



Orientações Curriculares

Expectativas de Aprendizagem

Educação de Jovens e Adultos

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Gilberto Kassab

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Alexandre Alves Schneider

Secretário

Célia Regina Guidon Falótico

Secretária Adjunta

Waldecir Navarrete Pelissoni

Chefe de Gabinete

COORDENADORES DE EDUCAÇÃO

Eliane Seraphim Abrantes, Elizabete dos Santos Manastarla, Fátima Elisabete Pereira Thimoteo, Hatsue Ito, Isaias Pereira de Souza, José Waldir Gregio, Leila Barbosa Oliva, Leila Portella Ferreira, Marcello Rinaldi, Maria Angela Gianetti, Maria Antonieta Carneiro, Silvana Ribeiro de Faria, Sueli Chaves Eguchi

DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA

Regina Célia Lico Suzuki

(Diretora – Coordenadora Geral do Programa)

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Alice da Conceição Alves, Antonio Gomes Jardim, Débora Cristina Yo ki, Leny Ângela, Zolli Juliani, Rosa Maria Laquímia de Souza

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Elenita Neli Beber (Diretora)

Ailton Carlos Santos, Ana Maria Rodrigues Jordão Massa, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, Marco Aurélio Canadas, Maria Virgínia Ortiz de Camargo, Rosa Maria Antunes de Barros

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA - EDUCAÇÃO INFANTIL

Yara Maria Mattioli (Diretora)

Ana Cristina Wey, Fátima Bonifácio, Maria Aparecida Andrade dos Santos, Maria Heloisa Sayago França, Matilde Conceição Lescano Scandola, Patrícia Maria Takada

EDUCAÇÃO ESPECIAL

Adriana Sapede Rodrigues, Mariluci Campos Colacio, Mônica Leone Garcia Federico, Silvana Lucena dos Santos Drago, Yara Tereza Taccola Andretto

CÍRCULO DE LEITURA

Angela Maria da Silva Figueiredo, Aparecida Eliane de Moraes, Ivani da Cunha Borges Berton, Leika Watabe, Margareth Ap. Ballesteros Buzinaro, Regina Celia dos Santos Camara, Rosanea Maria Mazzini Correa, Silvia Moretti Rosa Ferrari, Suzete de Souza Borelli

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Carlos Alberto Mendes de Lima, Denise Mortari Gomes Del Grandi, Lia Cristina Lolito Paraventi, Tidu Kagohara

PROJETOS ESPECIAIS / ASSESSORIA ESPECIAL

Marisa Ricca Ximenes (Assessora Técnica)

Rosana de Souza (Grupo de Educação para a Diversidade Étnico-Racial)

EQUIPE TÉCNICA DE APOIO DA SME/DOT

Ana Lucia Dias Baldinetti Oliveira, Delma Aparecida da Silva, Jarbas Mazzariello, Magda Giacchetto de Ávilla, Maria Teresa Yae Kubota Ferrari, Rita de Cássia Anibal, Rosa Peres Soares, Tânia Nardi de Pádua, Telma de Oliveira

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA**

**ORIENTAÇÕES CURRICULARES: EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

2007

DIVISÃO DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Romy Schinzare (Diretora)

Equipe Técnica-Pedagógica DOT-EJA

Alice da Conceição Alves

Antonio Gomes Jardim

Débora Cristina Yo Ki

Leny Angela Zolli Juliani

Rosa Maria Laquimia de Souza

ASSESSORIA PEDAGÓGICA

Prof. Dr. Luis Percival Leme Britto

COLABORADORES

Equipe de Apoio Administrativo DOT-EJA

Hebe Moreira Pastore

Joana de Oliveira

Estagiários DOT-EJA

Alcides Uchoa Lima

Paula Beatriz de Matos Pires

CENTRO DE MULTIMEIOS

Waltair Martão (Coordenador)

Projeto Gráfico

Ana Rita da Costa, Conceição Aparecida Baptista Carlos, Hilário Alves Raimundo, Joseane Alves Ferreira

Pesquisa de Imagens

Iracema Fátima Ferrer Constanzo, Lilian Lotufo Pereira Pinto Rodrigues, Magaly Ivanov, Patricia Martins da Silva Rede, Nancy Prandini, Silvana Terezinha Marques de Andrade

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Câmara Brasileira do Livro, SP - Brasil.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo : SME / DOT, 2008.

80p.

Bibliografia

1. Educação de Jovens e Adultos I. Programa de Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagens

CDD 374

Código da Memória Técnica: SME-DOT/Sa.01/08

Aos Educadores da Rede de Ensino da Cidade de São Paulo

Estamos apresentando a vocês o documento *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos*, que faz parte do Programa de Orientação Curricular do Ensino Fundamental, da Secretaria Municipal de Educação.

O programa tem como objetivos principais contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender, relativamente a cada uma das áreas de conhecimento, e subsidiar as escolas para o processo de seleção e organização de conteúdos ao longo do ensino fundamental.

O presente documento foi organizado por Professor especialista e coordenado pela Diretoria de Orientação Técnica. Foi disponibilizado no Portal Educação e submetido à leitura nas Unidades Escolares e Coordenadorias de Educação que apresentaram propostas de reformulação e sugestões.

A partir da sistematização dos dados coletados, foi elaborada a presente versão, que orientará a organização e o desenvolvimento curricular das escolas da rede municipal.

Esse processo de construção coletiva exigiu o envolvimento amplo de todos os educadores que atuam na rede municipal e a participação ativa das Coordenadorias de Educação e das instâncias dirigentes da Secretaria Municipal de Educação.

Para a nova etapa – a reorientação do currículo da escola em 2008 – apontamos a necessidade de articulação deste documento com os Planos de Ensino ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Contamos com a participação de todos neste compromisso de oferecer cada vez mais um ensino de qualidade para as crianças e jovens da cidade de São Paulo.

Alexandre Alves Schneider
Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1

| | |
|----------------------------------|----|
| Educação e empregabilidade | 12 |
|----------------------------------|----|

PARTE 2

| | |
|--|----|
| A especificidade da educação de jovens e adultos | 20 |
|--|----|

PARTE 3

| | |
|---|----|
| Expectativas de aprendizagem | 26 |
| 3.1. Contextualização e compreensão das aprendizagens escolares | 26 |
| 3.2. Questões de natureza didática e metodológica | 32 |
| 3.2.1 A transdisciplinaridade | 33 |
| 3.2.2 Conhecimentos individuais e ações coletivas | 35 |
| 3.2.3 O educador como liderança | 37 |
| 3.2.4 Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento | 38 |
| 3.3. Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização | 39 |
| 3.4. Etapa Alfabetização | 43 |
| 3.4.1 Expectativa geral | 43 |
| 3.4.2 Língua Portuguesa | 43 |
| 3.4.3 Matemática | 44 |
| 3.4.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro | 45 |
| 3.4.5 Artes | 46 |
| 3.5. Etapa básica | 46 |
| 3.5.1 Expectativa Geral | 46 |
| 3.5.2 Língua Portuguesa | 47 |
| 3.5.3 Matemática | 49 |
| 3.5.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro | 51 |
| 3.5.5 Artes | 52 |
| 3.6. Etapa Complementar | 53 |
| 3.6.1 Expectativa Geral | 53 |
| 3.6.2 Língua Portuguesa | 54 |
| 3.6.3 Matemática | 55 |
| 3.6.4 Ciências | 56 |
| 3.6.5 História | 56 |
| 3.6.6 Geografia | 57 |
| 3.6.7 Língua Estrangeira | 58 |
| 3.6.8 Artes | 58 |
| 3.7. Etapa Final | 59 |
| 3.7.1 Expectativa geral | 59 |
| 3.7.2 Língua Portuguesa – Leitura e Escrita | 60 |
| 3.7.3 Matemática | 62 |
| 3.7.4 Ciências | 63 |
| 3.7.5 História | 65 |
| 3.7.6 Geografia | 66 |
| 3.7.7 Língua Estrangeira | 67 |
| 3.7.8 Artes | 68 |
| 3.8. Educação Física | 69 |

PARTE 4

| | |
|---------------------------------------|----|
| Considerações sobre a avaliação | 72 |
|---------------------------------------|----|

BIBLIOGRAFIA

75



Foto: Lilian Borges

PARTE 1

Educação e empregabilidade

O Brasil testemunha, desde a década de 1990 do século passado, um momento de expansão da educação formal em todos os níveis, em consequência das mudanças no mundo do trabalho e nas formas de organização e participação social. O fenômeno não é exclusivamente nosso, abrangendo todos os países periféricos e, inclusive, os países do núcleo central, ainda que de formas diferenciadas.

No caso brasileiro, a última década do século passado assistiu à universalização do Ensino Fundamental, de modo que a população de 7 a 14 anos se encontra atendida, ainda que precariamente e com desigualdades brutais quando se considera a qualidade das escolas em função dos públicos a que assistem. Por outro lado, verificou-se o aumento extraordinário das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em especial no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. De acordo com o Inep/MEC (censo escolar de 2004), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) possuía, em 2004, 4,6 milhões de matrículas, com crescimento de 3,9% em relação ao ano anterior. De 5ª a 8ª série do ensino fundamental na EJA houve, de 2003 para 2004, incremento de 5,7% na matrícula, que passou a contar com 1,9 milhão de estudantes. De 1ª a 4ª série não foi registrada variação significativa na matrícula, que, hoje, é de 1,6 milhão.

Esse processo tem gerado a redução progressiva e substancial do analfabetismo pleno. A partir da década de 1990, pela primeira vez na história brasileira, a curva de analfabetismo ficou descendente não apenas na porcentagem de analfabeto, mas também no número absoluto de analfabetos (FERRARO, 2002).

Mesmo assim, a realidade é bastante dura. Segundo dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf 2006; 2005), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa, apenas 26% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são plenamente alfabetizados, 7% são analfabetos e outros 30% estão em nível rudimentar de alfabetismo. Quase 33% são da classe C e 64%, das classes D e E. Somente 6% deles usam computadores, mas 52% dizem ler jornais e 48%, revistas.

Outros 38% dos brasileiros se encontram em Nível Básico de alfabetismo. Estes, de acordo com o referido indicador, conseguem ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência.

As principais dificuldades estão concentradas, portanto, entre pessoas das classes C, D e E. Nesse nível, 60% das pessoas têm ao menos o ensino médio completo,

54% usam computadores, 83% dizem ler jornais e 84% revistas. No que concerne aos conhecimentos matemáticos, estes levantamentos apontam que somente 23% da população jovem e adulta brasileira (compreendida entre 15 e 64 anos) são capazes de resolver um problema que envolva a execução de uma série de operações. Só essa parcela é capaz de solucionar problemas que envolvam cálculo proporcional e apenas nesse grupo se encontram pessoas que demonstram certa familiaridade com representações gráficas como mapas, tabelas e gráficos.

O que é preciso compreender é que o aumento de procura por educação formal está diretamente relacionado com a mudança do perfil da estrutura produtiva e, conseqüentemente do mercado de trabalho. A globalização da economia e a reestruturação produtiva, com base na acumulação flexível do capital, têm implicado o processo produtivo dinâmico e em constante mudança, em função da incorporação da ciência e da tecnologia à busca de competitividade. Os processos de produção de estrutura fixa de base eletromecânica foram substituídos por processos mais ágeis, apoiados na microeletrônica, que permite soluções velozes e ajustes constantes, desde que haja domínio da ciência.

Este modelo produtivo demanda um trabalhador que disponha de conhecimento tecnológico, saiba comunicar-se com propriedade, trabalhe em equipe, crie soluções para problemas imediatos, avalie sua própria ação e esteja em contínuo processo de formação. Desta feita, este trabalhador, tem sua inserção no mundo do trabalho reorganizado, isto é, nas novas bases produtivas, tendo portanto que ter dois atributos fundamentais: competitividade e empregabilidade.

Mas aí está um problema chave: o verniz aparentemente progressista deste modelo se desfaz quando se verifica que, muito mais de uma forma ampla e emancipadora de sociedade e de trabalho, o que determina a reordenação do modelo produtivo e da educação são as necessidades do próprio sistema. A complexidade crescente dos processos de produção e das formas de relacionamento no setor de atendimento pressupõe um trabalhador capaz de ler, seguir instruções, resolver problemas práticos. Isto, contudo, não significa que a educação deva avançar além desta formação pragmática. Nesta lógica, é para isto, e somente para isto, que a educação se faz necessária.

De fato, a correlação entre escolaridade e organização social nunca foi tão forte, a ponto de a escolaridade ser um indicador fundamental de empregabilidade. Ao adulto sem escolaridade faltaria tanto aquela informação enciclopédica que compõe os ensinamentos escolares, a se reproduzirem via testes e provas, bem como o conhecimento dos procedimentos próprios da produção e do consumo, o qual impede de atuar com desenvoltura na normatividade estabelecida.

De todo modo, é importante observar que as transformações nos processos de produção e de organização social tendem a aumentar a importância da escolaridade, ainda que, paradoxalmente, a educação escolar – tanto de crianças e jovens como de adultos – não apenas se mostra incapaz de promover a democracia e a distribuição da riqueza, como também se tem realizado pela banalização do conhecimento e pela instituição de um modelo educacional, limitado à reprodução de normas, valores e procedimentos, pouco oferecendo o acesso a bens culturais acumulados pela humanidade.

Em última análise, o que se evidencia, desde essa perspectiva, é a instituição de um “alfabetismo pragmático”, ou “alfabetismo necessário” (OSAKABE, 1984) – aquele que permite à pessoa ler e escrever umas tantas coisas e operar com números, de modo a ser capaz de agir apropriadamente em função dos protocolos e procedimentos de produção e consumo. No modo como se pensa a educação escolar, alcançar determinado grau de escolaridade vincula-se à idéia em dispor de uma quantidade de informação útil, de aplicação objetiva, e saber proceder, segundo as determinações da produção e do consumo.

A ampliação da oferta da escolaridade fez com que os empregadores ampliassem seu poder de seletividade, de modo que ser escolarizado se tornou condição de pré-seleção para ingresso e permanência no mercado de trabalho. Até a década de 1970, a escolaridade formal era pouco significativa para a maioria dos trabalhadores brasileiros. A oferta de emprego estimulava a migração, pois a indústria tinha mecanismos de formação que independiam da educação escolar.

Essa mudança foi muito veloz. Há questão de 10 anos, um trabalhador jovem – de 25 anos, por exemplo –, com ofício constituído, podia, mesmo sem ter o Ensino Fundamental completo, continuar sua carreira qualificando-se em serviço ou por formação específica e estabelecer-se na profissão. Consideremos, a título de ilustração, o caso de uma empresa grande do setor metalúrgico estabelecida na região de Sorocaba-SP, fundada nos anos 1950, tinha a maioria de seus trabalhadores analfabetos. Até o início dos anos 1970, não estabelecia nenhum grau de escolaridade como exigência de contratação de pessoal; nesse período, um trabalhador que apresentasse um colega para trabalhar ganhava de prêmio um dia de licença. Ainda nos anos 1970, estabeleceu-se a 4ª série como requisito de contratação; no final dos anos 1980, passou a exigir o Ensino Fundamental completo e, finalmente, no começo dos anos 1990, estabeleceu-se o Ensino Médio. No mesmo período, a empresa reduziu em aproximadamente 30% seu quadro funcional (Sene, 2005).

Em termos diretos, a procura por educação formal deriva da mudança do per-

fil de mercado de trabalho. Os trabalhadores buscam programas de ampliação de escolaridade não para conseguir trabalho ou alcançar uma posição mais favorável, mas para não perder o emprego atual. Trata-se, enfim, de estudar para se manter no posto de trabalho, com o mesmo salário ou salário inferior.

Em palavras mais diretas: quem está empregado tem de fazer Ensino Fundamental e Médio para manter-se empregado; quem não está empregado só consegue candidatar-se para um posto de trabalho com a escolaridade mínima estabelecida pelos RH das empresas, a qual, em muitos casos, já é a do Ensino Médio completo. É possível prever que, num período de tempo não muito longo, boa parte do setor de serviços e de empresas de ponta estabeleça a escolaridade de nível superior como exigência mínima para contratação.

De acordo com Gaudêncio Frigotto,

O campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, é, então, direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão de qualidade, definidas no mercado de trabalho, cujo objetivo é formar, em cada indivíduo, um banco de reservas de competência que lhe assegure empregabilidade. (FRIGOTTO, 2000, p. 34)

Não se pretende, com este raciocínio, negar a importância que tem a educação escolar e o alfabetismo, seja para o desenvolvimento e o bem-estar social, seja para a realização pessoal. É evidente que a educação formal é condição necessária, ainda que não suficiente, para a plena participação nas diversas esferas sociais, incluindo a vital possibilidade de empregar-se. Ser escolarizado hoje, é fator determinante para atuar na sociedade moderna com relativa independência e autonomia, o que significa, entre outras observações, poder empregar-se, usufruir benefícios da indústria moderna e ter acesso a variados bens culturais.

Mas, numa análise além das questões pragmáticas, observa-se, entretanto, que, nas sociedades modernas, urbano-industriais – como é o caso da sociedade brasileira –, o que deveria estar em foco era o desenvolvimento da capacidade das pessoas de processarem conhecimentos que se encontram além do cotidiano imediato. E isto significa dispor de conhecimentos organizados e de um domínio da escrita e da matemática que as habilitem a interagir com as mais variadas formas de pensamento.

Quanto maior o conhecimento escolar e as capacidades que se relacionam com esta experiência, maior será a frequência de manipulação de informações variadas:

a interação com discursos menos contextualizados ou mais auto-referidos; a convivência com domínios de raciocínio abstrato; a produção de textos para registro, comunicação ou ação planejada; a realização de leitura autônoma (sem intervenção ou apoio de outra pessoa); a possibilidade e as oportunidades do sujeito de realizar tarefas que exijam monitoração, inferências diversas e ajustamento constante.

Enfim, se ensinar e aprender são formas de produzir conhecimento, isto significa que não se confundem com acumular informações e incorporar mecanicamente certos procedimentos úteis à vida prática. O conhecimento – do ponto de vista do indivíduo – não está à soma de uma quantidade de informações que ele retém, mas, está em função da própria história humana e do conhecimento humano. A organização que se faz delas é adequá-las para que possam ser úteis ao entendimento de um problema, ocorrido no mundo. Não se pode reproduzir a estrutura e os conteúdos do ensino tradicional numa relação, pois o processo educativo entre adultos, mesmo considerando que um dos objetivos fundamentais da educação daqueles pouco escolarizados é a possibilidade de acesso ao conhecimento formal e o uso da leitura e da escrita e da matemática. Não pode reproduzir a estrutura e os conteúdos do ensino tradicional.

No entanto, para que a ação educativa não caia no vazio, simplesmente submetendo-se à lógica do ajustamento às demandas do mercado, é fundamental a advertência que faz Duarte, ao criticar a pedagogia do “aprender a aprender”:

O núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (...) O lema “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo. (DUARTE, 2004, p. 9)

Ao assumirmos as limitações e equívocos da educação tradicional e aos processos de ensinar e aprender próprios destes modelos, não devemos incorrer no erro de supor que a solução esteja em algum modelo que, ao negar o conhecimento, valorize os processos de ajustamento ao cotidiano e ao sistema produtivo atual. Uma educação que corresponda às necessidades e interesses dos trabalhadores deve tomar por referência a realidade objetiva em que vivem os educandos, não apenas

em sua imediatividade, mas também naquilo que implica a superação da condição vivenciada por eles.

Cabe aqui destacar dois referenciais de fundamental importância.

O primeiro é Paulo Freire (1996; 2000), com a idéia de que educação é tomada de consciência. Tal princípio ganha sentido real quando se compreende o compreender que a aprendizagem - realizada em função daquilo que cada um é e sabe, dentro de um contexto em que se considera a prática cotidiana - supõe a tomada de consciência da condição de vida em que se encontra e que essa tomada de consciência se faz não apenas pela reflexão teórica desvinculada da prática ou pelo desenvolvimento de qualquer domínio da técnica, mas, também, pela intervenção no seu local de vida. Portanto, não existe possibilidade de uma proposta pedagógica conscientizadora limitada a um ensino cuja finalidade seja a adequação à realidade imediata.

Se se consideram os aspectos próprios do viver cotidiano é com a finalidade de aprender com eles e de transcendê-los pela reflexão crítica. Desta forma, a ação educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano, características do senso comum.

O segundo é Milton Santos (2000; 2002), com a análise que faz da sociedade moderna, em que se manifesta uma nova forma de tecnologia e de ideologia, assumindo que outra globalização é possível. Diferentemente das visões catastróficas, Milton Santos insiste em dizer que o espaço de intervenção não acabou, e que se faz de debaixo para cima, da periferia para o centro. Sua crítica aguda à globalização excludente, a qual ele chama de globalização perversa, e as considerações sobre as formas possíveis de participação pela organização de base são um eixo para qualquer proposta de educação mobilizadora e participante.

A história humana, para Santos, encontra-se num momento em que, materialmente se torna possível a libertação do trabalho alienado e degradante. Mas, para isso, é preciso outra ordem mundial e uma concepção de enfrentamento da realidade que supõe um modelo de educação a fim de criar possibilidades de aquisição de conhecimentos que permitam entender as transformações no mundo moderno. A ação educativa visa a apreender o avanço da ciência, determinante de novas tecnologias, e, ao mesmo tempo, promover a crítica a todas as formas de produção de desigualdade e exclusão.



Foto: Lilian Borges

PARTE 2

A especificidade da educação de jovens e adultos

Compreendidos os motivos que levam a pessoa em busca de educação formal, cabe refletir sobre o que exatamente se está falando quando se fala em educação de adultos?

A princípio, poder-se-ia entender educação de adultos como qualquer processo educativo de que participassem pessoas crescidas. Essa explicação, no entanto, não corresponde ao sentido comum da expressão, já que não se incluem na categoria “educação de adultos”, cursos de culinária, de etiqueta, de informática, apesar de estes normalmente serem oferecidos para adultos e estarem organizados no modelo escolar de ensino, com delimitação espacial e temporal, professor e matéria. Tampouco se consideram “educação de adultos” os cursos universitários, independentemente da idade dos alunos e de suas responsabilidades e compromissos sociais.

O fato é que o conceito de educação de adulto guarda estreita relação com educação supletiva, uma forma de oferta diferenciada de educação regular de Ensino Fundamental e Médio. E, como não existem referenciais específicos para este segmento, a prática predominante tende a reproduzir o modelo escolar tradicional, constituído para atender crianças e púberes, dividindo o processo de formação em séries e disciplinas compactadas. Ignora-se, portanto, que o adulto não age, nem raciocina como criança e que aprende por mecanismos, pelo menos parcialmente, distintos dos que se verificam entre crianças. E isto porque toda aprendizagem implica interação intensa entre as formas de conhecimento já incorporadas pelas pessoas, incluindo-se nestas formas tanto os valores como os procedimentos intelectuais e as representações dos objetos do mundo. Neste sentido, o resultado de uma nova experiência incorpora-se àquilo que as pessoas já o são, modificando-se e modificando-as. De acordo com Oliveira (1999, p. 03), em comparação à criança, “as peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades”.

É fato que, por outro lado, conforme assinala Ribeiro (1999, p. 191), os educandos de EJA, dispõem, em nível bastante diferenciado do que ocorre com crianças e púberes, “de um amplo universo de conhecimentos práticos e concepções mais ou menos cristalizadas sobre diversos aspectos da realidade social e natural”. Isto

implica reconhecer que os adultos, em função do já vivido, têm modelos de mundo, estratégias de compreensão de fatos e de avaliação de valores mais densamente constituídos, de forma que toda nova incorporação conduz a ajustes mais complexos e, eventualmente, mais difíceis de se realizarem.

Desta forma, toda a aprendizagem passa por explicitações conscientes do estágio atual e pelo esforço sistemático de sua superação, em função da tomada de consciência de seus valores, modos de ser e visões de mundo.

Compreendida de forma dinâmica, a partir dos pressupostos acima estabelecidos, a EJA deve ser entendida como uma ação permanente, como um processo de educação continuada, em que educandos e educadores aprendem, produzem e avaliam conhecimentos e os incorporam em suas vidas. Daí impor-se como tarefa da escola contribuir para que os sujeitos participantes do processo educativo desenvolvam a capacidade de ler, estudar, refletir, pesquisar e intervir. Neste sentido, é axiomática a afirmação de Paulo Freire:

A compreensão crítica do ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (...) A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1984, p.11 e 22)

Paulo Freire, com estas reflexões, explicita que a educação não ocorre no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. A leitura do mundo e a leitura da palavra, essencial para a expansão daquela na sociedade letrada, amplia-se à medida que a pessoa ou o grupo reconsidera seus olhares, suas experiências e seus valores, em função de sua interação com novos conhecimentos.

Em seu livro *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996), o educador adverte que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e que quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se constrói a “curiosidade epistemológica” (isto é, a vontade de saber e de indagar o conhecimento e a pensar a realidade).

A incorporação desta perspectiva de educação pode contribuir para a redefinição da atribuição de responsabilidades e significar um importante rearranjo nas práticas pedagógicas, em função da compreensão dos valores, objetivos e conteúdos constitutivos da educação escolar.

Neste sentido, trata-se de, pela ação educativa, contribuir para que os educan-

dos, na problematização da vida concreta, possam adquirir novos conhecimentos e procedimentos que contribuam para a superação das formas do saber cotidiano, características do senso comum. Mas que fique claro: não se trata de desvalorizar o saber constituído na experiência imediata, mas sim de, problematizando-o, permitir a elaboração de quadro de referências mais amplo. Conforme ensina Agnes Heller:

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo, economicismo, andologia, precedentes, juízo provisório, ultrageneralização, mimese e entonação. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absoluto, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. (...) Se essas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos diante da alienação da vida cotidiana. (HELLER, 2004, p. 39).

Por isso, romper com o senso comum pressupõe um movimento de deslocamento do lugar em que nos costumamos encontrar, para, desde um novo ponto de observação, tomar como estranho o que é familiar e, desta forma, compreender o real (entendido não como o absoluto em si, mas sim como o resultado da produção histórica do conhecimento).

A educação, deste modo, constitui-se na possibilidade, pela convivência com a contínua produção e a circulação do conhecimento, de uma pessoa ou um coletivo, de pensar sua vida, seus modos de ser e estar no mundo, enfim, de viver e fazer a condição humana. A educação para a adequação, por sua vez, se faz pelo abandono da postura crítica, correspondendo à condição de quem se encontra sem condição de produzir indagações relevantes (a curiosidade epistemológica de que fala Freire) e de tomar consciência desta condição.

Infelizmente, essa possibilidade tem sido freqüente. Ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais, acreditando-se que estudar e aprender se limita à incorporação de informações supostamente úteis e ao treinamento de pessoas para se ajustarem ao que é solicitado, nada mais é do que se fazer fixar a educação e o conhecimento no universo do senso comum. Na verdade, esta perspectiva, se manifesta como algo transcendental, absoluto, e, por isso mesmo, anti-histórico.

A postura crítica e aberta para o mundo e para o conhecimento torna-se mais relevante quando se considera a não-neutralidade de qualquer informação.

O que é transmitido [pela mídia] à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isto é tanto

mais grave porque, nas condições atuais da vida econômica e social, a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia (SANTOS, 2003, p. 39).

Reconhecer a necessidade de uma educação formadora e crítica leva a reconhecer também a necessidade do diálogo com as referências culturais, que representam o saber constituído historicamente, e isto obriga considerar as conformações de verdade que se nos produzem e pelos meios de comunicação e pela instituição escolar. Porém, este reconhecimento da necessidade do diálogo não significa dizer que a questão pedagógica se concentre na elaboração de um novo método para ensinar conteúdos tradicionais ou na submissão às formas de divulgação e reprodução do fato midiático. Ao contrário, o que deve permanecer em foco é o estabelecimento de outro conteúdo e outra maneira de compreendê-lo, em conseqüência de outra concepção de conhecimento, de homem e de sociedade.

Concluindo, podemos assumir que a ação educativa, em função do que acima se enunciou, impõe como exigências:

- *a ampliação da capacidade de interpretação da realidade*; isto implica a nova postura no que se refere ao ato de conhecer, assumido como esforço sistemático e abrangente;
- *a apreensão de conceitos* – entendidos como instrumentos de compreensão da realidade e alvo constante de reelaboração – para que se faça possível a busca permanente de conhecimentos;
- *o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e cálculo*, de forma que os educandos possam interagir com outras formas de conhecimento, além dos que trazem de sua experiência;
- *a problematização da vida concreta*, de modo que os participantes possam compreender a realidade e atuar sobre ela no sentido de transformá-la;
- *o exercício sistemático de análise da realidade*, quando se aplicam efetivamente os conceitos, contrastando-os com as evidências e problematizando-os desde o lugar e pontos de vista dos sujeitos envolvidos.



Foto: Lillian Borges



PREFEITURA DA CIDADE

PARTE 3

Expectativas de aprendizagem

3.1 Contextualização e compreensão das aprendizagens escolares

Entende-se por alfabetização o processo pelo qual os sujeitos adquirem o conhecimento do funcionamento do sistema de representação alfabético e ortográfico da língua escrita e da notação matemática. A alfabetização, contudo, mesmo considerada em sua especificidade, só faz sentido quando se vincula com o desenvolvimento social e intelectual dos sujeitos envolvidos, de forma que se ampliem as possibilidades de sua participação e intervenção ativa no mundo em que vive. “Para passar da condição de analfabeta para a condição de alfabetizada, portanto, a pessoa precisa transformar em alguma medida sua condição, incorporando a linguagem escrita em sua vida” (RIBEIRO, 1999, pp. 35-6).

É nesta dimensão que faz sentido postular que “o processo de alfabetização está vinculado às compreensões – senso comum, que os(as) educandos(as) têm sobre as coisas. Este é o senso comum, o ponto de partida da aprendizagem da língua escrita e da superação de um dado nível de compreensão para a construção de outro patamar de entendimento sobre a realidade” (FERREIRA; BORGES; TERRA, 2005, p. 15). A aprendizagem da escrita, desde o seu início e de forma ininterrupta, realiza-se no trabalho sobre os textos que efetivamente se apresentam aos educandos nas diversas dimensões sociais.

Saber usar a escrita significa:

- Poder ler jornais, revistas, livros, documentos e outros textos que fazem parte de sua profissão, crença, participação político-cultural-social;
- Conhecer e aplicar recursos característicos da escrita (sínteses, resumos, quadros, gráficos, fichas, esquemas, roteiros etc.) e usar nas atividades da vida social de acordo com a necessidade;
- Escrever o que precisa (avisos, bilhetes, cartas, relatórios, registros, documentos, listas etc.), tanto para a vida pessoal como para a ação social e profissional;
- Usar procedimentos próprios da escrita, para a organização de sua vida, fazendo anotações, monitorando a leitura, planejando sua ação;

- Avaliar escritos e leituras que se realiza, considerando os objetivos e a situação;
- Realizar estudos formais, manipulando textos descontextualizados e auto-referidos;
- Participar de situações em que predomina a oralidade escrita, sabendo intervir e atuar nesse contexto.

No que tange aos conhecimentos matemáticos, há que se considerarem duas dimensões complementares: de um lado, estão as chamadas necessidades cotidianas de cálculo, tais como trabalhar com quantidades, medidas, volumes, que se manifestam na realização de ações da vida prática (por ex. mexer com dinheiro; verificar contas; administrar um remédio, cozinhar com base em uma receita, calcular quantidades de material em diferentes tipos de trabalho etc.); de outro aparece a matemática como conhecimento formal, abstrato, em grande parte básico para o desenvolvimento do pensamento científico. A formulação das expectativas de aprendizagem de matemática supõe, portanto, a indissociabilidade dessas duas dimensões: a resolução de problemas da vida prática e a estruturação do pensamento e a agilização do raciocínio.

Neste sentido, a educação matemática no âmbito da escola deve permitir aos educandos compreender e atuar no mundo e que o conhecimento gerado nessa área do saber seja percebido como fruto da construção humana na sua interação constante com o contexto natural, social e cultural.

Há dois pontos centrais na natureza da Matemática que dão suporte à necessidade de seu ensino:

1. Ela é necessária em atividades práticas que envolvem quantidades de diversos tipos, como números, grandezas, medidas, codificações de informação, e entes geométricos.
2. Ela desenvolve o raciocínio lógico, as capacidades de abstrair, generalizar, projetar, transcender o que é imediatamente sensível. Em grego, *mathema* significa pensamento e aprendizagem, o que quer dizer que desde os seus primórdios a matemática esteve identificada com o pensamento como tal. O filósofo Spinoza escreveu que os homens estariam limitados a emitir apenas opiniões, se a Matemática não lhes houvesse fornecido outra forma de pensar.

Não há dúvida de que o desenvolvimento do raciocínio não ocorre apenas na escola, e, na escola, não apenas na aula de Matemática; mas também não há dúvida

de que a Matemática tem um papel privilegiado neste desenvolvimento, ela tem um papel formativo essencial neste campo.

O ensino de Matemática deve estar orientado para integrar de forma equilibrada seu papel formativo e seu papel funcional. Este equilíbrio e a forma de viabilizá-lo se tornam questões ainda mais prementes no ensino de Matemática para adultos, já que, referindo-se a adultos de baixa escolaridade, Marta Kohl de Oliveira escreve com propriedade:

Podemos arrolar algumas características do funcionamento cognitivo normalmente associadas aos jovens e adultos a que aqui nos dirigimos, tais como: pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata, dificuldade de operação com categorias abstratas, dificuldade de utilização de estratégias de planejamento e controle da própria atividade cognitiva, pouca utilização de procedimentos metacognitivos; (...) por outro lado, sabemos que neste grupo há pessoas que não apresentam essas características, assim como em outros grupos culturais, com outra história de formação intelectual, há pessoas com essas mesmas características. (OLIVEIRA, 1999, p. 12)

Nestas condições, é importante que se organizem estratégias para transformar as situações do cotidiano que envolvem noções e notações matemáticas em suporte para a aprendizagem significativa de procedimentos mais abstratos. Um ponto essencial para que isto possa ocorrer é que o professor incentive o aluno a explicitar seu raciocínio na resolução dos mais diferentes problemas. Assim, a aula de Matemática deve ser uma aula em que os alunos se expressem com freqüência.

Outro ponto que se torna claro é que cabe ao professor organizar o seu ensino para além das expectativas de aprendizagem próprias apenas da Matemática. Se é verdade aquilo que escreveu Spinoza, é importante fazer com que fique claro que o uso dos instrumentos intelectuais que a Matemática nos fornece deve expandir-se para outras áreas em que devemos exercer o nosso pensamento.

Seguindo o princípio de que todas as áreas de conhecimentos “alfabetizam”, a leitura e a escrita e o cálculo matemático são conhecimentos que se imbricam com as demais formas de conhecimento, de modo que são, ao mesmo tempo, condição e resultado de outras aprendizagens. Assim, estes conhecimentos se realizam não apenas quando tomados como objetos específicos, mas também no trabalho intelectual com qualquer outro conhecimento. Todavia é necessário observar que, em grande medida, a ampliação do conhecimento da leitura e da escrita e da matemática se faz em grande parte na medida em que se aprendem outros conhecimentos relevantes.

Os conhecimentos de mundo, aí incluindo as ciências, as artes, a filosofia e a ética, a política, a história, são não apenas fundamentais para a plena participação social. A educação escolar deve criar as possibilidades para os educandos interpretar a complexa trama de valores, saberes, representações e identidades. Em outras palavras, a ação educativa se estrutura a partir de temas e conteúdos que permitem a compreensão da realidade para além da cotidianidade e do saber prático – ainda que sempre o considerando como inerente a formação de cada pessoa –, articulando conhecimentos dos distintos campos do saber próprios do mundo moderno e às vivências de cada participante em função de sua formação cultural, social e científica.

Neste sentido, na definição dos conteúdos a serem trabalhados e, conseqüentemente, das expectativas de aprendizagem, consideram-se, por um lado, a relevância científica e social, salientando as múltiplas relações entre o individual e o coletivo, bem como entre a cotidianidade e a sua transcendência em contextos mais amplos, e, por outro, o sentido das atitudes e valores humanos para a vida em sociedade, tais como integridade, respeito, responsabilidade, cooperação e repúdio a preconceitos e discriminações. Neste sentido, promove-se, no trato escolar, a observação de regularidades, a vivência de processos de investigação, o raciocínio lógico, a compreensão das propriedades e das relações entre fatos e fenômenos, a apropriação de linguagens, métodos e procedimentos científicos, a superação de superstições e preconceitos.

Nesta direção, o ensino de Ciências tem como ponto central mostrar a ciência como conhecimento fundamental para a compreensão do mundo e de suas transformações, enfatizando-se não apenas os seus aspectos mais práticos (como o fato de que ela nos fornece elementos essenciais para uma vida mais saudável), mas também o fato de que o modo científico de pensar foi absolutamente central para a constituição de nossa sociedade e de nossa cultura, tal como estão constituídas hoje. Assim, fica evidente que o trabalho pedagógico com a área de Ciências deve ir muito além das expectativas apontadas, que se apresentam apenas como síntese essencial do que se espera em cada nível de ensino. É interessante buscar essa compreensão da ciência que se almeja também nos interesses do educando, nos acontecimentos mostrados nos meios de comunicação que se relacionam à Ciência, e principalmente pelos problemas vivenciados pelo grupo (como, por exemplo, os problemas ambientais do lugar em que vivem).

O enfoque ao se trabalhar com questões do cotidiano não deve ser o de buscar apenas respostas imediatas para problemas concretos, mas o de atingir a compreen-

são mais ampla do tema envolvido, almejando-se o desenvolvimento de uma forma científica de pensar.

É extremamente importante que o educador, na ação educativa, discuta em classe sobre os temas trabalhados, abrindo espaço para que os educandos expressem suas concepções sobre eles, o que será a partir do questionamento a concepções pré-científicas que pode desenvolver uma forma científica de pensar. Tais questionamentos não devem provir apenas da escola (do programa, do educador), cabendo incentivar para que os próprios educandos se questionem e questionem os colegas a respeito de suas idéias sobre os fenômenos.

É relevante, ainda, lembrar que a relação Ciência-Tecnologia-Sociedade é permeada por temas de diversas ordens, incluindo-se questões éticas. Faz-se necessário que a escola se prepare para discutir essa temática de forma ampla, procurando atualizar-se nas discussões científicas contemporâneas relativas a essas questões, que se apresentam mais fortemente na área da biotecnologia, mas não apenas nela.

Na mesma perspectiva, inclui-se a aquisição da consciência geográfica, que supõe a compreensão de territorialidades, dos diversos tipos de vínculo espacial, referentes às formas de produção da paisagem, a mobilidade social, a formação de grupos sociais e sua interação com processos da natureza. Trata-se de permitir a aquisição, por parte do educando a respeito dos conceitos de sociedade, identidade, tempo, espaço, trabalho, cultura, economia, homem, lugar, transformação e natureza – referenciais básicos para a construção do conhecimento.

A percepção do fenômeno histórico segue o mesmo princípio, com ênfase no fundamento de que a humanidade se constitui na História, assim como suas produções e formas de organização. Para tanto, privilegiam-se os conteúdos e temas que permitam o questionamento contínuo das vivências pessoais e cotidianas, a percepção das formas de produção das condições de vida coletiva em diferentes épocas e a compreensão das noções de tempo e temporalidades históricas. Assim, o educando pode envolver-se em um processo de conhecimento da diversidade de modos de vida, apreendendo as medidas sobre tempo de média e longa durações e percebendo as transformações e permanências históricas.

A cultura, nesta linha de raciocínio, deve ser compreendida como a expressão de uma multiplicidade de manifestações e produções dos encontros de grupos sociais e como campo de luta para a legitimação de significados em constante disputa

de sentidos. À educação escolar cabe refletir sobre ampliar as referências culturais dos educandos, reconhecendo que os valores, predileções e representações da cultura não nascem com as pessoas, mas sim são produtos sociais, de modo que o que cada pessoa compreende do real é a manifestação de sua história e dos modos de sua inserção social, podendo ser sempre compreendidos de novas maneiras em função de suas vivências e aprendizagens. E isto implica não apenas conhecimentos formais ou práticos, bem como igualmente a percepção da política e da ética, particularmente nas sociedades complexas.

A Arte, por sua vez, deve ser compreendida como conhecimento estético, estreitamente ligado à apreciação e ao fazer artísticos que ganham sentido em práticas culturais diversas. Apreciar e produzir arte implica o saber relacionado à variação das significações e funções sociais dados às artes, aos artistas, às manifestações estéticas, aos espaços de exposição e divulgação de artes, e, também, aos apreciadores de arte. Essas significações e funções sociais, que ocorrem conforme contextos culturais diversos, podem ser apropriados e analisados criticamente.

Enquanto forma de conhecimento que ultrapassa a cognição e a técnica, a Arte relaciona-se com o imaginário e com outros saberes, incluindo aqueles relativos ao corpo, à memória, aos desejos e aos afetos. O conhecimento estético dos educandos resulta de múltiplas formas de aprendizagem, não podendo ser considerado como o resultando das simples interações com objetos estéticos nem visto como algo que resulta de tendências “naturais” com que as pessoas nasceriam. O estudo do conhecimento estético (produção, fruição e contextualização da arte) e das linguagens artísticas (visual, musical, corporal e teatral), assim como a fruição orientada de manifestações artísticas, amplia o repertório dos educandos, abrindo-lhe outras possibilidades imaginativas, sensoriais e críticas. A ampliação do repertório cultural e artístico dos educandos implica a expansão de sua capacidade de expressão, comunicação e ação.

A Educação Física leva em consideração muito mais que o culto ao corpo ou ao esporte e sim, o conhecimento e a experiência objetiva da dimensão histórico-biológica do indivíduo e do grupo que convive. Nesse sentido ela representa a possibilidade de realização de uma dimensão fundamental da existência humana: exatamente aquela que na materialidade física nos constitui realizar a dimensão humana que se produz com a História. Conhecer e usar o corpo, seus limites e possibilidades, é o eixo fundamental deste campo de conhecimento.

3.2 Questões de natureza didática e metodológica

É importante estabelecer que o princípio pedagógico fundamental na educação de jovens e adultos é o de que se trata de uma educação entre iguais. Não porque não se verifiquem diferenças no que concerne às formas de participação social ou, o que mais interessa aqui, no que tange aos conhecimentos de cada participante. É evidente que o educador dispõe de maior conhecimento formal em seu campo de atuação e maior familiaridade e trato com a leitura e a escrita.

Como já se enfatizou acima, deve-se ter claro que o adulto, independentemente de sua escolaridade, não é uma criança nem raciocina ou analisa o mundo deste modo. Todo adulto traz uma experiência de vida e um aprendizado que o tornam um igual perante o educador. Neste sentido, a educação de adultos não pode ser considerada um processo de recuperação de um tempo perdido, de uma aprendizagem fora da época.

Não faz sentido pensar que o educando adulto retorna aos bancos escolares para aprender o que deveria ter aprendido como criança. Tal raciocínio só se justificaria se compreendêssemos as pessoas como máquinas acumuladoras de informação e de programação específica, divorciando os conhecimentos e as capacidades frutos da vivência e das formas de compreender a vida que cada pessoa constitui em sua história.

Reconhecendo que o educando procura na educação seu crescimento social e intelectual, a ampliação de sua capacidade de agir no mundo, pelo trabalho, pela participação, pela percepção que dialoga com seus valores e expectativas. É na convivência com o conhecimento, por meio da confrontação entre a experiência de cada um com o saber formalizado que se pode desenvolver social e intelectualmente, formar-se novos juízos, reconstruir-se sempre. O desafio da escola está em considerar estes conhecimentos e, problematizando-os permitirem sua expansão e, quando for o caso, fazer-se a revisão. Desta forma, o educando poderá compreender que os conhecimentos adquiridos na prática escolar têm relação com o que aprendeu pela experiência e também que há saberes que se elaboram sobre outro princípio.

Esta perspectiva de ação educativa implica a postura aberta do educador e reconhecimento de que o domínio de um certo conhecimento não se resume à posse de informações, nem se mede pela quantidade de informação disponível ou armazenada por algum sistema. O conhecimento, individual ou social, é acima de tudo a possibilidade de dar sentido aos objetos do mundo e às afirmações que a humani-

dade faz sobre ele, bem como de agir sobre o mundo. Em outras palavras, o conhecimento supõe a compreensão dos processos pelos quais as coisas se organizam dentro de sistemas de valores e princípios.

E, se é verdade que a quantidade de informação disponível, principalmente em funções das telecomunicações é enorme e diversificada, não é verdade que por causa disso as pessoas tenham imediatamente melhor compreensão do mundo em que vivem. A informação por si só tem pouco valor e utilidade. A simples posse de uma informação não significa aprendizagem nem maior capacidade de compreensão do mundo. Para que tenha sentido na vida de uma pessoa ou de uma comunidade, a informação deve estar relacionada a um modo interpretativo.

Neste sentido, estudar (e ensinar) é uma ação reflexiva, pressupondo finalidade e compromisso dos participantes. Trata-se de buscar saber, de poder conhecer e explicar fatos do mundo material, da vida humana, das pessoas. Estudar é, acima de tudo, um trabalho intelectual, realizado individual ou coletivamente. Um trabalho que exige condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio), disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação, quanto for o caso) e tempo, muito tempo. E que exige também o domínio de recursos de estudo, tais como fazer hipóteses, planos de atividade, formas de registro, procedimentos de verificação e acompanhamento de ações e resultados (tais recursos, é importante frisar, são aprendidos na própria ação de estudar, e não previamente).

Enfim, ensinar e aprender são formas de produzir conhecimento, isto significa que não se confundem acumular informações e incorporar mecanicamente certos procedimentos. O conhecimento – do ponto de vista do indivíduo – não é a soma de uma quantidade de informações que ele retém, mas sim, em função da própria história humana e do conhecimento humano, tendo em vista a organização que se faz delas para que possam servir ao entendimento de um problema, de um fato do mundo.

E esta relação, num processo educativo entre adultos, mesmo considerando que um dos objetivos fundamentais da educação de adultos pouco escolarizados é o de possibilitar o acesso ao conhecimento formal e o uso da leitura e da escrita e da matemática, não pode reproduzir a estrutura dos conteúdos do ensino tradicional.

Apresentam-se, a seguir, alguns pressupostos fundamentais na ação educativa.

3.2.1 A transdisciplinaridade

O enfrentamento da realidade supõe uma educação que, assumindo o compromisso político com os educandos, cria as possibilidades de aquisição de conhecimentos que permitam entender e superar as transformações na base técnica de produção e, compreendendo o processo produtivo, participar e interferir na vida social.

Em outras palavras, as ações educativas visam a apreender o avanço da ciência, determinante de novas tecnologias, e, ao mesmo tempo, promover a crítica social. O espaço para o desenvolvimento deste diálogo está na perspectiva transdisciplinar, entendida como “a construção de um novo objeto, com metodologia peculiar, a partir da integração de diferentes disciplinas, que se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para constituir um novo campo de conhecimento” (KUENZER, 2000. p. 86).

À medida que uma questão é tratada de maneira transdisciplinar, identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos. Isto porque, a investigação transdisciplinar supõe a elaboração de um novo objeto, com questões específicas, cujas respostas e metodologia podem resultar da confluência de diferentes saberes disciplinares, os quais perdem sua especificidade, seus modos de ser particulares e sua autonomia para a constituição de um novo campo de saber.

O ponto de partida é a indagação de um fato de mundo e, à medida que esta indagação é tratada de maneira transdisciplinar (porque não se resolve no interior de nenhuma disciplina), identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos.

Assim, o estado do espaço urbano reúne várias disciplinas clássicas – como a Geografia, a Sociologia, a História, a Psicologia, a Estatística, entre outras – para enfrentar uma problemática que não se estabelece em junção de nenhuma delas, mas sim da natureza mesma do objeto, no caso a cidade; já a compreensão das causas do aquecimento global demanda conhecer Economia, Política, História, Geografia, Biologia; igual raciocínio se pode ter com relação à questão ambiental, para nos limitarmos a três exemplos bem estabelecidos.

O que é preciso perceber é que, no caso da transdisciplinaridade, o estudo e o aprendizado já não se definem a partir deste ou daquele conteúdo específico, mas em função dos interesses e necessidades estabelecidos pelo grupo como importantes para sua formação. E isto supõe pesquisa, leituras, anotações, cálculos, gráficos,

tabelas etc.; supõe planejar o próprio trabalho e, se o processo pedagógico considera a intervenção como dimensão intrínseca da formação, planejar ações, fazer registros e avaliações. À medida que uma questão é tratada de maneira transdisciplinar, identificam-se problemas e se explicitam as necessidades de conhecimentos práticos e objetivos já produzidos.

Considerando as necessidades de conhecimentos específicas que este conteúdo projeta, buscam-se respostas em outros espaços e outras formas de pensamento. O processo de incorporação de disciplinas estabelecidas na construção de novos saberes implica a transformação das próprias disciplinas, num movimento que é já a crítica ao modelo paradigmático do conhecimento.

3.2.2 Conhecimentos individuais e ações coletivas

É evidente, na sociedade capitalista moderna, a sobrevalorização da dimensão individual do conhecimento, não obstante alguns discursos sobre educação de trabalhadores e de organização de empresas afirmarem a importância das equipes e dos trabalhos em grupo. Tal sobrevalorização se exacerba na compreensão da individualidade como individualismo e da subjetividade como subjetivismo egoísta. A palavra de ordem que melhor expressa essa dimensão é a da importância da competitividade, tanto das empresas, dos países como das pessoas particulares. Nesta lógica,

Impõe o reino do fugaz, cria uma tensão permanente, que leva a esse atordoamento geral em que vivemos. Essa competitividade, possibilitada pelas atuais condições objetivas, é resultado da perversidade da globalização, e a única solução que parece ser viável é ir remando também. Quando um jovem opta pela competitividade como norma de vida é sociologicamente possível compreender, por isso lhe aparece como a única defesa possível num mundo que não é nada generoso. (SANTOS, 2000, p. 12).

Esta individualização exagerada se manifesta igualmente nos processos de avaliação centrados na verificação de competências singulares e na elaboração de “escalas de capacidade”. Nestes testes, busca identificar-se o que as pessoas podem fazer sozinhas, supondo que este fazer expressa seu conhecimento e sua capacidade de intervenção e participação na sociedade. Com isso, a questão do conhecimento e da ação que dele pode resultar ou dele depender é situada num plano técnico-individual, desconsiderando-se os processos históricos implicados nos modos de produção, circulação e apropriação do conhecimento e de seus produtos.

Nada é mais equivocado que esta suposição. Há, objetivamente, uma gama enorme de situações de realização intelectual que se realizam com base em relações sociais, culturais e políticas que são, em sua historicidade, estabelecidas independentemente das capacidades dos sujeitos tomados individualmente. Isto porque, o conhecimento e a vida humana são produtos histórico-sociais, de forma que o que uma pessoa sabe, pensa e faz se circunscrever sempre nas condições históricas objetivas em que ela se encontra. Em termos diretos, mesmo o que aparentemente é produto de um ser singularizado resulta necessariamente de um fazer coletivo.

Para além disso, o que uma pessoa sabe e faz isoladamente é muito distinto do que sabe e faz em grupo ou quando realiza tarefas em situações reais, situação em que a presença e a intervenção de outras pessoas é uma constante. É mister reconhecer que cada um de nós sabe mais e pode mais quando está em grupo do que quando se encontra sozinho. Na interação com o outro, produzimos conhecimentos que não são simplesmente incorporados individualmente por cada participante do processo, permanecendo no coletivo e apenas aí fazendo sentido. Por isso, podemos dizer que somos mais capazes de resolver problemas, de produzir alternativas e de criar novas possibilidades em equipe que isoladamente. Em uma leitura, uma pesquisa ou uma solução de um problema realizada coletivamente (algo que ocorre de tantas formas em nossas vidas, desde as mais cotidianas até as de estudo formal), podem-se descobrir muitas dimensões e realizar trocas que ampliam a capacidade de fazer e o conhecimento de cada um.

Esta percepção da produção coletiva reforça a importância de se insistir na ideia de que as pessoas não apenas produzem coletivamente, como sabem mais na ação coletiva. Não se está, com esta assunção, negando-se a singularidade que constitui cada indivíduo biológica e psicologicamente, mas assume-se que as propostas pedagógicas em que se valoriza a ação coletiva podem dar conta do aprendizado e do conhecimento de forma mais eficiente.

Enfim, o trabalho em equipe é conteúdo, não é método. A produção e o conhecimento são processos essencialmente coletivos. Uma pessoa sabe mais com as outras do que sabe sozinha. As pessoas não vivem sozinhas, vivem umas com as outras, produzem e indagam o mundo coletivamente. Se alguém está lendo alguma coisa e encontra um problema, indaga ao outro, pede explicação, opinião, comentário; o outro responde, complementa, faz na interlocução o sentido.

A ação educativa, numa proposta pedagógica de formação integral, deve considerar as individualidades, as singularidades, as necessidades de cada um

dos participantes, mas sempre as compreendendo dentro de um processo coletivo. Isso é uma opção política, é a definição de uma forma de ensinar, de aprender, de avaliar e de agir em função da práxis. Por isso, o trabalho coletivo na ação educativa deve ser entendido como princípio fundador da aprendizagem e da produção do conhecimento, e não como técnica ou método pedagógico mais eficiente ou estimulador.

3.2.3 O educador como liderança

A educação não é algo que se dá no abstrato, de forma independente dos modos objetivos e concretos de vida social e coletiva. Por isso mesmo, não se pode compreendê-la como um movimento autônomo, como algo que floresceria independentemente das ações objetivas que as pessoas e os grupos realizam no sentido de compreender o mundo. A aprendizagem supõe determinação e disciplina.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criticidade sem a curiosidade que nos move e que nos põe impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (...) Quanto mais criticamente se exerce a capacidade de aprender tanto mais se constrói e se desenvolve a que venho chamando de curiosidade epistemológica. (FREIRE, 1996, p. 35 e 27)

Como se pode perceber, a relação com o conhecimento que se estabelece entre o sujeito e o conhecimento não é a de absorção passiva de algo que lhe é indiferente, seja uma informação ou um modelo de conduta, mas a do processo intelectual entre uma pessoa que traz o que sabe e o saber que se lhe apresenta como fruto da atividade produtiva de outras pessoas e do mundo em que vive.

A função do educador não pode ser, então, a de um simples motivador, de um repassador de informações ou, mesmo, de um consultante especialista, mas sim a de um articulador do movimento formativo, de uma liderança política e intelectual (liderança que não significa posição constante e imutável, mas sim circunstância reconhecida e assumida pelos participantes do processo pedagógico).

Conforme já se afirmou acima, a diferença, na ação educativa entre adultos, entre o educador e os educandos está não na experiência de vida, tampouco no conhecimento deste ou daquele conteúdo (mesmo considerando que, no concernente a uma informação específica, isto efetivamente ocorra e seja constitutivo da função

docente), mas exatamente pela maior convivência e domínio que os educadores têm com os conhecimentos formalizados na e pela história humana.

Somente assumindo-se desta maneira, o educador não considerará o outro como um inferior, mas sim como uma pessoa cuja história traz outras marcas e que, por isso, necessariamente fará outra leitura de mundo.

Estamos diante de uma concepção de educação que não corresponde à da cultura escolar tradicional, da educação formal disciplinar, do modelo competitivo e utilitarista, em que o professor é compreendido como um repetidor de conteúdos estabelecidos noutra instância e os alunos receptáculos de informações e repetidores de ordens e modelos. Mas também não é uma concepção que desconsidere o lugar social de cada participante ou que compreenda o processo educativo como algo espontâneo, natural, de modo que caberia ao educador o papel de facilitador. Na perspectiva que se indica, o educador não é aquele que conhece uma disciplina escolar e que transmite ao educando parte deste seu conhecimento, mas é aquele que, independentemente de seu saber específico, se dispõe a aprender e a buscar com o educando aprendizagens de que também ele tem necessidade. Trata-se, por conseguinte, de reconhecer que educador e educando aprendem um com o outro, não porque troquem saberes, e sim porque buscam repostas para as indagações formuladas, cada qual com sua contribuição e experiência, e atuam no mundo, transformando-o.

3.2.4 Leitura e escrita como responsabilidade de todas as áreas de conhecimento

A educação escolar deve ter como um de seus objetivos ensinar a escrita. Em palavras diretas, saber escrita quer dizer ter condição de atuar e ser um ser, em sociedade, usando-a para o trabalho, para o estudo, para o lazer, para a informação e acompanhamento dos fatos sociais, para fazer política, voltada para formação pessoal e moral, assim como para o bom relacionamento com o outro. Neste sentido, a alfabetização está no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas do conhecimento. O estudo de História, Geografia, Política, Economia, Ciência, se organiza em função de referenciais especificados e dos modos de compreender a realidade. Além disso, as atividades escolares se fazem a partir da leitura de textos, da redação, de sínteses, resumos, comentários, registro de informação, elaboração de esquemas, construção de argumentos. Mais ainda, muitas das tarefas em que não se

escreve nem se lê – como os seminários, os discursos, as entrevistas – são, de todo modo, orientadas pela escrita.

Uma mudança de perspectiva das ações educativas, de maneira a formar uma pessoa que possa ler com autonomia em função de seus interesses e necessidades, pressupõe a assunção de que o ensino da leitura é de responsabilidade de toda as áreas de conhecimento e que as práticas de leitura devem informar as atividades de diversas matérias que compõem o cotidiano do educando. Deve-se propor ao educando não apenas a informação, com também sua busca pelo texto escrito (o que inclui o uso de outros materiais, como recurso de multimeios, informativa etc.); a própria atividade de organização do conhecimento deve ser escrita cabendo aos professores de todas as disciplinas trabalharem com redação.

Muitas são as possibilidades de trabalhar neste sentido: a imprensa diária pode ser uma fonte inestimável de informação. Na atual linha editorial, o jornal cumpre importante papel formador, com matérias diversificadas e de diferentes graus de complexidade. As revistas de divulgação científica e as revistas especializadas em temas particulares multiplicam as possibilidades de leitura. Os livros de divulgação científica, de análise histórica, de polêmicas, tornam-se importantes alternativas ao livro didático e são uma possibilidade de atividade extraclasse. Pode-se montar uma biblioteca de classe, elaborar murais, arquivos e pastas por assunto etc. O princípio fundamental a ser aplicado é o de que nenhum conhecimento se encontra pronto em uma única fonte, devendo os sujeitos elaborá-lo. Sempre, contudo, considerando que tais materiais são, eles mesmos, objetos sobre os quais se exercem o estudo e a reflexão e não a referência final do trabalho pedagógico.

3.3 Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização

Com base nas considerações desenvolvidas até aqui, pode-se avançar a definição das expectativas de aprendizagem, a partir de dois eixos: um que decorre dos conhecimentos que contribuem diretamente nas ações da vida prática; e outro que representa a possibilidade da abstração e do pensamento descontextualizado, próprios das atividades culturais, científicas, políticas e filosóficas.

Algumas considerações são importantes para a devida compreensão das expectativas:

1. É preciso distinguir, desde logo, expectativas de aprendizagem, entendidas

como conhecimentos e capacidades que o aluno adquire em seu percurso formativo na escola, de currículo escolar, entendido como os conteúdos, processos, organização de atividades e métodos de ensino no ambiente da escola.

As expectativas, sendo o fim último da educação, isto é, aquilo que se mostra, na dimensão individual, como resultado final do trabalho, devem certamente iluminar a organização do currículo, bem como servir de elemento de referências para a avaliação tanto do processo pedagógico como do conhecimento auferido pelos educandos. No entanto, elas não são conteúdos imediatos ou tópicos curriculares nem se alcançam por um único caminho. Tampouco são suficientes para que se definam os conteúdos de sala de aula e a escolha de material a ser utilizado.

Assim, assumir que, ao final do processo de alfabetização, o educando mostre-se capaz de ler, autonomamente, textos curtos de gêneros comuns ao cotidiano e que tratem de assuntos relacionados com a vida prática não significa que, nas atividades de aula, o educador, nesta etapa do Ensino Fundamental, limite-se a trabalhar com textos desta natureza. E isto por três razões complementares: a primeira é que o manuseio de textos de gêneros e graus de dificuldade diversos é fundamental numa perspectiva não-instrumental; a segunda se relaciona com o fato de a ação educativa transcender, em seus objetivos mais gerais, as expectativas de aprendizagem; a terceira se sustenta no fato de que a etapa inicial deve ser pensada como parte de um processo mais amplo de aprendizagem, de modo que a convivência plena com os objetos culturais e intelectuais não segue uma lógica linear, mecânica de treinamento e repetição.

Assim, o contato com textos literários de reconhecida qualidade, por exemplo, justifica-se não no sentido de se desejar o domínio imediato destes pelos educandos, mas sim na perspectiva da construção de um repertório textual e do acesso a bens culturais. Na mesma direção, pode-se pensar, no estudo da economia brasileira, na utilização de gráficos, de dados, de cálculos, que vão bastante além do domínio das operações básicas; ou, ainda, no caso do estudo da geografia local, consideram-se questões complexas de saneamento, saúde, espaço etc. Evidentemente, compreendidos os objetivos e as estratégias, o que está em questão são as formas de mediação do conhecimento que cabe à educação escolar.

Enfim, a definição do currículo, para além das expectativas estabelecidas para cada etapa, considera, de um lado, a realidade específica de cada localidade, o conhecimento objetivo de que dispõem os educandos a cada momento do processo pedagógico, e de outro as questões mais amplas relacionadas com a vida político-social nacional e mundial e as formas de conhecimento necessárias para sua apreensão.

2. Deve-se também ter boa definição, tanto no estabelecimento das expectativas de aprendizagem como do currículo que se elabora em função delas, que, contrariamente ao que se tem vulgarizado, o papel da educação escolar não se limita a ensinar procedimentos e saberes da vida prática, determinados pelo contexto imediato das pessoas, de forma a que possam atuar na sociedade. Sem desconsiderar as necessidades imediatas dos educandos – ao contrário, tomando-as como ponto de partida –, a ação educativa deve promover a superação desta situação e avançar na percepção de formas mais elaboradas do conhecimento.

Mais ainda, é preciso ter claro que as propostas de ação pedagógica, com base no currículo estabelecido e nos objetivos gerais da Educação Escolar e da unidade escolar, não se circunscrevem em determinações gerais. A aprendizagem deve con-substanciar-se cotidianamente em cada atividade e nos diferentes espaços escolares. Os resultados da ação educativa resultarão do envolvimento de todos no processo.

3. Nesta mesma direção, outro aspecto fundamental a considerar é que as expectativas de aprendizagem estabelecidas no âmbito da educação escolar não correspondem absolutamente à totalidade dos conhecimentos e valores das pessoas. Certamente, aprendem-se muitas coisas importantes e significativas, tanto do ponto de vista pessoal como das práticas sociais, em situações não-escolares, as quais não devem ser desconsideradas. Mais ainda, muitos desses aprendizados têm repercussão direta nas formas como os educandos interagem com as atividades didáticas e, em grande medida, participam da aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Oliveira:

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999 p.03)

Isto não significa dizer que não haja aprendizagens que ocorrem privilegiadamente na escola e sejam exatamente estas que compõem o quadro de expectativas, mas apenas que elas não correspondem a nenhuma totalidade.

Os conteúdos que a escola desenvolve devem contribuir para que os educandos desenvolvam novas e mais complexas formas de compreender a realidade, questionar, propor soluções, assumindo-se como alguém que interpreta e atua no mundo em que vive no sentido de transformá-lo.

A definição do currículo se faz desde um conjunto de critérios e concepções do que seja conhecimento escolar relevante, os quais pautam a seleção dos conteúdos, sua forma de organização e exposição, a dinâmica das aulas, constituindo um ambiente propício à incorporação de conceito e valores que permitam o exercício sistemático de análise da realidade e a problematização da vida concreta.

4. Em vista disto, não se devem considerar as expectativas de aprendizagem como um nível máximo ou mínimo de aprendizagem desejada. O resultado final da ação pedagógica é sempre único, quando se considera cada aluno em sua particularidade. Isto porque, a aprendizagem sempre implica, como já se frisou acima, um intenso processo de interação, incorporação e reajuste do conhecimento social, de modo que cada aluno incorporará os conhecimentos trabalhados de maneira própria, em função de seus conhecimentos e valores prévios e da forma como interage com os conhecimentos e práticas vivenciados durante sua experiência escolar.

Ademais, conforme já afirmamos, a ação educativa deve ser feita sempre tendo em vista que a ação imediata se articula com ações anteriores e ações futuras, o que corresponde a considerar a formação para além das finalidades imediatas de uma etapa ou que seus objetivos se circunscrevem em um nível específico de conhecimento.

5. Finalmente, há de se considerar que a apresentação das expectativas por itens descritivos se faz por razões metodológicas, de modo que não se deve esperar a manifestação isolada deste ou daquele conhecimento como uma competência específica, seja no que diz respeito à etapa de escolarização, seja no que concerne às disciplinas elencadas. O desenvolvimento do conhecimento se faz de forma múltipla e variada, não se conformando à lógica de itens individualizados.

A perspectiva transdisciplinar apontada neste documento como um eixo pedagógico supõe a constante articulação dos conhecimentos. A finalidade da apresentação das expectativas é a de iluminar as decisões pedagógicas e de elaboração de currículos e programas escolares e não de estabelecer níveis ou graus de desenvolvimento intelectual. Por isso mesmo, é fundamental ter em mente que os quadros distribuídos conforme a organização das etapas previstas para a EJA são complementares e que a finalidade última é todos educandos alcançarem o nível aqui denominado de etapa final do Ensino Fundamental, para que possam, em seguida, continuar seus estudos.

3.4 Etapa Alfabetização

3.4.1 Expectativa geral

Espera-se que, ao final desta etapa, o educando disponha de conhecimentos formais e práticos, em especial no que concerne à leitura e escrita e ao cálculo matemático, que lhe proporcionem suficiente domínio de tarefas imediatas pela escrita das esferas relativas à administração da vida cotidiana, do trabalho e do estudo, bem como do âmbito da sociabilidade imediata, tais como, as relações que se estabelecem em posto de saúde, igreja, delegacia, comércio, escola etc.

No que tange à leitura e escrita, supõe-se que o educando seja capaz de produzir pequenos textos (listas, avisos, recados, anotações etc.) e ler textos relativos a assuntos da vida prática, com sintaxe e léxico próximos da linguagem comum.

Quanto à matemática, neste nível, espera-se que os alunos dominem o sistema de numeração decimal, a adição e subtração, além de serem capazes de empregar a nomenclatura e os códigos ligados à matemática mais usados no cotidiano.

Espera-se também que os educandos venham desenvolver, junto com o aprendizado da escrita, novas formas de compreensão, elaboração e controle da atividade intelectual e do conhecimento, tanto em nível da vida prática quanto nos processos formais de compreensão do mundo e da sociedade, o que implica, entre outras coisas, conhecimentos básicos no cuidado de sua própria saúde e de seus familiares, reconhecimento da história como fundamento da humanidade e percepção do tempo e do espaço socialmente produzidos.

3.4.2 Língua Portuguesa

Leitura

1. Ler textos de gêneros comuns ao cotidiano e que tratem de assuntos relacionados com a vida prática;
2. Interpretar apropriadamente placas e sinais de instrução e outras escritas dispostas nos espaços públicos;
3. Conhecer e usar apropriadamente os suportes textuais mais frequentes na vida cotidiana, tais como jornais, revistas, panfletos, contas, cartas, caderno etc.;

4. Reconhecer diferentes tipos de texto em função da organização gráfica (ex: texto de imprensa, carta, poesia, documento, panfleto, catálogo etc.);
5. Participar de eventos de leitura em grupo, acompanhando a leitura com texto na mão.

Escrita

1. Estabelecer diferença entre a escrita e outras formas gráficas;
2. Compreender o princípio alfabético da escrita do português e saber aplicá-lo;
3. Escrever listas, bilhetes curtos, anotações de trabalho etc., mesmo que desrespeitando o padrão ortográfico;
4. Anotar recados, avisos e pequenos ditados;
5. Usar a escrita para a organização de questões práticas da vida pessoal (agenda, arquivos, contas, documentos, endereços etc.)

3.4.3 Matemática

Números e operações numéricas

1. Reconhecer números no contexto diário;
2. Utilizar estratégias para quantificar: contagem, emparelhamento, agrupamento.
3. Saber que um número com mais algarismos é sempre maior que outro com menos algarismos;
4. Entender a idéia de estimativa, por oposição a valores exatos;
5. Compreender a lógica do sistema de numeração decimal;
6. Utilizar códigos numéricos simples de cotidiano (número de telefone, endereços, apartamento em edifícios, linhas de ônibus);
7. Formular e resolver situações problema envolvendo o uso da adição e subtração;
8. Conhecer e usar apropriadamente os fatos fundamentais da adição e subtração (“tabuada de mais e menos”);
9. Realizar cálculo mental para contas simples de adição e subtração.

Medidas

1. Ter o conceito de medida, comparação grandezas de mesma natureza;
2. Desenvolver estratégias informais de medição;
3. Conhecer o sistema monetário brasileiro e a relação entre as cédulas e moedas;
4. Usar o calendário como referência para medir o tempo;
5. Conhecer as unidades de tempo: segundo, minuto, hora, dia, semana, mês, ano. Ler as horas nos relógios analógico e digital.

Geometria, espaço e forma

1. Localizar objetos ou pessoas no espaço, usando expressões apropriadas;
2. Descrever movimento de pessoas ou objetos no espaço, usando expressões apropriadas, mesmo que de senso comum;
3. Descrever o dimensionamento de objetos e pessoas, usando expressões apropriadas, mesmo que de senso comum;
4. Identificar características de figuras geométricas planas como o quadrado, retângulo, triângulo, círculo;
5. Identificar características de objetos geométricos de 3 dimensões como cubo, pirâmide, esfera, paralelepípedo.

3.4.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro

1. Compreender a humanidade como fenômeno histórico, material e real;
2. Compreender o processo de trabalho como fundante da produção da vida em sociedade;
3. Ter percepção de “tempo histórico” (passado, presente e futuro) e comparar acontecimentos de épocas distintas;
4. Utilizar com propriedade medições e marcadores de tempo cronológico na vida pessoal e profissional;
5. Compreender a Ciência como processo de produção de conhecimento e atividade essencialmente humana;

6. Reconhecer grupo de convivência e de interação social em função de aspectos tais como idade, sexo, classe social, hierarquia profissional etc., posicionando-se diante de fatos que os envolvam;
7. Relacionar as formas de interação humana com o ambiente, no que concerne tanto à sua transformação como à sua preservação;
8. Relacionar e distinguir o espaço natural e o espaço transformado;
9. Reconhecer aspectos das diferentes espacialidades e temporalidades da vida cotidiana;
10. Reconhecer comportamentos de segurança e de prevenção de acidentes na vida cotidiana e no ambiente de trabalho;
11. Conhecer as condições de saneamento básico de lugar onde habita; relacionar estas condições, ainda que de forma inicial, com a incidência de doenças;
12. Conhecer os serviços de saúde do lugar em que habita e saber o que se deve fazer em caso de necessidade de atendimento médico;
13. Saber o sentido e as práticas de cuidados de si e do outro, identificando apropriadamente medicamentos e seus usos.

3.4.5 Artes

1. Compreender as Artes (Visuais, Música, Literatura, Dança etc.) como processos produzidos historicamente;
2. Fazer distinção entre a arte e outros objetos culturais de entretenimento e decoração;
3. Estabelecer relações entre as expressões artísticas e os valores éticos, morais, políticos etc. que elas veiculam;
4. Interagir com os objetos artísticos como uma forma específica de manifestação cultural.

3.5 Etapa básica

3.5.1 Expectativa Geral

Esta etapa deve ser considerada como continuação do processo iniciado na fase de alfabetização, em que os saberes relativos à cultura escrita, à matemática, às formas de sociabilidade e de conhecimento formal podem ampliar a autonomia da pessoa e a compreensão crítica do mundo moderno.

No que concerne ao conhecimento e uso da leitura e da escrita, os educandos, ao terminarem esta etapa devem ler com propriedade e autonomia textos variados de conteúdo relativo à vida prática, sendo capazes de localizar informações pertinentes e usar a escrita para atividades organizativas da vida prática e profissional, para o estudo e para as manifestações de ordem pessoal. Além disso, devem perceber, em um nível de elaboração que transcende o simples uso, a língua como um produto da história e que traz, em seu funcionamento e uso, as marcas sociais.

Quanto aos conhecimentos matemáticos, espera-se que, ao completar esta etapa os educandos dominem plenamente as quatro operações e resolvam problemas utilizando-as; deverão também se mostrar capazes de desenvolver o conceito de número decimal e empregá-lo no contexto diário, bem como de empregar as medidas mais usadas na nossa sociedade.

No que tange às demais dimensões do conhecimento, espera-se que os alunos cheguem a compreender alguns pontos centrais do funcionamento do corpo humano e apliquem estes conhecimentos na busca de uma vida mais saudável. Ademais, devem elaborar questões sobre a natureza e sobre a sociedade, sendo capazes de identificar problemas e suas causas e propor soluções, a partir de elementos das Ciências Naturais, da História, da Geografia, da Política etc. colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes de sentido cultural e social; nesta direção, espera-se que tenham a compreensão de diferentes territorialidades, da mobilidade social e da formação e articulação dos grupos sociais.

3.5.2 Língua Portuguesa

Leitura

1. Conhecer e utilizar com propriedade textos escritos de organização da vida prática, tais como catálogos, contas, instruções, receitas, anotações, panfletos etc.;

2. Localizar informações em textos informativos de extensão média;
3. Identificar, em textos escritos, elementos de organização (título, subtítulo, parágrafo, legenda etc.) e usar esse conhecimento para a leitura apropriada;
4. Reconhecer, em um texto escrito, o que é informação e o que é opinião do autor;
5. Ter noção do conceito de palavra e saber aplicá-la na consulta e uso de catálogos e dicionários;
6. Reconhecer a autoria de um texto;
7. Perceber, na leitura de um texto literário, aspectos de estilo que contribuem para dar forma ao texto – ex: rimas, escolhas de palavras, repetições etc.
8. Usar, com alguma desenvoltura, materiais de estudo e de consulta, tais como caderno, livros, dicionários;
9. Utilizar a leitura, a observação e formas de registros na coleta, organização e discussão de fatos e informações;

Escrita

1. Ter domínio suficiente das regras mais comuns de ortografia;
2. Fazer arquivos simples de textos de estudos e de material de organização da vida diária (documentos, contas, recibos, contratos etc.);
3. Comunicar, de forma organizada, dados e informações;
4. Saber escrever cartas e outros textos pessoais (diário, agenda etc.);
5. Usar a escrita para fazer anotações do conteúdo de uma exposição oral (aula, palestra, discurso etc.);
6. Usar a escrita para a organização da vida prática e profissional.

Conhecimento de língua

1. Ter noção que a língua é um produto da história humana e que os sentidos e as formas das palavras são resultado dessa história;
2. Perceber, na análise da língua, diferenças formais das classes gramaticais;
3. Perceber os processos lingüísticos de como as palavras são formadas (sufixo, prefixo, mudança de sentido);

4. Distinguir a norma (regra bem estabelecida) de estilo (forma pessoal de uso), percebendo a variação nas maneiras de falar e de escrever das pessoas;
5. Ter consciência do preconceito linguístico e de suas conseqüências.

3.5.3 Matemática

Números e operações numéricas

1. Desenvolver estratégias para fazer estimativas;
2. Estabelecer seqüências numéricas do maior para o menor e vice-versa a partir de qualquer conjunto de números;
3. Contar, em escala descendente e ascendente, de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, dez em dez etc., a partir de qualquer número;
4. Utilizar a calculadora para operações ou seqüências operacionais;
5. Conhecer e usar códigos numéricos mais sofisticados (como digitar conta bancária e senha em caixas eletrônicos) do cotidiano;
6. Identificar o valor relativo dos algarismos em números de vários dígitos;
7. Estabelecer relação entre mudança de valor posicional e multiplicação por 10, 100;
8. Compreender, criar e resolver situações de problemas envolvendo vários contextos de uso da multiplicação e divisão;
9. Estabelecer relações entre multiplicação e divisão;
10. Saber os fatos fundamentais (tabuada) de multiplicação e divisão;
11. Conhecer, ainda que sem usar a terminologia, a propriedade comutativa, o elemento neutro e a propriedade distributiva da multiplicação;
12. Conhecer algoritmos de cálculo da multiplicação e divisão;
13. Usar com propriedade a terminologia dobro, metade, triplo, terça parte;
14. Reconhecer números racionais na forma decimal no contexto diário, lê-los e interpretá-los;
15. Conhecer a representação de fração;
16. Estabelecer relações entre as representações fracionária e decimal;

17. Entender a noção de porcentagem e resolver problemas simples envolvendo porcentagem (desconto, acréscimo).

Medidas

1. Resolver problemas envolvendo situações monetárias em que há descontos percentuais, acréscimos etc.;
2. Estabelecer relações entre as unidades de tempo e reconhecer problemas envolvendo datas, idades e prazos;
3. Conhecer e utilizar as notações de registro de datas e horas;
4. Conhecer o grau Celsius ($^{\circ}\text{C}$) como unidade de medida de temperatura e saber ler o termômetro clínico e o meteorológico;
5. Conhecer as medidas de comprimento metro, quilômetro, centímetro e milímetro e suas representações. Resolver problemas de cotidiano envolvendo comprimento;
6. Ter o conceito de área (superfície) e entender as medidas de área centímetro quadrado, metro quadrado, e quilômetro quadrado e resolver problemas do cotidiano envolvendo área;
7. Conhecer as medidas usuais de capacidade: litro e mililitro e as relações entre elas. Resolver problemas do cotidiano envolvendo volume. Conhecer ainda unidades de volume como o metro cúbico o centímetro cúbico (equivalente a mililitro) e o decímetro cúbico (equivalente a litro). Estabelecer a relação entre capacidade e volume;
8. Conhecer e utilizar as medidas habituais de massa (grama, quilograma), em situações do cotidiano e identificando-as em embalagens etc.

Geometria, espaço e forma

1. Compreender representações em escalas como mapas;
2. Identificar características de figuras geométricas planas, como trapézio, paralelogramo, losango;
3. Identificar características de objetos geométricos, como poliedros, cilindros, cones;
4. Identificar simetrias em figuras tridimensionais.

Tratamento da informação e introdução à estatística

1. Coletar e organizar informações em registros pessoais;
2. Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráficos de barra e de linha;
3. Ser capaz de elaborar por escrito informações contidas em uma tabela ou gráfico e vice-versa;
4. Desenvolver a idéia de probabilidade.

3.5.4 Natureza, sociedade e os cuidados de si e do outro

1. Entender as transformações históricas das formações sociais em sua dimensão política;
2. Perceber criticamente os vínculos entre a vida cotidiana e a História;
3. Compreender as transformações históricas no contexto da produção de bens;
4. Interpretar dados e entender documentos de diferentes fontes de informação histórica;
5. Operar com linha do tempo e com datas simbólicas/representativas de episódios históricos na análise e interpretação dos movimentos históricos;
6. Compreender a ciência como um saber que amplia a capacidade humana de interpretação do mundo e de ação sobre a natureza, criando possibilidade riqueza comum e bem-estar coletivo;
7. Utilizar, ainda que de forma assistida, a linguagem gráfica para buscar informações e representar espaços, itinerários, deslocamentos etc.;
8. Perceber como, nas relações de trabalho e de produção se definem os riscos ambientais, físicos, químicos, ergonômicos, mecânicos e biológicos;
9. Identificar o espaço geográfico como espaço de intervenção humana e relacionar neste espaço o lugar que habita, o modo como vive e as formas como se relaciona com ele;
10. Saber levantar e avaliar as necessidades dos diferentes grupos sociais, em especial daqueles com quem convive;

11. Compreender a natureza como um todo dinâmico, do qual a humanidade é parte integrante e agente de transformações;
12. Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;
13. Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
14. Perceber os processos vitais de seres vivos e suas relações com a agricultura e com a criação animal;
15. Identificar os vários modos com que seres vivos se alimentam, se locomovem e se reproduzem como estratégias de sobrevivência e de desenvolvimento;
16. Compreender o processo de reprodução humana e os cuidados com a saúde sexual e reprodutiva;
17. Conhecer os exames básicos de saúde que devem ser feitos de forma periódica por pessoas adultas e idosas, mesmo na ausência de doenças. Conhecer os procedimentos que devem ser realizados para ter acesso a estes exames;
18. Classificar os alimentos segundo critérios diversos (origem vegetal e animal etc.) e principalmente seguindo a função de seus nutrientes para o corpo (alimentos ricos em carboidratos, ricos em proteínas e ricos em vitaminas);
19. Saber o que é uma dieta equilibrada e discutir criticamente as formas de obtê-la, levando em conta condições econômicas, nacionalidade, hábitos alimentares etc.;
20. Compreender a importância da higiene da água e dos alimentos e conhecer os cuidados necessários para assegurá-la;
21. Compreender a tecnologia como meio de suprir necessidades humanas, distinguindo os benefícios e os riscos à vida e ao ambiente;
22. Ter idéia do funcionamento básico da rede elétrica, ter clareza a respeito de alguns cuidados necessários ao se lidar com ela.

3.5.5 Artes

1. Conhecer diferentes correntes das Artes Visuais, seus sentidos e efeitos;
2. Conhecer os diferentes gêneros da Música e suas relações com as formas de ser na cultura;

3. Conhecer as diferentes manifestações e gêneros da Literatura e perceber seus usos e realizações;
4. Perceber a diferença da arte como manifestação de cultura e de individualidade e como objeto de comercialização e consumo;
5. Estabelecer relações entre as diversas formas de expressão artísticas e os valores sociais, a política, a educação etc.
6. Vivenciar a arte como forma de conhecimento, autoconhecimento e participação social.

3.6 Etapa Complementar

3.6.1 Expectativa Geral

A etapa complementar representa um momento da ação educativa em que se torna possível ao educando, em função dos conhecimentos adquiridos e das vivências realizadas nas etapas anteriores, ampliar habilidades, conhecimentos e valores que permitem um processo mais amplo de participação na vida social.

Seus conhecimentos e usos da leitura e da escrita devem permitir que leiam com desenvoltura textos de uso freqüente de circulação pública, tais como notícias, reportagens, entrevistas, histórias, didáticos etc., estabelecendo relações apropriadas entre um texto e conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores; que utilizem textos de instrução de organização da vida diária, tais como fichas, registros, agendas, anotações etc. Por outro lado, sua escrita, deve ser utilizada com propriedade (mesmo que desconhecendo aspectos formais da modalidade em questão) nas interlocuções interpessoais, em situações de estudo, da vida profissional e de intervenções públicas.

Quanto aos conhecimentos matemáticos, os alunos deverão dominar os conjuntos Z e Q e operar neles, além de resolver problemas utilizando-os; resolver problemas usando medidas e relacionar medidas. Desenvolver novos níveis de abstração, por meio de idéias como o plano cartesiano, que relaciona números e espaço, além de desenvolver novas capacidades de tratamento da informação, compreendendo bem tabelas e gráficos.

Neste nível, o aluno deve iniciar a compreensão do que significa uma forma científica de se compreender determinado fenômeno, além de iniciar a compreensão de como se dá a aplicação da ciência sob forma de tecnologia. Também, espera-se

que possa pensar o mundo – a História, as formas de vida no espaço físico e social, a cultura e as artes – numa dimensão em que se problematizem as tensões do cotidiano, agora ampliado em suas múltiplas interseções.

3.6.2 Língua Portuguesa

Leitura

1. Ler com desenvoltura textos de uso freqüente de circulação pública, tais como notícias, reportagens, entrevistas, histórias, didáticos etc.;
2. Utilizar textos de instrução de organização da vida diária, tais como fichas, registros, agendas, anotações etc.;
3. Estabelecer relações apropriadas entre um texto e conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores;
4. Estabelecer relações entre imagens (fotos, ilustrações), gráficos, tabelas e o conteúdo do texto;
5. Identificar a posição do autor em relação a conceitos ou acontecimentos apresentados no texto;
6. Utilizar apropriadamente roteiros, guias, mapas etc. Para localizar-se e locomover-se no espaço urbano;
7. Relacionar o conteúdo de textos com observações, experimentações e registros, para organização, comunicação e discussão de fatos e informações.

Escrita

1. Usar a escrita para relações interpessoais, situações de estudo, da vida profissional e intervenções públicas;
2. Revisar e corrigir os próprios textos escritos;
3. Dispor de vocabulário diversificado e de estruturas com maior complexidade sintática para produções escritas e intervenções orais.

Conhecimentos sobre a língua, usos e valores

1. Reconhecer e avaliar os sentidos e valores de elementos de variação lingüística de cunho geográfico, histórico, condição social e técnico-profissional;
2. Compreender os vínculos entre produção literária (em suas diversas manifestações) e a História, a Cultura, a política etc.

3.6.3 Matemática

Números e operações numéricas

1. Saber realizar as operações do conjunto Z ;
2. Conhecer o conjunto Q . Localizar na reta numérica números racionais positivos e negativos;
3. Transformar números decimais da forma decimal para a fracionária e vice-versa;
4. Conhecer o conceito de variável;
5. Entender os conceitos de potenciação e radiciação.

Medidas

1. Reconhecer situações em que cabe a utilização de grandezas como comprimento, área, capacidade, volume, ângulo, tempo, temperatura, velocidade, massa e identificar unidades adequadas para medi-las, utilizando a terminologia;
2. Resolver situações-problema utilizando-se de medidas de grandeza como comprimento, área, capacidade, volume, ângulo, tempo, temperatura, velocidade e massa;

Geometria, espaço e forma

1. Compreender um sistema de coordenadas cartesianas e aplicá-las na interpretação de problemas de localização;
2. Classificar figuras bidimensionais e tridimensionais segundo vários critérios;
3. Ter noção de ângulo e aplicá-la a situações-problema.

Tratamento de informação e introdução á estatística

1. Ler e interpretar dados de vários tipos de tabelas e gráficos;
2. Elaborar textos que descrevam informações de tabelas e gráficos e vice-versa;
3. Conhecer o conceito de média aritmética e identificar situações em que seu uso é cabível e útil;
4. Compreender a “lei dos grandes números” que explica a pertinência das pesquisas de opinião.

3.6.4 Ciências

1. Entender os conceitos de vida e saúde a partir da experiência individual e coletiva e sua determinação social;
2. Distinguir seres vivos e ambiente físico, com base na existência ou não do ciclo vital;
3. Identificar os órgãos do aparelho digestivo e compreender os processos envolvidos na nutrição do organismo;
4. Estabelecer relações entre a digestão dos alimentos, a absorção dos nutrientes e a vida saudável;
5. Compreender, de forma crítica, o que é uma dieta equilibrada;
6. Reconhecer a presença de microorganismos no corpo humano, a necessidade deles e a eventual nocividade deles;
7. Relacionar algumas doenças com os microorganismos que as provocam; distinguir o tratamento de doenças bacterianas e virais;
8. Entender o que são os remédios antibióticos e a importância do seu uso correto;
9. Classificar os seres vivos como animais, vegetais e decompositores;
10. Classificar os animais vertebrados em mamíferos, aves, répteis, anfíbios e peixes. Reconhecer o ser humano como um animal mamífero;
11. Reconhecer a existência de animais e vegetais microscópicos e compreender seu modo de vida;
12. Conhecer o conceito de cadeia alimentar.

3.6.5 História

1. Perceber criticamente os vínculos entre a vida cotidiana e a História;
2. Compreender o trabalho como atividade humana fundamental;
3. Analisar as relações entre história de vida e História, compreendendo como sujeito da história;
4. Compreender os processos sociais pelos quais se constituem a “identidade” de pessoas, grupos nações etc.;

5. Estabelecer relações entre o presente histórico, os acontecimentos e processo históricos;
6. Identificar e avaliar ações humanas em sociedades em diferentes recortes espaciais e temporais, de maneira a estabelecer referenciais que permitam a participação crítica na sociedade;
7. Reconhecer a importância do patrimônio étnicocultural e artístico na preservação da memória e das identidades sócio culturais;
8. Operar com a linha de tempo para a localização e interpretação de fatos históricos, estabelecendo correlações entre fatos assinalados;
9. Examinar as relações entre grupos sociais, classes sociais analisando as diferentes formas de atuação no processo histórico;
10. Analisar a produção de valores sociais na História;
11. Compreender criticamente a constituição das instituições sociais e políticas nos diferentes contextos históricos;
12. Localizar e analisar diferentes fontes históricas, compreendendo sua origem e significado.

3.6.6 Geografia

1. Conhecer a organização do espaço geográfico a partir das interações entre a sociedade e os processos da natureza em suas múltiplas relações, de modo a compreender o papel das sociedades na construção e produção da paisagem;
2. Conhecer a linguagem gráfica e suas aplicações;
3. Conhecer e utilizar mapas, tabelas, gráficos e esquemas para observar, analisar e interpretar fenômenos naturais e históricos;
4. Perceber, na observação da paisagem, as influências recíprocas entre natureza, sociedade e cultura;
5. Entender o espaço como criação da vida em sociedade;
6. Examinar diferentes formas de criação e ocupação do espaço;
7. Compreender a organização do espaço urbano e a produção da segregação sócioespacial, comparando-o com o espaço rural;
8. Estabelecer relações entre espaço e História;

9. Compreender o impacto da indústria no campo e a cidade;
10. Conhecer as relações entre espaço e desenvolvimento econômico;
11. Compreender as relações entre espaço e a formação dos Estados;
12. Reconhecer que as condições de vida, as formas de manifestação institucionais da política, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são resultados de conflitos e acordos entre os grupos e classes sociais;
13. Reconhecer mudanças e permanências na paisagem por meio do estudo dos fatos culturais que a produziram em diferentes tempos e contextos sociais.

3.6.7 Língua Estrangeira

1. Identificar e buscar o sentido de termos e expressões oriundas de outras línguas presentes no uso cotidiano no Brasil;
2. Avaliar a presença de elementos de outras línguas na cultura brasileira e na língua portuguesa no Brasil;
3. Interagir com textos básicos de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentido e usos;
4. Conhecer, da língua estudada, sua estrutura básica e suas semelhanças e diferenças em comparação com o português;
5. Dispor de um vocabulário básico da língua estudada.

3.6.8 Artes

1. Compreender a função social da arte como forma de conhecimento e de manifestação da cultura;
2. Estabelecer conexões entre as modalidades artísticas e entre as artes e outros modos de manifestação do conhecimento humano;
3. Estabelecer relações entre as Artes Visuais e História, Geografia, Política, Ciência etc.
4. Vivenciar, pela recepção crítica e experimentação da arte (fotografar, desenhar, pintar, modelar, declamar, cantar, dançar, representar) as diferentes dimensões do ser humano;

5. Desenvolver a observação e a criação, materializando-se em propostas de transformação e melhora da qualidade de vida;
6. Experimentar a descoberta e a criação, articulando com a experiência, valorizando as produções da comunidade próxima e se relacionando com diferentes espaços e manifestações culturais.

3.7 Etapa Final

3.7.1 Expectativa geral

Nesta etapa, torna-se possível o desenvolvimento de formas de conhecimento que permitem ao educando jovem e adulto participar e intervir mais agudamente na vida social, conhecimentos que transcendem a dimensão do cotidiano imediato, ainda que se relacionem com ele de múltiplas maneiras.

Para tanto, é desejável que tenham a capacidade de ler textos longos, de circulação pública e temática geral (mas não necessariamente textos especializados), orientando-se por subtítulos, localizando mais de uma informação, relacionando partes do texto, comparando dois textos, realizando inferências e sínteses. Quanto à produção textual, devem dominar suficientemente o código escrito e os recursos disponíveis para a elaboração monitorada e a revisão de diferentes tipos de texto, em especial aqueles que implicam o estudo, a organização do pensamento descontextualizado e de organização da vida pessoal, em suas diversas esferas.

No que concerne aos conhecimentos matemáticos, devem compreender idéias bastante abstratas como a de número irracional; do mesmo modo a compreensão do tratamento da informação deve ser mais sofisticada, permitindo a fazer inferências a partir de gráficos e tabelas.

O educando, neste nível, deve consolidar sua compreensão do que seja ciência e método científico, além de começar a estabelecer relações mais amplas entre ciência, tecnologia e sociedade, bem como perceber os processos históricos mais gerais. Assim, poderá, numa perspectiva que transcende o senso comum, questionar a realidade, identificando problemas e refletindo sobre possíveis soluções, bem como reconhecendo formas de atuação político-institucionais e organizações coletivas da sociedade civil.

3.7.2 Língua Portuguesa – Leitura e Escrita

Leitura

1. Identificar o tema/assunto, a tese e os argumentos principais em um texto de ampla circulação;
2. Identificar, relacionar e avaliar informações quantitativas e qualitativas presentes em textos de ampla circulação;
3. Estabelecer relações entre textos, confrontando argumentos, checando sua validade e verificando a legitimidade ou correção de informações;
4. Articular estratégias argumentativas com a posição político-social do autor e/ou da origem institucional do texto;
5. Identificar os elementos que permitem reconhecer as imagens de locutor, interlocutor e objeto;
6. Utilizar na leitura marcadores de organização de texto (período, parágrafo, pontuação, título e subtítulos);
7. Identificar estratégias de organização argumentativa: ordem de exposição, tipos de argumento (causa-efeito; exemplo; quantitativo), tese e antítese;
8. Operar com os processos de construção da interlocução no texto (autor/leitor), o que implica identificar quem escreve, para quem escreve, que imagem quer que o leitor faça dele etc;
9. Conhecer as características de cada gênero (artigo de opinião, tese; notícia; editorial, ensaio) e operar com seus efeitos; efeitos;.
10. Reconhecer e avaliar os feitos dos suportes de texto (livro, jornal, revista, documento etc.) na construção do sentido;
11. Dominar e usar conforme a necessidade e conveniência recursos de estudo tais como: sublinhado / marcação de texto; comentários de margem; recortes, seleção de fragmentos; esquemas e roteiros de leitura; sinopses, paráfrases e resumos; tabelas e quadros; organização de arquivo.

Produção de textos escritos

Em função do gênero, do meio de circulação e do interlocutor, importa saber:

1. Planejar a ação (fazer roteiro, rascunho);

2. Estabelecer objetivo (para que o texto está sendo escrito?);
3. Identificar explicitamente o interlocutor (para quem o texto está sendo escrito?);
4. Estabelecer a tese (o que se pretende defender no texto);
5. Reunir e selecionar argumentos;
6. Construir quadros, esquemas, tabelas, listas;
7. Fazer sinopses, resumos e sínteses de outros textos;
8. Adequar o texto aos padrões de escrita (pontuação, parágrafo, concordância, ortografia);
9. Saber usar material de consulta (fichas de leitura, anotações, dicionários, manuais);
10. Fazer revisão (com auxílio de computador, do dicionário ou de outra pessoa);
11. Saber analisar e usar um roteiro ou de um texto escrito por outra pessoa.

Oralidade

1. Ter domínio de sua fala e da audiência, o que implica fluência, articulação e planejamento;
2. Saber usar recursos de escrita de apoio à oralidade;
3. Fazer planejamento da ação (roteiro de exposição);
4. Elaborar pauta de intervenção / orientação de debate;
5. Montar esquemas / modelos / quadros de exposição / intervenção;
6. Saber usar recursos técnicos de exposição, tais como transparências, quadros, cartazes;

Conhecimento sobre língua e linguagem

1. Conhecer o conceito de língua nacional e suas implicações sociais e políticas;
2. Perceber a variedade lingüística e as implicações do conceito de erro;
3. Reconhecer e saber analisar o preconceito lingüístico e seu modo de funcionamento;
4. Perceber a importância da escrita como instrumento de participação social;

5. Conhecer o papel das instituições e dos meios de comunicação na constituição dos valores lingüísticos.

3.7.3 Matemática

Números e operações numéricas

1. Conhecer o conceito de número irracional;
2. Resolver problemas de contagem, que envolvam o princípio multiplicativo, pelas estratégias variadas sem o uso de fórmulas;
3. Adquirir o conceito de proporção;
4. Resolver problemas que envolvam grandezas direta e inversamente proporcionais;
5. Resolver situações-problema envolvendo juros, por meio de estratégias variadas, incluindo o uso de calculadora;
6. Dispor de estratégias de resolução de equações e inequações de primeiro grau, inclusive sistema de duas equações com duas incógnitas;
7. Traduzir situações-problema em equações ou sistemas de equações de 1º grau ou inequações de 1º grau;
8. Saber calcular valor numérico de expressões algébricas, dados determinados valores para as variáveis;
9. Determinar valores de variáveis envolvidas em fórmulas, quando dados os valores necessários a esta determinação seja direta ou dependa da resolução de equação de 1º grau.

Geometria, espaço e forma

1. Representar e interpretar o deslocamento de um ponto num plano cartesiano por um segmento de reta orientado;
2. Cálculo de áreas de figuras planas por decomposição;
3. Dominar o cálculo do perímetro de uma circunferência, dado o seu raio, e o cálculo da área de um círculo dado o seu raio;
4. Compreender a noção de semelhança de figuras planas e usá-la na resolução de situações-problema.

Medidas

1. Dominar as conversões de unidades de medida de grandezas de diferentes tipos; por exemplo, grandezas orientadas por uma razão (densidade, velocidade) ou produto (KWh) de duas outras;
2. Compreender contas de água e luz, interpretando as medidas envolvidas e as tabelas de tarifação.

Tratamento de informação e introdução à estatística

1. Ler e interpretar dados expressos em gráficos de coluna, de setores e outros;
2. Sintetizar informações em gráficos e estabelecer inferências a partir deles;
3. Conhecer e aplicar em situações apropriadas os conceitos de média, moda e mediana;
4. Interpretar dados de pesquisas de opinião e realizar inferências a partir deles.

3.7.4 Ciências

1. Perceber a ciência como um processo de produção de conhecimento;
2. Reconhecer que a ciência é um fenômeno histórico e perceber as implicações políticas, sociais e econômicas do fazer científico; incluir como descritor
3. Estabelecer relações e estabelecer diferenças entre ciência e outras formas de conhecimento ou de percepção da realidade;
4. Compreender a natureza como um organismo dinâmico, do qual o ser humano é parte integrante e agente de transformações;
5. Conhecer os múltiplos significados do corpo e das dimensões do “cuidar de si” e do “cuidar do outro”;
6. Perceber a dimensão pública da saúde: a organização do Estado, as políticas públicas e os efeitos da mercantilização da saúde;
7. Reconhecer e avaliar na vida prática como o corpo é significado e atuado de formas diferenciadas, conforme a classe social, o gênero, a etnia e a idade;
8. Identificar relações entre conhecimento científico, produção de tecnologia e condições de vida, no mundo de hoje e em sua evolução histórica;

9. Compreender a tecnologia como meio para suprir necessidades humanas, distinguindo benefícios e riscos à vida e ao ambiente;
10. Compreender a saúde como bem individual e comum que deve ser promovido pela ação coletiva;
11. Conhecer, ainda que de maneira sucinta, as formas elementares da doença e da cura e os modelos terapêuticos (alopáticos, homeopático, aditivo, substitutivo, exorcista, sedativo etc.);
12. Distinguir a medicina científica da medicina popular, tendo noções da prática médica e do atendimento das camadas populares, bem como das práticas alternativas de saúde;
13. Utilizar apropriadamente conceitos científicos, tais como os relativos a energia, matéria, transformação, espaço, tempo, sistema, equilíbrio e vida;
14. Entender a dinâmica do sistema solar;
15. Relacionar o dia e a noite com os movimentos de rotação da terra;
16. Relacionar o ano com o movimento de translação da terra em torno do Sol;
17. Relacionar as estações do ano com a duração do dia (período iluminado) em diferentes pontos da terra;
18. Relacionar as diferentes faixas climáticas da Terra com o ângulo com que a luz do sol incide nelas;
19. Identificar a atração gravitacional como a força que mantém pessoas e objetos presos ao solo ou que os faz cair;
20. Identificar a atração gravitacional como a força que é responsável pelas órbitas de astros em torno de outros e também que causa as marés; incluir como descritor separado;
21. Compreender que os corpos celestes vistos no céu estão a diferentes distâncias da Terra, tendo idéia da ordem de grandeza destas distâncias;
22. Conhecer, de forma rudimentar, a teoria do “Big bang”;
23. Conhecer o tratamento dado ao lixo coletado no lugar em que mora e em sua cidade;
24. Conhecer os processos de reciclagem de lixo;

25. Conhecer os efeitos que os diferentes tratamentos dados ao lixo têm sobre o meio-ambiente;
26. Conhecer o processo de captação e tratamento da água e reconhecer a importância do uso racional da água;
27. Conhecer as diferentes formas de produção de energia e, de forma inicial, o impacto ambiental de cada uma e reconhecer a importância do uso racional da energia;
28. Identificar órgãos dos sistemas respiratórios e circulatórios;
29. Conhecer alguns efeitos da poluição atmosférica e hídrica sobre o organismo;
30. Conhecer as principais doenças cardiovasculares e as formas de sua prevenção e tratamento, percebendo a importância do exercício físico adequado ao grupo etário e características de cada indivíduo.

3.7.5 História

1. Saber examinar e interpretar fontes históricas;
2. Refletir sobre a história dos movimentos sociais;
3. Compreender o processo de formação histórica do povo brasileiro e a forma como as diferentes etnias e culturas participam deste processo;
4. Problematicar as relações entre a História e a formação do indivíduo;
5. Organizar referenciais histórico-culturais que permitam a identificação de acontecimentos em tempo diversos, para estabelecer explicações para questões do presente e do passado;
6. Identificar e analisar os poderes econômicos e institucionais em nível local, nacional e mundial;
7. Identificar e analisar as lutas políticas e sociais em nível local, nacional e mundial, reconhecendo os processos históricos de produção e manutenção de diferenças e privilégios;
8. Identificar e analisar as principais características da economia capitalista e seus efeitos na história;
9. Desenvolver uma visão crítica da “identidade cultural” brasileira como possi-

bilidade construir alternativas para a superação da exclusão, da opressão e dos preconceitos;

10. Compreender os efeitos (positivos e negativos) do uso de recursos tecnológicos e dos meios de comunicação sobre a organização social e a vida cotidiana nos tempos de hoje e em comparação com épocas anteriores;
11. Identificar, analisar e interpretar o papel das novas tecnologias e da cultura de consumo na sociedade brasileira e mundial;
12. Reconhecer criticamente o sentido e a importância do patrimônio histórico-cultural e artístico na preservação da memória e das identidades políticas e sociais;
13. Compreender os processos e acontecimentos sociais, econômicos, políticos e culturais fundamentais na constituição do mundo contemporâneo.

3.7.6 Geografia

1. Utilizar a linguagem gráfica para obter informações e representar a especialidade dos fenômenos geográficos;
2. Conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa em geografia para o estudo e a intervenção social;
3. Compreender como, nos diferentes espaços, se manifestam e se inter-relacionam as atividades econômicas, políticas e sociais;
4. Entender as causas e as conseqüências de ocupação do espaço local, regional, nacional e mundial;
5. Compreender o ambiente – o espaço em que homens e mulheres atuam – como fonte de vida e bem social;
6. Interpretar os impactos da reestruturação produtiva (transformação tecnológica, neoliberalismo e globalização), no mundo da produção imediata quanto no espaço da reprodução social;
7. Conhecer formas solidárias de organização econômico-social (economia solidária, geração de emprego e renda, alternativas ao emprego formal, cooperativismo) e perceber sua importância;
8. Perceber o funcionamento e a lógica da distinção entre espaço público e espaço privado;

9. Observar os processos de ocupação nacional e internacional do espaço com base na produção e circulação de bens;
10. Compreender a organização do espaço urbano e a produção da segregação sócioespacial;
11. Compreender as articulações entre espaço urbano e manifestações culturais;
12. Compreender, na análise do espaço e de sua ocupação deles homens, como, por que e para que os diferentes grupos sociais e as pessoas utilizam objetos, técnicas e sistemas de ação em sua época;
13. Compreender as relações entre o homem e a natureza como processos de adaptação conseqüentes das condições físico-naturais;
14. Examinar e interpretar, pelo uso de imagens, gráficos e mapas, diferentes formas de organização social e de ocupação do espaço;
15. Analisar o cotidiano geograficamente e ter consciência espacial dos fatos e fenômenos para além dos referenciais do senso comum;
16. Observar e identificar as relações humanas inscritas como marcas no espaço, a partir de elementos sociais e culturais;
17. Compreender a paisagem, o território e o lugar, identificando suas relações, problemas e contradições;
18. Conhecer e usar diferentes linguagens e formas de expressão (gravura, literatura, dados estatísticos, documentos etc.) na percepção e análise da paisagem;
19. Utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros.

3.7.7 Língua Estrangeira

1. Identificar, no uso cotidiano, termos e expressões oriundas de outras línguas e interpretá-las em função do contexto;
2. Avaliar a presença de termos de outras línguas na cultura brasileira, em especial em atividades profissionais, político-culturais e comerciais;
3. Interagir com textos básicos de outra língua, em situações de cotidiano, reconhecendo seus sentido e usos;

4. Dispor de vocabulário da língua estudada que se aplique em situações do cotidiano;
5. Conhecer a estrutura gramatical básica da língua estudada (sufixos, derivações, ordem sintática, uso e conjugação dos verbos);
6. Reconhecer, por comparação, diferenças e semelhanças entre o português e língua estudada (espanhol; inglês), de modo a contribuir na aquisição de outras línguas;
7. Produzir e interpretar comandos simples na língua estudada;
8. Compreender as razões do prestígio das línguas hegemônicas (em especial do inglês) e os efeitos que este prestígio tem na cultura brasileira.

3.7.8 Artes

1. Identificar, na interação com os objetos de arte, autoria, tema, elementos formais, recursos da linguagem, suportes, materiais e técnicas, relacionando expressividade, linguagem e técnica;
2. Refletir sobre a paisagem do meio em que vive, identificando as relações econômicas, políticas e sociais nela manifestadas;
3. Compreender e vivenciar a sensibilização estética como processo de autocohecimento, auto-afirmação e identificação com seus parceiros para a intervenção crítica na cultura e na sociedade de um modo geral;
4. Relacionar as manifestações e produções artísticas com seu contexto cultural, espacial e temporal de criação.
5. Estabelecer relações entre as Artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro e Dança com a formação do indivíduo;
6. Problematizar os vínculos das Artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro e Dança com a política, a história e a cultura;
7. Compreender as articulações entre as Artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro Dança com a Ideologia;
8. Entender os nexos entre as artes Visuais, a Música, a Literatura, o Teatro e Dança com a formação do indivíduo;
9. Identificar semelhanças entre as manifestações e produções artísticas apreciadas, relacionando-as a grupos de artistas.

10. Identificar os produtores de artes como agentes sociais de diferentes épocas e culturas, inclusive a contemporânea, conhecendo aspectos de suas vidas e alguns de seus produtos artísticos;
11. Compreender o valor dos aparelhos culturais, tais como museus, bibliotecas, teatros, auditórios etc., na produção e divulgação da arte.

3.8 Educação Física

Nesta Área de Conhecimento, por tratar-se de um trabalho com Jovens e Adultos, os avanços não estão vinculados à escolarização, podendo as expectativas abaixo serem desenvolvidas nas Etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final.

1. Conhecer e saber usar orientações básicas de desenvolvimento e manutenção das capacidades físicas básicas;
2. Compreender o lazer como aspecto fundamental para a saúde (bem-estar) física e psíquica;
3. Relacionar o tempo livre, o lazer e o esporte com o bem-estar e com a qualidade de vida;
4. Desenvolver a consciência de seus limites físicos;
5. Desenvolver, por meio do conhecimento do próprio corpo, hábitos de cuidado pessoal;
6. Compreender a prática de atividades físicas em diferentes contextos culturais.
7. Compreender as relações entre a boa postura, o bem-estar e a saúde;
8. Conhecer os efeitos que a atividade física exerce sobre o organismo e a saúde;
9. Compreender lazer e o esporte como forma de ampliação e melhora das relações interpessoais;
10. Reconhecer o lazer como direito social;
11. Compreender e saber analisar criticamente as formas sociais de produção de padrões de beleza;
12. Compreender e saber analisar criticamente produções esportivas e manifestações de cultura, relacionando-os com os processos históricos e culturais que os envolvem;

13. Compreender criticamente os aspectos sociais, políticos e econômicos relacionados ao esporte de exibição / competição;
14. Desenvolver estratégias de adaptar espaços e materiais para a realização de atividades esportivas e de lazer.



Foto: Lillian Borges



Foto: Lilian Borges



Foto: Lilian Borges



Foto: Lilian Borges

PARTE 4

Considerações sobre a avaliação

A avaliação é constitutiva do processo pedagógico. Portanto, não há como separá-la do movimento de ensino e aprendizagem. Sua finalidade é alimentar permanentemente a crítica e autocrítica, de forma a permitir que os participantes tenham condições de interferir na dinâmica dos acontecimentos e que os objetivos sejam alcançados e revistos.

Neste sentido, a avaliação não se confunde com a atribuição de uma nota ou conceito; este, se tanto e quando bem explicitado e compreendido, pode ser usado como a representação notacional de uma aprendizagem ou da ação pedagógica ou de ambos.

Além disso, é imprescindível reconhecer que o educando (assim como o educador), em especial o educando adulto, tem conhecimento de si, de suas capacidades e potencialidades e que, portanto, pode avaliar a si mesmo, bem como o processo de que participa.

Trata-se, portanto de uma ação contínua de reconhecimento e ponderação das potencialidades, capacidades e necessidades do grupo como um todo e de cada participante em particular. Outro aspecto importante diz respeito às formas de como ampliar o conhecimento da situação em que se encontram cada participante do processo pedagógico, de maneira a orientar as decisões didáticas, curriculares e metodológicas.

A avaliação é permanente e dela participam todos, num processo de ação-reflexão-ação. Neste sentido, é de vital importância a explicitação dos critérios e das estratégias que serão utilizados, de modo que os participantes do processo educativo possam compreender os motivos da própria ação e julgar os resultados que daí advierem. Neste sentido, não há por que considerar a avaliação como sendo um momento específico da ação pedagógica (esta idéia, ainda muito presente na educação escolar, tem feito com que se use o termo avaliação para identificar as atividades que “pontuam”, como provas e exercícios). Não se trata de cobrar o que se ensinou, mas sim de compreender o que se está aprendendo e o que precisa ser aprendido.

A avaliação deve:

- Considerar a situação e participação dos educandos, do grupo e dos educadores;

- Ser transparente, discutida e acordada entre os envolvidos;
- Ser compartilhada, com o propósito de perceber as dificuldades encontradas durante o percurso formativo;
- Orientar as ações pedagógicas, servindo de régua e referências das decisões a serem tomadas a cada momento do processo pedagógico.

Para tanto, a avaliação supõe:

- Compromisso: nem os educadores nem os educandos têm condições de, isoladamente, fazer com que os objetivos sejam alcançados; o compromisso, que é mais que boa vontade, supõe a difícil aprendizagem de organizar-se e atuar com independência, de estabelecer tarefas e realizá-las, de ter disciplina de estudo e trabalho;
- Frequência e participação: a frequência se relaciona com a participação, devendo ser compreendida não como controle, mas como possibilidade de troca de experiências e de fortalecimento de cada participante e do conjunto;
- Vivência de valores: o que se expressa em atitudes solidárias, autonomia de pensamento e ação, respeito à diversidade, transparência nas relações, colaboração e cooperação;
- Produção e aquisição de conhecimento: a finalidade última do processo pedagógico é o crescimento intelectual e a ampliação de conhecimentos, em especial daqueles que contribuam para que as pessoas ampliem sua capacidade de interpretação da realidade e de intervenção e participação social; verificar, sistemática e criticamente o que se aprendeu e o sentido dessa aprendizagem, é condição de desenvolvimento do trabalho.

A seguir, apresentam-se alguns tópicos de referência de avaliação.

- Do que estudamos / aprendemos, que coisas mais contribuíram para o crescimento do grupo e de cada um? Em em que permitiram o maior conhecimento da realidade?
- Em que os estudos desenvolvidos não corresponderam às expectativas? Por por que não?
- Que coisas precisam ser estudadas para que os objetivos sejam alcançados?
- Que atividades poderiam ter sido realizadas de maneira mais apropriada em função dos objetivos?
- Como o grupo (e cada participante) pode organizar-se para avançar o processo de aquisição e produção de conhecimento?
- Que comportamentos (intelectuais e sociais) podem ser aprimorados para que o processo pedagógico avance?

Para realizar e explicitar a avaliação, podem-se usar diferentes recursos, entre os quais se destacam:

- Registros coletivos e individuais do trabalho realizado;
- Leitura e releitura de tarefas e de produções individuais e coletivas;
- Exercícios relativos aos tópicos desenvolvidos;
- Pesquisas (bibliográfica e de campo);
- Planos e relatórios de trabalho;
- Produções de variadas formas de expressão;
- Observação continuada de situações do processo educativo;
- Comparação das atividades desenvolvidas;

O que importa destacar é que a avaliação é uma ação formativa e não mera verificação do sucesso ou do cumprimento de uma tarefa. Nesta perspectiva, compreende-se que a aprendizagem será favorecida se os educandos se apropriarem e compreenderem os instrumentos e critérios de avaliação.

Bibliografia

BIBLIOGRAFIA

- DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004, 3ª ed.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação – cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos se completam**. São Paulo: Cortez, 1984.
- FERRARO, Alceu Ravanello. Alfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos. In **Educação e Sociedade**. Vol 23, n. 81, dez. 2002.
- FERREIRA Ana Rita, BORGES Liana e TERRA Márcia. A Rede de formação político-pedagógica do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul – MOVA-RS. In BORGES Liana; BRANDÃO Sérgio Vieira. **Diálogos com Paulo Freire - teoria e práticas de educação popular**. Porto Alegre: Isis, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação e a formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. In SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo, Paz e Terra, 2004, 7ª ed.
- KUENZER, Acácia Zenaide. (org.). **Ensino médio – construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.
- KUENZER, Acácia Zenaide. _____. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações entre conhecimento e método. In CANDAU, V. M. **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª ed. p. 135-160.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set-dez/1999. p. 59-73.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre

- educação. In **Caderno CEDES 35—Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**, ano XX, jul 2000. p. 11-18.
- OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In ZILBERMAN, R. (org.) **Leitura em crise na escola – as perspectivas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 147-152.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. In: **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, Campinas, Dezembro/99.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Conceito de Alfabetização. In: Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Parâmetros em Ação: Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 1999.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- SANTOS, Milton. **Território e sociedade**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.
- SENE, Vilson José. **Educação e certificação de trabalhadores adultos – quem ganha o quê?** Dissertação (Mestrado) Universidade de Sorocaba, 2005.

editoração, ctp, impressão e acabamento

imprensaoficial

Rua da Mooca, 1921 São Paulo SP
Fones: 6099-9800 - 0800 0123401
www.imprensaoficial.com.br

