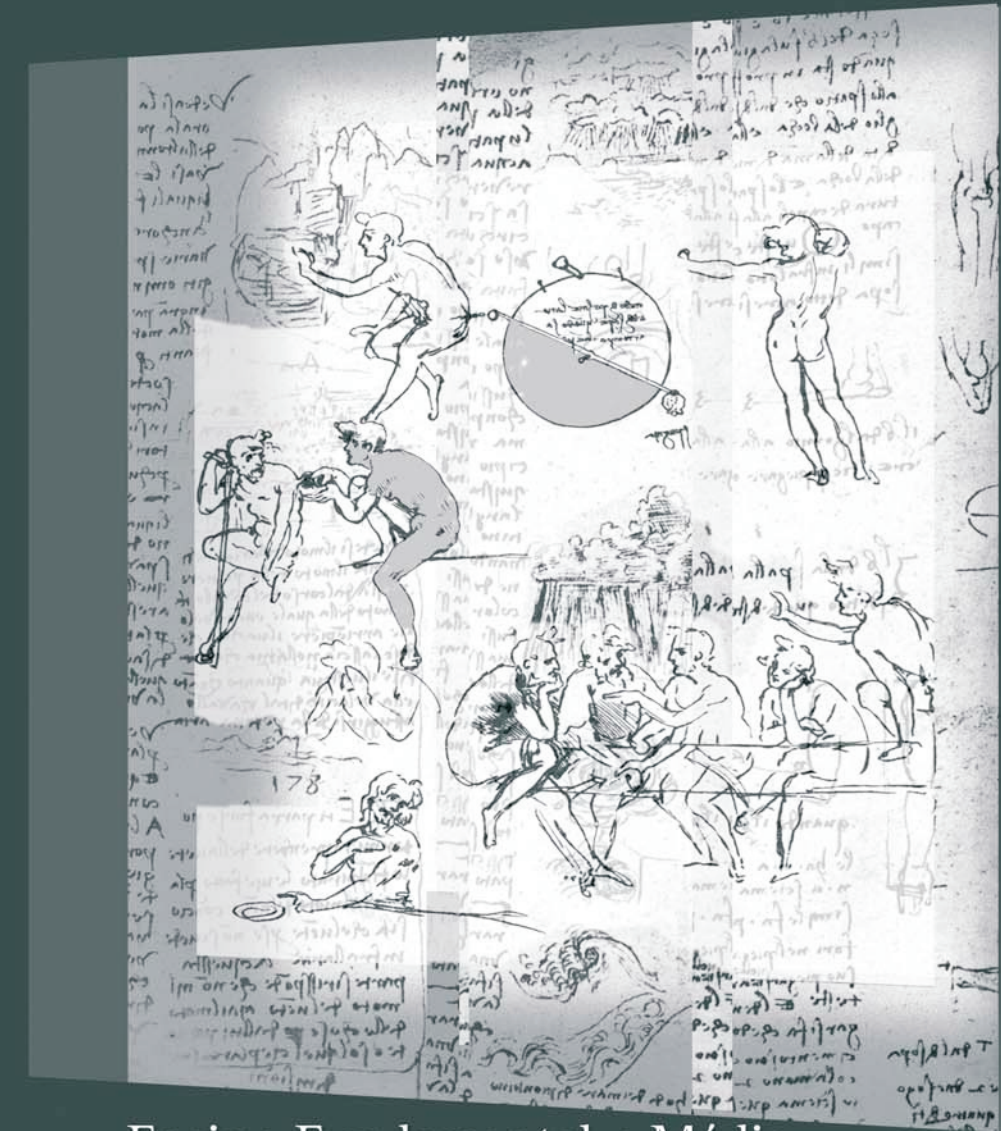




Livro do Professor



Ensino Fundamental e Médio

História e Geografia
Ciências Humanas e suas Tecnologias



Exame Nacional de Certificação
de Competências de Jovens e Adultos

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Ministério da Educação

INEP Ministério da Educação



República Federativa do Brasil
Ministério da Educação – MEC
Secretaria Executiva do MEC
Instituto Nacional de Estudos e
Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP
Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências



História e Geografia

Ciências Humanas

e suas Tecnologias

Livro do Professor

Ensino Fundamental e Médio





História e Geografia
Ciências Humanas
e suas Tecnologias
Livro do Professor
Ensino Fundamental e Médio

Brasília
MEC/INEP
2003

© O MEC/INEP cede os direitos de reprodução deste material às Secretarias de Educação, que poderão reproduzi-lo respeitando a integridade da obra.

Coordenação Geral do Projeto

Maria Inês Fini

Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Fundamental

Maria Cecília Guedes Condeixa

Coordenação de Articulação de Textos do Ensino Médio

Zuleika de Felice Murrie

Coordenação de Texto de Área

Ensino Fundamental

História e Geografia

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Ensino Médio

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Circe Maria Fernandes Bittencourt

Leitores Críticos

Área de Psicologia do Desenvolvimento

Márcia Zampieri Torres

Maria da Graça Bompastor Borges Dias

Leny Rodrigues Martins Teixeira

Lino de Macedo

Área de História e Geografia

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

Paulo Celso Miceli

Raul Borges Guimarães

Nidia Nacib Pontusschka

Modesto Florenzano

Diretoria de Avaliação para Certificação de Competências (DACC)

Equipe Técnica

Maria Inês Fini – Diretora

Alessandra Regina Ferreira Abadio

Andréia Correcher Pitta

André Ricardo de Almeida da Silva

Augustus Rodrigues Gomes

Célia Maria Rey de Carvalho

David de Lima Simões

Denise Pereira Fraguas

Dorivan Ferreira Gomes

Érika Márcia Baptista Caramori

Fernanda Guirra do Amaral

Frank Ney Souza Lima

Ildete Furukawa

Irene Terezinha Nunes de Souza Inacio

Jane Hudson Abranches

Kelly Cristina Naves Paixão

Marcio Andrade Monteiro

Marco Antonio Raichtaler do Valle

Maria Cândida Muniz Trigo

Maria Vilma Valente de Aguiar

Mariana Ribeiro Bastos Migliari

Nelson Figueiredo Filho

Suely Alves Wanderley

Teresa Maria Abath Pereira

Valéria de Sperandyo Rangel

Capa

Milton José de Almeida (a partir de desenhos de Leonardo da Vinci)

Coordenação Editorial

Zuleika de Felice Murrie

H673 História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias : livro do professor : ensino fundamental e médio / Coordenação Zuleika de Felice Murrie .
- Brasília : MEC : INEP, 2002.

150p. ; 28cm.

ISBN 85-296-0026-6.

1. História (Ensino médio). 2. Geografia (Ensino médio). I. Murrie, Zuleika de Felice.

CDD 981

SUMÁRIO

I. AS BASES EDUCACIONAIS DO ENCCEJA.....	9
A. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA A CERTIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	14
B. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA A CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO	18
II. EIXOS CONCEITUAIS QUE ESTRUTURAM O ENCCEJA	23
A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	24
B. AS ORIGENS DO TERMO COMPETÊNCIA	27
C. AS COMPETÊNCIAS DO ENEM NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES OU OPERAÇÕES DO SUJEITO	31
III. AS ÁREAS DO CONHECIMENTO CONTEMPLADAS NO ENCCEJA.....	39
HISTÓRIA E GEOGRAFIA - Ensino Fundamental	39
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	49
IV. AS MATRIZES QUE ESTRUTURAM AS AVALIAÇÕES	59
HISTÓRIA E GEOGRAFIA - Ensino Fundamental	61
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	67
V. ORIENTAÇÃO PARA O TRABALHO DO PROFESSOR	
HISTÓRIA E GEOGRAFIA - Ensino Fundamental	73
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS - Ensino Médio	115









I. As bases educacionais do ENCCEJA

Os brasileiros têm ampliado sua escolaridade. É o que demonstra o Censo 2000, em recente divulgação feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O principal fato a comemorar é a ampla frequência às escolas do nível fundamental que, no ano 2000, acolhiam 94,9% das crianças entre 7 e 14 anos. Pode-se afirmar, portanto, que o Ensino Fundamental, no Brasil, é quase universal para a faixa etária prevista e correspondente. Além disso, comparando-se dados de 1991 e 2000, há crescimento na frequência escolar em todos os grupos de idade.

Persiste, entretanto, um contingente populacional jovem e adulto que carece da formação fundamental. Segundo o referido Censo, 31,2% da população brasileira com mais de 10 anos de idade tem apenas até 3 anos de estudo; logo, cerca de um terço dos brasileiros (mais de 50 milhões de pessoas) não concluíram nem a primeira parte do Ensino Fundamental. Esses cidadãos que não tiveram possibilidades de completar seu processo regular de escolarização, em sua maioria, já são adultos, inseridos ou não no mundo do trabalho, e têm constituído diferentes saberes, por esforço próprio, em resposta às necessidades da vida. Nesse sentido, assinala-se, nos termos da Lei, o direito a cursos com identidade pedagógica própria àqueles que não puderam completar a alfabetização, mas, que, ao pertencerem a um mundo impregnado de escrita,

envolveram-se, de alguma forma, em práticas sociais da língua. É desse modo que se pode entender que o analfabeto possui um certo conhecimento das linguagens, ao assistir a um telejornal (que usa, em geral, a linguagem escrita, oralizada pelos locutores), ao ditar uma carta, ao apoiar-se numa lista mental de produtos a serem comprados ou ao reconhecer placas e outros sinais urbanos. Evidencia-se, assim, importância de reconhecer, como ponto de partida, que o estilo de vida nas sociedades urbanas modernas não permite grau zero de letramento.

Há uma possibilidade de “leitura do mundo” em todas as pessoas, até para aquelas sem nenhuma escolarização.

O Censo Escolar realizado pelo Inep indica um total de 3.410.830 matrículas em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em 1999. Desse total, mais ou menos 1.430.000 frequentam cursos correspondentes ao segundo segmento do ensino fundamental, de 5ª a 8ª série. Nesses cursos, encontra-se um público variado e heterogêneo, uma importante característica da EJA. Entre eles, há uma parcela dos jovens de 15 a 17 anos de idade frequentando a escola e que, segundo o IBGE, representa quase 79% da população dessa faixa. Os demais 21%, por diversos motivos, mas principalmente por pressões ou contingências socioeconômicas, deixaram precocemente o ambiente escolar.

Sendo dever dos poderes públicos e da sociedade em geral oferecer condições para a retomada dos estudos em salas de aula, destinadas especificamente a jovens e adultos, diversos projetos têm sido desenvolvidos no âmbito do governo federal. Para atender os municípios do Norte e Nordeste com baixo IDH,¹ o Ministério da Educação (MEC) é parceiro no Projeto Alvorada,² organizando o repasse de verbas a Estados e Municípios. Em apoio ao projeto, a Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), da Secretaria do Ensino Fundamental (SEF-MEC), tendo como parceira a Ação Educativa, organização não governamental de reconhecida experiência no campo de formação de jovens e adultos, apresentou Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos, 1º Segmento, que visa ao programa Recomeço – Supletivo de Qualidade. Além disso, em resposta às demandas dos sistemas públicos (estaduais e municipais) que aderiram aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em ação, a mesma COEJA promoveu a formulação e vem divulgando uma Proposta Curricular para a EJA de 5ª a 8ª série, fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais desse segmento. O Programa Alfabetização Solidária, por sua vez, foi lançado em 1997 e relata a alfabetização de 2,4 milhões de jovens em 2001. Em 2002, encontra-se em 2.010 municípios. Caracteriza-se por ser um trabalho de ação conjunta entre diferentes parceiros, coordenados por organização não-governamental, e que inclui universidades, estados, municípios, empresas e até pessoas

físicas interessadas em colaborar.

Os objetivos desses programas ou projetos são oferecer vagas e subsidiar professores que trabalham com os cidadãos que não puderam iniciar ou concluir seus estudos em idade própria ou não tiveram acesso à escola. Em conjunto com diversas outras iniciativas de organizações não-governamentais (ONGs), universidades ou outras formas de associação civil respondem ao enorme desafio de minimizar os efeitos da exclusão do Ensino Fundamental, fenômeno histórico em nosso país que hoje está sendo superado na faixa etária correspondente. Contudo, mais do que em razão do número de alunos em salas de aula (ainda pequeno, considerando-se o enorme contingente de jovens e adultos não-escolarizados), tais ações do governo e da sociedade civil têm oferecido educação aos cidadãos mais afastados da cultura letrada, por viverem em lugares quase isolados do nosso país-continente ou por estarem desenraizados de sua cultura de origem, habitando as periferias das grandes cidades.

Já nos primeiros artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, valorizam-se a experiência extra-escolar e o vínculo entre a educação escolar, o mundo do trabalho e a prática social.

Esse fato sinaliza o rumo que a educação brasileira já vem tomando e marca posição quanto ao valor do conhecimento escolar, voltado para o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, e sua qualificação para o trabalho* (Artigo 2). Essas orientações são reiteradas em muitas outras partes da mesma Lei, como nas diretrizes para os conteúdos

1 Índice de Desenvolvimento Humano, indicador estabelecido pelo Programa de Desenvolvimento Humano da UNESCO, que considera a esperança de vida ao nascer, o nível educacional e o PIB per capita.

2 Programa do governo federal de gerenciamento intensivo de ações e programas federais de infra-estrutura social, de combate à exclusão social e à pobreza e de redução das desigualdades regionais pela melhoria das condições de vida nas áreas mais carentes do Brasil.

I. As bases educacionais do ENCCEJA

curriculares da educação básica, anunciadas no seu Artigo 27, destacando-se a primeira delas, que preconiza *a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.*

Ainda outros documentos do Ministério da Educação, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, para os níveis Fundamental e Médio, a Proposta Curricular da EJA (5ª a 8ª série) e a Matriz de Competências e Habilidades do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), abordam o currículo escolar, integrado por competências e habilidades dos estudantes, ou norteado por objetivos de ensino/aprendizagem, em que os conteúdos escolares são plurais e só têm sentido e significado se mobilizados pelo sujeito do conhecimento: o estudante. Pode-se reconhecer, no conjunto desses documentos e em cada um deles, esforços coletivos por um melhor e maior comprometimento da comunidade escolar brasileira com um novo paradigma pedagógico. Um paradigma multifacetado, como costuma acontecer com as tendências sociais em construção, diverso em suas nomenclaturas e que se vale de numerosas pesquisas, em diferentes campos científicos, muitas ainda em fase de produção e consolidação. Esse rico cenário acadêmico precisa ainda ser mais eficazmente disseminado no ambiente complexo e plural da educação brasileira. Mesmo assim, o conjunto dos documentos que estruturam e orientam a Educação Básica no Brasil é coeso em seus

propósitos e conceitos centrais: a difusão dos valores de justiça social e dos pressupostos da democracia, o respeito à pluralidade, o crédito à capacidade de cada cidadão ler e interpretar a realidade, conforme sua própria experiência.

Respondem por um paradigma com lastro nos legados de Jean Piaget e Paulo Freire, verificando-se, com eles, que é necessário disseminar as pedagogias que buscam promover o desenvolvimento da inteligência e a consciência crítica de todos os envolvidos no processo educativo, tendo, na interação social e no diálogo autêntico, o mais importante instrumento de construção do conhecimento. Um paradigma com denominações variadas, pois usufrui de diferentes vertentes teóricas, mas com algo em comum: a crítica à tradição do currículo enciclopédico, centrado em conhecimentos sem vínculo com a experiência de vida da comunidade escolar e na crença de que a aquisição do conhecimento dispensa o exercício da crítica e da criação por parte de quem aprende. Mas é essa tendência que ainda orienta a maioria dos currículos praticados e, conseqüentemente, os exames de acesso a um nível escolar ou para certificação.

Os exames de certificação para os jovens e adultos não constituem exceção, uma vez que, na sua maioria, submetem os alunos a provas massivas, sem o correspondente cuidado com a qualidade do ensino e o respeito com o educando, como se encontra assinalado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA). Por outro lado, recomenda-

se que o estudante da EJA, com a maturidade correspondente, deva encontrar, nos cursos e nos exames dessa modalidade, oportunidades para reconhecer e validar conhecimentos e competências que já possui. A mesma Diretriz prevê a importância da avaliação na universalização da qualidade de ensino e certificação de aprendizagem, ao apontar que *os exames da EJA devem primar pela qualidade, pelo rigor e pela adequação.*

A proposta do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) busca satisfazer esses fundamentos político-pedagógicos, expressos de forma mais abrangente na Lei maior da educação brasileira, e, de modo mais detalhado ou com ênfases especiais, nas Diretrizes, Parâmetros e outros referenciais que a contemplam, inclusive, o Documento Base do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Baseados na experiência dos especialistas e nesses documentos, buscou-se identificar conteúdos e métodos para a construção de um quadro de referências atualizado e adequado ao Enceja. Um dos resultados do processo são as Matrizes de Competências e Habilidades, em nível de Ensino Fundamental e em nível de Ensino Médio.

As Matrizes de Competências e Habilidades constituem referencial de exames mais significativos para o participante jovem ou adulto, mais adequados às suas possibilidades de ler e de interagir com os problemas cotidianos, com o apoio do conhecimento escolar.

Embora que não seja possível, em âmbito nacional, prever a enorme gama de conhecimentos específicos estruturados em meio à vivência de situações cotidianas, procurou levar em consideração que o processo de estruturação das vivências possibilita aquisições lógicas de pensamento que são universais para os jovens e adultos e que se, de um lado, devem ser tomadas como ponto de partida nas diversas modalidades de ofertas de ensino para essa população, de outro, devem participar do processo de avaliação para certificação.

Desse modo, objetivou-se superar a concepção de estruturação de provas fundamentadas no ensino enciclopedista, centradas em conteúdos fragmentados e descontextualizados, quase sempre associados ao privilégio da memória sobre o estabelecimento de relações entre idéias. Ainda que se reconheça o inequívoco papel da memória para o conhecimento de fenômenos, das etapas dos processos, ou mesmo, de teorias, é preciso considerar, nas referências de provas, bem como na oferta de ensino, as múltiplas capacidades de operar com informações dadas. Ou seja, está-se valorizando a autonomia do estudante em ler informações e estabelecer relações a partir de certos contextos e situações. E, assim, o exame sinaliza e valoriza um cidadão mais apto a viver num mundo em constantes transformações, onde é importante possuir estratégias pessoais e coletivas para a solução de problemas, fundamentadas em conhecimentos básicos de todas as disciplinas ou áreas da educação básica.

O processo de elaboração das Matrizes de Competências e Habilidades do

I. As bases educacionais do ENCCEJA

ENCCEJA, Fundamental e Médio teve como meta principal garantir uma proposta de continuidade e coerência entre o que se estabelecerá para os exames em nível de Ensino Médio ou Fundamental. Dessas etapas resultaram a definição das quatro áreas dos exames e um conjunto de proposições para cada uma delas, que foram também reconsideradas à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA (DCNEJA), das políticas educacionais vigentes em âmbito federal e nas propostas estaduais, a fim de organizar os quadros de referência dos exames.

As Matrizes de referência para a prova de cada área ou disciplina foram organizadas em torno de nove competências amplas, por sua vez, desdobradas em habilidades mais específicas, resultantes da associação desses conteúdos gerais às cinco competências do ENEM. As competências já definidas para o ENEM correspondem aos eixos cognitivos básicos, a ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios.

Nas Matrizes do ENCCEJA, os conteúdos tradicionais das ciências, da arte e da filosofia são denominados competências de área, à semelhança dos conceitos já consagrados na reforma do ensino médio, porque já demonstram aglutinar articulações de sentido e significação, superando o mero elenco de conceitos e teorias. Essas competências, em cada área, foram

submetidas ao tratamento cognitivo das competências do sujeito do conhecimento e permitiram a definição de habilidades específicas que estabelecem as ações ou operações que descrevem desempenhos a serem avaliados nas provas. Nessa concepção, as referências de cada área descrevem as interações mais abrangentes ou complexas (nas competências) e as mais específicas (nas habilidades) entre as ações dos participantes, que são os sujeitos do conhecimento, com os conteúdos disciplinares, selecionados e organizados a partir dos referenciais adotados.

Para a elaboração das competências do Ensino Médio, foram consideradas as competências por área, definida pelas Diretrizes do Ensino Médio. Constituiu-se um importante desafio à elaboração das matrizes do ENCCEJA para o Ensino Fundamental, especificamente no que diz respeito à definição das competências gerais das áreas. Isso porque, para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais trazem outra abordagem, não tendo incorporado a discussão mais recente, que visa à determinação de competências e habilidades de aprendizagem como produto da escolarização, ainda que preservem e ampliem consideravelmente outros elementos didático-pedagógicos do mesmo paradigma.

Os documentos legais permitiram construir matrizes semelhantes para o ENCCEJA - Ensino Fundamental, apesar de oferecerem contribuições distintas para a configuração das competências e habilidades a serem avaliadas.

A. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA A CERTIFICAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando-se a população que não completou seus estudos do nível fundamental, é possível aventar a existência de significativo número de pessoas desejosas de recuperar o reconhecimento social da condição letrada, obtendo certificação de conhecimentos por meio de Exame Supletivo do Ensino Fundamental.

Essas pessoas, tendo-se afastado da escola há bastante tempo ou mesmo tendo retomado estudos parciais de forma esporádica, continuaram aprendendo pela prática de leitura e análise de textos escritos, de cálculos e outros estudos em situações específicas de seu interesse. Participam de meios informais, eventuais, ou mesmo, incidentais de educação com diferentes propósitos. Por exemplo, em cursos oferecidos por empresas para capacitação de pessoal, em grupos de estudo comunitários, ou mesmo, através de programas educativos na TV, no rádio ou outras mídias. Assim, são capazes de leitura autônoma para efeito de lazer, demandas do exercício da cidadania ou do trabalho. Desse modo, lêem revistas esportivas e folhetos de instrução técnica, programas de candidatos a cargos eletivos e publicações vendidas em banca de jornal que dão instruções para a realização de muitas atividades. Além disso, calculam para fins de compra e venda, analisam situações de qualidade de vida (ou sua carência).

Logo, já são leitores do mundo, superaram um estágio de decifração de códigos da língua materna, ao qual

pertence um número maior de brasileiros. Esses jovens e adultos, já trabalhadores com experiência profissional, leitores, participantes de vias informais da educação, com expectativa de melhor posicionamento no mercado de trabalho e/ou da retomada dos estudos em nível médio, precisam ter reconhecidos e validados os seus conhecimentos. Para eles, foi elaborado o ENCCEJA, correspondente ao nível fundamental.

Tendo a LDB diminuído a idade mínima para a certificação por meio de exames supletivos, instalou-se uma questão contraditória na educação nacional, pois é supostamente desejável a permanência dos jovens de 15 anos na escola, a fim de desenvolver suas capacidades e compartilhar conhecimentos, com o apoio e a mediação da comunidade escolar. Entretanto, alguns precisaram interromper os estudos por motivos contingenciais e financeiros, por mudança de domicílio ou para ajudar a família, entre outros motivos. Além disso, como já apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCNEJA), há aqueles que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram êxito nos estudos, por razões de caráter sociocultural. Para esses jovens, a certificação do Ensino Fundamental por meio do ENCCEJA significa a possibilidade de retomar os estudos no mesmo nível que seus coetâneos, não sofrendo outras penalidades além daquelas já impostas por suas condições de vida até então.

As Diretrizes do Ensino Fundamental contribuem diretamente para a seleção de

I. As bases educacionais do ENCCEJA

conteúdos a serem avaliados pelo Encceja de, pelo menos, duas maneiras.

Primeiramente, ao esclarecer a natureza dos conteúdos mínimos referentes às *noções e conceitos essenciais sobre fenômenos, processos, sistemas e operações que contribuem para a constituição de saberes, conhecimentos, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de uma vida de cidadania plena*, e, depois, ao recomendar: *ao utilizar os conteúdos mínimos, já divulgados inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, a serem ensinados em cada área de conhecimento, é indispensável considerar, para cada segmento (Educação Infantil, 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries), ou ciclo, que aspectos serão contemplados na intercessão entre as áreas e aspectos relevantes da cidadania, tomando-se em conta a identidade da escola e de seus alunos, professores e outros profissionais que aí trabalham.*

Decorre que também a EJA do Fundamental deve considerar os aspectos próprios da identidade do jovem e adulto que retoma a escolarização, tanto para efeito de cursos, como para exames. Por outro lado, corrobora a referência aos conteúdos (conceitos, procedimentos, valores e atitudes) debatidos nos PCN de 5ª a 8ª série (subsidiários à Proposta Curricular da EJA), na escolha dos conteúdos do Encceja do Ensino Fundamental.

A segunda linha de contribuições reside no levantamento do rol de aspectos da vida cidadã que devem estar articulados à base nacional comum, quais sejam: a saúde, a sexualidade, a vida familiar e social, o meio ambiente, o trabalho, a ciência e a tecnologia, a cultura e as

linguagens. Ressalte-se que esses aspectos guardam evidente proximidade com os Temas Transversais, desenvolvidos no PCN do Ensino Fundamental: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo, e Pluralidade Cultural.

Com os mesmos propósitos, estudaram-se também os textos da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, com uma orientação temática de mesma natureza que os PCN e DCN do Ensino Fundamental. Isso pode ser exemplificado pela menção especial dos temas I, IV e VI.

I- Educação de adultos e democracia: o desafio do século XXI. Alguns compromissos desse tema: *desenvolver participação comunitária, favorecendo cidadania ativa; sensibilizar com relação aos preconceitos e à discriminação no seio da sociedade; promover uma cultura da paz, o diálogo intercultural e os direitos humanos;*

IV- A educação de adultos, igualdade e equidade nas relações entre homem e mulher e a maior autonomia da mulher. Esse tema tem como um dos compromissos: *promover a capacitação e autonomia das mulheres e a igualdade dos gêneros pela educação de adultos,* entre outros.

VI- A educação de adultos em relação ao meio ambiente, à saúde e à população. Esse tema tem como compromissos: *promover a capacidade e a participação da sociedade civil em responder e buscar soluções para os problemas de meio ambiente e de desenvolvimento, estimular o aprendizado dos adultos em matéria de população e de vida familiar, reconhecer*

o papel decisivo da educação sanitária na preservação e melhoria da saúde pública e individual, assegurar a oferta de programas de educação adaptados à cultura local e às necessidades específicas, no que se refere à atividade sexual.

Todas essas recomendações foram consideradas para a seleção de valores e conceitos integrados às competências e habilidades organizadoras do ENCCEJA do Ensino Fundamental. Já para a definição do escopo e redação das competências das áreas e disciplinas, consideraram-se especialmente os objetivos gerais para ensino e aprendizagem delineados na Proposta Curricular da EJA (5ª a 8ª série) de Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Naturais, História e Geografia, e os objetivos gerais de todo o Ensino Fundamental dos PCN e dos Temas Transversais.

Assim, foram constituídas as referências para as provas de:

- 1- Língua Portuguesa, Artes, Língua Estrangeira e Educação Física, sendo as três últimas áreas de conhecimento consideradas sob a ótica da constituição das linguagens e códigos, não como conteúdos conceituais isolados para avaliação;
- 2- Matemática;
- 3- História e Geografia;
- 4- Ciências Naturais.

A Matriz para o ENCCEJA concorre para a promoção de provas que dêem oportunidade para jovens e adultos aproveitarem o que aprenderam na vida prática, trabalhando com aspectos básicos da vida cidadã, como a tomada de decisões e a identificação e resolução de problemas, a descrição de propostas e a comparação entre idéias expressas por escrito,

considerando valores e direitos humanos. Tais ações ou operações do participante estão representadas na matriz do ENCCEJA, nas diferentes habilidades.

Não se deve supor, contudo, que uma prova organizada a partir de habilidades (articulações entre operações lógicas com conteúdos relevantes) negligencie as exigências básicas de conteúdos mínimos e a capacidade de ler e escrever.

Para o participante da prova, é imprescindível a prática autônoma da leitura, que possibilita a percepção de possíveis significados e a construção de opiniões e conhecimentos ao ler um texto, um esquema ou outro tipo de figura.

Espera-se, de fato, que o jovem e o adulto, ao certificarem-se com a escolaridade fundamental pelo ENCCEJA, já estejam lendo autonomamente, com certa fluência, a partir de sua experiência com textos diversos, em situações em que faça sentido ler e escrever. Cabe a eles construir os sentidos de um texto, ao colocar em diálogo seus próprios conhecimentos de mundo e de língua, como usuários dela, e as pistas do texto, oferecidas pelo gênero, pela situação de comunicação e pelas escolhas do autor:

Nessa perspectiva, entende-se que ler não é extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

(Brasil, c2000, v.2, p.69, 7º parágrafo)

I. As bases educacionais do ENCCEJA

Devem-se considerar, entretanto, diferentes níveis de proficiência na leitura dos códigos e linguagens que constituem as informações da realidade. A meio termo da formação básica, na conclusão do Ensino Fundamental, os textos lidos ou formulados pelo estudante da EJA já evidenciam uma visão de mundo um tanto complexa, ainda que expressa em discurso mais sintético, mais direto, com muitos nomes do cotidiano preservados e elementos do senso comum, se comparados com produções do estudante em nível de Ensino Médio.

É a partir dessas concepções de leitura que as provas são elaboradas, como possibilidades de abordagem pedagógica das competências e habilidades do Encceja na avaliação para certificação. Para tanto, os textos oferecidos em questões de prova são rigorosos do ponto de vista conceitual, ao observarem os marcos teóricos de referência em cada área de conhecimento. Contudo, procura-se delimitar cuidadosamente a diversidade do vocabulário utilizado, além da magnitude da rede conceitual empregada e das operações lógicas exigidas. Isso porque o participante precisa de situações adequadas para estabelecer relações mais abrangentes e mais próximas das teorias científicas. Não se pode perder de vista que, em nível fundamental, ele necessita de orientação clara e concisa, além de um tempo maior para a observação das representações de fenômenos, para as comparações, as análises, a produção de sínteses ou outros procedimentos.

Com esses cuidados, é desejável propor aos jovens e adultos uma variedade de questões, envolvendo temas das áreas de conhecimento, sempre explicitando conceitos mais complexos e

problematizando-os para que, por meio da reflexão própria, ele reconheça o que já sabe e estabeleça conexões com o conhecimento novo apresentado. Assim, para enfrentar situações-problema, são mobilizados elementos lógicos pertinentes ao raciocínio científico e também ao cotidiano, podendo explorar interações entre fatos e/ou idéias, para entre eles estabelecer relações causais, espaço-temporais, de forma e função, ou seqüenciando grandezas.

Não se pode perder de vista, tampouco, o exercício simplificado da metacognição por parte daqueles que pouco freqüentaram a escola. Não é de se esperar que possam raciocinar com desenvoltura sobre a estrutura do conhecimento em si, uma qualidade intelectual daqueles que freqüentaram a escola (Oliveira, 1999). Respeitar essa característica representa uma exigência para a formulação de uma prova em que se reconhecem as possibilidades intelectuais dos cidadãos que não tiveram oportunidade de exercitar a compreensão dos objetos de conhecimento descontextualizada de suas ligações com a vida imediata.

Portanto, sem perder de vista a pluralidade das realidades brasileiras e a diversidade daqueles que buscam a certificação nesse nível de ensino, propõe-se uma prova que apresenta uma temática atualizada, em nível pertinente aos jovens e adultos que, para realizá-la, se inscrevem. Deve representar um desafio consistente mas possível, exequível e motivador, para que os participantes exercitem suas potencialidades lógicas e sua capacidade crítica em questões de cidadania, reconhecendo e formulando valores essenciais à cultura brasileira, ao convívio democrático e ao desenvolvimento pessoal.

B. A PROPOSTA DO ENCCEJA PARA CERTIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

Pode-se afirmar que são múltiplos e diversos os fatores que estimulam a busca de certificação do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos.

Dentre eles, destaca-se a exigência do mundo do trabalho, pois, atualmente, a necessidade da certificação no ensino médio se faz presente em diferentes atividades e setores profissionais.

Ressaltam-se, também, os fatores pessoais da busca do cidadão pela certificação: a vontade de continuar os estudos e a vontade política de obter o direito da cidadania plena. Esses aspectos são mais significativos do ponto de vista daqueles que discutem a Educação de Jovens e Adultos para certificação no ensino médio. Ela é direcionada para jovens e adultos com mais de dezenove anos que, por motivos diversos, não puderam frequentar a escola no seu tempo regular.

Tal fato é previsto na LDB 9.394/96 quando considera o ensino médio como etapa final da educação básica e a EJA como uma das modalidades de escolarização. O direito político subjetivo do cidadão de completar essa etapa e, por sua vez, o dever de oferta educacional pública que permita superar as diferenças e aponte para uma equidade possível são princípios que não podem ser relegados, como afirma o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação - Parecer CNE/CEB 11/2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento.

É muito provável que, com as elevadas taxas de repetência e evasão nas últimas décadas do século XX, muitos alunos que não tiveram sucesso no sistema educacional regular optem por essa modalidade de ensino. Soma-se a esse fato o difícil acesso à escola básica por motivos socioeconômicos diversos.

Segundo o IBGE, em 1999, havia cerca de 13,3% de analfabetos acima de 15 anos. Em 2000, a distorção idade/série, no ensino médio, de acordo com dados do MEC/INEP, é da ordem de 50,4%. No mesmo ano, os dados registram, aproximadamente, 3 milhões de alunos matriculados em cursos da EJA. A oferta da Educação de Jovens e Adultos para o ensino médio (EM) está principalmente a cargo dos sistemas estaduais, em parceria, muitas vezes, com redes privadas.

Nesse sentido, as Secretarias de Educação têm-se mobilizado para criar uma rede de atendimento e uma proposta de escola média coerente com as necessidades previstas para essa população, diversificando o atendimento no País.

I. As bases educacionais do ENCCEJA

Deve ser também ressaltada a importância da avaliação e certificação nessa modalidade de ensino. De acordo com o Art. 10 da Resolução CNE/CEB 1/2000, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos: *no caso de cursos semi-presenciais e a distância, os alunos só poderão ser avaliados, para fins de certificados de conclusão, em exames supletivos presenciais oferecidos por instituições especificamente autorizadas, credenciadas e avaliadas pelo poder público, dentro das competências dos respectivos sistemas...*

O Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos do Ensino Médio (ENCCEJA/EM) está articulado tanto para atender a essa prerrogativa quanto para responder à demanda, em sintonia com a lógica da avaliação nacional. Nesse sentido, o ENCCEJA/EM constitui uma possibilidade de avaliação que, ao mesmo tempo, respeita a diversidade e estabelece uma unidade nacional, ao apontar o que é basicamente requerido para a certificação no ensino médio que faz parte atualmente da educação básica.

A Constituição de 1988, no Inciso II do Art. 208, já apontava para a garantia da institucionalização dessa etapa de escolarização como direito de todo cidadão. A LDB estabeleceu, por sua vez, a condição em norma legal, quando atribuiu ao EM o estatuto de educação básica (Art. 21), definindo suas finalidades, ou seja, *desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.* (Art. 22)

Por sua vez, o Art. 4º da Resolução CNE/CEB 1/2000 diz que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelecidas na Resolução CNE/CEB 3/98 e vigentes a partir da sua publicação, se estendem para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, sua organização e processos de avaliação.

A direção curricular proposta pelas DCN-EM destaca o desenvolvimento de competências e habilidades distribuídas em áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias. O caráter interdisciplinar das áreas está relacionado ao contexto de vida social e de ação solidária, visando à cidadania e ao trabalho.

Vale a pena lembrar que a LDB é a base das DCNEM. No Art. 36, a LDB destaca que o currículo do ensino médio deve observar as seguintes diretrizes: a educação tecnológica básica; a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Além disso, dois aspectos merecem menção especial, pois marcam a diferença em relação à organização curricular do ensino médio: o eixo da tecnologia e dos processos cognitivos de compreensão do conhecimento.

Assim, a caracterização das áreas procura ser uma forma de estabelecer relações internas e externas entre os conhecimentos, de abordá-los sob o ângulo das correspondências próprias à sua divulgação para o público que

necessita dos saberes escolares para a vida social, o trabalho, a continuidade dos estudos e o desenvolvimento pessoal. A definição na LDB do que é próprio aos ensinos fundamental e médio não é colocada como forma de ruptura, mas sim de aprofundamento (compreensão) e contexto (produção e tecnologia). Se, no ensino fundamental, o caráter básico dos saberes sociais públicos foi desenvolvido, cabe, no ensino médio, aprofundá-los ou, então, desenvolvê-los. Essa consideração, para EJA/EM, se deve ao fato de que a certificação no ensino médio não está, por lei, atrelada à certificação no ensino fundamental, havendo, no entanto, uma continuidade entre as duas etapas da educação básica. De qualquer forma, ao término do EM, espera-se que o cidadão tenha desenvolvido competências cognitivas e sociais inseridas em um determinado sistema de valores e juízos, ou seja, aquele referente à ética e ao mundo do trabalho.

No caso do público participante da EJA/EM, isso se torna mais evidente. A idade, a participação no mundo do trabalho, as responsabilidades sociais e civis são outras, diferentes daquelas dos alunos da escola regular que se preparam para a vida. O público da EJA/EM está na vida atuando como trabalhador, pai de família, provedor. Entretanto, se o ponto de partida é diferente, o ponto de chegada não o é. Ao final do EM, espera-se que esse público possa dar continuidade aos estudos com qualificação, disputar uma posição no mercado de trabalho e participar plenamente da cidadania, compartilhando os princípios éticos, políticos e estéticos da unidade e da diversidade nacionais, colocando-se

como ator no contexto de preservação e transformação social.

A noção de desenvolvimento e avaliação de competências pode permitir alguma compreensão desse processo de diversidade e unidade.

O foco sobre a noção de competência, nos documentos oficiais referentes à educação básica e no discurso acadêmico educacional, principalmente a partir de 1990, instaura um eixo para reestruturação dos conteúdos escolares e de suas formas de transmissão e avaliação, ou seja, é uma proposta de mudança que procura aproximar a educação escolar da vida social contemporânea. Nessa proposta, destaca-se a perspectiva da flexibilização da organização da educação escolar, em respeito à diversidade e identidade dos sujeitos da aprendizagem. Quais são as competências comuns que devem ser socializadas para todos? A resposta a essa pergunta fundamenta a educação básica. Em seqüência, há outra questão não menos relevante: como avaliá-las? O respeito à diversidade não deve ser identificado com o caos. Daí, a necessidade da responsabilização política e institucional em traçar um fio condutor que delimite os saberes e as competências gerais com os quais todo e qualquer processo deve comprometer-se, principalmente o de avaliação.

As diretrizes legais para a organização da educação básica estão expressas em um conjunto de princípios que indica a transição de um ensino centrado em conteúdos disciplinares (didáticos) seriados e sem contexto para um ensino voltado ao desenvolvimento de

I. As bases educacionais do ENCCEJA

competências verificáveis em situações específicas. A avaliação assume um papel fundamental nessa perspectiva, definindo o sentido da escolarização.

A ação prevista pelos sujeitos envolvidos na educação básica extrapola determinados padrões de pensamento até então valorizados pela escolarização acrítica (identificar, reproduzir, memorizar, repetir) e aponta para a necessidade de a escola sistematicamente realizar, em situações de aprendizagem, o desenvolvimento de movimentos de pensamento mais complexos (analisar, comparar, confrontar, sintetizar). Tal proposição, amparada pelos estudos da Psicologia Cognitiva, Sociologia, Lingüística, Antropologia, exerce um efeito de reestruturação na Didática. O saber, que por si só já é ação do sujeito, ganha o *status* de uma intenção racional e intelectual situada socialmente. O sujeito desse saber é compreendido como um ser único no contexto social. O saber fazer envolve o conhecimento do contexto, das ideologias e de sua superação, em prol de uma democracia desejada, para que o homem possa conquistar de fato seus direitos.

O poder público e a administração central assumem a responsabilidade de indicar a formação requerida para os sujeitos na educação básica, na modalidade de EJA/EM, e mais, propõem formas de avaliação das aprendizagens.

A avaliação é assumida como diálogo com a sociedade, garantindo o direito democrático da população interessada em saber o que de fato deve ser aprendido (e aquilo que deveria ter sido aprendido), para que possa compreender a função do processo educativo e exigir os direitos de uma educação de qualidade para todos.

Educação básica e avaliação, portanto, têm por objetivo promover a equidade na participação social.

A proposta do ENCCEJA para certificação do Ensino Médio assume parte desse papel institucional, procurando, por meio de uma prova escrita, aferir, em condições observáveis e com exigências definidas, as competências previstas para a educação básica.

O foco do ENCCEJA é a situação-problema para cuja resolução o participante deve mobilizar saberes cognitivos e conceituais (competências).

A aprendizagem é destacada como referência à autonomia intelectual do sujeito ao final da educação básica, mediada pelos princípios da cidadania e do trabalho, na atualidade. As competências para a participação social incluem a criatividade, a capacidade de solucionar problemas, o senso crítico, a informação, ou seja, o aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

A Matriz de Competências indicada para a avaliação do ENCCEJA/EM é um produto de discussão coletiva de inúmeros profissionais da educação, buscando contemplar os princípios legais que regem a educação básica (Brasil, 1999a; Brasil, 1996; CNE, 1998; CNE, 2000).

O ENCCEJA/EM está estruturado com base em Matrizes de referência que consideram a associação de cinco competências do sujeito com nove competências previstas na Base Nacional Comum para as áreas de conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias), cujos

cruzamentos definem as habilidades a serem avaliadas. As competências cognitivas básicas a serem avaliadas são: o domínio das linguagens, a compreensão dos fenômenos, a seleção e organização de fatos, dados e conceitos para resolver problemas, a argumentação e a proposição.

Essas competências cognitivas são articuladas com os conhecimentos e competências sociais construídos e requeridos nas diferentes áreas, tendo por referência os sujeitos/interlocutores

da aprendizagem que se apropriam dos conhecimentos e os transpõem para a vida pessoal e social. No elenco das habilidades de cada área, estão valorizadas as experiências extra-escolares e os vínculos entre a educação, o mundo do trabalho e outras práticas sociais, de tal maneira que o exame, estruturado a partir das matrizes, não perca de vista a pluralidade de realidades brasileiras e não deixe de considerar a diversidade de experiências dos jovens e adultos que a ele se submetem.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15/12/1988. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999a.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1. Lei Darcy Ribeiro.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2. ed. Brasília, DF, c2000. 10 v.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. 2.ed. Brasília, DF, 2000. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Educação de Jovens e Adultos: salto para o futuro**. Brasília, DF, 1999c. (Estudos. Educação a distância; v. 10)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília, DF, 1999d. 4v.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. **Documenta**, Brasília, DF, n. 464, p. 3-83, maio 2000.

_____. Parecer nº 15, de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Documenta**, Brasília, DF, n. 441, p. 3-71, jun. 1998.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999. 111p. (Pensamento e ação no magistério).



II. Eixos conceituais que estruturam o ENCCEJA

O ENCCEJA se vincula a um conceito mais estrutural e abrangente do desenvolvimento da inteligência e construção do conhecimento. Essa concepção, de inspiração fortemente construtivista, acha-se já amplamente contemplada nos textos legais que estruturam a educação básica no Brasil. Tais concepção privilegia a noção de que há um processo dinâmico de desenvolvimento cognitivo mediado pela interação do sujeito com o mundo que o cerca. A inteligência é encarada não como uma faculdade mental ou como expressão de capacidades inatas, mas como uma estrutura de possibilidades crescentes de construção de estratégias básicas de ações e operações mentais com as quais se constroem os conhecimentos.

Nesse contexto, o foco da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informações, produzimos novos conhecimentos, reorganizando-os em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas.

Estudos mais avançados sobre a avaliação da inteligência, no sentido da estrutura que permite aprender, ainda são pouco praticados na educação brasileira.

Ressalte-se, também, que a própria definição de inteligência e a maneira como tem sido investigada constituem pontos dos mais controvertidos nas áreas da Psicologia e da Educação. O que se

constata é que alguns pressupostos aceitos no passado tornaram-se gradativamente questionáveis e, até mesmo, abandonados diante de investigações mais cuidadosas.

Em que pese os processos avaliativos escolares no Brasil caracterizarem-se, ainda, por uma excessiva valorização da memória e dos conteúdos em si, aos poucos essas práticas sustentadas pela psicometria clássica vêm sendo substituídas por concepções mais dinâmicas que, de um modo geral, levam em consideração os processos de construção do conhecimento, o processamento de informações, as experiências e os contextos socioculturais nos quais o indivíduo se encontra.

A teoria de desenvolvimento cognitivo, proposta e desenvolvida por Jean Piaget com cuidadosa fundamentação em dados empíricos, empresta contribuições das mais relevantes para a compreensão da avaliação que se estrutura com o Encejeja. Para Piaget (1936), a inteligência é um *“termo genérico designando as formas superiores de organização ou de equilíbrio das estruturas cognitivas (...) a inteligência é essencialmente um sistema de operações vivas e atuantes”*. Envolve uma construção permanente do sujeito em sua interação com o meio físico e social. Sua avaliação consiste na investigação das estruturas do conhecimento que são as competências cognitivas.

Para Piaget, as operações cognitivas possuem continuidade do ponto de

vista biológico e podem ser divididas em estágios ou períodos que possuem características estruturais próprias, as quais condicionam e qualificam as interações com o meio físico e social. Deve-se ressaltar que o estágio de desenvolvimento cognitivo que corresponde ao término da escolaridade básica no Brasil denomina-se período das operações formais, marcado pelo advento do raciocínio hipotético-dedutivo.

É nesse período que o pensamento científico torna-se possível, manifestando-se pelo controle de variáveis, teste de hipóteses, verificação sistemática e consideração de todas as possibilidades na análise de um fenômeno.

Para Piaget, ao atingir esse período, os jovens passam a considerar o real como uma ocorrência entre múltiplas e exaustivas possibilidades. O raciocínio pode agora ser exercido sobre enunciados puramente verbais ou sobre proposições.

Outra característica desse período de desenvolvimento, segundo Piaget, consiste no fato de as operações formais serem operações à segunda potência, ou seja, enquanto a criança precisa operar diretamente sobre os objetos, estabelecendo relações entre elementos visíveis, no período das operações formais, o jovem torna-se capaz de estabelecer relações entre relações.

As operações formais constituem, também, uma combinatória que permite que os jovens considerem todas as possibilidades de combinação de elementos de uma dada operação mental e sistematicamente testem cada uma delas para determinar qual é a

combinação que os levará a um resultado desejado.

Em muitos dos seus trabalhos, Piaget enfatizou o caráter de generalidade das operações formais. Enquanto as operações concretas se aplicavam a contextos específicos, as operações formais, uma vez atingidas, seriam gerais e utilizadas na compreensão de qualquer fenômeno, em qualquer contexto.

As competências gerais que são avaliadas no ENCCEJA estão estruturadas com base nas competências descritas nas operações formais da Teoria de Piaget, tais como a capacidade de considerar todas as possibilidades para resolver um problema; a capacidade de formular hipóteses; de combinar todas as possibilidades e separar variáveis para testar a influência de diferentes fatores; o uso do raciocínio hipotético-dedutivo, da interpretação, análise, comparação e argumentação, e a generalização dessas operações a diversos conteúdos.

O ENCCEJA foi desenvolvido com base nessas concepções, e procura avaliar para certificar competências que expressam um saber constituinte, ou seja, as possibilidades e habilidades cognitivas por meio das quais as pessoas conseguem se expressar simbolicamente, compreender fenômenos, enfrentar e resolver problemas, argumentar e elaborar propostas em favor de sua luta por uma sobrevivência mais justa e digna.

A. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

Desde o princípio de sua existência o homem enfrentou situações-problema para poder sobreviver e, ainda, em seu estado mais primitivo, desprovido de

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

qualquer recurso tecnológico, já buscava conhecer a natureza e compreender seus fenômenos para dominá-la e assim garantir sua sobrevivência como espécie. No entanto, à medida que, em seu processo histórico, foi alcançando formas mais evoluídas de organização social, seus problemas de sobrevivência imediata foram sendo substituídos por outros. A cada novo passo de evolução, o homem superou certos problemas abrindo novas possibilidades de melhor qualidade de vida, mas, ao mesmo tempo, abriu as portas para novos desafios, importantes para sua continuidade e sobrevivência.

A história do homem registra o enfrentamento de contínuos desafios e situações-problema, sempre superados em nome de novas formas de organização social, política, econômica e científica, cada vez mais evoluídas e complexas. Pode-se dizer que o enfrentamento de situações-problema constitui uma condição que acompanha a vida humana desde sempre.

Cada vez mais tecnológica e globalizada, a sociedade que atravessou os portais do século XXI convida o homem à resolução de grandes problemas em virtude das contínuas transformações em todas as áreas do conhecimento. Exige, ainda, constantes atualizações, seja no mundo do trabalho ou da escola, seja no ritmo e nas atribuições de enfrentamento do cotidiano da vida, como, também, uma outra qualidade de respostas, à proporção que assume características bem diferenciadas daquelas que anteriormente percorreram a história.

Durante muitos séculos, o homem, para resolver problemas, contou com a possibilidade de se orientar a partir dos conhecimentos que haviam sido

construídos e adquiridos no passado, à medida que ele podia contar com a tradição ditada pelos hábitos e costumes da sociedade de sua época, com aquilo que sua cultura já determinava como certo. As características culturais, sociais, morais e religiosas, entre outras, serviam-lhe como referências, indicando-lhe caminhos ou respostas.

Dessa maneira, ele orientava seu presente pelo passado, tendo no passado o organizador de suas novas ações. Como resultado, ele podia planejar seu futuro como se este já estivesse escrito e determinado em função de suas ações presentes.

O avanço tecnológico dos dias atuais desencadeou uma nova ordem de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, imprimindo ao mundo novas relações numa velocidade tal, que traz para o homem, neste século, uma outra necessidade: a de se pautar não só nas referências que o passado oferece como garantias ou tradições, mas, também, naquilo que diz respeito ao futuro.

Quanto mais as sociedades contemporâneas avançam em seus conhecimentos tecnológicos e científicos, mais distanciado parece estar o homem de sua humanidade. Quanto mais conforto e comodidade a vida moderna pode oferecer, mais se acentuam as diferenças sociais, culturais e econômicas, criando verdadeiros abismos entre os povos e entre as populações de um mesmo país. Quanto mais se conhece e se aprende, mais fica distanciado uma boa parte da população mundial do acesso à escolaridade, de modo que, muito antes de se erradicar o

analfabetismo da face da Terra, já há a preocupação com a exclusão digital. Quanto mais se vivencia a globalização, mais complicadas ficam as possibilidades de entendimento e comunicação, pois os ideais e valores – que preconizam a liberdade do homem, a solidariedade entre os povos, a convivência entre as pessoas e o exercício de uma verdadeira cidadania – não correspondem a ações concretas e efetivas. Dessa forma, o mundo se debate entre guerras, terrorismo, drogas, doenças, ignorância e miséria. Essa é a natureza das situações-problema que o homem contemporâneo enfrenta. Então, como preparar as crianças e jovens com condições para que possam aprender a enfrentar e solucionar tais problemas, superando-os em nome de um futuro melhor?

Pensando na educação dessas crianças e jovens, tal realidade traz sérias implicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar. Cada vez mais é preciso que os alunos saibam como aprender, como compreender fatos e fenômenos, como estabelecer suas relações interpessoais, como analisar, refletir e agir sobre essa nova ordem de coisas. Hoje, por exemplo, um conhecimento científico, uma tecnologia ensinada na escola é rapidamente substituída por outra mais moderna, mais sofisticada e atualizada, às vezes, antes mesmo que os alunos tenham percorrido um único ciclo de escolaridade. Dessa maneira, vivem-se tempos nos quais os mais diferentes países revisam seus modelos educacionais, discutem e implementam reformas curriculares que sejam mais apropriadas para atender às demandas da sociedade contemporânea, uma

sociedade que, em termos de conhecimento, está aberta para todos os possíveis, para todas as possibilidades. O homem do século XXI, portanto, está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver. Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando a sua humanidade e construindo-se como pessoa? Como realizar ações em uma prática que seja orientada simultaneamente pelas tradições do passado e pelo futuro que ainda não é? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças e em que o respeito e o amor estejam presentes?

Em uma perspectiva psicológica, e, portanto, do desenvolvimento, conhecer e ser são duas formas de compreensão, à medida que se expressam como maneiras de interpretar ou atribuir significados a algo, de saber as razões de algo, do ponto de vista do raciocínio e do pensamento, exigindo do ser humano a construção de ferramentas adequadas a uma leitura compreensiva da realidade. Fazer e conviver são formas de realização, pois se expressam como procedimentos, como ações que visam a um certo objetivo. Por sua vez, realizar e conviver implicam que o ser humano saiba escrever o mundo, construindo modos adequados de proceder em suas ações. Por isso, é preciso que preparemos as crianças e jovens para um mundo

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

profissional e social que os coloque continuamente em situações de desafio, as quais requerem cada vez mais saberes de valor universal que os preparem para serem leitores de um mundo em permanente transformação. É preciso, ainda, que os preparemos como escritores de um mundo que pede a participação efetiva de todos os seus cidadãos na construção de novos projetos sociais, políticos e econômicos. Portanto, do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso com uma revisão curricular e pedagógica que supere o modelo da simples memorização de conteúdos escolares que hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Os novos tempos exigem um outro modelo educacional, voltado para o desenvolvimento de um conjunto de competências e de habilidades essenciais, a fim de que crianças e jovens possam efetivamente compreender e refletir sobre a realidade, participando e agindo no contexto de uma sociedade comprometida com o futuro.

B. AS ORIGENS DO TERMO COMPETÊNCIA

O sentido original da palavra competência é de natureza jurídica, ou seja, diz respeito ao poder que tem uma certa jurisdição de conhecer e decidir sobre uma causa. Gradativamente, o significado estendeu-se, passando o termo a designar a capacidade de alguém para se pronunciar sobre determinado assunto, fazer determinada coisa ou ter capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.

Recentemente, competência tornou-se uma palavra difundida, com frequência, nos discursos sociais e científicos. Entretanto, Isambert-Jamati (1997) afirma que não se trata simplesmente de modismo porque o caráter relativamente duradouro do uso dessa noção e a existência de uma certa congruência em relação ao seu significado, em esferas como as da educação e do trabalho, podem ser reveladores de mudanças na sociedade e na forma como um grupo social partilha certos significados. Nesse sentido, o termo competência não é só revelador de certas mudanças como também pode contribuir para modelá-las, ou seja, comparece no lugar de certas noções, ao mesmo tempo em que modifica seus significados. Pode-se dizer que, no geral, o termo competência vem substituindo a idéia de qualificação no domínio do trabalho, e as idéias de saberes e conhecimento no campo da educação.

As razões da invasão do termo competência, segundo Tanguy (1997), nas diferentes esferas da atividade social, são difíceis de precisar, embora, no caso da educação e do trabalho, possam estar associadas a uma série de movimentos geradores de concepções nesses dois campos, bem como das inter-relações entre eles. Dentre tais concepções ou crenças, podemos destacar: necessidade de superar o aspecto da instrução pelo da educação; reconhecimento da importância do poder do conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa exclusiva da escola; institucionalização e sistematização de princípios sobre formação contínua fora

do âmbito escolar; exigência de superar a qualificação profissional precária e mecânica; necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado; preocupação de colocar o aluno no centro do processo educativo, como sujeito ativo.

A intervenção desses elementos sobre a problemática da formação e aprendizagens profissionais, além da necessidade de novas adaptações ao mundo do trabalho e da escola, acabaram por proporcionar uma apropriação geral da noção de competência em vários países, provavelmente na expectativa de atribuir novos significados às noções que ela pretende substituir nas atividades pedagógicas. Mais especificamente, no entanto, esse referencial sobre a noção de competência tem-se imposto nas escolas, inicialmente, por meio da avaliação. Essas inter-relações produziram uma contaminação de significados, e o termo competência passou a ser usado com frequência no sistema educativo, no qual ganhou outras conotações.

Dado esse caráter polissêmico da noção de competência, trata-se de precisar em que sentido pretendemos utilizá-la.

A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA: A QUE SE APLICA?

Embora o uso do termo competência seja comum, é difícil precisar o seu significado. Se tentarmos descrever uma das nossas competências, conseguiremos, no máximo, elencar uma série de ações que realizamos para enfrentar uma situação-problema, tais como uma análise de fenômeno, um ato de leitura, ou a condução de um

automóvel. Mesmo tendo consciência dessa série, não conseguiremos encontrar algo que possa traduzir a totalidade desses atos.

Por outro lado, do ponto de vista externo, quando observamos os outros, conseguimos, com relativa facilidade, concluir sobre a existência desta ou daquela competência. Ao fazê-lo, no entanto, ultrapassamos a mera descrição dos atos, significando que aquela série de ações é interpretada na sua totalidade ou no conjunto que a traduz. Supõe-se, portanto, que há algo interno que articula e rege as ações, possibilitando que sejam eficazes e adequadas à situação, conforme descreve Rey (1998).

Ao observarmos um bom patinador no gelo, diz o autor, bastam alguns minutos para concluirmos se ele sabe patinar, ou seja, se ele é competente. Em outras palavras, interpretamos que a sucessão de seus movimentos não é meramente uma série qualquer, mas que ela é coordenada por um princípio dominado pelo sujeito, residindo aí sua competência. Ao atribuímos esse poder ao patinador, assumimos a idéia de que seus futuros movimentos serão previsíveis, no sentido de que serão adequados e eficazes.

O que o autor quer mostrar é que a competência revela um poder interno e se define pela anterioridade, ou seja, a possibilidade de enfrentar uma situação problema está, de certa forma, dada pelas condições anteriores do sujeito. Ao mesmo tempo, essa previsibilidade dá-nos a impressão de continuidade. A competência não é algo passageiro, é algo que parece decorrer natural e espontaneamente.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

Em síntese, a idéia de competência retrata dois aspectos antagônicos mas solidários, que podem ser traduzidos de várias maneiras: interno e externo, implícito e explícito, o da visibilidade social e o da organização interna, o que na ação é observável e mais estandardizado e o que é mais ligado ao sujeito, portanto, singular e obscuro.

Esses aspectos podem ser encontrados nas teorias que fundamentam a noção de competência, as quais abordam essa questão em dois pólos opostos. No primeiro pólo, estão as teorias que usam o termo competência como referência a atos observáveis ou comportamentos específicos, empregados, sobretudo, na formação profissional e na concepção da aprendizagem por objetivos. No segundo pólo encontram-se, autores que analisam as capacidades do sujeito resultantes de organização interna e não-observáveis diretamente:

Assim, tanto a competência é concebida como uma potencialidade invisível, interna, pessoal, susceptível de engendrar uma infinidade de "performances", tanto ela se define por componentes observáveis, exteriores, impessoais.
(Rey, 1998, p.26)

Esses dois sentidos do termo competência são usados e convivem alternadamente, tanto no mundo do trabalho como no mundo da escola. A concepção de competência como comportamento é a manifestação de um modelo teórico que guarda parentesco com o behaviorismo, o qual tem embasado o uso da noção de competência de duas formas. No sentido

mais restrito, competência é tida como comportamento objetivo e observável e que se realiza como resposta a uma situação. Essa forma de entender competência se manifesta no campo da formação profissional quando pressupõe que a cada posto de trabalho corresponda uma lista de tarefas específicas. No campo da educação, essa noção de competência comparece associada à pedagogia por objetivos (Bloom, 1972 e Mager, 1975), cuja idéia central é a de que, para ensinar, é preciso traçar objetivos claros e específicos, sem ambigüidades, de tal forma que o professor possa prever que seus alunos serão capazes de alcançá-los. Para tanto, as competências devem-se confundir com o comportamento observável. Tal concepção está, portanto, diretamente associada às idéias de performance e eficácia (Ropé e Tanguy, 1997), bem como acaba por fomentar a elaboração de listagens de comportamentos exigíveis em diferentes níveis dos programas de ensino. Na medida em que a competência se reduz ao comportamento observável, elimina-se do mesmo o seu caráter implícito.

Esse mesmo modelo, no sentido mais amplo, toma uma outra forma: a da ação funcional, ou seja, ser competente não é apenas responder a um estímulo e realizar uma série de comportamentos, mas, sobretudo, ser capaz de, voluntariamente, selecionar as informações necessárias para regular sua ação ou mesmo inibir as reações inadequadas. Na realidade, essa concepção pretende superar a falta de sentido produzida na consecução de objetivos. Ao introduzir a idéia de finalidade ao comportamento, fato que a pedagogia por objetivos desconsiderou,

acentua-se que, subjacente a um comportamento observável, consciente ou automaticamente, existe uma organização realizada pelo sujeito, da qual se depreende a existência de um equipamento cognitivo que organiza, seleciona e hierarquiza seus movimentos em função dos objetivos a alcançar. Em outras palavras, a competência não é redutível aos comportamentos estritamente objetivos, mas está vinculada sempre a uma atividade humana que, ligada à escola ou ao trabalho, caracteriza-se por sua relação funcional a tais atividades definidas socialmente.

Em síntese, embora existam essas variações no sentido de competência como comportamento, em ambos ela é vista no seu caráter específico e determinado: no primeiro caso, é limitada pelos estímulos que a provocam; no segundo, pela função que apresenta na situação ou contexto que a exige.

Como já dissemos, um outro pólo da análise teórica sobre competência não a identifica com comportamento; ela é considerada como uma capacidade geral que torna o indivíduo apto a desenvolver uma variedade de ações que respondem a diferentes situações. Competência, nesse caso, refere-se ao funcionamento cognitivo interno do sujeito. Essa concepção de competência foi formulada em contraposição à idéia de competências como comportamentos específicos, a partir das teorias de competência lingüística, proposta por Chomsky (1983) e da auto-regulação do desenvolvimento cognitivo, proposta por Piaget (1976). Embora divergindo a respeito da origem das competências cognitivas, esses autores têm em comum a crença de que nenhum

conhecimento é possível sem haver uma organização interna.

Para Chomsky (1983), a competência lingüística não se confunde com comportamento. Ela deriva de um poder interno (núcleo fixo inato), expresso por um conjunto de regras do qual o sujeito não tem consciência, que possibilita a produção de comportamentos lingüísticos. Na abordagem piagetiana, a idéia de competência está atrelada à organização interna e complexa das ações humanas, mas, diferentemente de Chomsky, Piaget (1983) discorda do caráter inato dessa organização e enfatiza a sua dimensão adaptativa. Sustenta que a progressividade do desenvolvimento mental se apóia em um processo de construção, no qual interferem o mínimo de “pré-formações” e o máximo de auto-organização. A competência, nesse sentido, diz respeito à construção endógena das estruturas lógicas do pensamento que, à medida que se estabelecem, modificam o padrão da ação ou adaptação ao meio e que Malglaive (1995) denomina de estrutura das capacidades.

A abordagem piagetiana, como sabemos, teve como preocupação mostrar as estruturas lógicas como universais. Mesmo afirmando que todo conhecimento se dá em um contexto social e descrevendo o papel da interação entre os pares como fundamental para o desenvolvimento do raciocínio lógico, essa investigação não privilegiou a forma de atuação do contexto social ou das situações no desenvolvimento das competências cognitivas. A partir de contribuições da sociologia e da antropologia, vários estudos têm sido realizados no sentido

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

de mostrar as relações entre contextos culturais e cognição, conforme descrito por Dias (2002). Nesse sentido, vale ressaltar as reflexões de Bordieu (1994), quando afirma que a compreensão não é só o reconhecimento de um sentido invariante, mas a apreensão da singularidade de uma forma que só existe em um contexto particular.

COMPETÊNCIAS COMO MODALIDADES ESTRUTURAIS DA INTELIGÊNCIA

A resignificação da noção competência – nos meios educacionais e acadêmicos – está muito provavelmente atrelada à necessidade de encontrar um termo que substituísse os conceitos usados para descrever a inteligência, os quais se mostraram inadequados, quer pela abrangência, quer pela limitação. No primeiro caso, sabemos das dificuldades de trabalhar com termos como capacidade para expressar aquilo que deve ser objeto de desenvolvimento, até mesmo porque essa idéia carrega conotações de aptidão, difíceis de precisar. No segundo caso, a vinculação da inteligência à aquisição de comportamentos produziu uma visão pontual e molecular que reduz o desenvolvimento a uma listagem de saberes a serem adquiridos. Como contraponto, a noção de competência surgiu no discurso dos profissionais da educação como uma forma de circunscrever o termo capacidade e alargar a idéia de saber específico. Nesse sentido, o construtivismo contribuiu, de forma significativa, para pensar a inteligência humana como resultado de um processo de adaptações progressivas, portanto não polarizado no meio ou nas estruturas genéticas. Por outro lado, o conceito de operações

mentais permite colocar a aprendizagem no contexto das operações e não apenas no do conhecimento ou do comportamento.

C. AS COMPETÊNCIAS DO ENEM NA PERSPECTIVA DAS AÇÕES OU OPERAÇÕES DO SUJEITO

Considerando as características do mundo de hoje, quais os recursos cognitivos que um jovem, concludente da educação básica, deve ter construído ao longo desse período? A matriz de competências do ENEM expressa uma hipótese sobre isso, ou seja, assume o pressuposto de que os conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização deveriam possibilitar ao jovem domínio de linguagens, compreensão de fenômenos, enfrentamento de situações-problema, construção de argumentações e elaboração de propostas. De fato, tais competências parecem sintetizar os principais aspectos que habilitariam um jovem a enfrentar melhor o mundo, com todas as suas responsabilidades e desafios. Quais são as ações e operações valorizadas na proposição das competências da matriz? Como analisar esses instrumentos cognitivos em sua função estruturante, ou seja, organizadora e sistematizadora de um pensar ou um agir com sentido individual e coletivo? Em outras palavras, o que significam dominar e fazer uso (competência I); construir, aplicar e compreender (competência II); selecionar, organizar, relacionar, interpretar, tomar decisões, enfrentar (competência III); relacionar, construir argumentações (competência IV); recorrer, elaborar, respeitar e considerar (competência V)?

DOMINAR E FAZER USO

A competência I tem como propósito avaliar se o estudante demonstra “**dominar** a norma culta da Língua Portuguesa e **fazer uso** da linguagem matemática, artística e científica”.

Dominar, segundo o dicionário, significa “exercer domínio sobre; ter autoridade ou poder em ou sobre; ter autoridade, ascendência ou influência total sobre; prevalecer; ocupar inteiramente”. Fazer uso, pois, é sinônimo de dominar, já que expressa ou confirma seu exercício na prática.

Dominar a norma culta tem significados diferentes nas tarefas de escrita ou leitura avaliadas. No primeiro caso, o domínio da norma culta pode ser inferido, por exemplo, pela correção da escrita, coerência e consistência textual, manejo dos argumentos em favor das idéias que o aluno quer defender ou criticar. Quanto às tarefas de leitura, tal domínio pode ser inferido pela compreensão do problema e aproveitamento das informações presentes nos enunciados das questões. Além disso, sabemos hoje que o mundo contemporâneo se caracteriza por uma pluralidade de linguagens que se entrelaçam cada vez mais. Vivemos na era da informação, da comunicação, da informática. Basicamente, todas as nossas interações com o mundo social, com o mundo do trabalho, com as outras pessoas, enfim, dependem dessa multiplicidade de linguagens para que possamos nos beneficiar das tecnologias modernas e dos progressos científicos, realizar coisas, aprender a conviver, etc. Dominar linguagens significa, portanto, saber atravessar as fronteiras de um

domínio lingüístico para outro. Assim, tal competência requer do sujeito, por exemplo, a capacidade de transitar da linguagem matemática para a linguagem da história ou da geografia, e dessas, para a linguagem artística ou para a linguagem científica. Significa ainda ser competente para reconhecer diferentes tipos de discurso, sabendo usá-los de acordo com cada contexto.

O domínio de linguagens implica um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de comunicação, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, charges, figuras, desenhos, gráficos, etc. Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema.

Dominar linguagens implica ainda um sujeito competente como escritor da realidade que o cerca, um sujeito que saiba fazer uso dessa multiplicidade de linguagens para produzir diferentes textos que comuniquem uma proposta, uma reflexão, uma linha de argumentação clara e coerente.

Por isso, dominar linguagens implica trabalhar com seus conteúdos na dimensão de conjecturas, proposições e símbolos. Nesse sentido, a linguagem constitui o instrumento mais poderoso de nosso pensamento, à medida que ela lhe serve de suporte.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

Por exemplo, pensar a realidade como um possível, como é próprio do raciocínio formal (Inhelder e Piaget, 1955), seria impraticável sem a linguagem, pois é ela que nos permite transitar do presente para o futuro, antecipando situações, formulando proposições. Não seria possível também fazer o contrário, transitar do presente para o passado, que só existe como uma lembrança ou como uma imagem. Da mesma maneira, raciocinar de uma forma hipotético-dedutiva também depende da linguagem, pois sem ela não teríamos como elaborar hipóteses, idéias e suposições que existem apenas em um plano puramente representacional e virtual.

CONSTRUIR, APLICAR E COMPREENDER

O objetivo da competência II é avaliar se o estudante sabe “**construir e aplicar** conceitos das várias áreas do conhecimento para a **compreensão** de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas”.

Construir é uma forma de domínio que, no caso das questões das provas, pode implicar o exercício ou uso de muitas habilidades: estimar, calcular, relacionar, interpretar, comparar, medir, observar etc. Em quaisquer delas, o desafio é realizar operações que possibilitem ultrapassar uma dada situação ou problema, alcançando aquilo que significa ou indica sua conclusão. Construir, portanto, é articular um tema com o que qualifica sua melhor resposta ou solução, tendo que, para isso, realizar procedimentos ou dominar os meios requeridos, considerando as informações disponíveis na questão.

Hoje, a compreensão de fenômenos, naturais ou não, tornou-se imprescindível ao ser humano que se quer participante ativo de um mundo complexo, onde coabitam diferentes povos e nações, marcados por uma enorme diversidade cultural, científica, política e econômica e, ao mesmo tempo, desafiados para uma vida em comum, interdependente ou globalizada.

Compreender fenômenos significa ser competente para formular hipóteses ou idéias sobre as relações causais que os determinam. Ou seja, é preciso saber que um dado procedimento ou ação provoca uma certa conseqüência. Assim, se o desmatamento desenfreado ocorre em todo o planeta, é possível supor que esse evento, em pouco tempo, causará desastres climáticos e ecológicos, por exemplo.

Além disso, a compreensão de fenômenos requer competência para formular idéias sobre a explicação causal de um certo fenômeno, atribuindo sentido às suas conseqüências. Voltando ao exemplo anterior, não basta ao sujeito construir e aplicar seus conhecimentos para saber que as conseqüências do desmatamento serão os desastres climáticos ou ecológicos, mas é preciso também que ele compreenda as razões que esse fato implica, ou seja, que estabeleça significados para ele.

Para isso, é necessário determinar relações entre as coisas, inferir sobre elementos que não estão presentes em uma situação, mas que podem ser deduzidos por aquelas que ali estão, trabalhar com fórmulas e conceitos. Nesse sentido, também fazemos uso da linguagem, à medida que formulamos hipóteses para compreender um fenômeno ou fato, ou elaboramos

conjecturas, idéias e suposições em relação a ele. Nesse jogo de elaborações e suposições, trabalhamos, do ponto de vista operatório, com a lógica da combinatória (Inhelder e Piaget, 1955), a partir da qual é preciso considerar, ao mesmo tempo, todos os elementos presentes em uma dada situação.

SELECIONAR, ORGANIZAR, RELACIONAR,
INTERPRETAR, TOMAR DECISÕES E ENFRENTAR
SITUAÇÕES-PROBLEMA

O objetivo da Competência III é avaliar se o aluno sabe “**selecionar, organizar, relacionar, interpretar** dados e informações representados de diferentes formas, para **tomar decisões e enfrentar situações-problema**”.

Talvez a melhor forma de analisarmos as ações ou operações avaliadas nessa competência seja fazermos a leitura em sua ordem oposta: enfrentar uma situação-problema implica selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados para tomar uma decisão. De fato, assim é. Tomar uma decisão implica fazer um recorte significativo de uma realidade, às vezes, complexa, ou seja, que pode ser analisada de muitos modos e que pode conter fatores concorrentes, no sentido de que nem sempre é possível dar prioridade a todos eles ao mesmo tempo. Selecionar é, pois, recortar algo destacando o que se considera significativo, tendo em vista um certo critério, objetivo ou valor. Além disso, tomar decisão significa organizar ou reorganizar os aspectos destacados, relacionando-os e interpretando-os em favor do problema enfrentado.

Reparem que enfrentar uma situação-problema não é o mesmo que resolvê-la. Ainda que nossa intenção, diante de

um problema ou questão, seja encontrar ou produzir sua solução, a ação ou operação que se quer destacar é a de saber enfrentar, sendo o resolver, por certo, seu melhor desfecho, mas não o único. Ou seja, o enfrentamento de situações-problema relaciona-se à capacidade de o sujeito aceitar desafios que lhe são colocados, percorrendo um processo no qual ele terá que vencer obstáculos, tendo em vista um certo objetivo. Quando bem sucedido nesse enfrentamento, pode-se afirmar que o sujeito chegou à resolução de uma situação-problema. Produzir resultados com êxito no contexto de uma situação-problema pressupõe o enfrentamento da mesma. Pressupõe encarar dificuldades e obstáculos, operando nosso raciocínio dentro dos limites que a situação nos coloca. Tal como em um jogo de tabuleiro, enfrentar uma partida pressupõe o jogar dentro das regras – o jogar certo –, sendo as regras aquilo que nos fornecem as coordenadas e os limites para nossas ações, a fim de percorrermos um certo caminho durante a realização da partida. No entanto, nem sempre o jogar certo é o suficiente para que joguemos bem, isto é, para que vencamos a partida, seja porque nosso adversário é mais forte, seja porque não soubemos, ao longo do caminho, colocar em prática as melhores estratégias para vencer. (Macedo, Petty e Passos, 2000)

Da mesma maneira, uma situação-problema traz um conjunto de informações que, por analogia, funcionam como as regras de um jogo, as quais, de maneira explícita, impõem certos limites ao jogador. É a partir desse dado real – as regras – que o jogador enfrentará o jogo,

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

mobilizando seus recursos, selecionando certos procedimentos, organizando suas ações e interpretando informações para tomar decisões que considere as melhores naquele momento.

Tendo em vista esses aspectos, o que a competência III busca valorizar é a possibilidade de o sujeito, ao enfrentar situações-problema, considerar o real como parte do possível (Inhelder e Piaget, 1955). Se, para ele, as informações contidas no problema forem consideradas como um real dado que delimita a situação, pode transformá-lo em uma abertura para todos os possíveis.

RELACIONAR E ARGUMENTAR

O objetivo da competência IV é verificar se o aluno sabe “**relacionar** informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para **construir argumentação** consistente”.

Relacionar refere-se às ações ou operações por intermédio das quais pensamos ou realizamos uma coisa em função de outra. Ou seja, trata-se de coordenar pontos de vista em favor de uma meta, por exemplo, defender ou criticar uma hipótese ou afirmação. Para isso, é importante sabermos descentrar, ou seja, considerar uma mesma coisa segundo suas diferentes perspectivas ou focos. Dessa forma, a conclusão ou solução resultante da prática relacional expressa a qualidade do que foi analisado. Saber construir uma argumentação consistente significa, pois, saber mobilizar conhecimentos, informações, experiências de vida, cálculos, etc. que possibilitem defender uma idéia que convence alguém (a própria pessoa ou outra com quem sediscute) sobre alguma coisa.

Consideremos que convencer significa vencer junto, ou seja, implica aceitar que o melhor argumento pode vir de muitas fontes e que nossas idéias de partida podem ser confirmadas ou reformuladas total ou parcialmente no jogo das argumentações. Assim, saber argumentar é convencer o outro ou a si mesmo sobre uma determinada idéia. Convencer o outro porque, quando adotamos diferentes pontos de vista sobre algo, é preciso elaborar a melhor justificativa para que o outro apóie nossa proposição. Convencer a si mesmo porque, ao tentarmos resolver um determinado problema, necessitamos relacionar informações, conjugar diversos elementos presentes em uma determinada situação, estabelecendo uma linha de argumentação mental sem a qual se torna impossível uma solução satisfatória. Nesse sentido, construir argumentação significa utilizar a melhor estratégia para apresentar e defender uma idéia; significa coordenar meios e fins, ou seja, utilizar procedimentos que apresentem os aspectos positivos da idéia defendida.

Por isso, a competência IV é muito valorizada no mundo atual, tendo em vista que vivemos tempos nos quais as sociedades humanas, cada vez mais abertas, perseguem ideais de democracia e de igualdade. Em certo sentido, a vida pede o exercício dessa competência, pois hoje a maioria das situações que enfrentamos requerem que saibamos considerar diversos ângulos de uma mesma questão, compartilhando diferentes pontos de vista, respeitando as diferenças presentes no raciocínio de cada pessoa. De certa forma, essa

competência implica o exercício da cidadania, pois argumentar hoje se refere a uma prática social cada vez mais necessária, à medida que temos que estabelecer diálogos constantes, defender idéias, respeitar e compartilhar diferenças.

RECORRER, ELABORAR, RESPEITAR E CONSIDERAR

O objetivo da competência V é valorizar a possibilidade de o aluno “**recorrer** aos conhecimentos desenvolvidos na escola para **elaboração** de propostas de intervenção solidária na realidade, **respeitando** os valores humanos e **considerando** a diversidade sociocultural”.

Recorrer significa levar em conta as situações anteriores para definir ou calcular as seguintes até chegar a algo que tem valor de ordem geral. Uma das conseqüências, portanto, da recorrência é sua extrapolação, ou seja, podermos aplicá-la a outras situações ou encontrar uma fórmula ou procedimento que sintetiza todo o processo. Elaborar propostas, nesse sentido, é uma forma de extrapolação de uma recorrência. Propor supõe tomar uma posição, traduzir uma crítica em uma sugestão, arriscar-se a sair de um papel passivo. Por extensão, acarreta a mobilização de novas recorrências, tornando-se solidário, isso é, agindo em comum com outras pessoas ou instituições. Este agir em comum implica aprender a respeitar, ou seja, considerar o ponto de vista do outro,

articular meios e fins, pensar e atuar coletivamente.

A sociedade contemporânea diferencia-se de outras épocas por suas transformações contínuas em todos os setores. Dessa maneira, as mudanças sociais, políticas, econômicas, científicas e tecnológicas de hoje se fazem com uma rapidez enorme, exigindo do homem atualizações constantes. Não mais é possível que solucionemos os problemas apenas recorrendo aos conhecimentos e à sabedoria que a humanidade acumulou ao longo dos tempos, pois estes muitas vezes se mostram obsoletos. A realidade nos impõe hoje a necessidade de criar novas soluções a cada situação que enfrentamos, sem que nos pautemos apenas por esses saberes tradicionais. Por essas razões, elaborar propostas é uma competência essencial, à medida que ela implica criar o novo, o atual. Mas, para criar o novo, é preciso que o sujeito saiba criticar a realidade, compreender seus fenômenos, comprometer e envolver-se ativamente com projetos de natureza coletiva. Vale dizer que tal competência exige a capacidade do sujeito exercer verdadeiramente sua cidadania, agindo sobre a realidade de maneira solidária, envolvendo-se criticamente com os problemas da sua comunidade, propondo novos projetos e participando das decisões comuns.

BIBLIOGRAFIA

BLOOM, B. S.; KRATHWHL, D. R.; MASIA, B. **Taxionomia de objetos educacionais**. Porto Alegre: Globo, 1972. v. 1. Domínio Cognitivo.

II. Eixos conceituais que estruturam ENCCEJA

BORDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. In: ORTIZ, Pierre (Org.). **Sociologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.156-183. (Grandes cientistas sociais; v. 39). Tradução de Paula Monteiro, Alícia Auzemendi.

BRASIL. Leis etc. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27.833-27.841, 23 dez. 1996. Seção 1.

CHOMSKY, N. A propósito das estruturas cognitivas e de seu desenvolvimento: uma resposta a Jean Piaget. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky. Tradução de Álvaro Alencar. São Paulo: Cultrix: Ed. Universidade São Paulo, 1983.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1.838 p.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **De la logica del niño a la logica del adolescente**. Buenos Aires: Piados, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio**: documento básico, 2000. Brasília, DF, 1999.

ISAMBERT-JAMARTI, V. O apelo à noção de competência na revista L'Orientation Scolaire et Professionnelle: da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, F.; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papiros, 1997. p. 103-133. Tradução de Patrícia Chittonni Ramos e equipe do ILA da PUC/RS.

MACEDO, L; TORRES, M. Z. Lógica operatória e competências do sujeito. In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Certificação de competências na educação de jovens e adultos**: fundamentos. Brasília, DF, 2002. Capítulo 3.

MAGER, R. F. **A formação de objetivos de ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975. 138 p. Tradução de Casete Ramos com a colaboração de Débora Karam Galarza.

MALGLAIVE, G. **Ensinar adultos**: trabalho e pedagogia. Porto, Port.: Ed. Porto, 1995. 271p. (Coleção Ciências da Educação; v. 16). Tradução de Maria Luiza Alvares Pereira et al.

PIAGET, J. **A equilibrção das escrituras cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 175 p. (Ciências da Educação). Tradução de Marion Merlone dos Santos Penna.

_____. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos, 1978. 186 p. (Biblioteca de Educação Melhoramentos). Tradução de Christina Larroude de Paula Leite.

_____. Psicogênese dos conhecimentos e seu significado epistemológico. In: PIATTELLI-PALMARINI, Massimo (Org.). **Teorias da linguagem, teorias da aprendizagem**: o debate entre Jean Piaget & Noan Chomsky. São Paulo: Cultrix, 1983. Tradução de Álvaro Alencar.



PIAGET, Jean; GARCIA, R. **Psicogénesis e história de la ciência**. México, DF: Siglo XXI, 1984.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

REY, B. **Les compétences transversales en question**. Paris: ESF, 1998.

ROPÉ, F. Dos saberes às competências? o caso do francês. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 69-100. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe ILA da PUC/RS.

_____. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 25-67. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e equipe ILA da PUC/RS.



História e Geografia - Ensino Fundamental

Antonia Terra de Calazans Fernandes

Este texto tem a finalidade de contribuir para reflexões de professores e especialistas da área de Ciências Humanas do Ensino Fundamental envolvidos com o trabalho de avaliação de jovens e adultos.

Inicialmente, o texto apresenta História e Geografia como disciplinas escolares do Ensino Fundamental que aglutinam conhecimentos das diferentes Ciências Humanas, pontuando suas especificidades na formação escolar humanística, voltada para a cidadania. Na seqüência, trata das características dos alunos da EJA e do que se espera que dominem e articulem de acordo com o conhecimento da área, especificando tanto competências e domínios conceituais, como também metodologias de análise das produções humanas presentes na realidade e expressas na diversidade de linguagens. Por fim, reflete sobre as competências que são apresentadas como referência para avaliação do aluno da EJA no Ensino Fundamental em Ciências Humanas, apresentando alguns

exemplos de seus desdobramentos no domínio e análise de conteúdos de abrangências diversas que incluem, por exemplo, informações, conceitos, valores, atitudes e procedimentos.

As Ciências Humanas - que abrangem a *Filosofia*, a *História*, a *Geografia*, a *Política*, a *Economia*, a *Sociologia* e a *Antropologia* - estão presentes no Ensino Fundamental por meio de duas disciplinas escolares específicas : *História* e *Geografia*. Assim, além de contemplarem conteúdos e métodos específicos de suas ciências de origem e de manterem seus compromissos educacionais com a formação para a cidadania, a História e a Geografia também incluem a responsabilidade do desenvolvimento de estudos interdisciplinares que favoreçam a análise e compreensão da complexidade da vida em sociedade.

No campo do conhecimento científico, a tarefa de captar a totalidade da vida social ou dar conta da realidade

complexa tem sido realizada pelas pesquisas das Ciências Humanas, seja por meio de uma única área de estudo que procura abarcá-la em perspectiva ampla, seja por meio de propostas interdisciplinares envolvendo duas ou mais áreas de conhecimento. Por exemplo, durante décadas a História e a Geografia mantiveram proximidades com a Economia e nos últimos vinte anos fortaleceram por sua vez, seus diálogos com a Antropologia.

Mais recentemente, tem prevalecido nas Ciências Humanas um esforço interdisciplinar fundamentado por variados debates e intercâmbios entre diferentes áreas. O historiador Hobsbawm (1998) pontua que os estudos ligados à história social implicam necessariamente em análises interdisciplinares, porque a compreensão das sociedades requer perspectivas abrangentes da vivência social, incluindo as diferentes relações que os grupos estabelecem entre si e com a natureza. A forma como as sociedades garantem seu sustento, por exemplo, estabelece vínculos com as relações construídas entre as pessoas e os grupos, com a organização do espaço de convívio e trabalho, com as manifestações culturais vivenciadas e expressas etc.:

A história social nunca pode ser mais uma especialização, como a história econômica ou outras hifenizadas, porque seu tema não pode ser isolado. (...) O historiador das idéias pode (por sua conta e risco) não dar a mínima para a economia, e o historiador econômico não dar a mínima para Shakespeare, mas o historiador social que negligencia um dos dois não irá muito longe.

(Hobsbawm, 1998, p. 87)

A presença da História e da Geografia no espaço escolar sempre agregou reflexões e debates nas Ciências Humanas; tais debates seguem, tradicionalmente, a tendência de abarcar conteúdos - temas e domínios - interdisciplinares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a História (Brasil, 1998) refletem atualmente essas reflexões, pontuando a necessidade desse campo estabelecer diálogos com outras áreas de conhecimento para dar conta de diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais. Segundo esses parâmetros, novos conteúdos podem ser considerados em uma perspectiva histórica por meio de trabalhos interdisciplinares.

A História e a Geografia, dentre as Ciências Humanas, contemplam hoje perspectivas mais totalizantes de análise das sociedades, tendo como objeto de estudo tanto questões intrínsecas às relações e organizações humanas, quanto sua relação com a natureza. Além disso, possibilitam o estudo do mundo contemporâneo de modo abrangente e também fornecem os fundamentos para que as questões sejam analisadas na perspectiva do passado e das transformações realizadas pelas sociedades no espaço.

Por outro lado, o compromisso do Ensino Fundamental com a cidadania também tem instigado essas áreas a reverem conteúdos estritamente escolares ou puramente disciplinares para favorecerem uma formação mais humanista ao estudante, permitindo-lhe compreender, analisar criticamente e atuar socialmente. Nos Parâmetros

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

Curriculares Nacionais para a Geografia (Brasil, 1998), isto fica explícito na proposta de que *cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades (...) estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico*, adquirindo assim conhecimentos que *lhe permitem maior consciência dos limites e responsabilidades da ação individual e coletiva com relação ao seu lugar e a contextos mais amplos, da escala nacional a mundial.* (ibid., 1998, p. 33)

AS CIÊNCIAS HUMANAS E

A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Da perspectiva da formação para a cidadania, a Proposta Curricular de Jovens e Adultos (Brasil, 2002) também contempla a preocupação de formar para a participação política, entendendo-a não unicamente como escolha de representantes políticos, mas também como participação em movimentos sociais e envolvimento com os temas e questões da nação e em todos os níveis da vida cotidiana. Defende a idéia de que as mudanças no mundo atual exigem uma compreensão melhor o mundo em que vivemos para nele atuarmos de maneira crítica, responsável e transformadora. (ibid., 2002, p. 114 - 115)

Perseguindo essa meta, a área de Ciências Humanas no Ensino Fundamental favorece ao aluno a análise de sua inserção no mundo humano, dimensionando suas temporalidades e suas relações com o espaço a partir do desenvolvimento de

determinadas competências, envolvendo estudos de uma diversidade de conteúdos - informações, conceitos, procedimentos, valores e atitudes.

Nessa linha, as disciplinas de História e Geografia no Ensino Fundamental pretendem imprimir à formação do aluno uma tendência que priorize o desenvolvimento de competências, tais como:

- compreender processos sociais, utilizando conhecimentos históricos e geográficos;
- compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar;
- compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica;
- compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade;
- compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira;
- interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente;
- compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas;
- compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico.

Essas competências estão fundadas em princípios que inter-relacionam o domínio de linguagens, os conceitos das

Ciências Humanas e a formação para a cidadania, ou seja, revelam a intenção e o propósito de que os estudantes devam ter a capacidade de articular determinados saberes de ordem intelectual que favoreçam a reflexão sobre diferentes dimensões da realidade social e a construção de julgamentos e atuações em prol de atitudes sociais de respeito e solidariedade.

O desdobramento dessas competências nos conteúdos intrínsecos às Ciências Humanas solicita que os estudantes tenham acesso a saberes diversos que incluam informações e conceitos sociais, políticos, culturais, históricos e geográficos; conhecimentos de como proceder para colher informações e realizar análises a partir de variadas linguagens (mapas, imagens, diferentes tipos de texto...). Também envolve conhecimentos de como julgar e atuar em favor da preservação de patrimônios, do respeito à diversidade cultural, da realização plena da democracia e do reconhecimento da participação efetiva dos indivíduos, grupos, classes, povos e Estados na construção e transformação da realidade vivida.

OS ALUNOS DE EJA E AS CIÊNCIAS HUMANAS
As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos identificam os alunos de EJA como sendo herdeiros de um processo histórico cruel e moldado pela segregação.

Suas raízes são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores

braçais, entre outros³. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, esses segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor, idade, religião e sangue, entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA, porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos, 2000).

Como fruto dessa história, por ingressarem ou regressarem à escola como jovens e adultos, os alunos de EJA possuem uma história pessoal marcada pelo trabalho e por vivências sociais que os diferenciam dos estudantes de idade regular. Ao mesmo tempo, ao longo da história da educação brasileira, essa modalidade de ensino tem considerado essa formação específica (desenhada pela variação de idade e de cultura) nos seus instrumentos didáticos e de avaliação. As experiências com EJA têm sido ainda um aprendizado quanto à intervenção pedagógica e às relações do saber formal com o conhecimento prévio no processo de aprendizagem do aluno, de modo a valorizar seu saber e, simultaneamente, favorecer-lhe a apropriação também de uma cultura exigida por determinados setores sociais. Essa conciliação é

3 Também opor obstáculos ao acesso de mulheres à cultura letrada faz parte da tradição patriarcal e machista que, por longo tempo, preponderou entre muitas famílias no Brasil.

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

fundamental no sentido de permitir o acesso do indivíduo a melhores oportunidades de trabalho, melhoria na sua qualidade de vida e domínio político para intervir em prol de sociedades mais justas e igualitárias. Como afirma a Proposta Curricular para Jovens e Adultos, um dos maiores desafios dos cursos de educação de jovens e adultos consiste em articular o conhecimento vivido por esses alunos aos conhecimentos da ciência formal, da cultura letrada, das artes clássicas, isto é, à produção cultural, intelectual e política das sociedades. (op.cit., 2002)

Nesse complexo processo de diálogos culturais, intencionalidades educativas e indicadores de aprendizagem, a área de Ciências Humanas assume um papel importante por favorecer o debate sobre a identidade social, cultural, geográfica e histórica e por conter as categorias teóricas e os métodos para “evidenciar” a pluralidade das culturas internas às sociedades, sua segmentação, seus conflitos e seus acordos. Um outro papel é o de refletir sobre a diversidade de modos de vida, crenças e concepções políticas construída historicamente nas variedades de convivências e nas relações plurais com o espaço geográfico.

A área de Ciências Humanas enfrenta ainda o desafio de criar situações didáticas e instrumentos de avaliação para que o estudante se confronte com o seu próprio universo cultural e social, com sua própria formação, com sua história, avaliando e ponderando seus conhecimentos e reconhecendo o valor intrínseco desse saber para condução e compreensão da realidade.

Simultaneamente, tem a responsabilidade de sensibilizar o

estudante para os limites do que aprendeu unicamente na esfera da vida social, por estarem inclusas nestas vivências dimensões de subjetividade, determinados valores culturais, ou mesmo ideologias difundidas no senso comum.

A interação dos alunos da EJA com novos conhecimentos tem solicitado cuidados didáticos específicos e instrumentos de avaliação diferenciados, principalmente nas circunstâncias em que se realiza por meio de estudos individuais – leitura de textos e programas de televisão e rádio – e aquisição de certificados por processos de avaliação em grande escala, como é o caso dos exames estaduais. De qualquer modo, seja em situações de sala de aula com a presença do professor, seja na situação de estudos solitários, o ritmo de aprendizagem, a maneira como as informações e conceitos são apresentados e os mecanismos de avaliar os domínios adquiridos têm sido objeto de atenção por parte de educadores. Existem outras recomendações para o uso de estratégias didáticas e questões de avaliação nas quais o aluno possa se questionar primeiro sobre o que sabe e levantar hipóteses, confrontar suas opiniões com outras, extrair informações de textos, gráficos, imagens, e organizar as informações coletadas antes de concluir idéias.

Dessa perspectiva didática e de avaliação, as Ciências Humanas assumem a responsabilidade de valorizar a pluralidade de idéias, pontos de vista e valores diferentes e concepções de mundo variadas. Pautam-se por premissas postas pelo mundo contemporâneo que solicitam de todos

atitudes de alteridade, ou seja, a construção de uma sensibilidade ou a consolidação de uma vontade de acolher a produção interna das diferenças e de moldar valores de respeito por elas. (Brasil, 1998, p. 35)

LINGUAGENS, METODOLOGIAS
E CONCEITOS NO DOMÍNIO DE
CONTEÚDOS DAS CIÊNCIAS HUMANAS

Por ter como objeto de estudo a vida em sociedade e suas relações com a natureza, as Ciências Humanas são as ciências que fornecem ao estudante os conhecimentos necessários para interpretar as relações humanas e como, a partir delas, se constituem as realidades sociais, históricas e geográficas. Por isso, são próprios de sua esfera de conhecimento os instrumentos e as metodologias para identificar, caracterizar e analisar as convivências entre indivíduos, grupos, classes sociais, povos, nações e Estados, moldadas nas relações com o mundo natural e com o espaço geográfico, entrelaçadas ao longo de processos históricos e representadas em variadas linguagens.

O estudo das Ciências Humanas inclui, assim, domínios de metodologias para o indivíduo saber interpretar diferentes linguagens presentes no seu cotidiano, as quais expressam modelos, valores e significados construídos para as relações históricas e geograficamente constituídas. Este é o caso, por exemplo, da leitura e análise de informações de um jornal de circulação diária. Para um cidadão brasileiro saber depreender opiniões dos autores dos textos e do próprio jornal, conflitos entre grupos sociais presentes nos acontecimentos relatados, ou como a

desvalorização da moeda afeta o custo das mercadorias que consome, ele precisa saber identificar diferentes estilos de textos, colher informações de tabelas, interpretar fotos, questionar, organizar dados, estabelecer relações entre informações da atualidade e de outras épocas e entre acontecimentos de locais diferentes, bem como saber lidar com conceitos que interpretam e dão significado a esses acontecimentos.

Os alunos da EJA necessitam, então, de saberes específicos para analisarem e compreenderem diferentes linguagens nas suas potencialidades comunicativas. Precisam saber usar, colher dados e interpretar mapas, linhas de tempo, cronologias, tabelas, gráficos, fotos de satélite, fotografias, gravuras e obras de arte, caricaturas, charges e diferentes estilos de textos, como jornalísticos, literários, científicos, legislativos.

Ainda, para organizar e relacionar as informações que colhem nas suas vivências sociais, nos meios de comunicação e em estudos escolares, os estudantes da EJA precisam dominar alguns conceitos construídos e debatidos pelas Ciências Humanas, principalmente aqueles que estruturam noções de tempo, espaço e sociedade e aqueles que contribuem para a compreensão e análise do mundo contemporâneo.

Os alunos da EJA devem, então, saber observar e colher informações de variadas linguagens e utilizá-las, organizar acontecimentos no tempo em linhas cronológicas, analisar textos constitucionais, identificar técnicas construtivas, comparar padrões culturais de sociedades. Devem ainda dominar diferentes conceitos para dimensionar

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

perspectivas mais globais e analíticas das sociedades contemporâneas e suas relações com sociedades de outros tempos, refletindo e escolhendo atitudes que contribuam para atuações conscientes em prol de sociedades melhores.

REFERÊNCIAS PARA AVALIAÇÃO

Como foi visto, são inúmeras e fundamentais as considerações para a definição *do que* e *como* avaliar os conhecimentos do estudante da EJA em um processo de certificação nacional. A diversidade cultural das pessoas e as modalidades formais e informais de acesso ao saber permitem estabelecer algumas referências abrangentes quanto às expectativas de seus domínios e seus saberes, pautados em competências específicas das Ciências Humanas no Ensino Fundamental.

As competências abaixo procuram dar conta de domínios amplos e específicos pertinentes aos conhecimentos esperados de estudantes da EJA do Ensino Fundamental.

1. Compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos.

Trabalhar com essa competência implica a apreensão da noção de processo social, a partir do domínio de diferentes conceitos históricos e geográficos e de relações entre acontecimentos sociais no tempo. Tal apreensão requer do estudante a percepção de encadeamentos e relações históricas entre acontecimentos intrínsecos a determinados espaços, que se constituem e se modelam pela ação humana. Por exemplo, pretende-se que o estudante saiba relacionar os diferentes conflitos e lutas entre povos indígenas e europeus

no processo de constituição do território brasileiro.

2. Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar.

Nesse caso, espera-se que o estudante compreenda o papel das sociedades no processo de constituição do espaço ao longo de sua história, transformando territórios e paisagens e organizando os modos de vida dos lugares. Um exemplo disso é o estudante analisar as mudanças ocorridas na organização de espaços e nos costumes das populações em função dos deslocamentos populacionais.

3. Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica.

Trata-se nesse caso de o estudante dominar saberes diversos, relativos a diferentes campos das Ciências Humanas, que ressaltem a questão do respeito à diversidade de manifestações culturais pertencentes aos mais variados grupos étnicos e que, simultaneamente, o despertem para a valorização e o respeito por seus patrimônios. Por exemplo, espera-se que o estudante seja capaz de reconhecer a presença de comunidades quilombolas no Brasil e a necessidade premente de respeitar o território e a cultura das mesmas como premissas intrínsecas à sobrevivência dessas comunidades.

4. Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Essa competência implica o estudante saber discernir os conceitos de cidadania e de democracia,

reconhecendo-os como conceitos históricos e, portanto, mutáveis e dependentes dos contextos políticos e sociais das sociedades. Ao mesmo tempo, solicita que o estudante reconheça a importância das lutas empreendidas por diferentes grupos sociais e seus embates na constituição e implantação efetiva de sociedades democráticas. Um exemplo dessa competência é o estudante compreender a história dos direitos trabalhistas no Brasil e a participação ativa das organizações de trabalhadores neste processo.

5. Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira.

Nesse caso, a competência explicitada requer que o estudante domine e compreenda os acontecimentos e conceitos históricos referentes ao processo de ocupação do território e da formação da sociedade brasileira. Compreender a história das populações indígenas no Brasil em diferentes épocas, sua inserção na sociedade nacional e suas lutas em prol da integridade de seu território, de sua sobrevivência e do reconhecimento de suas particularidades culturais, constitui um exemplo dessa competência.

6. Interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas.

Do estudante da EJA é esperado que tenha a capacidade de interpretar a formação e a organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas geográficas (local, regional, nacional e mundial) e

percebendo que o espaço possui intervenções históricas humanas, idades e tempos diferenciados. Um exemplo dessa competência é o estudante compreender que os espaços são constituídos de maneiras diferentes por conta de variados fatores naturais e intervenções humanas.

7. Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente.

É necessário que o estudante seja capaz de relacionar e integrar diferentes informações oriundas desse ambiente para, a partir dessas relações, elaborar propostas que possam contribuir para a sua transformação social, política e econômica. Espera-se, por exemplo, que ele saiba analisar e se posicionar diante das mudanças ocorridas nos ambientes em função da expansão da indústria e do modo de vida urbano, podendo ainda contribuir para novas transformações.

8. Compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas.

Trata-se aqui de esperar que o estudante seja capaz de identificar, nas organizações políticas e econômicas das sociedades contemporâneas, as múltiplas relações construídas historicamente por diferentes instâncias da sociedade - indivíduos, grupos sociais, instituições e o próprio Estado - que modelam e remodelam modos de vida e espaços geográficos. Um exemplo dessa competência é o estudante identificar e analisar as transformações nos costumes dos brasileiros a partir da expansão da indústria no país e da integração das diferentes localidades por meio da implantação da infra-estrutura de transporte.

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

9. *Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico.*

Nesse caso, pretende-se que o estudante identifique as instituições sociais e políticas brasileiras, compreendendo seu processo de constituição e analisando as diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico. Espera-se, por exemplo, que o estudante conheça e se posicione diante da legislação que regulamenta a representatividade política do povo brasileiro, inserindo-a em perspectivas históricas.

Considerando a especificidade da área de Ciências Humanas, que engloba múltiplos conhecimentos, e considerando as diversas competências que são requeridas do estudante da EJA para ser capaz de analisar as organizações sociais e as relações dos seres humanos com a natureza, elegeu-se como estratégia pedagógica de avaliação o uso de situações-problema (Macedo, 2002). Desse modo, por meio de situações-problema, os saberes do estudante são avaliados tendo-se em vista sua capacidade para analisar problemáticas contemporâneas, as quais, para serem compreendidas, requerem domínios históricos e geográficos que envolvem a realidade brasileira e a conjuntura mundial.

Construir questões de avaliação na forma de situações-problema implica que o estudante se defronte com a realidade social, histórica e geográfica na sua complexidade e que mobilize recursos,

recuperando o que sabe e pensa; que formule hipóteses e conjecturas, confrontando e coordenando diferentes perspectivas a partir da análise de grupos sociais ou sociedades; que considere fatores históricos e geográficos e reveja valores e idéias, priorizando princípios éticos, julgando conflitos e pensando em soluções.

As situações-problema possibilitam avaliar a capacidade de análise e entendimento de linguagens, criando condições para se verificar, por exemplo, se o estudante da EJA sabe identificar opiniões de diferentes autores nos textos que lê e organizar acontecimentos históricos em uma linha do tempo.

Nesse sentido, portanto, essa proposta de avaliação parte da idéia de que o estudante é um sujeito ativo, pensante, que sempre está colocando em jogo aquilo que sabe, estabelecendo relações, chegando a conclusões ou tomando decisões.

A concepção de aprendizagem proposta como referência para essa forma de avaliação inclui, assim, procedimentos importantes ligados às Ciências Humanas, verificando se os alunos dominam conteúdos vinculados à dimensão do *saber fazer* (saber pesquisar, questionar, analisar, confrontar...), relacionados à sua competência para *saber aprender* com autonomia.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 1998. 9 v.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: 5ª a 8ª série. Brasília, DF: MEC, 2002. 3 v.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Câmara de Ensino Básico. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Documenta**, Brasília, DF.

HOBBSAWM, E. J. **Sobre a história**: ensaios. 2. ed. reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 336p. Tradução de Cid Kripel Moreira.

MACEDO, L. de. Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P.; et al. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

Ciências Humanas e suas Tecnologias - Ensino Médio

Circe Maria Fernandes Bittencourt

A área de Ciências Humanas para o Ensino Médio do Encceja abrange os conhecimentos de *Geografia, História, Antropologia, Política, Economia, Filosofia, Direito e Sociologia* que se articulam, visando fornecer aos jovens e adultos uma compreensão maior da sociedade contemporânea e o “lugar” que ocupam no processo de sua constituição e nos projetos de transformações.

A área, constituída pelo conjunto de conhecimentos oriundos das diferentes ciências humanas, pressupõe a constituição de saberes dos diferentes campos e das pesquisas sociais que, articulados, possibilitam uma visão humanística no processo de apreensão dos problemas vividos e enfrentados pela sociedade. A concepção humanística permeia a integração dos diferentes campos disciplinares das ciências sociais e ainda busca estabelecer a relação entre o conhecimento da sociedade e o das ciências da natureza. O princípio humanista que fundamenta

a área tem como pressuposto superar a concepção tradicional das disciplinas denominadas “humanidades” e do papel que desempenharam no passado educacional, com o objetivo de fornecer a base de uma cultura geral, enciclopédica e destinada a determinados setores “iluministas” da sociedade brasileira, criadora de valores “elitistas”, justificadores das desigualdades sociais e de direitos.

Uma concepção atual de formação humanística fundamenta-se em princípios articulados em torno de três eixos básicos.

O primeiro deles é o de considerar a formação humanística como significativa para a compreensão dos problemas sociais e para seu enfrentamento por parte de todos os setores sociais. Nessa perspectiva, visa identificar os problemas mais contundentes das sociedades contemporâneas, notadamente aqueles relacionados à permanência de conflitos geradores de violências de diferentes níveis e em diferentes locais, dentro das

casas, nas favelas, nos grandes centros urbanos, nas áreas rurais ou em campos de batalha. Permeia, assim, a concepção de humanismo da área, a necessidade de apreender o papel do indivíduo em uma sociedade de consumo assentada em valores de competitividade que exacerbam o individualismo e desenvolvem desejos incontrolláveis em torno de objetos-mercadoria. Procura-se identificar ações possíveis e formas de convivência que possam alterar a submissão a valores que desumanizam as pessoas. Considerando que a maior parte das pessoas vive em função de aquisição de bens, de satisfações pessoais imediatas, imersas em um presenteísmo, torna-se fundamental a reflexão sobre o significado do consumismo na vida pessoal, nas relações afetivas, assim como nas lutas diárias pela sobrevivência. O sociólogo Boaventura dos Santos apontou algumas das características da sociedade gestada por tais valores e acentuou a necessidade de identificarmos as características do modo de vida de uma cultura consumista:

A cultura consumista (articulada ao individualismo possessivo) induz o desvio das energias sociais da interação com pessoas humanas para a interação com objetos porque são mais facilmente apropriáveis que as pessoas humanas.
(Santos, 1995, p. 321).

A identificação e uma reflexão sobre as atuais formas de convívio humano tornam-se, assim, o ponto inicial e fundamental para a organização da área de ciências humanas ao pretender que ela sirva como um dos instrumentos

para a constituição de uma formação humanística. É, portanto, uma área que pensa o conhecimento acumulado das ciências sociais articulado ao conhecimento pragmático adquirido pelos diferentes indivíduos a partir de práticas cotidianas, dos conflitos pessoais e coletivos, das relações de poder em seus diferentes níveis, desde a família, passando pelo poder institucional do Estado, ao poder econômico local e internacional. Pretende uma formação humanística moderna, que abrange reflexões e estudos sobre as atuais condições humanas, mas que se fundamenta nas singularidades e no respeito pelas diferenças étnicas, religiosas, sexuais das diversas sociedades.

Esta reflexão sobre o presente das condições de vida das diversas sociedades contemporâneas não exclui a compreensão histórica desse processo. A perspectiva histórica permite uma visão não apenas abrangente ao estabelecer as relações entre passado-presente na busca de explicações do atual estágio da humanidade, como permite também, identificar as semelhanças e diferenças que têm marcado a trajetória dos homens no planeta Terra.

Nesta perspectiva, um segundo eixo norteia a concepção de humanismo da área: a necessidade de se rever as relações entre homem e natureza. Isso significa aproximar as ciências humanas das ciências da natureza.

A ciência moderna fundamentada no conhecimento dos fenômenos da natureza e no princípio de subordinação dessa natureza pelo homem torna um outro aspecto importante e significativo para o

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

repensar sobre uma nova concepção humanística. As relações dos homens com a natureza, ao longo da história, são incorporadas como objeto de análise em uma perspectiva que pretende incorporar uma educação ambiental comprometida com o futuro das gerações e que supere uma visão apenas utilitária e baseada em interesses econômicos.

A natureza, concebida como fonte de recursos que necessita ser explorada cada vez mais para fomentar um crescimento econômico a qualquer custo, é revista no contexto dos estudos das diferentes sociedades. Também se repensa o entendimento de que poluição e degradação ambientais são inevitáveis por serem subprodutos de um significativo e vertiginoso progresso. A constatação da degradação ambiental tem gerado preocupações para setores econômicos e tem sido responsável por estudos preservacionistas que incluem novos projetos em relação à exploração dos recursos naturais. Mas a relação homem-natureza apreendida em uma abordagem humanística pretende ampliar esta perspectiva limitada ao plano econômico e situar com maior precisão as decisões políticas, assim como as ações individuais e da sociedade civil.

O compromisso do presente relaciona-se ao futuro das novas gerações e da própria sobrevivência do homem no planeta, situação que requer a constituição de um conhecimento profundo sobre tais relações e envolve a reformulação de concepções sobre a natureza. A concepção de natureza tem sido, sobretudo a partir do século XVI, mediada por valores que separam o

homem do restante dos seres vivos e dos demais elementos naturais e que o transforma em centro de um processo de dominação. A natureza torna-se objeto e existe separada da humanidade com a função apenas de servir aos interesses dos homens. A concepção proposta de humanismo conduz à compreensão de que o homem é parte da natureza. Essa dimensão possibilita e torna necessário o comprometimento mais abrangente de vários setores sociais e órgãos institucionais, desde as políticas governamentais, passando pelos setores educacionais e culturais, ao setor privado.

As ciências humanas, nesse sentido, se integram às ciências da natureza para que o homem se torne o objeto do conhecimento integrado à natureza.

O terceiro eixo, que norteia a reflexão sobre o papel formativo das ciências humanas, refere-se ao significado da tecnologia na vida social. É fundamental, para uma apreensão de humanismo em seu sentido contemporâneo, compreender o mundo tecnológico vivido pelas diversas sociedades. O significado do papel da tecnologia no comportamento e no estabelecimento das atuais relações sociais é, sem dúvida, um dos aspectos centrais porque tem afetado a todos os grupos sociais, mesmo que em diferentes graus e níveis.

O desenvolvimento tecnológico promovido pelas ciências modernas trouxe mudanças consideráveis nas mais diversas áreas de convívio social, notadamente por intermédio de formas revolucionárias nos meios de comunicação. O aparato tecnológico tem sido incorporado de maneira intensa, tem

alterado hábitos e costumes e tem modificado as relações sociais, sobretudo as relações de trabalho. A sociedade de consumo se intensifica pelas necessidades que se tornam imprescindíveis, criando-se uma rede de produtos introduzidos no cotidiano das pessoas, desde a casa aos lugares públicos e privados, ao trabalho, às escolas, aos espaços de lazer. A tecnologia pode, assim, criar condições de dependência e facilmente ser transformada de instrumento para melhoria de qualidade de vida em mito da vida moderna e, portanto, portadora de um poder que ultrapassa a dimensão de mercadoria e de recurso econômico.

Esta dimensão da tecnologia necessita de reflexões visando a estabelecer seu “lugar” na sociedade. Um número significativo de estudos sobre os problemas fundamentais das sociedades tem identificado as dificuldades em se perceber as diferenças entre meio e fim criadas pelos fundamentos do conhecimento técnico-científico que localizaram a tecnologia como base exclusiva para o desenvolvimento. Os problemas emergentes de uma sociedade tecnológica tornam-se evidentes e carecem de soluções ao ampliar o fosso entre países pobres (subdesenvolvidos ou emergentes ou ainda em vias de desenvolvimento), compradores das tecnologias, e os países ricos, “donos das tecnologias”.

As desigualdades entre os países e, internamente, entre a população e os diferentes grupos sociais, especialmente em países como o nosso, merecem ser enfrentadas, e o papel da tecnologia é um ponto crucial que precisa ser debatido e estar inserido no processo educativo, considerando ainda que o público da área do Enceja é, sem dúvida, o mais atingido

pelos mecanismos de desigualdades de oportunidade de qualificação para o trabalho. A redefinição do trabalhador emerge da vinculação entre tecnologia e produção, podendo explicar a crise provocada pelo desemprego. O trabalhador e sua produção podem ainda ser percebidos pela intrínseca relação entre o homem e a máquina, temática que muitos filmes têm ultimamente abordado, e que conduz a novas formas de pensar a existência humana em toda a sua complexidade. Retoma-se, dessa forma, em esferas diversas, tanto no campo científico, como no artístico, o debate significativo sobre a “condição humana”.

O aparato tecnológico em suas diversas formas tem sido analisado com intensidade, sobretudo, entre pensadores que combatem a violência do século XX. Arendt (2001), em seus vários estudos sobre as experiências políticas contemporâneas, alerta com veemência para os vínculos entre a violência e a revolução tecnológica do século XX, manifestados nas guerras, na “bomba atômica”, nas armas químicas, enfim na moderna técnica armamentista e suas trágicas conseqüências.

É exemplar como a autora identifica as contradições entre tecnologia e poder:

Há muitos outros exemplos para demonstrar a curiosa contradição inerente à impotência do poder. Por causa da enorme eficácia do trabalho de equipe nas ciências, o que talvez seja a mais evidente contribuição norte-americana para a ciência moderna, podemos controlar os processos mais complicados com uma precisão que faz com que viagens à Lua sejam menos perigosas que simples excursões de fim de semana.

(Arendt, 2001, p. 62)

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

Assim, a área de ciências humanas, ao centrar-se em um objetivo aparentemente genérico sobre a formação humanística, considera que sua abrangência pode ser traduzida por compreensões que possibilitem as constituições de identidades maiores - de todo ser humano que carrega um legado do passado e seus compromissos com o futuro. Possibilita ainda o entendimento para a constituição de identidade individual, no vivido das pessoas em espaços públicos e privados, com seus grupos de convivência, em sua vida cotidiana.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Considerando os desafios da sistematização de conhecimentos para jovens e adultos, baseados nos pressupostos anteriormente elencados, torna-se necessária uma fundamentação teórica que possibilite a articulação em dois níveis de diferentes saberes.

É necessário partir do conhecimento do vivido por este público específico tanto para situar as problemáticas enfrentadas na vida em sociedade, no mundo do trabalho e das relações de convívio, como para efetivar aprendizagens possíveis ao se articular com o conhecimento acumulado e sistematizado por métodos científicos. Um outro nível de articulação de saberes ocorre pela interdisciplinaridade, integrando os vários campos das ciências humanas.

Temos, portanto, como pressuposto inicial, a necessidade de identificar, do ponto de vista epistemológico, o conhecimento desse segmento social ao qual se destina o sistema avaliativo proposto.

O novo herói da vida é o homem comum imerso no cotidiano. É que no pequeno mundo de todos os dias estão também o tempo e o lugar da eficácia das vontades individuais, daquilo que faz a força da sociedade civil, dos movimentos sociais.

Nesse âmbito é que se propõe a questão do conhecimento do senso comum na vida cotidiana.

(Martins, 2000, p. 57)

A citação do sociólogo José de Souza Martins serve como base para a fundamentação teórico-metodológica da área do ensino e da aprendizagem das ciências humanas. O conhecimento desse “herói”, expresso como senso comum, se integra ao conhecimento acumulado das diferentes disciplinas que compõem a área, articulando-se por intermédio de um diálogo capaz de reconhecer não só as diferenças epistemológicas entre tais formas de conhecimento, mas também a impossibilidade de serem entendidas como excludentes.

O senso comum tem sido considerado como uma forma de conhecimento impregnado de preconceitos, conservador, e, para muitos especialistas, é um conhecimento falso que precisa ser vencido pelo conhecimento científico racional e objetivo. Recentes debates epistemológicos, no entanto, têm demonstrado que a oposição entre ciência/senso comum deve ser abolida, porque, dentre outras razões, mesmo a ciência não está isenta de preconceitos. As teorias racistas, de ‘raça superior’, embasadas em princípios de

racionalidade científica, são exemplares da forma como o conhecimento científico não apenas está impregnado de preconceitos como pode servir igualmente para reforçá-los, transformando-os em ideologias de controle social e de poder político. Concebe-se como necessário o reencontro da ciência com o senso comum para que se possa compreender mais sobre o mundo e seus problemas étnicos, sexuais, religiosos, nas diferentes formas de relações desiguais. Dessa forma, um dos princípios teóricos da área é o reconhecimento da importância dos saberes que os setores sociais, aos quais se destina o projeto Encceja, têm adquirido pela experiência de vida, pelas suas formas de “leitura do mundo”. Esse princípio tem implicitamente uma concepção sobre o ato de ensinar e o ato de aprender, como tão bem analisa Paulo Freire:

Na verdade, para que a afirmação ‘quem sabe, ensina a quem não sabe’ se recupere de seu caráter autoritário, é preciso que quem sabe saiba sobretudo que ninguém sabe tudo e que ninguém tudo ignora. O educador, como quem sabe, precisa reconhecer, primeiro, nos educandos em processo de saber mais, os sujeitos, com ele, deste processo e não pacientes acomodados; segundo, reconhecer que o conhecimento não é um dado aí, algo imobilizado, concluído, terminado, a ser transferido por quem o adquiriu a quem ainda não o possui.
(Freire, 1985, p. 32)

O reconhecimento da necessidade da aproximação do conhecimento do senso comum com o conhecimento científico

conduz, assim, a uma relação diferenciada com o processo de aprendizagem. A constituição de “conceitos científicos” se articula aos “conceitos espontâneos”, e o domínio de leituras registradas em diferentes suportes não pode ter um tratamento mecânico, mas requer formas de diálogos para que informações e técnicas possam ser sistematizadas e sirvam para o desenvolvimento de novas capacidades de compreender e de se situar no mundo.

Os novos estudos das Ciências Sociais têm, por sua vez, se referenciado em muitas dessas concepções epistemológicas, visando a cumprir um papel que solidifique, de forma mais abrangente, compreensões da vida em sociedade. Tal perspectiva tem conduzido a um movimento que busca articular os diferentes campos de conhecimento da área.

Além das formulações epistemológicas da área das ciências humanas, tem havido um intenso movimento nas pesquisas sociais visando articular os diferentes campos de conhecimento. Nos PCN do Ensino Médio o percurso das pesquisas das Ciências Humanas é apresentado tendo em vista situar as atuais tendências da área:

A crise de confiança gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos. Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise
(Brasil, 1999, p. 17)

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

A alternativa interdisciplinar no campo científico embasa o atual projeto da área de ensino, tendo como pressuposto que, ao se manter o rigor metodológico das disciplinas dentro das concepções epistemológicas assinaladas anteriormente, pode-se enriquecer, de maneira mais eficaz, o conhecimento sobre a sociedade. Abordagens diversas sobre temáticas comuns favorecem, ao se utilizarem de ferramentas próprias do seu campo específico, o domínio mais aprofundado sobre a sociedade em seus múltiplos aspectos, do cotidiano às sociedades nacionais, dos problemas mais próximos aos mais distantes, da vida pública e privada, das diferentes temporalidades, das continuidades e das rupturas, das revoluções e dos ritmos lentos das “longas durações”.

SOBRE AS COMPETÊNCIAS DE ÁREA

Considerando os aspectos já mencionados, propomos que o Encceja-Ensino Médio tenha como referência de avaliação o domínio dos jovens e adultos nas seguintes competências de área:

- 1. Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.*
- 2. Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.*
- 3. Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.*
- 4. Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.*

- 5. Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.*
- 6. Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.*
- 7. Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.*
- 8. Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.*
- 9. Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.*

As propostas de competências têm, como princípio, evidentemente, atender aos objetivos e aos pressupostos teórico-metodológicos assinalados para a área. As propostas consideram ainda o nível de domínio do grupo ao qual se destina o processo avaliativo, no caso Ensino Médio, e fazem parte de um projeto mais amplo sobre a educação de jovens e adultos. Nesta perspectiva não existe uma preocupação de esgotar conteúdos organizados pelo conhecimento escolar tradicional, mas entende-se que conteúdos podem ser selecionados e articulados por intermédio de temas. Os temas não visam explorar de maneira exhaustiva uma série de informações a eles relacionadas, mas conduzir a formas de reflexões desde o momento inicial, por intermédio de situações-problema

que mobilizem a atenção e o envolvimento com as formas de solução das problemáticas colocadas. O propósito é de que se possa estabelecer um diálogo com o leitor, por intermédio de situações-problema vividas no cotidiano e da ampliação do vivido individual para o da sociedade do presente e de outros momentos e lugares.

Os temas constituem uma nova forma de se entender o significado de conteúdo escolar. Assim, os conteúdos escolares devem ser compreendidos não como um produto a ser transmitido ou incorporado mecanicamente, mas como um processo, por intermédio do qual se articulam conceitos e informações provenientes de várias áreas das ciências humanas.

Considerando o nível do Ensino Médio, os critérios de seleção dos temas têm como princípio abordagens diversas sobre problemas que afetam a vida cotidiana, situando-as em dimensões mais amplas. Em outras palavras, oferecem análises em escalas que ultrapassam o local e o nacional ao mesmo tempo em que se articulam a problemáticas internacionais e em escala mundial. Assim, por exemplo, as temáticas sobre o ambiente e problemas ecológicos se articulam em relação às diferentes escalas que esta questão abrange, procurando identificar as interferências na vida cotidiana e local e na do planeta. Políticas, legislação, preservação, desenvolvimento econômico, e outros aspectos de caráter mais geral, dentre outros tópicos, buscam estabelecer as relações com o vivido das pessoas, como o problema do lixo, das águas e dos mananciais, da poluição das áreas rurais e urbanas.

As relações entre o desenvolvimento das tecnologias e o impacto na sociedade contemporânea são outras temáticas que exemplificam a preocupação com a relação do mais próximo ao mais distante no tempo e no espaço. O problema da tecnologia e o impacto na vida das pessoas, por exemplo, pode ser situado historicamente, fornecendo condições de se refletir sobre o significado das revoluções das técnicas e das ciências na vida contemporânea. Pode-se ainda privilegiar o papel da tecnologia não apenas nos meios de comunicação mas também nas artes e, sobretudo, deve-se destacar o impacto nas transformações do trabalho e na vida do trabalhador.

Tendo em vista ainda as experiências de vida e os problemas enfrentados, a área de Ciências Humanas deve favorecer o desenvolvimento da formação política do cidadão. Uma formação política entendida não no sentido partidário, mas de favorecimento na luta pela cidadania, no favorecimento de uma participação efetiva no processo de transformação da sociedade. Assim, o tema referente às lutas pela cidadania e como este conceito se foi transformando ao longo da história do mundo ocidental é significativo para a ampliação de uma visão sobre o papel da política na história da humanidade. Pode-se, nesta perspectiva, incluir o significado das relações entre Direito e Estado, do papel das leis e das instituições modernas e suas formas de representatividade. Nesse sentido, os temas apresentados devem contribuir para a compreensão do papel político do cidadão, como indivíduo e como pertencente a uma coletividade, e,

III. A área de ciências humanas no ENCCEJA

ainda, como se sedimentaram, na sociedade contemporânea, as lutas por direitos sociais.

A reflexão sobre a história de vida e a história das sociedades, entre a produção do espaço do “lugar” e a formação de fronteiras, constituem outras temáticas significativas, considerando as experiências de vida desse público de estudantes. Migrações, memória, tempos e espaços do “aqui” e do “agora” podem ser confrontados com

outros tempos e outros espaços. O tempo presente, ao se tornar objeto de reflexão, contribui para que se possa ultrapassar uma visão imediatista dos diversos acontecimentos, e para que jovens e adultos possam mergulhar na busca de explicações que ultrapassem os sentimentos de ceticismo, de intolerância, de impotência ou de fatalismo e possam vislumbrar possibilidades de mudanças.

BIBLIOGRAFIA

ARENDR, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. 114p. Tradução de André Duarte.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 1999. 4 v.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados, 1985. 96 p. (Polêmicas do nosso tempo, v. 4).

MARTINS, J. de S. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e História na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000. 210 p. (Ciências sociais, v. 43).

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995. 348 p.





IV. As matrizes que estruturam as avaliações

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F1 - Compreender processos sociais utilizando conhecimentos históricos e geográficos.	H1 - Identificar diferentes formas de representação de fatos e fenômenos histórico-geográficos expressos em diferentes linguagens.	H2 - Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade.
F2 - Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar.	H6 - Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais, utilizando mapas e gráficos.	H7 - Analisar geograficamente características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-os com a constituição do espaço.
F3 - Compreender a importância do patrimônio cultural e respeitar a diversidade étnica.	H11 - Identificar características de diferentes patrimônios étnico-culturais e artísticos.	H12 - Reconhecer a diversidade dos patrimônios étnico-culturais e artísticos em diferentes sociedades.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

HISTÓRIA E GEOGRAFIA

CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
H3 - Interpretar realidades históricas e geográficas estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos sociais.	H4 - Comparar diferentes explicações para fatos e processos históricos e/ou geográficos.	H5 - Considerar o respeito aos valores humanos e à diversidade sócio-cultural, nas análises de fatos e processos históricos e geográficos.
H8 - Interpretar situações histórico-geográficas da sociedade brasileira referentes à constituição do espaço, do território, da paisagem e/ou do lugar.	H9 - Comparar os processos de formação socioeconômicos e geográficos da sociedade brasileira.	H10 - Comparar propostas de soluções para problemas de natureza socioambiental, respeitando valores humanos e a diversidade sociocultural.
H13 - Interpretar os significados de diferentes manifestações populares como representação do patrimônio regional e cultural.	H14 - Comparar as diferentes representações étnico-culturais e artísticas.	H15 - Identificar propostas que reconheçam a importância do patrimônio étnico-cultural e artístico para a preservação das memórias e das identidades nacionais.

	<p>CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>
<p>F4 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p>	<p>H16 - Identificar em diferentes documentos históricos os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social.</p>	<p>H17 - Caracterizar as lutas sociais, em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.</p>
<p>F5 - Compreender o processo histórico de ocupação do território e a formação da sociedade brasileira.</p>	<p>H21 - Identificar em diferentes documentos históricos e geográficos vários movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.</p>	<p>H22 - Investigar criticamente o significado da construção e divulgação dos marcos históricos relacionados à história da formação da sociedade brasileira.</p>
<p>F6 - Interpretar a formação e organização do espaço geográfico brasileiro, considerando diferentes escalas.</p>	<p>H26 - Identificar representações do espaço geográfico em textos científicos, imagens, fotos, gráficos, etc.</p>	<p>H27 - Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo.</p>

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H18 – Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana.</p>	<p>H19 – Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.</p>	<p>H20 – Selecionar criticamente propostas de inclusão social, demonstrando respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural.</p>
<p>H23 – Interpretar o processo de ocupação e formação da sociedade brasileira, a partir da análise de fatos e processos históricos.</p>	<p>H24 – Analisar relações entre as sociedades e a natureza na construção do espaço histórico e geográfico.</p>	<p>H25 – Avaliar propostas para superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.</p>
<p>H28 – Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico e geográfico, envolvendo a cidade e o campo.</p>	<p>H29 – Discutir diferentes formas de uso e apropriação dos espaços, envolvendo a cidade e o campo, e suas transformações no tempo.</p>	<p>H30 – A partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico brasileiro, estabelecer propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental.</p>

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
F7 - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente.	H31 – Associar as características do ambiente (local ou regional) à vida pessoal e social.	H32 – Identificar a presença dos recursos naturais na organização do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.
F8 - Compreender a organização política e econômica das sociedades contemporâneas.	H36 - Identificar aspectos da realidade econômico-social de um país ou região, a partir de indicadores socioeconômicos graficamente representados.	H37 – Caracterizar formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços no tempo e no espaço.
F9 - Compreender os processos de formação das instituições sociais e políticas a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e do espaço geográfico.	H41 - Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a sociedade e o espaço geográfico brasileiro.	H42 - Estabelecer relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H33 - Relacionar a diversidade morfoclimática do território brasileiro com a distribuição dos recursos naturais.</p>	<p>H34 - Analisar criticamente as implicações sociais e ambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.</p>	<p>H35 - Selecionar procedimentos e uso de diferentes tecnologias em contextos histórico-geográficos específicos, tendo em vista a conservação do ambiente.</p>
<p>H38 - Comparar os diferentes modos de vida das populações, utilizando dados sobre produção, circulação e consumo.</p>	<p>H39 - Discutir formas de propagação de hábitos de consumo que induzam a sistemas produtivos predatórios do ambiente e da sociedade.</p>	<p>H40 - Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, na identificação de propostas que propiciem equidade na qualidade de vida de sua população.</p>
<p>H43 - Compreender o significado histórico das instituições sociais considerando as relações de poder, a partir de situação dada.</p>	<p>H44 - Discutir situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais.</p>	<p>H45 - Comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas, no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.</p>

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
M1 - Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.	H1 - Interpretar historicamente fontes documentais de naturezas diversas.	H2 - Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas.
M2 - Compreender a gênese e a transformação das diferentes organizações territoriais e os múltiplos fatores que neles intervêm, como produto das relações de poder.	H6 - Interpretar diferentes representações do espaço geográfico e dos diferentes aspectos da sociedade.	H7 - Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações.
M3 - Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem.	H11 - Identificar diferentes representações cartográficas de um mesmo espaço geográfico.	H12 - Analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.	CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.	CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.
H3 - Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.	H4 - Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes, sobre um determinado aspecto da cultura.	H5 - Valorizar a diversidade do patrimônio cultural e artístico, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.
H8 - Analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais.	H9 - Comparar o significado histórico da constituição dos diferentes espaços.	H10 - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.
H13 - Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais e a organização do espaço geográfico.	H14 - Correlacionar textos analíticos e interpretativos sobre diferentes processos histórico-geográficos.	H15 - Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas.

	<p>CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.</p>	<p>CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.</p>
<p>M4 - Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais.</p>	<p>H16 - Identificar registros em diferentes práticas dos diferentes grupos sociais no tempo e no espaço.</p>	<p>H17 - Analisar o papel do direito (civil e internacional) na estruturação e organização das sociedades.</p>
<p>M5 - Compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p>	<p>H21 - Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na construção da cidadania e da democracia.</p>	<p>H22 - Analisar as conquistas sociais e as transformações ocorridas nas legislações em diferentes períodos históricos.</p>
<p>M6 - Perceber-se integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações.</p>	<p>H26 - Identificar em diferentes fontes os elementos que compõem o espaço geográfico.</p>	<p>H27 - Relacionar sociedade e natureza, reconhecendo suas interações na organização do espaço, em diferentes contextos histórico-geográficos.</p>

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H18 - Analisar a ação das instituições no enfrentamento de problemas de ordem econômico- social.</p>	<p>H19 - Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados.</p>	<p>H20 - Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural.</p>
<p>H23 - Analisar o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades.</p>	<p>H24 - Relacionar criticamente formas de preservação da memória social.</p>	<p>H25 - Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social.</p>
<p>H28 - Relacionar as implicações socioambientais do uso das tecnologias em diferentes contextos histórico-geográficos.</p>	<p>H29 - Discutir ações sobre as relações da sociedade com o ambiente.</p>	<p>H30 - Propor formas de atuação para conservação do meio ambiente e desenvolvimento sustentável.</p>

	CI - Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica.	CII - Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
M7 - Entender o impacto das técnicas e tecnologias associadas aos processos de produção, ao desenvolvimento do conhecimento e à vida social.	H31 - Identificar e interpretar registros sobre as formas de trabalho em diferentes contextos histórico-geográficos, relacionando-os à produção humana.	H32 - Analisar as formas de circulação da informação, da riqueza e dos produtos em diferentes momentos da história.
M8 - Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação e seu impacto na organização do trabalho e da vida pessoal e social.	H36 - Identificar e interpretar formas de registro das novas tecnologias na organização do trabalho e da vida social e pessoal.	H37 - Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.
M9 - Confrontar proposições a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço e indagar sobre processos de transformações políticas, econômicas e sociais.	H41 - Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.	H42 - Analisar as interferências ocorridas em diferentes grupos sociais, considerando as permanências ou transformações ocorridas.

IV. As matrizes que estruturam as avaliações

<p>CIII - Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.</p>	<p>CIV - Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.</p>	<p>CV - Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.</p>
<p>H33 - Comparar diferentes processos de produção e suas implicações sociais e espaciais.</p>	<p>H34 - Identificar vantagens e desvantagens do conhecimento técnico e tecnológico produzido pelas diversas sociedades em diferentes circunstâncias históricas.</p>	<p>H35 - Reconhecer as diferenças e as transformações que determinaram as várias formas de uso e apropriação dos espaços agrário e urbano.</p>
<p>H38 - Analisar a mundialização da economia e os processos de interdependência acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias.</p>	<p>H39 - Comparar as novas tecnologias e as modificações nas relações da vida social e no mundo do trabalho.</p>	<p>H40 - Relacionar alternativas para enfrentar situações decorrentes da introdução de novas tecnologias no setor produtivo e na vida cotidiana, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.</p>
<p>H43 - Interpretar realidades histórico-geográficas, a partir de conhecimentos sobre economia, as práticas sociais e culturais.</p>	<p>H44 - Confrontar as diferentes escalas espaço/temporais a partir de realidades históricas e geográficas.</p>	<p>H45 - Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformações políticas, econômicas, culturais e sociais.</p>





V. Orientação para o trabalho do professor

História e Geografia

Ensino Fundamental

Capítulos I ao IX

Neste bloco, são apresentadas sugestões de trabalho para que o professor possa orientar-se no sentido de favorecer aos seus alunos o desenvolvimento das competências e habilidades que estruturam a avaliação do ENCCEJA – **História e Geografia – Ensino Fundamental.**

Estes textos complementam o material de orientação de estudos dos estudantes e ambos podem ganhar seu real significado se incorporados à experiência do professor e à bibliografia didática já consagrada nesta área.







Confrontos sociais e território nacional

Dora Shellard Corrêa

O papel e o lugar das sociedades indígenas no presente, passado e futuro do Brasil ainda é um tema de especialistas. Pouco se estuda sobre as populações indígenas nas escolas e o que se estuda acaba ficando restrito ao contato entre portugueses e índios no século XVI.

A luta dos índios contra a invasão de suas terras pelos não-índios, iniciada em 1500 com a chegada dos europeus, ainda está em processo. Essa luta é parte da história da formação do território brasileiro. Todavia, a questão indígena tem sido esquecida por autores de livros didáticos ao tratarem da constituição do território nacional. Os livros, em geral, resumem o processo de formação do território brasileiro a uma série de tratados firmados entre Portugal e Espanha e, após a Independência, entre o Brasil e os países vizinhos. Não discutem as representações de outras épocas, nas quais as fronteiras brasileiras, durante séculos, foram apenas teóricas. Ou seja, eram demarcadas nos mapas. Porém, as terras não eram

efetivamente ocupadas por colonizadores europeus. Grande parte do território brasileiro encerrava terras não mapeadas, adjetivadas como desconhecidas e dominadas por povos indígenas. As fronteiras políticas que demarcavam o território brasileiro incluíam território indígena, sobre o qual Portugal e, depois, o Estado brasileiro, não tinham domínio político, militar e intelectual.

Essa situação ambígua subsiste hoje de outra maneira. São reconhecidos, inclusive constitucionalmente (Constituição de 1988, Art. 231), os direitos originários dos índios sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Entretanto, a morosidade na demarcação e o desleixo com a questão indígena têm viabilizado a contínua invasão das terras indígenas por fazendeiros e grileiros. Os índios, juntamente com várias entidades que os apóiam, têm buscado divulgar essa situação à sociedade brasileira.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O capítulo **Confrontos sociais e território nacional** discute o processo de formação do território brasileiro sobre terras de índios. Parte da questão indígena como situação-problema.

Abre o capítulo a declaração de 3.000 chefes de 140 tribos indígenas, divulgada durante as comemorações dos 500 anos do “descobrimento”, ocorrida em abril de 2000. Nesse documento, os índios exigem que suas terras sejam demarcadas até o final do ano e que, nas escolas, seja ensinada a história do país, levando em conta a existência milenar destas populações. Esse texto serve para introduzir a questão indígena e, particularmente, o direito à posse de suas terras tradicionais. Sugere-se, ainda, a substituição da idéia de descobrimento por conquista, a partir da carta de Pero Vaz de Caminha que descreve as terras, os povos e povoações encontrados na América pela esquadra de Cabral. Na seqüência, o aluno tem a oportunidade de estudar a expansão da colonização portuguesa e a fixação das fronteiras da Colônia englobando terras dos índios. O capítulo finaliza o tema retomando a situação das terras indígenas, hoje, com a exposição de um protesto pela demarcação de suas terras.

Cada uma das cinco habilidades foi, particularmente, contemplada pelos seguintes meios:

Identificar diferentes formas de representação de fatos e fenômenos histórico-geográficos expressos em diferentes linguagens.

Atendendo ao que propõe essa habilidade, foram utilizadas diferentes formas de representação de fenômenos histórico-geográficos: documentos e escritos de época, mapas, artigos de jornais, depoimentos, narrativa analítica.

Reconhecer transformações temporais e espaciais na realidade. Essa habilidade é contemplada na discussão do processo de expansão da colonização portuguesa e do seu descompasso com o avanço das fronteiras definidas por acordos internacionais.

Interpretar realidades históricas e geográficas estabelecendo relações entre diferentes fatos e processos sociais. Essa habilidade é observada, fundamentalmente, através da ligação das reivindicações indígenas atuais com o processo de formação do território brasileiro.

Comparar diferentes explicações para fatos e processos históricos e/ou geográficos. Essa habilidade está sendo considerada quando, através de diferentes documentos - declaração de chefes indígenas, carta de Pero Vaz de Caminha, escrita em 1500, e diário de uma entrada no sertão de Guarapuava - discute-se a idéia de descobrimento e de conquista.

Considerar o respeito aos valores humanos e a diversidade sociocultural nas análises de fatos e processos históricos e geográficos. Essa habilidade é conferida através da investigação do processo de invasão das terras indígenas, da afirmação da importância da terra para a sobrevivência física e cultural do índio e da apresentação de direitos constitucionais dos índios.

V. Orientação para o trabalho do professor

O capítulo está assim organizado a partir de um roteiro lógico que persegue as cinco habilidades descritas. Primeiro, é apresentada ao aluno a situação-problema: o território brasileiro e a reivindicação dos índios por suas terras. Na seqüência, essa luta atual é apresentada como uma questão histórica envolvendo domínio de territórios e, portanto, como uma questão que solicita deles reflexões sobre transformações do território brasileiro no **tempo** e no **espaço**. Na perspectiva de diferentes épocas, o aluno é instigado a analisar documentos históricos, escolhidos especialmente para ter a experiência de

coletar e analisar informações contidas em diferentes linguagens (carta, relato oral, mapa...). Os fatos apresentados têm como propósito estimulá-lo a relacionar acontecimentos no tempo, percebendo processos sociais e políticos que modelaram as fronteiras nacionais, e a construir argumentos que incluem a luta, a conquista e a resistência de populações que, até hoje, têm a sua sobrevivência ameaçada. Finalmente, através de questões e do próprio texto, o aluno é orientado a levar em consideração a diversidade sócio-cultural existente no Brasil.

BIBLIOGRAFIA

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. **Outros 500**: construindo uma nova história. São Paulo: Salesiana, 2001.

CUNHA, M. C. da (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras: Fapesp, 1998. 611 p.

DONIZETE, L.; GRUPIONI, B. (Org.). **Índios no Brasil**. São Paulo: Global, 1993. 279 p.

PREZIA, B.; HOORNAERT, E. **Brasil indígena**: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000. 263 p.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização**: o processo de integração dos índios no Brasil moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 495 p.

RIBEIRO, B. **O índio na história do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Global, 1997. 125 p. (História Popular, 12).

SILVA, A. L.; GUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC, 1995. 575 p.

ZENUN, K. H.; ADISSI, V. M. A. **Ser índio hoje**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998. 152 p. (História Temática Retrospectiva).





Mudanças no espaço Geográfico do Brasil

Gilberto Pamplona da Costa

A compreensão da maneira como o **espaço** se organiza é feita, também, através da observação de fotos, gráficos e tabelas.

A idéia é possibilitar ao aluno a compreensão de que o território brasileiro mudou, rapidamente, nos últimos 50 anos. O transporte rodoviário foi praticamente imposto com a industrialização. O Governo Federal, principalmente, preparou o território com rodovias, comunicação e energia, visando a incentivar a vinda de novas indústrias, especialmente as do setor automobilístico. Além da ênfase no transporte rodoviário, outros meios de transporte são discutidos de forma mais reduzida, tais como as ferrovias e as hidrovias.

O objetivo central nessa discussão é entender como a infra-estrutura desenvolvida possibilitou a circulação de pessoas e produtos pelo Brasil. Por isso, usamos como situação-problema a greve dos caminhoneiros.

A continuação dessa discussão se dá com a migração interna no Brasil. O texto favorece a análise dos movimentos migratórios da população, que só foram possíveis em número elevado devido à expansão do sistema de transporte. Isso resultou em inúmeras mudanças no **espaço geográfico**.

Como vimos na discussão sobre migração e transportes, o **espaço geográfico** se altera devido à ampliação das atividades econômicas. Percebemos que para atender aos interesses do desenvolvimento capitalista no Brasil, principalmente após os anos 1950, o Estado atuou na preparação do território construindo uma infra-estrutura de transportes, energia e comunicação.

Nota-se que a transformação do território não foi por igual. Muitas regiões tiveram sua ocupação acentuada após os anos 1970. Isso também ocorreu na Amazônia e deveu-se à expansão das atividades agropecuárias, causando inúmeros impactos sociais e ambientais à região.

Em resumo, o capítulo apresenta:

1. A importância dos transportes na organização do território brasileiro, que é marcado pelas ações humanas ao longo da sua história. O texto trata mais do transporte rodoviário e faz algumas comparações com outros meios de transporte em outros países.
2. Os movimentos migratórios da população que aumentaram após a construção do sistema de transportes no Brasil, principalmente o rodoviário. As diferentes atividades econômicas que incentivaram o deslocamento de milhares de pessoas.
3. Os danos que ocorreram ao meio ambiente devido ao crescimento das atividades econômicas, especialmente aquelas vinculadas ao desenvolvimento da agropecuária na Amazônia.

O objetivo do capítulo é proporcionar ao aluno, o entendimento da organização do **espaço geográfico** brasileiro por meio da problematização sobre:

- os transportes;
- a migração;
- os problemas socioambientais.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A competência foco do capítulo é:
Compreender o papel da sociedade brasileira no processo de produção e organização do Espaço Geográfico.

Ela está desdobrada nas seguintes habilidades:

- *Identificar fenômenos e fatos histórico-geográficos e suas dimensões espaciais e temporais, utilizando mapas e gráficos.*
- *Analisar, geograficamente, as características e dinâmicas dos fluxos populacionais, relacionando-as com a constituição do espaço.*
- *Interpretar situações histórico-geográficas da sociedade brasileira referentes à constituição do espaço, do território, da paisagem e/ou do lugar.*
- *Comparar os processos de formação socioeconômicos e geográficos da sociedade brasileira.*
- *Comparar propostas de soluções para problemas de natureza socioambiental, respeitando valores humanos e a diversidade sociocultural.*

Essas habilidades foram relacionadas aos seguintes conteúdos:

1. Os transportes no Brasil: especialmente o rodoviário de cargas.
2. A ação do Estado na construção da infra-estrutura do sistema de transporte.
3. A migração interna no Brasil - causas e conseqüências.
4. A expansão da fronteira agrícola na Amazônia.
5. Os problemas ambientais e sociais decorrentes da ocupação da Amazônia.
6. A formação de reservas extrativistas como solução para os problemas sociais e ambientais na Amazônia.

V. Orientação para o trabalho do professor

Podemos destacar algumas sugestões metodológicas:

- Leitura do texto do aluno.
- Identificar, no lugar onde mora, como os transportes estão organizados. Qual deles é prioritário? Como o poder público atua para resolver os problemas relativos ao deslocamento de pessoas e produtos?
- Observar os mapas para identificar a organização dos transportes no Brasil. Se possível, escolher um atlas para comparar o sistema de transporte do Brasil com outros países.
- Pesquisar em jornais e revistas notícias relacionadas ao transporte de cargas e entrevistar pessoas para confrontar com as opiniões problematizadas no capítulo.
- Fazer mapas para identificar quais regiões têm mais rodovias, hidrovias ou ferrovias.
- Investigar com parentes e amigos para saber por que as pessoas migraram da sua terra natal. O que atraiu a vinda de milhares de pessoas para as grandes cidades? Por que milhares de pessoas migraram para a Amazônia?
- Verificar se na comunidade há algum projeto de preservação ambiental e como as pessoas participam dele.
- Pesquisar como as cooperativas atuam na região.
- Pesquisar como era a ocupação da Amazônia antes da expansão da fronteira agrícola.
- Tentar atualizar os dados do capítulo, através do uso da internet.

BIBLIOGRAFIA

- BECKER, B. **Amazônia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991. 112 p. (Série Princípios, 192).
- BIONDI, A. **O Brasil privatizado**: um balanço das privatizações. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1999. 48 p.
- CENTRO DE ESTUDOS MIGRATÓRIOS. **Migrações no Brasil**: o peregrinar de um povo sem terra. São Paulo: Paulinas, 1986. 82 p. (O povo quer viver, 17)
- GIANSANTI, R. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atual, 1998. (Série Meio Ambiente).
- PORTELA, F. **Secas no Nordeste**. São Paulo: Ática, 1987. 32 p. (Viagem pela Geografia).
- _____. **A Amazônia**. São Paulo: Ática, 1987. (Viagem pela Geografia).
- ROSS, J. L. S. Os fundamentos da Geografia da natureza. In: _____ (Org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995. 546 p. (Didática, 3).
- VALIM, A. **Migrações**: da perda da terra à exclusão social. São Paulo: Atual, 1997. 56 p. (Espaço & Debate).
-





O valor da memória

Denise Gonçalves de Freitas

O capítulo foi elaborado tendo por objetivo o reconhecimento da importância do patrimônio cultural, da preservação da memória e das identidades nacionais, como uma maneira de desenvolver o respeito à diversidade cultural, tão rica em nosso país.

Para atingirmos tal objetivo é necessário proporcionar ao aluno competência para desenvolver cinco principais habilidades:

- *Identificação do que é patrimônio – através do trabalho com diferentes elementos de nosso patrimônio, como depoimentos, construções e costumes.*
- *Reconhecimento do patrimônio em diferentes sociedades – o patrimônio cultural de um determinado grupo (no caso, um grupo remanescente de quilombolas) e suas relações com elementos culturais de outros grupos.*
- *Interpretação do significado das manifestações populares – procura de possíveis explicações para as diferentes manifestações citadas no capítulo.*
- *Comparação entre as diferentes manifestações – reconhecimento da*

singularidade das manifestações de um determinado grupo e comparação com outras manifestações, por vezes comuns ao nosso cotidiano.

- *Importância da preservação – na reconstrução do caminho de um grupo, criação de sua identidade cultural, e como isso é alcançado com a retomada da memória.*

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A opção pelo desenvolvimento e compreensão da importância do patrimônio cultural passa, no capítulo, pela preocupação em utilizar situações didáticas com questionamentos que estimulem o leitor a refletir sobre seu conhecimento anterior e, através de novas informações, confrontar dados e elaborar novo conhecimento.

Dessa forma, optamos pela criação de uma situação-problema mais ampla. No caso, o caminho a ser percorrido pelos remanescentes de uma determinada área de quilombo no Vale do Ribeira, para

adquirirem seu direito à posse da terra. A partir dessa situação-problema mais ampla, foram sendo criados novos questionamentos, ao mesmo tempo em que foram sendo fornecidos aos leitores dados e informações que lhes permitam construir a solução para o problema levantado.

Essa opção pelo questionamento e pelo fornecimento de dados para sua resolução procura atender a uma preocupação cada vez maior no quadro da educação brasileira: desenvolver competências e habilidades que, de algum modo, contribuam para os estudantes melhor analisarem, compreenderem, posicionarem-se e atuarem na sociedade. Por isso, a escolha de situações-problema e questionamentos instigam soluções, por meio da mobilização de informações significativas.

É importante salientar que edificações, objetos da cultura material, tecnologias e saberes e manifestações populares servem como forma de investigação na coleta de informações a respeito do contexto histórico-temporal da sociedade que o criou e usou, transformando os gostos, valores e hábitos de um grupo social.

Ao trabalhar objetos e edificações, valorizar a observação e o questionamento:

- De que material é feito?
- Por que foi feito desse material?
- Está completo?
- Foi alterado, adaptado ou consertado?
- Onde foi feito?

- Quem o fez?
- Para que finalidade?
- Como foi ou é usado?
- O que a forma ou decoração indicam?

O capítulo está dividido em alguns subtítulos que enfatizam determinado tema, tendo, como objetivo maior, responder à questão-problema principal: a posse da terra pelos remanescentes de quilombo do Vale do Ribeira.

Destacamos os seguintes tópicos:

1. Terra de quilombolas - Utilizando mapas, documentos e imagens, o texto trabalha com o aluno o significado da escravidão, o que são os quilombos e a resistência negra. Pode ser feito um aprofundamento do tema com a inclusão de imagens de Debret e Rugendas (ver bibliografia) e documentos que mostrem outras formas de resistência à escravidão (ver bibliografia - Documentos sobre a escravidão).
2. Os quilombos nos dias de hoje - O texto apresenta a possibilidade de legalização de áreas remanescentes de quilombos e reflete sobre as possibilidades de um grupo provar essa descendência. Pode ser realizada uma pequena investigação com o aluno, com base em seu conhecimento, sobre a sua história pessoal ou sobre a história de seu local de origem.
3. Investigando a história do quilombo do Vale do Ribeira - Utilizando um depoimento oral e uma construção, a Igreja de Nossa Senhora do Rosário, o

V. Orientação para o trabalho do professor

texto propõe a reflexão sobre a descendência dos moradores da região. A Igreja existente no local permitiu um estudo sobre as manifestações religiosas. Pode ser interessante, nesse momento, acrescentar outras formas de manifestações populares no Brasil. Por exemplo: Maracatu, Cateretê, Boi-Bumbá etc.

4. No modo de vida, uma forma de investigação – O texto ressalta a particularidade do modo de vida da comunidade quilombola, destacando como esse modo de vida, esse saber e saber fazer possibilitam uma identidade cultural. Pode ser interessante salientar a questão da identidade e diversidade cultural e trabalhar exercícios para o aluno refletir sobre esses dois

conceitos, para que assuma uma postura de respeito à diversidade.

5. Identidade cultural: resgate através da memória – Ressaltando os principais conceitos trabalhados: Memória, identidade cultural, diversidade cultural, patrimônio cultural, manifestações populares e culturais.
6. Nosso patrimônio cultural - Fechamento do capítulo. As atividades propostas no capítulo têm o objetivo de desenvolver as habilidades já apresentadas. No final do texto, estão sendo propostas três atividades que acrescentam outras formas de manifestações culturais para o aluno e ressaltam alguns conceitos estudados.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A. M.; VASCONCELLOS, Camilo de Mello. Por que visitar museus. In: BITTENCOURT, C. et al. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o ensino).
- BITTENCOURT, C. et al. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998. 175p. (Repensando o ensino).
- FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Quilombos do Brasil**. Brasília, DF: Ministério da Cultura, 2000.
- HORTA, M. de L. P.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. **Guia básico de educação patrimonial**. Brasília, DF: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 1999.
- LEMONS, C. A. C. **O que é patrimônio histórico**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000. 115 p. (Coleção primeiros passos).

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO E ASSOCIAÇÃO DAS COMUNIDADES REMANESCENTES DE QUILOMBOS DO MUNICÍPIO DE ORIXIMINÁ. **Minha terra**: meus direitos, meu passado, meu futuro. [S.l.: s.n.: 199-?].

NEVES, M. de F. R. das. **Documentos sobre a escravidão no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1996. (Textos e documentos, 6).

OLIVEIRA, L. A. (Org.). **Quilombos**: a hora e a vez dos sobreviventes. São Paulo: Comissão Pró-índio de São Paulo, 2001.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe et al. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1997. 90 p. Tradução de Bruno Charles Magne.

TERRA, A. História e memória. **Bolando aula de História**. São Paulo, v. 2, n. 3, maio 1999.



Cidadania e democracia

Antônio Aparecido Primo - Nico

Vivemos num país em que o povo mais simples e pobre tem procurado se organizar para defender seus interesses, como cidadãos, para tornar nosso regime político mais democrático. Hoje, por exemplo, existem mais organizações populares independentes do Estado e de partidos políticos do que na metade do século XX.

Todavia, apesar desses avanços, a atitude de não-participação ainda é forte entre os brasileiros. É comum vermos pessoas aceitarem passivamente o desrespeito aos direitos do cidadão por esferas privadas e públicas.

Partindo dessas constatações, este capítulo pretende construir com os jovens e adultos os conceitos de cidadania e democracia. Um dos principais objetivos é que os estudantes apreendam informações e procedimentos que lhes possibilitem questionar a realidade, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que permitam atuar sobre

a realidade. Outra finalidade é estimular os alunos a refletir sobre as atitudes que eles e outros cidadãos brasileiros têm assumido na vida cotidiana. Algumas atitudes foram questionadas e referências históricas foram buscadas para aprofundar a compreensão das múltiplas possibilidades de ser um cidadão ativo no presente.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Destacamos as seguintes habilidades:

- *Identificar, em diferentes documentos históricos, os fundamentos da cidadania e da democracia presentes na vida social.*
- *Caracterizar as lutas sociais, em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.*
- *Relacionar os fundamentos da cidadania e da democracia, do presente e do passado, aos valores éticos e morais na vida cotidiana.*

Para se aprofundar nesse tema, ver objetivos do ensino nos Parâmetros Curriculares Nacionais de História para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental e na Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental : 5ª a 8ª série, publicados pelo MEC em 1998 e 2002.

- *Discutir situações da vida cotidiana relacionadas a preconceitos étnicos, culturais, religiosos e de qualquer outra natureza.*
- *Selecionar criticamente propostas de inclusão social, demonstrando respeito aos direitos humanos e à diversidade sociocultural.*

O capítulo procura relacionar o mundo do trabalho com o da cidadania e da democracia e, também, explorar a natureza e o caráter das matérias jornalísticas na imprensa escrita.

Em síntese, o capítulo trata dos seguintes itens:

- Construção dos conceitos de leis trabalhistas, cidadania e democracia.
- Cidadania e democracia através de jornais: o projeto de flexibilização da CLT.
- Tipos e características das matérias jornalísticas.
- Conflitos sociais, cidadania e democracia: relações presente e passado.
- Comentários finais e glossário.

Como os conteúdos são compostos de conceitos, informações, idéias, procedimentos e atitudes, sugerimos:

- Identificação dos principais direitos e deveres dos cidadãos e das condições para existir um regime democrático através de diferentes tipos de matérias jornalísticas ligadas, principalmente, ao tema “Leis trabalhistas”.
- Análise das lutas dos trabalhadores brasileiros para conquistar cidadania e democracia no presente e na Primeira República, procurando construir esses conceitos.

- Estabelecimento de uma relação entre os fundamentos desenvolvidos anteriormente e a recente discussão sobre o Projeto de Flexibilização das leis trabalhistas. Outros temas ligados à situação dos trabalhadores podem ser escolhidos, a fim de aprofundar e ampliar estas relações. Nesse processo, é importante que os alunos sejam orientados a selecionar, organizar, relacionar e interpretar dados e informações de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

- A partir da análise de diferentes tipos de matérias jornalísticas, procurar relacionar conceitos, informações e idéias para construir argumentação consistente.
- Aprofundamento dos estudos sobre os conflitos sociais na Primeira República e comparação entre presente e passado, para que os alunos possam elaborar propostas de intervenção solidária na realidade.

Podemos indicar algumas propostas metodológicas:

- Leitura, compreensão e interpretação de matérias jornalísticas do presente e do passado, como reportagens, artigos de opinião, entrevistas, fotos etc.
- Leitura, compreensão e construção de tabelas e de linhas do tempo.
- Escrita de textos relacionados ao tema.
- Comparação entre diferentes matérias jornalísticas sobre um mesmo assunto, a fim de concretizar o fato de que elas e outros tipos de documentos históricos constituem versões sobre a realidade.

V. Orientação para o trabalho do professor

- Comparação entre diferentes versões históricas sobre o mesmo tema.
- Discussões em grupo e debates sobre temas polêmicos relacionados à cidadania e democracia, como o Projeto de Flexibilização das leis trabalhistas.
- Resolução de testes ligados ao tema.
- Identificação de problemas vividos pelos alunos, na busca de soluções e formas de atuação cidadã na comunidade e na sociedade em geral.

BIBLIOGRAFIA

BENEVIDES, M. V. de M. **A cidadania ativa**: referendo plebiscito e iniciativa popular. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998. 208 p. (Ensaio, 136).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília, DF: MEC, 1998. 108 p.

_____. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série. Brasília, DF: MEC, 2002.

COLEÇÃO NOSSO SÉCULO. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 10 v.

FARIA, M. A. **O jornal na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. 128 p. (Repensando a língua portuguesa).

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: Edusp, 2000. 660 p. (Didática, 1).

PETTA, N. L. de. **A fábrica e a cidade até 1930**. 7. ed. São Paulo: Atual, 1995. 39 p. (A vida no tempo).





Movimentos políticos pelos direitos dos índios

Adriane Costa da Silva

A ocupação do território e formação da sociedade brasileira envolvem questões ligadas às disputas entre os primeiros habitantes do Brasil (índios) e os conquistadores e seus descendentes, (europeus e brasileiros) pelas terras onde vivemos hoje. Esse processo histórico abrange outros temas, além das lutas pelas terras e a resistência à escravização, na história de contato entre índios e não-índios. No capítulo, destacamos esses dois aspectos da história de contato, porque são questões importantes para refletirmos sobre a construção da sociedade brasileira, no presente e no passado.

As lutas dos povos indígenas para verem os seus direitos reconhecidos e respeitados continuam a acontecer no presente. Tais lutas estão ligadas, também, à construção das identidades dos brasileiros e dos índios. Essas identidades definem-se a partir das semelhanças e diferenças entre índios e não-índios. “Índio” é um nome genérico que os conquistadores deram aos povos que

habitavam a América, muito diferentes entre si. Pataxó, Xavante, Yanomami, Terena, Guarani, Tupinambá são nomes de grupos indígenas que falam línguas diferentes e têm modos de vida diferentes. As identidades dos povos indígenas também são definidas pelas semelhanças e diferenças entre esses grupos.

Durante muitos anos, as pessoas pensaram que os índios desapareceriam ou se transformariam em brasileiros. Por isso, não precisavam de terra, mas de conviverem junto com os não-índios para aprender a viver igual a eles. Entretanto, os povos indígenas tinham outras expectativas para o futuro. Eles mesmos queriam dizer como imaginavam esse futuro e não apenas ouvir as explicações dos não-índios sobre as mudanças em suas sociedades. Tinham suas próprias idéias e queriam contá-las para os não-índios. As reivindicações desses povos foram transformadas em lei federal e estão garantidas na Constituição brasileira. Para que isso acontecesse, os povos

indígenas tiveram e têm o apoio de alguns aliados não-índios.

Embora mostrem muito interesse pela medicina, pela tecnologia, pela educação dos não-índios, os grupos indígenas querem manter o seu modo de viver e pensar, que é muito diferente do nosso modo de viver e pensar. Alguns não-índios mudaram o pensamento de que os índios iriam desaparecer. As transformações que aconteceram e acontecem com os grupos indígenas não são mais um sinal do seu desaparecimento inevitável. Atualmente, algumas pessoas pensam que o jeito de viver desses povos é dinâmico, assim como o modo de vida dos outros povos do mundo.

Nem todas as pessoas da nossa sociedade vêem os índios com os mesmos olhos. Enquanto para algumas eles são os homens mais próximos da natureza, para outras eles são considerados uma ameaça à preservação de plantas e bichos dos parques. Muitas pensam que eles não são mais índios. As atividades propostas no capítulo procuram criar oportunidades para o estudante refletir sobre essas idéias.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Destacamos as seguintes habilidades:

- *Identificar em diferentes documentos históricos e geográficos vários movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade.*
- *Investigar, criticamente, o significado da construção e divulgação dos*

marcos históricos relacionados à história da formação da sociedade brasileira.

- *Interpretar o processo de ocupação e formação da sociedade brasileira, a partir da análise de fatos e processos históricos.*
- *Analisar relações entre as sociedades e a natureza na construção do espaço histórico e geográfico.*
- *Avaliar propostas para superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.*

É importante debater os conhecimentos que os alunos já possuem sobre os grupos indígenas. O objetivo das imagens, textos e atividades é possibilitar reflexões a partir de diferentes pontos de vista sobre os contatos entre os povos indígenas e a sociedade brasileira. As histórias do contato entre alguns povos indígenas e os não-índios são contadas através de iconografia (fotos, gravuras, mapas), documentos escritos de várias épocas (leis, depoimentos, cartas, entrevistas etc), texto explicativo e atividades. A análise das imagens mereceu grande destaque nas atividades, devido ao papel que elas desempenham nas sociedades atuais. As atividades trazem várias orientações sobre interpretação de desenhos, fotografias e mapas.

V. Orientação para o trabalho do professor

BIBLIOGRAFIA

- ARAÚJO, H. R. (Org.). **Tecnociência e cultura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Índios no Brasil**. Brasília, DF: [19--?]. (Cadernos da TV Escola, 3).
- CUNHA, M. C. (Org.). **História dos índios no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. 611 p.
- GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Índios no Brasil**. Brasília, DF: Global, 1993. 279 p.
- GRUPIONI, L. D. B.; SILVA, A. L. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília, DF: MEC, 1995. 575 p.
- NOVAES, A. (Org.). **Tempo e História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. 477 p.
- SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. S. (Org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: Estação Ciência: Edusp, 1996. 315 p.
- SIMÕES, J. A.; MACIEL, L. A. (Coord.). **Pátria amada esquartejada**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992. 160 p. (Registro, v. 15).
-





A cidade e o campo no Brasil contemporâneo

Roberto Giansanti

O objetivo do capítulo é apresentar e discutir aspectos da formação e da organização do espaço geográfico brasileiro contemporâneo, em diferentes escalas, destacando o campo e a cidade: sua constituição histórica e geográfica, estrutura interna, relações sociais, problemas e desafios futuros. Este é o *fio condutor* para que o estudante problematize, compreenda, explique e proponha formas de intervenção solidária para o campo e a cidade. Neste percurso, a idéia é que ele discuta *situações-problema, selecione e relacione informações, mobilize conhecimentos e realize a leitura e interpretação* de textos, mapas, tabelas ou fotografias como modo de reflexão sobre a realidade em que vive. O capítulo está organizado em três partes:

1. *Mudanças na distribuição da população urbana e rural do Brasil*, que analisa questões sobre a urbanização brasileira e as recentes mudanças nas funções e atividades no campo, à luz do processo da modernização brasileira.
2. *Cidades e campo no Brasil moderno: distribuição regional*, que busca reconhecer e interpretar o papel do campo e da cidade em meio a desigualdades regionais e sociais no país.
3. *O uso e a apropriação dos recursos naturais no campo e na cidade*, que propõe a análise das interações entre sociedade e natureza e a avaliação crítica de formas de uso e apropriação do espaço geográfico.

O desenvolvimento da competência prevista organiza-se a partir das cinco habilidades descritas a seguir:

- *Identificar representações do espaço geográfico em textos científicos, imagens, fotos, gráficos, diagramas etc.*
- *Caracterizar formas espaciais criadas pelas sociedades, no processo de formação e organização do espaço geográfico, que contemplem a dinâmica entre a cidade e o campo.*
- *Analisar interações entre sociedade e natureza na organização do espaço histórico e geográfico, envolvendo a cidade e o campo.*

- *Discutir diferentes formas de uso e apropriação dos espaços, envolvendo a cidade e o campo e suas transformações no tempo.*
- *A partir de interpretações cartográficas do espaço geográfico brasileiro, estabelecer propostas de intervenção solidária para consolidação dos valores humanos e de equilíbrio ambiental.*

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O domínio de linguagens como texto escrito, tabelas, mapas e fotografias – com o objetivo de interpretar diferentes representações do espaço geográfico brasileiro – percorre o capítulo como um todo, com ênfase em tabelas na primeira parte, mapas, na segunda, e fotografias, na última. Para a gradativa apropriação destas linguagens pelo estudante, sugerimos etapas de identificação e reconhecimento de seus elementos centrais (título/assunto, formas de dispor ou representar informações, códigos, sinais e convenções) e conexões com a interpretação de processos e dinâmicas relativos ao campo e à cidade. Entre os conceitos específicos desenvolvidos para caracterizar a formação do espaço geográfico, na perspectiva apontada, estão os de **campo, cidade, urbano, rural, migração, urbanização, população urbana, população rural e metrópole**, tendo em vista processos como o de **modernização**. As relações *sociedade-natureza* nos quadros urbano e rural, são discutidas a partir da análise de formas de uso e apropriação do

espaço e suas implicações tanto para dinâmicas sociais como para os **sistemas naturais**, notadamente em elementos como drenagem, cobertura vegetal, solos e relevo.

Avaliando criticamente usos inadequados, a idéia é que os estudantes reflitam sobre problemas desse tipo no lugar onde vivem e formulem proposições mais *equilibradas e sustentáveis* de uso dos recursos naturais, em favor do conjunto da sociedade.

Cada uma das partes do capítulo inicia-se com a proposição de uma *situação-problema*, um desafio novo que, para ser resolvido ou superado, necessita de novos ingredientes e informações. Como exemplo, na primeira parte do capítulo, a questão reside em resolver o dilema entre a intensa urbanização do país e o aumento da população rural, tendo em vista ações de planejamento. *O aporte de novas informações*, fundadas em conceitos e processos históricos e geográficos, deverá permitir que o estudante possa oferecer respostas à situação-problema e resolva questões correlatas. Observe-se que há *atividades* ao longo de cada uma das partes que solicitam que o estudante levante hipóteses ou aplique os conhecimentos construídos. Por fim, solicita-se ao estudante que reflita sobre um conjunto de questões que *sistematiza* conceitos e processos desenvolvidos em cada parte do capítulo.

As formas de avaliação devem considerar o desenvolvimento das habilidades previstas para o capítulo e as progressões apresentadas pelo estudante

V. Orientação para o trabalho do professor

ao longo de cada unidade de aprendizagem. Desta forma, é importante verificar, nesse processo, os modos de aplicação dos conceitos relativos às dinâmicas do campo e das cidades diante de novas situações, assim como o

domínio progressivo das linguagens e as capacidades de selecionar e relacionar informações para construir argumentos seguros e consistentes sobre as formas de uso e apropriação dos espaços na cidade e no campo.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Geografia: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução: 5ª a 8ª séries**. Brasília, DF, 1998.

BEZERRA, M. do C. L.; FERNANDES, M. A. (Coord.). **Cidades sustentáveis: subsídios à elaboração da Agenda 21 brasileira**. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2000. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>> Acesso em: 19 set. 2001. Consórcio Parceria 21 IBAM-ISERREDEH.

CORRÊA, R. L. Origem e tendências da rede urbana brasileira. In: **Trajetórias Geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. p. 93-106.

_____. Os centros de gestão do território: uma nota. **Território**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 23-30, 1996.

IBGE. **Atlas Nacional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. 262 p.

_____. **Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 18 maio 2002.

_____. **Pesquisa Nacional de Saneamento Básico 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 maio 2002.

_____. **Censo Agropecuário 1995-1996**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 3 março 2002.

JACOBS, J. **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 510p.

JOLY, F. **A cartografia**. Campinas: Papirus, 1990. Tradução de Carlos S. de Mendes Rosa.

MARTINS, J. de S. Impasses sociais e políticos em relação 'a reforma agrária e à agricultura familiar no Brasil. SEMINÁRIO DILEMAS E PERSPECTIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO REGIONAL NO BRASIL, COM ÊNFASE NO AGRÍCOLA E NO RURAL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI. **Anais...** Santiago [Chile], 11-13 de dezembro de 2001.

- MELLONI, E. Agricultura familiar é a apontada como modelo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 27 jul. 1998.
- OLIVA, J. T. O espaço geográfico como componente social. **Terra Livre**, São Paulo, n. 17, p. 25-48, 2. semestre 2001.
- PNUD/IPEA/FJP/IBGE. **Desenvolvimento humano e condições de vida**: indicadores brasileiros. Brasília, DF, setembro de 1998.
- REVISTA DO ASSENTAMENTO 1 DE SUMARÉ (SP). Piracicaba: Unimep, jun. 1999. Edição Comemorativa dos 15 anos do Assentamento.
- SANT'ANNA, L. Conceitos de rural e urbano imploram por revisão. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 9 dez. 2001.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308p.
- _____. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993. 157 p.
- SANTOS, Milton; SILVEIRA, M. L. **O Brasil**: território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001. 471 p.
- SANTOS, S. A. Reforma Agrária: a luta inconciliável ente dois projetos, o oficial e o popular. **Revista Sem-Terra**, v. 2, n. 14, p.31-40, fev. 2002.
- SILVA, J. G.; DEL GROSSI, M. E. A evolução das rendas e atividades rurais não-agrícolas no Brasil. In: SEMINÁRIO SOBRE O NOVO RURAL BRASILEIRO, 2., 2001, **Anais...** Campinas. NEA: Instituto de Economia: Unicamp, outubro de 2001.
- _____. O novo rural brasileiro. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, MG, v. 7, n. 1, p. 43-81, maio de 1997.
- VEIGA, J. E. Coletânea de artigos. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 1998-2001.
- VEIGA, José. E. et al. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília, DF: CNDRS; MDA; NEDS, ago. de 2001.
-

V. Orientação para o trabalho do professor

SITES NA INTERNET

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – **EMBRAPA:**

Disponível em: <<http://www.embrapa.br>

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE:**

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>

Instituto de Terras do Estado de São Paulo “José Gomes da Silva”:

Disponível em: <<http://www.institutodeterras.sp.gov.br>

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – **CONTAG:**

Disponível em: <<http://www.contag.org.br>

Ministério do Desenvolvimento Agrário:

Disponível em: <<http://www.mda.gov.br>

Ministério do Meio Ambiente:

Disponível em: <<http://www.mma.gov.br>

Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra:

Disponível em: <<http://www.mst.org.br>

SUGESTÃO DE FILMES

CABRA marcado para morrer. Direção de Eduardo Coutinho, 1984.

O HOMEM que virou suco. Direção de João Batista de Andrade, 1980.

SÁBADO. Direção de Ugo Giorgetti, 1995.





As sociedades e os ambientes

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Essa competência destaca a necessidade do estudante de ampliar sua percepção como cidadão que se relaciona, interage e é co-responsável pela preservação dos ambientes, estabelecendo a possibilidade de avaliar a diversidade de usos e intervenções humanas na escala local e em escalas mais amplas (regional / nacional), de forma a desenvolver uma atitude responsável e ética com relação à preservação e à conservação do meio ambiente.

Os alunos conhecerão diferentes lugares/ regiões do país, verificando como se dão as interações e arranjos específicos de cada grupo social e o meio que cada um deles habita. Poderão analisar e refletir sobre como a sociedade interage em diferentes ambientes, aproveitando os recursos existentes, e que tipos de modificações realiza em seu ambiente. Nesse enfoque, são considerados os aspectos econômicos, políticos, tecnológicos e culturais, à medida em que diferentes problemas de nossa sociedade atual são analisados.

É importante que percebam que, mesmo nas áreas intensamente modificadas pela ação humana, como as grandes cidades, existem elementos naturais, ainda que não sejam diretamente visíveis na paisagem urbana ou que muitos recursos da natureza tenham sido utilizados e transformados em grande escala para edificações de construções como praças, ruas etc. A idéia de que a paisagem rural é exclusivamente natural pode também ser desmitificada, verificando-se as interferências da ação humana nas áreas rurais, com o desmatamento, adubação química do solo, a poluição e a degradação de nascentes ou cursos de água, as queimadas e a poluição do ar. Essas críticas devem apoiar o aluno na percepção de que as interferências humanas devem ser feitas de forma planejada e racional, não colocando em ameaça o ambiente, ou de que, dependendo do tipo de ação, podem-se destruir esses ambientes e seus recursos, impossibilitando seu aproveitamento futuro e acentuando os problemas vivenciados por diferentes grupos sociais.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Conhecendo a dinâmica existente na natureza e percebendo alguns ritmos e processos diferenciados, os alunos poderão problematizar e avaliar situações de degradação dos recursos e de desequilíbrio ecológico, compreendendo suas causas, seus efeitos e conseqüências, podendo assim ampliar os conhecimentos que possuem sobre os processos naturais e perceber a responsabilidade da sociedade na conservação do meio natural .

O capítulo se apresenta como um conjunto de textos e atividades, para que os alunos tenham oportunidade de desenvolver as seguintes habilidades:

- *Identificar, em textos, mudanças históricas relacionadas com as dinâmicas e processos naturais e humanos.*
- *Reconhecer, em fotografias, a diversidade de ambientes e de paisagens existentes, identificando alguns fatores que determinem essas diferenças.*
- *Reconhecer, em mapas, os diferentes lugares e as questões ambientais.*
- *Avaliar os efeitos da intervenção humana em diferentes ambientes.*
- *Identificar, em artigo de jornal, as diferentes concepções e visões em relação à utilização dos recursos naturais e às interferências no ambiente.*
- *Identificar, em fotografias e textos, a fragilidade do ambiente e dos recursos*

nele existentes, a diversidade de usos do solo (no meio urbano e rural), as técnicas utilizadas e suas conseqüências ambientais.

Em relação aos conteúdos que envolvem a questão ambiental, espera-se que os alunos compreendam que os grupos sociais estabelecem entre si e com o meio natural um conjunto complexo de relações e interações. Espera-se que possam dimensionar o conjunto de interferências humanas relacionadas tanto à capacidade de modificar e degradar os recursos da natureza como de conservá-los e utilizá-los de forma a garantir a sobrevivência do conjunto de seres vivos que fazem parte do ambiente. Assim, foram selecionados conteúdos que não são apenas conceitos isolados, mas também procedimentos e atitudes a serem trabalhados com os conceitos ou teorias abordados, destacando-se:

1. Reconhecimento dos elementos naturais que formam o ambiente, observando como estão distribuídos na paisagem; as relações e interações existentes entre eles, associando as características do ambiente (local ou regional) à vida pessoal e social.
2. Observação de relações entre as formas de aproveitamento dos recursos naturais com os tipos de ocupação humana, considerando:
 - os fatores geográficos (diversidade regional, meio urbano e rural), históricos (situação do ambiente antes e depois da ocupação humana), sociológicos (grupos sociais e seus valores);

V. Orientação para o trabalho do professor

- a diversidade de modificações provocadas pela ação humana no ambiente e sobre o conjunto de interações existentes entre os animais, as plantas, o solo, o ar e as águas;
 - os modos de vida das pessoas e seus vínculos com o ambiente e com o lugar;
 - o conjunto variado de fatores e fenômenos envolvidos: os culturais, os econômicos, os políticos, os sociais e os ambientais;
 - a fragilidade e a degradação dos ambientes e dos recursos neles existentes;
 - a exemplificação de propostas, tendo em vista a conservação do ambiente.
- apresentem e exponham, oralmente, o que compreenderam sobre os conteúdos analisados, com o uso de diferentes recursos;
 - relacionem as questões ambientais tratadas no capítulo a outros lugares e situações vivenciadas ao longo do seu processo de vida e, mais particularmente, ao ambiente de sua comunidade local;
 - pesquisem e busquem novas informações comparando os elementos que permaneceram, os que se modificaram, as causas dessas modificações, os lugares atingidos, podendo, também, realizar estimativas de futuros acontecimentos e transformações;
 - realizem um levantamento de diferentes modos de vida, concepções e visões em relação à utilização dos recursos naturais e à transformação do ambiente;
 - valorizem os recursos naturais dos diferentes ambientes como bens pessoais e coletivos que devem ser utilizados de forma sustentável e em equilíbrio com a natureza.

Em sala de aula, as atividades do capítulo, sob orientação do professor, poderão ser amplamente exploradas, possibilitando-se que os alunos:

- extraíam e comparem as informações dos diferentes textos;

BIBLIOGRAFIA

AB'SABER, A. N. Geografia ambiental do Brasil. In: IBGE. **Atlas Nacional do Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro, 2000.

_____. **Litoral do Brasil**. São Paulo: Metalivros, 2001. p. 111. Título original: Brazilian coast. Versão para o inglês Charles Holmquist.

CONTI, J. B.; FURLAN, S. A. Geoecologia: o clima, os solos e a biota. In: ROSS, J. L. S. (Org.). **Geografia do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2001.

EMBRATUR. **Pontos turísticos: Brasil**. São Paulo: EPPE, 2000.

GABEIRA, F. O mar não está mais para a Família Peixe. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, [200-?]. Caderno Turismo.

GIANSANTI, R. **O desafio do desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Atual, 1998.

GUIMARÃES, R. B. Tecendo redes e lançando-as ao mar: o livro didático de Geografia e o processo de leitura e escrita. **Em Aberto**. Brasília, DF, v. 16, n. 69, jan./fev. 1996.

KOZEL, S.; FILIZOLA, R. **Didática de geografia: memórias da terra, o espaço vivido**. São Paulo: FTD, 1996. 109 p. (Geografia. Conteúdo e Metodologia 1ª a 4ª série).

MACEDO, S. S.; SAKATA, F. G. **Parques urbanos no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2002. 207 p. (Coleção Quapá).

MENEGAT, R. (Coord.). **Atlas ambiental de Porto Alegre**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2001. 228 p.

ROSS, J. L. S. (Org.). A sociedade industrial e o ambiente In: _____. (Org.) **Geografia do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2001. (Didática, 3).

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 471 p.

SCHÄFFER, N.O. Ler a paisagem, o mapa, o livro... escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, I. C. B. B. et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade do Rio Grande do Sul, 2000.

TEIXEIRA, W. (Org.). **Decifrando a terra**. São Paulo: Oficina de Textos, 2001.

V. Orientação para o trabalho do professor

SITES ELETRÔNICOS RELACIONADOS COM A QUESTÃO AMBIENTAL:

LITE (LABORATÓRIO INTERDISCIPLINAR DE TECNOLOGIA EDUCATIVA)

Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br>

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Disponível em: <<http://www.usp.br>

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Disponível em: <<http://www.bdt.org.br>

CANAL FUTURA

Disponível em: <<http://www.futura.org.br>

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE

Disponível em: <<http://www.zeebrasil.com.br/index.asp>

IBAMA (INSTITUTO BRASILEIRO DE MEIO AMBIENTE)

Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br>

Portal AMBIENTE BRASIL

Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br>

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Disponível em: <<http://www.redeambiente.org.br>

NOTÍCIAS E ACONTECIMENTOS ENVOLVENDO O AMBIENTE MUNDIAL

Disponível em: <<http://www.iowcoffice.org/iwc.htm>

DADOS E INFORMAÇÕES SOBRE O MEIO AMBIENTE RELACIONADOS COM OS RECURSOS NATURAIS E COM OS ESTUDOS AMBIENTAIS

Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>

FILMES/VIDEOGRAFIA

APROVEITAMENTO do lixo. Direção de Gonzaga Mota. Brasília, DF: Ema Vídeo, 1988. (24 min.).

ILHA das flores. Direção de Jorge Furtado. Porto Alegre, RS: Casa do Cinema, 1989. 1 videocassete (12 min.).

TERRA azul nº 3. Direção de Roberto Werneck. Rio de Janeiro: RW Vídeo, 1989. (50 min.)

VIDA qualidade vida. Direção de Marcia Meirelles; Maria A. Lemos. Rio de Janeiro: REDEH/CEMINA, 1993. (8 min.).



A organização econômica das sociedades na atualidade

Sonia Maria Vanzella Castellar

O capítulo foi elaborado com o objetivo de se analisar as mudanças que ocorreram na organização e produção do espaço geográfico contemporâneo, a partir do desenvolvimento tecnológico.

Para atingirmos esse objetivo estamos nos fundamentando nas cinco *principais habilidades* que orientaram a elaboração do capítulo:

Identificação dos aspectos da realidade econômica e social de um país ou região.

Essa habilidade estará sendo discutida a partir das transformações das técnicas na produção dos alimentos, das construções e dos transportes.

Caracterização das formas de circulação de informação, capitais, mercadorias e serviços.

Nesse caso, estaremos trabalhando com o sistema de circulação de mercadorias e de informação.

Comparação dos diferentes modos de vida das populações, utilizando dados sobre produção, circulação e consumo.

Discussão e análise das diferentes formas de propagação de hábitos de consumo que induzem a sistemas produtivos do ambiente e da sociedade, trabalhadas por meio de problematizações sobre consumo e propagandas.

Comparação entre as organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, ressaltando a cidadania e a maneira como as pessoas têm acesso aos produtos industrializados.

Além dessas habilidades, priorizamos:

- A utilização de diferentes tipos de linguagens, tais como, mapas, imagens e textos jornalísticos.
- A leitura de mapas, utilizando símbolos e sinais como forma de interpretação do espaço geográfico.
- O reconhecimento no texto de diferentes informações adequadas ao contexto social e econômico do leitor.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Em todas essas habilidades, esteve presente o desenvolvimento das técnicas na organização do espaço geográfico e na mudança do modo de vida das pessoas em diferentes tempos, destacando os séculos XIX, XX e XXI.

Iniciamos esse capítulo com a utilização de uma situação-problema cujo objetivo era estimular o leitor a analisar mudanças de hábitos e costumes a partir do cotidiano e de ter, a partir disso, informações sobre os modos de vida do passado.

Nesse sentido, optamos por uma problematização que partisse dos hábitos alimentares da população em duas épocas. O caminho que optamos esteve sempre vinculado ao processo de sua industrialização, aos meios de circulação de mercadorias, de pessoas e de informações e, também, às transformações na tecnologia. Como consequência dessas questões, acreditamos que o leitor terá condições de construir um novo conhecimento e terá, por sua vez, condições de refletir sobre a maneira como as pessoas consomem e como o mercado comercial, atualmente, se organiza no mundo.

A partir dessa situação-problema, foram criados novos questionamentos. A estes questionamentos, foram fornecidas ao leitor novas informações, que permitirão a construção de uma solução para o problema levantado.

Em resumo, indicamos os seguintes tópicos:

1. *Introdução*: apresentação da situação-problema.
2. *O que mudou e o que permaneceu na organização das cidades ao longo do século XX.*
A partir das mudanças que ocorreram nos hábitos alimentares e nas técnicas de sua produção passando pelas alterações que ocorreram no modo de vida. Mudanças nas cidades, considerando as alterações históricas e geográficas materializadas nas construções e no ritmo da população.
3. *A circulação e os meios de transportes: a ferrovia e a hidrovía*
Mudanças nos meios de transporte, principalmente ferroviário e hidroviário, considerando os aspectos históricos na dinâmica da produção e circulação de mercadorias.
4. *As mudanças das técnicas no campo*
Mudanças no campo evidenciando as transformações tecnológicas do sistema produtivo capitalista, principalmente no que se refere ao uso de maquinarias e insumos agrícolas para a produção de alimentos.
5. *Produção e consumo*
As mudanças nos alimentos caracterizadas pelos ritmos das pessoas e da produção na sociedade contemporânea, possibilitando ao leitor uma reflexão sobre a qualidade de vida da população brasileira e o consumo.

V. Orientação para o trabalho do professor

- Produção e consumo onde retomamos a situação-problema, para que o leitor refletisse sobre os hábitos de consumo e a produção de lixo em diferentes momentos históricos.
6. *O consumo mundial e os meios de comunicação*
A influência dos meios de comunicação no consumo, o papel das propagandas e como estão relacionadas com os hábitos de consumo e o comércio mundial são questões apresentadas nesse item do capítulo. Além deles, propomos uma reflexão sobre o desenvolvimento tecnológico, o papel da divisão internacional do trabalho e a localização das áreas industriais no mundo.
- As atividades propostas, no final do capítulo, têm como objetivo resgatar as habilidades e os conceitos trabalhados nele. Como sugestão para outros procedimentos que podem ser desenvolvidos com os alunos, propomos relacionar as problematizações com o cotidiano e o lugar de vivência. Por exemplo, explore com imagens do passado e do presente lugares da cidade onde vivem, trabalhando com os meios de transporte, o ritmo do lugar, os hábitos culturais. Enfim, o que permaneceu e o que mudou. Se for uma cidade portuária, inclua na discussão a modernização dos portos, dos navios, a técnicas empregadas na navegação. Se for histórica e turística, converse sobre a importância econômica e o que permaneceu para ser uma cidade de referência histórica.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, R. (Org.). **Neoliberalismo, trabalho e sindicatos**: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra. São Paulo: Bomtempo, 1997. 129 p. (Mundo do Trabalho).
- BURKE, J.; ORNSTEIN, R. **O presente do fazedor de machados**: os dois gumes da história da cultura humana. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1998. 348 p. Tradução de Pedro Jorgensen Junior.
- CHRISTOFOLETTI, A. **Geomorfologia**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo, Edgard Blucher, 1980. 188 p.
- CORREIA, R. L. **Trajetórias geográficas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997. 302 p.
- GIDDENS, A. **Mundo em descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro, Record, 2000. 108p. Tradução de Maria Luiza X. da A. Borges. Título Original: Runaway world.
- LEFF, E. et al. **Ambiente & Sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 3, n. 6/7, 1. e 2. semestres de 2000.

LENCIONI, S. **Região e Geografia**. São Paulo Edusp, 1999. 214 p. (Acadêmica, 26).

MATTOS, O. N. de. **Café e ferrovias**: a evolução ferroviária de São Paulo e o desenvolvimento da cultura cafeeira. São Paulo: Alfa-Omega, 1974.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991. 164 p. (Caminhos da Geografia).

SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1993.

ZAMBONI, E. Representações e linguagem no ensino de História. **Revista Brasileira de História**, [S.l.], v. 18, n. 36, p. 89-101, 1998.

WETTSTEIN, G. **Subdesenvolvimento e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1992. 254 p. (Caminhos da Geografia).



Estado e democracia no Brasil

Jaime Tadeu Oliva

Para *compreender os processos de formação e consolidação das instituições sociais e políticas, a partir de diferentes formas de regulamentação das sociedades e ordenamento do espaço geográfico*, desenvolveu-se, no capítulo, uma abordagem que teve os seguintes objetivos:

- mostrar que, no processo constitutivo das sociedades atuais, entre as instituições que se vão forjando, as mais importantes são aquelas que acabam por consolidar o Estado moderno;
- que os Estados modernos são expressão de uma história de mudanças profundas das sociedades, que originaram os países contemporâneos com seus respectivos territórios;
- que o Estado moderno não é uma mera estrutura operacional a serviço da sociedade (ou, como querem muitos autores, de alguns setores da sociedade), mas sim um conjunto de instituições que são, ao mesmo tempo, produto e produtor das sociedades modernas;
- que não dá para compreender as sociedades modernas, sem considerar o papel que o Estado possui na estruturação das atividades econômicas, na regulação dos conflitos, dos contratos de trabalho e no modo como a partir dele se organiza e se distribui o poder político;
- que o princípio constitutivo-chave das sociedades modernas se incorpora no Estado por meio da **democracia representativa**;
- que as falhas da **democracia representativa** não correspondem apenas a **desvios morais** de políticos inescrupulosos e eleitores ingênuos e desinformados. Que se trata de algo muito mais profundo do que isso, pois corromper a democracia representativa é atingir o centro da constituição e da consolidação de uma sociedade moderna em constituição;

- que a organização do Estado, em vários poderes e em vários níveis geográficos de atuação, é uma necessidade para garantir que o Estado esteja presente na vida cotidiana das pessoas e para que elas, de fato, consigam expressar suas posições junto ao Estado. Para que haja, realmente, uma situação na qual se possa afirmar que o **poder emana do povo**, princípio fundante de sociedades como a nossa;
- que o desrespeito às regras e ao papel dos poderes assim como o uso ilegal do poder, nas mãos de poucos (que, em geral, se expressam de modo violento), não é só condenável como uma violação aos direitos humanos, mas, principalmente, por ser algo que vai em direção ao **autoritarismo** e que nega a grande e difícil construção de um mundo civilizado com base na **democracia** e na justiça;
- que a negação do Estado moderno, com ações autoritárias em seu seio, acaba por atingir, preferencialmente, algumas camadas da população, com menos possibilidades de se proteger da violação dos direitos e com menos possibilidades de fazer valer sua vontade política.

Os conteúdos deste capítulo foram trabalhados a partir e em torno de uma **situação-problema referente às dificuldades da constituição plena das sociedades modernas**, no que se refere a um dos seus princípios fundamentais, que é a democracia representativa.

Identificou-se um mal corruptor da democracia representativa que é o **clientelismo político**, algo muito presente na sociedade brasileira. Foram trabalhadas desde uma face mais evidente, dura e cruel do clientelismo, isto é, algumas modalidades ainda existentes do chamado voto de cabresto, até aspectos mais sutis, por vezes imperceptíveis, dessa doença que atinge a democracia representativa. Como derivações dessa situação-problema central, trabalharam-se também algumas “sub-situações” problemáticas, referentes a análises de posições antagônicas de candidatos a cargos parlamentares sobre a pena de morte.

A idéia foi procurar colaborar na construção de um conhecimento necessário para enfrentar a questão do clientelismo e outras questões graves de nossa sociedade, passos importantes na constituição da cidadania.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Destacamos no capítulo os seguintes tópicos:

1. Onde começa a organização da sociedade.
2. Todo poder emana do povo?
3. Qual a extensão do clientelismo político no Brasil?
4. A política: elemento organizador da sociedade.
5. As formas de se organizar a política nas sociedades.
6. O Estado: consolidação das formas de organização das sociedades.

V. Orientação para o trabalho do professor

7. Por que surgiram os Estados modernos?
8. Como se organiza o Estado brasileiro?
9. Voltando à questão da pena de morte.

As habilidades referentes ao capítulo foram trabalhadas em dois níveis. Em primeiro lugar, elas vão sendo trabalhadas na própria seqüência do capítulo. É assim que os itens 1, 2 e 3 do capítulo (vide índice) são diretamente focados para trabalhar a habilidade: *Identificar os processos de formação das instituições sociais e políticas que regulamentam a sociedade e o espaço geográfico brasileiro*. Porém, se ela é resolvida nos itens citados, é preciso ir até 8 e 9 para que todos seus aspectos sejam trabalhados mais plenamente. Os itens 4, 5, 6 e 7 dão conta da habilidade: *estabelecer relações entre os processos de formação das instituições sociais e políticas*. E da habilidade: *compreender o significado histórico das instituições sociais considerando as relações de poder*, a partir da contraposição de sociedades tradicionais e sociedades modernas. Quanto às habilidades: *discutir situações em que os direitos dos cidadãos foram conquistados, mas não usufruídos por todos os segmentos sociais, e comparar propostas e ações das instituições sociais e políticas, no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social*, elas estão contempladas nos itens 8 e 9. Em segundo lugar, apesar dessa ordem linear, todas as habilidades permearam o conjunto do texto.

O capítulo contém quatro figuras para as quais se propõe uma série de observações. Aliás, duas delas, praticamente iniciam dois momentos capitais do texto (Figuras 1 e 2). O estilo do texto é, na medida do possível, o menos afirmativo possível. Na verdade, ele possui um desenvolvimento de estilo interrogativo, visando sempre a mobilizar e a confrontar o conhecimento do leitor com as questões de conteúdo trabalhadas no capítulo. Espera-se que, do conjunto dos raciocínios que o capítulo contém, somados aos raciocínios que os leitores realizarão, possam surgir afirmações, conclusões, opiniões e posicionamentos.

Em resumo:

- O texto é inteiramente pontado por expressões e palavras assinaladas em negrito. Essa assinalação refere-se às passagens que, naquele momento, naquele raciocínio, são as **chaves principais do entendimento** (como acabamos de fazer). Um olhar especial sobre esses destaques que percorrem o texto pode ajudar no trabalho.
- Há itens do texto que são especificamente construídos para propor atividades, exercícios e problemas a serem solucionados. Contudo, todos os outros itens são entremeados por um conjunto significativo de interrogações que podem ser igualmente aproveitadas como questões separadas para atividades. Um exemplo é a figura 2, para a qual se propõe um exercício de observação, que pode ser transformado num exercício destacado, embora essa passagem do texto não esteja em algum item específico de atividade.

BIBLIOGRAFIA

CALDEIRA, T. P. do R. **Cidade de muros**: crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo: EDUSP, 2000. 399 p. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro.

CARDOZO, J. E. **A máfia das propinas**: investigando a corrupção em São Paulo. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2000. 215 p.

HABERMAS, J. Técnica e ciência enquanto ideologia. In: BENJAMIN, Walter, et al. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 313-343. (Os pensadores).

LEAL, V. N. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. 4. ed. São Paulo: Alfa-Ômega, 1978. 273p. (Biblioteca Alfa-Ômega de Ciências Sociais, 2).

MASTROPAOLO, A. Clientelismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 7. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995. v. 1, p. 177-179. Tradução de João Ferreira (Coord.).

PASQUINO, G. Modernização. In: _____. **Dicionário de Política**. 7. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995. v. 2 p. 769-776. Tradução de João Ferreira (Coord.).

SCHIERA, P. Sociedade por categorias. In: _____. **Dicionário de Política**. 7. ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995. v. 2 p. 1213-1217. Tradução de João Ferreira (Coord.).



V. Orientação para o trabalho do professor

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Ensino Médio

Capítulos I ao IX

Neste bloco, são apresentadas sugestões de trabalho para que o professor possa orientar-se no sentido de favorecer aos seus alunos o desenvolvimento das competências e habilidades que estruturam a avaliação do ENCCEJA – **Ciências Humanas e suas Tecnologias – Ensino Médio.**

Estes textos complementam o material de orientação de estudos dos estudantes e ambos podem ganhar seu real significado se incorporados à experiência do professor e à bibliografia didática já consagrada nesta área.





Cultura, memória e identidade

Roberto Catelli Junior e Denise Brandão Almeida Villani

Com este capítulo, o aluno deverá ser capaz de compreender os elementos culturais que constituem as identidades. Ao abordar vários aspectos da vida cultural de um grupo social – a religiosidade, as festas, os hábitos, enfim, os modos de vida –, o aluno deverá conseguir estabelecer os vínculos entre esses elementos e a formação das identidades individual e social.

O capítulo faz referência a conceitos básicos para várias disciplinas da área de Ciências Humanas: cultura, identidade, memória, fonte histórica e patrimônio cultural. Espera-se que, ao construir situações ligadas ao seu cotidiano, o aluno perceba o significado delas e consiga utilizar esses conceitos aplicando-os para resolver problemas e refletir acerca do presente e do passado. Para realizar esse estudo, foram utilizadas as diferentes linguagens que são fontes de conhecimento para a história.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O capítulo foi elaborado tomando como referência as seguintes habilidades:

- *Interpretar historicamente fontes documentais de naturezas diversas.*
- *Analisar a produção da memória e do espaço geográfico pelas sociedades humanas.*
- *Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos.*
- *Comparar pontos de vista expressos, em diferentes fontes, sobre um determinado aspecto da cultura.*
- *Valorizar a diversidade do patrimônio cultural, identificando suas manifestações e representações em diferentes sociedades.*

Não há, no capítulo, uma divisão por assuntos. Trata-se de um conjunto no qual as habilidades vão sendo discutidas e apresentadas por meio de atividades e desafios propostos aos alunos. Por

exemplo, a habilidade que faz referência à memória está diretamente relacionada com a questão do patrimônio histórico e assim por diante. Da mesma forma, comparamos pontos de vista de diferentes culturas utilizando diferentes fontes históricas.

Ao trabalhar com fontes históricas, discutimos o uso que se faz dos registros produzidos pelo homem, atribuindo-lhes um sentido. Foi abordada, também, a questão da subjetividade do conhecimento histórico, uma vez que o pesquisador sempre faz uma seleção de fontes e uma interpretação vinculada aos seus próprios valores e matiz ideológico.

A produção da memória relaciona-se diretamente com a cultura e com a construção de uma identidade. A memória pode ser de um grupo, de uma luta social, de uma comunidade, do bairro, da cidade, do partido, enfim, pode ser o elo de construção da identidade de diferentes coletividades. Nesse sentido, rompemos com a visão, muitas vezes reafirmada, da memória como lembranças vinculadas a um passado enterrado. Combatemos a visão de que a memória coletiva relaciona-se somente com o que está guardado nos museus ou registrado em documentos do governo.

A habilidade que faz referência ao patrimônio histórico retoma a questão da memória e da identidade e implica a definição conceitual do que é patrimônio cultural. É preciso ampliar esse universo, considerando todos os bens culturais como parte de nosso patrimônio cultural. O patrimônio cultural pode estar

relacionado tanto aos edifícios históricos como a objetos, artefatos, instrumentos de trabalho, obras artísticas e, até mesmo, ao próprio meio ambiente, uma vez que é o espaço de vida do homem.

O patrimônio cultural também se refere à identidade cultural dos grupos sociais, ou seja, ele pode ser a memória viva de uma luta, ajudando também a compreender quem somos e para onde queremos ir. Pode contribuir para reforçar os laços sociais, restabelecendo a todo momento o que já foi historicamente pactuado. Valorizar deve ter, aqui, esse sentido.

Para trabalhar os conceitos propostos, partimos da realidade do aluno e realizamos questões que o desafiem, levando-o à reflexão, de modo a perceber algumas relações do seu cotidiano com os assuntos estudados.

É importante que ele reflita com cuidado sobre cada uma das perguntas formuladas. Ele deve procurar mobilizar seus próprios recursos intelectuais para buscar uma resposta própria, a partir do repertório que já possui e de sua experiência de vida. Em seguida, o professor deve retomar as explicações do texto para confrontar as soluções apresentadas pelos alunos com a resolução proposta pelos autores. Só assim ocorrerá uma interação real: os alunos precisam ser convidados a pensar e não somente a reproduzir conceitos prontos.

Ao realizar as atividades propostas, é importante que o aluno observe, com cuidado, os textos e as imagens,

V. Orientação para o trabalho do professor

procurando compreender e retirar deles as informações necessárias para resolver o problema.

Ao trabalhar com as questões do tipo teste, o aluno deve julgar todas as alternativas apontando o que está certo ou errado em cada uma delas. Após ter escolhido a alternativa adequada, é chegado o momento de analisar as alternativas, conforme as indicações dos autores.

Sugerimos que o aluno seja orientado a recorrer constantemente à linha de

tempo e ao mapa presentes no capítulo, pois esses instrumentos podem auxiliá-lo na compreensão do próprio texto estudado. Dificilmente o aluno consegue ter um bom domínio dos conhecimentos de história, se não conseguir se localizar no espaço e no tempo.

O estudo do tema proposto poderá ser ampliado, se o professor trouxer ou pedir aos alunos que tragam recortes de revistas e jornais para a aula, já que esses materiais podem contribuir para ampliar os conceitos e as habilidades propostos no capítulo.

BIBLIOGRAFIA

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. 175 p. (Repensando o ensino).

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 484 p.

DA MATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 126 p.

ESCOBAR, P.; SEGATTO, C. A vitória é feminina. **Revista Época**, São Paulo, v. 3, n. 187, 17 dez. 2001.

FEBVRE, L. **Combates pela história**. Lisboa: Presença, 1977.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189 p. (Biblioteca Vértice. Sociologia e Política, 21). Tradução de Laurent Leon Schaffter.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1996. 553 p. Tradução de Irene Ferreira et al.

LOPES, J. S. L. **A tecelagem dos conflitos de classe na cidade das chaminés**. São Paulo: Marco Zero, 1988. 623 p. (Coleção Pensamento Antropológico).

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992. 153 p. (Caminhos da História).



ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997. p. 128-148.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura?** 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Cultura. Departamento do Patrimônio Histórico. **O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania**. São Paulo, 1992. 235 p.

SCHAFF, A. **História e verdade**. Lisboa: Estampa, 1974. 306 p. (Teoria, v. 19).



COMPREENDER A GÊNESE E A TRANSFORMAÇÃO DAS
DIFERENTES ORGANIZAÇÕES TERRITORIAIS E OS MÚLTIPLOS
FATORES QUE NELAS INTERVÊM, COMO PRODUTO DAS
RELAÇÕES DE PODER.

Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ensino Médio - Capítulo II

A construção do território

Oscar Medeiros Filho

O conjunto de habilidades discutidas no capítulo compreende que a constituição dos diversos territórios não se dá por forças naturais, mas é fruto da participação ativa das coletividades. Assim, deve-se destacar a importância dos movimentos sociais e da participação de cada um como um agente político participativo, como um cidadão muito mais do que um mero observador passivo da história.

O capítulo está dividido em cinco seções de assuntos:

- As diferentes divisões territoriais
- Trabalho e território
- Conflito e território
- Território e movimentos sociais
- Várias divisões regionais

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A habilidade *interpretar as diferentes representações do espaço geográfico* deverá ser desenvolvida por meio da análise de diferentes representações do

espaço geográfico. Para isso, o uso da linguagem cartográfica é essencial. Os mapas devem ser explorados e analisados.

A produção de textos também se presta muito bem ao desenvolvimento desta habilidade. Sugerimos que os alunos desenvolvam redações a partir da observação de mapas ou a partir da concepção de território e de fronteira.

No capítulo do Livro do Aluno, foi dada atenção especial à representação das diferentes divisões do espaço, com ênfase nas fronteiras territoriais. Sugerimos que seja dada continuidade à discussão iniciada no capítulo, por meio de exercícios práticos como, por exemplo, a representação dos diferentes territórios que fazem parte do dia-a-dia dos alunos: a empresa, o mercado, a rua, o bairro etc.

A habilidade *identificar os significados históricos das relações de poder* deverá ser desenvolvida por meio da construção e aplicação de conceitos que possibilitem ao aluno identificar o significado das relações de poder nos processos histórico-geográficos. Ou seja, alguns

conceitos precisam ser trabalhados. Para que o aluno possa compreender as diversas divisões regionais do mundo adotadas ao longo dos tempos (Metrópole-Colônia, Norte-Sul etc.), por exemplo, ele precisa saber que, historicamente, elas são fruto de relações de poder que acontecem entre conquistadores e dominados.

No capítulo do Livro do Aluno, estão discutidas algumas divisões regionais do Brasil e do mundo, destacando a tendência atual de formação de blocos regionais (Mercosul, Alca etc).

Sugerimos que sejam analisadas outras formas de divisões regionais como, por exemplo, as divisões regionais das cidades (zona sul, zona norte etc) analisando, em cada caso, o significado histórico de sua formação e desenvolvimento.

A habilidade *analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais* pressupõe a capacidade do aluno de organizar informações históricas oriundas de diversas fontes, relacionando-as às transformações ocorridas no espaço geográfico. Em outras palavras, esta habilidade consiste em enfrentar situações nas quais a capacidade de interpretação do aluno permita ao mesmo a compreensão do território enquanto centro de disputa. As informações históricas podem ser representadas de diferentes formas: textos, gráficos, tabelas etc.

No capítulo do Livro do Aluno, esta habilidade corresponde à quarta seção *Conflito e território*, na qual são discutidos conflitos oriundos da disputa de territórios, dando-se ênfase aos motivos estratégicos.

Sugerimos como forma de desenvolvimento dessa habilidade a proposição de um trabalho de pesquisa em diferentes fontes (entrevista com moradores, textos etc) versando sobre mudanças ocorridas na localidade do aluno, destacando os interesses e os fatos que as determinaram.

Quanto à habilidade *comparar o significado histórico da constituição dos diferentes espaços*, a seção *Trabalho e território* destaca os processos migratórios ocorridos em nosso País. A migração interna no Brasil sempre foi muito intensa. O grande crescimento de São Paulo, por exemplo, se deve à migração de um grande número de brasileiros, especialmente nordestinos, na segunda metade do século passado. Boa parte dos alunos (jovens e adultos) faz parte desse grupo de migrantes ou tem algum exemplo na família. São essas situações concretas que devem ser exploradas no desenvolvimento desta habilidade.

Os alunos devem entender que os espaços geográficos são dinâmicos, ou seja, mudam constantemente. O que hoje é um grande centro de atração, um pólo de desenvolvimento econômico, por exemplo, poderá vir a ser um centro de repulsão, a partir da decadência de seu modelo.

Sugerimos que sejam exploradas ao máximo as situações concretas dos alunos como, por exemplo, migrações realizadas (internas, inter-regionais, temporárias, êxodo rural, transumância etc), buscando, em cada caso, os motivos que os levaram a migrar, destacando o

V. Orientação para o trabalho do professor

significado dos espaços de migração.

A habilidade *reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica* consiste na capacidade de interpretar os problemas sociais, destacando os seus fatores determinantes e de reconhecer a importância dos movimentos sociais na transformação da realidade.

No capítulo do Livro do Aluno, é discutida a relação *Territórios e Movimentos Sociais*, com ênfase nos

problemas agrários do Brasil, que envolvem principalmente os trabalhadores rurais sem-terra e os povos indígenas.

Sugerimos que sejam realizadas com os alunos discussões a respeito da participação da comunidade nos movimentos sociais e políticos (sindicato, associação de bairros etc). Como resultado dessas discussões, os alunos deverão apresentar uma lista de propostas com vistas à melhoria da qualidade de vida da coletividade.

BIBLIOGRAFIA

CAMPOS, F.; DOLHNIKOFF, M. **Atlas histórico do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CULTURA e pensamento: erguendo muros. Disponível em: www.terra.com.br/voltaire/cultura/muros.htm. Acesso em: maio 2002.

HUNTINGTON, S. P. **O choque de civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996. 455 p. Tradução de M.H.C. Cortes.

MARTIN, A. R. **Fronteiras e nações**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998. 91 p. (Repensando a Geografia).

MORAES, A. C. R.; COSTA, W. M. da. **Geografia crítica: a valorização do espaço**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999. 196 p. (Geografia: teoria e realidade. Linha de frente).

SANTOS, M; SILVEIRA, M. L. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 471 p.

SANTOS, R. B. **Migrações no Brasil**. São Paulo: Scipione, 1994.

SCHMIDT, S. Cem favelas em quatro anos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 19 maio, 2002. p. 18.

SIMIELLI, M. E. R. **Geoatlas**. 31. ed. São Paulo: Ática, 2001. 136 p.

VERÍSSIMO, L. F. A paróquia contra o mundo. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 24 abr. 2002. Caderno Nacional, p. A4.





O que estamos fazendo com a natureza

Victor William Ulmmus

No momento que atravessamos, nossa principal função talvez seja envolver um número cada vez maior de pessoas na discussão de como a sociedade humana tem ocupado o espaço do planeta, produzindo situações que se aproximam dos limites de sua suportabilidade ambiental.

Por isso, a escolha foi estabelecer o planeta como referência, já que nele progressivamente se instala a sociedade humana e modificações vão sendo realizadas, ao longo desse processo histórico. Nesse quadro, procura-se estabelecer as relações entre o crescimento da população, os processos de industrialização e urbanização, a tomada de decisões e a produção de desigualdades socioeconômicas, para discutir a viabilidade desse sistema do ponto de vista da permanência civilizada da espécie humana na Terra.

Evidentemente, a extensão da abordagem pretendida e os limites do capítulo não permitem um

aprofundamento, mesmo porque a intenção é discutir a questão na sua macroamplitude, como forma de desenvolver uma visão que permita estabelecer relações entre problemas de escala local, regional, nacional e global.

A exibição dos planisférios e os comentários que os acompanham, assim como as atividades solicitadas, além das outras representações, objetivam contribuir para a habilidade de *dominar a linguagem cartográfica por meio da identificação de diferentes representações de um mesmo espaço geográfico*.

Pretende-se demonstrar, também, a inexistência de parcelas do planeta que não sejam afetadas por esses processos.

O destaque que se dá à questão da água, do solo e do aquecimento global se deve à sua importância como recursos naturais diretamente relacionados a uma de nossas funções vitais: a alimentação. Além disso, uma significativa parcela da população mundial está envolvida nessa atividade.

O crescimento da população é uma das variáveis mais importantes na proposta apresentada pelo capítulo, já que seus números, consumo e técnicas irão determinar a organização do espaço no futuro.

As questões sobre o problema da água visam a exercitar a habilidade de o aluno se colocar em diferentes posições sociais em relação a um mesmo problema, bem como discutir a questão ética envolvida na utilização e distribuição desse recurso natural.

Muito das atividades propostas se presta à realização de debates, que,

orientados pelo professor, poderão conduzir a uma prática mais próxima das necessidades que a realidade nos está impondo nesse momento, proporcionando elementos sólidos para a questão: o que fazer?

A avaliação pode ser construída ao longo da realização das atividades propostas, debates ou de outros elementos que venham a ser desenvolvidos, observando-se o desenvolvimento da capacidade de relacionar os diferentes fenômenos envolvidos e sua manifestação na formulação de propostas.

BIBLIOGRAFIA

CHIAVENATTO, J. J. **O massacre da natureza**. São Paulo: Moderna, 1989. 136 p., il. (Polêmica).

COLTRINAI, L. **A Geografia e as mudanças ambientais**. São Paulo: Marco Zero, 1990.

HELENE, M. E. M. **Evolução e biodiversidade: o que nós temos com isso?** São Paulo: Scipione, 1996. 62 p., il. (Ponto a ponto).

KURTZ, R. **O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 224 p. Tradução de Karen Elsabe Barbosa.

MONTANARI, V.; STRAZZACAPA. **Pelos caminhos da água**. Ilustração de Zuri Morgani. São Paulo: Moderna. 2000. 55 p. (Desafios).

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do desenvolvimento humano 2001**. Lisboa: Trinova Ed., 2001. 1 v.

RELATÓRIO do desenvolvimento humano 2001. [S. l.: s. n.], 2001.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 5. ed. São Paulo: Nobel, 2000. 142 p. (Espaços).

SANTOS, M. **Por uma globalização: do pensamento único à consciência universal**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 174 p.



V. Orientação para o trabalho do professor

SIMIELLI, M. E. R. **Geoatlas**. São Paulo: Ática, 2001. 136 p.

TOYNBEE, A. J. **A humanidade e a mãe terra**: uma história narrativa do mundo. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 772 p. (Biblioteca de Cultura Histórica). Tradução de Helena Maria Camacho Martins Pereira; Alzira Soares da Roch.

VESENTINI, J. W. **Geografia, natureza e sociedade**. São Paulo: Contexto, 1989. 91p., il. (Coleção repensando a Geografia).

WEINER, J. **Os próximos cem anos**: em nossas mãos o destino da Terra. Rio de Janeiro: Campus, 1992. 278 p., il. Tradução de Maria Ines Rolim.





COMPREENDER A PRODUÇÃO E O PAPEL HISTÓRICO DAS INSTITUIÇÕES SOCIAIS, POLÍTICAS E ECONÔMICAS, ASSOCIANDO-AS ÀS PRÁTICAS DE DIFERENTES GRUPOS E ATORES SOCIAIS.

Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ensino Médio - Capítulo IV

Estado e Direito

Carlos Alberto de Moura Ribeiro Zeron

O capítulo trata de duas instituições fundamentais que regulam a convivência em sociedade, o Estado e o Direito. Essas duas instituições permearam a história da humanidade desde as primeiras civilizações e são centrais ainda nas sociedades contemporâneas. O tema é bastante amplo, podendo servir como um fio condutor para contarmos toda a nossa História, desde 5.000 anos.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A melhor possibilidade de tratarmos um assunto tão vasto e complexo consiste em apresentar os fundamentos históricos do Estado e do Direito, identificando em seguida as suas variações no tempo e no espaço.

Além disso, um “ponto de fuga” para colocarmos em perspectiva a questão Estado e Direito é dado pela matriz do ENCEJA: *A distribuição da justiça e dos benefícios econômicos*. Ou seja, o que o estudante deve reconhecer nas diversas

experiências históricas empreendidas pelos homens neste terreno são as diferentes formas adquiridas pelo Estado de Direito e, também, inversamente, as suas formas negativas, isto é, as experiências que não respeitaram os princípios do Estado de Direito.

Trata-se, portanto, de reconhecer um princípio e as suas variações.

A melhor maneira de reconhecer esse princípio é identificando-o nas suas primeiras manifestações, para, em seguida, apreendermos as melhorias e as variações que foram introduzidas em diferentes tempos e lugares.

A referência às primeiras formas republicanas de governo, Roma e Grécia, impõe-se portanto. Esse deve ser o ponto de partida do estudo: a caracterização e a contextualização da experiência democrática grega e da República Romana.

O passo seguinte seria estabelecer as continuidades e as diferenças com as demais experiências históricas, em outros tempos e lugares, observando os

procedimentos básicos de um método comparativo: cada novo caso estudado deve partir igualmente de uma descrição e de uma contextualização precisas para que possamos identificar, em cada situação histórica, como o Estado e o Direito foram repensados e institucionalizados.

Por exemplo:

- Como a Igreja tornou-se um poder temporal durante a Idade Média e de que maneira o Direito canônico veio substituir, por assim dizer, o direito civil romano?
- Em que contexto o Sacro Império Romano recuperou o direito civil romano como instrumento de governo, na baixa Idade Média?
- Comparar a permanência do direito civil romano no Oriente até 1453 e o seu abandono no Ocidente, após a queda do Império Romano, em 476, seguida, contudo, pela sua recuperação, após o longo interregno medieval, pelos Estados Nacionais em formação, na Idade Moderna.
- Perceber como o direito romano **de gentes** foi relido na Idade Moderna como direito internacional, conforme os Estados Nacionais se implantaram e desenvolveram uma atividade diplomática voltada para os seus interesses expansionistas e, também, comerciais.
- Comparar o sistema romano, que estrutura ainda hoje a constituição civil da maior parte dos países ocidentais (inclusive o Brasil), com o sistema inglês, baseado no direito costumeiro ou consuetudinário.

Ainda dentro dessa perspectiva histórica, um outro objetivo a ser atingido no

estudo desta questão deve ser o de compreender em que medida o Direito tem uma função instituinte ao apoiar a fundação e a sustentação do Estado.

Essa compreensão supõe o entendimento do Direito como um ordenamento que, ainda que estabelecido a partir de um consenso social, só se realiza através da força e em defesa de determinados princípios que podem ser (ou apenas parecer) consensuais.

Esse postulado conduz a uma interrogação importante e tão abrangente como as anteriores: de que maneira o Direito tem sido concebido, nas sociedades ocidentais, como um instrumento privilegiado de organização das práticas sociais, por meio das noções de direito e dever, de justiça distributiva e dos valores éticos e morais que as fundamentam?

Nesse sentido, seria útil propor alguns elementos de reflexão que permitam ao estudante identificar, nas Constituições, não só os momentos de fundação de diferentes organizações sociais, mas também o lugar de resolução não litigiosa dos conflitos internos a essas mesmas sociedades (direito civil), ou entre grupos e sociedades diferentes (direito internacional).

Em resumo:

1. A perspectiva histórica deverá induzir o estudante a reconhecer a tradição jurídica romana como uma matriz fundamentadora do modelo ocidental e permitir, por outro lado,

V. Orientação para o trabalho do professor

exercícios comparativos em função de contextos históricos específicos.

2. Por outro lado, esta mesma perspectiva histórica deverá levar o estudante a reconhecer a sociedade atual como uma sociedade em movimento, onde ainda se criam, reformam e modificam as instituições legais e políticas, tanto em função dos contextos de conflito (guerras militares ou comerciais, por exemplo), como em função dos interesses em conflito.
3. Essa perspectiva histórica levará o estudante, enfim, a reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e em crises institucionais, privilegiando a resolução de tipo não beligerante fundada, justamente, num consenso jurídico fundamentado em princípios éticos e morais amplos.

A complexidade aparente da questão poderá ser facilmente “desmistificada” com atividades simples, que remetam à experiência imediata e cotidiana do aluno. Assim, a leitura de jornais poderá levar ao alargamento da compreensão da notícia ao focar a sua interpretação na questão enunciada: o vínculo existente entre Direito e Estado e os interesses (particulares ou gerais) que as leis e as instituições políticas veiculam concretamente.

No final, o estudante deverá ser capaz de:

- Interpretar os textos para reconhecer e compreender os diferentes fenômenos históricos onde se coloca a questão do convívio pacífico entre os homens.

- Identificar as situações problemáticas onde o convívio social esteja ameaçado, ou onde a justiça não seja o dado fundamental constitutivo de uma determinada sociedade, gerando desigualdade social ou impossibilitando a sobrevivência e a reprodução dos homens.
- Ser capaz ainda de criticar os argumentos e as práticas que se opõem ao convívio social e elaborar propostas que regenerem uma ordem social pacífica e justa.

Uma última observação: a utilização dos meios de comunicação de massa como instrumento de trabalho tem a vantagem de permitir ao estudante ancorar a sua reflexão em fatos próximos da sua experiência de vida. Contudo, essa atividade deve ser necessariamente acoplada à comparação com outras experiências, em outros tempos e lugares. Dito de outra maneira, essa atividade e a reflexão dela resultante devem se dar numa perspectiva histórica. Os instrumentos de trabalho devem, portanto, incluir livros de História e textos históricos.

Um conselho: não deixe de utilizar no seu trabalho instrumentos auxiliares, tais como enciclopédias ou dicionários, como, por exemplo, o de Norberto Bobbio, indicado na bibliografia.

BIBLIOGRAFIA

ARISTÓTELES, Política. [s.n.t.]

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de Política**. 5. ed., Brasília, DF: UnB; São Paulo: Imprensa Oficial, 2000. 2 v.

COULANGES, F. de. **A cidade antiga**: estudo sobre o culto, o direito e instituições da Grécia e de Roma. 6. ed. Lisboa: Livraria Clássica, 1945. 2 v.

HOBBS, T. **Leviatã, ou matéria, forma e poder de um Estado eclesiástico e civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

LOCKE, J. **Carta acerca da tolerância**: segundo tratado sobre o governo: ensaio acerca do entendimento humano. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 344 p. (Os Pensadores). Tradução de Anuar Alex e E. Jacy Monteiro.

MARX, K. **Para a crítica da economia política**: salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes: a economia vulgar. São Paulo: Abril Cultural, 1982. 242 p. (Os Economistas, 2). Tradução de Edgard Malagodi et al.

ROUSSEAU, J.-J. **Do contrato social**: ensaio sobre a origem das línguas: discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens: discurso sobre as ciências e as artes. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1978. 432 p. (Os Pensadores).

VILLEY, M. **Compendio de Filosofia del derecho**. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra, 1979-1981. 2 v.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1994. 3 v.



Cidadania

Leandro Karnal

Esse tema possibilita uma discussão rica e bastante presente na realidade do aluno. Como a sala de aula é um espaço político, discutir cidadania nela é colaborar para uma sociedade melhor para todos.

O texto do capítulo tenta explicar, em linguagem muito acessível, o significado do termo cidadania e sua **historicidade**. O que significaria isto? O aluno deve ser estimulado a refletir que a idéia sobre o que é ser cidadão foi sendo construída ao longo da História Ocidental. Não é uma idéia pronta. Não é uma idéia que tenha “caído do céu”. Cada época e cada sociedade foram acrescentando algo na compreensão e prática do termo. Assim, da mesma forma, o tema continua sendo debatido. O aluno pode ser estimulado à percepção de que não é uma idéia fixa, acabada e imutável mas, dinâmica e orgânica. O aluno deve perceber que a cidadania necessita da ação dele e de outros. Uma das tarefas do professor da área de humanas é tentar criticar a idéia de uma história automática e inevitável.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O texto inicia com questionamentos que podem ser utilizados pelo professor para a realidade do aluno. O aluno usa a palavra cidadão, mas, a partir de perguntas (Um ladrão é cidadão? O banqueiro é cidadão?) ele pode passar a questionar seu senso comum sobre a palavra. Instalada a dúvida, começamos a trabalhar com o desenvolvimento histórico.

Os momentos principais são:

- Grécia Clássica
- Revoluções Inglesas
- Revolução Francesa
- O Século XIX no Brasil e no Mundo
- A Cidadania no Século XX
- A Constituição de 1988 no Brasil

É muito importante explorar as linhas de tempo para conseguir estabelecer seqüências de antes e depois. O problema que o professor deve sempre evitar é uma certa causalidade que a linha de tempo estimula. Em outras palavras, o aluno vê

a linha como uma série inevitável de acontecimentos que tinham de ser daquele jeito. A habilidade do professor está também em explicar que a linha de tempo é uma construção posterior, que ninguém sabia o sentido e a meta dos acontecimentos, como não sabemos hoje o que ocorrerá amanhã. A linha de tempo é uma referência para o aluno e, como tal, um instrumento de compreensão. A linha de tempo não é uma seqüência lógica de causas e efeitos!

Para trabalhar, os alunos poderiam ser divididos em grupos e cada grupo trabalhar com um período. Depois, num painel coletivo ou num seminário, juntar as conclusões. Mais do que a maioria dos temas, este se presta muito à discussão e a libertar o aluno da idéia de conteúdo a ser decorado. Trabalhos em conjunto com Português e outras disciplinas sobre o tema cidadania são muito estimulantes.

Logo após a explicação histórica, temos uma percepção do conceito na legislação brasileira, com ênfase na Constituição de 1988 e suas derivações. Se houver tempo, além dos textos indicados, o professor pode trazer para a sala outros artigos de leis como o Código do Consumidor. Organismos como o Procon distribuem o Código gratuitamente e a Internet também tem o Código completo e de fácil acesso. Alguns jornais apresentam um setor sobre o consumidor e os casos podem ser discutidos. Trabalhando com situações concretas (como um carnê

pago e cobrado de novo por uma loja), o aluno pode trazer para sua realidade o conceito de cidadania e descobrir muito mais do que a especulação conceitual. A aula pode partir da escola (a partir de questões como lixo, fumo em lugares fechados, convivência com a diferença) e tomar o bairro e a cidade como pontos concretos.

Explorar a percepção do aluno e até do senso comum dominante pode ser um princípio, mas é importante trabalhar e aprofundar tais temas. Por exemplo, o aluno pode ter a sensação que tudo é sempre a mesma coisa e não adianta mudar. O texto e o professor estimulam o oposto: as coisas mudaram muito exatamente porque houve ações concretas. O estímulo à consciência de cada indivíduo como ser atuante e histórico é muito importante. O grande desafio de todo educador continua sendo trazer a opinião de cada um sem transformar a sala em fluxo de conversa em que as opiniões são apresentadas e se passa adiante para o texto. Costurar a experiência do aluno com as experiências históricas é uma grande tarefa.

Ao longo do texto, há várias atividades. Elas apresentam as respostas no próprio texto, mas seria útil ao professor debater cada uma. Em particular, a interpretação das figuras pode estimular muito a discussão em sala. As atividades devem ser vistas não apenas como verificação de aprendizagem, mas como uma oportunidade para aprender mais.

V. Orientação para o trabalho do professor

BIBLIOGRAFIA

BARACHO, J. A. de O. **Teoria geral da cidadania**: a plenitude da cidadania e as garantias constitucionais e processuais. São Paulo: Saraiva, 1995. 69 p.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 236 p.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel**: a infância e adolescência e os direitos humanos no Brasil. 20. ed. São Paulo: Ática, 2002. 175 p.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 220p. (Biblioteca de Ciências Sociais). Tradução de Milton Porto Cadelha.

VIEIRA, L. **Os argonautas da cidadania**: a sociedade civil na globalização. Rio de Janeiro: Record, 2001. 403 p.

_____. **Cidadania e globalização**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. 142 p.





PERCEBER-SE INTEGRANTE E AGENTE
TRANSFORMADOR DO ESPAÇO GEOGRÁFICO,
IDENTIFICANDO SEUS ELEMENTOS E INTERAÇÕES.

Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ensino Médio - Capítulo VI

A vida cotidiana e os impactos ambientais

Wagner Costa Ribeiro

Para compreender a dimensão ambiental da vida contemporânea, é preciso relacionar diversos aspectos. No capítulo, partimos da compreensão do sistema de produção hegemônico, baseado no uso crescente de recursos naturais para produzir mercadorias que são comercializadas em várias partes do mundo.

Uma idéia central do texto é a de que a acumulação do capital teve, desde a Revolução Industrial, o uso perdulário de recursos naturais e quase nenhuma preocupação com impactos ambientais. Por isso, é importante destacar que parte dos problemas verificados atualmente decorre de práticas do passado.

Uma outra idéia com destaque no material é com relação à vida urbana, que gera impactos ambientais graves, ainda que estes não sejam os mesmos em todas as cidades do mundo. Em países de renda baixa, ou mesmo em países de renda média como o Brasil, é freqüente encontrar falta d'água, ausência de áreas verdes e de coleta e/ou tratamento de

esgotos, disposição inadequada de resíduos sólidos, áreas de risco (aquelas sujeitas às intempéries naturais que podem trazer prejuízos materiais e, infelizmente em alguns casos, até a morte de seus ocupantes), poluição do ar, sonora e visual. Para alterar esse quadro, que resulta em imenso desconforto ambiental para a maioria da população que vive nas cidades de países mais pobres, é preciso mais que planejamento. Apenas com a mobilização da população local, será possível construir um ambiente saudável que gere bem-estar e altere o padrão de produção predominante, o qual apresenta sinais de esgotamento devido à carência de recursos naturais vitais à sua manutenção, como água doce de qualidade, por exemplo.

Com relação ao Brasil, o capítulo apresenta dados a respeito das áreas urbanizadas com enorme concentração de renda, situando o país, infelizmente, no grupo de países que ainda não conseguiu prover ambientes urbanos

agradáveis à maioria da população. Nesse sentido, o texto fornece subsídios para alertar que faltam renda e moradia para muita gente. Esses dois fatores geram pressão sobre as áreas naturais dos municípios brasileiros resultando na ocupação de áreas de risco, como fundos de vale, áreas de expansão natural de corpos d'água (várzeas), áreas destinadas à manutenção de mananciais, de áreas protegidas com fins de conservar a diversidade biológica.

O abandono do campo pela população rural resulta da modernização do campo promovida pela introdução de uma base técnica que prescinde de mão-de-obra na agricultura, do endividamento do produtor rural, que é obrigado a hipotecar sua terra para obter financiamento para a produção e acaba refém de juros elevados, e de políticas agrícolas que priorizam as culturas destinadas à exportação. Isso tudo gera mais pressão sobre as cidades. Migrantes sem terra, sem ocupação e sem renda dirigem-se para as grandes metrópoles da região Sudeste, como São Paulo e Rio de Janeiro, para as metrópoles regionais e para as cidades médias localizadas no interior. Não é por outra razão que ocorreu uma explosão urbana em Fortaleza, Salvador e Recife, para citar algumas metrópoles regionais que receberam migração. Entre as cidades médias, cabe destacar as do estado de São Paulo, como São José dos Campos, Marília, Presidente Prudente e Araraquara, que também tiveram que alojar um grande contingente

populacional, quando comparado ao total de população que as habitava.

Aos migrantes não resta alternativa para morar senão ocupar áreas naturais que deveriam ser mantidas sem ocupação. A falta de fiscalização e interesses nem sempre conhecidos resultam em mortes, perdas materiais e problemas ambientais. São justamente as áreas de risco as que mais sofrem com as intempéries, como as fortes chuvas típicas de um país tropical. Transbordamentos de corpos d'água e escorregamentos de encostas afetam a população miserável que vive em habitações subnormais (cortiços e favelas) construídas em áreas impróprias para a ocupação. O mais triste é que, em algumas favelas, já é possível encontrar famílias que estão em sua terceira geração, ou seja, avós, filhos e netos convivendo com situações dramáticas de maneira cotidiana e que não tiveram a possibilidade de alterar sua condição de sobrevivência.

Para quem atua no campo, o quadro é diferente mas também preocupante. Se for um trabalhador rural, vai enfrentar o dia-a-dia do transporte em estradas mal conservadas de sua cidade até as fazendas. Convive ainda com o uso inadequado de defensivos agrícolas, muitas vezes manipulados sem proteção para mãos e rosto, ficando sujeito a doenças funcionais graves que podem conduzi-lo à morte.

A queimada, prática recorrente entre agricultores brasileiros de diversas regiões do país, produz uma fuligem que, se aspirada, acarreta problemas

V. Orientação para o trabalho do professor

pulmonares. E a utilização de água para abastecimento de áreas cultivadas com o uso de agrotóxicos também resulta em contaminação que perturba o bom funcionamento do organismo humano.

Alterar este quadro exposto acima é uma tarefa urgente de todos os que desejam um mundo mais justo, no qual seja possível a convivência com a diferença sem mediação com a capacidade de compra, como vemos em nossos dias.

Com base nestes conteúdos, um dos principais objetivos do capítulo é problematizar a tensão entre dois tempos diversos: o da reprodução do capital e o da natureza e sua capacidade de regenerar os ambientes. O primeiro quer mais e mais, o segundo não pode suportar a pressão gerada pelo primeiro.

Os alunos também deverão se deparar com o debate a respeito das alternativas de superação dos problemas ambientais da atualidade. Alterar essa situação só será possível com uma renovação drástica do sistema de produção hegemônico, tarefa árdua que enfrenta obstáculos políticos de várias ordens. Entretanto, ela é imperiosa e reconhecida mesmo por quem está obtendo vantagens com sua manutenção. A evidência disso são os tratados e convenções internacionais sobre o ambiente que procuram regular a ação humana em escala internacional, gerando restrições pautadas em argumentos científicos, como o aquecimento global do planeta, agravado pela emissão de gases pelas atividades humanas que aumentam o efeito estufa.

Este complexo cenário deve ser interpretado de maneira otimista. Com todas as dificuldades e restrições, as temáticas ambientais ingressam no pensamento dominante de empresários, governos e da sociedade civil. Isso indica que estamos construindo um mundo mais saudável para a maior parte da população do planeta. Afirmar o contrário significaria esconder-se atrás do muro das lamentações da manutenção das desigualdades socioambientais. É preciso, sim, abrir a voz para que outros cidadãos conheçam os temas ambientais e participem do debate sobre as alternativas existentes para minimizá-los. É preciso fundar uma nova ética que responsabilize quem, de fato, gera problemas ambientais e que permita a inclusão social pautada na dignidade e realização humanas e não no consumismo desenfreado praticado atualmente.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

O capítulo trata das habilidades e competências do Ensino Médio que devem levar o aluno a perceber-se como integrante e agente transformador do espaço geográfico, identificando seus elementos e interações. Por isso, o capítulo privilegia a vida cotidiana, a partir da necessidade da reposição material da existência, destacando a produção de alimentos e de abrigos, tanto nos ambientes da cidade quanto do campo.

Para tal, foram combinadas diversas fontes que permitem identificar as características do espaço geográfico, como mapas, textos de apoio, gráficos, tabelas e esquemas ilustrativos, os quais contribuem para que o leitor relacione as implicações socioambientais com o uso de tecnologias em diferentes contextos geográficos e históricos.

As atividades foram idealizadas para levar seu praticante a pensar sobre sua situação como ser no mundo

contemporâneo, envolto em um meio técnico, pleno de significados que viabilizam uma série de fluxos de mercadorias e informações, bem como as implicações ambientais que sua produção e manutenção acarretam.

Por fim, o objetivo central é permitir que o leitor adquira mais elementos para discutir as relações da sociedade com o ambiente e posicionar-se frente à necessidade de conservação ambiental, destacando temas como abastecimento de água e energia.

BIBLIOGRAFIA

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 343 p. (Educação ambiental). Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth.

PONTING, C. **Uma história verde do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 646 p. Tradução de Ana Zelma Campos.

RIBEIRO, W. C. **A ordem ambiental internacional**. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. **Relações internacionais**: cenários para o século XXI. São Paulo: Scipione, 2000. 103 p. (Ponto de Apoio).

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996. 308 p.



ENTENDER O IMPACTO DAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS
ASSOCIADAS AOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, AO
DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO E À VIDA SOCIAL.

Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ensino Médio - Capítulo VII

O mundo urbano e industrial

José Geraldo Vinci de Moraes

O capítulo selecionou e priorizou alguns aspectos relevantes para o desenvolvimento do conhecimento e a formação crítica do estudante do Ensino Médio. Por isso, para encaminhar as reflexões sobre as transformações proporcionadas pelo universo das técnicas, do conhecimento e da ciência, relacionando-as com as diretrizes e conteúdos do Ensino Médio, foram selecionados dois momentos históricos de reflexão que concentram diversos desses aspectos: a Revolução Industrial e a Revolução Científico-Tecnológica. Porém, a parte substancial do capítulo está centrada nesse último item, pois foram as mudanças do final do século XIX que criaram os limites e as referências da sociedade contemporânea, com a qual o estudante ainda convive e, sobretudo, participa de suas radicais transformações.

A partir da realidade construída pela Revolução Científico-Tecnológica, o estudante deverá identificar os impactos das transformações desse processo no seu

cotidiano, ainda vivido, de certo modo, nos limites do universo urbano e tecnológico inaugurado nesse período. Esse fenômeno histórico não será tratado como uma simples continuidade temporal e progressiva da Revolução Industrial (por isso, considerada comumente como a Segunda Revolução Industrial). Ao contrário, se procurou justamente demonstrar como ela é descontínua em relação à Revolução Industrial, pois se baseia em outras referências sociais, culturais, técnicas e econômicas, criando uma nova realidade social.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Deste modo, a partir da observação direta da realidade em que vive, o estudante será convidado a refletir sobre as formas como o conhecimento, a ciência, as técnicas e a tecnologia estão presentes no seu cotidiano e como elas interferem, diretamente, tanto na transformação da natureza como nas formas de ver o mundo. O estudante deverá perceber que

as bases culturais e sociais do universo urbano e tecnológico desenvolvido ao longo do século XX foram lançadas em fins do século XIX. Espera-se também que o leitor perceba que foi nesse processo de rápida modernização que se construiu a equivocada idéia da “naturalidade” do progresso contínuo e ininterrupto, direcionado à construção de uma ordem social e histórica superior e

civilizada. E, por fim, como essas referências serviram para levar o modelo de progresso civilizador ocidental ao restante do planeta, desalojando e discriminando outras formas de organizar a cultura, a produção e a técnica. Deste modo, o estudante terá instrumentos para avaliar criticamente a superação dessa realidade e a construção da nova ordem social e cultural em que vivemos.

BIBLIOGRAFIA

BARRACLOUGH, G. **Introdução à História contemporânea**. São Paulo: Círculo do Livro, [199-?]. 243 p. Tradução de Álvaro Cabral.

BRESCIANI, M. S. **Londres e Paris no século XIX: um espetáculo de pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 127 p. (Coleção Tudo é História, 52).

IGLESIAS, F. **A Revolução Industrial**. São Paulo: Brasiliense, 1982. 127 p. (Coleção Tudo é História, 11).

MORAES, J. G. V. de M. **Cidades e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção discutindo a História do Brasil).

SINGER, P. **A formação da classe operária**. 2. ed. São Paulo: Atual, 1985. 80 p. (Coleção discutindo a História).

SCHWARCZ, L.; COSTA, Â. M. **1890-1914: no tempo das certezas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 176 p. (Virando Séculos).

SUGESTÃO DE FILME

TEMPOS modernos. Direção de Charles Chaplin. [S.l.: s.n.], 1936. 1 bobina cinematográfica (85min.).

METRÓPOLIS. Direção de Fritz Lang. [S.l.: s.n.], 1926. 1 bobina cinematográfica (90 min.).

1900. Direção de Bernardo Bertolucci, [S.l.: s.n.], 1976, 1 bobina cinematográfica (239 min.).



O trabalhador, as tecnologias e a globalização

Angela Corrêa Krajewski

O capítulo tem como objetivo analisar as alterações provenientes da incorporação das novas tecnologias na organização e produção do espaço geográfico contemporâneo e suas conseqüências para o mundo do trabalho e para a vida social e pessoal.

Os crescentes fluxos de informação e os constantes avanços da ciência e da tecnologia são marcos substantivos para a compreensão do século XXI. A popularização das tecnologias, proveniente dos avanços técnicos, científicos e da informação, tem aproximado distâncias, ampliado a ação dos mercados e gerado profundas mudanças no perfil do trabalho e nas relações entre culturas e Estados. Esse processo, que encurta distâncias, aproxima mercados e cria redes de conexão imediata e virtual entre os mais diversos países e regiões, é chamado de globalização.

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

A competência fundamenta-se nas seguintes habilidades:

- *Identificar e interpretar formas de registro das novas tecnologias na organização do trabalho e da vida social e pessoal.*
- *Interpretar fatores que permitam explicar o impacto das novas tecnologias no processo de desterritorialização da produção industrial e agrícola.*
- *Analisar a mundialização da economia e os processos de interdependência acentuados pelo desenvolvimento de novas tecnologias.*
- *Comparar as novas tecnologias e as modificações nas relações da vida social e no mundo do trabalho.*
- *Relacionar alternativas para enfrentar situações decorrentes da introdução de novas tecnologias no setor produtivo e na vida cotidiana, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.*

Para desenvolver essas habilidades foram empregados os seguintes procedimentos:

- Utilização de variados tipos de linguagem como mapas, gráficos, imagens e textos jornalísticos e literários.
- Leitura e interpretação de mapas.

Em todos os procedimentos utilizados, esteve presente o desenvolvimento das técnicas na organização do espaço geográfico e na mudança do modo de vida das pessoas em diferentes tempos, destacando os séculos XX e XXI.

Iniciamos o capítulo com uma situação-problema relativa às mudanças das exigências do mercado de trabalho em diferentes épocas. O objetivo a ser atingido foi o de demonstrar que as tecnologias resultantes em épocas distintas provocaram uma ruptura – extinguindo profissões até então existentes – e uma construção, na medida em que novas funções e profissões surgiram em decorrência do novo.

Nesse sentido, optamos por uma problematização que demonstrasse a influência de outras tecnologias em outros períodos que também causaram profundas alterações no trabalho e na vida pessoal e social.

O caminho que optamos para desenvolver o capítulo esteve sempre vinculado ao processo de industrialização, aos fluxos de circulação de mercadorias, pessoas e

de informações e, também, às transformações na tecnologia na cidade e no campo. Como consequência dessas questões, acreditamos que o leitor terá condições de construir um novo conhecimento a respeito das alterações relativas ao processo de globalização e, por sua vez, condições de refletir sobre o seu papel como agente social responsável diante dos desafios provenientes das atuais formas de produzir, consumir e agir na sociedade atual.

Assim, procuramos levar o aluno a:

- refletir sobre o processo de globalização e sua interferência no modo de pensar e agir da sociedade contemporânea;
- estabelecer relações entre o processo de globalização em curso e os pressupostos do sistema capitalista;
- compreender que a revolução técnico-científica atual é financiada e gerida pelas grandes corporações, atores principais desse processo;
- analisar as alterações ocorridas no espaço geográfico, resultantes da incorporação das novas tecnologias de produção e circulação de mercadorias nos serviços e nas culturas;
- analisar alternativas que permitam tornar o processo de globalização mais incluyente e solidário, respeitando os valores humanos e a diversidade sociocultural.

V. Orientação para o trabalho do professor

O professor poderá acrescentar outras atividades, relacionando as problematizações incorporadas ao texto e buscando criar um ambiente de reflexão a partir do que é vivido e percebido pelos alunos em seu cotidiano. Explorar imagens do passado e do presente de lugares da cidade onde vivem, trabalhando com os meios de comunicação e informação, agências bancárias e as novas tecnologias (caixas eletrônicos), o uso dos celulares e das linhas de telefonia fixa, o ritmo do lugar (as modificações no trânsito e a incorporação de meios de vigilância eletrônicos), os hábitos culturais (a influência da TV e da Internet), enfim o que permaneceu e o que mudou.

Em resumo, o capítulo está organizado nos seguintes tópicos:

1. Introdução – Apresentação da situação-problema e terminologia utilizada pelos recursos da informática.
2. A Revolução Tecnológica do Século XX – O que mudou e o que permaneceu na organização do trabalho ao longo do século XX.
3. O Choque da Eletricidade – As mudanças substanciais ocorridas a partir da introdução da eletricidade nos processos produtivos e na vida social.
4. As Tecnologias Contemporâneas e a Segunda Guerra Mundial – Alterações resultantes do avanço das tecnologias de informação a partir das guerras mundiais.
5. O Fim dos Empregos? – A incorporação das tecnologias no setor produtivo que introduziu a automação nas fábricas e modificou as formas de gerenciamento no setor terciário de modo a provocar alterações substanciais no emprego.
6. Educação e trabalho – A alteração relativa à inserção das novas tecnologias que exige do cidadão novas habilidades e competências.
7. As tecnologias no campo – A mecanização agrícola e a aplicação de recursos provenientes da biotecnologia que têm revolucionado o campo e a produção, ao mesmo tempo em que colocam em xeque os interesses de grupos econômicos controladores do setor, acima da preocupação com o bem estar das populações.
8. Globalização dos mercados e os fluxos de transporte e informação – Mudanças ocorridas ao longo do tempo nas comunicações e que provocaram alterações de hábitos familiares e pessoais.
9. Analisando a Globalização – Reflexão diante das alterações provenientes das novas tecnologias e o impacto da globalização nos modos de produzir, agir e pensar da sociedade atual.

BIBLIOGRAFIA

CHESNAIS, F. (Org.). **A mundialização financeira: gênese, custos e riscos**. São Paulo: Xamã, 1998. 334 p. Tradução de Carmem Cristina Cacciocano et al.

DE MASI, D. **Desenvolvimento sem trabalho**. 4. ed. São Paulo: Esfera, 1999. 403 p. Tradução de Eugênia Deheinzelin.

_____. **O futuro do trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial**. 2. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1999. 354 p. Tradução de Yadir A. Figueiredo.

GATTAI, Z. **Anarquistas graças a Deus**. 25. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. 271 p.

GIDDENS, A. **Mundo em descontrole: o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 2000. 108 p. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges.

KLEIN, N. **Sem logo: a tirania das marcas em um planeta vendido**. Rio de Janeiro: Record, 2002. 543 p. Tradução de Ryta Vinagre.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho**. São Paulo: Makron Books, 1995. 348 p. Tradução de Ruth Gabriela Bahr.

_____. **O século da biotecnologia: a valorização dos genes e a reconstrução do mundo**. São Paulo: Makron Books, 1999. 290 p. Tradução de Arão Scepuro.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 2. ed. Rio de Janeiro, Record, 2000. 174 p.

SINGER, P. **Globalização e desemprego: diagnóstico e alternativas**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2000. 139 p.



CONFRONTAR PROPOSIÇÕES, A PARTIR DE SITUAÇÕES
HISTÓRICAS DIFERENCIADAS NO TEMPO E NO ESPAÇO, E
INDAGAR SOBRE PROCESSOS DE TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS,
ECONÔMICAS E SOCIAIS.

Ciências Humanas e suas Tecnologias
- Ensino Médio - Capítulo IX

Os homens, o tempo, o espaço

Paulo Eduardo Dias de Mello

O capítulo foi elaborado como um instrumento de apoio ao trabalho do professor e do aluno, visando a desenvolver um conjunto de competências e habilidades básicas para área de Ciências Humanas.

As habilidades são:

- *Identificar os instrumentos para ordenar os eventos históricos, relacionando-os a fatores geográficos, sociais, econômicos, políticos e culturais.*
- *Analisar as interferências ocorridas em diferentes grupos sociais, considerando as permanências ou transformações ocorridas.*
- *Interpretar realidades histórico-geográficas, a partir de conhecimentos sobre economia, práticas sociais e culturais.*
- *Confrontar diferentes escalas espaço/temporais, a partir de realidades históricas e geográficas.*
- *Posicionar-se criticamente sobre os processos de transformação políticas, econômicas, culturais e sociais.*

DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA

Pensamos que o desenvolvimento destas habilidades e competência está ligado tanto ao conteúdo a que o aluno tem acesso quanto às atividades de aprendizagem que ele desenvolve na sala de aula. Por isso, não se espera que uma simples leitura do capítulo habilite o aluno a saber realizar múltiplas tarefas e estabelecer relações entre os conteúdos de forma crítica e ativa. Nesse caso, isto depende fundamentalmente de como o professor decide utilizar o material que estará à sua disposição.

Apostamos que o professor possa fazer uso do capítulo combinando leituras, atividades e pesquisas ou utilizando outros recursos didáticos que tornem a aula dinâmica, estimulando a participação dos alunos. A aula pode ser um espaço de diálogo e reflexão coletiva sobre as diferentes vivências de cada um em relação aos temas propostos. Daí a importância de propor problemas, de criar

situações e inventar novas questões que podem estimular o processo de construção do conhecimento pelos alunos.

O capítulo traz como conceitos norteadores o tempo e o espaço. Nosso objetivo foi demonstrar as diversas facetas que envolvem a discussão sobre estes conceitos, que são de importância vital no desenvolvimento das pessoas, na organização da vida social e que implicam relações com a cultura e o poder nas sociedades.

Partimos de uma problematização que não se restringiu ao uso instrumental dos conceitos, em geral, voltados para o localizar-se no tempo e no espaço. Nossa problemática inicial é como nossa sociedade tem sido empurrada para uma aceleração do tempo e um virtual encurtamento dos espaços. Este discurso que aparece na mídia, como resultado da globalização, é uma espécie de símbolo da ultramodernidade. A velocidade e a facilidade das comunicações são vistas com positividade, pois representariam benefícios para todos e rompimento com o mundo tradicional e “atrasado”. Será mesmo assim? O que se ganha e se perde neste processo? Quem mais se beneficia? Além disso, a partir de quando esta forma de viver o tempo se tornou predominante na história?

Isso nos encaminha para a discussão sobre os diferentes tempos, as diversas formas sociais de vivenciar a passagem do tempo e de medi-lo. Para isso, apresentamos ao aluno a discussão sobre as múltiplas formas de tempo: pessoal, biológico, cíclico, geológico, astronômico, mitológico.

Apresentamos as diversas formas de medir o tempo elaboradas por diferentes sociedades ao longo da história. Os instrumentos utilizados, os padrões e as escalas de medidas variavam de cultura para cultura, de época para época. Nosso exemplo destaca a vivência do tempo de uma nação indígena do norte do Brasil, os Tembé-Tenetebara, mostrando como este povo construiu um complexo sistema de medição do tempo pelas observações da natureza, chegando a uma ótima percepção do tempo astronômico. A comparação com outras formas de perceber o tempo desenvolvidas por outras culturas do passado mostra a dimensão antropológica da vivência temporal dos homens.

Partindo dessas reflexões, chegamos ao relógio, instrumento mecânico que representa, por excelência, a difusão de uma forma de perceber o tempo como mercadoria, típica da sociedade capitalista, urbana e industrial que surge a partir da Revolução Industrial. Mais que simples busca de exatidão, a marcação do tempo pelo relógio, da forma como passa a ser utilizada no capitalismo revela novos interesses em jogo na sociedade. É importante frisar que o relógio não surge com o capitalismo, mas é ele que difunde um uso social aplicado ao controle do tempo como mercadoria.

Do tempo curto dos segundos, minutos, horas que preenchem um dia, chegamos ao tempo longo dos calendários. Além dos conhecimentos pressupostos para

V. Orientação para o trabalho do professor

elaboração dos calendários, buscamos discutir os vínculos de sua organização com formas de poder, particularmente as religiões, que buscam o controle da vida social.

Na seqüência, apresentamos como os historiadores entendem, dividem e localizam os tempos históricos. Neste caso, o exercício com as linhas de tempo é fundamental. Para isso, sugerimos comparações entre a organização da linha do tempo histórico proposta pelos índios Terena e a linha histórica tradicional do Brasil. Da mesma maneira, visando a questionar os critérios de periodização, propomos a leitura e discussão sobre a Pré- História brasileira, usando como referência a proposta dos arqueólogos do Museu de Arqueologia da USP – Universidade de São Paulo.

Para discutir e compreender o debate sobre as diferentes durações do tempo, os ritmos e níveis de duração dos acontecimentos, seria interessante, depois da leitura, realizar algum exercício prático. Para esse exercício, o professor pode tomar como referências um episódio da história local ou um acontecimento comum da história de

vida dos alunos. Localizado o acontecimento no tempo e no espaço, propomos realizar procedimentos de contextualização, localizando as diferentes dimensões em que o fato se insere, estabelecendo as diversas durações dos acontecimentos a ele relacionados.

Finalizamos discutindo melhor a noção de espaço e suas diferentes formas de percepção: corporal, geográfica, político-administrativa, econômica, cultural. Abordamos também o assunto dos fusos horários em exemplos cotidianos, estimulando a leitura de mapas.

Para conclusão, optamos pelo retorno à reflexão sobre a perda da dimensão do tempo e do espaço no processo de mudanças aceleradas do mundo de hoje. Talvez este tenha sido nosso propósito básico, a reflexão. Esperamos que o capítulo contribua para que esta reflexão seja coletiva, estimulando a participação dos alunos nas discussões a partir da análise de suas próprias vivências, de suas preocupações e suas histórias de vida. Acreditamos que o diálogo aberto, em sala de aula, pode facilitar para o aluno a construção de uma melhor percepção de si mesmo, nos espaços e tempos históricos e sociais.