua Inglesa em nosso cotidiano:
  - “Samba do Approach” (Zeca Baleiro)
  - “Pela Internet” (Gilberto Gil)

- Para conhecer estratégias didáticas para trabalhar com músicas, acesse: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-music-songs>
- Sobre processo de colonização na Austrália, acesse a música: “The dead heart” (Midnight Oil) [https://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Dead\\_Heart](https://en.wikipedia.org/wiki/The_Dead_Heart)
- Sobre a visão de um estrangeiro vivendo em outro lugar, acesse a música: “Englishman in New York” (Sting) <https://www.youtube.com/watch?v=d27gTrPPAyk>
- Sobre estereótipos e visões reducionistas de culturas e povos, acesse: The danger of a single story (Chimamanda Adichie): [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-br)

- Sobre alguns estereótipos em relação ao continente africano e suas culturas, acesse: <https://www.globalcitizen.org/en/content/africans-are-all-poor-and-15-other-myths/> <https://learningenglish.voanews.com/a/new-book-uses-photographs-to-fight-stereotypes-of-africa/4191024.html>
- Filme: *A good lie* (Uma boa mentira), 2014.

- Sobre o processo de colonização na Austrália:

Filmes:

*Rabbit-proof* (Geração Roubada), 2002.

*Charlie's country* (O País de Charlie), 2016.

- Sobre World Englishes:

<https://www.tcbok.org/wiki/world-englishes-and-english-as-a-lingua-franca/>

- Para recursos e atividades para o desenvolvimento do Letramento de adultos, acesse:

<https://www.litworks.org/community-lit-resources>

Sobre jogos

- Para os estudantes: <https://www.gamestolearnenglish.com/>



- Para criar caça-palavras e palavras cruzadas:  
<https://www.puzzle-maker.com/CW/>  
<http://puzzlemaker.discoveryeducation.com/CrissCrossSetupForm.asp>
- Para criar jogos de tabuleiro:  
[http://boardgames.lovetoknow.com/Create\\_Your\\_Own\\_Printable\\_Board\\_Game](http://boardgames.lovetoknow.com/Create_Your_Own_Printable_Board_Game)  
<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/board-game-template>
- Para imprimir o tabuleiro do jogo Snakes and Ladders, dados e peões do jogo:  
<https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/crafts/snakes-and-ladders>

## Referências bibliográficas

- ANJOS, Flávio Almeida dos. **Desestrangeirizar a Língua Inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas, Bahia: Editora UFRB, 2019.
- BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Repertoires revisited: “knowing language” in superdiversity. In: Ingrid de Saint-Jacques & Jean-Jacques Weber (eds) **Modality and Multilingualism: Current Challenges for Educational Studies**. Roterdã: Sense Publishers, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 fev. 2017.
- CANAGARAJAH, A. S. **Literacy as a Translingual Practice, Between Communities and Classrooms**. Nova York; Londres: Routledge, 2013.
- DUBOC, A. P. **Atitude Curricular: Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de Língua Inglesa**. Jundiaí: Paco, 2015.
- ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In.: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- JORDÃO, C. Pedagogia de Projetos e Língua Inglesa. In: EL KADRI, Michele Salles, PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel (Orgs.) **Tendências Contemporâneas para o Ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a Educação Básica**. Campinas: Pontes, 2014. Disponível em: [https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA\\_DE\\_PROJETOS\\_E\\_L%C3%8DNGUA\\_INGLESA](https://www.academia.edu/44202612/PEDAGOGIA_DE_PROJETOS_E_L%C3%8DNGUA_INGLESA). Acesso em: 21 fev. 2022.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, F. C. Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. **Línguas e Letras Estudos Linguísticos**, v. 8, n. 14, p. 75-105, 2007.

LANKSHEAR, C. ; KNOBEL, M. **New literacies: everyday practices and classroom learning**. 2. Ed. Nova York: Open University Press, 2006.

LANTOLF, James. **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MONTE MÓR, W. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E. S.; e BUZATO, M. E. K. (orgs). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MÓR, W. Between Conformity and Critique. Developing “Activism” and Active Citizenship: Dangerous Pedagogies? **Interfaces Brasil/Canadá**. Canoas, v. 14, n. 2, 2014, p. 16-35.

Disponível em: [https://efb52e87-d3ad-4d53-b500-2ec1d86bd981.filesusr.com/ugd/9127f8\\_d9837956bde34e6cb3c6d55016352c40.pdf?index=true](https://efb52e87-d3ad-4d53-b500-2ec1d86bd981.filesusr.com/ugd/9127f8_d9837956bde34e6cb3c6d55016352c40.pdf?index=true) Acesso em: 4 nov, 2021.

MONTE MÓR, W. Learning by Design: reconstructing knowledge processes in teaching and learning practices, *in* B. Cope; M. Kalantzis (Eds). **A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2015. p. 186-209.

SÃO BERNARDO DO CAMPO (SP). Secretaria de Educação. **Grupos de Trabalho – Educação de Jovens e Adultos**, 2018/2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Língua Inglesa**. São Paulo: SME/COPED, 2016b. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SIQUEIRA, S; BARROS, K. S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, p. 5-39, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>. Acesso em: 15 fev. 2022.

WERTSCH, James V. Voices of the Mind: **A Sociocultural Approach to Mediated Action**. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

WILLIAMS, Marion; BURDEN, Robert. **Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach**. Cambridge: Cambridge University, [data].

# PARTE 3

## Considerações finais

Considerando que os currículos são plurais, pois são produto de uma construção histórico-cultural que engloba diferentes concepções e sentidos forjados em diferentes contextos e baseados em diferentes intenções, as propostas aqui apresentadas abrem espaços para que professores, jovens, adultos e comunidades escolares construam juntos as melhores formas de concretizar conhecimentos e aprendizagens, a partir de diferentes arranjos e formas de organização e lançando mão da relação dialógica.

Embora não traga respostas prontas, uma proposta curricular aponta temas, conceitos, procedimentos e atitudes que poderão delimitar as aprendizagens a serem percorridas e a elaborar referências para as situações de aprendizagem que ocorrerão em sala de aula.

Nessa perspectiva, as diretrizes e orientações que contemplaram a trajetória da educação de jovens e adultos (EJA) no município e o acréscimo de assuntos e temas contemporâneos, como os propostos pelos eixos articuladores, tanto do ponto de vista legal quanto científicos, são um modo de assegurar o direito de aprender de todos os seres humanos, independente da fase da vida na qual se encontram.

Na EJA precisamos superar a concepção excludente por trás da ideia de aprendizagem “na idade certa”. Aqueles que tiveram o direito à escolarização negado na infância e na adolescência não está na escola para aprender na “idade errada”. Ao contrário, é fundamental que assumamos como compromisso ético e político a noção de que a EJA é uma modalidade de ensino preocupada e comprometida com a mitigação das desigualdades e da vulnerabilidade social às quais muitas pessoas estiveram (e talvez ainda estejam) submetidas. Assim como os estudantes, nós também educadores temos de seguir teimando por uma educação de qualidade social para EJA.

Assim, não podemos entender as propostas curriculares dos diferentes componentes curriculares de forma fragmentada e como sequências lineares. Por isso, os eixos temáticos articuladores também podem favorecer o diálogo interdisciplinar e colaborativo entre os diferentes componentes, de modo a concretizar o currículo da EJA, como um todo, enquanto um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas.

Finalmente, como o currículo é um processo permanente (e não necessariamente um produto), espera-se que a enunciação dos princípios elencados nesta publicação favoreçam a criação de condições e métodos que convidem professores e estudantes jovens e adultos ao permanente diálogo, à aprendizagem coletiva, criativa e inovadora e ao compartilhamento de experiências atravessadas de conhecimentos, memórias, histórias e afetos.

Um grande abraço carinhoso de toda equipe de assessores, com toda nossa admiração e respeito pelo trabalho que realizam.

Adriana Ranelli Weigel

Carolina Cossi

Gustavo Isaac Killner

Lílian de Cássia Miranda de Gioia

Marcos Garcia Neira

Rosaura Soligo

Rodnei Pereira

Sueli Angelo Furlan

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Walkiria de Oliveira Rigolon





**Município de São Bernardo do Campo**  
**Secretaria de Educação**