

REORIENTAÇÃO CURRICULAR

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS**

Ensino Médio

SUMÁRIO

11 LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

13 Linguagens, códigos e suas tecnologias

17 Língua portuguesa na educação de jovens e adultos

39 Língua inglesa na educação de jovens e adultos

57 Língua espanhola na educação de jovens e adultos

77 CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

79 Ciências da natureza e matemática

81 Matemática na educação de jovens e adultos

99 Biologia na educação de jovens e adultos

113 Química na educação de jovens e adultos

123 Física na educação de jovens e adultos

139 CIÊNCIAS HUMANAS

141 Ciências humanas

143 Filosofia na educação de jovens e adultos

169 Sociologia na educação de jovens e adultos

185 História na educação de jovens e adultos

199 Geografia na educação de jovens e adultos

211 EQUIPE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

**LINGUAGENS,
CÓDIGOS E SUAS
TECNOLOGIAS**

Janeiro de 2006

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Fazem parte como elementos componentes desta área curricular os estudos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (Inglês), Educação Artística e Educação Física.

São interesses essenciais desses estudos o uso e a compreensão dos sistemas estruturadores de sentido dessas distintas linguagens: verbais, icônicas, corporais, sonoras e tecnológicas e, exatamente por serem linguagens, organizam cognitivamente a realidade e possibilitam o entendimento dos significados por elas veiculados, fruto da interação entre os parceiros da situação comunicativa, situados historicamente. O conhecimento assim construído é compartilhado entre os indivíduos que são participantes ativos desse processo de criação, interpretação e recriação do mundo

A proposta da área é a de criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças. O trajeto dessa construção passa por dois momentos básicos:

O momento de produção, durante o qual se ensina ao aluno como utilizar-se das diversas ferramentas colocadas à sua disposição para a construção de possibilidades de significação; nesse caso, trata-se de competências de representação e comunicação, tais como apropriar-se dos diversos meios lingüísticos – compreendendo-se aí linguagem de maneira ampla – para usá-los adequadamente como meio de expressão, procurando a adequação à situação comunicativa em que o ato comunicativo se insere, adequação essa realizada por meio de seleção vocabular, estruturação sintática, variação lingüística etc.

Nesse momento de produção deve-se procurar o domínio do material específico de cada linguagem da área; no caso da linguagem, que permeia o conhecimento, o pensamento e a ação, as operações lingüísticas responsáveis pela estruturação de sentido dos textos – a *operação de designação* (responsável pelas entidades textuais), a *operação de determinação* (responsável pelos vários tipos de determinantes inseridos nos textos), a *operação de atribuição* (encarregada de dar atributos pertinentes aos nomes e aos verbos), a *operação de processualização* (responsável pelas ações, acontecimentos e estados), a *operação de conexão* (responsável pelos conectores ou elementos de ligação) e a *operação de modalização* (encarregada de inserir opiniões dos autores dos textos sobre o conteúdo por eles veiculados). Todas essas operações geram determinadas categorias lingüísticas que vão além das classificações tradicionais, mas bem mais visíveis e coerentes. O mesmo ocorre nas demais linguagens, já que todas elas dispõem de distintos

elementos que participam da construção de um mundo com sentido e, como é sabido, todo ato de comunicação humana é fundamentalmente existente em função da produção de sentido. Todas essas operações se referem à competência lingüística dos produtores de sentido, que se utilizam dos meios lingüísticos para esse fim. O momento de produção inclui os aspectos textuais de coesão, coerência e progressão textual.

O segundo momento é o do consumo, em que todas as energias intelectuais estão voltadas para a busca da significação, ou das significações possíveis de um texto. Nesse segundo momento, as competências responsáveis pela tarefa são: a competência lingüística, voltada nesse caso para a apreensão dos significados construídos pelos meios lingüísticos nos textos, o que, neste caso, corresponde aos efeitos de sentido das várias possibilidades estruturadoras da linguagem.

Além disso, uma segunda competência – a competência situacional – procura justificar a inserção de um determinado texto num momento histórico específico, já que não há linguagem no vazio. Essa relação texto-situação é de extrema importância para a delimitação de significados possíveis num plano original de construção de um texto. Nada impede, porém, que em outro momento histórico, diferente do original, o mesmo texto possa adquirir novas significações, adequadas a um mundo novo por coincidência histórica.

Uma terceira competência é a competência cultural, que possibilita ao aluno trabalhar com as diversas informações do texto, não só as fundamentais, fruto da experiência direta das relações com o mundo, mas as de caráter de informação histórica, estruturadora de valores que acabam por modificar a própria linguagem. Essa competência cultural se amplia para o espaço intertextual, em que textos permeiam textos.

Uma quarta competência é a competência pragmática, aqui compreendida como a que estabelece certas relações entre os parceiros da situação comunicativa, relações essas construídas nos usos lingüísticos, ou seja, na seleção realizada nesses meios colocados à disposição do usuário.

Uma quinta competência é a que se poderia denominar competência discursiva, em que o receptor do texto se apropria de conhecimentos relacionados aos vários modos de organização discursiva – narrativo, descritivo, dissertativo expositivo e argumentativo, e conversacional – e da tipologia textual – textos informativos, didáticos, normativos, preditivos, apelativos, expressivos, instrucionais e fáticos – e suas respectivas gramáticas para uma mais perfeita apreensão dos significados.

As conseqüências desse posicionamento geram uma nova visão do ato de linguagem e uma necessidade nova de apresentá-la aos alunos como algo vivo, de que todos participam. É indispensável que o estudo de linguagem possa propiciar aos alunos uma sensação de responsabilidade lingüística de construção e não somente de mero espectador. Tal mudança de ponto de vista, no entanto, não pode e não deve ser feita a partir do desprezo pelos conhecimentos tradicionais, esse imenso acervo de conhecimentos acumulados ao longo dos estudos, mas sim por meio de um novo enfoque desses mesmos fenômenos que geraram tais conhecimentos. Esses estudos propõem, então, uma união entre o que já foi feito e o que deve ser enriquecido com novas contribuições, principalmente de um terreno que poderíamos denominar, de maneira abrangente, de estudos lingüístico-textuais.

Não se trata aqui de uma cabala, mas sim de fazer chegar a todos os atuantes na área de educação, particularmente os de ensino de línguas, todas essas novas maneiras de ver o texto e o mundo por ele representado. Essa tarefa é realizada por meio de atividades que dão consciência ao usuário de algo já sabido, mas não conscientizado, o que impede o seu emprego consciente e pertinente.

Como esclarecimento, cabe a explicação de que o entendimento de texto aqui professado é o de uma maneira ampla, ou seja, como qualquer elemento ou manifestação que comunique uma idéia, seja um filme, uma música, um cartaz publicitário ou uma receita médica e que, diante dos vários textos, o aluno possa atuar como produtor de significações e não mero espectador de algo já pronto, como pretendia a posição clássica de arte.

Como todo texto dialoga com outras linguagens, é imprescindível que se façam ligações com outras áreas e linguagens, ressaltando-se sempre a preocupação de indicar os pontos comuns que fazem de todas essas áreas um espaço comum. Tais ligações e a reflexão sobre as diversas linguagens é posicionamento decisivo para a construção de cidadãos ativos na participação social, já que não se sentiriam jamais excluídos do mundo porque ausentes do processo de construção de sentido pelas linguagens.

Os diversos módulos de estudo dessa área devem dar conta dessa preocupação cidadã, fazendo com que o aluno do EJA se sinta protagonista no processo de produção e recepção de conhecimentos.

LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Consultor

Agostinho Dias Carneiro

Professores Especialistas

Agostinho Dias Carneiro

André Crim Valente

Antonio Sérgio Ramos Teixeira

Liliane Machado

Silvana Bayma

Violeta Rodrigues

1 - O PAPEL DA DISCIPLINA

Uma língua natural é um arquivo onde se localizam as experiências, os saberes e as crenças de uma comunidade; tal arquivo, porém, não permanece inerte, ao contrário, está em permanente atividade, parte da qual é revisionista: os falantes mudam o valor ou a vigência das palavras e expressões.

Desse modo, o grande arquivo idiomático constitui um cenário de tensões deliberadas ou inconscientes que atuam nas direções que indicou Saussure, necessárias para a vida das línguas: umas, de fato, são centrípetas, e se opõem às mudanças no corpo idiomático enquanto outras são centrífugas, atuantes no sentido contrário. Tais forças, conservando ou destruindo, montam novas possibilidades de expressão, sempre na expectativa de superação da universalidade e analitismo da língua, em busca de maior sintetismo e individualidade, que marcam a nossa utilização pessoal do idioma.

Nessa mudança contínua, cabe à escola, aos métodos pedagógicos, aos pesquisadores universitários a tarefa de atualização de todos os elementos que se envolvem no processo educacional, principalmente num momento histórico como o que atravessamos, de alterações de rumos bastante profundas. É bastante visível a invasão da escola pelos novos conhecimentos de base textual que, desde a década de 60, têm crescido ininterruptamente, mas que, infelizmente, não conseguiram ainda a cooperação consciente de nosso corpo de professores de língua portuguesa, não porque não tenham competência para fazê-lo, mas sim porque lhes

faltam instrumentos básicos de acesso, como, por exemplo, obras de sistematização desses conhecimentos que, possam, de forma organizada, colocar à disposição de todos os saberes já construídos.

Ensinar Língua Portuguesa, hoje, significa dar-se conta das mudanças, o que não significa o abandono de todo o imenso acervo de informações construídas e obtidas pelas gerações anteriores: conhecer o texto tem como ponto de partida um conhecimento ainda maior da sintaxe e da estruturação morfológica. Mudar de orientação, da frasal para a textual, significa a utilização de novos recursos, que podem enriquecer a compreensão autêntica do uso de um idioma, e não o desprezo pelo caminho já percorrido.

Mas, dada a dificuldade de sistematização, que inclui a uniformidade terminológica, o que fazer? Pela ausência do corpo doutrinário sistemático, o caminho que resta é o da apreensão dessas novas gramáticas por meio do estudo de textos, não de textos literários ou jornalísticos somente, mas de todos os textos – as charges, os cartazes de rua, as bulas de remédio, os cartões da loteca, os requerimentos, as orações, as cantigas de roda, os desenhos e mesmo as paisagens. Cada um desses textos contemplados possibilita o acesso a regularidades textuais que pertencem a um duplo nível: ao nível discursivo e ao nível tipológico, que permite apreender num texto os demais textos, ver num texto de agora os textos futuros do mesmo universo. Essa é, finalmente, a tarefa da didática: examinar um caso para preparar o aluno para outros casos inéditos.

O ensino de uma língua envolve coragem de aprendizado – do aluno e do professor - e persistência de divulgação para que a consciência de novos conhecimentos em terreno alheio permita a semeadura na própria horta. A Língua Portuguesa é, assim, uma construção comum e, como tal, todas as atividades didáticas devem dirigir-se a esse propósito de construção de conhecimentos por meio da construção de sentidos, dentro de um mundo historicamente considerado. Para isso, o ensino de língua não pode abrir mão de toda uma imensa série de recursos colocados à disposição de todos – e, no caso de ausência de recursos, cabe à escola e às autoridades providenciá-los – para que nossos objetivos educacionais sejam atingidos, adequando-se as ferramentas aos operários e ao momento em que lhes coube viver. Assim, filmes, exposições, computadores, a Internet, cinema, teatro, discussões são caminhos que não devem e não podem ser desprezados, fazendo com que a escola participe da vida e não fazendo dela um museu, em que se refugiam escapistas de várias ordens. O conhecido professor Celso Cunha dizia que uma aula de língua portuguesa só tem sentido se, após o toque de término dessa aula, ela continuar no recreio, querendo com isso mostrar a escola como mais uma ponte de consciência para nosso viver diário.

É exatamente esse caminho que pretendemos trilhar nesse projeto, caminho pavimentado por atividades conscientizadoras das estratégias lingüísticas colocadas à disposição dos usuários. Nosso projeto inclui etapas: a primeira de aquisição de ferramentas, a segunda, de utilização racional e consciente dessas ferramentas e, finalmente a de apreensão dos significados construídos.

2 - OS OBJETIVOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os objetivos do ensino de língua portuguesa se resumem à aquisição de competências por parte dos alunos, competências essas que, segundo Patrick Charaudeau, se agrupam em:

2.1. Competência languageira

Trata-se, aqui, da articulação entre *linguagem e ação*; a articulação entre um *externo* e um *interno* da linguagem, e correlativamente, estruturação desse externo de uma parte e *níveis de organização* do interno de outra. No ponto de vista de Charaudeau, no prolongamento das teorias da pragmática, da enunciação e da sociolinguística, não há ato de comunicação em si, ou seja, que signifique pelo simples fato de produzir um enunciado ou um texto. Para que o sentido seja produzido, é necessário que o que é dito esteja ligado ao conjunto de condições nas quais o que está dito está dito. O que é freqüentemente denominado em análise do discurso “condições de produção”. Mas essas condições de produção não são completamente idênticas às condições de interpretação, já que temos dois temas que se encontram em processos cognitivos diferentes. É, entretanto, necessário que esse ato de comunicação conduza à intercompreensão. Daí a necessidade de imaginar o que seriam as condições ideais de um ato que visa à *intercompreensão*, isto é, que permitem o encontro dos dois processos. Essa é a razão de se propor retomar as questões tratadas pela pragmática, pela enunciação e pela sociolinguística dentro de uma *teoria do sujeito*. A construção do sentido, através de qualquer que seja o ato languageiro, é o fato de um *sujeito* que se dirige a um outro sujeito, numa *situação de troca* particular que o sobredetermina em parte na escolha dos *meios languageiros* aos quais ele recorrerá. Isso levou à elaboração de um modelo de três níveis em que cada um dos níveis corresponde a um tipo de competência do sujeito: o nível “situacional” correspondendo à *competência situacional*, o nível “discursivo” à *competência discursiva* e o nível “semiollingüístico” à *competência semiollingüística*.

2.2 - A competência situacional

A *competência situacional* exige de qualquer sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a construir seu discurso em função da *identidade* dos parceiros da troca, da *finalidade* da troca, do propósito em jogo e das *circunstâncias materiais* dessa troca.

A *identidade* dos parceiros da troca determina “quem fala a quem?”, em termos de *estatuto*, de *papel social* e de *lugar* nas relações de força (hierarquia). É a identidade do sujeito falante que determina e justifica seu “direito à palavra” (por exemplo, não se pode dirigir a palavra a alguém na rua a não ser para perguntar a hora ou por um endereço).

A *finalidade* do ato de comunicação se define através da resposta à questão implícita: “eu estou aqui para dizer o quê?”, e nesse nível de generalidade a resposta é dada em termos de *finalidades discursivas* (“prescrição”, “solicitação”, “informação”, “incitação”, “instrução”, “demonstração”). É o que faz com que uma mesma pergunta como “Qual é a sua idade?”

– que corresponde a uma finalidade de “solicitação” – ganhe um significado próprio segundo a finalidade situacional na qual ela é produzida (o consultório de um médico, uma delegacia de polícia, uma sala de aula, etc.).

O *propósito* é o que faz eco ao princípio de pertinência, com a idéia de que toda situação se insere num domínio temático. Trata-se da *tematização*, isto é, da maneira pela qual é estruturado “aquilo de que se fala”, em termos de *temas* (macro- e micro-temas).

As *circunstâncias materiais* permitem distinguir variantes no interior da situação global de comunicação, variantes que levam à situação sua dose de especificação, sendo elas que determinam as situações de troca orais (interlocutivas) ou escritas (monolocutivas):

- nas *situações interlocutivas*, o sujeito que toma a iniciativa de falar se apropria do espaço de fala, excluindo o outro, impondo-se a ele (mesmo que momentaneamente); mas ao mesmo tempo, ele fica à mercê das reações desse outro, de suas intervenções, daí as trocas que se caracterizam por uma luta para *justificar seu direito à fala* e para *orientar a tematização* escolhendo, introduzindo ou modificando os temas da troca. É o que produz como efeito a produção de atos de linguagem *descontínuos* cuja coerência não depende de um só locutor, mas de dois.
- nas situações *monolocutivas* nada disso ocorre, já que o sujeito falante, iniciador do espaço de locução, não cede a palavra a ninguém. Neste caso, o outro, não estando fisicamente presente (ou não tendo direito à fala – conferência), é solicitado pelo sujeito falante e colocado num lugar que aquele lhe quer atribuir. Do mesmo modo, esse outro, não podendo interagir no imediato (só o pode fazer diferidamente), a justificativa do direito de fala não tem razão de ser, e a luta discursiva, sempre possível, só poderá ser feita por *simulação* (antecipar ou imaginar as reações-objeções do outro). De imediato, o sujeito falante é relativamente *dono do espaço de tematização*; e ele introduz, o impõe ao outro e o desenvolve a seu modo e pode levá-lo a seu termo, sem levar em consideração as reações do outro.

Vê-se que, de uma maneira geral, o sujeito da interlocução é um sujeito que deve defender constantemente seu direito à fala, regulando, da melhor forma possível, os movimentos de aceitação ou de rejeição do outro, enquanto o sujeito da monolocução é um sujeito que solicita o outro e se impõe a ele, impondo-lhe seu universo e sua organização temática.

Há somente esses dois tipos de situações locutivas. Outras situações materiais podem intervir e é o que distingue, por exemplo, a publicidade de rua (cartazes, outdoors), da publicidade das lojas (folhetos) e da televisão (inserções de animação), além do que possuem em comum, como situação global. Por exemplo, do mesmo modo, é o que distingue, no interior da situação de comunicação política, os discursos produzidos em situação de *meeting* eleitoral, de declaração televisiva, de entrevista radiofônica, de análise da imprensa.

A competência situacional é, assim, o que determina a razão de ser de um ato de linguagem, o que é fundamental já que não há ato de linguagem sem essa razão de ser.

2.3 - A competência discursiva

A *competência discursiva* se decompõe em duas sub-competências (que correspondem, cada uma delas, a duas orientações da análise do discurso).

Uma que exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele seja capaz de manipular (Eu)-reconhecer (Tu) os *processos de encenação discursiva* que farão eco às limitações do quadro situacional. Esses processos são de duas ordens: *enunciativa* e *enunciva*.

Outra que exige de todo sujeito que ele seja apto a mobilizar saberes que ele deve pôr em palavras: é a ordem *semântica*.

Os processos de ordem *enunciativa* se referem às atitudes enunciativas que o sujeito falante constrói em função dos dados identificadores e relacionais da situação de comunicação (visto que sobredeterminados), mas também em função da imagem que ele quer dar de si mesmo e da imagem que ele quer atribuir ao outro. Ele fabrica, então, um Eu e um Tu da enunciação que coincidem com esses dados ou os mascaram (como, por exemplo, na ironia). Isso será feito com o auxílio do que denominamos jogo da *modalização* do discurso e da construção dos *papéis enunciativos* (*de ordem elocutiva, alocutiva ou delocutiva*). Tais processos realizam a *situação de enunciação*, que é necessário distinguir da *situação de comunicação*, que se liga ao quadro situacional.

Mas tal jogo deve ser feito, respeitando-se as normas que prevalecem num grupo social, se desejamos ter ou manter contacto com os outros. É aqui que se torna necessário incluir o estudo dos rituais linguageiros (escritos e orais) como o fazem os sociolinguistas. Porque existe um *mercado social* desses ritos que correspondem aos hábitos culturais de cada comunidade sociolinguística dada. É suficiente ir ao estrangeiro para constatar (se estamos abertos à diferença) que os rituais não são os mesmos que os da comunidade a que pertencemos. É preciso então uma aptidão do sujeito para reconhecer esses rituais, competência que adquirimos por aprendizagem social.

Os processos de ordem *enunciva* se referem aos “modos de organização do discurso”: o modo *descritivo* que consiste em saber *nomear* e *qualificar* os seres do mundo, de modo objetivo ou subjetivo; o modo *narrativo*, que consiste em saber descrever as *ações* do mundo em relação com a busca dos diferentes *actantes* que nelas estão implicados; o modo *argumentativo*, que consiste em um saber organizar as *cadeias de causalidade* explicativas dos acontecimentos, e as *provas* do verdadeiro, do falso ou do verossímil. É preciso, também neste caso, uma aptidão do sujeito para saber manipular os diferentes modos de descrição, de narração e de argumentação, sobre os quais é necessário dizer que nada possuem de universal, cada comunidade cultural desenvolvendo seus próprios modos de organização do discurso. Adquire-se esse tipo de competência tanto pela experiência (leitura/escritura) quanto pela escola.

Os processos de ordem *semântica* referem-se ao que os cognitivistas denominam “o entorno cognitivo mutuamente partilhado” (Sperber 1989), ou seja, o fato de que para entender-nos, é

preciso apelar para saberes comuns que são supostamente partilhados pelos dois parceiros da troca linguageira.

Tais saberes são de dois tipos:

- saberes de *conhecimento*, que correspondem a percepções e definições mais ou menos objetivas do mundo. Percepções de experiência partilhada: diz-se que o Sol se levanta e se põe; saber científico: sabe-se que é a Terra que gira em torno do Sol.
- saberes de *crença*, que correspondem aos sistemas de valores, mais ou menos normatizados, que circulam num grupo social, que alimentam os julgamentos de seus membros, e que, ao mesmo tempo, dão a esse grupo social sua razão de ser identificadora (opiniões coletivas). A aptidão requerida é, nesse caso, bem mais complexa ainda que as precedentes, na medida que repousa principalmente sobre a experiência de vida em sociedade, e onde esse ordem semântica do discurso se expressa de forma simultaneamente explícita e implícita. Isto é, relacionando o enunciado à identidade dos que conversam, à sua história interpessoal e às circunstâncias nas quais eles se comunicam. Como compreender que um pai, entrando em casa e exclamando, diante da bagunça causada pelos brinquedos espalhados pelo chão: “Puxa! Quantos brinquedos no chão!”, obtenha como resposta que seu filho arrume os brinquedos? Por que mágica, esse enunciado, que expressa uma constatação e um espanto, ganha um valor de ordem (de fazer), se não é por seu valor implícito e pelo jogo de inferências que são comuns aos dois interlocutores? Uma *teoria das inferências* parece a mais apropriada para estudar esses fenômenos de interdiscursividade (o que se denomina igualmente o “dialogismo baktiniano”) a fim de chegar-se a definir as condições para tal competência semântica.

2.4 - A competência semiolingüística

A competência *semiolingüística* exige de todo sujeito que se comunica e interpreta que ele esteja apto a manipular-reconhecer a *forma* dos signos, suas *regras de combinação* e seu significado, sabendo que estes são empregados para expressar uma intenção de comunicação, em relação com os dados do quadro situacional e as limitações da organização discursiva.

É nesse nível que se constrói o *texto*, se entendemos por texto, o resultado de um ato de linguagem produzido por um sujeito dado numa situação de troca social dada e com uma forma particular. Para construir um texto, é necessária uma aptidão de ajustar a sua formatação a uma intenção, em face das limitações precedentemente definidas.

Essa formatação é feita em três níveis, cada um deles exigindo um certo saber-fazer:

- um saber-fazer quanto à *composição textual*: de um lado, a composição do texto em seu entorno (o *paratextual*), isto é, a disposição dos diferentes elementos externos a um texto (por exemplo, a composição das páginas de um jornal e sua organização em seções, rubricas e sub-rubricas); por outro lado, a composição interna do texto, isto é, sua organização em partes, a articulação entre elas e os jogos de retomadas e relações de uma a outra.
- um saber-fazer quanto à *construção gramatical*, isto é, o emprego dos tipos de construção (ativa, passiva, nominalizada, impessoal), das marcas lógicas (os conectores), da pronominalização, da

anaforização, da modalidade e de tudo o que diz respeito ao “aparelho formal da enunciação”, segundo expressão de Benveniste (verbos de modalidade, advérbios, adjetivos e diversas locuções).

- finalmente, um saber-fazer quanto ao *emprego apropriado dos vocábulos lexicais* segundo o valor social que eles veiculam. Como existe um mercado social dos rituais languageiros, existe um mercado social dos vocábulos. Os dois, à força de serem empregados num determinado tipo de situação, acabam por adquirir um valor de mercado: eles se dotam de uma certa “força de verdade” e revelam por isso mesmo a identidade daqueles que os empregam (“posicionamento”, “imagem da empresa”, “fidelidade do público” remetem a grupos de profissionais de comunicação, assim como certas locuções).

Trata-se, então, de uma competência bem singular, que consiste em fazer reconhecer e utilizar os vocábulos segundo seu valor identificador e sua força de verdade, que testemunham o que alguns denominam “socioletos”, isto é, a maneira de falar característica de um grupo social, que podem apresentar dimensões diversas (familiar, profissional, regional, nacional ou cultural).

Essa tríplice competência constitui as condições da comunicação languageira. Não importa que se trate de três competências ou de uma só, que se compõe de três tipos de aptidão, o que importa de fato é que se considere que essa competência se constitui num movimento de vai-e-vem constante entre a aptidão de reconhecer-manipular os sistemas semiolingüísticos, estando esses três tipos de aptidão inseridos uns nos outros. Tal competência, se ela não pretende ser um julgamento, no sentido corrente, é bem ao contrário o resultado de uma montagem na qual se articulam saber-fazer e conhecimentos.

3 - CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À DISCIPLINA

Como já está implicitamente manifestado na alusão às competências acima expostas, os conhecimentos necessários à disciplina fazem parte do universo das demais disciplinas constantes no currículo. Um texto não se produz no vazio, como já foi dito, e por isso mesmo, é fundamental que, além dos conhecimentos específicos da área de linguagem, o aluno possa ter acesso a todos os conhecimentos cuja estruturação é feita por meio da linguagem.

Tais conhecimentos se dirigem, de forma específica, ao saber-fazer lingüístico:

1. saber observar

- a situação de comunicação particular e pontual;
- os processos específicos de cada atividade que variam em função da intenção do usuário;
- os elementos da língua realizados no léxico e na gramática.

2. saber manipular os elementos esparsos no texto;

3. saber aplicar as noções e estratégias adquiridas em situações semelhantes inéditas;

4. saber criar.

4 - POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Método é caminho e os caminhos são muitos, mas o ponto de partida é o texto, local onde se realizam todas as potencialidades da linguagem. Mais do que isso, parte-se de uma atividade didática denominada *interpretação de texto*, organizada de forma a que sejam contemplados todos os modos de organização discursiva e todos os tipos textuais, dentro de parâmetros tradicionalmente mais aceitos.

Todo texto a ser analisado deve ser precedido de uma introdução em que se anotam as indicações básicas para que o leitor possa observar o texto dentro de seu universo de produção; tais textos devem ser “completos em si mesmos”, no dizer de Roland Barthes e, preferencialmente, de autores nacionais modernos; os textos devem ser selecionados também mediante critérios de adequação à faixa etária dos alunos, temática e formalmente; devem ser incluídas variantes lingüísticas de variados tipos.

O questionamento de cada texto obedece a critérios bastante claros: além da busca da significação do texto, almeja-se atingir preferencialmente os processos de construção dessa significação e, por isso mesmo, as perguntas propostas se dirigem mais ao processo que ao produto, mais à viagem que à chegada. A tipologia do questionamento é variada, adequada ao tipo de conhecimento a ser verificado.

Além do estudo textual, os módulos abordam aspectos pertinentes às várias operações de construção do texto e à montagem das várias competências no aluno. As operações de construção dizem respeito à passagem dos elementos da língua aos elementos discursivos, enquanto as competências se voltam para o externo da linguagem. Em uma palavra, tenta-se deslocar o leitor de uma posição de consumidor passivo do texto para uma posição de participante na construção do sentido desse texto.

Metodologia para a Fala. Ouvir, falar, ler e escrever são atividades que se interinfluenciam, apesar das diferenças existentes entre língua escrita e língua falada. No entanto, vale lembrar que serão apontadas aqui algumas características específicas do discurso oral que o diferenciam do texto escrito, sem perder de vista, contudo, que há entre os usos orais e escritos uma complementariedade.

O discurso oral, utilizado através dos canais naturais, é limitado no tempo e no espaço, sendo sua produção e audição simultâneas. Por isso, a sua ordem cronológica é **irreversível** e sua permanência prende-se à memória do falante e do ouvinte. Nesse sentido, a sua linearidade é temporal.

No texto escrito a linearidade é espacial, já que a escrita é um sistema de traços codificados para registrar a linguagem oral; do encontro de uma linguagem com outra resulta uma mudança de código - passagem do canal auditivo para o visual. O fato de se tratar de um sistema de traços confere à escrita solidez e permanência. Esta última uma das principais características da escrita.

O discurso oral apresenta elementos prosódicos, portadores de significação, tais como acento, entoação, intensidade, pausa, ritmo, que o sistema gráfico da escrita não traduz, tentando fazê-lo de maneira precária através da pontuação.

A percepção do discurso oral nem sempre ocorre de modo total e, às vezes, é até alterada. Caso seja necessário completá-la, interroga-se o interlocutor. No caso do texto escrito, uma eventual má percepção pode ser resolvida recorrendo-se a sucessivas leituras.

O discurso oral, quando dialogado, é construído coletivamente. Já o texto escrito é, geralmente, construído individualmente.

No oral, surgem enunciados fragmentados que não prejudicam o sentido do discurso como um todo. São traços, na maioria das vezes, de hesitações na articulação morfo-sintática entre o que se disse e o que se vai dizer, do desejo de acrescentar informações, ou, ainda, da produção de enunciados formulados prematuramente. Por isso, utilizam-se muitos marcadores discursivos, elementos fáticos e interjeições, que contribuem para uma economia do discurso e, ainda, repetições que traduzem, muitas vezes, a necessidade que o falante tem de se assegurar de que o seu discurso está sendo bem compreendido pelo seu interlocutor.

No escrito, utilizam-se elementos de ligação, conectivos, por exemplo, que neutralizam a fragmentação dos enunciados e se evitam as repetições, as redundâncias e a inclusão de elementos que alterem a sua organização linear.

No oral, o falante, para reproduzir o seu próprio discurso e/ou o dos outros, utiliza normalmente o discurso direto. No escrito, a reprodução do discurso é feita, normalmente, em discurso indireto.

No oral, o enunciado produzido é imediatamente ouvido, compreendido e já produziu os seus efeitos, quando desejamos anulá-lo ou modificá-lo. A fala corrige-se pouco a pouco através de marcas metalingüísticas que se inserem na sintaxe global do enunciado. Existe, por exemplo, todo um discurso da supressão caracterizado pelo emprego de expressões como “aliás”, “perdão”, “não, o que eu queria dizer era...”

No escrito, o enunciado só será lido posteriormente ao processo de produção, em vista disso é possível anular, acrescentar, corrigir o todo ou as partes e alterar a ordem das palavras ou das frases no texto.

Oral e escrito não evoluíram do mesmo modo. As variações no oral são muito mais rápidas e perceptíveis do que no escrito, provocando, às vezes, conflito de gerações. A escrita confere um caráter mais estático à língua e inibe a tendência evolutiva do oral.

Identifica-se o oral pela sua maior espontaneidade e afetividade, características menos valorativas sociolingüisticamente. Identifica-se o escrito pela sua neutralidade e pelo fato de ser auto-controlado, características mais valorativas sociolingüisticamente.

Apesar de oral e escrito possuírem formas próprias de organização e suas próprias regularidades, aproximam-se na maior parte dos fenômenos gramaticais. Portanto, as formas divergentes não são em número suficiente para que se considere a existência de dois sistemas, não sendo também pertinente uma hierarquização dessas formas.

Travaglia (1997:54), ao adaptar a caracterização de graus de formalismo proposta por Bowen (1972), parece também reconhecer a complementaridade entre língua oral e língua escrita defendida por Bacelar do Nascimento.

Veja-se o quadro apresentado por Travaglia mostrando que tanto fala quanto escrita apresentam graus de formalismo equivalentes:

Variedades de modo	Língua falada	Língua escrita
Variantes de grau e de formalismo	Oratório	Hiperformal
	Formal (deliberativo)	Formal
	Coloquial	Semiformal
	Coloquial distenso	Informal
	Familiar	Pessoal

Observando-se o quadro de Bowen (1972) utilizado por Travaglia, nota-se a impropriedade de se associar a fala apenas ao aspecto informal e a escrita ao formal. Como se vê, em ambos os casos há graus de formalidade distintos.

Metodologia para a leitura. O estudo de Língua Portuguesa, nos Ensinos Fundamental e Médio, vem percorrendo um caminho no qual, paulatinamente, a visão descritiva e excessivamente metalingüística é substituída por outra, baseada, sobretudo, na idéia de que a linguagem é um processo de interação entre sujeitos. Como consequência dessa mudança de perspectiva do ensino em relação ao seu objeto, a preocupação com a nomenclatura gramatical e a fragmentação do discurso em frases soltas a serem “analisadas” pelos alunos deixam de ocupar o centro da aula. É necessário levar para o convívio do aluno na escola a língua viva, contextualizada em suas interações sociais. Por isso, o texto, em seus variados gêneros, passa a ser o núcleo do processo ensino/aprendizagem.

A língua não é um elemento estanque, dissociável de sua localização histórica, que possa ser desmembrado, analisado em cortes bem definidos, que elucidem, definitivamente, sua estrutura. Nem tampouco, o conhecimento pormenorizado da estrutura lingüística é capaz de garantir que aquele que o detém se transforme em um usuário eficiente da língua. Ao contrário, essas idéias tornam-se ilusórias, uma vez que a língua só *existe* quando de sua atualização em atos de fala ou escrita, que buscam sempre exercer uma função comunicativa e social bem definidas pelos seus interlocutores. A língua é permanentemente constituída a cada interação de um *eu* com um *tu*, que trazem para o processo de comunicação seus conhecimentos prévios e particulares da língua e do mundo. Observar a língua através de frases, períodos ou mesmo textos deslocados de seus contextos sócio-comunicativos é artificializá-la e, portanto, tornar vã a tarefa do professor.

Dentro dessa ótica, o professor não deveria ser aquele que ensina regras e classificações a partir única e exclusivamente de uma variedade lingüística, que a escola teria a função de disseminar, mas o mediador entre o aluno e a cultura letrada na qual ele se insere, facilitando a aquisição das competências lingüísticas capazes de torná-lo um bom leitor e um bom produtor de textos. A escola, assim, deve ser o espaço da reflexão sobre as práticas lingüísticas dos alunos, feitas, a todo o momento, dentro e, principalmente, fora do universo escolar.

É nesse contexto que deve se inserir as práticas de leitura. A leitura, antes de tudo, deve perder o caráter acadêmico com que tradicionalmente é feita pelo aluno na escola. A leitura, tipicamente escolar, apresenta-se ao aluno como algo *pronto*, que o alija da construção de sentido do texto, uma vez que o texto a ser lido ou já é apresentado como capaz de suscitar apenas *uma* leitura (aquela que o autor e o professor construíram), ou representa um *modelo* a ser seguido pelo aluno.

Por isso, cabe definir o que se concebe aqui por leitura. *Ler* é atribuir sentidos ao texto. A partir de uma gama de conhecimentos que o leitor previamente possui, a leitura deve ser um permanente diálogo entre os interlocutores ali colocados. A leitura escolar, portanto, para fazer sentido, deve recolocar o aluno na posição de sujeito dessa interlocução, retirando-o da posição passiva e improdutiva que hoje, na maioria dos casos, ocupa.

Dessa forma, as escolhas dos textos a serem trabalhados na escola e a relação dos alunos com esse texto devem receber atenção especial. A escola deve tentar o mais possível espelhar-se na realidade efetiva do aluno e nas suas permanentes trocas lingüísticas escritas. O aluno deve ir ao texto movido por um real interesse, que o transforme, efetivamente, em sujeito da leitura. Esse interesse pode ser movido por uma pergunta que o mobilize a buscar no texto uma resposta, por informações cujo acesso se mostre relevante ou mesmo pela gratuidade da leitura como *fruição*. O importante é que a leitura escolar faça sentido na vivência do aluno como cidadão, transformando-o em sujeito-leitor, tal como se coloca no seu cotidiano ao ler placas, receitas, jornais etc.

Cabe lembrar, ainda, que ler passou a ter uma acepção muito mais larga do que a tradição escolar atribuía. Não lemos um texto simplesmente quando decodificamos letras, sílabas e palavras, mas quando compreendemos as relações internas a ele e as externas, do texto com o mundo. Por essas razões, torna-se mister um trabalho centrado no texto como, simultaneamente, congregador e emanador de sentidos, como algo que não só seja entendido no âmbito especificamente lingüístico (nos fundamentos de sua textualidade, tais com relações de coesão, coerência etc.), como também nos diálogos que mantém com o contexto social que o produziu e que o consome como dado ideológico.

Tomando como elemento de partida textos que registrem um assunto claramente do interesse do aluno como cidadão, a função do professor seria a de estimular estratégias de leitura crítica pelo aluno, que deve instituir-se como construtor dos sentidos do texto lido. O aluno deve ser capaz, como sujeito da leitura, de perceber múltiplos pontos de vista, diferenças e semelhanças nas abordagens dos vários textos que lê, ideologias subjacentes às construções de sentido desejadas pelo autor, objetivos discursivos etc. Por isso, a escola deve tornar acessível ao aluno

textos dos mais variados gêneros, visto que na realidade cotidiana o aluno se depara com textos muitas vezes descartados pela escola tradicional e dos quais ele precisa constituir-se leitor crítico.

Assim, ao oferecer ao aluno oportunidade de se relacionar, numa interação lingüística, com textos os mais variados (artigos de jornal, charges, quadrinhos, receitas, manuais de instrução, bilhetes, cartas, e-mails, poemas, letras de música etc), a escola proporcionaria, conseqüentemente, a possibilidade de que esse aluno internalizasse as estratégias várias de construção dos textos e, não só os lesse mais eficientemente, como também os produzisse com competência.

5 - LÍNGUA PORTUGUESA

Módulo I - Linguagem e Comunicação

- Língua, identidade, cultura.
- Definição de comunicação.
- Elementos da comunicação: receptor, emissor, referente, canal, código, mensagem.
- Definição de linguagem.
- Conceituação, exemplificação e uso das funções da linguagem.
- Expressão oral e expressão escrita.
- Caracterização das modalidades oral e escrita.
- Transposição de código do escrito ao oral e do oral ao escrito.

Módulo II: Processos de Leitura e Produção de Texto

- O processo de comunicação.
- Caracterização do receptor e da situação comunicativa.
- Preparativos para a comunicação eficaz.
- Determinação dos propósitos e das estratégias de persuasão.
- Fatores de textualidade: conectividade.
- Modos de organização textual e tipos de texto.
- Leitura de texto: níveis e estratégias de processamento.
- Hipertexto, texto, discurso, intertextualidade.

Módulo III: Texto e Discurso

- Fatores de textualidade.
- Coesão e coerência textuais.
- Modos de organização textual: narração, descrição e argumentação.
- Tipos de texto.
- Definição de discurso.
- Características do discurso direto e do discurso indireto.
- Os verbos e os pronomes no discurso direto e indireto.
- A pontuação no discurso direto.

Módulo IV: Língua e suas Modalidades

- Definição de língua.
- Normas e variação lingüística.
- Registros e graus de formalidade.
- A polissemia do termo gramática.
- Diversidade da língua: dialeto *versus* falar.
- Língua escrita *versus* língua falada: fonema e grafema.
- Características da língua oral: o tom, a mímica, a pausa e a velocidade da elocução, a redundância, os clichês.
- Características da língua escrita: a legibilidade; a pontuação.
- Norma prescritiva *versus* normas objetivas: revisão de algumas regras gramaticais.
- A noção de correto: correção e adequação lingüística.
- Observação das normas objetivas veiculadas na mídia.
- Variação e conservação lingüísticas: normativo e anormativo.
- Denotação e conotação.
- Emprego dos pronomes demonstrativos (função dêitica e função anafórica) e dos possessivos.

Módulo V: O Processo de Construção do Texto

- A coesão textual e seus elementos: referência, substituição, elipse, conjunção, coesão lexical.
- A coerência textual e seus tipos: coerência semântica, coerência sintática, coerência estilística.
- A organização das idéias: conceituação e exemplificação das noções de subordinação / coordenação; generalização / especificação; dedução / indução; análise / síntese. Definição e organização do conteúdo: técnicas para a reunião de idéias.
- Resumo.
- Revisão lingüística: correção gramatical e adequação lingüística

- Escolhas lexicais, morfossintáticas e discursivas: expressão lingüística e seu(s) efeito(s) de sentido.
- Organização do texto: macroestrutura textual, progressão temática e desenvolvimento do parágrafo.

Módulo VI: O Parágrafo e os Tipos de Textos

- Definição de parágrafo e tópico frasal (modo de iniciar o parágrafo)
- Desenvolvimento do parágrafo: enumeração, confronto, citação, comparação.
- Qualidades de um parágrafo: unidade, coerência, ênfase.
- Tipos de parágrafo: parágrafo de introdução, parágrafo de desenvolvimento, parágrafo de conclusão.
- A descrição: o ato de dizer seres e objetos.
- Definição e tipos de descrição.
- Noções de causa, consequência e conclusão.
- Pronomes de tratamento.
- Relatório.
- A narração: o ato de dizer ações.
- Definição e variedades da narração.
- A dissertação: o ato de dizer idéias.
- Partes da dissertação: introdução, desenvolvimento, conclusão.
- Argumentação.
- Parecer.

LITERATURA BRASILEIRA

Módulo I

“Eixo I” – O discurso simbólico - a especificidade e o caráter dialógico do fenômeno literário

1. Literatura como espaço de polifonia – lugar de ecos da diversidade e complexidade humanas
 - 1.1 Literatura como manifestação artística: a elaboração estética de uma visão de mundo
 - 1.2 Literatura como arena interdisciplinar: lugar de trânsito entre fronteiras de conhecimentos

- 1.3 Literatura como interação de injunções histórico-sociais: o patrimônio representativo do multiculturalismo dos povos
- 1.4 Literatura como fonte de desenvolvimento humano: a construção da consciência crítica do sujeito-leitor
- 2- Literatura e transfiguração do real - a linguagem cotidiana e sua potencialização no literário
 - 2.1 O texto referencial e o literário: a preocupação utilitária e a valorização estética
 - 2.1.1 A relevância do plano da expressão na “linguagem carregada de significado”: estranhamento, desautomatização, plurissignificação e intangibilidade da palavra
- 3- Lógica da criação literária – 1. o sentir; 2. o mostrar; 3. o provar
 - 3.1 A “fusão um-no-outro” lírica: diluição de fronteiras entre sujeito e objeto
 - 3.2 A apresentação e sua mediação na ficção narrativa: a “diversidade social de vozes organizadas artisticamente”
 - 3.3. A tensão em ação no dramático: o problemático e o patético
 - 3.4. A concepção clássica dos gêneros e sua subversão na modernidade
- 4- Problematização do fenômeno literário – o caráter subjetivo das verdades do mundo
 - 4.1 Dialogismo na literatura: estratégia de embate contra paradigmas herdados da tradição nas culturas monológicas
 - 4.2 Formação do cânone literário: os processos, os motivos, as instâncias de inclusão e exclusão das obras e autores(as)
 - 4.3 Historiografia literária: relações dialógicas entre as manifestações culturais de uma época
 - 4.3.1 Periodização literária no Brasil: as linhas mestras de cada estilo
 - 4.4 Perspectiva comparativista: traços de renovação e permanência nos temas e formas da literatura brasileira

Módulo II

“Eixo II” – O discurso fundador: origens e transgressões

- 1- Formação do sistema literário brasileiro - dos cronistas aos árcades
 - 1.1 A tradição lírica: das cantigas de amor e de amigo ao cancionero nacional
 - 1.1.1 A poética do Barroco: primeiras manifestações da lírica brasileira
 - 1.1.2 Arcadismo e Pré-Romantismo: processo de formação da nossa literatura como “sistema”
 - 1.2 A tradição satírica: das cantigas de escárnio e maldizer às sátiras contemporâneas
 - 1.2.1 A *Carta de Caminha*, a voz inaudita dos povos indígenas e as paródias modernistas
 - 1.2.2 O *Boca do Inferno* e a tradição carnalizadora da literatura

2- Romantismo brasileiro - infância mítica do processo de elaboração de uma consciência nacional idealizada

2.1 Construção do gênero romanesco no Brasil e afirmação da identidade nacional: José de Alencar e Manuel Antonio de Almeida

2.2 Temas e musicalidade na poesia: o egocentrismo romântico e a criação do imaginário coletivo ufanista

3- Realismo e suas manifestações: repercussões da era do materialismo na literatura

3.1 Plurissignificação e multiperspectivismo na prosa de Machado de Assis

3.2 A estética da representação naturalista

3.3 Bom senso e bom gosto burguês na poética da arte pela arte

Módulo III

"Eixo III" – O discurso inovador - o experimentalismo como crítica da tradição

1. Sincretismo e transição: o convívio entre o velho e o novo

2. Vanguarda e Modernismo: ousadia, ruptura e sedução do irracionalismo na poética da fase heróica

2.1 Anti-passadismo, radicalismo e comunhão lírica com o cotidiano: Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira

2.2 Uma nova consciência nacional: os processos de des-recalque de nossas inferioridades e de criação do mito de um Brasil plural e harmônico

3. Geração de 30 – época de construção

3.1 A prosa empenhada na luta e entranhada na terra – Jorge Amado e Graciliano Ramos

3.2 A poesia entranhada na alma e na guerra – Vinícius de Moraes, Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade

4. Caminhos da literatura contemporânea: atualidade e reinvenção

4.1 A lógica de poesia na prosa: Clarice Lispector e Guimarães Rosa

4.2 A linguagem objeto da poesia: João Cabral de Melo Neto e a vanguarda concreta

4.3 Arte em época de silêncio: a poesia social, a marginal e o tropicalismo

4.4 Reflexos de uma sociedade violenta: a ficção "Pós-moderna" e sua ironia cínica, humor negro e inversão de valores

3. CONCLUSÃO

Não poderíamos terminar este documento sem destacar o fato de que todas essas orientações se prendem a uma situação especial de ensino, que é a educação de jovens e adultos e que, por isso mesmo, todas as atividades não esquecem por um momento sequer a delicada situação psicológica desses alunos, situação essa que é agravada por dificuldades de toda ordem. Esperamos estar contribuindo não só para a construção de sentido dos textos, mas principalmente para a construção de suas vidas cidadãs.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J. M. 1985. *Le texte narratif. Traité d'analyse textuelle des récits*. Paris, Nathan.
- _____. 1990. *Éléments de linguistique textuelle*. Liège, Mardaga.
- _____. 1992. *Les textes: types et prototypes*. Paris, Nathan.
- _____ & PETITJEAN, A. 1989. *Le texte descriptif*. Paris, Nathan.
- _____ & REVAZ, Françoise. 1996. *L'analyse des récits*. Paris, Seuil.
- ALVARADO, Maite. 1994. *Paratexto*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- AUSTIN, J.L. 1970. *Quand dire, c'est faire*. Paris, Seuil.
- BAKHTIN, Mikhail. 1979. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec.
- _____. 1992. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.
- BAL, Mieke. 1987. *Teoría de la narrativa – una introducción a la narratología*. Madrid, Cátedra.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. 1988. *Teoría do discurso: fundamentos semióticos*. São Paulo, Atual.
- _____. 1989. *Teoría semiótica do texto*. São Paulo, Ática.
- _____ & FIORIN, José Luiz(orgs.). 1994. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. São Paulo, EDUSP.
- BARTHES, Roland. 1980. *S/Z*. São Paulo, Edições 70.
- BASTOS, Neusa Barbosa (org.). 2002. *Língua portuguesa – uma visão em mosaico*. São Paulo, IP-PUC-SP/EDUC.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de & DRESSLER, Wolfgang Ulrich. 1997. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona, Ariel.
- BENVENISTE, Émile. 1989. *Problemas de lingüística geral*. Campinas, SP, Pontes.
- BERNÁRDEZ, Enrique. 1982. *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe S. A.

- _____ (org.). 1987. *Lingüística del texto*. Madrid, Arco Libros S.A.
- _____. 1995. *Teoría y epistemología del texto*. Madrid, Cátedra.
- BLOOMFIELD, L. 1970. *Le langage*, Paris, Payot.
- BOLINGER, Dwight. 1968. *Aspects of language*. New York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- BROWN, Gillian & YULE, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- CARDOSO, João Batista. 2001. *Teoria e prática de leitura, apreensão e produção de texto*. Brasília, Imprensa oficial do Estado.
- CARNEIRO, Agostinho Dias. 1998. *Texto em construção*. São Paulo, Moderna.
- _____. 2002. *Redação em construção*, 2ª ed. São Paulo, Moderna.
- CARTER, Ronald & McCARTHY, Michael(orgs.). 1988. *Vocabulary and language teaching*. Londres, Longman.
- CERVONI, Jean. 1989. *A enunciação*. São Paulo, Ática.
- CHABROL, Claude(org.). 1977. *Semiótica narrativa e textual*. São Paulo, Cultrix.
- CHARAUDEAU, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette.
- _____ & MAINGUENEAU, Dominique. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- CHAROLLES, M. ; HALTE, J. F.; MASSERON, C.; PETITJEAN, A. 1989. *Pour une didactique de l'écriture*. Metz, Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. 1994. *Tipos textuales*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- COMBETTES, Bernard. 1992. *L'organisation du texte*. Metz, Université de Metz.
- COULTHARD, Malcolm. 1985. *An introduction to discourse analysis*. Londres, Longman.
- CULIOLI, Antoine. 1990. *Pour une linguistique de l'énonciation – opérations et représentations – tome 1*. Paris, Ophrys.
- DIONISIO, Ângela Paiva & BEZERRA, Maria Auxiliadora(orgs.). 2001. *O livro didático de Português – múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Editora Lucerna.
- DOMÍNGUEZ, Antonio Garrido. 1993. *El texto narrativo*. Madrid, Editorial Síntesis.
- D'ONOFRIO, Salvatore. 1995. *Teoria do texto -2 vols*. São Paulo, Ática.
- DUCROT, Oswald. 1977. *Princípios de semântica lingüística: dizer e não dizer*. São Paulo, Cultrix.
- _____. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes.

- ECO, Umberto. 1984. *Conceito de texto*. São Paulo, T.A. Queiroz/EDUSP.
- ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1 – REDAÇÃO E LEITURA. 1983, São Paulo.
- FIORIN, José Luiz. 1996. *Elementos de análise do discurso*, 5 ed. São Paulo, Contexto-EDUSP.
- _____. 1996. *As astúcias da enunciação*. São Paulo, Ática.
- _____. (org.). 2002. *Introdução à lingüística*. São Paulo, Contexto.
- FONSECA, Joaquim. 1993. *Estudos de sintaxe-semântica e pragmática do Português*. Porto-Portugal, Porto Editora Ltda.
- FRANÇOIS, Frédéric. 1993. *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- FULGÊNCIO, Lúcia & LIBERATO, Yara. 1996. *A leitura na escola*. São Paulo, Contexto.
- GALVES, Charlotte. 2001. *Ensaio sobre as gramáticas do Português*. Campinas, SP, Editora da Unicamp.
- GENETTE, Gerard. 1991. *Fiction et diction*. Paris, Seuil.
- GERALDI, João Wanderley (org.). 1987. *O texto na sala de aula – leitura & produção*. Cascavel-PR, Assoeste Editora Educativa.
- GOMES FILHO, João. 2000. *Gestalt do objeto – sistema de leitura visual da forma*. São Paulo, Escrituras.
- GOURDEAU, Gabrielle. 1993. *Analyse du discours narratif*. Canada, Magnard.
- GREIMAS, A.J. e COURTÈS, J. 1979. *Sémiotique. Dictionnaire raisonné der la théorie du langage*, Paris, Hachette.
- GREIMAS, A.J. 1976. *Semântica estrutural*. São Paulo, Cultrix/EDUSP.
- HALLIDAY, M. A. K. e HASAN R. 1976. *Cobesion in English*, London, Longman.
- HAMON, Philippe. 1981. *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris, Hachette.
- HENRIQUES, Cláudio César & GONÇALVES PEREIRA, Maria Teresa (orgs.). *Língua e transdisciplinaridade – rumos, conexões, sentidos*. São Paulo, Contexto.
- JAKOBSON, Roman. 1963. *Essai de linguistique générale*. Paris, Seuil.
- JEANDILLOU, Jean-François. 1997. *L'analyse textuelle*. Paris, Armand Colin.
- JOUBE, Vincent. 2002. *A leitura*. São Paulo, UNESP.
- KELLEY, David. 1998. *The art of reasoning*. Nova Iorque, Norton & Company.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. 1980. *L'enonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris, Armand Colin.

- _____. 1986. *L'implicite*. Paris, Armand Colin.
- KOCH, Ingedore. 1987. *Argumentação e linguagem*, 2 ed. São Paulo, Cortez.
- _____ & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. 1990. *A coerência textual*. São Paulo, Contexto.
- _____. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo, Cortez.
- KRAUSE, Gustavo Bernardo. 1983. *Ler não leva a escrever*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 291.
- _____. 2000. *Redação inquieta*, 5 ed. Belo Horizonte-MG, Formato Editorial.
- LANE, Philippe. 1992. *La périphérie du texte*. Paris, Nathan Université.
- LE QUERLER, Nicole. 1996. *Typologie des modalités*. Caen, Université de Caen.
- LO CASCIO, Vincenzo. 1998. *Gramática de la argumentación*. Madrid, Alianza Editorial.
- LOCHARD, Guy & BOYER, Henri. 1998. *La communication médiatique*. Paris, Seuil.
- LOZANO, Jorge; PEÑA-MARIN, Cristina & ABRIL, Gonzalo. 1989. *Análisis Del discurso – hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra.
- LYONS, John. 1963. *Semântica estrutural*. Portugal, Martins Fontes.
- _____. 1982. *Linguagem e lingüística – uma introdução*. Rio de Janeiro, Zahar Editores.
- MAINGUENEAU, Dominique. 1976. *Analyse du discours*. Paris, Hachette.
- _____. 1984. *Genèses du discours*. Bruxelas, Mardaga.
- _____. 1986. *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1990. *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris, Bordas.
- _____. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris, Hachette.
- McCARTHY, Michael. 1991. *Discourse analysis for language teachers*. Great Britain, Cambridge University Press.
- MELLO, Maria Cristina de & AMARAL RIBEIRO, Amélia Escotto do. 2002. Rio de Janeiro, Wak Editora Ltda.
- MEURER, José Luiz & MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). 2002. *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino de linguagem*. Bauru-SP, EDUSC.
- MEYER, Bernard. 1996. *Maîtriser l'argumentation – exercices et corrigés*. Paris, Armand Colin.
- MILNER, Jean-Claude. 1989. *Introduction à une science du langage*. Paris, Seuil.
- MIRABAIL, Huguette. 1994. *Argumenter au lycée*. Midi-Pyrénées, CRDP.
- NUNES, Clarice. 2002. *Diretrizes curriculares nacionais - Ensino médio*. Rio de Janeiro, DP&A.

- NYSENHOLC, Adolphe & GERGELY, Thomas. 1991. *Information et persuasion – argumenter*. Bruxelas, De Boeck.
- ORLANDI, Eni P. (org.). 2001. *História das idéias lingüísticas – construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Cáceres-Mato Grosso, Pontes/Unemat Editora.
- PARRET, Herman. 1988. *Enunciação e pragmática*. Campinas-SP, Editora da Unicamp.
- PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. 1996. *Tratado de argumentação – a nova retórica*. São Paulo, Martins Fontes.
- PERRENOUD, Philippe. 1999. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre-RS, Artmed Editora.
- PIÉGAY-GROS, Nathalie. 1996. *Introduction à l'intertextualité*. Paris, Dunod.
- PIMENTEL PINTO, Edith (org.). *O escritor enfrenta a língua*. São Paulo, FFLCH/USP.
- PIKE, K. L. 1967. *Language in relation to a unified theory of the structure of the human behavior*, La Haye/Paris, Mouton.
- PIRES DE OLIVEIRA, Ana Maria Pinto & ISQUERDO, Aparecida Negri (orgs.). 1998. *As ciências do léxico – lexicologia, lexicografia, terminologia* 2ª ed. Campo Grande-MS. Editora UFMS.
- PLANTIN, Christian. 1996. *L'argumentation*. Paris, Seuil.
- PROPP, W. 1970. *Morphologie du conte*, Paris, Gallimard.
- RECTOR, Mônica. 1983. *Os processos de decodificação*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 43.
- REICHLER, Claude(org.). 1989. *L'interprétation des textes*. Paris, Lês Éditions de Minuit.
- REUTER, Yves. 2000. *L'analyse du récit*. Paris, Nathan Université.
- RICOEUR, Paul. 1994. *Tempo e narrativa*. Campinas-SP, Papyrus Editora.
- RIPPON, Michelle & MEYERS, Walter E. 1979. *Combining sentences*. New York, Harcourt Brace Jovanovich Inc.
- ROBRIEUX, Jean-Jacques. 1993. *Éléments de rhétorique et d'argumentation*. Paris, Dunod.
- SARFATI, Georges-Elia. 1997. *Éléments d'analyse du discours*. Paris, Nathan Université.
- SAUSSURE, Ferdinand de. 1969. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, Cultrix/Edusp.
- SCHMIDT, Siegfried J. 1978. *Lingüística e teoria de texto*. São Paulo, Pioneira.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Sistemática do trabalho individual e de grupo*. In: ENCONTRO NACIONAL PARA PROFESSORES DO 3º. GRAU, 1, 1983, São Paulo, p. 51.

SILVA, Maurício da. 2002. *Repensando a leitura na escola: um outro mosaico*, 3 ed. Niterói-RJ, Eduff.

SPERBER, Dan & WILSON, Deirdre. 1989. *La pertinence – communication et cognition*. Paris, Les Éditions de Minuit.

TODOROV, TZVETAN. 1978. *Simbolismo e interpretação*. Lisboa, Martins Fontes.

_____. 1979. *Teorias do símbolo*. Lisboa, Edições 70.

_____. 1980. *Os gêneros do discurso*. São Paulo, Martins Fontes.

VAN DIJK, Teun A. 1981. *Studies in the pragmatic of discourse*. New York, Mouton.

_____. 1988. *Texto y contexto – semântica y pragmática Del discurso*. Madrid, Cátedra.

_____. 1989. *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.

WEINRICH, Harald. 1989. *Grammaire textuelle du français*. Paris, Alliance Française/Didier/Hatier.

ZACCUR, Edwiges (org.). 2001. *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A:SEPE.

LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Evelyn Judith Kirstein

Sonia Zyngier

A LÍNGUA ESTRANGEIRA NO SÉCULO XXI

O conhecimento e o uso de uma língua talvez seja a ferramenta mais essencial para a sobrevivência do ser humano. Biologicamente, a existência de uma linguagem de comunicação é necessária para a preservação da espécie. Sociologicamente, pela fala, o ser humano interage com outros, buscando se situar e conviver em determinados contextos, estruturando-se em grupos, através dos quais culturas e valores são construídos. Historicamente, esses valores e conhecimentos construídos se transmitem de geração em geração, fazendo com que a pessoa se situe em sua ontogênese e filogênese, ou seja, na sua evolução como indivíduo e como espécie. Do ponto de vista da economia, os grupamentos humanos se organizam e sobrevivem também por meio de uma linguagem de interação, de troca e de negociação. Até mesmo na arte e no lazer, a linguagem é usada como meio de expressão do prazer e do afeto.

Estes pressupostos iniciais nos permitem, então, afirmar que privar um indivíduo do conhecimento de uma língua, qualquer que ela seja, é diminuir sua capacidade de se conhecer, de agir no mundo social, de conhecer outras culturas, de traçar comparações, de compreender diferenças. No mundo globalizado de hoje, de pluralismo lingüístico e cultural, a capacidade de se conhecer diferentes línguas é, portanto, uma necessidade antropológica de sobrevivência e de inclusão social, política e histórica. Em outras palavras, ao se engajar no discurso, o indivíduo constrói um posicionamento frente à tradição, à história, às culturas e situações diversas. Ao recorrer aos seus conhecimentos sistêmicos da linguagem, da organização social e do mundo, ele atua. E justamente no século 21 o conhecimento de uma língua estrangeira se faz mais premente, pois disso depende o multiculturalismo e a aceitação do outro como condição básica para uma convivência mundial pacífica.

II. O PAPEL DA ESCOLA

Levando em consideração os argumentos acima expostos, cabe à Escola desenvolver no educando uma consciência crítica de como a linguagem pode ser e é usada, quais as ideologias e crenças subjacentes aos discursos, o que se pretende ao se falar e se comunicar. Cabe à Escola ensinar ao aluno a ler nas entrelinhas do discurso e não somente conhecer um sistema lingüístico.

É justamente através da Escola que o aluno que não tem facilidade de viajar e conhecer por si mesmo outros mundos pode entrar em contato com uma língua estrangeira e entender melhor outras culturas. O aluno passa a adquirir, assim, não só um instrumento, mas um conhecimento social necessário para exercer o papel de agente transformador (Giroux, 1992). Conhecer uma língua estrangeira levará o educando a traçar comparações com sua língua e cultura maternas, e saber respeitar os valores e interesses de outras culturas. Portanto, quando a Escola promove o conhecimento de uma língua estrangeira de forma crítica e socialmente situada, ela oferece ao aprendiz a possibilidade de exercer a cidadania de forma plena, diminuindo, assim, as diferenças e limitações de se conhecer e de se compreender outros seres humanos e com eles poder construir uma Sociedade mais democrática e menos violenta. Através do estímulo à cultura da diferença e não da defesa de uma cultura hegemônica, a Escola estará formando cidadãos conscientes da necessidade de uma convivência mútua entre diferentes ideologias de uma forma mais equilibrada e justa.

III. POR UMA REORIENTAÇÃO CURRICULAR

Em um país profundamente afetado pelos mais diversos tipos de desigualdades econômicas e sociais, a educação de jovens e adultos em nível fundamental e médio visa oferecer ao aluno a possibilidade de completar sua formação educacional de maneira flexível, respeitando sua disponibilidade de tempo, suas obrigações profissionais e seu ritmo próprio de aprendizagem. Para não excluir um aluno que não conseguiu cumprir sua escolaridade na forma tradicionalmente prevista, faz-se necessário inserir o ensino de língua estrangeira nesta modalidade educacional, para que este aluno também possa participar do processo de transformação da Sociedade.

No entanto, a Educação no Brasil, apesar de todos os esforços no sentido de resolver os graves problemas que enfrenta, ainda não chegou a um patamar de qualidade. Segundo o Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos (IDE) da Unesco, o Brasil aparece em 72º lugar num ranking de 127 países. Para chegar a esta classificação, os critérios utilizados foram a universalização da educação primária, redução de 50% do analfabetismo adulto, evasão após a 5ª. Série e igualdade de acesso à escola para meninos e meninas (vide *O Globo* de 09/11/2004, página 8). A estes números, somam-se os dados revelados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que indicou, no Brasil, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos ou mais, perfazendo 14,7% do universo de pessoas nesta faixa populacional.

Estes números acabam por contrariar o Art. 37, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB no. 9394/96), que se volta à “educação de jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (EJA)”. No Inciso 2, a lei afirma que “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. Essa situação se agrava em 2004, quando o Censo Escolar aponta uma queda do número de estudantes de ensino médio, se comparado a 2003. De acordo com o Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em uma reportagem para o jornal *O Globo*, de 08/10/2004, p. 11, “a redução de matrículas no ensino médio regular foi causada pela maior procura de jovens e adultos pelos cursos supletivos”, que cresceram 18% no nível médio, levando uma parcela da população a procurar o ensino de jovens e adultos.

Portanto, a sistematização dessa modalidade de ensino, no caso o ensino de língua estrangeira, faz-se necessária no sentido de definir prioridades e racionalizar o uso do tempo e dos recursos para otimizar os resultados e atender a uma proporção significativa da população brasileira.

IV. ÁREA DE ATUAÇÃO: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A inserção da língua estrangeira no currículo da EJA tem por parâmetro levar o educando a conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Como afirma Shor (1992: 15),

uma educação que outorga poder é uma pedagogia crítico-democrática voltada para o eu e para a mudança social. Ela entende o crescimento individual como um processo ativo, cooperativo e social porque o eu e a sociedade criam um ao outro. Os seres humanos não se inventam a partir de um vácuo, e a sociedade não pode ser construída a menos que os indivíduos a criem em conjunto. Os objetivos dessa pedagogia relacionam o crescimento pessoal com a vida pública, a partir do desenvolvimento de habilidades robustas, conhecimento acadêmico, hábitos de indagação, e curiosidade crítica a respeito da sociedade, do poder, da desigualdade, e da mudança.

Para que estes objetivos sejam alcançados, é necessário que o ensino da língua estrangeira esteja associado às outras disciplinas. Tentando evitar a atomização, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ora em vigor propuseram a inclusão de temas transversais, que permitem a visão do educando sobre diversos conteúdos através das diferentes disciplinas. Os temas devem partir do interesse e das necessidades do aluno para que ele entenda o significado e a relevância daquilo que discute. A visão de linguagem que subjaz o presente projeto tem por objetivo levar o educando a valorizar os seguintes temas transversais:

- Ética nas relações cotidianas. Como se relacionar em sociedade.
- Respeito aos direitos humanos.
- Perigos de uma sociedade de consumo
- Ciência e tecnologia.

Todos estes temas implicam que o educando saiba desenvolver a arte da pergunta, confiar na própria capacidade de aprender e de pesquisar, e contribuir para inovações que promovam o bem social.

Como afirma o parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, a EJA “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais...”. De acordo com esse parecer, a EJA tem uma função reparadora e equalizadora. Cabe à primeira restaurar um direito negado, ou seja, o direito a uma educação de qualidade. Já a segunda função busca dar acesso a todos a essa educação de qualidade de forma proporcional para que não haja desequilíbrios na qualificação dos indivíduos e no desenvolvimento do potencial de cada cidadão.

No entanto, a desigualdade e a exclusão social ainda não foram erradicadas, apesar dos esforços do Poder Público. A média nacional de permanência na escola para etapa obrigatória se converte de 8 anos em 11 devido à repetência, reprovação e à evasão escolar. Isso retarda o fluxo escolar e aprofunda as desigualdades. Para resolver a questão da evasão escolar, promover a inclusão social e favorecer a capacitação de profissionais, a EJA deveria assumir, no que tange o ensino de língua estrangeira, uma abordagem didático-pedagógica que possa atender a estas questões, ou seja, uma perspectiva como a que é descrita a seguir.

V. VISÃO INTERACIONAL DE LINGUAGEM

Por quase cem anos, desde a institucionalização do ensino de línguas, acreditou-se que saber um idioma dependia do conhecimento de sua estrutura. No início do século 20, Ferdinand de Saussure distinguia entre *langue* e *parole*, reforçando, assim, a perspectiva dos que acreditavam que se podia estudar somente a *langue*, ou o sistema lingüístico. Desde a época em que aprender uma língua significava traduzir textos canônicos (*grammar translation*), passando pelas técnicas de influência behaviorista, como a áudio-aural dos meados dos anos 60, a noção do estudo de língua em uso não era privilegiada. Com a globalização e a necessidade de comunicação rápida, entre outros fatores, surgem perspectivas voltadas para a função da linguagem, como a abordagem nocional-funcional. Essas abordagens comunicativas pós anos 70 deixam de focalizar a língua como produto e passam a enfatizar o processo de comunicação. Noções como erro, pronúncia correta, etc. passam a ser questionadas. No final do século 20, portanto, surge a visão socio-interacional, que entende linguagem como prática social (Fairclough, 1989). Ao invés de aprender a estrutura de uma língua, ou decodificar o texto palavra por palavra, espera-se que o educando aprenda a se engajar no discurso por meio da língua estrangeira, mesmo desconhecendo certos itens. Ou seja, ele terá de aprender a tolerar um certo nível de imprecisão em relação ao significado, justamente como o faz em língua materna. Quantas vezes o falante não entende algo em sua própria língua? Nem por isso se considera incompetente ou desconhecedor da sua língua materna. Continua a agir no discurso, buscando formas e estratégias para resolver o problema.

Essa visão interacionista aqui proposta está calcada na descrição de linguagem feita pelos funcionalistas (Halliday, 1978). Segundo esta perspectiva, a linguagem se organiza em diferentes níveis que trabalham em conjunto, sempre visando a um agir social. Para entender a linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, é necessário que se conheçam estes diferentes níveis e, assim, poder utilizá-los no discurso. Portanto, é necessário que o ensino de uma língua estrangeira focalize os níveis fonológicos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos e discursivos, sempre buscando verificar como estes níveis atuam na interação entre os participantes de comunidades e contextos variados.

De acordo com a perspectiva aqui exposta, a mente do educando não é uma *tabula rasa*. Principalmente na situação da EJA, pressupõe-se que ele já tenha recebido algum aprendizado formal e que já tenha algum conhecimento sistematizado. Sensibilizado pelo contexto e altamente motivado, o educando vê a aquisição de uma língua como forma de ascensão social, de promessa de um emprego, entre outros fatores motivadores. É preciso, portanto, não colocar a perder esta motivação e, ao contrário, buscar valorizar seus conhecimentos prévios.

E qual o papel do professor neste contexto? Cabe ao professor mediar esse processo de interação (Freire, 1970). Segundo Freire, vários anos de pesquisa atestam para o fracasso da visão transmissionista da educação bancária, em que os alunos seriam receptáculos de informações transmitidas pelo professor (Freire, 1970). Atualmente, com o advento da mídia e da tecnologia em favor da educação, o professor que centraliza a atenção não mais atende às necessidades educacionais. Pelo contrário, o professor deve passar a ser um mediador, numa sala de aula em que há uma troca entre os alunos, em que eles trabalham em grupo e se ajudam mutuamente. Os ritmos diferentes de aprendizagem, principalmente na EJA, devem ser respeitados. Para tanto, a noção vygotskiana de par mais competente se faz essencial.

VI. VYGOTSKY E O CONSTRUTIVISMO

Segundo Vygotsky (1962), que faleceu em 1934 e cuja obra ficou conhecida no Ocidente somente a partir de 1962, o aprendizado se dá de duas formas: real e potencial. O ensino tradicional tem se pautado pela observação do que o educando de fato aprendeu, do real, deixando de lado o potencial que ele tem para desenvolver mais conhecimento. Vygotsky nos legou uma descrição teórica daquilo que chamou de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou a diferença entre o desenvolvimento real, determinado pela resolução de algum problema, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela colaboração com um par mais competente. Ou seja, ao trabalhar com um par mais competente, a ZDP é ativada e o aluno aprende, mesmo sem a necessidade de se formalizar a instrução. Para Vygotsky, então, uma criança resolve um problema ou cumpre uma tarefa com o auxílio de um par mais competente. Essa visão de potencial é muito relevante para uma abordagem sociointeracional, já que, através da interação com o outro, o educando desenvolve seu potencial e se torna responsável pelo seu próprio aprendizado. Portanto, a ZPD ocorre quando uma pessoa se coloca no lugar do outro. Assim, o educando pode completar uma tarefa que sozinho não poderia.

A teoria de Vygotsky está calcada na noção de aprendizado construtivista, que se pauta pelos seguintes princípios:

- múltiplas possibilidades de perguntas, interpretações e respostas para que o educando possa por si só determinar seu nível de ação.
- tarefas da vida real para que o educando possa entender a aplicabilidade do que aprendeu e possa daí inferir suas implicações para a vida.
- justificativas para todas as tarefas, além de situá-las em um contexto mais amplo para que o educando possa entender o porquê e o para quê da atividade, generalizando para um contexto mais global.
- desafios, sempre, e explicá-los.
- amparo constante para que o educando não se sinta solto ou isolado.
- sempre alternativas para testar as hipóteses levantadas pelo educando. Assim, ele poderá reforçar suas posições e resolver suas tarefas com mais segurança.
- um meio de o educando desenvolver a auto-reflexão, ou seja, que ele possa refletir sobre a sua atuação diante das atividades propostas.

Para se adequar à visão de educação descrita acima, a abordagem de ensino de língua estrangeira que melhor se adapta às necessidades reais do aluno em questão está calcada numa perspectiva sociointeracional, com especial atenção ao desenvolvimento da capacidade de leitura crítica do texto e do mundo em que o aluno está inserido. O foco no ensino de leitura vem se mostrando adequado, sobretudo no âmbito da educação pública. Diante das inúmeras dificuldades de se implementar um trabalho calcado no desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (ouvir, falar, ler e escrever), conforme descrito nos PCNs e da constatação de que o uso de língua estrangeira no Brasil está fortemente ligado à leitura de materiais técnicos e de lazer (páginas 8 e 9 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* do MEC), a opção pelo foco no desenvolvimento do processo de interação leitor/texto é particularmente relevante ao ensino de jovens e adultos. Ao focalizar sua atenção nesse processo através da leitura de textos, o educando não apenas poderá alcançar um nível de conhecimento sistêmico e pragmático da língua estrangeira estudada, mas também desenvolverá uma habilidade de inegável importância educacional e social, pois estará exercitando sua reflexão crítica sobre as informações apresentadas, incorporando-as ao seu cotidiano. Estará assim desenvolvendo a quinta habilidade, a do pensamento crítico.

Para agir no discurso, é necessário que o educando conheça as diversas formas de participação. Através de vários tipos de textos e de mídia (livros e revistas, jornais, traduções, filmes, novelas, *e-mails*, cartas, etc.) o educando passa a entender como se inserir socialmente e fazer com que sua atuação possa ser transformadora. A possibilidade de levar o educando a compreender o quadro político e social de outras culturas permitirá que ele se sinta parte de uma sociedade maior, podendo traçar comparações e projetar novos cenários mundiais. Por isso, o desenvolvimento do pensamento crítico por parte do aluno e do professor, acoplado a uma visão de linguagem como meio de inserção cultural, social e histórica, pode, de fato, fazer com que os participantes do discurso reflitam sobre o mundo e tenham instrumentos que facilitem a intervenção.

Dá afirmarmos que uma visão sociointeracional, um ensino construtivista e uma educação transformadora são capazes de promover a participação social e a construção da cidadania.

VII. OBJETIVOS

De acordo com Shor (1992:17), uma pedagogia que pretende transformar o indivíduo em um cidadão consciente deve ser:

- Participativa
- Afetiva
- Questionadora
- Situada
- Multicultural
- Dialógica
- Democrática
- Pesquisadora
- Interdisciplinar
- Ativista

Pautado nestes valores, o presente projeto pretende levar o educando a:

- ser capaz de apreciar as variadas manifestações culturais;
- ampliar a compreensão do mundo em que vive;
- refletir sobre diversas formas de intervenção política e social;
- aprender novos modos de comunicação e interação;
- conhecer diferentes culturas e respeitar diferentes visões de mundo;
- saber formular perguntas acerca dos mais diversos assuntos;
- desenvolver sua formação crítica;
- saber buscar as informações necessárias para resolver seus problemas;
- transformar-se em um leitor autônomo e autoconfiante, mais consciente de seu papel social.

Mais especificamente, podem-se elencar as seguintes metas:

- aperfeiçoar a leitura em línguas materna e estrangeira;
- conhecer as estruturas lingüísticas e discursivas mais freqüentes nas duas línguas;
- compreender a construção de significado na língua estrangeira;
- fazer inferências com base em conhecimentos prévios de mundo e de conhecimentos de linguagem;
- utilizar os conhecimentos adquiridos em situações pertinentes ao seu cotidiano.

VIII. MÓDULOS

O presente projeto prevê, para cada nível de ensino, o enfoque em questões relevantes ao educando a partir de três módulos progressivos, constituídos de dez unidades cada, atendendo a uma visão interdisciplinar de temas transversais e transculturais. Essa opção proporcionará ao aluno a oportunidade de reflexão sobre seu próprio universo, levando-o a uma postura crítica, autônoma e participativa.

Os módulos deverão ser constituídos de textos verdadeiros e não de construtos artificiais. É necessário que esses textos façam parte do cotidiano, das necessidades e interesses dos alunos para que possam ser trabalhados os três tipos de funções de linguagem (Halliday, 1978): **ideacional**, que trata da noção de mundo, das ideologias, dos conhecimentos, o quê, onde, por quê, para quê, quando de determinado assunto, etc; **interacional**, onde se entende que tipo de relação se quer estabelecer através da linguagem, do tipo de registro utilizado, de quem o produz, para quem se dirige, entre outros; **textual**, ou como a língua pode ser construída, que meio é utilizado para a comunicação, como ela se estrutura, etc.

Quanto aos temas, sugere-se que cada um deva ser tratado por vários tipos de textos (propagandas, notícias, cartas, e-mails, cartões, folhetos, etc.), vários tipos de organização textual (narração, descrição, argumentação, ilustração, comparação) e várias formas de atuação no discurso (saudações, breves diálogos, pedido de informação, apresentação de desculpas, etc.).

Para o **ensino médio**, os módulos previstos deverão abordar os seguintes temas:

- Identidade e meio ambiente.
- Trabalho e saúde.
- Sociedades, culturas, diferenças.

No primeiro módulo, será possibilitado ao aluno refletir sobre situações em que sua participação individual como cidadão é necessária. O educando será orientado a discutir seus valores, suas crenças, suas preferências, bem como a defender seus interesses, etc. Ou seja, será colocado em situações em que deve se posicionar como indivíduo. Além de se levar o aluno a refletir sobre seu papel social, enfatizar-se-á nesse módulo sua responsabilidade na preservação, proteção e recuperação do meio ambiente, discutindo-se questões ecológicas do dia-a-dia, como reciclagem do lixo, bem como temas de interesse internacional, como, por exemplo, alimentos transgênicos, o aquecimento da Terra, a poluição nos centros urbanos, etc. Cabe, ao se discutir esses temas, observar pontos de vista diversos para promover a participação do aluno no debate mundial. Dentro desse módulo o aluno se conscientizará sobre seu papel na viabilização de um meio ambiente saudável para todos.

O segundo módulo do ensino médio procurará discutir com os alunos os avanços da medicina, a questão da desnutrição, a importância do esporte e das atividades físicas, as implicações dos medicamentos genéricos, o uso de drogas, as relações interpessoais entre médicos e pacientes, etc. e de como esses assuntos se relacionam à vida pessoal e ao trabalho. Além de se

debater sobre as diversas profissões, buscar-se-á abrir o universo do aluno para as diferentes formas de organização do mercado de trabalho, das relações de comércio internacional, instrumentalizando-o a agir na sociedade de forma diversificada e crítica.

No terceiro módulo se prevê uma reflexão sobre o pluralismo cultural, as influências mútuas das várias culturas, apontando para a diversidade cultural dos falantes da língua materna e estrangeira, procurando estimular no aluno o exercício do respeito mútuo. Mais do que nunca se faz necessária essa compreensão na busca um convívio pacífico entre os povos.

Em todos os módulos será dada ênfase à compreensão e crítica do papel da mídia nas diferentes formas de expressão e de comportamento, bem como sua influência no quadro político e social. Cada um desses módulos deverá partir dos conhecimentos prévios dos alunos, valorizando aquilo que já conhecem, e, a partir dos quais poderão acrescentar e sistematizar novos conhecimentos.

IX. MATERIAL DIDÁTICO

O material a ser preparado para atender aos módulos propostos envolverá o cotidiano dos alunos. Esse material apresentará situações corriqueiras como consulta a classificados, leituras de manuais, artigos de jornais e de revistas populares e científicas (quando for o caso), preenchimento de formulários, leitura de textos na Internet, apreciação de músicas, filmes e outras manifestações artísticas e culturais. Sempre que possível, será dada ênfase à produção e à criatividade do aluno para que, dessa forma, possa consolidar seus conhecimentos. Todo o material deverá ser elaborado de forma dialógica, através de problemas e soluções, fortalecendo-se, assim a interação e evitando-se o discurso monoglóssico das salas de aula do século passado.

X. AVALIAÇÃO

A avaliação focalizará o **processo** de aprendizagem, e não seu **produto**. Para tanto, testes e provas representarão apenas instrumentos para um fim - o de ser capaz de recuperar, através da língua estrangeira, o patrimônio de uma cultura e entender como esta cultura abre caminho para uma visão crítica do mundo.

O conhecimento de Inglês também será aferido na medida em que o educando conseguir utilizar o idioma para se inserir no mundo da tecnologia e da informação, avaliando-se aí a capacidade do educando de associar seu aprendizado com os diferentes meios de comunicação e com as diferentes linguagens e códigos. A avaliação se dará através da medição da capacidade do aluno de compreender e solucionar problemas que diferentes linguagens (histórica, sociocultural, científica, etc.) propõem.

O erro não será considerado falta grave, sujeita à punição, mas apenas um obstáculo como outro qualquer, e que auxiliará o educando, como qualquer outro exercício, a encontrar o caminho na busca de um novo entendimento e integração. A intenção será sempre não a avaliação do conhecimento sistêmico, mas sim o da capacidade de interagir, negociar significados e solucionar problemas. Os meios de avaliação não serão necessariamente provas e testes formais, mas sim a compreensão de instruções, a capacidade de transferir e direcionar efetivamente problemas apresentados. O foco da avaliação não deverá, portanto, ser pontual. Sob este ângulo, a aprendizagem e o ensino se tornam um processo onde o certo e o errado tem vigência apenas provisória.

A partir desta visão de avaliação, favorece-se a permanência do educando no processo formal da escolaridade, evitando-se assim a evasão e a perpetuação da cultura da reprovação e repetência.

XI. ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

O método aqui exposto não é normativo. Não se pretende impor abordagens ou perspectivas específicas. Pelo contrário, as opções pedagógicas deverão ser as mais variadas para poderem se adequar a cada contexto. Caberá a cada escola e a cada professor, que conhece o contexto específico e o perfil dos seus alunos, determinar quais abordagens, estratégias e níveis são os mais adequados em cada situação.

Em suma, as orientações didáticas giram em torno de três aspectos básicos: autenticidade do material, funcionalidade e autonomia. É necessário que todo o material seja autêntico já que, apesar de estar sendo trazido para uma sala-de-aula e desta forma estar sendo retirado de seu contexto original, trata-se de um pedaço de vida real. A funcionalidade se refere ao tipo de exercício desenvolvido em sala, que deve corresponder às atividades comunicativas que acontecem na vida real. E a autonomia busca transformar o aluno em um usuário real da língua, com liberdade para agir dentro do discurso. Para tanto, o esforço deve ser no sentido de se levar os alunos a aprenderem a desenvolver estratégias de aprendizado. Neste sentido, as teorias sobre análise do discurso ajudam no sentido de promover perguntas sobre quem escreveu, para quem o fez, qual a razão da produção do texto, o que está implícito, qual a posição do escritor, que leitor ele constrói, como e por que o texto é relevante para o aprendiz, como o texto age no contexto do mundo real.

A partir desses pressupostos, exemplos de como trabalhar algumas destas estratégias e habilidades se seguem. Deve-se esclarecer que estes exemplos não estão relacionados ao temas dos módulos propostos, já que tratam de propostas gerais, sem relação com um contexto específico. Devem ser entendidas meramente como exemplos de exercícios e não de material adaptado especificamente a um dos temas propostos.

Exemplo 1

Através da pergunta formulada busca-se verificar se o leitor consegue construir o significado geral do texto e distinguir o que é principal e o que é secundário.

Correction

The caption that accompanied this photo, which ran in the July issue to illustrate a story about ultra-high-speed photography ["Lights, Camera, Nanosecond Action"], misidentified the person shown. He is James Brimhall, a camera assembler who has worked at Cordin Scientific Imaging for nearly 20 years.

(*Popular Science*, September 2003, p. 11)

Que erro o texto busca corrigir?

Exemplo 2

Este exercício busca verificar se o leitor é capaz de inferir informação implícita.

Leia a tira de quadrinhos abaixo:



Copyright © United Feature Syndicate, Inc.
Redistribution in whole or in part prohibited.

(http://www.unitedmedia.com/comics/peanuts/meet_the_gang/meet_charlie_brown.html)

Resposta

Por que a fala da menina Lucy no último quadrinho é provocadora?

Exemplo 3

Através desta atividade, pretende-se conscientizar o leitor da presença de pistas que o auxiliem a identificar diferentes tipos de textos, em registros diversificados.

Trabalhando em dupla, veja os textos a seguir:

i.

The economy

Agriculture is the basis of the Colombian economy, although industrial development since the 1940s has been truly remarkable. In 1968 the country had a work force of almost 6,500,000



persons, 35 percent of whom were engaged in agriculture, forestry, hunting, and fishing. A proportion of Colombian land is uncultivated, however, because of the prevalence of poor soils and unfavourable climatic conditions. The eastern plains are almost entirely uninhabited, the region closest to the Pacific Ocean is largely undeveloped because of high humidity and heavy rainfall, and large areas in the middle and Upper Magdalena Valley remain untouched.

ii.

SMITH, Alan 64 Perry Rd.....247-7893

Alexander G 8 Rose Sq621-5401

Benjamin 10 Britten Cl346-0043

James J 24 St Stephen's St.....447-8190

Lysbeth Q 1 Buck Gardens ...259-2005

Nora B 7 Eccles St266-6098

iii.

If you are under a doctor's care for any serious condition, consult a doctor before taking this product. As with aspirin and acetaminophen, if you have any condition which requires you to take prescription drugs or if you have had any problems or serious side effects from taking any non-prescription pain reliever, do not take this product without first discussing it with your doctor.

iv.

THE XEROX COMPANY

We integrate color into black and white so easily, it speaks for itself

It's natural for people in business to put things in black and white. But now we're making it second nature to add the impact of color to any black and white document you create.

From charts to forms to statements, X helps you communicate. With the touch of a button or a screen, you can add highlight color to an invoice and people pay up to 30% faster. And adding four-color to a business proposal can help make the difference between winning and losing.

No one offers you more ways to add the impact of color to your black and white documents.

v.

Wash the rice thoroughly in a pan of cold water. Pour off the water and repeat. Continue washing in fresh water until the water runs clear. This is to rid the rice of excess starch. Brown the sliced onion lightly in the butter and add the rice. Cook it in the butter over low heat for about 4 to 5 minutes, stirring it often to let it brown evenly. It should be just lightly colored. Heat the liquid to the boiling point and pour it over the rice until it is a good 1 ½ inches above. Cover the pan tightly and bake in a 350 degree oven for 25 to 30 minutes, or until all the liquid is absorbed. Serve with plenty of butter.

vi.

<p style="text-align: center;">Mr. Rob Wilson and Mrs. Sylvia Wilson request the pleasure of the company of</p> <p style="text-align: center;">..... at on at</p> <p style="text-align: center;">Av. São Sebastião 210 São Paulo</p> <p style="text-align: center;">RSVP 551-2980 Informal/Casual</p>

vii.

COLOMBIA AND INDIA ARE ABOUT AS FAR FROM each other as it is possible to get while remaining on Planet Earth. They also differ in almost every way that two nations can: population (Indians outnumber Colombians roughly 27 to 1), race, religion, language, culture and history. But they have one thing in common — with each other and with such other odd couplings as France and South Korea, Japan and Spain, Italy and Mexico, Ecuador and Kenya.

All these countries, and others on five continents, have been shaken by corruption scandals reaching into the top levels of government. Halfway through the 90's, the ousting of crooked politicians looms as one of the hot trends of the decade.

viii.

FOOD PROCESSOR BREAD BOOK brings to you the warm and rich aroma of homemade bread fresh from the oven. The yeasty fragrance of chewy French bread, spicy cinnamon rolls, buttery croissants, or a hearty rye can tempt even the crustiest appetite. Imagine making the dough for any of these in less than five minutes. Completely illustrated step-by-step technique section shows you how fast and easy bread making can be with a food processor.

ix.



Until he was four years old, James Henry Trotter had a happy life. He lived peacefully with his mother and father in a beautiful house beside the sea. There were always plenty of other children for him to play with, and there was the sandy beach for him to run about on, and the ocean to paddle in. It was the perfect life for a small boy.

Then, one day, James's mother and father went to London to do some shopping, and there a terrible thing happened. Both of them suddenly got eaten up (in full daylight, mind you, and on a crowded street) by an enormous angry rhinoceros which had escaped from the London Zoo.

x.

10.00 News, Local News, Weather (92360222).

10.05 Can't Cook, Won't Cook. Dario Fo comedy starring Kevin Woodford as a TV game-show presenter (5889698).

10.30 Good Morning with Anne and Nick. Beauty tips, cookery and Hollywood gossip (Including 11.00 News, Local News and Weather) (S)(63954).

12.00 News, Local News, Weather (92360222).

- a. Onde você normalmente encontraria esses textos?
- b. Que pistas textuais ajudam a identificar o contexto onde você poderia encontrar cada um desses textos?
- c. Qual o objetivo de cada um dos textos?

Fontes dos textos

Advertisement for The Document Company XEROX in *Time*, May 6, 1996.

Consumer labeling leaflet for ADVIL*, Whitehall Laboratories, NY, 1984

Dahl, R. *James and the Giant Peach*. Middlesex: Penguin Books, 1961. P. 7.

Harvey, P. *Great Recipes from the World's Great Cooks*. NY: Gramercy, 1964. P. 22.

Ojakangas, B *Food Processor Bread Book*. NY: Simon and Schuster, 1980. (Backcover).

Porter, D. *Frommer's Comprehensive Travel Guide. England & Scotland '91*. NY: Prentice Hall Press, 1991. P.379-80.

The Encyclopaedia Britannica. Macropaedia. Vol. 4. 15th Edition. USA: The Encyclopaedia Britannica Inc., 1980. P. 870.

Time, May 6, 1996. P. 28.

Outras sugestões de material para aulas que desenvolvem estratégias de leitura

- Diferentes tipos de cartas (formais e informais)
- Bilhetes, cartões, mensagens de correio eletrônico;
- Manuais de instrução;
- Regulamentos;
- Formulários;
- Diagramas e gráficos;
- Cardápios;

Espera-se que, de posse destas ponderações teóricas e sugestões práticas, o professor possa estar instrumentalizado para desenvolver uma prática transformadora, consciente e cidadã.

XII. BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J.C. & Urquart, A.H. (eds.) (1984) *Reading in a Foreign Language*. New York: Longman.

CELANI, M.A. A. (org.)(1997). *Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens*. São Paulo, EDUC.

Coracini, M. J. (org.) (1995) *O jogo discursivo na aula de leitura. Língua maternal e língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

Dudley-Evans, T., & St John, M. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

ELLIS, R. (1982) *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Fairclough, N. (1989) *Language and Power*, London: Longman.

FAIRCLOUGH, N. (ed.) (1992) *Critical Language Awareness*. Longman.

Freire, P. (1970) *Pedagogia do Oprimido*. RJ: Paz e Terra.

Giroux, H. (1992) *Border Crossing: Cultrural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.

GRELLET, F. (1981) *Developing Reading Skills*. Oxford : Oxford University Press.

Halliday, M.A.K (1978) *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). “English for Specific Purposes: International in scope, specific in purpose”. *TESOL Quarterly*, 25, 297-314.

Jones, G. (1990). “ESP textbooks: Do they really exist?” *English for Specific Purposes*, 9, 89-93.

KLEIMAN, A. (1989) *Leitura : Ensino e Pesquisa*. Campinas, Pontes.

KLEIMAN, A. (1989) *Texto e leitor*. Campinas, Pontes.

LEFFA, V. (2001) *O professor de línguas estrangeiras : construindo a profissão*. Pelotas : Educat.

Mackay, R., & Mountford, A. (Eds.). (1978). *English for Specific Purposes: A case study approach*. London: Longman.

Mackay, R., & Palmer, J. (Eds.). (1981). *Languages for Specific Purposes: Program design and evaluation*. London: Newbury House.

McDonough, J. (1984). *ESP in perspective: A practical guide*. London: Collins ELT.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1999) *Parâmetros Curriculares Nacionais, Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira – 5ª. A 8ª. Série*. Brasília:SEF.

Mumby, J. (1978) *Communicative Syllabus Design*, Cambridge: Cambridge University Press.

Nunan, D. (Ed.). (1992). *Collaborative language learning and teaching*. New York: Cambridge University Press.

NUTTALL, C. (1996) *Teaching Reading as a Foreign Language*. London : Heinemann.

RICHARDS, J. and RODGERS, T. (1996) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.

Shor, Ira (1992) *Empowering Education. Critical Teaching for Social Change*. Chicago & London: The University of Chicago Press.

SILBERSTEIN, S. (1997) *Techniques and Resources in Teaching Reading*. Oxford : Oxford University Press.

Vygotsky, L. (1962) *Thought and Language*, Mass.: The MIT Press.

Vygotsky, L. (1984) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

WIDDOWSON, H. G. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford : Oxford University Press.

WIDDOWSON, H. G. (1990) *Aspects of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Ver também o site: <http://lael.pucsp.br/lael/cepril/workingpapers/index.htm>

LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Nídia Coelho

Talita Barreto de Aguiar

INTRODUÇÃO

O ensino-aprendizagem da língua espanhola como língua estrangeira (E/LE) se apresenta extremamente enriquecedor dentro de uma perspectiva de pluralismo lingüístico defendido atualmente na totalidade das propostas curriculares de todos os setores públicos ou privados do sistema educacional. A nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) torna obrigatória a inclusão de uma língua estrangeira (LE) no currículo, devendo a sua escolha ficar a cargo da comunidade, dentro das possibilidades da instituição. Este documento tem como objetivo discutir caminhos a serem percorridos nesse processo de ensino e aprendizagem de uma LE, propondo o Currículo a ser considerado para a Educação de Jovens e Adultos.

O estudo de uma LE constitui um instrumento de extrema importância para a abertura de novos horizontes para o aluno, ampliando sua visão de mundo, desenvolvendo sua postura crítica, sensibilizando-o para abordagens relacionadas a aspectos das diferenças sociais, individuais, de cidadania, em suma, possibilitando, por meio de um processo de alteridade, maior conscientização de sua própria cultura pelo contacto, ainda que indireto, com culturas alheias.

A aprendizagem de uma LE também possibilitará ao aprendiz melhor domínio de seu próprio idioma, ajudando-o no desempenho do mesmo, fato de maior relevância ao propiciar-lhe o desenvolvimento de habilidades comunicativas, indispensável para seu crescimento no mundo do trabalho. Cada dia mais, o mercado laboral aumenta suas exigências quanto ao aperfeiçoamento do profissional, sendo importante, por isso, que as atividades desenvolvidas em sala de aula de LE estejam direcionadas para que o aluno possa estar atualizado e preparado para atender a demanda existente no mercado de trabalho, abordando sobre tudo temas que estejam relacionados a aspectos de seu cotidiano, que espelhem a multiplicidade de questões que direta ou indiretamente lhe abrirão as portas necessárias para que alcance as ferramentas que o transformem em sujeito na construção de seu destino.

Apresentamos, primeiramente, algumas considerações sobre a educação de jovens e adultos, comentando algumas de suas características. Em seguida, passamos para reflexões de cunho teórico-metodológico sobre o trabalho a ser realizado no ensino de E/LE. Finalmente, discutimos alguns pontos relativos à interdisciplinaridade e à avaliação desse processo.

A ESCOLA QUE FORMA E INFORMA EM TODAS AS ETAPAS

Em 2005, o Brasil acolherá, por escolha da Unesco, o encontro que terá por objetivo analisar a situação da educação no mundo, numa totalidade de 160 países que se comprometeram em 2000, na Conferência de Dacar, a alcançar determinadas metas que propunham não só elevar o nível dos conhecimentos, mas também promover os procedimentos necessários para o desenvolvimento dos valores da cidadania e da vida em comunidade. Na ocasião, foi aprovada a declaração Marco de Ação de Dacar que considera o seguinte:

[...] toda criança, jovem e adulto tem direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno do sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos alunos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades [...] assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, à habilidade para a vida e a programas de formação para a cidadania.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 21)

Faz-se necessário analisar os procedimentos já alcançados e as novas propostas para o futuro, com ênfase na elevação do nível dos conhecimentos e a implementação de meios que permitam a discussão de valores relativos à vida em comunidade e à prática da cidadania.

O debate abarcará temas não só da democratização do ensino através da oferta de escola para todos, mas também da melhoria de sua qualidade e do oferecimento de oportunidades em qualquer faixa etária. É preciso evitar caminhar para trás com a ocorrência do analfabetismo funcional, conseqüência da ausência da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Qualidade é prioridade. O ensino eficaz é aquele que se desenvolve num estabelecimento bem equipado e com corpo docente bem preparado para que as relações sociais e o referido processo ensino-aprendizagem permitam que o aluno aprenda, proporcionando-lhe, dentro de uma dinâmica favorável, os meios de formação e informação que lhe permitam vencer os desafios que se apresentam dentro de uma sociedade globalizada competitiva, desigual e injusta, onde há uma escola para ricos e outra para pobres.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO PARA JOVENS E ADULTOS

Com relação ao ensino para jovens e adultos, faz-se necessário que se considerem aspectos específicos que essa clientela apresenta. Uma série de fatores vai influir diretamente no

desenvolvimento da dinâmica das aulas levando-se em conta diferenças etárias, diversidade de experiências, níveis diferentes de conhecimento e de objetivos, características socioculturais e inserção ou não no mundo do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos definem a EJA (Educação de Jovens e Adultos) como uma variante da educação básica, um direito do cidadão, e não como uma forma de compensar ou suprir falhas ou lacunas, mas de obter um nível de igualdade de direitos e de oportunidades educacionais e laborais apropriadas. Essas diretrizes tornam-se obrigatórias na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio de cursos desenvolvidos em instituições próprias, em nível nacional, observando as peculiaridades dessa modalidade de educação.

É fundamental que se crie um modelo em que situações pedagógicas atendam às carências de aprendizagem específicas de jovens e adultos. Trata-se de uma *função reparadora*.

Outro aspecto a considerar é o que se refere a uma *função equalizadora* que ressalta a igualdade de oportunidades, voltada para a possibilidade de inserir o aluno no mercado de trabalho, na vida social, permitindo que todas as pessoas, de qualquer idade, possam atualizar seus conhecimentos, desenvolver suas habilidades, trocar experiências, crescer culturalmente.

Podemos ainda incluir aqui uma *função qualificadora*, que diz respeito à educação permanente, que nunca cessa de atualizar-se, que busca sempre a realização de um potencial de aprofundamento permanente de conhecimento, e que não se realiza apenas nos bancos escolares. Corresponde, em última análise, ao próprio ideal da educação de jovens e adultos, considerando que o desenvolvimento da sociedade leva os seus participantes à busca constante de aperfeiçoamento de suas capacidades.

PROPOSTAS INTERNACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confitea), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe, realizada no Brasil, em janeiro de 1997, e que levou em consideração conferências anteriores realizadas a partir de 1988 (a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco '1988-1997'), ressalta os seguintes princípios da Educação de Jovens e Adultos:

1. A inserção num modelo educacional inovador e de qualidade, orientado para a formação de cidadãos democráticos, sujeitos de sua ação, valendo-se de educadores que tenham formação permanente para respaldar a qualidade de sua atuação;
2. Um currículo variado, que respeite a diversidade de etnias, de manifestações regionais e da cultura popular, cujo conhecimento seja concebido como uma construção social fundada na interação entre a teoria e a prática e o processo de ensino e aprendizagem como uma relação de ampliação de saberes;

3. A abordagem de conteúdos básicos, disponibilizando os bens socioculturais acumulados pela humanidade;
4. O acesso às modernas tecnologias de comunicação existentes para a melhoria da atuação dos educadores;
5. A articulação com a formação profissional: no atual estágio de globalização da economia, marcada por paradigmas de organização do trabalho, essa articulação não pode ser vista de forma instrumental, pois exige um modelo educacional voltado para a formação do cidadão e do ser humano em todas suas dimensões;
6. O respeito aos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 20)

Nessa mesma Conferência foram estabelecidos os seguintes objetivos:

1. Priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
2. Contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação de preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;
3. promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
4. elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
5. garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência;
6. incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA.

(Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, 2002, p. 19-20)

No trabalho desenvolvido na EJA, cabe ao professor de E/LE a tarefa de orientar suas aulas levando em consideração os objetivos e os princípios expostos, utilizando-se de textos e atividades que propiciem o desenvolvimento do aluno como cidadão, tendo os seguintes objetivos específicos:

- Familiarizar o aluno com técnicas de abordagem de leitura que o levem a interagir com o texto, reconstruindo o sentido do mesmo.
- Trabalhar o texto escrito de modo a desenvolver a leitura crítica.

A ESCOLHA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

O inglês é a língua hegemônica por excelência, principalmente a partir da segunda metade do século passado, como consequência do desenvolvimento da economia norte-americana e do alto nível tecnológico alcançado num mundo globalizado, onde os negócios exigem o domínio do idioma que representa o poder político e econômico. É evidente o poder de fascínio que ela, como veiculadora de cultura, exerce principalmente entre jovens, nas manifestações musicais, na apropriação de inúmeros termos do inglês americano (sem considerar aqueles de uso imprescindível ligados aos avanços da área tecnológica), na internalização de costumes (festas de halloween etc), ao ponto de confundir determinadas expressões como pertencentes à sua própria cultura. O aspecto negativo que se depreende desses fatos está na simples absorção dessas manifestações, sem que exista a contrapartida, ou seja, a troca, o intercâmbio, permitindo visibilidade à nossa cultura, e a valorização de suas manifestações, ignoradas não apenas lá fora (com exceção para o carnaval e o futebol) mas, o que é lamentável, dentro de nossas próprias fronteiras.

A língua espanhola vem conquistando cada vez mais espaço com a ampliação de fatias do mercado, com os interesses econômicos voltados para o Mercosul e também com a entrada das empresas espanholas na economia brasileira. Como decorrência desse fator econômico e a ampliação de nossos interesses comerciais, vem se intensificando o contato do nosso país com os países latino-americanos de língua espanhola, vizinhos antes tão distantes, e agora cada vez mais próximos. Como consequência dessa aproximação, aumentaram os contatos culturais, fazendo com que preconceitos antes existentes com relação a várias manifestações no âmbito da cultura tenham cedido lugar a outra postura, atraindo nossa atenção para a diversidade de ritmos musicais, filmes, reportagens televisivas, antes totalmente ignorados, e hoje alimentando várias faixas de mercado com o direcionamento desse novo olhar.

Não se trata de substituir uma postura de subserviência a uma cultura por outra, mas permitir o afloramento de uma visão plural, que abarque outros horizontes, que permita o distanciamento crítico tão necessário que se traduz, inclusive, num aprofundamento da reflexão sobre as nossas riquezas culturais tão múltiplas e tão ignoradas.

Há um elo forte que nos une a nossos vizinhos de origem hispânica, que reside na origem comum de laços ibéricos, fator de aproximação, de irmandade, jamais de exclusão, e onde aspectos históricos, diversidades culturais, sociais, políticas e econômicas devem ser perquiridas, discutidas, permitindo ao aluno o crescimento da sua consciência crítica.

É necessário não perder de vista a avaliação realista, em lugar da utópica, com relação à escolha da LE a ser ministrada. Há que justificar a inclusão de uma em detrimento de outras, utilizando-se um critério que reflita um interesse geopolítico e econômico em determinado momento

histórico, que venha ao encontro de interesses maiores da sociedade, o que explica o papel desempenhado pela inclusão do inglês e do espanhol nos currículos das escolas brasileiras. O critério de escolha da LE pela escola não raro depende apenas da vontade do diretor ou da disponibilidade dos professores, sendo negada ao aluno uma escolha pessoal.

Todos os fatores apontados conduzem a um importante processo de reflexão sobre a realidade do alunado, e que tem como último e fundamental escopo a construção da sua cidadania e a conseqüente participação ativa na sociedade em que vive.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS BÁSICOS QUE DÃO SUPORTE AO ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

A compreensão leitora é colocada como elemento relevante nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais afirmam que se deve garantir ao aluno a construção de significado por meio dessa competência. Embora consideremos a relevância do ensino da compreensão leitora, queremos enfatizar que o fato de priorizá-la como método de trabalho em sala de aula de LE não significa abandonar completamente o ensino das outras habilidades lingüísticas a partir do momento em que existam condições para tanto. Em quase todo o território nacional, os exames em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) exigem a habilidade leitora (PCN, 1997). Além deste aspecto, é necessário ressaltar como de maior relevância o fato de que a leitura tem importância básica para a formação do aluno, já que o habilita a conquistar espaços cada vez mais amplos de conhecimento, além de oferecer-lhe a oportunidade de melhorar seu desempenho de leitura em língua materna.

Acreditava-se antigamente que o sentido de um texto estava totalmente contido nele mesmo e para decodificá-lo era necessário o domínio total de seu vocabulário e conhecimento da gramática. O significado procede exclusivamente do que está impresso. Costumava-se ensinar a LE por meio de textos literários ou elaborados para livros didáticos seguidos de exercícios de vocabulário. Temos o texto, neste caso, como um pretexto para as demais transmissões de conhecimento, inclusive gramatical. O leitor é visto como um elemento passivo no processo de leitura, não importando seus conhecimentos prévios.

Posteriormente, surge outra proposta em que se prioriza a capacidade interpretativa do leitor. Dessa forma, houve um progresso, mas não o suficiente para uma habilidade de leitura eficaz, pois o prestígio dado ao conhecimento prévio e aos elementos socioculturais do aluno foi tanto, que se deixou de enfatizar o texto, transformando-o em um elemento secundário e enfatizando uma visão pessoal do leitor que nem sempre coincidia com a informação do texto. Seria improvável, portanto, que duas pessoas lessem o mesmo texto e chegassem a conclusões idênticas ou semelhantes, pois havia uma valorização exacerbada do conhecimento prévio do aluno, e a leitura se convertia em um jogo de adivinhação em que cada um interpretava da maneira como lhe convinha.

Mais recentemente, revelou-se uma nova visão da leitura mais ampla e inovadora. Concebe-se a leitura como um processo de interação ou de influência mútua entre o texto e o leitor, abandonando textos didáticos fabricados apenas como pretexto e adotando textos autênticos (folhetos, artigos jornalísticos, publicidade etc.). Há uma mudança de perspectiva com respeito a “o quê” e “para que” se lê. Não esqueçamos que no processo que nos conduz à compreensão, ativamos uma série de conhecimentos e estratégias como leitores competentes da língua, e que resumimos da seguinte maneira:

- conhecimentos prévios e experiência sociocultural;
- estratégias pessoais de leitura e aprendizagem;
- competência discursiva na língua materna e na nova língua, sobretudo no que se refere a: familiaridade com o gênero do discurso, capacidade de reconstruir o sentido à medida que avança a leitura, apropriação dos elementos lingüísticos que proporcionam a coesão e fazem avançar o discurso;
- competência lingüística, embora básica, em LE.

Como fase prévia, o professor pode adiantar informações sobre o tema e enriquecer, assim, a escassez de referências pessoais do aluno. Formular hipóteses sobre o que se está lendo, confirmá-las ou refutá-las é um mecanismo quase inconsciente que atua em toda comunicação, em toda aprendizagem, em toda leitura. O aluno que possua esses hábitos e estratégias na sua própria língua, naturalmente os transferirá para a LE. No caso de não os possuir ou que se bloqueiem ao enfrentar textos “estranhos”, a tarefa didática consistirá então em esclarecê-los, em fazê-los conscientes e em potencializar seu uso, promovendo no aluno uma atitude ativa, para que ele resolva por si mesmo os problemas, e por parte do professor, a preocupação em despertar ou sugerir diferentes estratégias e dominar sua tendência para explicar tudo.

Cabe salientar que a compreensão envolve a percepção da relação interacional entre os seguintes elementos: *quem fala, o que fala, para quem, por que, quando e onde*. Os PCN (1997) destacam que ensinar a ler não é fazer com que o aluno leia em voz alta, mas sim ativar seu conhecimento sistêmico para tal nível de compreensão que lhe ajude a perceber que o significado é uma construção social.

Por esses motivos podemos afirmar que este último aspecto, o da Leitura Interativa, é o mais adequado ao trabalho desenvolvido com jovens e adultos, pois desempenha uma função social fundamental no que se relaciona à utilização da LE e à comunicação por meio dela.

A QUESTÃO SOCIOINTERACIONAL, O CONHECIMENTO DE MUNDO, OS CONHECIMENTOS SISTÊMICOS E DE ORGANIZAÇÃO TEXTUAL

A Leitura Interativa, considerada a prioridade no ensino de LE, privilegia o *conhecimento de mundo do aluno* para que haja uma melhor interação deste com o texto. Além desse aspecto, destaca-se também a importância dos *conhecimentos sistêmico e textual*. Esses conhecimentos são os pilares que sustentarão uma leitura proveitosa e adequada.

Pelos motivos apresentados, reafirmamos que o ensino de Leitura Interativa é o processo eficaz para a realização da plena compreensão leitora.

1. *A questão sociointeracional da linguagem e da aprendizagem.* Não podemos olhar para o ensino da língua estrangeira com um olhar elitista, pois ela desempenha, ao lado de outras disciplinas, um papel de expressão libertadora. Este enfoque indica a existência de uma interação entre emissores e receptores na construção social do significado, que por ser dialógico, construído pelos participantes do discurso (linguagem como prática social por meio da qual as pessoas agem no mundo, do ponto de vista de sua construção e de sua interpretação), utilizará posturas críticas, questionadoras, transformadoras.

O uso da linguagem (...) é essencialmente determinado pela sua natureza sociointeracional, no sentido de que quem a usa considera aquele a quem se dirige. É neste sentido que todo significado é dialógico.

(PCNs, 1997, p.9)

2. *O conhecimento sistêmico de organização lingüística* (que abarca os campos léxico-semântico, morfológico, sintático e fonético-fonológico). Os idiomas, como outros tipos de linguagens, têm seus códigos próprios com seus sistemas de organização. O aluno, ao aprender uma LE, vai aprofundar o conhecimento adquirido em sua língua materna, através de um processo comparativo, por analogias ou contrastes, por pontos de convergências ou divergências. No caso da língua espanhola, são incontáveis os fatores de convergência, dada a aproximação desta com sua língua materna, fato que lhe servirá de apoio e aceleração do ritmo de aquisição dos processos de expressão e decodificação de textos.

3. *O conhecimento de mundo.* Este aspecto pode ou não oferecer dificuldades para o aluno, dependendo de ele possuir ou ignorar as informações veiculadas na interação, ou seja, se elas se encontram próximas ou culturalmente distantes dele. O professor, neste caso, atuará como mediador, fornecendo as informações cabíveis para permitir maior aproximação ao texto, engajando-o numa nova visão de mundo.

4. *Conhecimento de organização textual.* Quanto a este aspecto, considera-se que o aprendiz já possui capacidade de identificar tipos de texto em sua própria língua. Ele sabe reconhecer uma matéria jornalística, uma publicidade, uma poesia, um verbete de dicionário, uma entrevista etc. O seu acercamento ao idioma estrangeiro fará com que acione espontaneamente a competência que já possui em sua língua materna, projetando-a no processo de aquisição de novos conhecimentos. O texto será o veículo que o transportará a outras realidades, a uma ampliação do seu espaço cognitivo e ao desenvolvimento de sua postura crítica.

Recomenda-se também uma observação dirigida aos aspectos não lingüísticos do texto – tabelas, quadros, ilustrações, fotos - que funcionam como pistas facilitadoras da compreensão. Os alunos já trazem algumas lacunas da sua própria aprendizagem de leitura em LM, pois nas escolas frequentemente não recebem orientação necessária com relação ao desenvolvimento eficaz das estratégias de compreensão leitora.

A leitura não deve consistir em mero processo passivo, pois o leitor precisa dar um sentido ao que lê. Ler não é tão difícil; não é necessário dominar todo o vocabulário, nem mesmo saber muita gramática e, além disso, existe a vantagem de que se pode avançar algumas linhas ou páginas, no caso de a informação requerida já ter sido captada. Não é necessária uma competência lingüística avançada, mas sim uma competência discursiva. Como vemos, o processo de ler não é algo passivo, pois o leitor necessita interagir com o texto e acrescentar ao que lê sua própria experiência de vida, seus conhecimentos armazenados. Lê-se com objetivos diferentes: às vezes para buscar uma determinada informação, outras para simples lazer, ou ainda com objetivo metalingüístico. Cada caso exige um procedimento diferente de leitura, ora utilizando um processo mais rápido, outro mais atento.

Como proposta para o trabalho do professor, sugerimos alguns aspectos relevantes a serem considerados na elaboração de atividades de leitura, como os seguintes:

- ajudar a praticar e a aprender aspectos específicos da LE;
- discutir em aula aspectos voltados para atividades laborais;
- concentrar-se mais no significado do que na forma;
- ativar as estratégias de leitura;
- basear-se em textos autênticos;
- incentivar alunos a pensar e conversar sobre a organização do texto;
- avaliar o progresso dos alunos;
- determinar as atividades a partir do texto;
- sugerir algo que um leitor “real” gostaria de fazer com o texto;
- provocar desafios.

Nessa elaboração de atividades de leitura, alguns tópicos podem ser discutidos com os alunos visando a uma compreensão leitora eficiente, tais como os apresentados a seguir:

- a identificação da mensagem principal;
- o efeito das ilustrações;
- a relação existente entre título, ilustração e texto;
- a proposta ou intenção do autor ao escrever o texto;
- o tipo de leitor que poderá ser beneficiado pelo texto;
- o conhecimento prévio necessário ao leitor para alcançar a compreensão textual;
- identificação dos elementos de coesão;
- identificação dos marcadores de discurso.

A abordagem gramatical, num curso voltado para a compreensão escrita, deve enfatizar a gramática textual, isto é, o estudo de tudo aquilo que dá unidade, coerência e coesão ao texto escrito e facilita a interpretação. Quanto à sistematização de determinados itens gramaticais neste segmento de ensino, ela não deve ser hipervalorizada, sendo fundamental que o professor leve o aluno a deduzir a regra gramatical, se possível, utilizando exemplos do próprio texto ou de outros similares.

INTERDISCIPLINARIDADE E MÓDULOS TEMÁTICOS

A organização do currículo escolar tradicional, composto por disciplinas que se justapõem, é responsável por uma formação fragmentada, baseada na dissociação do saber. Aprender sem estabelecer relações entre as diferentes áreas de conhecimento prejudica não apenas o desenvolvimento da aprendizagem, como também a formação do indivíduo. A abordagem interdisciplinar, pelo contrário, aliada a uma postura crítica, conduz a uma visão mais enriquecedora de outros enfoques ou perspectivas.

O objetivo da abordagem interdisciplinar observando os temas transversais e culturais é a eliminação das barreiras existentes entre as disciplinas, facilitando a identificação entre o vivido e o estudado e permitindo ao indivíduo situar-se no mundo de forma crítica, levando-o a um melhor desempenho profissional, possibilitando-lhe adaptações a uma inevitável mobilidade de emprego, criando até perspectivas de carreira em novos domínios. No que se refere ao ensino de língua espanhola, destacamos que o fato de se privilegiar a compreensão da leitura facilita a abordagem interdisciplinar devido às características intrínsecas à atividade leitora, pois, ao selecionar os textos, o docente possui um amplo leque de possibilidades de focar os mais diversos temas, aproximando-os aos de outras disciplinas, como português, geografia (meio ambiente, relações socioeconômicas, aspectos étnicos, culturais etc).

Pode-se conduzir o aluno à reflexão de como determinados temas são abordados diferentemente em nosso país e nos países em que se fala a LE aprendida. Estas questões envolvem os mais variados tópicos: a ética nas relações cotidianas, no trabalho, no meio político; a garantia de que todo cidadão tem direito ao trabalho; o respeito aos direitos humanos; a pluralidade de expressão da sexualidade humana etc.

Conforme introduzido no tópico referente aos aspectos teórico-metodológicos, espera-se que o professor trabalhe com vários tipos de textos autênticos (cartões postais, reportagens, *e-mails*, cartas, telegramas, panfletos, propagandas etc.), atentando sempre para a organização textual (argumentação, descrição, narração) e verificando os elementos de coesão e coerência no texto. Esses textos deverão atender à realidade do cotidiano do aluno, contemplando seus interesses e necessidades.

Considerados os aspectos supracitados, apresentamos os temas que deverão ser contemplados nos módulos para a aprendizagem de língua estrangeira no Ensino Médio:

Módulo I: Identidade, sociedades e culturas.

Módulo II: Educação e trabalho.

Módulo III: Meio ambiente e saúde.

A proposta temática para o primeiro módulo - **Identidade, sociedades e culturas** – tem como objetivo discutir questões relativas à cidadania, uma vez que enfocará o posicionamento do aluno como indivíduo que possui direitos e deveres na sociedade. Este módulo visa à reflexão não só sobre a responsabilidade do indivíduo quanto às questões sociais como às que

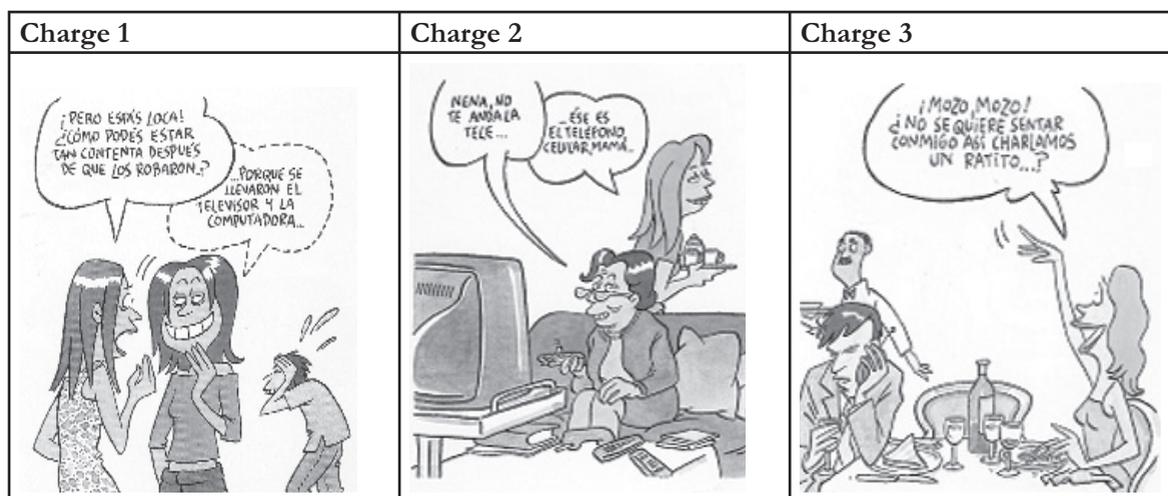
dizem respeito às diferenças culturais entre falantes de língua portuguesa e os de outras línguas e a necessidade de uma postura respeitosa entre os povos.

O segundo módulo - **Educação e trabalho** – abordará a realidade do mercado de trabalho brasileiro, atentando para as reflexões sobre as relações inter-pessoais no trabalho, as competências e habilidades exigidas pelas profissões e as relações de comércio dentro do país, bem como as internacionais, promovendo no aluno a busca pela capacitação para atender a demanda existente. A educação é um fator de máxima importância na formação do indivíduo como cidadão e profissional e é através dela que ele alcançará a possibilidade de inserir-se no mercado de trabalho e exercer a sua cidadania.

Finalmente, o terceiro módulo - **Meio ambiente e saúde** – versará sobre as contribuições das pesquisas científicas para a garantia de avanços significativos para uma vida saudável, incluindo temas relacionados à alimentação, ao esporte e exercícios físicos, além daqueles que tratam de enfermidades e doenças sexualmente transmissíveis, *stress*, drogas etc. Fazem parte desse módulo a preservação do meio ambiente, as questões ecológicas, os cuidados com o entorno e, evidentemente, com o planeta em que vivemos.

A seguir apresentamos sugestões de atividades orientadas à prática docente, ressaltando que não houve a intenção de limitação aos temas propostos nos módulos. Nosso objetivo foi apresentar algumas abordagens de texto conforme o posicionamento teórico exposto neste documento, esperando que sirva como exemplificação de possíveis encaminhamentos em sala de aula. Segundo este objetivo, o de oferecer suportes ao professor na elaboração dos materiais, chamamos a atenção para o fato de que vários itens das atividades propostas terão que ser adaptadas para o aluno, pois a intenção ao elaborá-las foi procurar o contacto mais direto com o professor e nem sempre com o aluno.

Atividade 1



Maitena. **SUPERADAS I**, Ediciones de la Flor.

1. Embora considerando a curiosidade e a urgência dos leitores para desvendar os textos, já dispostos a rir, sugerimos que antes da realização desta atividade - charges de humor -, o professor discuta com os alunos o papel que a tecnologia desempenha no mundo atual, seus benefícios, a facilitação na realização das tarefas através dos inúmeros aparelhos eletrônicos e, paradoxalmente, quando mal utilizada, contribuindo para o afastamento entre as pessoas devido ao seu mau uso.

A correta interpretação das charges vai depender do conhecimento prévio que o leitor possui sobre a utilidade desses aparelhos na vida moderna, em casa e no mundo do trabalho, da dificuldade de alguns em utilizá-los, do exagero da submissão a uma tecnologia que, se veio facilitar a vida, muitas vezes leva ao mutismo, à incomunicabilidade (no caso da televisão na sala), ao desrespeito (com o uso exagerado e inconveniente do celular, em qualquer lugar onde se esteja).

O leitor fará a correta interpretação de cada situação apresentada nas charges, inferindo seu significado pela experiência direta ou indireta da realidade circundante. A atividade pode ser desenvolvida individualmente ou em parceria

2. Observemos as charges:

Há uma interação entre os dois tipos de linguagem: a verbal e a imagética. Ambas se completam. Uma não pode prescindir da outra. Como todo humor, após a leitura dos balões, conclui-se que há uma quebra de expectativa, alguma ocorrência que rompe com o que seria esperado normalmente em cada uma das situações apresentadas.

Charge nº 1

Por que se ri a mulher ao comunicar o ocorrido à amiga? Como reage o homem ao fato?

Por que se surpreende a amiga? Qual seria a reação normal da mulher?

O que deseja que aconteça no futuro?

Charge nº 2

A personagem de mais idade, a mãe, porque não consegue ligar a televisão?

Qual seria a causa de sua confusão?

Comparar a tranqüilidade da filha com a confusão da mãe. É comum essa situação? A que se deve?

Charge nº 3

Identificar o lugar em que se encontram. É criticável a conduta do homem que fala ao celular?

Como reage a mulher? O que se desprende da reação fisionômica do garçom?

Qual seria a atitude de um casal que sai para comer fora?

Atividade 2

Qué harto estoy del tabaco!

Tras ver bien de cerca la cruda y dura realidad de los pacientes oncológicos, me asombra y a la vez me produce repugnancia esta maldita droga. Vas al hospital y en todos y cada uno de los rellanos de la escalera la gente fuma sin conocimiento.

Pero no sólo fuman familiares de los ahí ingresados, sino los propios enfermos. Incluso los que tienen algún tipo de tumor terminan la sesión de quimioterapia en el hospital de día, y conforme salen por la puerta se encienden ese daniño pitillo que todos los días de su vida les ha acompañado, y que acerca y acelera notablemente el paso de la vida a la muerte.

Porque seamos responsables, el tabaco mata, y no porque lo diga Sanidad, no hay más que irse a las diversas plantas de cualquier hospital, y observando las historias clínicas el mortal tabaco aparece en cada una de estas. Pero yo me pregunto, ¿qué le echarán para ser tan altamente adictivo? ¿Cómo puede haber personas que sean capaces de fumar diariamente 2 o 3 cajetillas? ¿Qué tendrá que en pleno siglo XXI sigue siendo una droga social tan bien vista tanto en adolescentes como en adultos?

El futuro seguirá siendo el mismo con campañas publicitarias, prohibiciones en lugares públicos, o incluso la subida del precio. Porque tanto las industrias tabaqueras que producen, los laboratorios farmacológicos que fabrican los medicamentos, como el Gobierno que lo grava en los impuestos, mueven mucho dinero como para que esta lacra desaparezca.

Jesús Reyes Cano (Albacete) Madrid, El País (<http://www.elpais.es/foros/comentario.html>) - 14 de abril de 2004

O texto acima apresenta a possibilidade de discutir um problema que afeta a vida dos cidadãos e que, freqüentemente, apresenta situações constrangedoras. Oferece possibilidades de utilizar as estratégias de leitura necessárias que conduzam à compreensão do conteúdo.

1. A leitura deve ser precedida pela apresentação do tema com a participação dos alunos, opinando, expondo seus pontos de vista, trazendo para a discussão o seu conhecimento prévio sobre o assunto a ser abordado.

2. O texto em questão foi extraído da seção de “Cartas al Director” e os alunos devem dar sua opinião sobre a eficácia desta seção, presente em todos os jornais, espaço reservado ao leitor, para que participe emitindo seu parecer sobre fatos recentes. Pode ser visitada através da Internet. Estimular os alunos a fazê-lo.

3. Detalhamento das atividades:

- Leitura prévia de todo o texto, pois os leitores já discutiram o tema e passarão agora a buscar alguma informação que se somará ao seu arquivo pessoal.
- Destacado o tema, qual a idéia predominante do primeiro parágrafo? Quais os argumentos que endossam a opinião do autor?
- No segundo parágrafo, qual a principal informação e os argumentos que a sustentam?

- Já que as perguntas do terceiro parágrafo são retóricas, ou seja, não pedem respostas, constituem um desabafo do autor, que sentimento as justifica?
- Que atitudes políticas citadas no texto, costumam ser tomadas para desestimular o vício?
- Como se coloca o autor com relação ao futuro? Como justificar a sua posição?

Observações

1. Alguns termos desconhecidos passam a adquirir significado através do contexto em que estão inseridos; outros, através de termos cognatos de domínio do leitor. O professor deve sempre estimular primeiro o aluno a utilizar estas estratégias antes que ele lhe peça a tradução ou vá buscá-la no dicionário, o que não constitui nenhum pecado, já que precisa adquirir a prática de manuseá-lo.

2. Podemos sugerir uma abordagem de enriquecimento de vocabulário através de sinônimos, antônimos, conectores etc [cerca/ lejos; planta= piso; lacra= herida= llaga; echarán= pondrán= añadirán; pero= mas= sin embargo= no obstante; no solo...sino (también)]

Atividade 3

I. Conhecimento prévio



a) Apresentação e descrição do desenho

- Observar o balão, com a bola no lugar do o na palavra hogar.
- Observar os personagens: um de cara sorridente, e outros, aborrecidos, tristes.
- Examinar a bagagem encima do carro.

b) Hipóteses de leitura

- Quem são estas pessoas?
- Aonde vão? De onde vêm?
- Por que só o homem está contente?
- Que motivo teriam as mulheres para o visível aborrecimento?
- Por que não parecem contentes as crianças?

Blanco y Negro, 28/8/96

II. Compreensão do texto

- a) Verificar se as hipóteses de leitura se confirmaram.
- b) Identificar o tipo de texto e sua fonte: anúncio publicitário, revista BLANCO Y NEGRO.
- c) Constatar a intenção do anúncio: propaganda do programa televisivo de transmissão direta de uma partida de futebol, todo domingo no Canal+ (canal plus).
- d) Analisar o título: está restrito ao homem, pois o doce lar (dulce hogar) não se refere às mulheres nem às crianças, o que se observa pelo seu descontentamento.

III. O texto e seu contexto

- Por que em setembro, e não em outro mês, tudo voltará ao seu lugar?
- Em setembro o homem voltará à sua poltrona favorita. Por que a preferência por essa poltrona?
- Enquanto as crianças voltam ao colégio e o pai à poltrona, para onde voltam as mulheres? O texto não explicita, mas pode-se inferir.
- Com respeito às mulheres, o texto é, ou não, imparcial?

IV. Recursos da linguagem publicitária

- “Los niños al colegio, usted a su sillón favorito...”
A quem se refere o pronome sublinhado?
- “...usted a su sillón favorito y la liga a Canal +”
Que identificação se estabelece?
- Para ver uma partida da “liga” em Canal +, que deve fazer o telespectador?
- Que formas verbais expressam a intenção persuasiva do texto?
- O tratamento utilizado no texto é formal ou informal? Justifique.

Atividade 4

El problema de los cuidacoches

En el fenómeno de los cuidacoches se enfrentan una realidad social que condena a mucha gente a la falta de trabajo, con derechos de los ciudadanos que son atropellados.

Es comprensible que las personas sin trabajo procuren alguna forma de ingreso pidiendo una contribución por un cuidado que no es tal. Pero, como muchos automovilistas han denunciado, muchos guardacoches, más que pedir, exigen el pago del supuesto servicio.

Y no con una suma voluntaria sino con una tarifa establecida y que suele ser elevada. También es sabido que estas actividades suelen estar organizadas -en algunos casos se sospecha que por barras bravas- y que quienes las llevan a cabo son empleados o pagan por la “concesión”.

La policía afirma que, por la legislación vigente, no tiene posibilidad de impedir la actividad de los guardacoches. El Gobierno de la Ciudad, por su parte, implementó un plan de institucionalización del sistema con poco éxito y se prepara para una nueva fase del mismo.

Estos planes pueden tener la virtud de regular la situación y evitar abusos pero, para los automovilistas, el resultado seguirá siendo que deberán pagar por usar un espacio público teóricamente gratuito.

Los cuidacoches se procuran un ingreso, pero afectando derechos de otros ciudadanos. Este problema seguirá aún con los programas del Gobierno de la Ciudad.

Buenos Aires, Clarín (<http://www.clarin.com/diario/hoy/o-02402.htm> - 14 de abril de 2004)

1. Sugere-se como primeira etapa a aproximação ao texto com um debate sobre as dificuldades (principalmente das classes menos favorecidas) de inserção no mercado de trabalho e suas conseqüências; das soluções encontradas por muitos, como valer-se do comércio informal, ambulante, de produtos contrabandeados ou não; de oferecimento de vagas com suposta proteção para os carros pelos famosos “flanelinhas” etc.

2. A leitura do texto poderá ser feita individualmente, e em seguida discutido em duplas, parágrafo por parágrafo, para tentar alcançar melhor nível de compreensão.

3. Perguntas pertinentes à compreensão:

- a) Onde ocorre o problema descrito? Algo o surpreendeu?
- b) A situação descrita é semelhante a que encontramos aqui?
- c) O que se tenta fazer para solucionar o problema lá e aqui?
- d) Como reagem os donos dos veículos?

4. A conduta de busca de soluções para a compreensão dos termos desconhecidos deve seguir o critério apresentado no texto “¡Qué hartos estoy del tabaco!”. Algumas dificuldades exigirão a participação do professor como as que se seguem:

Na oração “que son atropellados”, o relativo que se refere aos “derechos de los ciudadanos”, e provavelmente confundirá o leitor pela proximidade do termo “ciudadanos”. (atropellar/ causar daño; atropello, atropelladamente). O termo “ingreso”, no caso, como dinheiro que se recebe como pagamento por um trabalho realizado. Observar a construção “un trabajo que no es tal”; a expressão “barras bravas” sem tradução literal, mas fácil de inferir o sentido, pelo conhecimento que se tem do contexto; os conectores “pero”, sinônimo de mas, sin embargo, no obstante; e “aún” sinônimo de todavía (adv. de tempo); o verbo soler (“...suele ser elevada”), freqüentíssimo em espanhol em lugar de acostumar. A construção “no...sino...” já referida no texto anterior.

5. Algo o surpreendeu no texto? As “saídas” encontradas lá pelos desfavorecidos confirmam as hipóteses iniciais levantadas pela aproximação com nossa realidade social?

Atividade 5

Nuevo Convenio Laboral

- Art. 1º El Horario de trabajo será de cuatro horas diarias incluidas dos para comer.
2º No se puede hacer ningún control de trabajo ni de trabajadores.
3º Los periódicos del día serán distribuidos por el jefe, quien además invitará a cerveza.
4º En cada puesto de trabajo deberá haber bebidas y tabaco para su consumición gratuita.
5º El jefe no se puede enojar.
6º El jefe deberá estar sonriendo siempre.
7º El salario será pagado antes de desarrollar la faena.
8º El primer mes de trabajo se pagará un salario adelantado y tres de depósito (por si las moscas)
9º En caso de huelga se paga todo el salario.
10º Se darán tres meses de vacaciones con salario completo descontándose los días de lluvias.
11º Será distribuido un litro de whisky en las fiestas de Navidad, Año Nuevo y Pascuas.
12º Si el trabajador muere, la compañía está obligada a mantener a su familia hasta la cuarta generación.
13º Si algunos de los trabajadores se quedara dormido durante las horas de trabajo se suspenderá toda actividad ruidosa.
14º Ningún descuento se le hará por el tiempo de dormir y le será servido café al despertar.
15º Este convenio es vigente a partir de ahora y sólo se podrá cambiar en beneficio del trabajador.

(fonte ignorada)

Este texto humorístico não exige comentários preliminares, surpreendendo do início ao fim ele, já que os quinze artigos que o compõem subvertem totalmente a realidade da empresa, seja por parte dos trabalhadores ou do chefe.

Cada um dos artigos oferece uma leitura oposta à que apresenta a situação real. Trata-se de um texto que provoca o riso durante toda a leitura.

O professor pode solicitar que cada aluno leia um artigo em voz alta, propiciando com isso uma boa oportunidade (sempre bem recebida) para aperfeiçoar a pronúncia e para repassar algumas informações sobre a escrita, o uso de algumas letras e, por exemplo, o uso do “h” inicial em espanhol que corresponde freqüentemente ao “f” em português (hacer, huelga, hará).

O oitavo artigo apresenta a expressão “por si las moscas” que se entende como “por si acaso”.

Pode-se sugerir aos alunos que identifiquem a maneira pela qual os artigos rompem com a expectativa do leitor.

AVALIAÇÃO

Ressaltamos a necessidade de uma profunda reflexão sobre a avaliação que envolve não apenas o desenvolvimento do aluno, mas também todos os componentes do sistema educacional, incluindo, portanto, o professor. Embora haja inúmeras propostas de avaliação esta continua refletindo uma orientação bastante conservadora e quase sempre voltada exclusivamente para a aprendizagem dos conteúdos. A avaliação pode servir como uma verificação de se os objetivos propostos no planejamento estão sendo alcançados, o que não significa, entretanto, que o professor deva apenas focar as metas do programa nesse processo avaliativo.

A avaliação não deve ser uma forma de punir o aluno que não consegue o desempenho esperado, mas sim deve ser fruto de uma negociação entre professor e aluno sobre os critérios utilizados pelo docente, objetivando a identificação das dificuldades daquele e, como consequência, as possíveis soluções para contornar os problemas da aprendizagem.

São exemplos de avaliação: a auto-avaliação (do aluno e do professor), a das atitudes fundamentais, da participação e do interesse (considerando-se as diferenças individuais, psicológicas e emocionais); a da atitude social e de relacionamento com o grupo; a do processo utilizado para alcançar a autonomia de estudo (aprender a aprender); a das aulas pelo aluno; a de cada aluno pelo grupo, sem preconceitos ou atitudes que possam inferiorizar o aluno.

A Proposta de Língua Estrangeira elaborada pela Secretaria Estadual de Educação já nos anos 92 e 96 destaca alguns pontos que considera como essenciais para uma mudança no processo de avaliação escolar:

- Começar com um planejamento adequado às necessidades do aluno, priorizando o que, de fato, é relevante para a aprendizagem e para a avaliação;
- Considerar a avaliação não como um instrumento de poder do professor, mas sim como um diagnóstico da situação da aprendizagem;
- Atribuir aos testes e às provas o papel de verificação do desempenho do professor e do aluno.

O “erro” deve ser avaliado como um fator importante da aprendizagem. A simples “supressão do erro” pela imposição do que é “correto” tende a suprimir também a própria força que impulsiona o próprio processo de aprendizagem.

Considerando a especificidade do trabalho desenvolvido em sala de aula sobre compreensão leitora, espera-se a avaliação de alguns aspectos relevantes, tais como o uso do conhecimento

prévio por parte do aluno, podendo o professor participar de forma a aproximá-lo à realidade veiculada no texto, através de discussões sobre o tema apresentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As propostas aqui apresentadas longe estão de esgotar as possibilidades exploratórias das estratégias de compreensão leitora. Elegemos dois textos de humor, um que utiliza dois tipos de código (verbal e de imagem), outro apenas o verbal. Há uma publicidade onde também interagem os dois códigos citados; dois textos jornalísticos (uma carta de leitor e um artigo referente a tema social) e um texto, que após ser montado, oferece uma receita de “tortilla”.

É aconselhável que os alunos tenham contacto com uma variada tipologia de textos: manuais de instrução de uso de aparelhos, fichas de identificação, agendas, mapas meteorológicos, artigos de jornais/ revistas que abordem temas de interesse do grupo (mercado de trabalho, esporte, saúde, educação, meio ambiente etc, e por que não receita culinária?)

Não há propostas prontas, transferíveis de um texto a outro. Cada um deles nos dará as pistas sobre as estratégias a serem utilizadas.

Finalmente cabe advertir que a escolha dos textos deve ser feita considerando o nível, a capacitação dos leitores, evitando com isso “poner el carro delante del caballo”.

Deve-se considerar também a pertinência de alternar os tipos de textos, como se disse acima, incluindo entre os “sérios” alguns humorísticos, que têm o poder de descontração.

Ressaltamos que este currículo pretende oferecer ao professor uma proposta de trabalho, sem que isto signifique uma imposição, estando, portanto, aberto a outras contribuições que possam enriquecer a atividade docente que tem, como objetivo, o bom desempenho do aluno com vistas ao seu desenvolvimento como cidadão e profissional.

BIBLIOGRAFIA

BLASCO, M. J. H. (1991). “Del pretexto al texto”. In: *Cable*, nº 7, abril. Barcelona.

CASSANY, D., LUNA, M., SANZ, G. (1994). *Enseñar lengua*. Colección El Lápiz. 1a ed. Barcelona: Graó.

CAVALCANTI, M. C. (1989). *Interação Leitor-Texto*. Campinas: UNICAMP.

CICUREL, F. (1991). *Lectures interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette.

GARCÍA SANTA-CECILIA, Álvaro. (1995). *El currículo de Español como Lengua Extranjera – Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.

GIOVANNINI, A., PERIS, E., RODRÍGUEZ et M., SIMÓN, T. (1999). *Profesor en acción 3: destrezas*. Madrid: Edelsa.

KLEIMAN, A. (1989). *Texto e Leitor*. Campinas: Pontes.

_____. (s/d). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes.

_____. *Oficina de Leitura*. (1993). São Paulo: Pontes/UNICAMP.

LÓPEZ, S. F. (1991). “Competencia lectora o la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto.” In: *Cable*, nº 7, abril.

MARTINS, M. H. (1999). “Encruzilhadas de leituras”. In *Espaços da linguagem na educação*, São Paulo: Humanitas/ FFLCH / USP.

MOITA LOPES, L. P. (1996). *Oficina de Lingüística Aplicada – A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/ Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras.

SANTA-CECILIA, A. G. (1999). “La enseñanza del español en el siglo XXI”. In *Profesor en Acción 1: el proceso de aprendizaje*. Madrid: Edelsa.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL (2002). *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Ministério da Educação.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (1992). *Proposta de Língua Estrangeira*. Coordenadoria de Ensino Médio. Rio de Janeiro.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (1996). *Multieducação*. Núcleo Curricular Básico. Rio de Janeiro.

SOLÉ, Isabel. (1994). *Estratégias de Lectura*. 4 ed. . Barcelona: ICE/Universidad de Barcelona.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

**CIÊNCIAS DA
NATUREZA E
MATEMÁTICA**

Janeiro de 2006

CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

O conteúdo da área de Ciências da Natureza e Matemática compreende as disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia. O ponto de contato entre elas está em que todas refletem um conhecimento derivado da posição do Homem no mundo, que abrange todas as suas relações com esse mundo que o envolve. Interrogando-se continuamente, o Homem tem progredido graças a esses questionamentos, que o levam a conhecer e conhecer-se, a entender suas relações com a natureza, com o meio ambiente.

O que somos? Para onde vamos? Qual a origem da vida? De que somos constituídos? O que é o universo? O que há depois do Fim? O que havia antes do Início? Como voam os pássaros? Como pode voar o homem? Quais as diferenças entre o Homem e a pedra? A história da ciência mostra esse caminho já percorrido pelo Homem em busca das respostas a problemas que sempre o preocuparam e o levaram adiante. As sucessivas crises do conhecimento científico levaram a novas maneiras de encarar velhos fenômenos e assim o caminho se foi solidificando, apoiado em contínuos aperfeiçoamentos. E nessa história cabe ao homem de hoje papel importante, como ponte para esses conhecimentos que serão levados ao futuro. Nessa trajetória científica permanece a observação e a experimentação como pontos de partida para a construção de conhecimentos, tanto na observação do Homem como ser de uma espécie em contínua evolução, como elemento de interação com o mundo físico, em suas transformações materiais, ou ainda como sua representação por meio de modelos matemáticos.

Como isso funciona? Por que devo me preocupar com esse lixo? O que é a eletricidade? Sexo é saúde? Quais elementos apareceram primeiro quando o Universo se formou? Como decidir, entre essas várias possibilidades, qual a melhor? Como faço para chegar mais rápido? Que horas são? O que são “horas”? Como medir? Em nosso cotidiano, deparamos com inúmeras situações em que nos fazemos perguntas como essas. Nas propostas apresentadas, o traço comum é a preocupação com estudos que partam de vivências, de indagações, de curiosidade diante dos fenômenos da natureza e das grandes questões filosóficas e transportem o educando para novas situações-problema nas quais novas perguntas aparecem, novos modelos se fazem necessários, novas respostas são dadas. Esses estudos não se apresentam, portanto, descontextualizados, mas, ao contrário, refletem preocupações atuais, com enfoques a partir de conhecimentos modernos e pertinentes às experiências dos alunos, pensamento que guia todos os módulos das diferentes disciplinas.

A metodologia comum destaca o papel formativo desses estudos, voltado para o desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento, integrado com o papel funcional, dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática, mostrando que o papel da ciência é o de prever para poder prover, numa construção de vida melhor para o Homem, que também, por isso mesmo, deve ser mais bem compreendido e preservado. Aprender vivendo, viver aprendendo.

MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Consultor:

Luiz Otávio Teixeira Mendes Langlois

Professores Especialistas

Fernando Celso Villar Marinho

Francisco de Assis Linhares da Silva

Lílian Karan Parente Cury Spiller

Luciana Tocantins

Marcelo Sá Corrêa

Rita Maria Cardoso Meirelles

INTRODUÇÃO

O Brasil chegou ao terceiro milênio com grandes desafios sociais e para superá-los é fundamental a ação competente em todos os segmentos que compõem o tecido social brasileiro. Em particular, o sistema educacional deve ser capaz de mobilizar os brasileiros rumo a uma sociedade justa e fraterna de modo que assumam seus espaços como cidadãos em condições de igualdade nas questões sociais, econômicas e políticas.

A segunda metade da década de 1990 foi marcada, no Brasil, por um significativo esforço, de âmbito nacional, no sentido de reorientar os sistemas e instituições de ensino na construção de seus projetos educacionais. Para tal, convergiram a LDB/96, a Resolução CNE/98 e os PCN, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O artigo 22 da LDB/96 estabelece que a Educação Básica tem por finalidade “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da Educação Básica, se insere nestes pressupostos e deve levar em consideração o perfil dos alunos que, por variados motivos, não puderam concluir seus estudos na idade prevista.

Os jovens e adultos procuram programas de elevação de escolaridade, em sua maioria, buscando melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho. O certificado formal do grau de

escolaridade torna-se cada vez mais importante para quem deseja ingressar no mercado de trabalho visto que, em concursos públicos, essa exigência é apresentada já no edital. Para algumas instituições privadas a exigência se dá de forma menos explícita, mas está presente; um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos. Em outras palavras, o grau de escolaridade funciona como pré-requisito, como um sistema primeiro de seleção, anterior a qualquer entrevista ou outro sistema de escolha. Não é somente pela posse de certificado formal que impulsionam os jovens e adultos em busca dos estudos. A busca do reconhecimento social e da afirmação da auto-estima ou ainda a vontade de dominar os saberes escolares, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social, seja pela possibilidade de aprovação em concurso público ou teste para preenchimento de vagas de melhores empregos, seja pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior.

O conhecimento escolar, independentemente de sua aplicabilidade, potencializa a ação do indivíduo na sociedade. São freqüentes, por exemplo, depoimentos de alunos que, fazendo curso correspondente ao segundo segmento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) ou ao Ensino Médio, justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha. Em outros casos, principalmente em situações de menor escolaridade e de pessoas mais velhas, trata-se do desejo de sentir-se incluído na sociedade ao poder transitar pelos espaços públicos e realizar tarefas que necessitem da leitura, escrita e interpretação de símbolos agregados à conhecimentos específicos. A liberdade advinda do saber possibilita ações sem intermediários.

A Educação de Jovens e Adultos, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, deve desempenhar três funções: **função reparadora, função equalizadora e função qualificadora.**

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade-, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros

escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos vive, em geral, uma história de exclusão, que limita seu acesso a bens culturais e materiais produzidos pela sociedade. Com a escolarização, ele busca construir estratégias que lhe permitam reverter esse processo. Na educação de jovens e adultos, a atividade matemática deve integrar, de forma equilibrada, os papéis formativo (voltado ao desenvolvimento de capacidades intelectuais para a estruturação do pensamento) e funcional (dirigido à aplicação dessas capacidades na vida prática e à resolução de problemas nas diferentes áreas de conhecimento). Um currículo de Matemática para jovens e adultos deve, portanto, contribuir para a valorização da pluralidade sociocultural e criar condições para que o aluno se torne agente da transformação de seu ambiente, participando mais ativamente no mundo do trabalho, das relações sociais, da política e da cultura.

De acordo com os dados apresentados na Proposta Nacional Curricular para Educação de Jovens e Adultos, Volume 1, com relação à Região Sudeste, parte dos alunos começou a trabalhar com menos de 10 anos ou entre os 10 e os 14 anos, ou seja, exatamente na faixa etária correspondente ao período da vida em que deveriam estar cursando as séries finais do Ensino Fundamental. A maioria declara ter carteira de trabalho assinada e as profissões exercidas pelos alunos que foram citadas são doméstica; serviços gerais; vendedor; dona-de-casa. Os alunos dedicam ao trabalho um tempo que varia de seis a oito horas diárias. Mas são significativos os percentuais de jornadas superiores a nove horas diárias, evidenciando uma das dificuldades que os alunos enfrentam para se dedicar aos estudos, e mesmo freqüentar as aulas. Em face ao exposto, o ensino de Matemática deve estimular a construção de estratégias para resolver problemas, a comprovação e a justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade para enfrentar desafios. A Matemática auxilia a compreender informações que incluem dados estatísticos e a tomar decisões diante de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e da interpretação de índices divulgados pelos meios de comunicação.

Esses aspectos ajudam a dimensionar o papel da Matemática num currículo de EJA. Mas esse dimensionamento não pode prescindir da reflexão sobre a natureza do conhecimento matemático, com suas características essenciais e seus métodos particulares. Essa reflexão é essencial para definir de que modo o conhecimento matemático pode contribuir para a formação de cidadãos e de sujeitos da aprendizagem.

A Matemática compõe-se de um conjunto de conceitos e procedimentos que englobam métodos de investigação e raciocínio, formas de representação e comunicação - ou seja, abrange tanto os modos próprios de indagar sobre o mundo, organizá-lo, compreendê-lo e nele atuar, quanto o conhecimento gerado nesses processos de interação entre o homem e os contextos naturais, sociais e culturais. Ela é uma ciência viva, quer no cotidiano dos cidadãos, quer nos centros de pesquisas nos quais se elaboram novos conhecimentos que têm sido instrumentos úteis para solucionar problemas científicos e tecnológicos em diferentes áreas do conhecimento. É cada vez mais necessário saber matemática, pois ela está presente na quantificação do real (na contagem ou medição de grandezas) assim como na criação de sistemas abstratos que

organizam, inter-relacionam e revelam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, quase sempre associados a fenômenos do mundo físico. O advento das calculadoras e computadores, ao tornar mais rápida a realização de cálculos numéricos ou algébricos, ampliou sensivelmente a gama de problemas que podem ser resolvidos por meio do conhecimento matemático.

2 - OBJETIVOS GERAIS DA MATEMÁTICA NO ENSINO MÉDIO

Entre os fins específicos do Ensino Médio, destacam-se a formação da cidadania e a preparação básica para o trabalho. Em particular, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, os PCN propõem que o novo currículo garanta ao aluno - adolescente, jovem ou adulto - a compreensão do significado da ciência e, ao mesmo tempo, uma educação tecnológica básica.

A Matemática no Ensino Médio transcende o seu caráter instrumental, e exerce um papel fundamental na integração das Ciências da Natureza, configurando-se como uma linguagem essencial para a expressão e interpretação de realidade, criando instrumentos e procedimentos para a sua investigação. É necessário que, durante o seu aprendizado, o estudante vá se apropriando de seus códigos e técnicas, ampliando assim sua capacidade de análise, de expressão, de argumentação e de escolha de estratégias para a enfrentamento de problemas e para a investigação de fenômenos.

Neste sentido, os PCN estabelecem, na área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, três grandes competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio:

- **Representação e comunicação**, capacitando o estudante à leitura, à interpretação e à produção nas variadas linguagens desta área.
- **Investigação e compreensão**, que envolvem a capacidade de utilizar conceitos e criar estratégias para enfrentar e resolver situações e problemas.
- **Contextualização sócio-cultural**, relacionando os conceitos e idéias da ciência com as questões sociais - nacionais e mundiais.

Com respeito ao desenvolvimento das competências pretendidas na área de ciências, o papel da Matemática é, portanto, fundamental e será detalhado a seguir.

1. Representação e comunicação

- Reconhecimento e utilização de símbolos, códigos e nomenclaturas da linguagem matemática.
- Identificação, interpretação e conversão de dados numéricos e de unidades de uso corrente para medidas de comprimento, área, volume, tempo, temperatura e outras grandezas.
- Leitura e interpretação de informações apresentadas em diferentes linguagens, como gráficos, tabelas, diagramas, representações algébricas ou geométricas.

- Conhecimento das vantagens e limitações de cada uma das formas de representação de um conjunto de dados para decidir pela melhor em cada situação.
- Leitura e análise de diferentes tipos de textos nos quais compareça a linguagem matemática: manuais, contratos, artigos, notícias, etc

2. Investigação e compreensão

- Elaboração de estratégias para enfrentamento de situações-problema.
- Identificação dos dados relevantes em um problema e no estudo de um fenômeno.
- Identificação das relações entre as grandezas envolvidas na situação que está sendo estudada.
- Reconhecimento da natureza do problema e conseqüente enquadramento na correspondente área da Matemática.
- Estabelecimento de regras e propriedades a partir da identificação de regularidades.
- Reconhecimento de proposições equivalentes em diferentes tópicos em diferentes áreas da Matemática.
- Utilização de instrumentos adequados para efetuar medidas ou cálculos.
- Identificação diferentes formas de quantificação de um dado numérico e decisão pelo mais adequado.
- Desenvolvimento da capacidade de fazer estimativas de ordens de grandeza, de quantidades e de valores aproximados.
- Leitura, interpretação e utilização de escalas onde for necessário.
- Reconhecimento da necessidade de criação de modelos para a análise de determinadas situações.
- Compreensão da Matemática como ciência autônoma, mas que se relaciona com diversas outras áreas do conhecimento.

3. Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer a construção da Matemática como um processo histórico, em permanente relação com as condições sociais e econômicas.
- Relacionar o desenvolvimento do conhecimento matemático com o desenvolvimento tecnológico.
- Perceber o papel da Matemática na cultura contemporânea, reconhecendo sua presença em diversas manifestações.
- Compreender como a Matemática contribui para interpretação do mundo.
- Perceber a importância do conhecimento matemático para o exercício pleno da cidadania.

3 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS PARA O ENSINO MÉDIO

A partir dos objetivos gerais expostos acima, devemos estabelecer os objetivos específicos que os alunos devem atingir no Ensino Médio. Convém ressaltar que tais objetivos devem, principalmente, levar o aluno-cidadão a desenvolver processos de pensamento e aquisição de atitudes que possibilitem a leitura e interpretação da realidade, assim como o desenvolvimento de capacidades que deverão ser empregadas ao longo de sua vida social e profissional.

Propõe-se então, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, um conjunto de conteúdos desenvolvidos a partir de três temas centrais.

Tema I - Álgebra: números e funções

Os conteúdos a serem trabalhados nesse tema devem fornecer ao estudante uma linguagem que possibilite a leitura de gráficos e fórmulas que aparecem diariamente na mídia e são um poderoso instrumento de cálculo de naturezas variadas. Aqui o professor deve, dentro do possível, explorar a interdisciplinaridade, pois as funções constituem a linguagem pela qual os fenômenos naturais são expressos. As seqüências são utilizadas pelo homem de vários modos e há muito tempo. Nos desenhos há uma seqüência de símbolos. Na fala ocorrem seqüências de palavras, na formação da palavra, seqüência de fonemas. Até na música existem seqüências: as seqüências de notas musicais. Este tema será iniciado com uma revisão de alguns conteúdos vistos no segundo segmento do ensino fundamental.

Tema II - Geometria e medidas

A geometria está presente na vida de todas as pessoas de forma natural e intensa. Basta um rápido olhar a sua volta para que uma pessoa perceba as mais variadas formas geométricas planas ou espaciais. Desenvolver a percepção espacial, a criatividade, e o raciocínio hipotético-dedutivo são os principais objetivos desse tema. Assim, o estudante conseguirá compreender, descrever, representar e organizar o mundo em que vive.

Tema III - Análise de dados

O tratamento da informação é fundamental para a plena formação matemática de nosso aluno, pois, além de estar presente no nosso cotidiano, sua análise é importante para a construção de uma atitude crítica frente às questões políticas, sociais e culturais. Estatística, contagem e probabilidade devem ser vistas como um conjunto de ferramentas que possibilitarão a tomada de várias decisões corretas por parte de quem as domina. A estatística no ensino médio deve ir além da leitura de tabelas e gráficos que circulam na mídia. O aluno também precisa aprender

a refletir e criticar, pois a análise de dados tem sido fundamental para a discussão de problemas sociais e econômicos.

O desenvolvimento desses três temas deverão possibilitar ao estudante

- Estabelecer relações entre diversos temas matemáticos e entre esses temas e outras áreas do conhecimento, analisando, argumentando e posicionando-se de modo crítico.
- Aplicar esses conhecimentos nas suas atividades diárias e na interpretação de conhecimentos ligados as mais variadas áreas do conhecimento;
- Utilizar e reconhecer representações equivalentes de uma mesma definição ou conceito;
- Se manifestar de forma oral, escrita e gráfica diante de situações matemáticas e em outras áreas do conhecimento;
- Desenvolver ao máximo sua capacidade de raciocínio, principalmente na resolução de problemas;
- Desenvolver sua capacidade de crítica, de análise e criatividade;
- Compreender conceitos e estratégias matemáticas que permitam a ele prosseguir em estudos posteriores.

4 - CONTEÚDOS ESPECÍFICOS E ESTRATÉGIAS

Tema I - Números e Funções

Revisão de Tópicos de Aritimética e Álgebra

Razões e proporções - Divisão proporcional - Regra de 3

- Reconhecimento de situações envolvendo proporcionalidade direta;
- Conceituação de grandezas diretamente proporcionais;
- Reconhecimento e aplicação em problemas do coeficiente de proporcionalidade;
- Resolução de problemas sobre proporcionalidade com base em padrões e cálculo mental;
- Reconhecimento de situações envolvendo proporcionalidade inversa;
- Conceituação de grandezas inversamente proporcionais;
- Resolução de problemas sobre proporcionalidade inversa.

Porcentagem

- Identificação de porcentagens com números decimais ou frações decimais;
- Cálculo mental de 10%, 20%, ..., de um determinado valor;
- Resolução de problemas envolvendo acréscimos ou descontos percentuais;
- Cálculo da taxa percentual a partir de uma fração total.

Conjuntos numéricos

- Identificação dos principais conjuntos numéricos;
- Escrita e leitura de números decimais;
- Escrita e leitura de frações;
- Comparação de números decimais;
- Comparação de frações;
- Cálculo de adições, subtrações, multiplicações e divisões com números inteiros, decimais e fracionários;
- Resolução de problemas usando estas operações.

Equação do 1º e 2º graus

- Reconhecimento e conceituação de uma equação do 1º grau;
- Resolução de problemas por meio de equações do 1º grau;
- Reconhecimento e conceituação de uma equação do 2º grau;
- Resolução de equações do 2º grau empregando a fórmula de Bhaskara;
- Resolução de problemas por meio de equações do 2º grau.

Estudo das Funções Algébricas

Função

- Conceituação de par ordenado;
- Representação gráfica de par ordenado;
- Aquisição de noções intuitivas sobre o conceito de função;
- Identificação de como uma grandeza varia com outra por meio de tabelas associando-as a exemplos do cotidiano;
- Conceituação de função;
- Conceituação do domínio de uma função;
- Associação de diferentes tipos de funções com seus gráficos.

Função Afim ou Função do 1º Grau

- Definição de função afim;
- Construção do gráfico de uma função afim;
- Cálculo da raiz de uma função afim;
- Resolução de problemas relacionados à função afim.

Função Quadrática ou Função do 2º Grau

- Definição de função quadrática;
- Construção do gráfico de uma função quadrática;
- Cálculo das raízes de uma função quadrática;
- Cálculo do valor máximo ou mínimo de uma função quadrática;
- Cálculo do conjunto imagem de uma função quadrática;
- Resolução dos problemas relacionados à função quadrática.

Função Exponencial

- Definição da função exponencial.
- Identificação da função exponencial como o modelo matemático que relaciona duas grandezas que variam, em função do tempo, segundo uma taxa porcentual constante;
- Construção do gráfico da função exponencial;
- Resolução dos problemas relacionados à função exponencial.

Função Logarítmica

- Definição de logaritmos;
- Definição de função logarítmica;
- Identificação informal da função logarítmica como função inversa da função exponencial;
- Construção do gráfico da função logarítmica;
- Resolução de problemas relacionados à função logarítmica.

Seqüências

- Definição de progressão aritmética;
- Cálculo do termo geral de uma progressão aritmética;
- Cálculo da soma dos n primeiros termos de uma progressão aritmética;
- Resolução de problemas do cotidiano relacionados às progressões aritméticas;
- Definição de progressão geométrica;
- Cálculo do termo geral de uma progressão geométrica;
- Cálculo da soma dos n primeiros termos de uma progressão geométrica;
- Compreensão intuitiva do significado da expressão “tender a” e da palavra limite.

Matemática financeira

- Definição de capital inicial, juro, montante e taxa;
- Definição de juros simples;
- Definição de juros compostos;
- Aplicação desses conceitos em situações do cotidiano;

- Identificação de ações que envolvam lucro ou prejuízo, déficit e superávit, poupança;
- Decisão sobre pagamento à vista ou a prazo;
- Resolução de problemas.

Sugestões para a sala de aula

O estudo das funções algébricas deverá permitir ao estudante um amplo domínio da linguagem algébrica, estando apto então para expressar relações entre grandezas e modelando situações-problema. A conexão entre temas dentro e fora da matemática também é um objetivo a ser alcançado com este assunto. A linguagem formal pode ser, em parte, deixada de lado, priorizando-se o estudo a partir de situações contextualizadas.

Os problemas de aplicação devem estar desde o início presentes nesse estudo. Devem na verdade ser o motivo para o aprendizado de funções. A partir daí é importante que o aluno associe diferentes funções a seus respectivos gráficos e que consiga identificar regularidades matemáticas e estabelecer relações entre grandezas.

A função logarítmica deve ser trabalhada como a função inversa da função exponencial e na modelagem de problemas ligados a matemática financeira, crescimento populacional e outros. A resolução de equações, o estudo das propriedades operatórias e os conceitos de característica e mantissa pouco ou nada contribuirão para a formação pretendida para este aluno.

O estudo das progressões geométricas deve estar associada a matemática financeira, mostrando que o juro composto com taxa de variação constante é uma progressão geométrica.

Tema II - Geometria e Medidas

Trigonometria

Razões trigonométricas no triângulo retângulo

- Definição de seno, cosseno e tangente de um ângulo agudo de um triângulo retângulo;
- Cálculo dos valores do seno, cosseno e tangente dos ângulos de 30° , 45° e 60° ;
- Resolução de problemas envolvendo distâncias usando as razões trigonométricas.

Trigonometria da 1ª volta

- Definição de radiano;
- Conversões de radiano para grau e vice-versa;
- Caracterização do ciclo trigonométrico;
- Definição das funções seno e cosseno.

Lei dos cossenos

- Demonstração da lei dos cossenos;
- Aplicação desta lei no cálculo de distâncias, em especial no cálculo de distâncias inacessíveis.

Sugestões para a sala de aula

A ênfase no estudo da trigonometria deve ser dado a resolução de problemas que envolvam medições, especialmente o cálculo de distâncias inacessíveis e na construção de modelos ligados a fenômenos periódicos. O cálculo algébrico, como demonstrações de identidades e resolução de equações não devem ser enfatizados. É importante observar que a trigonometria foi responsável pelo avanço tecnológico em diversas épocas sendo fator decisivo, por exemplo, para o sucesso das grandes navegações.

Geometria Plana

Polígonos

- Definição e classificação de polígonos convexos;
- Cálculo da soma dos ângulos internos e externos;
- Resolução de problemas.

Semelhança de triângulos

- Definição de triângulos semelhantes;
- Reconhecimento e aplicação em problemas da razão de semelhança;
- Verificação de que a razão entre os perímetros de dois triângulos semelhantes é igual à razão de semelhança;
- Utilização de escalas em representações planas;
- Resolução de problemas aplicando o conceito de semelhança.

Relações métricas no triângulo retângulo

- Definição de triângulo retângulo;
- Dedução do Teorema de Pitágoras;
- Resolução de problemas.

Áreas das principais figuras planas

- Dedução de fórmulas para o cálculo das áreas das seguintes figuras planas: triângulo, quadrado, retângulo e círculo;
- Resolução de problemas relativos a áreas.

Geometria Espacial

Prismas - Cilindros - Pirâmide - Cones - Esferas - Sólidos semelhantes

- Definição de figuras tridimensionais;
- Conceituação de prisma, cilindro, pirâmide, cone, esfera e sólidos semelhantes;
- Diferenciação das superfícies planas e não planas;
- Representação das vistas frontais, laterais e superiores das figuras espaciais;
- Cálculo da área e do volume dos sólidos acima;
- Determinação de relações entre figuras espaciais e planas enfatizando a composição e decomposição, ampliação e redução;
- Resolução de problemas relacionados ao cotidiano.

Sugestões para a sala de aula

No estudo da geometria pode-se explorar pinturas, esculturas e outras obras de arte para que o aluno faça conexões com outras áreas do conhecimento. O desenvolvimento dos conceitos de área e volume pode ser feito a partir de questões do espaço urbano ou rural. O aluno deverá ter compreensão das possibilidades da utilização de planificações de sólidos geométricos, identificando os diferentes tipos de formas espaciais e planas encontradas no ambiente próximo, envolvendo a observação das figuras sob diferentes pontos de vista, construindo, calculando e interpretando suas representações.

Tema III - Análise de dados

Combinatória

- Resolução de problemas de contagem utilizando tabelas, diagramas e árvore das possibilidades;
- Identificação de problemas em que o princípio multiplicativo e o raciocínio combinatório podem ser utilizados;
- Diferenciação de grupamentos ordenados e não ordenados;
- Identificação de regularidades que possibilitem a generalização e a construção de fórmulas nos processos de contagem;
- Resolução de problemas de contagem.

Probabilidade

- Definição de experiência aleatória;
- Definição de espaço amostral;

- Conceito de evento;
- Cálculo de probabilidade por meio de razões;
- Utilização do princípio multiplicativo no cálculo de probabilidades.

Estatística

- Leitura e interpretação de dados expressos em gráficos de coluna, de setores, histogramas e polígonos de frequência;
- Registro e análise de fatos ou hipóteses através do emprego de gráficos;
- Utilização de escalas para melhor construção e visualização de gráficos;
- Obtenção de medidas por meio de aproximações e estimativas;
- Compreensão de termos como frequência, frequência relativa, classes e amostra.
- Definição de média, moda e mediana como a tendência de uma pesquisa, objetivando o fornecimento de novos elementos para interpretar dados estatísticos;
- Utilização de vários tipos de tabelas e gráficos para escolher o mais adequado para cada situação;
- Desenvolvimento de pesquisas sobre a rotina e o comportamento dos alunos, aproveitando para desenvolver temas transversais, tais como saúde, sexualidade, trabalho e consumo.

Sugestões para a sala de aula

Ao final desse tema, pretende-se que o estudante consiga coletar, organizar e analisar informações para construir e interpretar tabelas e gráficos, fazendo relações entre acontecimentos e formulando perguntas e argumentos convincentes. A aprendizagem de algumas noções de estatística possibilitará uma aplicação da matemática no mundo real, permitindo assim vários trabalhos interdisciplinares. Na estatística não importa a natureza dos dados com os quais se trabalha, pois sendo um método de análise abrangente, seu campo de atuação é enorme e se estende a situações as mais diversas possíveis. Ela lida com variáveis prováveis, o elemento incerteza está sempre presente, envolvendo, assim, um caráter probabilístico em todas as conclusões. A estatística quantifica a sua confiança: a probabilidade, neste caso, seria o grau de confiança racional que se deposita numa afirmação.

Por isso, deve-se mostrar ao aluno que dados estatísticos devem ser analisados com muito cuidado, pois muitas vezes apresentam informações contraditórias ou manipuladas, podendo induzir a erros de julgamentos. Então, essa leitura deve ser crítica para tomar-se a decisão adequada diante das mais diversas questões sociais e políticas.

Orientações Didáticas

Não se deve perder de vista a extrema rapidez com que o mundo está mudando. Tecnologias novas surgem a cada dia possibilitando uma nova visão de mundo e proporcionando novas descobertas. Movimentos construtivistas em todo o mundo apontam para uma **Matemática com significado**. Em especial para o ensino de jovens e adultos é consenso que não existe um único caminho para se ensinar matemática. Dessa maneira, é importante que o professor de matemática:

- Faça uma abordagem inicial de modo intuitivo, antes de fazer uso da linguagem Matemática e de formalizar conceitos;
- Explique sempre ao aluno o porquê das coisas. Deve-se evitar ao máximo a memorização;
- Valorize ao máximo, por meio de situações problemas, a vivência do aluno. Tais situações devem levar o aluno a analisar, julgar e optar pela solução ideal. Neste caso é importante que o estudante consiga identificar, em determinada situação problema, informações e variáveis relevantes.
- Incentive o cálculo mental, trabalhando, sempre que possível, com estimativas e arredondamentos.
- Considere a possibilidade da utilização adequada de calculadoras e computadores como estratégias para o ensino da Matemática.
- Valorize mais o raciocínio do que a solução final apresentada pelo estudante.
- Apresente conteúdos que tenham significado concreto pra o aluno. O aluno deve perceber que aprender determinado conteúdo é importante para compreender o mundo em que vive ou pra facilitar a sua vida em sociedade.
- Estimule o aluno a pensar, criar, relacionar e raciocinar, ou seja, é importante que ele tenha autonomia de pensamento.
- Use a história da Matemática como um poderoso recurso pedagógico.

O professor de matemática que trabalha com jovens e adultos pode e deve utilizar vários recursos. Destacam-se os seguintes (já mencionadas anteriormente):

- resolução de problemas
- história da Matemática
- calculadoras e computadores

A resolução de problemas

Reitera-se aqui a importância de fazer da resolução de problemas o ponto de partida para o ensino da atividade matemática. Tais problemas devem, sempre que possível, ser abordados a partir de situações reais.

História da Matemática

Em vários momentos recorrer à história pode dar ao estudante respostas a “porquês”, dando diversas vezes significado à muitas idéias matemáticas. Possibilita também ao aluno uma melhor compreensão do mundo na época da descoberta ou do desenvolvimento de determinado conceito ou teoria. A utilização deste recurso fará o aluno compreender que toda a tecnologia com a qual ele convive hoje não existiria sem a contribuição das gerações passadas.

Calculadoras e computadores

O uso adequado de calculadoras e computadores é um precioso recurso que não deve, em hipótese alguma, ser desprezado por aquele que ensina Matemática. Considerando que um dos objetivos deste ensino é que o aluno possa se posicionar frente a informações estatísticas e probabilísticas, as calculadoras e computadores tornam-se instrumentos que possibilitam a resolução de problemas com informações reais. Além disso o uso da máquina de calcular pode ser transformar em um instrumento de auto-avaliação na medida que é muito útil para a verificação de resultados. A utilização de softwares e vídeos educativos também deve ser outro recurso utilizado pelo professor sempre que possível, aproveitando dessa forma os recursos tecnológicos hoje existentes.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propor um currículo de Matemática, deve-se ter a consciência de que seus conteúdos não são fins em si mesmos, mas meios para constituir competências cognitivas ou sociais. Segundo o sociólogo francês Edgar Morin, o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo, mas dialogar com os mistérios da vida. E a Matemática é um poderoso canal deste diálogo.

A abordagem de um tema em Matemática - como, de resto, em qualquer aprendizado - deve tentar aproveitar o conhecimento que o aluno já tenha acumulado, por mais informal que seja. Na Educação de Jovens e Adultos esta premissa se torna imperiosa. É preciso dar sentido ao que se ensina. Para isso, é necessário perceber a realidade do aluno e procurar partir dela e, sempre que possível, mantê-la como pano de fundo, enriquecendo sua compreensão com os conhecimentos adquiridos. Assim, os conteúdos cujos significados só possam ser entendidos em outro momento da vida escolar devem ser evitados.

O retrato socioeconômico da sociedade brasileira exige que a Educação atenda a uma dupla necessidade: o direito a uma formação humanística de qualidade e o acesso a conhecimentos que viabilizem a continuidade dos estudos e o ingresso - ou o progresso - na vida profissional.

Por outro lado, a Educação não pode abrir mão de sua pretensão da construção de um novo homem, solidário, fraterno, tolerante e aberto ao desejo de aprender e reaprender continuamente.

As terríveis desigualdades que hoje encontramos na nossa sociedade clamam por um esforço coletivo para a redução das injustiças. A Educação é reconhecidamente a grande protagonista desse urgente mutirão. E neste mutirão, a Educação de Jovens e Adultos assume um papel grandioso.

Sugestões bibliográficas para o aluno

- O homem que calculava. Malba Tahan.
- Coleção Vivendo a Matemática. Luiz Marcio Imenes. Editora Scipione
- Coleção Pra que serve Matemática? Jakubo, Imenes e Lellis. atual editora.
- Coleção Quanta - Scipione di Pierro Neto e Sérgio Orsi Filho. Editora Saraiva.
- Coleção Investigação matemática. Marion Smoothey. Scipione.
- Revista Galileu . Editora Globo.
- Revista Super Interessante. Editora Abril.

Sugestões bibliográficas para o professor

Obras sobre a História da Matemática

- História da Matemática. Carl B. Boyer. Edgar Blücher - Edusp.
- História universal dos algarismos. Georges Ifrah. Nova fronteira.
- O romance das equações algébricas. G.G. Garbi. Makron Books.
- O último teorema de Fermat. Simon Singh. Record.

Obras para aprofundamento em Matemática

- Conceitos fundamentais de Matemática. Bento de Jesus Caraça. Sá da Costa.
- Vendo e entendendo poliedros. Ana Maria M. R. Kaleff. EdUFF.
- Coleção Professor de Matemática. Vários autores. SBM.
- Revista do Professor de Matemática. SBM.
- A Matemática do ensino médio. Elon Lages Lima. SBM.

Obras sobre Educação Matemática

- Educação Matemática: da teoria à prática. Ubiratan D"Ambrósio. Papirus.
- Aprendendo e ensinando geometria. M. M. Lindqist e A. P. Shulte. Atual.
- A arte de resolver problemas. G. Polya. Interciência.
- 10 novas competências para ensinar. Phipippe Perrenoud. Artes Médicas Sul.
- Publicações do Projeto Fundação do IM-UFRJ.
- Publicações da SBEM.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). MEC.
- Didática da Matemática. Ernesto Rosa Neto. Ática.

Sites

- Site da Texas Instruments. Contém informações sobre produtos, bibliografia, artigos de pesquisa e diversas informações relacionadas ao uso de calculadoras na escola. www.ti.com/calc/brasil
- Núcleo de Informática Aplicada à Educação da Universidade Estadual de Campinas e contém informações sobre o programa Logo. www.nied.unicamp.br
- Sociedade Brasileira de Matemática. www.sbm.org.br
- Sociedade Brasileira de Educação Matemática. www.sbem.com.br
- Secretaria de Educação - MEC. www.mec.gov.br

BIBLIOGRAFIA

CARAÇA, Bento de Jesus. *Conceitos fundamentais da Matemática*. Lisboa, Gradiva, 1998.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Da realidade à ação: reflexões sobre Educação Matemática*. Campinas, Unicamp, 1986.

_____. *Etnomatemática: um programa*. In: Educação Matemática em revista, v.1, n. 1. Blumenau. Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 1993.

DUARTE, Newton. *O ensino da matemática na educação de adultos*. São Paulo, Cortez Autores Associados, 1986.

FONSECA, Maria da Conceição F.R. *O ensino de matemática e a educação básica de jovens e adultos*. In Presença Pedagógica, vol 5, n.27. Belo Horizonte, maio/junho, 1999.

MACHADO, Nilson José et al. *Vivendo a Matemática*. São Paulo.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática. Ensino médio.* Brasília, SEF/MEC, 1996.

TELECURSO 2000 - *Primeiro e segundo graus. Matemática* . Rio de Janeiro, Rede Globo. João Bosco (coordenador)

REVISTA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA. Publicação da Sociedade Brasileira de Matemática.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola.* Porto Alegre, Artmed, 1999.

PIRES, Célia Maria Carolino. *Currículos de Matemática: da organização linear à idéia de rede.* São Paulo, FTD, 2000.

BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Elci Sampaio de Souza

Murilo Martins Jordão

Sebastião R. Fontinha

Sérgio Escarlata

INTRODUÇÃO

Sabe-se que uma parcela significativa dos jovens que ingressam no Ensino Médio não o completam no prazo adequado. A essas pessoas, fica a possibilidade de concluir o ciclo por intermédio do Sistema de Educação de Jovens e Adultos. Nesta perspectiva, não podemos perder de vista o fato de lidarmos com jovens e adultos que tiveram sua trajetória escolar percorrida de forma irregular, pelo menos até o limiar do ensino médio. Isto exige a elaboração de um programa que, de forma compacta, contemple os conceitos essenciais e imprescindíveis, desenvolvidos de forma radicalmente vinculada ao mundo real em que vivem.

Esta condição especial nos leva pensar na elaboração de uma proposta curricular que permita a aquisição de conhecimento básico e sólido da Biologia em um nível de aprofundamento compatível com as propostas contidas no PCN.

Os conteúdos devem, portanto, ser apresentados e desenvolvidos com a finalidade de tornar os alunos competentes para analisar o mundo que os cerca, interpretar criteriosamente as informações divulgadas pelos meios de comunicação de massa, identificando o que é relevante e pertinente, condição indispensável para o exercício consciente e responsável da cidadania.

Para atingir este objetivo, as aulas devem

- Desenvolver, nos limites das condições disponíveis, um sólido domínio do processo de construção do conhecimento científico.
- Fornecer subsídios para a compreensão das questões ligadas à preservação ambiental, às doenças – endemias, epidemias clássicas, epidemias emergentes – e à fome, além de destacar as inter-relações entre esses aspectos.

- Destacar a variedade dos seres vivos e a importância da Biodiversidade.
- Estimular o conhecimento do próprio corpo, sua organização e funcionamento, como suporte para a adoção de cuidados e comportamentos que preservem a saúde e garantam o bem-estar.
- Estabelecer as bases do conhecimento bioquímico indispensável para a compreensão da hereditariedade, de forma a possibilitar uma análise segura das questões referentes a doenças hereditárias, mutações, a manipulação genética e transgenia.
- Fornecer dados que contribuam para a análise de questões ligadas à reprodução e ao desenvolvimento embrionário, possibilitando a compreensão dos processos contraceptivos, prevenção das DST, clonagem, células-tronco.
- Fornecer os instrumentos que possibilitem a compreensão do processo de evolução como origem da biodiversidade.

2 - METODOLOGIA

As aulas devem partir da problematização de situações cotidianas, em linguagem adequada àqueles a que se destinam. Sempre que possível, devem contar com o apoio de ilustrações fotográficas, esquemas, desenhos, gráficos e tabelas.

- Os temas a serem desenvolvidos, sempre que possível, devem ser vinculados a situações concretas, problematizadas, de tal forma que o conhecimento contribua efetivamente para o exercício consciente e responsável da cidadania.
- Os textos de trabalho devem ser simples, claros e concisos, de fácil compreensão, pois muitos têm dificuldade de interpretação da leitura.
- A distribuição dos conteúdos pelos temas obedecerá ao critério de composição de três fases, iniciando-se pela inserção do homem e demais seres vivos no ambiente e as relações que aí se dão até o nível celular de organização.
- Na primeira fase estuda-se a ecologia e a variedade dos seres vivos, objetivando a abordagem da questão ambiental e dos problemas referentes à degradação e conservação. O estudo das adaptações, entendidas como características morfofisiológicas que possibilitam melhor aproveitamento dos recursos ambientais e maiores garantias de reprodução, deve ser sempre relacionado com o processo de Evolução.
- A segunda fase estuda a organização e funcionamento dos organismos, com destaque para o corpo humano, propiciando a discussão das questões ligadas à nutrição, saúde e doenças.
- A terceira fase estuda as células como unidades estruturais e fisiológicas dos seres vivos e sede do controle das informações hereditárias (cromossomos, genes, DNA) e o processo de transmissão (Leis de Mendel) de algumas características no homem (traços faciais de fácil observação, tipos sanguíneos, cor de pele, hemofilia, daltonismo). Este bloco permite ainda discutir as grandes questões da Biologia no século XXI (Biotecnologia, melhoramento genético, identificação por DNA, engenharia genética, genoma, transgênicos).

Tema I - Vida e Ambiente

O estudo do ambiente é recomendado como ponto de partida para o estudo da vida no ensino médio, uma vez que a maioria das pessoas já teve a oportunidade de observar que a vida existe dentro de certos parâmetros físico-químicos ambientais que são constantemente modificados e restaurados pelo conjunto de seres vivos, constituindo um todo interdependente.

A vida é, portanto, um fenômeno coletivo que resulta da interação dos diferentes tipos de seres vivos entre si e com o ambiente. Interferências humanas extremas no ambiente ou nas diferentes populações de seres que nele habitam podem resultar na degradação das condições físico-químicas e biológicas, e exigem, portanto, que sejam tomadas medidas de conservação ambiental.

O estudo comparativo de populações de países industrializados com as de países em desenvolvimento pode fornecer subsídios para a rejeição de idéias alarmistas (como a explosão demográfica) e de propostas superadas e antidemocráticas (como o controle da natalidade), conduzindo ao reconhecimento de que o planejamento familiar é de competência exclusivamente pessoal e que está estreitamente ligado ao nível educacional da população.

Unidades Temáticas

1 - Noção de Ecologia e Elementos de um Ecossistema.

- Identificar os elementos básicos do ambiente.
- Identificar os principais componentes abióticos (luz, calor e substâncias abióticas) e distingui-los dos componentes bióticos essenciais (produtores e decompositores).
- Compreender a interdependência dos fatores bióticos e abióticos na manutenção da vida de um ambiente.

2 - A Fotossíntese como Processo de Absorção e Fixação de Energia no Ecossistema.

- Entender a fotossíntese como o processo de transformação da energia luminosa proveniente do sol em energia química que é armazenada nas substâncias resultantes do processo.
- Identificar os fatores essenciais à fotossíntese diferenciando-os de seus produtos.
- Relacionar a fotossíntese com a produção de álcool, biodiesel e outros combustíveis.

3 - O Fluxo de Energia no Ecossistema.

- Conceituar, exemplificar e distinguir os elementos de uma cadeia alimentar (Produtores, Consumidores e Decompositores) reconhecendo que o fluxo de energia e de biomassa, ao longo da cadeia é unidirecional e que a energia e a biomassa disponível para um certo nível trófico é sempre menor que para o nível anterior
- Reconhecer que a alimentação vegetariana permite a disponibilidade de alimento para maior número de pessoas.

- Representar, por meio de esquemas, os níveis tróficos na forma de cadeias, teias ou pirâmides.

4 - Ciclos de Materiais no Ecossistema.

- Representar, por meio de esquemas, os ciclos do carbono e do oxigênio, estabelecendo relações entre os fenômenos da fotossíntese, da respiração celular e da combustão.
- Identificar as interferências humanas que resultam em desequilíbrios na composição da atmosfera.
- Identificar, no ciclo do nitrogênio, a participação de microorganismos e as interferências humanas que resultam em desequilíbrios na composição do solo, tais como poluição e uso indiscriminado de adubos químicos.

5 - As Interações dos Seres Vivos Entre Si.

- Identificar os tipos de interações entre diferentes populações e dentro de uma mesma população, reconhecendo que tais tipos de interações resultam da adoção de um critério artificial, criado pela ciência.
- Distinguir as interações positivas das negativas e caracterizar ambos os tipos. Identificar os efeitos das interações nas populações e na comunidade.
- Compreender que as interações entre os seres humanos e os demais seres levam ao benefício de algumas espécies, em detrimento de outras.
- Distinguir endemias de epidemias e de pandemias e reconhecer as suas ligações a diferentes ações humanas sobre o ambiente.

Aprimoramento

- Comparar curvas de crescimento de populações de países industrializados com as de países em desenvolvimento, identificando a relação entre a taxa de natalidade e a de mortalidade, em ambos os casos.
- Reconhecer a existência de uma rede muito complexa de fatores que interferem no crescimento das populações humanas.

Tema II - A Grande Variedade dos Seres Vivos

A compreensão da grande variedade de seres vivos exige um sistema inteligente de arrumação fundamentado em unidades de classificação capazes de definir o grau de parentesco entre os diferentes tipos de seres. A atual proposta de arrumação dos seres vivos em cinco reinos é uma tentativa de classificação que, além de facilitar o estudo desses seres, contribui para o desenvolvimento da capacidade de observação, de comparação e criação de unidades de classificação para qualquer tipo de arrumação.

Unidades Temáticas

1 - A Classificação dos Seres Vivos

- Reconhecer a idéia de espécie como a menor unidade de classificação e a de reino como a maior.
- Usar, com segurança, a nomenclatura binomial de espécie.
- Caracterizar cada um dos cinco reinos propostos quanto ao tipo de célula, ao número de células e ao tipo de nutrição.
- Compreender que o sistema de cinco reinos é uma tentativa de estabelecer o grau de parentesco entre os seres vivos e que não passa de uma idéia que, como toda idéia, tem suas limitações.

2 - Bactérias e Protozoários.

- Entender a ação de bactérias na decomposição e na fertilização do solo.
- Relacionar medidas higiênicas e profiláticas com seus impactos na redução de bacterioses e protozooses em populações humanas.

3 - Fungos

- Entender a ação dos fungos na decomposição e na fertilização do solo, assim como a sua utilização direta como alimento e na produção de alimentos, como pães, bebidas, queijos, etc.
- Entender a ação de fungos parasitas causando micoses, tanto na população humana quanto na agricultura.

4 - Algas e Plantas

- Reconhecer a ação de algas e plantas como os principais produtores de matéria orgânica para todos os demais tipos de seres, contribuindo para a fixação de energia e para a manutenção da atmosfera.
- Identificar as principais divisões do reino das plantas.

5 - Animais

- Reconhecer as principais verminoses, seus causadores e respectivas medidas profiláticas capazes de reduzir o seu impacto sobre as populações humanas.

6 - Vírus e Viroses

- Estabelecer o grau de simplicidade da estrutura dos vírus, justificando a sua posição como acelular e ressaltar o fato de os antibióticos não exercerem efeitos sobre eles.
- Relacionar as infecções viróticas com a maneira pela qual os vírus são reproduzidos pelas células.

Nota: relacionar, sempre que possível, as medidas profiláticas e de controle de doenças parasitárias com as condições de saneamento básico

Tema III - A Manutenção da Vida

Os assuntos tratados nesse tema são sempre bastante motivadores, uma vez que os alunos têm curiosidade em conhecer o próprio corpo e reconhecer sinais e sintomas que o corpo nos envia quando alguma coisa não vai bem.

É importante que os alunos compreendam que todos os sistemas de um organismo funcionam em conjunto de modo a manter suas condições internas compatíveis com a vida e que qualquer falha nesse controle de auto-regulação pode determinar uma doença ou até mesmo a morte de um organismo. Os conhecimentos sobre a estrutura e o funcionamento do corpo humano contribuem para a reflexão sobre a necessidade de um cuidado permanente com a saúde para se manter boa qualidade de vida.

Unidades Temáticas

1. A obtenção e o processamento dos alimentos

- Compreender a nutrição como o processo pelo qual o organismo obtém, do ambiente, matéria-prima para a construção do corpo, energia para a realização de suas atividades e regulação das funções vitais.
- Identificar os principais tipos de nutrientes (carboidratos, proteínas, lipídios, sais minerais e vitaminas) presentes nos alimentos, reconhecendo o papel de cada um deles no organismo humano.
- Associar os alimentos mais usados no dia a dia com os nutrientes neles presentes através de pesquisa das informações nutricionais encontradas nas embalagens desses produtos.
- Identificar os fundamentos de uma dieta saudável em relação aos tipos de alimentos e às quantidades necessárias à manutenção de uma boa saúde.
- Reconhecer os males causados ao organismo quando o consumo ou o aproveitamento de nutrientes é insuficiente, causando desnutrição.
- Analisar a digestão como meio de processar e absorver alimentos.

2. O transporte de substâncias pelo corpo e a defesa do organismo

- Reconhecer o sangue como o responsável pelo transporte de substâncias pelo corpo e pela defesa do organismo, identificando seus componentes básicos: plasma, hemácias, leucócitos e plaquetas.
- Identificar, por meio de esquemas, os componentes básicos do sistema circulatório humano, compreendendo a função de cada um deles no organismo.

- Representar, com esquemas ou desenhos, o caminho do sangue na circulação pulmonar e na circulação sistêmica.
- Identificar a região dos capilares sanguíneos como o local onde ocorrem as trocas de substâncias entre as células e o sangue.
- Reconhecer que os leucócitos e os órgãos que os produzem formam um sistema de ataque e defesa contra “invasores” do nosso corpo (sistema imunitário).
- Relatar, a partir de uma leitura de referência, o princípio de atuação das vacinas e dos soros, destacando a importância dessas intervenções na prevenção de viroses e bacterioses.

3 - As trocas gasosas e a liberação de energia nas células

- Identificar através de esquemas os componentes básicos do sistema respiratório (vias respiratórias e pulmões), compreendendo o papel dos músculos do tórax e do diafragma nos movimentos de inspiração e expiração.
- Reconhecer o papel da hemoglobina das hemácias no processo de oxigenação do sangue (hematose).
- Reconhecer a atuação da hemoglobina no transporte de O₂ para a respiração celular, possibilitando a produção de energia para a realização dos processos vitais.
- Aprender que é através do plasma que a maior parte do gás carbônico produzido pelas células é transportado.
- Relatar, a partir da realização de pesquisas, os males causados nos sistemas circulatório e respiratório pelo tabagismo e pelo sedentarismo.

4 - A eliminação dos resíduos

- Identificar, através de esquemas, os componentes básicos do sistema excretor humano (rins, vias urinárias e bexiga), compreendendo o papel de cada um deles no organismo.
- Reconhecer os rins como órgãos que retiram do sangue os resíduos produzidos pelas células e as substâncias estranhas ao organismo.
- Reconhecer a uréia como o principal excreta nitrogenado eliminado pela urina.

5 - A coordenação dos processos vitais

- Compreender os hormônios como substâncias produzidas pelas glândulas endócrinas, lançadas no sangue, e que influenciam a atividade de vários órgãos, colaborando para a autorregulação do organismo.
- Entender que a integração entre os diversos órgãos do nosso corpo e a percepção do mundo exterior dependem da coordenação realizada pelo sistema nervoso.
- Relatar, a partir de uma leitura de referência, os males causados pelas drogas que agem sobre o sistema nervoso, alterando o comportamento.
- Compreender que o sistema nervoso permite integrar as informações obtidas pelos sentidos com as nossas aptidões inatas, constituindo um arcabouço de idéias, memória e sentimentos que faz de cada um de nós uma pessoa única no universo.

Aprimoramento

- Reconhecer os males causados ao organismo quando o consumo ou o aproveitamento de nutrientes é inadequado, causando a obesidade.
- Realizar pesquisas sobre os processos que levam à formação da cárie, prisão de ventre e diarreia e os meios de evitar a ocorrência desses males.
- Entender que o monóxido de carbono, lançado pelos escapamentos dos automóveis e vazamentos em aquecedores em banheiros, é um composto tóxico que inutiliza as hemácias impedindo o transporte de oxigênio para as células e que dependendo da concentração desse gás no ambiente, a falta de oxigênio nas células pode levar à morte.
- Identificar, através de leitura de textos apropriados, o papel dos macrófagos e dos linfócitos T e B na resposta imunitária.
- Relatar, após a leitura de textos apropriados, como os hormônios do pâncreas (insulina e glucagon) controlam a taxa de açúcar no sangue.

Tema IV - A Continuidade da Vida

Neste tema são abordados os dois tipos de reprodução que garantem a continuidade das espécies de seres vivos. Há um enfoque privilegiado da reprodução humana que permite ao aluno, a partir do conhecimento do próprio corpo, de sua organização e de seu funcionamento, escolher conscientemente suas opções e atitudes sobre sexualidade e discutir os aspectos éticos e morais relacionados ao tema como clonagem, reprodução assistida, contracepção e aborto, entre vários outros.

Unidades Temáticas

1 - Reprodução: continuidade e novidade

- Saber que através da reprodução, assexuada ou sexuada, um organismo produz descendentes, passando para eles suas informações hereditárias.
- Entender que na reprodução assexuada só há participação de um indivíduo e os descendentes são geneticamente iguais ao indivíduo que lhes deu origem, salvo nos casos em que ocorrem erros na transmissão do material hereditário (mutação).
- Listar as vantagens e as desvantagens da forma de reprodução assexuada em animais e vegetais.
- Associar, através de representações esquemáticas, o processo de mitose à reprodução assexuada, bem como ao crescimento e renovação celular dos seres vivos.
- Reconhecer, através de representações esquemáticas, que a meiose é o processo responsável pela produção de gametas com o número cromossômico reduzido à metade, para que este número se restabeleça no zigoto.

- Reconhecer que na reprodução sexuada ocorre formação de gametas para uma posterior fecundação e que cada descendente tem uma combinação exclusiva de material genético (variabilidade genética).
- Explicar, após leitura de referência, as vantagens da variabilidade genética proporcionada pela reprodução sexuada em animais e vegetais.

2 - A reprodução humana

- Identificar, através de esquemas e desenhos, os principais componentes da genitália masculina externa (bolsa escrotal e pênis) e os principais órgãos reprodutivos internos (canais deferentes, próstata, vesículas seminais e uretra).
- Reconhecer o papel do hormônio sexual, a testosterona, no desenvolvimento das características sexuais secundárias do sexo masculino.
- Explicar, após leitura de referência, os perigos do uso sem acompanhamento médico de anabolizantes (produtos sintéticos semelhantes à testosterona) por pessoas que querem aumentar a musculatura do corpo em curto espaço de tempo.
- Identificar, através de esquemas e desenhos, os principais componentes da genitália feminina externa (grandes lábios, pequenos lábios e clitóris) e os principais órgãos reprodutivos internos (vagina, útero, tubas uterinas e ovários).
- Reconhecer o papel dos hormônios sexuais femininos progesterona e estrógeno no desenvolvimento das características sexuais secundárias.
- Correlacionar a variação das taxas dos hormônios FSH, LH, estrógeno e progesterona aos principais eventos do ciclo menstrual (maturação do folículo, ovulação, desenvolvimento do corpo amarelo e menstruação).
- Explicar, através de esquemas e desenhos, o processo pelo qual se estabelece a gravidez, desde o ato sexual até a implantação do embrião no útero materno.
- Compreender que os gêmeos monozigóticos se formam a partir de um único zigoto que sofre, durante as primeiras divisões celulares, uma separação em dois ou mais grupos de células independentes e aprender que os indivíduos resultantes são geneticamente iguais.
- Saber que os gêmeos dizigóticos ou plurizigóticos se formam quando a mãe produz dois ou mais óvulos no mesmo ciclo e eles são fecundados por espermatozoides diferentes apresentando, portanto, cargas genéticas distintas.
- Compreender que o aborto espontâneo pode acontecer em decorrência de algumas doenças infecciosas como a sífilis, ou problemas no feto ou no organismo da gestante; saber, também, que pode haver aborto provocado ou induzido quando, por algum motivo, a mãe não quer o filho, e que esse tipo de aborto é proibido no Brasil, sendo crime previsto em lei.

3 - Métodos contraceptivos e doenças sexualmente transmissíveis

- Conceituar contracepção, compreendendo e descrevendo os principais métodos anticoncepcionais como: coito interrompido, camisinha, diafragma, dispositivo intra-uterino (DIU), pílula anticoncepcional, método do ritmo ovulatório, etc.

- Compreender como atua, no organismo, a pílula do dia seguinte, reconhecendo que é um método contraceptivo de emergência que não pode ser usado como método regular de anticoncepção.
- Aprender que os métodos contraceptivos vasectomia e laqueadura tubária são cirúrgicos e irreversíveis, sendo portanto opções definitivas de contracepção.
- Relacionar todos os métodos contraceptivos abordados com o respectivo índice de eficácia, organizando tabelas ou gráficos sobre o assunto.
- Explicar, após pesquisas em textos de referência, as principais doenças que podem ser transmitidas através de relações sexuais como: candidíase (sapinho), gonorréia, sífilis, hepatite B, condiloma genital (HPV), Aids, etc.
- Identificar os métodos que podem ser usados na prevenção dessas doenças.
- Reconhecer que apenas o médico pode fazer o diagnóstico correto e indicar o tratamento adequado para cada tipo de doença.

Aprimoramentos

- Elaborar esquemas comparativos entre os processos de mitose e meiose em relação à manutenção do número cromossômial (mitose) e à redução à metade do número cromossômial (meiose).
- Explicar, em linhas gerais, os processos de ovulogênese e espermatogênese, caracterizando as principais células precursoras do óvulo e dos espermatozóides.
- Associar a suspensão da menstruação durante a gravidez ao fato de os hormônios progesteronais continuarem a ser produzidos pelo corpo amarelo (gravídico) e posteriormente pela placenta.
- Reconhecer e explicar por que o hormônio gonadotrofina coriônica é detectável no sangue e na urina no início da gestação, sendo por isso usado nos testes de gravidez.

Tema V - A Genética

O desenvolvimento desse tema estabelece as condições para a compreensão dos mecanismos de transmissão da herança biológica.

Como pré-requisito, é importante dominar conhecimentos básicos sobre as células, sua estrutura e fisiologia, destacando-se o papel do núcleo no processo de herança. A análise dos cromossomos, ADN, ARN e o controle da síntese de proteínas, bem como do mendelismo, permitirão o debate de alguns dos mais importantes temas atuais, que envolvem a medicina, a produção de alimentos e as questões éticas relacionadas com reprodução assistida, manipulação de embriões e transgenia.

Unidades Temáticas

1- Estrutura e Fisiologia Celular

- Reconhecer, a partir da comparação estrutural, os principais tipos de células (procarióticas, animais e vegetais).
- Compreender o papel de controle das trocas de materiais entre as células e o meio externo na membrana plasmática.
- Analisar a organização do citoplasma e a estrutura e papel fisiológico das principais organelas nele localizadas.
- Reconhecer o papel do núcleo no controle da síntese de proteínas, identificando cromossomos, ácidos nucléicos, genes.
- Relacionar mutação gênica com modificações nas proteínas correspondentes, afetando o funcionamento celular.

2 - Genética

- Utilizar as descobertas de Mendel para a análise da herança de características morfológicas de fácil observação no homem (alguns traços faciais, por exemplo) e a herança de tipos sanguíneos (A,B,O e Rh).
- Analisar e debater temas vinculados ao processo de herança, numa perspectiva das possibilidades biológicas, relacionando-os com as questões éticas envolvidas: biotecnologia, melhoramento genético, identificação por análise de DNA, análise de genoma, transgênicos, fertilização *in vitro*, descarte de embriões.

Aprimoramento

- Fazer pesquisa sobre a herança da cor de pele no homem e sobre características ligadas aos cromossomos X e Y.

Tema VI - A origem e evolução dos seres vivos e a evolução biológica e cultural da espécie humana

Esse tema é uma interessante escolha para o fechamento de um currículo de Biologia que tem como objetivo o desenvolvimento de competências que permitam ao aluno/cidadão a construção de uma visão conseqüente e responsável do mundo que o cerca, com a consciência de que nele se integra como participante especial. A importância dessa participação envolve a percepção de que as histórias biológica e social humanas permitiram avanços no conhecimento da natureza e o desenvolvimento de tecnologias que nos tornaram capazes de realizar intervenções modificadoras do meio ambiente com rapidez, alcance e eficiência cada vez maiores. Esse poder aumenta a responsabilidade de nossa participação, enquanto cidadãos,

nos processos de elaboração das políticas públicas, compreendendo que delas dependem as condições de vida no planeta.

Unidades Temáticas

1 - A Origem dos Seres Vivos

O desenvolvimento desta unidade deve fornecer as condições que permitam:

- Analisar a idéia de Abiogênese (geração espontânea) na visão dos pensadores da antigüidade, confrontando-a com as experiências que serviram de apoio à idéia de Biogênese (Redi, Spallanzani, Pasteur).
- Analisar as propostas de investigação sobre a origem da vida com as quais trabalham os cientistas atualmente: Oparin, Miller, Fox.
- Comparar a visão lamarquista de evolução das espécies com a idéia darwinista, que se fundamenta na seleção natural.
- Reconhecer as mutações como fonte de variações, importantes para a ação da seleção natural.
- Compreender a importância da intervenção humana no processo de seleção de variedades biológicas segundo seu interesse e as conseqüências desta ação sobre o meio ambiente.
- Entender a evolução como resultante da variação nas freqüências gênicas das populações.

2 - A Origem do Homem e sua Evolução Biológica e Cultural

- Reconhecer, a partir dos dados recolhidos sobre a evolução dos primatas, o erro contido na idéia de que “o homem descende do macaco”.
- Compreender que o desenvolvimento da inteligência, da linguagem, da transmissão de conhecimentos, da aprendizagem e da organização social cooperativa são fatores primordiais de sobrevivência dos seres humanos e de sua capacidade de intervenção e exploração dos recursos ambientais, pois permitem analisar de forma crítica os benefícios e os desequilíbrios resultantes da intervenção humana sobre o ambiente
- Avaliar as conseqüências dos avanços da medicina, produção de alimentos, remédios e tecnologias sofisticadas de diagnóstico e tratamento de doenças sobre o crescimento e expectativa de vida da população humana.

Aprimoramento

- Discutir as vantagens e as desvantagens das propostas de eugenia, como suposto método de aprimoramento da espécie e como meio de restrição de liberdade individual.
- Avaliar as conseqüências evolutivas e ambientais do uso indiscriminado de antibióticos e de inseticidas, no controle de doenças e pragas.

SITES

Meio Ambiente

Ambiente Global

<http://www.ambienteglobal.com.br>

FEEMA

<http://www.rj.gov.br>

Fundação O Boticário de Proteção à Natureza

<http://www.fbpn.org.br>

Fundação SOS Mata Atlântica

<http://www.sosmataatlantica.org.br>

IBAMA

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

Ministério do Meio Ambiente

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

Programa Educar

<http://educar.sc.usp.br/biologia>

Petrobrás

<http://www.petrobras.com.br>

WWF Brasil

<http://www.wwf.org.br>

Saúde

Aids – Ministério da Saúde

<http://www.aids.gov.br>

Aleitamento materno

<http://www.aleitamento.org.br>

FIOCRUZ

<http://www.fiocruz.br>

Funasa – Fundação Nacional de Saúde

<http://www.fns.gov.br>

GREa – Grupo Interdisciplinar de Estudos de Álcool e Drogas

<http://www.usp.br/medicina/grea>

Ministério da Saúde

<http://www.saude.gov.br>

<http://datasus.gov.br>

Secretarias de Saúde

<http://www.datasus.gov.br/links/links.htm>

IBGE

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

Casa da Ciência

<http://www.eciencia.ufrj.br>

Revista Ciência Hoje

<http://ciencia.org.br/ch/htm>

BIBLIOGRAFIA

BERNAL, J. D. *Ciência na história*. Lisboa: Horizonte, 1978.

Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei no 9394, 1996.

CHASSOT, A. *A ciência através dos tempos*. São Paulo: Moderna, 1994.

FERRY, L. *A Nova Ordem Ecológica*. São Paulo: Ensaio, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUYTON, A. O. *Fisiologia Humana*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1988.

REIGOTA, M. *Meio Ambiente e representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA. *Ciência Hoje*, Rio de Janeiro, <http://www.ciencia.org.br>

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

QUÍMICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Inah Briter

Isabela Ribeiro Faria

INTRODUÇÃO

A Ciência é um dos pilares de sustentação e um elo de articulação das sociedades. Seus conhecimentos são produzidos pelo e para o homem, dentro de um certo contexto socio-cultural. Por isto, ensinar Ciências é antes de tudo mostrar e reconhecer que todas as pessoas nunca estiveram e nem devem ficar distantes ou à parte dos saberes por ela gerados.

Dentro dessa perspectiva, ensinar Química, um ramo da Ciência que apresenta outros meios de interpretação do mundo natural coadjuvantes na geração de tecnologia, é propiciar ao jovem e ao adulto uma visão mais ampla de mundo e de criar meios para intervir na realidade, conferindo-lhes maior autonomia e oferecendo-lhes subsídios para o pleno exercício democrático da cidadania.

2 - MARCO TEÓRICO

O ensino da Química deve possibilitar uma aprendizagem significativa, na qual os conceitos científicos assimilados auxiliarão a interpretar e a interagir com as realidades, ou seja, a preparar o indivíduo para o mundo do trabalho. Tais intervenções o levarão a atuações mais efetivas no meio social, ao fortalecimento de sentimentos de solidariedade e, conseqüentemente, a uma melhoria na qualidade de vida.

Para uma melhor compressão desses conceitos devem ser privilegiadas situações vividas cotidianamente que podem ser reproduzidas sem aparatos especiais, permitindo:

- destacar o aspecto experimental e valorizar a observação como fonte de obtenção de informações que permita a compreensão de conceitos inerentes à Química;
- valorizar, reorganizar e reconstruir o conhecimento previamente adquirido;
- salientar as várias formas de interpretação do fenômeno e o seu caráter interdisciplinar;

- mostrar a interação entre o discurso científico e o discurso cotidiano e a estreita relação com as aplicações tecnológicas e suas consequências ambientais, sócio-econômicas e políticas;

3 - TEMAS ESTRUTURADORES DO ENSINO DE QUÍMICA

A fim de abordar vários assuntos de importância social, ambiental, econômica e política que afetam diretamente o indivíduo no seu dia a dia, tais como qualidade de vida, meio ambiente, recursos energéticos e tecnológicos, poluição, desenvolvimento sustentável entre outros, os conteúdos de Química aqui privilegiados foram organizados em quatro temas:

- I. O mundo macroscópico: a matéria como a percebemos
- II. O mundo microscópico: a matéria como a interpretamos
- III. As transformações: a matéria como a olhamos (apreciamos, controlamos)
- IV. Recursos energéticos e tecnológicos: a matéria como a utilizamos

Esses temas estão subdivididos em unidades temáticas, de maneira que o desenvolvimento dos conhecimentos aconteça de forma articulada entre conceitos, linguagens, procedimentos próprios e habilidades.

I. O mundo macroscópico: a matéria como a percebemos

Nesse primeiro tema, por se tratar do início das reflexões sobre a Química, utiliza-se uma abordagem fenomenológica para estimular a elaboração de conceitos sobre o uso e as propriedades de diferentes materiais a partir de fatos concretos, observáveis e mensuráveis. Para tal devem ser levantadas questões de relevância ambiental e social, como as águas naturais e seu tratamento e exploração, o lixo, os ciclos naturais.

O conteúdo específico para o desenvolvimento desse tema é apresentado nas unidades temáticas a seguir relacionadas.

1. Propriedades gerais e específicas da matéria
2. Os estados físicos
3. As mudanças de estado físico
4. Processos endotérmicos e exotérmicos
5. Misturas homogêneas e heterogêneas
6. Métodos de separação de misturas
7. Substâncias e os critérios de pureza
8. Os fenômenos físicos e químicos

As unidades temáticas propostas devem possibilitar:

- a caracterização e identificação dos diversos tipos de materiais por meio de suas propriedades;
- o reconhecimento macroscópico dos três estados da matéria e a influência do aquecimento ou da retirada de energia nas mudanças destes estados;
- o estabelecimento da diferença entre mistura e substância com base em propriedades físicas e químicas, observando que a não variação de algumas destas propriedades físicas e químicas pode servir como critério de pureza das substâncias;
- a representação de informações experimentais referentes às propriedades das substâncias em tabelas e gráficos e interpretação de tendências e relações sobre essas propriedades;
- a distinção e identificação de misturas homogêneas e as heterogêneas;
- a elaboração e descrição de operações básicas, com base nas propriedades dos materiais, que permitam a separação de uma ou mais substâncias presentes em um sistema e suas utilizações em sistemas produtivos.

Sugestões Metodológicas

Tratando-se das primeiras incursões no universo da matéria é necessário que se caracterize, por meio da observação controlada, as propriedades e comportamentos dos diversos materiais. Para isso, deve-se realizar pequenas demonstrações com materiais caseiros que façam parte do cotidiano do aluno, levando-o a estabelecer um vínculo efetivo entre a ciência e sua vida.

Utilizar a nomenclatura própria da ciência para os fenômenos e para as substâncias que foram trazidos para o âmbito da discussão, mas sem que haja apresentação das fórmulas correspondentes, por nesse momento, ainda não terem sido abordados modelos que justifiquem tal código.

Além disso é recomendável o uso de artigos, notícias de jornais dentre outros recursos que abordem temas relevantes para comunidade em questão, como tratamento de água, lixo, preservação das condições ambientais e de vida, com a finalidade de apresentar as definições propostas pela química como um instrumento para entender e intervir na sua realidade.

II. O mundo microscópico: a matéria como a interpretamos

O tema em questão dá ênfase a constituição da matéria. Com a criação de modelos microscópicos, o estabelecimento de representações próprias e de uma linguagem específica, mostra que a Química produziu sistemas classificatórios e concepções para compreender e prever as propriedades e os comportamentos de diversos materiais.

Esse tema terá o seu conteúdo específico desenvolvimento nas unidades temáticas a seguir.

1. A linguagem química – símbolos e fórmulas
2. Os átomos

3. As partículas fundamentais
4. Números atômicos e de massa
5. Os íons
6. Distribuição eletrônica
7. A tabela periódica dos elementos
8. Ligações químicas e as propriedades das substâncias

As unidades temáticas propostas devem possibilitar:

- a caracterização dos modelos atômicos de Dalton, Thomson e Rutherford-Bohr e o estabelecimento de um quadro comparativo entre eles;
- o estabelecimento do conceito de elemento químico por meio do número atômico, mesmo que a espécie considerada possua ou não carga elétrica, e a representação, de acordo com as regras da IUPAC, de um átomo qualquer com base no seu símbolo, número de massa e número atômico;
- o reconhecimento e a interpretação dos símbolos, fórmulas e códigos criados e utilizados na química;
- a distribuição dos elétrons dos átomos em níveis de energia;
- o reconhecimento da formação de um íon, a partir de seu átomo, como sendo um processo que se realiza com ganho ou perda de elétrons e que o número de prótons permanece inalterado;
- a determinação da posição de um elemento químico na tabela periódica com base em seu número atômico ou em sua configuração eletrônica;
- a utilização da tabela periódica como meio de obtenção de dados a respeito dos elementos químicos, por compreender que o modo como os elementos químicos estão agrupados permite prever algumas de suas propriedades;
- a compreensão de que as ligações químicas se estabelecem pela união entre átomos por meio da interação dos elétrons da camada de valência;
- a previsão do tipo de ligação formada pela distribuição eletrônica dos átomos ligantes e por suas posições na tabela e a explicação das ligações iônicas e covalentes pela teoria do octeto;
- a utilização de explicações microscópicas para as propriedades, como pontos de fusão e ebulição, estado físico a temperatura ambiente, condutibilidade elétrica, solubilidade dos compostos iônicos, moleculares e metálicos.

Sugestões Metodológicas

Essas unidades temáticas apresentam vários modelos, teorias, sistema classificatório, códigos e linguagem criados, ao longo dos anos, pelo homem com a finalidade de entender e transmitir como a matéria é constituída e como se comporta. É um estudo que exige e envolve um maior nível de abstração por serem apresentadas interpretações para os fenômenos observados, já que o objeto de estudo é o átomo.

No estudo dos modelos atômicos é necessário mostrar que esses modelos explicativos foram desenvolvidos pelo homem num dado contexto histórico e social e, por isso, apresentam caráter dinâmico e transitório. Desta forma, é possível superar o mero aspecto cronológico que permitir uma visão equivocada de que a da atividade científica é neutra e, sendo assim, isolada do contexto social, econômico ou político da época.

Deve-se utilizar ao máximo desenhos e modelos feitos com bolinhas de isopor e palitos, massa de modelagem e canudos plásticos e quaisquer outros materiais, como recursos concretos que possibilitem a elaboração e compreensão do conhecimento abordado.

III. As transformações: a matéria como a olhamos

Nesse tema é priorizada a compreensão da transformação química e suas regularidades, por meio da observação de exemplos reais, concretos e perceptíveis calcados nos modelos microscópicos e conceitos advindos do estudo sistematizado dos processos sofridos pela matéria.

Para o estudo mais amplo das transformações químicas é necessário o reconhecimento das relações de conservação e proporção entre as massas dos reagentes e produtos (mensuração), além de que as substâncias envolvidas nestas reações podem ser isoladas, identificadas, quantificadas e caracterizadas por suas propriedades.

Esse tema será desenvolvido por meio do conteúdo específico da Química conforme as unidades temáticas a seguir listadas.

1. Evidências de uma transformação química
2. Representação dos fenômenos – equação química
3. Aspectos quantitativos
4. Os ácidos e as bases mais comuns
5. Indicadores ácido-base
6. Reações de neutralização – formação dos sais mais comuns
7. Os óxidos mais comuns
8. Reação de combustão – algumas substâncias orgânicas de uso diário

As unidades temáticas propostas devem possibilitar:

- reconhecimento das transformações químicas por meio de diferenças entre os seus estados iniciais e finais, assim como o domínio de diferentes linguagens e representações para descrever essas transformações;
- a compreensão e utilização da conservação da massa e a proporção de reagentes e produtos nas transformações químicas, de forma que permita fazer previsões de quantidades de reagentes e de produtos;
- a identificação e compreensão de transformações químicas que estão presentes no nosso dia a dia, que ocorrem na natureza e que são utilizadas em sistemas produtivos;

- a identificação, a representação por meio de nomes e fórmulas químicas e apresentação das aplicações essenciais dos principais ácidos (HCl ; HF ; H_2S ; H_2SO_4 ; HNO_3 ; H_3PO_4 ; H_2CO_3), das principais bases (hidróxidos dos grupos IA, IIA, $\text{Al}(\text{OH})_3$ e NH_4OH) e dos sais resultantes das reações de neutralização destes ácidos por essas bases;
- a caracterização do meio ácido ou alcalino da água, de medicamentos, de produtos consumidos na alimentação, produtos de higiene pessoal, por meio indicadores;
- a identificação e a representação, por meio de nomes e fórmulas químicas, dos principais óxidos do cotidiano, presentes na crosta terrestre, no mar e na atmosfera e os que apresentam um papel relevante na composição e na poluição da atmosfera;
- o reconhecimento de substâncias orgânicas com significação para vida cotidiana, tais como: propanona, éter etílico, etanol, metanol, ácido acético, ácido propiônico; ácido butírico, alguns ésteres usados como flavorizantes e os hidrocarbonetos parafínicos (gás natural, gás engarrafado, gasolina e querosene);
- a verificação da importância das reações de combustão nos processos obtenção de energia.

Sugestões Metodológicas

O uso de experimentos simples, como o comportamento de alguns metais em contato com ácidos, a identificação do caráter ácido ou alcalino de materiais de uso caseiros, a queima de algumas substâncias e o aproveitamento da energia produzida para realizar outros como a queima do magnésio, propiciam a identificação e compreensão das transformações químicas.

Esse tema permite apresentar e caracterizar os materiais presentes na crosta terrestre, no mar e na atmosfera, os que apresentam um papel relevante no processo industrial, na poluição atmosférica, no fenômeno do aquecimento global, no processo de obtenção e energia. Suscitando o levantamento de questões diretamente ligadas ao ambiente e a intervenção e sobrevivência do homem neste meio, viabiliza discussões sobre preservação ambiental, saúde, agricultura, desenvolvimento sustentável entre outros.

Desta maneira, os conhecimentos adquiridos ficam interligados a um determinado contexto, o que permite uma maior compreensão do meio que nos cerca e das responsabilidades sociais e econômicas que precisamos assumir e torna possível evitar o uso excessivo de classificações, a memorização de infundáveis normas de nomenclatura, a compartimentalização do conhecimento químico e o seu distanciamento da realidade.

IV. Recursos energéticos e tecnológicos: a matéria como a utilizamos

O tema em questão objetiva aumentar a compreensão do mundo físico dando maior significação aos processos naturais e aos tecnológicos, que foram desenvolvidos para que haja garantias de sobrevivência com maior dignidade e qualidade de vida. Para o despertar de uma consciência crítica, devem ser explicitadas todas as implicações benéficas e maléficas das ações antrópicas no ambiente com objetivo de geração de energia e insumos.

O desenvolvimento desse tema é de grande importância e terá o seu conteúdo específico discutido segundo as unidades temáticas a seguir:

1. Oxidação e redução

- Caracterização dos fenômenos
- Corrosão
- Pilhas
- Baterias

A unidade temática proposta deve possibilitar:

- a determinação do estado de oxidação dos elementos, com base em fórmulas químicas, a partir das idéias sobre a estrutura da matéria;
- a identificação das reações de óxido-redução, destacando os agentes oxidante e redutor e sua representação pela linguagem simbólica e pelas notações químicas esquemáticas conforme a convenção da IUPAC;
- a previsão da energia elétrica envolvida numa transformação química a partir dos potenciais-padrões de eletrodo das transformações de oxidação e redução;
- a compreensão das idéias sobre pilhas e baterias;
- a relação entre a energia elétrica produzida e consumida na transformação química e os processos de oxidação e redução, buscando informações sobre as transformações químicas utilizadas nos sistemas produtivos;
- a elaboração das explicações sobre os fatores envolvidos na corrosão e a identificação de estratégias utilizadas para a proteção contra a corrosão;
- a avaliação das implicações sociais e ambientais do uso de energia elétrica provenientes de transformações químicas.

2. Combustíveis

- Gás Natural
- Petróleo
- Biogás
- Álcool

A unidade temática proposta deve possibilitar:

- reconhecimento da utilização do gás natural, petróleo, biogás e álcool como combustíveis;
- a identificação do petróleo como uma mistura de hidrocarbonetos, que são separados em frações por meio da destilação fracionada, e como uma importante fonte de energia e matéria-prima para a fabricação de vários materiais;
- a avaliação das implicações sociais e ambientais do uso de energia térmica provenientes de transformações químicas.

3. Poluição

- Efeito estufa
- Chuva ácida
- Destruição da camada de ozônio
- Contaminação por metais pesados

A unidade temática proposta deve possibilitar:

- a caracterização dos fenômenos e dos principais agentes perturbadores e suas fontes;
- a compreensão das transformações no ambiente e seus efeitos a curto, médio e longo prazos e dos impactos ambientais dentro da ótica do desenvolvimento sustentável;
- a tomada de decisões com respeito à participação individual e coletiva na busca de soluções para os problemas de poluição.

4. Radioatividade

- Caracterização do fenômeno
- Fusão nuclear
- Fissão nuclear
- Aplicação na medicina e em outras áreas

A unidade temática proposta deve possibilitar:

- o reconhecimento do fenômeno como um fenômeno nuclear;
- a caracterização das partículas alfa, beta e radiação gama;
- a compreensão dos processos de fusão e fissão nucleares;
- o reconhecimento das transformações nucleares como fonte de energia;
- a avaliação dos riscos e benefícios dos diferentes usos da energia nuclear e as algumas aplicações importantes da energia nuclear nas áreas de medicina, agricultura, arqueologia, nas usinas nucleares e na fabricação de armas nucleares.

Sugestões Metodológicas

Todas as unidades temáticas são temas de grande relevância para o entendimento, de forma sistêmica e interdisciplinar, do mundo em que vivemos e, conseqüentemente, os torna adequados para a preparação ativa na sociedade. Por isso, a implementação de projetos ou a utilização de textos promotores de debates, antes do processo de sistematização do conteúdo, são de grande valia para despertar o interesse pelo assunto, desenvolver a capacidade de expressão e argumentação e a capacidade crítica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O enfoque está em explorar os aspectos da realidade do jovem ou adulto, motivando a reflexão e a adoção de posicionamentos para a transformação em uma sociedade mais igualitária na qual exista uma consciência planetária, ou seja, que assegure o respeito ao humano e a possibilidade de desenvolvimento econômico e tecnológico sem agressão ao ambiente em escala mundial.

Para gerar um aprendizado significativo, a orientação metodológica é calcada numa abordagem de aspectos macroscópicos e qualitativos dos saberes produzidos pela Química, que darão sustentação para desenvolver conceitos de aspectos quantitativos e microscópicos da matéria acompanhados pela apreensão de uma linguagem apropriada.

Os dois primeiros temas foram estruturados numa seqüência pela qual o entendimento da Química se apresenta em graus crescentes de complexidade, tanto em termos macroscópicos como microscópicos, e cujos conteúdos básicos favorecem o entendimento das transformações dos materiais (objeto de interesse da Química).

As habilidades e competências que forem adquiridas pelos conceitos científicos desenvolvidos devem servir como instrumentos para o entendimento de situações problemas reais quer de pequenas dimensões quer globais ou sistêmicos, possibilitando uma visão mais integrada do mundo físico, natural e construído.

Desta forma, a Química exercerá sua função sócio-cultural por ser uma ferramenta a mais para compreender e intervir na sociedade atual, que é marcada pelo alto desenvolvimento tecnológico, por grandes diferenças sócio-econômicas, graves conflitos políticos e toda a sorte de problemas ambientais de amplitude mundial.

BIBLIOGRAFIA

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/1996.

BRASIL/MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB no 3/1998.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CARVALHO, G. C; SOUZA, C. L. Química de olho no mundo do trabalho. São Paulo, Scipione, 2004.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

MORTIMER, E. F.; MACHADO, A. H.; ROMANELLI, L. I. *A proposta curricular de química do Estado de Minas Gerais: fundamentos e pressupostos*. Química Nova, v. 23, nº 2, São Paulo, SBQ, mar/abr 2000.

_____. Assessoria Pedagógica: Química para o Ensino Médio. São Paulo, Scipione, 2003.

PERUZZO, F.M. e CANTO, E.L.do. Química na Abordagem do Cotidiano. São Paulo, Moderna, 1998. v. 1, 2 e 3

ROCHA-FILHO, R.C. e SILVA, R.R. da. *Mol - Uma nova terminologia*. Química Nova na Escola. v.1, nº 1. São Paulo, SBQ, maio 1995

UNESCO. Ciência para o Século XXI: um novo compromisso. Budapeste, 1999

ZANCAN, Glaci T. *Educação Científica: uma prioridade nacional*. São Paulo Perspectiva. v. 14, nº 3, São Paulo, jul/ago 2000

FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas
Hugo Santos Martins Pinheiro
José Luiz Corrêa Vieira
Miguel Arcanjo Filho

INTRODUÇÃO

O papel da Física como ramo do conhecimento humano, a necessidade de estudá-la e os incontáveis desdobramentos científicos e tecnológicos por ela proporcionados são incontestáveis, seja por aqueles que frequentam os ambientes acadêmicos, seja por pessoas que estão fora desses círculos.

Entretanto, junto com esse reconhecimento, paira em torno da Física uma névoa de desconfiança e desconhecimento, associada a uma visão que distancia, equivocadamente, o que é estudado pela Física e os fenômenos, do nosso cotidiano, que ocorrem a todo momento, em todos os lugares.

Acreditamos que a maior causa dessa visão estereotipada da Física tem suas bases na crença de que os homens e mulheres que desenvolvem essa ciência são indivíduos geniais, excepcionalmente inteligentes e, em consequência, incapazes de manter uma relação normal com outros indivíduos; por extensão, sua obra - os conceitos da Física - também estaria excluída do entendimento da maioria das pessoas.

O papel do educador científico é, antes de tudo, desmistificar a ciência, isto é, tentar dar a ela um status de normalidade e inteligibilidade reconhecida por todos aqueles que possuem alguma escolaridade. Nada pode ser mais saudável do que mostrar que a Física é, em todos os sentidos, uma resposta à insaciável curiosidade dos seres humanos a tudo que se refere a vida e também a morte. O que acontece é simplesmente que um grupo de pessoas se concentra, com mais ênfase que outros, em torno dessas questões; surgem assim aqueles que genericamente chamamos de cientistas.

Um cientista é, grosso modo, um indivíduo que sente, chora, ri, canta no chuveiro e, na maioria das vezes, até torce para um time de futebol mas, profissionalmente se encarrega de tratar de

temas que outras pessoas são levadas a pensar somente “de vez em quando”. O que é um arco-íris? Como podem navios e aviões flutuar na água e no ar? Como funciona uma televisão? Qual a origem do universo? Essas e muitas outras perguntas são feitas por todos nós. Os cientistas são aqueles que se debruçam no desenvolvimento de pesquisas, na construção de conceitos, nas suas aplicações e na tentativa de explicar tudo. Nesse sentido, um professor de ciências é um cientista que estuda as diversas maneiras de transmitir as informações de uma forma adequada para que sejam compreendidas e assimiladas sem a necessidade de se mistificar o que acontece ao nosso redor.

2 - OBJETIVOS

O que se pretende num Programa de Conteúdos de Física é relacionar esses conteúdos de tal forma a se promover uma aproximação dos estudantes ao ambiente científico sem acentuar as desconfiças que eles, na sua grande maioria, nutrem com relação à Física. As estratégias para esses objetivos serem atingidos passam pela “desconstrução” de crenças como, por exemplo: o problema da Física é a matemática ou que só os estudantes mais “inteligentes” compreendem Física. O que se pretende é dar uma visão contextualizada da física e despertar no aluno a curiosidade inerente a sua condição humana. Associando cada conceito a ações e acontecimentos do cotidiano, podemos interiorizar nesse aluno de forma concreta, idéias e conceitos científicos na sua forma de pensar o universo a sua volta.

Outro fator que aproxima o aluno do mundo científico é tornar clara a relação entre contexto histórico e desenvolvimento das ciências. Exemplar é a relação entre o período das Grandes Navegações com os desenvolvimentos científicos que ela produziu e o retorno dessa produção na continuidade histórica das técnicas náuticas utilizadas nos “descobrimientos além-mar”. Assim, outro aspecto importante do processo ensino-aprendizagem é acentuado: a interdisciplinaridade. Nesse particular é importante destacar que um Programa que não amplie as relações entre as disciplinas estudadas num dado período, pelo aluno, tem grande probabilidade de não atingir seus objetivos uma vez que o cotidiano do aluno é multifacetado e este somente reconhecerá as “matérias estudadas” como relevantes, se essas matérias derem conta de uma série de questionamentos de forma a se complementarem mutuamente. Isto é, os conceitos devem permear as diversas disciplinas. Para o estudante, conceitos ou informações somente fazem sentido se explicarem de forma orgânica um conjunto de perguntas ou situações-problema que não podem, por si mesmos, estarem restritos apenas a uma dada disciplina ou ramo do conhecimento.

Assim os objetivos gerais de um Programa devem contemplar

- a desmistificação de conceitos, aproximando o aluno do mundo científico e estimulando esses alunos a perceberem o relacionamento entre ciência, tecnologia, ética e sociedade;
- o enfoque dinâmico da história da ciência, acentuando a idéia de que os conceitos científicos resultam do trabalho de uma comunidade, numa determinada conjuntura histórica e social, e

são, portanto, produtos da cultura humana, e também a visão de que esses conceitos, longe de ser imutáveis, estão na verdade em permanente e constante desenvolvimento;

- a contextualização no tempo e espaço dos conceitos estudados, sintetizando e generalizando os conceitos físicos em função de suas leis fundamentais associando-as aos fenômenos e acontecimentos do cotidiano;
- os processos que estimulem a interdisciplinaridade e determinem o lugar ocupado pela Física entre os ramos do conhecimento humano.

3 - O ENSINO DE FÍSICA PARA JOVENS E ADULTOS

Considerando o extenso programa que a Física tradicionalmente apresenta ao longo do Ensino Médio e tendo em vista as necessidades específicas de um aluno que teve sua trajetória escolar truncada em algum momento de sua vida, faz-se mister promover uma adequação desse programa, compatível com a realidade do aluno, sem desfigurar os objetivos mínimos desejáveis para a formação do cidadão. Mais do que informar ou mesmo do que formar, pretende-se oferecer, ao aluno, os meios para recuperar o tempo perdido fora da escola e, simultaneamente, estimular demandas acadêmicas ainda não previstas por ele.

Partindo da necessidade de conciliar o tempo exíguo com uma grande quantidade de informações e conceitos a serem apresentados durante um curso de Física, é quase natural pensar num conjunto de conteúdos mínimos a serem trabalhados, cujo desenvolvimento preserve os elementos fundamentais de compreensão do universo físico e sua relação com as outras componentes curriculares do ensino médio, junto com aspectos culturais, econômicos e sociais que permeiam o cotidiano do estudante.

A seleção dos conteúdos mínimos a serem apresentados pode variar, a partir de diversas circunstâncias. Depende, principalmente, do nível sociocultural e das condições de acessibilidade a bibliotecas, à informatização e a outros meios de comunicação que o grupo de estudantes apresenta.

4 - METODOLOGIA

Uma vez que os alunos do EJA, em sua maioria, são adultos trabalhadores com pouco tempo fora da escola para se dedicar aos estudos, e considerando também que a divisão dos conteúdos em termos de 1^a, 2^a e 3^a séries não é, na maioria dos casos, a mais adequada em se tratando do EJA, propomos uma divisão em **blocos de conteúdos**.

Esses blocos procuram contemplar um conjunto de informações mínimas que estabeleçam uma base conceitual facilitadora para a interação interdisciplinar, contextualizando os assuntos tratados de forma relevante e com significação clara para o aluno. O estudante, a partir dos conceitos iniciais apresentados, deve poder, rapidamente, relacionar o que está sendo estudado com situações do seu dia a dia ou, pelo menos, reconhecer esses conceitos como parte integrante

do mundo natural a seu redor. A metodologia utilizada deve, portanto, levar em consideração os seguintes fatores:

- Os conteúdos apresentados devem corroborar a utilidade do estudo da Física como meio de se entender o universo ao redor do estudante, problematizando de forma consciente a relação entre ciência e vida cotidiana.
- O estudo dos conceitos de Física no Ensino Médio não deve ser propedêutico, deve ser encarado como uma forma de se desenvolver uma postura intelectual crítica perante a aquisição de conhecimentos científicos. Deve estar empenhado numa permanente preocupação cultural, por parte dos professores e alunos, no sentido de se legitimar formas de ensinar e aprender conceitos científicos que estendam essas habilidades, para todas as formas de conhecimento.
- Dar destaque ao discurso científico, não se evitando, portanto, discussões e críticas em relação às chamadas pseudociências que, para um número muito grande de estudantes, têm vínculos de sustentação com a ciência. Um exemplo comum é a confusão entre astrologia e Astronomia. Que a astrologia utiliza conceitos astronômicos é correto, mas isso não implica que esses comprovem a eficácia daquela.
- A tradicional apresentação dos conceitos de Física na forma de problemas e exercícios e a solução dos mesmos, inicialmente, será evitada. Dar-se-á prioridade a um tratamento qualitativo com uma apresentação fenomenológica dos conceitos para, posteriormente, sintetizar esses conceitos através de fórmulas ou expressões matemáticas.
- Priorizar a seleção de material didático com conteúdos que tenham como preocupação a clareza e a objetividade dos temas, pois parte do corpo discente apresenta dificuldades de leitura e de interpretação de textos.
- Utilização sistemática de jornais e revistas, científicas ou não, de fácil aquisição, explorando notícias e artigos que de forma direta ou indireta se correlacionem com conceitos ou fenômenos físicos.
- Caso a unidade escolar tenha disponibilidade de acesso à internet, estimular pesquisas em endereços eletrônicos correlacionados a assuntos científicos. O mesmo com respeito a utilização de programas computacionais simuladores de experiências.

Os conteúdos do presente programa estão divididos em seis blocos temáticos:

1. movimentos e forças;
2. Princípios de conservação;
3. termologia,
4. fenômenos ópticos;
5. fenômenos ondulatórios;
6. eletromagnetismo.

Esses blocos, se necessário, podem ser apresentados em seqüências diversas, para complementação de estudos no caso de alunos em dependência e/ou transferidos do ensino regular para o EJA.

Os conteúdos mínimos devem, dentro das condições possíveis de cada unidade escolar, considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange às competências e habilidades requeridas que, segundo os próprios PCN, para o ensino de Física, são agrupadas basicamente em:

1. Representação e comunicação

- Compreender enunciados que envolvam códigos e símbolos físicos. Compreender manuais de instalação e utilização de aparelhos;
- Utilizar e compreender tabelas, gráficos e relações matemáticas para a expressão do saber físico. Ser capaz de discriminar e traduzir as linguagens matemática e discursiva entre si;
- Expressar-se corretamente utilizando a linguagem física adequada e elementos de sua representação simbólica. Apresentar de forma clara e objetiva o conhecimento apreendido, através de tal linguagem;
- Conhecer fontes de informações e formas de obter informações relevantes, sabendo interpretar notícias científicas;
- Elaborar sínteses ou esquemas estruturados dos temas físicos trabalhados.

2. Investigação e compreensão

- Desenvolver a capacidade de investigação científica, no contexto da Física. Classificar, organizar, sistematizar. Identificar regularidades. Observar, estimar ordens de grandeza, compreender o conceito de medir, fazer hipóteses, testar.
- Conhecer e utilizar conceitos físicos. Relacionar grandezas, quantificar, identificar parâmetros relevantes. Compreender e utilizar leis e teorias físicas;
- Compreender a Física presente no mundo vivencial e nos equipamentos e nos procedimentos tecnológicos;
- Construir e investigar situações-problema, identificar a situação física, utilizar modelos físicos, prever, avaliar, analisar previsões;
- Articular o conhecimento físico com o conhecimento de outras áreas do saber científico.

3. Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer a Física enquanto construção humana, aspectos de sua história e relações com o contexto cultural, social, político e econômico;
- Reconhecer o papel da Física no sistema produtivo, compreendendo a evolução dos meios tecnológicos e sua relação dinâmica com a evolução do conhecimento científico;
- Dimensionar a capacidade crescente do homem e da mulher propiciada pela tecnologia;
- Estabelecer relações entre o conhecimento físico e outras formas de expressão da cultura humana;

- Ser capaz de emitir juízos de valor em relação a situações sociais que envolvam aspectos físicos e/ou tecnológicos relevantes.

5 - BLOCOS DE CONTEÚDOS MÍNIMOS

Os blocos de conteúdos mínimos devem ser entendidos como uma seleção de temas que podem ser alterados em sua seqüência de apresentação, de acordo com as condições e necessidades de cada grupo, uma vez que o Ensino de Jovens e Adultos contempla o ensino presencial e o semipresencial. Isso requer uma maior flexibilidade com relação aos conteúdos estudados, seja na forma de apresentação, seja na escolha e no número de temas.

Bloco temático 1 - Movimentos e Forças

Identificar os diversos movimentos executados por corpos ou conjunto de corpos e relacioná-los com os sistemas de forças atuantes ou a inexistência destes. Relacionar o movimento uniforme com a 1ª Lei de Newton e os movimentos acelerados com a 2ª Lei. Um tratamento vetorial extenso, para a descrição dos movimentos, deve ser evitado e o conceito de vetor somente será apresentado junto com a definição de força. A importância da astronomia no desenvolvimento da Física deve ser enfatizada como exemplo de evolução histórica das ciências físicas. Os conteúdos desenvolvidos preferencialmente serão:

- Bases da cinemática escalar e o movimento uniforme;
- Movimentos com velocidades variando no tempo;
- Leis da dinâmica (Newton);
- Movimentos periódicos;
- Leis de Kepler;
- Teoria da Gravitação Universal;
- Hidrostática.

Objetivos gerais

- Discutir os conceitos iniciais da mecânica com base na relatividade das posições e dos movimentos;
- Analisar os aspectos matemáticos envolvidos nos conceitos da Física e sua desmistificação em relação ao nível de dificuldade apresentado na solução de exercícios e situações-problema que o aluno deve conhecer;
- Mostrar as Leis de Newton como um grande salto qualitativo no conhecimento humano e evidenciar sua importância histórica como contribuição para o desenvolvimento da ciência e da técnica;

- Analisar e operacionalizar conceitos importantes nos processos físicos que possuem natureza periódica e generalizar os conceitos de período e frequência;
- Mostrar a grande conquista histórica sobre a unificação da física terrestre e celeste pelas leis de Kepler e Gravitação newtoniana;
- Discutir os conceitos de pressão, o princípio de Pascal, o princípio de Arquimedes e a força empuxo.

Sugestões metodológicas

1. Discussões iniciais sobre ciência, método científico e sua importância na história da humanidade são recomendadas. O lugar ocupado pela Física entre os diversos ramos do conhecimento humano, e sua presença no cotidiano do aluno devem ser enfatizados, logo de início, como estratégia de aproximação entre o que será estudado e o que é vivido pelo estudante.
2. O conceito de referencial deve ser apresentado como sendo fundamental para o desenvolvimento de toda a disciplina. É importante o aluno compreender que as posições e movimentos são relativos a um dado referencial. Nesse momento, é importante desqualificar afirmações genéricas do tipo: tudo é relativo. O estudante deve aprender que existem situações e condições que independem de um dado referencial.
3. A apresentação de conceitos da cinemática em conjunto com os de dinâmica evita um tratamento muito extenso e prolongado da descrição dos movimentos e agiliza a compreensão e interpretação de suas causas.
4. Deve-se ter a preocupação permanente em não carregar de forma excessiva o tratamento matemático dispensado às equações e fórmulas, que devem ser interpretadas e não apenas memorizadas pelos estudantes. O tratamento qualitativo deve se impor ao quantitativo.
5. Esse é o momento mais adequado para se discutir o conceito de inércia. É importante assegurar que o estudante compreendeu que força não é a causa do movimento, mas sim que as forças podem provocar mudanças na velocidade de um corpo.
6. As Leis de Kepler e da Gravitação Universal de Newton, devem ser exploradas pelo seu conteúdo histórico e pela importância no desenvolvimento da cultura científica que predomina até hoje. Se possível, o professor deve discorrer sobre a evolução das idéias acerca do sistema solar.
7. especial atenção deve ser dada à discussão do conceito de empuxo, pois ele é fonte de diversas confusões conceituais por parte dos estudantes.

Bloco temático 2 - Princípios de Conservação

Especial ênfase deve ser dada ao conceito de energia, essencial para a compreensão de diversos outros conceitos físicos. Igualmente importante deve ser a atenção dispensada aos parâmetros de conservação e sua validação como meio de teste para a aplicação das diversas grandezas

envolvidas, essenciais para o correto entendimento conceitos da Física. Os conteúdos desenvolvidos preferencialmente serão:

- Trabalho;
- Energia cinética;
- Energia potencial;
- Conservação da Energia mecânica;
- Impulso e a conservação da quantidade de movimento.

Objetivos gerais

- Conceituar trabalho de uma força e sua relação com o que é entendido genericamente pela palavra trabalho;
- Relacionar os conceitos de energia cinética e potencial com os possíveis estados de movimento e equilíbrio de um sistema físico;
- Relacionar o conceito de trabalho ao de energia cinética;
- Mostrar as leis de conservação da energia e da quantidade de movimento enquanto relações importantes que sustentam toda a mecânica newtoniana.

Sugestões metodológicas

1. O estudo do conceito de **energia** é fundamental para o desenvolvimento de todo o programa de Física e uma atenção especial a esse tema deve ser dada. Apesar de outras formas de energia serem apresentadas posteriormente ao estudo da mecânica, é conveniente mostrar as relações entre elas, com ênfase para a equivalência entre calor e energia mecânica.
2. Apesar de o termo “energia” possuir diversas interpretações no imaginário dos estudantes, é importante deixar claro que o caráter científico do conceito de energia é bem definido e possui significação restrita.
3. Discutir os aspectos econômicos que envolvem o conceito de energia, em suas diversas formas, é fundamental para o reconhecimento, por parte do estudante, de que o estudo da Física interfere de fato na economia e na sociedade como um todo.

Bloco temático 3 - Fenômenos Térmicos

Diferenciar conceitualmente calor de temperatura. Nova forma de energia é apresentada, sinalizando com isso para a existência de outras modalidades de energia. As transições de fase devem ser apresentadas em conjunto com os mecanismos de troca de calor. Os conteúdos desenvolvidos preferencialmente serão:

- Conceitos de temperatura e calor;
- Relações entre as escalas termométricas;

- Temperatura e dilatação térmica;
- Capacidade térmica, calor específico, calor sensível e calor latente;
- Mudanças de estado de agregação;
- Sistemas termicamente isolados e as trocas de calor;
- Princípios de termodinâmica.

Objetivos gerais

- Conceituar e diferenciar os conceitos de calor e temperatura;
- Relacionar operacionalmente as diversas escalas termométricas e entender que novas escalas podem ser criadas para necessidades científicas específicas;
- Entender o fenômeno da dilatação térmica e identificar diversas situações do cotidiano na quais tal fenômeno se apresenta;
- Compreender as diferenças e semelhanças entre as dilatações ordinárias em corpos sólidos com aquelas existentes em líquidos contidos em recipientes sujeitos, eles mesmos, à dilatação.
- Reconhecer as diferenças entre calor sensível e calor latente em função de suas aplicabilidades;
- Entender o conceito de capacidade térmica como forma historicamente introdutória para o conceito moderno de calor como uma forma de energia;
- Manipular operacionalmente o conceito de calor específico nas soluções de problemas;
- Estabelecer relações qualitativas e quantitativas entre os diversos estados físicos de agregação das moléculas que constituem a matéria;
- Compreender a situação de isolamento térmico como fundamental para a conservação da energia térmica;
- Reconhecer onde ocorrem trocas de calor e fazer previsões, em situações simples, de quando e onde elas ocorrem;
- Reconhecer os diversos sistemas e transformações termodinâmicas;
- Inter-relacionar os conceitos de calor trabalho e energia interna.

Sugestões metodológicas

1. Os estudantes sempre fazem confusão com os conceitos de calor e temperatura, e não devemos, portanto, economizar esforços para esclarecer as diferenças entre eles. Entretanto, um erro comumente cometido pelo professor é iniciar a discussão do tema afirmando que os dois conceitos não possuem nenhuma associação. Os estudantes trazem conhecimentos prévios que, antes de ser descartados, devem auxiliar na construção de outros, mais precisos e elaborados. Antes de se entrar, na manipulação matemática entre escalas termométricas, por exemplo, é importante constatar que o aluno compreendeu efetivamente, a diferença entre calor e temperatura.

2. O estudo da dilatação dos corpos é, em geral, bem recebido pelos estudantes, uma vez que os fenômenos relacionados são de fácil compreensão e identificação. Entretanto, não devemos gastar muito tempo aprofundando esse tema, pois isso significa sacrificar outros temas mais importantes para a compreensão dos fenômenos térmicos.

3. As unidades joule e caloria devem ser comparadas, sua relação reafirma a equivalência entre energia mecânica e calor. É uma boa estratégia explorar o conteúdo calórico de alimentos, associando aspectos biológicos a conceitos físicos.

4. Da mesma forma que calor e temperatura, os conceitos de energia interna e calor confundem os estudantes. Uma discussão qualitativa e razoavelmente aprofundada da primeira lei da termodinâmica esclarece a diferença entre eles.

5. O conceito de calor específico é um bom exemplo para se utilizar uma unidade (cal/g.°C ou J/kg.K) na discussão conceitual da grandeza estudada, uma vez que essa grandeza corresponde a uma resposta da substância, em termos da variação em sua temperatura, à exposição ao calor.

Bloco temático 4 - Fenômenos Ópticos

A natureza da luz como onda eletromagnética deve ser citada antes mesmo de se discutir em detalhe seu significado. O estudo dos espelhos oferece um excelente exemplo para associar física e geometria. Os estudos do olho humano e da utilização de lentes de correção devem ser enfatizados. Os conteúdos a serem desenvolvidos preferencialmente serão:

- Fundamentos da Óptica Geométrica;
- Luz, cores, fontes de luz, meios transparentes e opacos;
- Fenômenos ópticos na fronteira entre dois meios;
- Espelhos planos, espelhos esféricos e lentes esféricas;
- O olho humano, defeitos de visão e correção por lentes.

Objetivos gerais

- Classificar os diversos tipos de onda do universo físico em eletromagnéticas ou mecânicas;
- Identificar a luz como um tipo de onda com velocidade finita e apresentar o fato de que a velocidade da luz no vácuo é um limite máximo para velocidades;
- Conhecer os diversos fenômenos ópticos nas fronteiras entre dois meios;
- Associar os conceitos da óptica geométrica a observações do cotidiano;
- Determinar posição de imagem e objeto nos diversos tipos de espelhos;
- Determinar os parâmetros mais importantes da equação de Gauss para espelhos esféricos e lentes esféricas, associando-os a situações concretas;
- Entender o funcionamento básico do olho humano, seus defeitos de visão e sua correção.

Sugestões metodológicas

1. A apresentação da luz como um fenômeno de natureza ondulatória não deve ser evitada pelo professor, mesmo antes do estudo detalhado do conceito de onda propriamente dito. A característica fundamental das ondas, a capacidade de transferir energia sem deslocamento de matéria, deve ser discutida e apresentada através de exemplos e demonstrações simples como, por exemplo, o experimento da rolha flutuando na superfície de um líquido;
2. Uma extensa apresentação dos aspectos matemáticos das equações dos espelhos esféricos deve ser evitada. É suficiente a descrição de como ocorre a formação das imagens, para que o estudante compreenda como a ampliação e a redução de imagens em espelhos e lentes;
3. Especial atenção deve ser dada ao funcionamento do olho e às lentes de correção por se tratar de assunto bastante familiar aos alunos, que, geralmente, se mostram muito interessados em estudar esse tema.

Bloco temático 5 - Fenômenos ondulatórios

Destacar a enorme variedade de situações que podem ser associadas ao conceito de onda. Mostrar as diferenças entre o comportamento ondulatório e o corpuscular. Reforçar a classificação em ondas eletromagnéticas e mecânicas. Os conteúdos desenvolvidos preferencialmente serão:

- Ondas mecânicas e ondas eletromagnéticas;
- Frentes de onda e velocidade de propagação de uma onda;
- Reflexão, refração, absorção, difração, interferência e polarização de ondas;
- Ondas sonoras.

Objetivos gerais

- Compreender a diferença de natureza entre ondas mecânicas e ondas eletromagnéticas;
- Classificar os diferentes fenômenos ondulatórios e identificá-los em situações do cotidiano;
- Discutir as leis da refração e reflexão de ondas;
- Apresentar o som como uma onda que se propaga em um meio material.

Sugestões metodológicas

1. Devem ser destacadas as características fundamentais de um fenômeno ondulatório como elo entre os diversos tipos de onda. Essas características - frequência, amplitude, período, etc - determinam se determinada ocorrência possui características ondulatórias ou não.
2. Os estudantes geralmente procuram as características ondulatórias nas ondas do mar mas, equivocadamente, consideram-nas como a arrebentação das ondas nas praias. O professor

deve ficar atento para esse pormenor que, se não identificado, provoca diversas dúvidas no aluno, dificultando a compreensão das características ondulatórias.

3. No estudo das ondas sonoras, priorizar os aspectos qualitativos envolvidos no fenômeno, como por exemplo, os limites da audição humana e sua relação com a qualidade de vida que certa região pode oferecer em função do controle de ruídos e da poluição sonora de um modo geral.

Bloco temático 6 - Fenômenos eletromagnéticos

O conceito de carga elétrica deve ser destacado como uma propriedade fundamental da matéria. As cargas em movimento (corrente elétrica) formam o núcleo de todo o bloco. O campo magnético terrestre, os ímãs naturais e artificiais formam um conjunto de objetos importantes para uma síntese do eletromagnetismo. Os conteúdos desenvolvidos preferencialmente serão:

- Cargas elétricas, atração, repulsão e sua conservação;
- Os processos de eletrização e a Lei de Coulomb;
- Corrente elétrica, Primeira e Segunda Leis de Ohm e circuitos elétricos;
- Potência elétrica e a associação de resistores;
- Campo e potencial elétricos;
- Introdução ao eletromagnetismo;
- Campos magnéticos e forças magnéticas.

Objetivos gerais

- Conceituar carga elétrica como grandeza física fundamental para o estudo da eletricidade, reconhecendo que existem dois tipos de cargas elétricas;
- Compreender o princípio básico da conservação das cargas elétricas;
- Entender e diferenciar os processos de eletrização, reconhecendo as diversas situações onde eles acontecem ou as diferentes aplicações para os diferentes tipos de eletrização;
- Aplicar a Lei de Coulomb em diversas situações teóricas e técnicas, na solução de problemas, bem como entender que essa lei explica um tipo de interação fundamental na estrutura da Física Moderna;
- Conceituar corrente elétrica e compreender o sentido convencional da corrente elétrica;
- Definir potencial elétrico e reconhecer sua aplicabilidade em diversas situações do cotidiano;
- Aplicar as leis de Ohm na solução de problemas práticos e idealizados;
- Conhecer as diversas associações de resistores e sua aplicabilidade, identificando-as em situações concretas;
- Reconhecer o princípio de conservação da energia na dissipação de potência elétrica em resistores;

- Identificar as grandezas físicas elétricas, suas unidades e forma de medi-las num circuito elétrico;
- Reconhecer o princípio da conservação da energia em circuitos elétricos;
- Definir o vetor campo elétrico e compreender sua existência e aplicabilidade em diversas situações e dispositivos elétricos;
- Conhecer a representação de campos elétricos por meio das linhas de força;
- Entender o significado de potencial elétrico e aprofundar o de diferença de potencial;
- Compreender as propriedades de um ímã natural e o funcionamento de ímãs artificiais;
- Conhecer o significado fundamental da experiência de Oersted entre ímãs e cargas elétricas em movimento;
- Entender as semelhanças entre ímãs e espiras.

Sugestões metodológicas

1. É importante deixar claro o conceito de carga elétrica como uma das grandezas que fundamentam todo o estudo da Física.
2. Importante se faz caracterizar a expressão de Coulomb como válida apenas, no âmbito da eletrostática, para corpos carregados que podem ser considerados partículas em função da distância entre eles.
3. No estudo da corrente elétrica, evitar abordar circuitos muito complexos que não auxiliem na compreensão dos conceitos fundamentais da eletrodinâmica.
4. As associações de resistores em série e paralelo podem ser mostradas em condições bastante comuns ao cotidiano do estudante. Não devemos perder essa oportunidade em relacionar conceitos físicos a situações concretas.
5. A apresentação dos fenômenos magnéticos deve se manter na esfera qualitativa da descrição dos fenômenos. Um tratamento matemático aprofundado do tema se torna, na maioria das vezes, dispensável para a compreensão dos fenômenos do magnetismo.

6 - SUGESTÕES DE TEMAS INTERDISCIPLINARES

A estreita relação entre ciência, tecnologia, fatores econômicos e sociais e os ingredientes históricos que os envolvem é campo fértil para uma apresentação multidisciplinar e interdisciplinar de conteúdos. As diversas componentes curriculares têm como desafio promover, tanto no ensino regular, quanto no EJA, as condições necessárias para que se construa um mecanismo de interação entre os diversos campos do conhecimento no sentido de dar significação ampliada para os conteúdos estudados pelo aluno. A interdisciplinaridade deve, portanto, buscar contextualização no plano pedagógico e não apenas relacionar de forma

multidisciplinar os conteúdos estudados. Isso tem especial importância quando se trata de apresentar um máximo de informações no tempo limitado pelas condições características no Ensino de Jovens e Adultos. Propomos, dentro de um espectro muito grande de possibilidades, alguns temas que podem ser tratados com base numa visão interdisciplinar.

Tema 1.1 - Posições e deslocamentos

Relacionar conceitos de posição, velocidade, deslocamentos e acelerações aos veículos de transporte terrestre e suas vias de tráfego dentro do território nacional e os conceitos de latitude e longitude aos deslocamentos de aeronaves e embarcações.

Tema 1.2 - Rotação da Terra e os ciclos biológicos

A associação entre os movimentos periódicos da Terra de rotação e translação com os ciclos biológicos e climáticos do planeta. As forças gravitacionais entre Terra, Sol e Lua e suas conseqüências nas marés, nos eclipses e no calendário.

Tema 2.1 - Satélites e Guerra Fria

Como as Leis de Kepler e a Gravitação - e a apropriação de seus desdobramentos tecnológicos - se relacionam com as corridas espacial e armamentista que polarizou o mundo, durante a Guerra Fria, entre a ex-União Soviética e os Estados Unidos. Enfatizar a relação entre desenvolvimento tecnológico e poder econômico.

Tema 2.2 - Geração de energia e recursos naturais

Relacionar a produção de energia com os recursos naturais de uma determinada região. A energia cinética gerada para movimentar turbinas, a partir da energia química da queima de combustíveis fósseis ou da energia potencial de grandes quedas d'água.

Tema 3.1 - O calor e a Revolução Industrial

O desenvolvimento do conceito de energia, a constatação de que o calor é uma forma de energia e a invenção das máquinas térmicas se relacionam no tempo e no espaço com a revolução dos meios de produção desencadeados pela Revolução Industrial na Europa.

Tema 3.2 - Termodinâmica e clima

As transformações termodinâmicas envolvidas na formação das nuvens, pressão atmosférica e temperaturas de uma determinada região. Influência do desmatamento na temperatura média local. Relações entre poluição, degradação ambiental e consumo de energia. O exemplo da destruição da camada de ozônio e as trocas de calor e os degelo nas regiões polares.

Tema 4.1 - Física e Medicina

Utilização de ultra-som na detecção da litíase renal e exames do pré-natal. O raio laser e seu uso em diversos tipos de intervenções cirúrgicas. A utilização de fibras ópticas como exemplo da reflexão total de luz em diversos exames em que se usam micro-câmeras.

Tema 4.2 - Defeitos da visão

O funcionamento do olho humano como sistema óptico e a utilização de lentes divergentes e convergentes na correção dos diversos defeitos de visão, como a presbiopia, a miopia e o astigmatismo.

Tema 5.1 - Corrente elétrica e vida

As diversas funções biológicas dependentes da corrente elétrica nos seres vivos. O choque elétrico e as correntes elétricas no cérebro e coração. Eletrocardiogramas e eletrencefalogramas.

Tema 5.2 - Magnetismo e navegação

A invenção da bússola e os desenvolvimentos na navegação e suas conseqüências históricas e econômicas. O magnetismo terrestre e os sistemas biológicos de orientação nas rotas de migração de pássaros, tartarugas e baleias.

BIBLIOGRAFIA

ALVARENGA, Beatriz. *Curso de Física*. 5ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Documento do Ministério de Educação e Cultura – SEMTC, Brasília.

CHALMERS, Alan. *O que é ciência afinal?*. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *A Fabricação da Ciência*. São Paulo: Unesp, 1994.

- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Panonica, 1990.
- DEMO, Pedro. *Desafios Modernos da Educação*. 7ª ed., Petrópolis: Vozes, 1998.
- FELTRE, Ricardo. *Química*. 4ª ed., São Paulo: Moderna, 1994.
- GONÇALVES, Dalton. *Física do Científico e do Vestibular*. 8ª ed., Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.
- GUIMARÃES, Luiz Alberto. *Mecânica – Física para o 2º Grau*. São Paulo: Harbra, 1997.
- HEWITT, Paul G. *Física Conceitual*. 9ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2002.
- KOYRÈ, Alexandre. *Estudos de História do Pensamento Científico*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- LOPES, Alice. *Conhecimento Escolar Ciência e Cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio. (org) *Currículo e questões atuais*. Campinas: Papirus, 1997.
- PERELMANN, J. *Aprenda Física Brincando*. São Paulo: Hemus, 1970.
- RATHS, Louis E. *Ensinar a pensar*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1977.
- SACRISTAN, J. Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SAVIANI, Demerval. *LDB: A nova lei da educação, trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1997.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS

CIÊNCIAS HUMANAS

Janeiro de 2006

CIÊNCIAS HUMANAS

As propostas curriculares de Filosofia, Sociologia, História e Geografia, oferecem subsídios e um espaço de reflexão a partir dos quais os professores podem construir, de modo coletivo e autônomo sua prática docente e adaptá-la às circunstâncias específicas de cada situação, em sala de aula.

No conjunto, é uma proposta curricular aberta e flexível para jovens e adultos cujas práticas sociais são marcadas por uma grande variedade de experiências vividas e acumuladas, nos espaços de socialização extra-curricular. Alguns com alguma participação no mercado de trabalho, outros em associações religiosas, esportivas, sindicais e comunitárias. Experiências “capazes de forjar visões de mundo” que serão consideradas e valorizadas no processo de construção de conhecimentos sistematizados, ao se unirem ao conhecimento científico já constituído.

A proposta pretende contribuir para as necessidades de jovens e adultos que vivem em sociedades cada vez mais competitivas no que se refere ao mercado de trabalho; para a possibilidade de atuar como indivíduos mais conscientes e participantes no exercício da cidadania; para a reflexão sobre valores e práticas cotidianas que atuem na formação de identidades individuais ou coletivas; para a compreensão do mundo a partir do lugar em que vivem; para o reconhecimento das diferenças existentes no tempo e no espaço.

A natureza, nessa proposta da área de Ciências Humanas, não é descartada. Ela é pensada como parte constituinte da vida e da sociedade e nesse sentido deve ser cuidada e preservada para gerações futuras.

Trata-se de uma proposta humanista que tem como desafio, antes de tudo, educar para que as diferenças sejam respeitadas.

E finalmente, a proposta pretende contribuir para a formação de jovens e adultos que, por meio do exercício do pensamento, tenham autonomia intelectual e pensamento crítico. E, também, uma formação ética.

FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Alexandre Jordão Baptista

Felipe Ceppas

INTRODUÇÃO

Esta proposta curricular de ensino de filosofia está baseada nas leis nacionais voltadas para o Ensino Médio, particularmente no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), onde se afirma que, ao final deste nível de ensino, o educando deve demonstrar “... domínio dos conhecimentos de Filosofia (...) necessários ao exercício da cidadania”. Tendo em vista, ainda, as finalidades gerais atribuídas ao Ensino Médio, no artigo 35 da LDB, assim como aquelas formuladas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), tanto em sua parte geral como no texto referente aos “conhecimentos de filosofia”, pode-se dizer que à filosofia não é indiferente a “formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” do educando.

Cidadania, ética, autonomia e pensamento crítico não são coisas que se ensinam, mas se constituem, antes, em meio às relações sociais e processos de construção coletiva de identidades. Deste modo, um professor dificilmente consegue trabalhar com seus estudantes assumindo tais valores como parâmetros sem que ele próprio esteja plenamente de posse de sua cidadania; não pode fazê-lo se ele mesmo não tem condições de exercê-la, de refletir e se posicionar livremente sobre os problemas éticos que lhe toca conceber e, principalmente, sobre aqueles que lhe cabe enfrentar em toda a sua concretude. A lei torna-se problemática se já o professor ele mesmo tem reduzidas suas esferas de exercício intelectual autônomo e de pensamento crítico.

Eis, portanto, o desafio de toda proposta curricular: ser não exatamente uma “proposta”, mas compor um conjunto de subsídios e um espaço de reflexão a partir dos quais os professores podem construir, de modo coletivo e autônomo, uma prática docente atenta àquelas dimensões fundamentais ditadas pela lei: cidadania, ética, autonomia intelectual e pensamento crítico. Assim, mais do que procurar estabelecer um modo específico de compreensão do que deva ser o ensino de filosofia no Ensino Médio; mais do que iniciar uma argumentação filosófica sobre os conceitos de cidadania, ética, autonomia e crítica, a fim de justificar uma proposta determinada; uma proposta curricular pode ser, ao contrário, *aberta*, pode procurar *perspectivar*

as escolhas possíveis, sem deixar de oferecer aqueles subsídios de que pode carecer o professor em sua prática.

Ao disponibilizar subsídios para a prática profissional do professor, a busca de uma proposta curricular comum é, também, um espaço para a reafirmação do compromisso da comunidade dos profissionais de educação com os estudantes e seus familiares, uma vez que essa busca permite pôr em discussão princípios, parâmetros, finalidades, conteúdos e meios de ensino; permite, enfim, pôr em discussão a qualidade mesma do ensino oferecida. Uma proposta curricular comum, ao menos do ponto de vista de um ensino filosófico, não é aqui entendida como um conjunto de métodos e conteúdos fixos ou necessários a serem mobilizados em sala de aula, mas um conjunto de questões e temas com relação aos quais todo e qualquer professor de filosofia deve poder saber se posicionar, consciente de que suas respostas não são indiferentes ao destino dos estudantes, em especial no que diz respeito aos graves problemas da evasão e da repetência.

Como é bem sabido, a filosofia é um espaço que abriga perspectivas radicalmente distintas — e por vezes contraditórias — de pensamento, conteúdos e métodos; sua perspectiva de ensino depende, dentre outros fatores, da formação do professor e da resposta que ele dá à pergunta sobre a sua finalidade. Portanto, uma proposta curricular no âmbito desta disciplina (e, de resto, em qualquer outra disciplina) não pode senão tentar ser um espaço de auto-reflexão para a prática docente, ainda que também não possa fugir à necessidade de oferecer subsídios para a busca de uma prática responsável e compartilhada.

Partindo dessas premissas, esta proposta curricular está estruturada em três sessões que procuram abarcar, no que é pertinente à especificidade da filosofia, os tópicos de reorientação curricular estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado do Rio de Janeiro:

(1) *Considerações sobre problemas comuns ao ensino de filosofia no Ensino Médio.* Nesta sessão, encontra-se uma breve apresentação de questões gerais sobre perspectivas de ensino de filosofia, que acreditamos importantes. Esperamos que essa apresentação possa servir, simultaneamente, como ponto de partida para uma ampla reflexão entre os professores da rede de ensino e como suporte para a prática docente;

(2) *Determinação de um currículo comum.* Nesta sessão, indicam-se temas, questões e procedimentos para o ensino de filosofia que possam servir de parâmetros auxiliares para professores e estudantes, tendo em vista as principais finalidades do Ensino Médio (LDB), associadas aos conceitos de cidadania, ética, autonomia intelectual e pensamento crítico;

(3) *Orientações para a formação continuada dos professores.* Esta sessão é composta de uma série de indicações bibliográficas e indicações de estratégias para pesquisa e participação nos debates públicos sobre ensino de filosofia, com o intuito de ampliar o horizonte de temas e questões delineado ao longo do documento.

I- PROBLEMAS COMUNS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Mudam as orientações curriculares, as questões permanecem as mesmas: *O que ensinar? Como ensinar? Para quê ensinar?* Mudam as orientações curriculares porque as respostas para essas questões não podem permanecer indiferentes às transformações culturais, políticas, econômicas e sociais. Mas as questões permanecem as mesmas, e também o desafio: a construção democrática de uma escola de qualidade para todos e todas. Se todos, professores, profissionais da educação e estudantes, estão necessariamente implicados nesse desafio, há uma especificidade do lugar da filosofia na escola que faz dela uma aliada imprescindível: a filosofia é, por definição, o lugar do exercício de um pensamento “que não quer parar”, de um questionamento que não se contenta com as respostas provisórias que somos obrigados a dar às mais diversas perguntas sobre a vida, o pensamento, a realidade, sobre a própria filosofia.

Dito isso, a filosofia corre sempre o risco de ser entendida como uma reflexão que não tem lugar, que não tem um conteúdo próprio, que não serve para nada. Atividade de quem não tem mais nada de importante a fazer, senão ficar eternamente discutindo, pouco importa se a favor ou contra o que quer que seja. Talvez essa dificuldade indique, de saída, que todo professor de filosofia é também, necessariamente, filósofo, porque a filosofia não pode estar na escola, nem em qualquer outro lugar, sem estar constantemente submetida a este outro desafio que é o de se confrontar reflexivamente com as definições que retiram dela sua “concretude”, que dissimulam a importância do papel que ela não pode deixar de ter, na escola ou em qualquer outro lugar. Este último desafio é simultaneamente “teórico” e “prático”, pois não se pode refletir sobre a importância do ensino da filosofia — assim como de qualquer outra disciplina — sem partir de suas condições muito concretas; não se pode afirmá-la senão a partir daquilo que a filosofia pode fazer operar e *de fato* opera ou deixa de operar na vida dos estudantes e da escola.

É preciso começar admitindo que nenhuma orientação curricular deverá se sobrepor às escolhas pelas quais somente o professor é responsável. Para constatá-lo, partimos de um problema bastante ilustrativo: a clássica oposição, no âmbito do ensino de filosofia, entre um ensino de tipo histórico e um ensino de tipo temático. É certo que um professor que desenvolva um curso temático pode se ver forçado a recorrer a um contraponto histórico, e vice-versa: as duas perspectivas não são excludentes, mas complementares. Por outro lado, dadas as condições de ensino de filosofia no Ensino Médio, e no supletivo noturno em particular, é razoável imaginar que o ensino de tipo histórico acabe por ser, no máximo, um sobrevôo superficial, panorâmico, por entre as “grandes correntes” da história da filosofia, deixando escapar a chance de potencializar verdadeiramente a reflexão filosófica entre os estudantes. O problema, entretanto, é que um curso temático corre risco semelhante: o de ser uma incursão rapsódica em problemas apresentados de maneira superficial e desconexa. Para ser breve, podemos admitir que um curso “histórico” não deixa de demandar o aprofundamento de temas que serão enfatizados e, de preferência, articulados ao longo do ano letivo; e que, por sua vez, um curso “temático” não deixa de demandar o apoio da história da filosofia (como, em certo modo, o comprovam os manuais de filosofia para o Ensino Médio).

Cabe, portanto, ao professor e à professora, desde sempre, a escolha do melhor caminho. Cabe a nós, professores de filosofia, refletir sobre o porquê da escolha e, em especial, tentar traduzir esta justificativa em uma reflexão que possa ser compartilhada pelos próprios estudantes — assim como pelos pais, pela escola, pela sociedade —. Começemos por admitir que, via de regra, nossas escolhas baseiam-se sempre nos mais nobres dos ideais. Com relação a essa questão, é possível se dizer que, apesar de todas as radicais mudanças sociais e culturais que ocorreram do final do século XIX em diante, apesar de toda a radicalidade da reflexão dos filósofos contemporâneos, de Nietzsche e da virada lingüística a Heidegger, Foucault, Adorno, ou à desconstrução; enfim, apesar de tudo o que o pensamento contemporâneo representou em termos de crítica à metafísica, a uma “filosofia da consciência”, a uma “filosofia do sujeito”, etc.; apesar de tudo isso, e independente do quanto se concorde ou não com fulano ou beltrano sobre esses problemas, tudo se passa, freqüentemente, como se no âmbito da reflexão sobre o ensino de filosofia não tenha havido qualquer ruptura frente aos ideais iluministas do século XVIII. Pode-se, sem dúvida, querer defender explicitamente tal continuidade, a partir de autores como Habermas e outros. O que não se pode é ignorar a urgência e a dificuldade de tal questão, para que, depois, não venham dizer: “está tudo muito bem; mas só tem um probleminha: esqueceram de avisar aos alunos!” — e aos pais, à escola, à sociedade—. Isto é, esquece-se, freqüentemente, que os ideais, por mais nobres que sejam, não valem grande coisa quando as iniciativas realizadas em seu nome diluem-se na indiferença ou na dispersão dos interesses dos alunos, em avaliações decepcionantes, na incompatibilidade com a prática docente dos demais professores, no menosprezo com que, “desde fora”, a disciplina é muitas vezes encarada. Por sorte, a presença da filosofia na escola pode ser também algo bem diferente disso tudo; ela pode ser uma aliada daquelas e daqueles professores, pedagogos, pais e alunos que se esforçam por fazer da escola um lugar de transformação reflexiva e democratizante dos saberes e das diversas práticas sociais que a atravessam.

Esperamos que os poucos problemas indicados acima, e os muitos que aqui deixamos de lado (ver, ainda, a terceira sessão, sobre *formação continuada*), possam ser cada vez mais apropriados criticamente pelos professores. Essa é a nossa expectativa: se os temas, conceitos, questões, estratégias, textos, etc., indicados na próxima sessão servem como subsídios, dentre outros possíveis, para o trabalho da filosofia na escola, esperamos que o façam abrindo caminho para aquela tarefa auto-reflexiva própria à filosofia, isto é, uma reflexão que não se contenta simplesmente em *estar* na escola, pródiga de princípios salvíficos ou de cínica resignação, mas que procura, antes, inserir-se crítica e autocriticamente no contexto escolar, para só assim poder servir de instrumento para mobilizar ou potencializar a reflexão dos estudantes.

II - ORIENTAÇÃO CURRICULAR

A proposta a seguir tem como finalidade orientar o campo curricular do ensino de filosofia de nível médio, em seu segmento supletivo, visando adequar seu conteúdo às condições objetivas em que tal ensino pode se dar. Nesse sentido, levamos em conta os limites pedagógicos inerentes à sua estrutura, como por exemplo, carga horária reduzida, turno noturno e alto grau de heterogeneidade social, psicológica e epistemológica dos estudantes.

Este currículo caracteriza-se, sobretudo, pela simplicidade e economia em relação ao conteúdo programático a ser estudado. Ele se estrutura a partir de três módulos temáticos onde são reunidos os tópicos que consideramos mais diretamente relacionados à atribuição pedagógica definida para o ensino de filosofia no Ensino Médio.

No que diz respeito à metodologia, gostaríamos de sublinhar a importância do uso, na medida do possível, de textos de origem ou de natureza filosófica no estudo dos tópicos sugeridos. Isso não quer dizer, no entanto, que textos de outra natureza, ou recursos de mídia tais como vídeos, músicas, etc., devam ser excluídos do programa, mas que a pertinência de sua utilização deve ser avaliada, sobretudo, em relação à sua efetiva contribuição ao desenvolvimento das competências e habilidades atribuídas à filosofia pelos PCNEM (págs. 334 à 348). Quanto à maneira de encaminhar as aulas, como já foi enfatizado acima, fica a cargo do professor definir a sua estratégia, uma vez que ela deverá levar em conta as características singulares e circunstanciais do grupo de estudantes ao qual ela se dirige. Uma sugestão é dosar aulas expositivas com seminários e outras modalidades de trabalhos em grupo realizados pelos alunos, permitindo, assim, que o estudante possa se perceber como sujeito na conquista desses conhecimentos. Qualquer que seja a estratégia escolhida, o mais importante é que ela tenha como objetivo principal aproximar o conteúdo da realidade do aluno e favorecer um tratamento interdisciplinar e contextualizado dos conhecimentos filosóficos.

Ressaltamos, mais uma vez, que o currículo proposto nesse documento não exclui, absolutamente, que outras configurações curriculares possam igualmente alcançar os fins desejados. Estamos conscientes de que tal orientação não foge a certa arbitrariedade nas escolhas estabelecidas e que, para além de um currículo seletivo e de uma orientação didática dirigida, o sucesso de qualquer projeto pedagógico não pode prescindir do protagonismo do professor e de um conjunto de ações bem mais amplas e fundamentais que envolvem escola, governos e sociedade como um todo.

Feita a ressalva, passemos à exposição curricular. Os tópicos propostos são apresentados seguidos de uma breve exposição quanto à sua pertinência e seus possíveis desdobramentos, assim como de uma sugestão bibliográfica.

1- Linguagem e pensamento

Esse módulo tem por objetivo discutir o papel da linguagem na formação do mundo humano e a sua estreita relação com o modo no qual esse mundo é pensado e vivido. Para isso, são apresentados alguns tópicos onde se analisam os tipos de linguagem que se relacionam mais diretamente com a linguagem filosófica, visando identificar os elementos que compõem as suas estruturas lingüísticas, assim como suas ligações com modos de pensar e de cultura. São eles:

Mito e Filosofia

A passagem do discurso/pensamento mítico ao discurso/pensamento filosófico, que se realiza na Grécia antiga, por volta do séc. VI a.C., é um dos modos mais tradicionais de caracterizar a filosofia. O uso desse recurso remonta a Aristóteles (*Metafísica I*) e praticamente todos os manuais contemporâneos sobre filosofia se iniciam com ele. Nossa orientação é que essa passagem seja contextualizada no interior do quadro de mudanças culturais, sociais, políticas e econômicas, ocorridas na época.

O tópico é bastante fértil no que diz respeito à possibilidade de apresentar e discutir temas, tradicionalmente considerados importantes para a filosofia, como, por exemplo:

- A noção de verdade: quais os critérios que a definem; a relação desses critérios com o contexto em que são estabelecidos, etc.
- A noção de natureza: a passagem de uma visão sacralizada para uma visão dessacralizada da natureza.
- A noção de discurso racional, *logos*: isto é, de uma explicação em que a razão oferecida não provém de uma *inspiração* ou de uma *revelação*, ou pelo menos não exclusivamente delas, mas antes do pensamento humano aplicado à natureza e a si mesmo.
- A noção de causalidade: o estabelecimento de uma conexão causal entre fenômenos da natureza, em lugar do apelo ao sobrenatural e ao divino.
- A noção de crítica racional: oposição ao dogmatismo: como o discurso filosófico é fruto de construções do pensamento humano e não de verdades reveladas, de caráter divino ou sobrenatural, ele está sempre aberto à discussão, à reformulação, a correções.

Sugestão de textos para discussão com os estudantes

Os textos e as passagens sugeridas não excluem, evidentemente, que outros textos possam ser utilizados, nem que todos devam ser utilizados. O recurso de textos de natureza filosófica deve ser gerenciado pelo professor levando-se em consideração, sobretudo, a sua adequação ao seu planejamento didático.

ARISTÓTELES. *Metafísica I*. trad. Vincenzo Cocco, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 211 – 213 (definição de filosofia); p. 216 – 225 (os primeiros filósofos).

CASSIRER, Ernst. *Antropologia filosófica*. São Paulo, Mestre Jou, 1972, p. 134 – 136. (Mito e religião).

HERÁCLITO. *Fragments*. Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 15-16 (o mobilismo).

PARMÊNIDES. *As duas vias*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 12 – 13. (a oposição entre pensamento filosófico e o pensamento do senso comum).

PLATÃO. *Fédon*. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 108 – 112. (a investigação filosófica e a crítica às doutrinas dos primeiros filósofos).

PLATÃO. *A República*. Trad. de Enrico Corvisieri, Ed. Nova Cultural, São Paulo, 1997. p. 225 – 229. (mito da caverna).

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O Mundo de Homero*. São Paulo, Companhia das Letras, 2002. p. 66 – 68. (pressupostos da *polis* na obra de Homero).

XÉNOFANES. *Fragmentos*. In *Os Pré-Socráticos*. Trad. vários, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 70 (crítica aos poetas; em especial fragmentos 10, 11, 12, 14, 15, 16).

Referências bibliográficas para o professor

BRÉHIER, Émile. *História da filosofia*. São Paulo, Mestre Jou, 1981.

CHATELET, François. *História da filosofia: idéias, doutrinas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1974, 8 v.

DETIENNE, Marcel. *Os mestres da verdade na Grécia arcaica*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1988.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. São Paulo, Perspectiva, col. “Debates”, n.52, 1994.

GOLDSCHMIDT, V. *A religião de Platão*. São Paulo, Difel, 1969.

MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

ROCHA, Everardo. *O que é mito?* São Paulo, Brasiliense, col. “Primeiros Passos”, 1985.

RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência, v.1: Das origens à Grécia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. São Paulo, Difel, 1984.

VEYNE, Paul. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Lisboa, Edições 70, 1987.

Razão e Persuasão

O outro tipo de discurso a que, tradicionalmente, se confronta a Filosofia no sentido de melhor caracterizar a especificidade de seu discurso e de seu modo de pensar é a sofística. O tópico permite, para além da visão tradicional e pejorativa que envolve os sofistas, discutir questões importantes, como, por exemplo, a natureza da linguagem, o relativismo epistemológico e suas consequências éticas e políticas, o conceito de humanismo, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

DIÓGENES LAËRTIOS. *Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres*, trad. M.G. Kury, Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1988.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. “Os Sofistas e palavra persuasiva”. In Luiz Alfredo Garcia-Roza, *Palavra e Verdade*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1995. p. 55 – 63.

PLATÃO. *Fedro*. Trad. Jorge Paleikat, Ediouro, Rio de Janeiro, 1996. p. 163 – 169 (a natureza da retórica).

PLATÃO. *Górgias*. Trad. Jaime Bruna, Ed. Bertrand, Rio de Janeiro, 1989 p. 76 – 82 (definição de retórica).

PLATÃO. *Sofista*. Trad. de Jorge Paleikat e João Cruz Costa, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 158 – 162 (sofística como arte ilusionista)

Referências bibliográficas para o professor

CASSIN, Barbara. *Ensaio sofísticos*, São Paulo: Siciliano, 1990.

LUCE. J.V. *Curso de Filosofia Grega*, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

MONDOLFO, Rodolfo. *Sócrates*, São Paulo: Mestre Jou, 1972.

STONE, I.F. *O Julgamento de Sócrates*, São Paulo: Cia. das letras, 1988.

Lógica e Ciência

Esse tópico tem por finalidade, por um lado, introduzir o aluno nos conhecimentos básicos da lógica formal e, por outro, abordar alguns aspectos relativos ao conceito de ciência e de método científico.

A lógica se apresenta como uma ferramenta fundamental para desenvolver a capacidade argumentativa dos alunos, na medida em que ela se constitui como o estudo dos métodos e

princípios da argumentação. Entretanto, em razão do seu alto grau de abstração e formalização, o estudo da lógica costuma provocar certa “estranheza” em estudantes desse nível. O desafio de adequar os conteúdos filosóficos ao contexto escolar é, particularmente, significativo no caso da lógica. Nossa orientação é que esse estudo se concentre, sobretudo, nos argumentos mais básicos da lógica aristotélica e das lógicas modernas de predicado e proposicional, examinando seus critérios de validade e verdade, os tipos de argumentação e as principais falácias. É importante, também, que o aluno tenha a oportunidade de utilizar o que aprendeu no sentido tanto de orientá-lo na leitura e na interpretação dos textos trabalhados pelo professor, quanto na sua própria redação de textos argumentativos.

No que diz respeito ao conceito de ciência e às características do método científico, eles podem ser abordados a partir de um breve histórico do desenvolvimento da ciência e da análise das etapas do método das ciências da natureza — observação, hipótese, experimentação, generalização (leis e teorias) — e de questões relativas ao estatuto das ciências humanas.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

ARISTÓTELES. *Metafísica* IV. Trad. L. Valandro, Porto Alegre, Globo, 1969. (1005b 35 – 1006a 28) (princípio da não-contradição).

ARISTÓTELES. *Tópicos* I. Trad. L. Valandro, Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 11 – 13 (elementos fundamentais da lógica dialética).

BEN-DOV, Y. *Convite à Física*, trad. M.L.X.A. Borges, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro, Ed. 34, 19992. p. 259 – 261. (Filosofia, ciência e arte).

DESCARTES. *Discurso do método*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 81 – 82.

SALMON, Wesley C. *Lógica*. Rio de Janeiro, Guanabara/Koogan, 1987. p. 24, 28 – 29. (descoberta e justificação)

KOYRÉ, Alexandre. *Do mundo fechado ao universo infinito*. Rio de Janeiro/São Paulo, Forense Universitária/Edusp, 1979. p. 13 – 14. (a revolução científica).

POPPER, Karl R. “A Natureza dos problemas filosóficos e suas raízes científicas”, *Conjecturas e Refutações*, Brasília: EdUnB, 1994.

Referências bibliográficas para o professor

COPI, Irving M. *Introdução à lógica*. São Paulo, Mestre Jou, 1978.

FEYERABEND, P. *Contra o Método*; trad. O.S. da Mota e L. Hegenberg, Livraria Francisco Alves ed., RJ, 1977.

FLEW, Antony. *Pensar direito*. São Paulo.

HAZEN, Robert M. & TREFIL, James. *Saber Ciência*, São Paulo: Cultura Editores Associados, 1995.

GRANGER, Gilles-Gaston. *A Ciência e as Ciências*, São Paulo: Ed. Unesp, 1994.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1997 (Coleção Primeiros Passos).

KUHN, T. *A Estrutura das Revoluções Científicas*; trad. B.V. Boeira e N. Boeira, S P: Ed. Perspectiva, 1975.

NOLT, John & ROHATYN, Dennis. *Lógica*. São Paulo, McGraw-Hill, 1991.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Introdução à lógica simbólica*. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2001.

POPPER, Karl R. *A Lógica da Investigação Científica*. Trad. Pablo Rubén Mariconda. Abril Cultural, São Paulo, 1983. Col. “Os Pensadores”.

2. Ética e política

O primeiro módulo, ao abordar alguns tipos de linguagem e suas ligações com formas de pensamento e cultura, tinha como objetivo apresentar e especificar a natureza das formas de pensar e de discurso que caracterizam a Filosofia e oferecer ao estudante o instrumental necessário para ele se iniciar no universo filosófico. Nesse segundo módulo, o objetivo é oferecer ao estudante subsídios que o ajudem a refletir, filosoficamente, sobre o conceito de cidadania. Nesse sentido, nossa orientação é para que esse módulo não deixe de abordar os seguintes tópicos:

Indivíduo e sociedade (educação e civilização)

Trata-se de discutir a eterna tensão que existe entre as inclinações do indivíduo e as restrições impostas pela sociedade, possibilitando ao estudante refletir sobre os vários determinantes, sociológicos, psicológicos, históricos, da construção das identidades na sociedade. Pode-se

fazer isto, trabalhando desde uma reflexão sobre a educação, a partir do próprio contexto escolar e social dos alunos, assim como dos aportes das ciências humanas e sociais.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A Construção Social da Realidade*. Petrópolis: Vozes, 1973.

KONDER, Leandro. *Os Sofrimentos do "homem burguês"*. São Paulo: SENAC, 2000.

PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

VARIA. *O Indivíduo, entrevistas do Le Monde*. São Paulo: ed. Ática, 1989.

Referências bibliográficas para o professor

ANDERSON, Perry. *Zona de Compromisso*, São Paulo: Ed. Unesp, 1996.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Ed. São Paulo: Forense universitária, 1995.

CASTORIADIS, Cornelius. *As Encruzilhadas do Labirinto III*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARCUSE, Herbert. *Cultura e Sociedade vol.2*, São Paulo: Paz e Terra, 1998.

Ética e liberdade

Trata-se de analisar mais profundamente o conceito de liberdade, de modo a levar o aluno a refletir sobre as condições efetivas em que sua concretização é possível. Nesse sentido, sugerimos que se discutam os limites dessa liberdade, por um lado, face aos diversos condicionamentos, tanto os de ordem biológica quanto os culturais, a que todos os seres humanos estão sujeitos e, por outro, a partir da análise da relação que envolve liberdade e escolha e, principalmente, liberdade e responsabilidade. Tal discussão deve se articular com a questão do papel da ética na conquista da felicidade individual, a partir da análise de algumas das principais concepções éticas desenvolvidas historicamente, em particular as concepções de Aristóteles e de Kant.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo, Abril Cultural, 1983. Col. “Os Pensadores”. p. 428 - 430 (A Felicidade).

GOERGEN, Pedro. “Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa?” *Educação e Sociedade*. Campinas, Cedes – Centro de Estudos Educação e Sociedade, n. 76: 147 e 169 – 170, 2001.

KANT. *Fundamentação da metafísica dos costumes*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999.p. 81 – 82. (o imperativo categórico).

MENDONÇA, Eduardo Prado de. *A construção da liberdade*. São Paulo: Convívio, 1977. P. 21 e 78.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo, Martins Fontes, 1999. P. 608 – 609. (a liberdade)

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, Vozes, 1996. p. 11 – 12. (Por que ética?).

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1970. p. 127 – 129. (valores morais e não-morais)

Referências bibliográficas para o professor

APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.

BIAGGIO, Angela M. Brasil. *Lawrence Kohlberg, ética e educação moral*. São Paulo, Moderna, 2002. (coleção Logos)

FREITAG, Barbara. *Itinerários de Antígona*. Campinas, Papirus, 1992.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1992.

PUIG, Josep Maria. *A construção da personalidade moral*. São Paulo, Ática, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Ética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2000.

TUGENDHAT, Ernst. *Lições sobre ética*. Petrópolis, Vozes, 1996.

Política e cidadania

Trata-se de introduzir o conceito de política, oferecendo, por mais resumido que seja, um histórico das principais concepções filosóficas a respeito de sua natureza, da Grécia até os dias de hoje. Deve-se analisar também, brevemente, como se constituem as diferentes formas de governo, em especial, a democracia; e introduzir o conceito de cidadania, discutindo o papel do cidadão no sentido de uma participação ativa nas decisões políticas da sociedade, assim como, no de uma convivência ética com os outros e com o meio em que vive.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. p. 31 – 32. (educação para a democracia).

BOBBIO, Noberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986. p. 38 – 40 (o papel do cidadão)

GRAMSCI, Antonio. *La città futura*. In Cassiano Cordi e outros, *Para Filosofar*. São Paulo, Ed. Scipione 2000. p. 188 – 189 (o papel do cidadão).

HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo, Abril Cultural, 1974. p. 80, 109, 134. (a importância do Estado)

LOCKE, John. *Segundo tratado sobre o governo*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 77, 96 e 127. (o contrato social).

MAQUIAVEL, Nicolau. *O príncipe*. Trad. Lívio Xavier. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 28, 31, 75, 79-80. (as virtudes do monarca)

MONTESQUIEU. *Do espírito das leis*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 156 – 157. (os três poderes)

PLATÃO. *A República*. São Paulo, Difel, 1973, v. 2. p. 162 – 172. (democracia e tirania).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. p. 95 – 98 (a origem da sociedade).

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Do contrato social*. São Paulo, Abril Cultural, 1973. p. 28, 45, 49 e 79. (o contrato social)

Referências bibliográficas para o professor

- BOBBIO, Norberto. *A teoria das formas de governo*. Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1995.
- _____. *Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.
- _____. *Liberalismo e democracia*. São Paulo, Brasiliense, 2000.
- _____. *O futuro da democracia; uma defesa das regras do jogo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.
- _____. *Qual socialismo: debate sobre uma alternativa*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- _____. *Teoria geral da política, a filosofia política e a lição dos clássicos*. Rio de Janeiro, Campus, 2000.
- CASSIRER, Ernst. *O mito do Estado*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1976.
- CHÂTELET, François e outros. *História das idéias políticas*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1974.
- CHÂTELET, François e PISIER-KOUCHNER, Évelyne. *As concepções políticas do séc XX; história do pensamento político*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1983.
- CHEVALLIER, Jean-Jacques. *As grandes obras políticas de Maquiavel a nossos dias*. Rio de Janeiro, Agir, 1995.
- _____. *História do pensamento político*. Rio de Janeiro, Guanabara-Kogan, 1983. 2v.
- LEBRUN, Gérard. *O que é poder*. São Paulo, Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos).
- LEFORT, Claude. *A invenção democrática; os da dominação totalitária*. São Paulo, Brasiliense, 1973.
- MERQUIOR, José Guilherme. *O liberalismo; antigo e moderno*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.
- WEFFORT, Francisco C. (org.). *Os clássicos da política*. São Paulo, Ática, 1998. 2 v.
- WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

Trabalho e alienação

A proposta é apresentar e discutir alguns dos principais aspectos relativos ao trabalho: sua relação com a natureza, seu papel social, sua ligação com a nossa maneira de perceber o mundo e a nós próprios, etc. A discussão deve propiciar ao estudante subsídios para uma reflexão tanto de seus aspectos positivos (dimensão humanizadora, superação do determinismo, etc.), quanto negativos (alienação). Seria interessante, também, que fosse discutida a forma como esses aspectos se refletem em outros setores da vida humana, como por exemplo, o consumo, o lazer, as relações pessoais, as produções culturais, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

DE MASI, Domenico. *O futuro do trabalho, fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro, José Olympio/Brasília, Ed. da UnB, 1999. p. 276 – 277. (trabalho e vida).

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977. p. 23. (as forças produtivas materiais da sociedade).

PETITFILS, Jean-Christian. *Os Socialismos Utópicos*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d.

WOODCOCK, George. *Os Grandes escritos anarquistas*. Porto Alegre: L&PM, 1981.

Referências bibliográficas para o professor

ALBORNOZ, S. *O que é trabalho?* São Paulo, Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos)

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1981.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1981.

CARMO, Paulo S. de. *A ideologia do trabalho*. São Paulo, Moderna, 1992.

CUNHA, Newton. *A felicidade imaginada: a negação do trabalho e do lazer*. São Paulo, Brasiliense, 1987.

DE DECCA, Edgard. *O nascimento das fábricas*. São Paulo, Brasiliense, 1982.

FRIGOTTO, Gaudência. (org.). *Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, Vozes, 1998.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. Lisboa, Estampa, 1977.

MARX, K., ENGELS, F. *O manifesto comunista*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Carlos R. *A história do trabalho*. São Paulo, Ática, 1987 (Princípios, 93).

ROUSSELET, J. *A alergia ao trabalho*. Lisboa, Edições 70, 1974.

SCHAFF, Adam. *História e verdade*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

SMITH, Adam. *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. São Paulo, Abril Cultural, 1979.

WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo, Pioneira, Brasília, Ed. Universidade de Brasília, 1981.

3. Conhecimento e cultura

Esse módulo tem como objetivo apresentar e discutir algumas das principais esferas e expressões culturais que constituem o nosso cotidiano. Nesse sentido destacamos os tópicos:

Ideologia

Trata-se de discutir os vários sentidos em que é pensado o conceito de ideologia, desde seu sentido mais amplo, isto é, como um conjunto de idéias, concepções ou opiniões que regulam nossa maneira de pensar e agir, até o seu sentido mais específico, tal como elaborado por Gramsci e Marx. Espera-se que o estudante seja levado a refletir sobre os mecanismos ideológicos presentes no cotidiano, em especial nos meios de comunicação de massa, nas propagandas e nas diversas produções culturais.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

BRECHT, Bertold. *Histórias do Sr. Keuner*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (*Se os tubarões fossem homens*).

MARX e ENGELS. *A Ideologia alemã*. In Danilo Marcondes. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*, Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1999. (a crítica à ideologia).

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Cia. das Letras, 1995.

Referências bibliográficas para o professor

BOUDON, Raymond. *A Ideologia*. São Paulo: Ática, 1989.

CHAUI, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*, São Paulo: Cia. das Letras, 2002.

ZIZEC, Slavov. *Um mapa da ideologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Ciência e técnica

A proposta é investigar e discutir os tipos de valores cognitivos, éticos e políticos que estão pressupostos nos procedimentos metodológicos e nos fins a que se destinam as aplicações do conhecimento científico, em particular, a tecnologia. Sob esse aspecto, é importante discutir os conceitos de *imparcialidade* e de *neutralidade*, apontando os limites da pressuposta neutralidade científica e abrindo espaço para um questionamento sobre os *fins* da ciência e sobre a responsabilidade social daqueles que integram a comunidade científica. O tópico permite colocar em debate questões contemporâneas tais como: os efeitos da tecnologia na vida cotidiana, as ingerências políticas no campo da ciência, a preservação do meio ambiente, transgênicos, clonagem, etc.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

APEL, Karl-Otto. *Estudos de moral moderna*. Petrópolis, Vozes, 1994. P. 72 – 74. (a ética na era da ciência)

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Ed. São Paulo: Forense universitária, 1995. p. 10-11. (a questão da técnica)

DE MASI, Domenico. Em busca do ócio. In Cassiano Cordi e outros, *Para Filosofar*. São Paulo, Ed. Scipione 2000. p. 241 - 242 (a sociedade pós-industrial).

GRANGER, Gilles-Gaston. *A ciência e as ciências*. São Paulo, Unesp, 1994. p. 113 – 114. (ética e ciência)

HORKHEIMER, Max. *Eclipse da razão*. Rio de Janeiro, Editorial Labor do Brasil, 1976. p. 112 – 116. (a razão instrumental).

KURZ, Robert. “A ignorância da sociedade do conhecimento”, in: *Mais. Folha de São Paulo*, 13 de janeiro de 2002.

ZATZ, Mayana. “O genoma humano”. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo, Moderna, 2003. (ética e pesquisa científica)

Referências bibliográficas para o professor

BRODY, David Eliot Ebrody, Arnold R. *As sete maiores descobertas científicas da história*. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.

CHALMERS, Alan. *A fabricação da ciência*. São Paulo. Ed. Unesp, 1994.

_____. *O que é ciência, afinal?* São Paulo, Brasiliense, 1993.

FOUREZ, Gérard. *A construção das ciências; introdução à filosofia e à ética das ciências*. São Paulo, ed. Unesp, 1995.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como “ideologia”*. Lisboa: Ed. 70, 1997.

KNELLER, George F. *A ciência como atividade humana*. São Paulo, Edusp; Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1980.

LACEY, Hugh. *Valores e atividade científica*. São Paulo, Discurso Editorial, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *A estrutura do comportamento*. Belo Horizonte, Interlivros, 1975.

MORIN, EDGAR. *Ciência como consciência*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002.

OMNÈS, Rolan. *Filosofia da ciência contemporânea*. São Paulo, Ed Unesp, 1996.

RONAN, Colin A. *História ilustrada da ciência, v.1: Das origens à Grécia*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1987. 4 v.

Arte

A proposta é apresentar a arte como forma de conhecimento da realidade. A intenção é fornecer elementos para que o estudante possa superar o lugar-comum de que, como “gosto não se discute”, a discussão sobre arte é estéril. Nesse sentido, é importante discutir questões tais como: a educação para se compreender uma obra de arte, o significado e a função da arte nos diferentes contextos históricos, o papel da intuição e do sentimento na criação e na compreensão artística.

Sugestão de textos para trabalhar com os estudantes

ADORNO, Theodor W. *A indústria cultural*. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 2000. p. 227 – 228 (reflexões sobre a indústria cultural)

FERRY, Luc. *Homo Aestheticus: a formação do gosto democrático*. São Paulo, Ensaio, 1994. p. 36 – 37 (o nascimento do gosto)

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Zahar, 1983. p. 56 – 57. (arte e sociedade)

FOUCAULT, Michel. *Isto não é um cachimbo*. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1989. (o que é arte?).

LANGER, Suzanne K. *Ensaaios filosóficos*. São Paulo, Cultrix. p. 132 – 133; 135 – 136. (a imaginação); p. 87 (o sentimento na arte).

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p. 43 – 45. (o problema da autonomia da arte)

SONTAG, Susan. *Ensaaios sobre fotografia*. In Maria Lúcia de Arruda Aranha. *Temas de filosofia*. São Paulo, Moderna, 2000. p. 213 – 214. (função da arte)

Referências bibliográficas para o professor

BARTHES, Roland. *Elementos de Semiologia*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1971.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

COELHO NETTO, José Teixeira. *O que indústria cultural?* São Paulo, Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).

COLI, Jorge. *O que é arte?* São Paulo, Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos).

DUFRENNE, Mikel. *Estética e filosofia*. São Paulo, Perspectiva, 1972.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo, Perspectiva/Edusp, 2000.

_____. *Obra aberta*. São Paulo, Perspectiva, 2001.

FISCHER, Ernst. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1983.

HAUSER, Arnold, *Teoria social da literatura e da arte*. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

HUISMAN, Denis. *A estética*. Lisboa, Edições 70, s.d.

KANT, Immanuel. *Crítica da faculdade do juízo*. Rio de Janeiro, Forense, 1995.

LANGER, Suzanne K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo, Perspectiva, 1971.

- _____. *Sentimento e forma*. São Paulo, Perspectiva, 1980.
- MARCUSE, Herbert. *A dimensão estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1981.
- OSBORNE, Harold. *Estética e teoria da arte*. São Paulo, Cultrix, 1972.
- PANOFSKY, Erwin. *O significado nas artes visuais*. São Paulo, Perspectiva, 2002.
- PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo, Perspectiva, 1977.
- _____. *Semiótica e filosofia*. São Paulo, Cultrix, 1972.
- READ, Herbert. *O sentido da arte*. São Paulo, Ibrasa, 1978.
- SONTAG, Susan. *Contra a interpretação*. Porto alegre, L&PM, 1987.
- TAYLOR, Calvin W. *Criatividade; progresso e potencial*. São Paulo, Ibrasa/Edusp, s.d.
- WOLFLE, D. *A descoberta do talento*, Rio de Janeiro, Lidador, 1969.

III - ORIENTAÇÕES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

O professor nunca termina sua formação? Que ele nunca pare de ler, de pesquisar, que nunca pare de estudar e de se embrenhar em questões sobre a sua prática, talvez isto não signifique que sua formação não tenha chegado, um dia, a um “ponto ótimo”, a um *patamar suficiente* para realizar ensino e pesquisa sem precisar submeter-se, novamente, a qualquer processo formal de formação. Talvez essa advertência seja necessária para evitar que a idéia da formação continuada dos professores seja entendida como panacéia, indicando no mesmo passo a dimensão mistificadora desta exigência difusa, que parece colocar nas costas do professor todo o peso dos problemas da educação. É preciso reconhecer, por exemplo, que raros são os professores sem pós-graduação que recusariam um convite para cursá-la, dadas as mínimas condições para tanto. Dito isto, enfatizamos, dentre os tópicos de reorientação curricular estabelecidos pela Secretaria de Estado da Educação, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a proposta de “nortear a formação continuada (...) dos professores da Rede Pública Estadual”, entendendo com isso a oportunidade para oferecer um outro tipo de subsídio, genericamente associado à pesquisa. Propomos, a seguir, um conjunto de estratégias — que preferimos chamar de “estratégias para a realização de pesquisas no magistério” — e um roteiro de leitura, procurando ampliar a divulgação de textos críticos sobre ensino de filosofia que permanecem, freqüentemente, inacessíveis à maioria dos professores, muitas vezes apenas em função da precária distribuição dos livros no país.

Não nos compete, aqui, refletir sobre as condições para a pesquisa entre os professores da Rede Pública de Ensino¹. Indicamos somente alguns elementos que acreditamos capazes de formar estratégias possíveis para os professores interessados em fazer pesquisas. Em primeiro lugar, destacamos as pesquisas sobre a própria prática docente. Academicamente, pesquisas sobre a prática docente têm, tradicionalmente, melhor acolhida em departamentos de educação. No âmbito da pesquisa sobre a prática docente, própria e/ou alheia, existem tipos diferentes de metodologia de pesquisa indicados para diferentes problemáticas e objetos: pesquisa ação, enquetes, estudos etnográficos, etc. A área da educação leva, freqüentemente, o pesquisador a adotar uma perspectiva de pesquisa mais próxima às das ciências sociais. Levando isso em conta, existe uma série de problemas acerca da prática do ensino de filosofia que aguardam realização de pesquisas acadêmicas, sendo muitos desses problemas inéditos, ao menos em termos de trabalhos que, além do desenvolvimento de uma abordagem propriamente filosófica, procurem incluir pesquisas empíricas. Citamos alguns deles:

- *os recursos didáticos;*
- *as metodologias de ensino;*
- *as avaliações;*
- *as relações entre professores, estudantes, pais e demais agentes escolares;*
- *as diferenças de “aproveitamento escolar”.*

Se, por um lado, é difícil articular em um único trabalho uma pesquisa de tipo empírico e uma reflexão propriamente filosófica, é importante notar o quanto esse tipo “híbrido” e quase inexistente de pesquisa pode ser relevante para a prática docente. Nada impede, todavia, de se pensar em uma investigação “exclusivamente” filosófica dos temas acima indicados. Em termos de pesquisas de natureza “mais conceitual” — ou, simplesmente, “não-empírica”, para evitar regular *a priori* sobre os limites de uma pesquisa em filosofia que procure conjugar uma incursão empírica—, três temas comuns a diferentes abordagens possíveis, ou diferentes perspectivas filosóficas, poderiam ser assim formulados:

- *análise de propostas pedagógicas do ensino de filosofia* (ensino histórico, temático, por problematização, por projetos, etc.) *e/ou de suas finalidades* (a partir, por exemplo, de ênfase em política, ou ética, epistemológica, lógica, cognitiva) *e suas relações com perspectivas filosóficas específicas* (conceitos, estilos, doutrinas);
- *análise de perspectivas pedagógicas do ensino de filosofia em termos de suas relações conceituais com conceitos centrais da pedagogia ou da própria filosofia, na medida em que esta pensou a educação* (*paideia, Bildung, disciplina, etc.*);
- *análise histórico-filosófica (conceitual) dos manuais de filosofia, de livros paradidáticos e do próprio debate sobre o ensino de filosofia.*

Esse tipo de pesquisa deveria poder ser realizado tanto em departamentos de pós-graduação de filosofia como de educação. Entretanto, devido à ausência de uma tradição em estudos sobre ensino de filosofia nos departamentos de filosofia, é pouco provável que se encontrem

1 Para uma ampla abordagem acerca do tema, desenvolvida a partir de pesquisa realizada em colégios localizados no Rio de Janeiro, consultar o livro *O Professor e a Pesquisa*, organizado por Menga Lüdke, Campinas: Papirus, 2001.

professores dispostos a orientar dissertações e teses em torno desses temas, sendo mais fácil encontrá-los nos departamentos de educação, na área de *fundamentos* ou *filosofia da educação*.

Existem diversas modalidades alternativas de “pedagogias filosóficas” que merecem uma rápida menção, na medida em que podem ser objeto de interesse por parte de diversos professores, ainda que não se relacionem diretamente com o trabalho regular do professor na Rede Pública de Ensino, mas cuja pesquisa pode representar também uma importante contribuição para a prática do professor:

- *filosofia para (com) crianças;*
- *filosofia e arte (filosofia e cinema, filosofia e teatro, filosofia e música, etc.).*
- *cafés filosóficos e outras iniciativas de “popularização” da filosofia (filosofia clínica, romances filosóficos, etc.).*

Vale mencionar ainda diversos grupos de pesquisas que vêm promovendo eventos e desenvolvendo pesquisas em torno do ensino de filosofia no Brasil (ver apêndice).

Listamos, por fim, alguns textos sobre ensino de filosofia relativamente acessíveis em língua portuguesa. Embora existam muitas edições e traduções relevantes sobre ensino de filosofia, a maioria dos textos menos recentes encontra-se fora de catálogo. Alguns títulos podem, entretanto, ser encontrados em boas bibliotecas públicas. Esta lista não pretende ser exaustiva, indicando apenas alguns títulos suficientemente representativos da área (para pesquisar outros títulos, vale acessar a base de dados sobre ensino de Filosofia na Internet, gerenciada pelo projeto “Filosofia na Escola”, em <http://164.41.75.30/guia/>).

ADORNO, Theodor W. “A filosofia e os professores”, in *Educação e Emancipação*, trad. W. Leo Maar, SP: Ed. Paz e Terra, 1995b.

CARTOLANO, Maria Teresa P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. SP: Cortez ed./ Autores Associados, 1985.

CERLETTI, Alejandro A. & KOHAN, Walter. *A Filosofia no Ensino Médio*, Brasília: Edunb, 1999.

COSSUTA, Frédéric. *Elementos para a leitura dos textos filosóficos*, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FÁVERO, Altair A. et al. (ufrgs.) *Um olhar sobre o ensino de filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter (orgs.). *Filosofia no ensino médio, Filosofia na Escola v.VI*, Petrópolis: Vozes, 2000.

GALLO, Silvio et al. (orgs.) *Ensino de Filosofia, teoria e prática*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

HENRIQUES, Fernanda (org.) *O Ensino da Filosofia. Figura e Controvérsia*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

HENRIQUES, Fernanda & BASTOS, Manuela. *Os Actuais Programas de Filosofia do Secundário — Balanço e Perspectivas*, Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa, 2001.

KECHIKIAN, Anita. *Os Filósofos e a Educação*, Lisboa: Edições Colibri, 1993.

KOHAN, Walter (org.) *Filosofia. Caminhos para o seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.

KOHAN, Walter (org.) *Filosofia. Lugares da Infância*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.

KOHAN, Walter (org.) *Políticas do Ensino de Filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A/CNPq, 2004.

KOHAN, Walter (org.) *Ensino do Filosofia. Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica Ed. 2002.

KOHAN, Walter. *Infância. Entre Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KOHAN, Walter; LEAL, Bernadina; & RIBEIRO, Álvaro (orgs.). *Filosofia na escola pública*, Filosofia na Escola Pública Vol. V, Petrópolis: Vozes, 2000.

MUCHAIL (org.), *A filosofia e seu ensino*, Petrópolis/São Paulo: Vozes/Educ, 1996 (2a.ed.).

NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O Ensino de filosofia no 2º grau*, São Paulo: SOFIA ed., 1986.

OBIOLS, Guillermo. *Uma introdução ao ensino da filosofia*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PIOVESAN, Américo et al. (orgs.) *Filosofia e Ensino em Debate*, Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica Ed., 2002.

APÊNDICE²

APOIO AO ENSINO DE FILOSOFIA. Projeto de Extensão da Universidade Estadual de Londrina, Paraná, ativo desde 1997. Propõe diversas ações tendentes a subsidiar a prática da filosofia com crianças e jovens em escolas públicas na cidade de Londrina, Paraná.

² Retirado do artigo “O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais”: Fávero, Ceppas, Gontijo, Gallo & Kohan, Revista CEDES, no prelo.

APROFAT (Associação de Professores de Filosofia do Alto Tietê). Com sede em Suzano/SP, existe desde 2002 e reúne professores de filosofia das cidades de Suzano, Itaquaquecetuba, Mogi das Cruzes e adjacências. Objetiva aproximar os professores de filosofia daquela região para dar a conhecer e trazer o debate em torno daquilo que estão trabalhando em sala de aula para, através do intercâmbio, aprimorar o trabalho de cada um.

APROFILOS (Associação de Professores de Filosofia do Distrito Federal e Entorno). Existe desde 2000, formada por professores de filosofia do ensino médio que organizam atividades visando aprimorar sua própria prática.

CBFC (Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças). Fundado em 1985, o Centro trabalha a partir das idéias e projetos de Matthew Lipman. O Centro tem sua sede na cidade de São Paulo, e possui representantes regionais em Belo Horizonte (MG), Campinas (SP), Cuiabá (MT), Curitiba (PR), Ilhéus (BA), Petrópolis (RJ) Piranguinho (MG), Recife (SP) e Ribeirão Preto (SP). Já formou mais de treze mil professores, para o trabalho em sala de aula com o programa de Filosofia para Crianças. O programa é desenvolvido sistematicamente em cerca de mil escolas, seja através de projetos do Centro, seja através de professores por ele formados, envolvendo, aproximadamente, trezentos mil alunos. Além das cidades já mencionadas, a Filosofia para Crianças está presente em capitais brasileiras como Florianópolis, Porto Alegre, São Luis, Fortaleza, Vitória, Brasília, Goiânia, Manaus e Vitória, além de outras cidades do interior de outros Estados como Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Pará, Paraná, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e São Paulo. E-mail: cbfc@cbfc.org.br; homepage: <http://www.cbfc.org.br/>.

Centro de Filosofia - Educação para o Pensar. Entidade civil, voltada para a qualidade do ensino e da aprendizagem de crianças e jovens, fundado em 1988, formou cerca de 2.000 professores, e abrange uma rede de trinta e sete escolas, atingindo mais de quinze mil alunos. O Centro de Filosofia desenvolve parcerias com colégios da Rede Particular e Pública e tem representações através de 16 Núcleos de Filosofia Educação para o Pensar - NUFEP, em vários estados (Bahia, Ceará, Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo). Publica o *Jornal da Filosofia Fundamental - Corujinha*, a *Revista Brasileira de Filosofia no Ensino Fundamental - PhiloS*, e livros de Filosofia com Crianças e Jovens em parceria com a Editora Sophos. E-mail: centro@centro-filos.org.br; homepage: <http://www.centro-filos.org.br/>

Filosofia na Escola (UnB) Área que inclui projeto de extensão permanente, cursos de graduação e pós-graduação e pesquisa de campo. Teve seu início no final do ano de 1997 e vem sendo desenvolvido na Faculdade de Educação/UnB, contando com a participação de professores de diversas escolas do DF. Tem por objetivo principal criar espaços para promover a prática filosófica com crianças, adolescentes e jovens, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas da rede pública do Distrito Federal. Conta com várias pesquisas em andamento, e uma base de dados sobre ensino de Filosofia na Internet (em <http://164.41.75.30/guia/>).

Fórum Sul dos Cursos de Filosofia. Trata-se de uma associação dos Cursos de Filosofia da Região Sul do Brasil. O principal objetivo da Associação não se restringe à luta pela Filosofia no Ensino Médio, mas promover discussões em torno do Ensino de Filosofia, inclusive no Ensino Médio. O Fórum foi informalmente criado em 1999 e atualmente existe uma comissão que está organizando um estatuto para oficializá-lo.

GEPFC (Grupo de Estudos e Pesquisas Filosofia para Crianças) ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da UNESP, Campus Araraquara. Propõe atividades de ensino pesquisa e extensão sobre a prática filosófica com crianças e jovens.

GERF Grupo de Porto Alegre. Entre outros eventos que realizou ou dos quais participou, estão o Encontro Estadual de Professores, em 1994, e as reuniões anuais da SBPC de 2000 e 2001.

GESEF (Grupo de Estudos sobre Ensino de Filosofia) criado em 1995 na Universidade Metodista de Piracicaba. Realiza anualmente encontros de professores de Filosofia de Piracicaba e região. Publicou em 1997 o livro *Ética e Cidadania: caminhos da filosofia* (Campinas, SP: Papyrus), voltado para o ensino da filosofia em nível médio, a partir dos estudos feitos nos encontros regionais de professores de filosofia; o livro está hoje em sua 11ª edição. Em 2000 o GESEF organizou o Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia e em 2002 o I Simpósio sobre Ensino de Filosofia da Região Sudeste. GESEF sedia uma lista de discussão na Internet sobre ensino de filosofia, a Rede Latino-Americana de Ensino de Filosofia, surgida a partir do Congresso Internacional de Filosofia com Crianças e Jovens, organizado pelo Projeto Filosofia na Escola, da UnB, em 1999 na cidade de Brasília. E-mail: madanelo@unimep.br; homepage: <http://www.unimep.br/~gesef>.

ISE?? (Instituto Superior de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Ciências) criado em 2002 no Distrito Federal. Instituição que fomenta os estudos e a pesquisa em filosofia e ciências, com publicações, encontros, lista de discussão e grupos de estudo, publica duas revistas: *Debates do ISEF* e *Seleta. De Filosofia e Ciências*. Homepage: <http://www.isef.cjb.net>.

NEFI (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia). Centro de estudos, pesquisas, publicações, debates e extensão da Universidade Federal do Piauí, vinculado ao Departamento de Filosofia do Centro de Ciências Humanas e Letras, direcionado às questões gerais relativas ao ensino de Filosofia em todos os seus níveis. E-mail: nefiufpi@ieg.com.br; homepage: <http://www.nefiufpi.bpg.ig.com.br/index.htm>.

NESEF (Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia/UFPR). Núcleo centrado na pesquisa e extensão, promove cursos de capacitação, encontros quinzenais para troca de experiências. Desenvolve um projeto de curso de Especialização sobre Ensino de Filosofia voltado para professores das redes municipal e estadual.

NUEP – Núcleo de educação para o Pensar. Com sede em Passo Fundo, foi fundado em janeiro de 2000 e tem por principal finalidade assessorar as escolas que desejam implantar filosofia desde a educação infantil até o ensino Médio. Entre as principais ações destacam-se: cursos de capacitação de professores que pretendam conhecer e trabalhar com o projeto

educação para o pensar, elaboração de subsídios teóricos e didáticos para o trabalho nas escolas e assessoria às escolas que estão desenvolvendo o projeto. Atualmente participam mais de 130 escolas da região. O núcleo possui uma articulação entre essas escolas promovendo atividades que envolvam alunos e professores. Homepage: <http://nuep.org.br>.

Projeto Pensar (CEFET-GO) Voltado para a Filosofia no Ensino Médio no CEFET-GO. E-mail: jll@cefetgo.br. Homepage: <http://br.geocities.com/ppensar/>

PROPHIL Núcleo de pesquisa, ensino e extensão ligado ao Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Mato Grosso, em Cuiabá. Compõe uma linha do Mestrado em Educação da mesma Universidade, na qual foram produzidas, até o momento, várias dissertações de mestrado.

SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), com sede no Rio de Janeiro. A SEAF já teve expressão nacional e desempenhou importante papel nos debates pela volta da filosofia ao ensino médio, no final dos anos 70 e início dos 80. Depois do retorno opcional, nessa época, sua atuação enfraqueceu-se significativamente, mas vem sendo retomada nos últimos anos. Em 2001 e 2002 promoveu encontros estaduais de professores de filosofia.

SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas
Ângela Randolpho Paiva
Maria Regina de Castro

I - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Objetivos gerais

O ensino da Sociologia na Educação de Jovens e Adultos representa uma instância importante na formação desse segmento para que os alunos possam refletir sobre os processos de construção social ocorridos nas sociedades ocidentais modernas em geral, e no Brasil em particular. Tendo como referência as questões conceituais da Sociologia, da Antropologia e da Ciência Política, o curso de Ciências Sociais (na EJA, denominado Sociologia) tem como objetivo geral tratar a questão social contemporânea à luz dos seus conceitos, no sentido de fornecer aos alunos ferramentas para que possam entender melhor a complexidade das questões que estão colocadas na agenda social. Espera-se, assim, que os alunos tenham um momento de reflexão em sala de aula, e de formação de uma consciência crítica, quando a eles é dada a oportunidade de analisar a realidade social sob diversos ângulos e perspectivas pensadas por teóricos que vêm, desde o século XIX, problematizando a configuração das sociedades modernas.

Objetivos específicos

Tendo em vista as orientações da Lei de Diretrizes e Bases 9394 de 1996, o presente trabalho visa a indicar linhas gerais de orientações para a reforma curricular do curso de Sociologia direcionado à Educação de Jovens e Adultos. Além disso, pretende propor conteúdos específicos e suas possibilidades metodológicas, tendo sempre como referências as competências e habilidades do público-alvo.

A proposta pretende trabalhar conteúdos que tragam a oportunidade de elaboração de programas diversificados, e que tenham relação direta com a realidade social do educando. Ao

fazer essa relação entre conceitos do campo das Ciências Sociais e o contexto social no qual os alunos estão inseridos, espera-se que a realidade social se torne problematizada e o processo de aprendizado mais significativo. Como objetivo mais importante, procurar-se-á elaborar um currículo que atenda às necessidades de jovens e adultos que vivem em sociedades cada vez mais competitivas no que se refere ao mercado de trabalho, tornando o aprendizado uma instância de promoção da própria cidadania. Como consequência dessa proposta, espera-se que os alunos tenham a possibilidade de *refletir* sobre questões cruciais para seu desenvolvimento cognitivo e emancipação humana. Tendo em vista essa perspectiva, é importante que os alunos tenham a possibilidade de estar em contato com questões que estejam diretamente relacionadas ao seu mundo da vida para que possam ter a possibilidade de atuar como indivíduos mais conscientes e participantes no exercício pleno da cidadania.

II - PRINCÍPIOS NORTEADORES

O presente programa está embasado em alguns princípios norteadores que visam a atingir o objetivo principal dessa proposta, qual seja, a significação das Ciências Sociais como uma das ferramentas estratégicas para a conscientização individual e a compreensão da realidade social. Com essa preocupação, o programa busca: a) uma articulação entre os eixos temáticos propostos; b) as dimensões em que esses eixos serão trabalhados nos seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais; c) o diálogo com a realidade dos alunos; d) o resgate das competências e habilidades que os alunos possuem em disciplinas afins, como a História e a Geografia; e) um processo de avaliação formativa que não implica apenas num somatório de notas atribuídas aos alunos, mas sim num processo contínuo e significativo de construção da aprendizagem. Esses princípios estarão presentes na proposta feita a seguir.

O programa que se propõe, assim como as atividades e os recursos sugeridos, é mais uma linha de orientação que deve ser adaptada às circunstâncias específicas de cada situação em sala de aula, resguardando as diferenças regionais e sociais dos grupos a serem atendidos. Mas mesmo considerando essas variáveis, o programa deve contemplar os quatro grandes eixos temáticos das Ciências Sociais elencados abaixo:

- a análise da relação entre indivíduo e sociedade em várias de suas formas de integração social;
- uma discussão sobre cultura nas suas diversas manifestações;
- uma reflexão sobre o Estado moderno nas sociedades ocidentais, quando será problematizada a difícil universalização dos direitos humanos e da realização da cidadania;
- um estudo sobre as formas da desigualdade social e a análise da sociedade brasileira para compreender a desigualdade estrutural que se verifica na sua formação social.

Esses eixos permitem aos educandos questionarem concepções que estão naturalizadas em seu imaginário social, enquanto realizam uma atividade cognitiva que lhes permita sair do senso comum. Não é por outra razão que a Lei de Diretrizes e Bases nos lembra que o “conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e

interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social”¹.

Mas para que isso se realize de forma efetiva, é necessário que haja um planejamento por parte do professor na *seleção* dos conceitos da teoria social que ajudem os alunos a fazerem a passagem do senso comum para a reflexão crítica. Dessa forma, a seleção dos temas deve ser pensada dentre aqueles que sejam mais *significativos* para que a Educação de Jovens e Adultos possa efetivamente cumprir duas tarefas fundamentais: a) a possibilidade de *desnaturalizar* a realidade, e b) a construção de um pensamento mais *reflexivo* sobre a realidade que os cerca.

A seleção dos conteúdos será sempre trabalhada em três dimensões distintas: *conceituais*, *procedimentais* e *atitudinais*, como sugere a LDB:

- a) conteúdos conceituais – quando a pergunta básica feita pelo professor é “*qual* o conceito a ser trabalhado?”;
- b) conteúdos procedimentais – quando o professor deve pensar sobre “*como* trabalhar tal conteúdo?”;
- c) conteúdos atitudinais, cuja inquietação principal para o professor gira em torno da questão “*para que* a seleção de tal conceito?”.

São três processos interligados e de grande auxílio quando se pensa em uma programação curricular. Afinal, as perguntas: “o quê?”, “como?” e “para quê?” são ferramentas importantes na construção de um programa que permita aos alunos terem um momento de reflexão acerca da realidade que os cerca. Pensados nessas três dimensões, os conteúdos se tornam, assim, mais significativos, uma vez que o professor terá, na realidade, três referências interligadas para pensar sua prática docente para jovens e adultos.

Esses conteúdos têm de estar ainda pensados levando-se em conta a realidade sócio-econômico-cultural dos alunos, assim como suas habilidades e competências nas disciplinas interligadas às Ciências Sociais. É um caminho para que a interdisciplinaridade possa ser levada a bom termo. As competências e habilidades de um aluno de curso de jovens e adultos apresentam inúmeras variáveis, e é impensável desconsiderar a realidade social dos alunos, quando se trata de elaborar um programa.

Assim sendo, sugere-se que o professor busque dentro de cada unidade aqueles conceitos que ajudem os educandos a assumir uma atitude “transformadora” no seu mundo da vida, como defendia Paulo Freire. Essa preocupação pode significar às vezes, da parte do professor, a seleção de um menor número de conceitos a serem trabalhados, contanto que estes venham a cumprir seu principal objetivo, qual seja, que os alunos possam usá-los como ferramentas auxiliares na compreensão, e conseqüente resignificação, de sua realidade social.

Quanto aos procedimentos de avaliação, devem ser pensados num continuum, ou seja, *antes*, *durante* e *após* o desenvolvimento de cada unidade. Ela deve ser variada e não deve se concentrar exclusivamente em provas objetivas. Sempre que possível, deve ser estimulada a pesquisa em

1 Parâmetros Curriculares Nacionais, Ensino Médio, MEC, p.73.

grupo como uma outra alternativa de avaliação. Testes com consulta, sejam individuais ou em dupla, funcionam ainda como um momento extra de aprendizado e de consolidação dos temas analisados e pesquisados. É preciso que se tenha em mente que o objeto da avaliação consiste na *apropriação* feita pelos alunos acerca dos conceitos vistos nas aulas expositivas, dos recursos discutidos através dos debates e da bibliografia selecionada para os fichamentos. Assim, o professor pode aproveitar todos esses momentos para avaliar *continuamente* a participação dos alunos seja em forma de teste, relatórios (individuais ou grupais), fichamentos ou pesquisas posteriores.

III - TRABALHANDO CONTEÚDOS

Tendo em vista os quatro eixos temáticos apresentados acima nas três dimensões propostas, será feito o desenvolvimento de cada um deles a seguir:

A - Surgimento do campo das Ciências Sociais e alguns conceitos básicos

1. Conteúdos conceituais

- Surgimento das Ciências Sociais no contexto das grandes transformações do século XIX: as revoluções científica, filosófica, religiosa, política e econômica;
- Sociabilidade e socialização: relação entre “eu” (indivíduo) e “nós” (sociedade); (Elias,1996); interação social e isolamento social, tipos de processo social (cooperação, competição e conflito); redes sociais e mudança social.

2. Conteúdos procedimentais

Essa primeira unidade representa uma “socialização” dos alunos com a linguagem das Ciências Sociais. Portanto, não se trata de definições exaustivas dos termos aqui elencados: é mais uma estratégia para familiarizar os alunos com alguns termos básicos da disciplina. Não se deve, portanto, aprofundar a teoria nesse momento. O mais importante é que os alunos entendam tanto o processo de mudança social em curso, quanto a validade da conceituação nas Ciências Sociais para que se possa interpretar a realidade social.

Quanto ao primeiro item, é importante que os alunos percebam que as Ciências Sociais surgem como resultado da crescente diferenciação da sociedade ocidental moderna e num momento de expansão do sistema capitalista. O professor deve usar as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos, resgatando os conteúdos estudados nas aulas de história acerca do Renascimento (antropocentrismo), da descoberta do método científico, das transformações filosóficas (Iluminismo), religiosa (Reforma), políticas (Revoluções Francesa e Americana); tecnológica (revolução industrial) e econômica (capitalismo).

Apesar de ser uma aula expositiva, visto que a organização desses conteúdos tem de estar a cargo do professor, espera-se uma constante interação com os alunos, uma vez que são conceitos que eles devem saber usar. É um momento rico para a interdisciplinaridade, quando os alunos percebem a significação do conhecimento histórico para a compreensão do surgimento de qualquer campo científico.

Para a abordagem dos conceitos básicos, sugere-se que seja mostrado um segmento do filme **A guerra do fogo**, pois proporciona uma discussão que permite a utilização e compreensão dos conceitos de socialização, interação, cooperação, competição e conflito, mostrando o nascimento da comunicação humana como pressuposto da vida social.

3. Conceitos atitudinais

Espera-se que os alunos relacionem o momento de surgimento das Ciências Sociais com o momento das grandes transformações que demandavam novas reflexões, indagações e sistematizações sobre a realidade social cada vez mais complexa, num momento em que “o que era sólido se desmancha no ar”.

Essa primeira unidade é ainda fundamental para desfazer o estranhamento do aluno com relação a um campo de conhecimento com o qual ele não tem nenhuma familiaridade.

Bibliografia sugerida

- BERGER, Peter e Luckmann T. *A Construção Social da Realidade*, Petrópolis, Vozes, 1974.
- CASTRO, Ana Ma de e Dias, Edmundo F. *Introdução ao Pensamento Sociológico*, RJ, Eldorado Tijuca, 1977.
- COSTA, Ma. Cristina. *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*, SP, Ed. Moderna, 2001.
- ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos Indivíduos*, RJ, Zahar, 1996.
- MARCELLINO, Nelson C. (org.). *Introdução às Ciências Sociais*, Campinas: Papirus, 1977.
- MARTINS, S. de Souza e Foracchi, Marialice (org.). *Sociologia e Sociedade – leituras de introdução à Sociologia*, RJ, Livros Técnicos e Científicos, 1977.
- OLIVEIRA, Persio Santos de. *Introdução à Sociologia*, SP, Ed. Ática, 2003.
- TOMAZI, Nelson Dacio. *Introdução à Sociologia*, SP, Ed. Atual, 2000.
- VITA, Alvaro de. *Sociologia da Sociedade Brasileira*, SP, Ed. Ática, 1991.

Filmes Sugeridos

- 1) A guerra do Fogo (1976) Direção: Jean Annaud (longa metragem)
- 2) O menino selvagem. Direção: François Truffaut (longa metragem)
- 3) O Enigma de Gaspar Hauser. Direção: Herzog (longa metragem)

B - A relação indivíduo e sociedade

1. Conteúdos conceituais

- Marx: o surgimento da sociedade de classe no capitalismo

Dominação de classe: interdependência e antagonismo; ideologia (estrutura e superestrutura); alienação do trabalho nas sociedades industriais, *práxis* e consciência de classe; “fetichismo” da mercadoria;

- Durkheim: sociedade nos indivíduos

Fato social: Instituições sociais como construção social; coerção, ordem social e anomia; processo de especialização da sociedade capitalista → passagem da solidariedade mecânica para a orgânica; papel da educação na socialização dos indivíduos;

- Weber: indivíduo na sociedade

Tipos de ação social: busca dos motivos da ação; relação sociais; método compreensivo; processo de racionalização do mundo ocidental; tipos de dominação.

OBS: Esses conceitos devem ser trabalhados em constante relação com as questões contemporâneas da sociedade brasileira, ensejando discussões sobre a realidade social à luz dos conceitos consagrados da teoria social. Não se trata, em hipótese nenhuma, de um estudo teórico aprofundado sobre os paradigmas das Ciências Sociais. Não é tampouco uma unidade sobre “a vida e a obra” de cada autor. Fica a critério do professor trabalhar esses conceitos como “temas”, a saber: socialização, relação social, classe social, sociedade capitalista, dominação, ao invés de começar com uma abordagem de cada autor. De qualquer modo, eles devem ser pensados sempre como instrumentos que ajudem a decodificar a complexidade da realidade social, não sendo, portanto, necessário que sejam aprofundados exaustivamente.

2. Conteúdos procedimentais

Nessa primeira fase do curso, os alunos ainda não têm familiaridade com os conceitos das Ciências Sociais. Portanto, é o momento de uma presença maior do professor. As aulas expositivas são necessárias para a apresentação dos conceitos principais, mas devem ser logo seguidas de uma atividade feita pelos próprios alunos, tal como fichamento dos temas vistos em sala. O fichamento pode ser feito a partir de um livro-texto adotado, ou apostilas, quando o acesso aos livros didáticos se torna difícil. Cabe lembrar ainda que a apresentação dos conceitos em aula expositiva nunca deve ser uma mera repetição do texto a ser fichado. O momento de

sala de aula deve ser de reflexão e comentários além do texto ao qual os alunos têm acesso. Os alunos, por sua vez, devem ser estimulados a fazer anotações no decorrer da aula.

O momento de sala de aula deve ser ainda de ampliação das discussões dos conceitos, quando podem ser utilizados recursos vários como jornais, documentários, vídeos ou qualquer outro recurso pensado pelo professor, mas sempre com o objetivo de que reforçar os temas trabalhados. É importante também que esses conceitos estejam sempre relacionados ao cotidiano dos alunos. O procedimento deve ser da seguinte forma:

Apresentação dos conceitos (papel mais ativo do professor) → fichamentos (papel ativo dos alunos) → comentários e discussões em sala (interação entre professor e alunos, além de ser um momento de consolidação de conceitos).

Nesse momento, pode ser trabalhado parte do filme *Daens* – um grito de justiça (ou *Germinal*), para a consolidação dos conceitos marxistas de exploração do proletariado e antagonismo de classe no sistema capitalista. Outro filme pertinente é *Tempos modernos* para a reflexão acerca da alienação do trabalho.

3. Conteúdos atitudinais

Quando são discutidas questões como instituições sociais, dominação de classe no sistema capitalista, ou ainda as possibilidades de ação social, espera-se que os educandos tenham a oportunidade de refletir sobre a “construção social da realidade”, desnaturalizando-a, começando a compreender sua complexidade, e assumindo uma atitude crítica em relação à realidade que o cerca.

Bibliografia sugerida

ARANHA, Ma Lucia de Arruda e Martins, Ma Helena Pires. *Filosofando, Introdução à Filosofia*, SP, Ed. Moderna, 2002.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*, SP, Martins Fontes, UNB, 1992.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento marxista*, RJ, Zahar, 1988.

CASTRO, Ana Ma de e Dias, Edmundo F. *Introdução ao Pensamento Sociológico*, RJ, Eldorado Tijuca, 1977.

COHN, Gabriel (org.). *Weber*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ed. Ática, 1978.

COSTA, Maria Cristina. *Sociologia: Introdução à Ciência da Sociedade*, SP, Ed. Moderna, 2001.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico*, SP, Ed. Nacional 1972.

FREUND, J. *Sociologia de Max Weber*, RJ, Forense, 1966.

IANNI, Octávio (org.). *Marx*. Coleção Grandes Cientistas Sociais. SP: Ed. Ática, 1988.

MARX, K. e Engels, F. *Manifesto do Partido Comunista*, in Aarão Reis Filho, Daniel (org.), *O Manifesto Comunista 150 anos depois*. SP: Contraponto, 1998.

MARTINS, Carlos B. *O que é Sociologia ?* SP, Ed. Brasiliense, 1985.

MEKSENAS, Paulo. *Sociologia*. SP: Ed. Cortez, 2001.

RODRIGUES, J. Albertino (org.). *Durkheim, Introdução à Sociologia*, Coleção Grandes Cientistas Sociais, SP, Ed. Ática, 1978.

Filmes sugeridos

- 1) Daens – um grito de justiça. (1992) Direção: Stijn Coninx (longa metragem).
- 2) Tempos modernos. Direção: Charles Chaplin (longa metragem).
- 3) Germinal. (1993) Direção: Claude Berri (longa metragem)

C - Cultura e Ideologia

1. Conteúdos conceituais

- Conceituação de cultura em diferentes épocas (cronologia de sua significação e o conceito antropológico);
- Etnocentrismo e Relativização Cultural;
- Estereótipos, preconceitos e discriminação transmitidos através das diversas formas de socialização (familiar, escolar, meios de comunicação de massa);
- Cultura Popular x Cultura Erudita;
- Conceituação de ideologia em Marx;
- Indústria Cultural ou Cultura de massas;
- Indústria Cultural ou Cultura de massas no Brasil;
- O universo da Propaganda.

2. Conteúdos Procedimentais

Trabalhar inicialmente, em aulas expositivas, as várias definições do conceito de cultura em diferentes épocas – cultura como cultivo ou como sinônimo de ilustração, até a formulação de cultura nas Ciências Sociais, especialmente com a contribuição da antropologia.

A seguir propor a leitura do texto de Horace Minner, Os Sonacirema em sala de aula. Essa atividade produz uma reação coletiva inacreditável de *estranhamento* diante dos hábitos esquisitos da sociedade descrita pelo autor. Com o desvendamento progressivo do texto por parte dos alunos, cria-se uma atmosfera de perplexidade geral da turma diante do “enigma” ali proposto, pois afinal, tal sociedade tão estranha e primitiva vai, aos poucos, revelando-se bastante “familiar” a nós próprios. Desse modo, o professor poderá continuar sua exposição a respeito dos conceitos de etnocentrismo e de relativização cultural.

Na aula seguinte, poderá ser exibido um filme (sugestão no 6 na lista de recursos) que trate de cultura popular, para a seguir chegar à conceituação de cultura popular e de cultura erudita (sugestões na listagem de recursos) através de fechamento expositivo.

Poderá ser solicitado um fichamento de um dos capítulos do livro *Não Vi e não gostei* para promover um debate sobre estereótipos, preconceitos e várias formas de discriminação social (étnica, de classe, de gênero, dentre outros). Um filme sugestivo para o início deste debate/aula pode ser *Acorda Raimundo* ou *A Hora do Show*

A seguir, o professor deve abordar o conceito marxista de *ideologia* enquanto “um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe social determinada”, de modo a desencadear o processo de reflexão crítica sobre indústria cultural e sobre os meios de comunicação de massas (ver autores da Escola de Frankfurt citados na bibliografia).

Após o fichamento a respeito da visão de *apocalípticos e integrados* (ver Tomazi, 2002), pode-se trazer para a sala de aula (pesquisa dos alunos e do professor) recortes com propagandas de revistas do momento, e/ou, propagandas devidamente selecionadas e gravadas de televisão. Através desses materiais promove-se o debate acerca dos mecanismos de sedução que visam induzir os indivíduos ao consumo exacerbado promovendo *alienação* em detrimento de *conscientização*.

3. Conteúdos Atitudinais

Ao abordar o tema da *cultura*, espera-se proporcionar ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica que produz, inevitavelmente, atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo, ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais.

O exercício prático da *relativização* leva os alunos a compreenderem e valorizarem as diferentes manifestações culturais de etnias, grupos e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e

tensões do mundo atual. Em nosso entendimento, essa é uma condição para o exercício de uma *cidadania plena*, quando se consegue uma sociabilidade que logre manter a diversidade cultural, étnica, racial ou de gênero na esfera pública.

Outro aspecto a ser vivenciado é a construção de uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor.

Dependendo do interesse dos alunos, ou do tempo disponível, pode-se estender essa discussão para a questão da propaganda na política com o surgimento recente dos “marketeiros” na construção de identidades dos candidatos a cargos políticos.

Bibliografia sugerida

ALVES, Júlia F. *A Invasão Cultural Norte-Americana*, col. Polêmica, 23a Edição, Ed. Moderna, 1995.

ARANHA, Ma Lucia de Arruda e Martins, Ma Helena Pires. *Temas de Filosofia*, cap.21, SP: Ed Moderna, 1998.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia ?*, SP: Ed. Brasiliense, 1988.

COELHO, Teixeira. *O que é Indústria Cultural*, Primeiros Passos, SP: Ed. Brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. *A Ideologia Cultural na Pós Modernidade*, RJ: DP&A editora, 1999.

HORACE, Minner. “Body Ritual Among the Nacirema” *mimeo*. Tradução de Eduardo Viveiros de Castro.

LIMA, L.C. *Teoria da Cultura de Massas*, RJ, Paz e Terra, 1978.

LÖWY, Michael. *Ideologias e Ciência Social*, Elementos para uma análise marxista, cap1, SP: Ed. Coretz, 1985.

MATTA, Roberto Da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*, RJ: Vozes, 1981.

QUEIROZ, Renato da Silva, *Não Vi e Não Gostei – O Fenômeno do Preconceito*, SP, Ed. Moderna, 1995.

ROCHA, Everardo da. *O que é Etnocentrismo*, Primeiros Passos, SP: Ed. Brasiliense, 1984.

ROQUE, Laraia. *Cultura Um Conceito Antropológico*, RJ, Ed. Zahar, 1986.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Iniciação à Sociologia*, SP, Ed. Atual, 2000.

Filmes sugeridos

- 1) Ruas de Liberdade. Direção: Barry Levinson (longa metragem)
Tema: adolescência, descobertas, diferenças, racismo, preconceitos, judeus, negros, ricos e pobres na década de 50 nos EUA, período do apogeu do Estado do Bem Estar Social.
- 2) Os Outros – Roteiro e Direção de Fernando Mozart. (16 min.)
Aquisição: Núcleo de Antropologia e Imagem (NAI) /UERJ
- 3) Pleasantville – A Vida em Preto e Branco Direção: Gary Ross (longa metragem)
Tema: valores; estereótipos, preconceitos e mudança social.
- 4) Acorda Raimundo. Direção: Alfredo Chaves. (17 min.)
Aquisição: IBASE vídeo e ISER.e-mail: www.ibase.org.br.
Tema: questão de gênero e machismo na cultura brasileira
- 5) Samydarsh: os artistas da rua. Direção: Adelina Pontual (12 min.)
Aquisição: IBASE. Av. Rio Branco 124 8º andar. E-mail: www.ibase.org.br
Tema: artistas de rua no Recife
- 6) Casamento grego. Direção: Gregory Keen (longa metragem)
Tema: choque cultural, tradições e rituais numa família de imigrantes nos EUA.
- 7) A Hora do Show (Bamboozled) Direção: Spike Lee. (longa metragem)
Tema: identidade cultural, comunidade, racismo, minorias, mídia e ideologia.
- 8) O auto da compadecida. Direção: Guel Arraes (longa metragem)
Tema: cultura e religiosidade popular no Brasil
- 9) Focus (2001). Direção: Neil Slavin (longa metragem)
Tema: anti-semitismo nos EUA.

D - Estado e sociedade

1. Conteúdos conceituais

- Surgimento do Estado moderno e da “idéia” de direitos do cidadão: ênfase na cidadania como construção social; Estado de direito; cidadania como consenso;
- Características da liberal-democracia: dilema liberdade vs. igualdade; os três poderes; representação política e sufrágio universal;
- Primeiros movimentos reivindicatórios: formação de sindicatos e partidos políticos;
- Estado do Bem-Estar social: “os anos gloriosos” do capitalismo; trabalho organizado; direitos sociais;

- Crise do trabalho organizado e globalização: Estado neoliberal; flexibilização do trabalho e economia de mercado;
- Formação do Estado brasileiro: especificidade da formação sociopolítica brasileira – legado da escravidão e da concentração fundiária, autoritarismo, clientelismo, paternalismo; partidos políticos; movimentos sociais no Brasil.

2. Conteúdos procedimentais

Essa unidade deve começar com uma breve exposição, por parte do professor, acerca dos diversos tipos de direitos humanos (pode ser usada a tipologia clássica de T.H. Marshall), enfatizando a concepção de direitos humanos como construção social, como defende Bobbio (1992), para que os alunos percebam a necessidade de contextualizá-los. Como se trata da introdução de uma nova unidade, é um momento em que a atividade estará mais focalizada no professor. O professor deve utilizar esquemas interpretativos para que os conceitos sejam apresentados aos alunos, o que pode ser seguido do fichamento da leitura do texto “Brasileiro, cidadão?”, de José Murilo de Carvalho, para a aplicação dos conceitos teóricos.

A partir de aulas expositivas sobre as características do Estado moderno, os alunos já terão condições de iniciar atividades de pesquisa em grupo. Como o assunto é amplo, várias pesquisas podem ser feitas para serem socializadas em sala de aula com breves exposições, e sempre com a orientação e animação do professor, pois os alunos não têm a didática necessária para substituírem o professor.

Nesse momento, sugere-se que seja mostrado o filme *Amistad*, no trecho em que o Senador Adams (ator Anthony Hopkins) faz a defesa dos ideais basilares da República americana.

3. Conteúdos atitudinais

A discussão sobre questões relacionadas aos direitos humanos e cidadania permite que os alunos percebam a importância da organização sociopolítica que possibilita que eles sejam realizados. É um momento em que os alunos podem perceber que os direitos humanos não são um “dado da realidade” e precisam ser conquistados e defendidos.

Quanto ao estudo das diversas formas de Estado, espera-se que os alunos fiquem familiarizados com as mudanças sociais ocorridas desde a formação do Estado-nação, passando pelas diversas formas que assumiram ao longo do século XX, para que lhes seja possível chegar às análises das questões contemporâneas ligadas à desorganização do mundo do trabalho no sistema capitalista, e à opção neoliberal para a crise do Estado do Bem-Estar.

É importante ainda que o estudo da formação do Estado no Brasil contemple a análise da redemocratização brasileira. A Constituição de 88 deve fornecer subsídios ao professor para que a questão de direitos e cidadania seja analisada na sua realização concreta.

Bibliografia sugerida

BATISTA, Paulo Nogueira. “Consenso de Washington – A Visão Neoliberal dos Problemas latino-americanos”. *Consulta popular* – Cartilha no 7. Tel. (021) 2532 1398 E-mail: consultapopular@cidadenet.org.br

BAUMAN, Zigmunt. *Globalização: as conseqüências humanas*. RJ: Zahar, 1999.

BENJAMIN, César e outros. *A Opção Brasileira*, RJ: Contraponto, 1998.

BENJAMIN, César. *O Brasil é um sonho que realizaremos – os desafios do Brasil, ilustrado por Claudius Ceccon*, RJ: Contraponto, 1998.

BOBBIO, Norberto et alii. *Dicionário de Política*, RJ: Ed. Universidade de Brasília, 1986.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*, RJ: Campus, 1992.

CARVALHO, J. M. *Cidadania no Brasil – o longo caminho*. RJ: Civilização Brasileira, 2002.

_____. “Brasileiro, cidadão?”. In: *Pontos e Bordados*. BH: UFMG, 1998.

FIORI, J. L. *60 lições dos 90 – Uma década de neoliberalismo*. RJ: Ed. Record, 2001.

GUIMARÃES, Samuel Pinheiro. *A Política dos Estados Unidos para o mundo e o Brasil*. , Consulta popular – Cartilha no 8. Tel. 2532-1398. E-mail: consultapopular@cidadenet.org.br

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe e Status Social*. RJ: Zahar, 1967

PAIVA, Ângela R. *O público, o privado e a cidadania possível*. RJ: Senac Nacional, 2001.

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política – Quem manda, Por que manda, Como manda*, RJ: Ed. Nova Fronteira, 1989.

SADER, E. e Gentile, P. (org.). *Pós – neoliberalismo : as políticas sociais e o Estado democrático*, SP, Paz e Terra, 1995.

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI - no loop da montanha russa*. RJ: Cia. das Letras, 2001.

THOMPSON, G e Hirst, Paul. *Globalização em questão*. Petrópolis: Vozes, 1998.

TOMAZI, Nelson Dacio. *Introdução à Sociologia*. SP: Ed. Atual, 2002.

Filmes sugeridos

- 1) Amistad - Direção: Steven Spielberg (longa metragem)
- 2) Terra para Rose. (1987) Direção: Tetê Moraes (84 min.)
- 3) Sonho de Rose: 10 anos depois (1996) Direção: Tetê Moraes (106 min.)
- 4) Conversas com criança. Direção: José Roberto Novaes (22 min.)

IDACO: Instituto de Desenvolvimento e Ação Comunitária. Tel. (021)2233-7727/
22334535 e-mail: idaco@ax.apc.org

- 5) Pão e rosas. Direção: Ken Loach (longa metragem)
Tema: problema da migração, da exploração e do sub-emprego.
- 6) Os anos JK (1983) Direção: Silvio Tendler (longa metragem)
- 7) Jango (1980) Direção: Silvio Tendler (longa metragem)

E - Desigualdade social

1. Conteúdos conceituais

- Formas de desigualdade nas organizações sociais: classe, castas, estamentos;
- Ideário iluminista e desigualdade: papel do Estado e da democracia na redistribuição dos bens sociais;
- Desigualdade no Brasil: contextualização: “cidadania regulada” e análise dos indicadores sociais; comparações regionais
- Desigualdade e violência no Brasil.

2. Conteúdos procedimentais

Trabalhar com textos curtos sobre as formas de desigualdade para a análise de realidades concretas; propiciar que os alunos sejam capazes de entender gráficos e tabelas sobre classe, etnia, escolaridade ou regiões do Censo ou da PNAD. Uma excelente atividade é trabalhar com dados publicados em reportagens nos principais meios de comunicação do país, tais como jornais e revistas, que podem ser usados na comparação de indicadores sobre regiões e variáveis.

Por ser uma última unidade, espera-se os alunos já possam articular a questão da desigualdade social brasileira com as unidades anteriores, quando foram tratados temas como formação do Estado e cidadania. Além do mais, a questão da desigualdade é importante para a contextualização da discussão da violência urbana no Brasil.

Como complemento para o tema da desigualdade, os alunos podem ver o documentário “Ilha das Flores”. Para a análise da desigualdade social associada à violência urbana originada com o tráfico de drogas, é sugerido o documentário “Notícias de uma guerra particular”.

3. Conteúdos atitudinais

Ao analisarem comparativamente os indicadores sociais, os alunos podem formular reflexões críticas sobre os níveis de desigualdade no Brasil. Ao se debruçarem sobre os indicadores sociais, fica mais fácil para os alunos perceberem a construção da desigualdade brasileira. Essa atividade complementa a unidade que trata da formação do Estado brasileiro.

Essa unidade, por ser a última, deve ser dinâmica, e com o objetivo de permitir que os alunos tenham contato com gráficos, indicadores sociais na sua interpretação da desigualdade brasileira. Desse modo, espera-se que os educandos possam fazer uma leitura dos dados estatísticos à luz dos conceitos trabalhados ao longo do programa.

Bibliografia sugerida

COSTA, Ma. Cristina. *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. SP: Ed. Moderna, 2001.

SCOREL, Sarah. *Vidas ao léu*. RJ: ED. Fiocruz, 1999.

HASENBALG, Carlos e Silva, Nelson do Valle. (orgs.) *Origens e destinos*. RJ: Topbooks, 2003.

IBGE. Síntese de indicadores sociais 2000. RJ: Departamento de População e Indicadores Sociais/IBGE, 2001.

SCALON, Celi (org.) *Imagens da desigualdade*. BH:UFMG; RJ: IUPERJ/UCAM, 2004.

REIS, Elisa. “Desigualdade e solidariedade: uma releitura do ‘familismo’ amoral de Banfield” In: *Processos e escolhas*. RJ: Contracapa, 1998.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça*. RJ: Campus, 1988.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. SP: USP/Editora 34, 2001

TOMAZI, Nelson. *Iniciação à sociologia*. SP: Atual Editora, 2002.

VELHO, Gilberto. *Cidadania e violência*. RJ: UFRJ/FGV, 1996

Filmes Sugeridos

- 1) Profissão Criança- Roteiro e Direção de Sandra Werneck. (34min.)
Aquisição: IDACO E-mail: idaco@xap.ap.corg
- 2) Meninas mulheres. Direção: José Roberto Novaes (23 min)
Aquisição IDACO
- 3) Ilha das Flores. (1989) Direção: Jorge Furtado (10 min.)
- 4) Notícias de uma guerra particular. (1999). Direção: João Moreira Salles. (55 min.)

Cronograma sugerido

O desenvolvimento do presente programa foi pensado para um ano letivo, ocupando, cada uma das unidades um bimestre. O professor pode reduzir ou estender o conteúdo de determinados temas de acordo com a realidade sócio-cultural dos educandos, e o momento político-social vivido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa ora apresentado procurou trazer alguns subsídios teóricos das Ciências Sociais, em um esforço de articulá-los com a prática docente na Educação de Jovens e Adultos. São linhas gerais das quais os professores podem se apropriar para compor seu programa específico, tendo em vista a realidade social de seus educandos, assim como o momento social específico em que o mesmo está sendo aplicado. Dependendo da conjuntura, a Política, ou a Sociologia, ou a Antropologia ficam mais presentes nas discussões. Assim sendo, a discussão sociológica estende-se nas unidades A, B e E. As questões antropológicas são tratadas nas unidades B e C, enquanto as questões políticas estão nas unidades B e D.

Houve um esforço, ao longo do programa, de mostrar que filmes, documentários e artigos podem se constituir em um material didático enriquecedor que viabiliza a contextualização dos conceitos. Esse material pode renovar a motivação dos alunos no seu interesse pelas Ciências Sociais, na medida em que eles percebem a ligação entre a realidade em que vivem e a importância da utilização desses conceitos para melhor compreendê-la.

HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Américo Freie

Cíntia Monteiro

Fábio Garcez de Carvalho

Luiz Resnik

Márcia Almeida Gonçalves

INTRODUÇÃO

A concepção de uma proposta de programa de História para jovens e adultos no Ensino Médio leva-nos à reflexão de uma série de questões, relacionadas não só às especificidades dessa modalidade de ensino como também às características próprias dessa área de conhecimento.

Na tentativa de superar a idéia de suplência – que entende essa modalidade como simples reposição dos conteúdos estabelecidos para o ensino considerado regular – a legislação e as orientações curriculares nacionais procuram valorizar uma visão de educação voltada para os interesses e as experiências dos jovens e adultos.

Esses estudantes, em geral, possuem práticas sociais marcadas por uma grande variedade de experiências em interação com diferentes grupos sociais. Além dos conhecimentos construídos no nível fundamental de ensino, é importante considerar as trajetórias desses jovens e adultos em outros espaços sociais. Assim, além das experiências acumuladas nas relações que se estabelecem no próprio espaço escolar, é possível supor que a maioria deles tem (ou teve) algum tipo de inserção no mercado de trabalho – seja ele formal ou não –, e algum tipo de participação em diversos níveis de associação (religiosas, esportivas, comunitárias, sindicais, recreativas etc).

Essas interações não podem ser desprezadas por uma proposta de educação que pretende voltar atenção para esse público. São experiências capazes de forjar visões de mundo que vão informar as práticas sociais desses alunos. É também nesses espaços que se realizam trocas culturais fundamentais para a construção de significados e de valores essenciais aos processos educativos tomados sob um ponto de vista mais amplo, que inclui todo tipo de socialização

do indivíduo. Nesse sentido, consideramos que estes são importantes locais de construção de conhecimento, e, por isso, estas experiências devem ser consideradas.

Por outro lado, há um outro tipo de conhecimento que tem sido tradicionalmente aceito e valorizado socialmente como necessário para a formação do indivíduo. Conhecimento esse de natureza científica e racionalmente orientado que tem sido selecionado, re-elaborado e difundido nos espaços escolares. Uma proposta de educação para jovens e adultos não pode ameaçar a garantia de acesso ao conhecimento sistematizado pela educação formal.

Tradicionalmente, o conhecimento escolar foi tratado como um conjunto de conteúdos previamente selecionados sob a luz de uma perspectiva que os definia como universais. Dessa forma, durante muito tempo diferentes grupos sociais e culturais, com diferentes necessidades e expectativas, receberam formação escolar a partir de programas curriculares com ementas fixas, elaboradas sob a orientação de um tipo de saber que se considerava válido para todos. Atualmente, os debates no campo da Educação apontam para uma maior flexibilização dos currículos, no sentido de atender demandas específicas dos diferentes grupos. Propostas curriculares oficiais já absorveram, de diversas maneiras, essa tendência.

Estas possibilidades de flexibilização, criadas pelo debate acadêmico e viabilizadas pela legislação, não pretendem invalidar ou diminuir a importância do conhecimento sistematizado e cientificamente construído. Ao contrário, flexibilizando a seleção dos conteúdos, pretende-se valorizar o conhecimento científico a partir de sua aproximação à realidade vivida por cada um dos diferentes grupos. E é nesse sentido que entendemos a importância dos conhecimentos construídos nos espaços de socialização extra-escolar.

Acreditamos, no entanto, que a valorização das experiências vividas por esses jovens e adultos na construção de propostas pedagógicas não equivale a uma simples incorporação de saberes formulados no senso comum. É fundamental a adoção de uma perspectiva que tenha por princípio a requalificação desses saberes no sentido de diminuir a distância entre esses e o saber escolar. Para isso, é necessária uma adequação dos critérios de seleção de conteúdos e dos métodos de ensino na direção de proporcionar a construção de significados relevantes para esse público.

Esta tarefa se coloca para o ensino de História de forma bastante peculiar. Diante de um presente marcado por transformações rápidas e rupturas profundas, que parecem nos afastar cada vez mais do passado, torna-se cada vez mais árdua a função de construir conhecimentos significativos.

Na intenção de aproximar o saber histórico escolar da realidade vivida pelos alunos, acreditamos que é preciso achar pontos de equilíbrio nas tensões estabelecidas nas relações entre a vida pública e a vida privada, entre o espaço global e o espaço local. Faz-se necessária a busca por uma proposta de ensino de história que seja capaz de criar significados sem abrir mão da relevância histórica diante do conhecimento sistematizado; uma proposta que possa valorizar o particular sem perder de vista a noção de unidade dos processos históricos.

Não nos parece fácil esta tarefa, tampouco desconhecemos sua complexidade. No sentido de apontar caminhos para sua realização, buscamos aqui oferecer aos alunos jovens e adultos uma compreensão ampla da sociedade contemporânea e dos papéis que eles desempenham nos processos de sua formação e transformação. E essa compreensão se realiza a partir da percepção e do entendimento das trajetórias traçadas pelos homens e pelas sociedades no tempo.

2 - OS OBJETIVOS DO ENSINO DA HISTÓRIA

A História vem conhecendo, nos últimos tempos, grandes mudanças, tanto do ponto de vista da ampliação dos horizontes para o conhecimento como do ponto de vista metodológico – são “novos temas, novas abordagens, novos métodos”. No campo do ensino da História, os efeitos se fazem presentes no movimento de repensar os currículos, os objetivos, os conteúdos e as práticas docentes em sala de aula.

Expressando os desafios em lidar com um público alvo de jovens e adultos, o conhecimento histórico deve permitir estabelecer relações entre a sua vida individual e o mundo que lhe cerca. A história deve contribuir para que o aluno reflita sobre valores e práticas cotidianas que atuam na formação de identidades individuais ou coletivas. Para atingir esse objetivo, o ensino da História deve propiciar o reconhecimento da diversidade das sociedades, as diferentes formas de organização e de relações entre pessoas, grupos, etnias, povos, nações e Estados, seja no local e nos círculos próximos de sua vivência, seja em espaços mais distantes ou em outras épocas e lugares.

O reconhecimento das diferenças deve se pautar por valores e atitudes humanísticas, assegurando que, ao desenvolver o conhecimento sobre o outro, propicie-se o respeito aos direitos humanos. Os estudos históricos devem contribuir para que, a partir de suas próprias vivências sociais e do estudo de outros povos e culturas, os alunos reflitam sobre códigos de conduta ética, sobre princípios humanísticos, baseados no reconhecimento dos direitos universais.

Está no centro de nossas preocupações a formação de um sujeito com capacidade de pensar o mundo circundante, de forma autônoma, com a perspectiva de elaborar e re-elaborar seus vínculos com essa “realidade”. Em outros termos, esperamos contribuir para a constituição de cidadãos, que sejam *sujeitos* de sua própria existência, na dupla acepção do conceito: ao compreenderem as suas sujeições, limites estabelecidos socialmente, podem vir a expressar mais conscientemente a sua subjetividade.

Para atingir esses objetivos, compreendemos o ensino de História como uma das vias de acesso à compreensão do mundo. É imprescindível, de um lado, interagir com o conhecimento produzido pelas outras disciplinas escolares; por outro lado, devemos considerar outras abordagens “não científicas” como, por exemplo, o conhecimento derivado da religião e das artes.

De um ponto de vista metodológico, o ensino da História deve propiciar o desenvolvimento de uma série de habilidades, tais como a capacidade de:

- a) reconhecer e **ler** textos com diferentes linguagens, tais como as imagens, os gráficos, as tabelas estatísticas, os textos jornalísticos, os mapas, as cartas, entre tantas possibilidades;
- b) **escrever** textos analíticos e interpretativos, utilizando o vocabulário histórico e seus conceitos;
- c) **narrar** as suas próprias histórias, a partir do reconhecimento da sua inserção no mundo presente.

3 - UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

A proposta que ora se apresenta se caracteriza por dispor os conteúdos em quatro módulos que devem ser desenvolvidos progressivamente, pois o aluno só deve estudar o segundo módulo após o primeiro, e assim sucessivamente. Supõe, portanto, não apenas um necessário encadeamento lógico, mas também um maior grau de complexidade na medida em que vão se sucedendo os módulos.

Módulo I - Vida Privada (Valores, Comportamentos e Hábitos)

Como módulo inicial procura-se introduzir o estudo da história através do questionamento da historicidade dos elementos mais caros ao cotidiano, tais como os comportamentos, hábitos e valores, no mais das vezes tornados naturais na vida de cada um. O objetivo é desnaturalizar esses componentes de nossa vida cotidiana, tornando-os passíveis de questionamento. Valores, comportamentos e hábitos não são atributos “naturais”, “genéticos”, “determinados pelo nascimento”. Historicamente, as sociedades expressaram concepções diversificadas ao longo do tempo. Nos dias atuais, por sua vez, verifica-se uma enorme variedade de perspectivas de vida, formas de se comportar e agir. Nesse sentido, a historicização dos elementos da vida privada, da intimidade e do cotidiano, pode permitir uma reflexão sobre a nossa capacidade, individual e coletiva, de transformarmos as nossas vidas.

Os temas que se seguem são propostas para lidar com as questões discutidas no parágrafo anterior.

Começemos pela **memória**. A memória é condição para a nossa existência e convívio social. O que conhecemos sobre os outros e sobre o mundo que nos cerca orienta as nossas ações cotidianas, os nossos gostos e as nossas vontades. Em outras palavras, constituímos a nossa **identidade** a partir do que conhecemos, mas também do que (re)conhecemos. Isto é, ao elaborarmos as nossas experiências de vida, deixamos uma parte delas no esquecimento. A memória é constituída de lembranças e esquecimentos. Isso vale para a constituição de nossa identidade pessoal, mas também vale para toda a sociedade. A memória coletiva forja uma identidade social, coletiva, do grupo e da nação.

A guarda de documentos (escritos, imagéticos ou objetos) é uma maneira de perpetuar as lembranças. Como exercício, podemos pedir que os alunos tragam esse material pessoal. Também podemos lidar com a memória coletiva, com os materiais das associações religiosas, esportivas, políticas, entre outras. Os museus, arquivos e bibliotecas do município e do país, das igrejas e dos clubes guardam muitos “papéis” e objetos. São importantes lugares de memória, repositórios da memória coletiva. A história oral também pode ser útil: todos os que viveram as experiências podem, com seus depoimentos, falar algo sobre os acontecimentos passados.

Família, comunidade e etnia são instâncias coletivas de identificação. Cada um desses grupos tem impacto sobre o nosso cotidiano, demarcando quem somos. São coletivos que, no mais das vezes, alicerçam a nossa sobrevivência material, moral e ética. Pela relevância desses laços, não é demais insistir no caráter histórico de suas configurações presentes.

Em relação à **família**, as concepções acerca do parentesco variaram durante a História, em vários aspectos. No que concerne à identificação de linhagem e descendência, podiam ser famílias matrilineares ou patrilineares. Quanto ao tamanho e abrangência, famílias patriarcais ou nucleares. O papel dos homens e das mulheres, dos velhos, dos jovens e das crianças também sofreu radicais transformações. Tal variedade, hoje em dia (casal com filhos, casal sem filhos, mulher com filhos, casal com filhos e agregados etc), implica repensar a noção de família. O tema sugere também uma reflexão sobre o papel da **mulher**, ao longo dos tempos.

A **comunidade** nos remete a pensar identidades locais, alicerçadas na contigüidade territorial e nas afinidades de vizinhança. É uma oportunidade para discutirmos os movimentos migratórios e os processos recentes de urbanização vivenciados pela sociedade brasileira. Lidando com a educação de jovens e adultos, muitos dos nossos alunos devem ter passado pela condição de migrante do campo para a cidade, re-elaborando sua inserção nos espaços comunitários.

O tema das **identidades étnicas** tem se atualizado com o debate em torno das políticas de ação afirmativa. Racismo e anti-racismo no Brasil têm uma longa trajetória nas imagens que a sociedade constrói sobre si mesma, assim como na compreensão sobre a miscigenação alardeada desde os primórdios da colonização portuguesa e as heranças étnicas ancestrais.

Muito presente no cotidiano, a **religiosidade** da população assume uma perspectiva inédita no século XXI. Em nenhum outro momento da história brasileira foi tão corriqueiro “mudar de fé”. Filhos não acompanham a religião dos pais, e mesmo estes já não são tão convictos. Cabe, neste ponto, uma reflexão sobre a história das diversas religiões e cultos praticados no Brasil, e o seu impacto para a vida cotidiana e para os movimentos sociais.

Correlatamente, as **festas e comemorações**, religiosas e cívicas - pessoais, nacionais ou universais – regulam o tempo do calendário e reforçam os valores. Cabe sublinhar que os dias primeiro de maio e doze de outubro nem sempre foram feriados nacionais. No dia dezoito de abril, por sua vez, ninguém trabalhava no Estado Novo: comemorava-se o aniversário do Presidente Vargas.

A televisão é outra presença decisiva na nossa vida atual. Tornou-se a mais importante referência de informações e entretenimento para a maior parte da população brasileira. É um

fenômeno curioso, pois penetrou com tal ênfase apenas nas duas últimas gerações. Investigar a dinâmica histórica dos **meios de comunicação** significa pensar que os nossos avós ouviam rádio, muitas vezes, a partir do alto-falante da praça pública.

Já que estamos falando em nossos avós, perguntemo-nos quais eram as suas doenças mais corriqueiras, como se cuidavam ou do que faleciam as pessoas antigamente. O tema da **saúde** e, porque não, da doença, leva-nos a pensar nos cuidados, e nas preocupações, privados e públicos acerca do bem estar, do saneamento e da medicina pública.

A **alimentação** também é um objeto de reflexão. Os nossos hábitos alimentares também são práticas culturais históricas. Dizem respeito ao nosso dia a dia, variando da vida no campo ao ritmo alucinante da metrópole.

Se tantas coisas mudaram, a escola permanece muito semelhante àquela do início da República brasileira. Mais abrangente, pois os currículos são diferentes, mas os procedimentos de sala de aula são muito parecidos. A **educação**, a história da escola e seus métodos e a posição da criança na sociedade formam um conjunto temático.

Os dez temas acima – memória, família, comunidade, etnia, religiosidade, festas e comemorações, meios de comunicação, saúde, alimentação e educação - são sugestões. Encontramos materiais sobre eles em livros dispersos. Precisamos arrumá-los e sistematiza-los com a ajuda dos conhecimentos dos alunos e da própria localidade. Esse primeiro contato com a história, e com a História do Brasil em particular, pode estimular os alunos a progredirem nas suas reflexões sobre o conhecimento histórico.

Módulos II e III - O Brasil e o Mundo

Nesses dois módulos, os alunos deverão ter acesso aos conteúdos de História ensinados na escola regular. O educando deve ter acesso a conteúdos universais básicos. Na medida em que o programa é abrangente para uma carga horária reduzida, o programa abrange temas da História Moderna e Contemporânea, a partir de um ponto de vista em particular. Os momentos históricos – os contextos específicos estudados em cada item - serão discutidos sob a ótica dos que viveram as experiências passadas em terras brasileiras.

Enfatizar a História do Brasil responde à necessidade de (re)significar as experiências cotidianas do educando a partir da análise da história da sociedade brasileira. Pretende-se, assim, valorizar a utilização da experiência pessoal e coletiva como mediação para desenvolver processos de conhecimentos mais abstratos, indispensáveis em qualquer processo de ensino–aprendizagem. Conforme o exposto, os conteúdos são selecionados sem que haja a preocupação de construir um currículo enciclopédico; pelo contrário, a preocupação é de oferecer conteúdos considerados indispensáveis para o educando ser capaz de pensar a sua vida pessoal como parte de uma sociedade construída ao longo do tempo.

Vale acrescentar que as experiências vivenciadas em terras brasileiras são pensadas como relacionadas à chamada história mundial. Esta preocupação leva em consideração a necessidade do educando em se pensar como cidadão do mundo. Uma proposta que pretende destacar a formação da cidadania deve levar em consideração as múltiplas influências que a sociedade brasileira contemporânea sofre com o processo de sua inserção na economia mundial e em um mundo cujas informações circulam em tempo real. Estudar outras sociedades e a sua interação com o Brasil é de fundamental importância para ampliar os horizontes culturais e políticos do educando, contribuindo de maneira decisiva para a formação cidadã em um mundo globalizado.

Os conteúdos estão organizados em três grandes unidades temáticas que têm como eixo a dinâmica interna da sociedade brasileira em sua relação com diferentes formações sociais no mundo. Assim sendo, a primeira unidade pretende refletir sobre a colonização portuguesa na América, a partir de dois eixos: a sua inserção no Império colonial português e a construção de uma formação social particular onde estão imbricados aspectos relativos à diversidade cultural presente nas sociedades indígenas, africanas e européias. Daí ser necessário o estudo das sociedades indígenas, africanas e européias, destacando as suas especificidades. A segunda unidade a ser desenvolvida discute a inserção do Brasil na modernidade européia do século XIX, destacando permanências e mudanças da sociedade brasileira em relação ao passado colonial, as independências das colônias ibéricas e a formação de um estado soberano e moderno inseridos no concerto político, econômico e cultural da Europa do século XIX. A última unidade trata do Brasil no século XX, onde se destacam dois eixos: as experiências da República brasileira e a sua inserção em diferentes conjunturas políticas e econômicas internacionais. A construção da República oligárquica, a Era Vargas e suas especificidades, o período do pós II Guerra Mundial, os governos militares e, por último, a redemocratização compõem temas indispensáveis para o conhecimento da história recente do país.

Dispondo desses conteúdos básicos, o aluno se habilita a aprofundar a sua compreensão acerca da sua trajetória individual como parte de uma sociedade historicamente constituída, bem como se torna apto a discutir os grandes temas da contemporaneidade.

A seguir, apresentamos uma proposta de periodização que relaciona as duas primeiras unidades (“A colonização portuguesa da América” e “A inserção do Brasil na modernidade européia”) no módulo II, enquanto o módulo III discute o Brasil e o mundo no século XX. Este último módulo tem como objetivo proporcionar aos educandos um maior tempo de estudo aos temas contemporâneos.

Proposta de Periodização

Módulo II

- 1) Conquista e a invenção da América
- 2) Colonização européia e Mercantilismo
- 3) O Império Colonial Português

- 4) Escravidão e o tráfico Atlântico (África e Américas)
- 5) Viver em colônia
- 6) Sedições coloniais e a “Era das Revoluções”
- 7) As Independências americanas
- 8) Ordem e civilização I (a expansão do capitalismo e a construção da modernidade)
- 9) Ordem e civilização II (o Segundo Reinado)
- 10) A crise do escravismo e a imigração no Brasil

MÓDULO III

- 1) Imperialismo (a expansão européia e uma nova ordem internacional)
- 2) Primeira República no Brasil
- 3) Entre guerras (Europa e Estados Unidos)
- 4) A era Vargas
- 5) Seg. Guerra Mundial e a Guerra Fria
- 6) Democracia pós-guerra no Brasil
- 7) Descolonização e o Terceiro Mundo
- 8) Regimes militares nas Américas
- 9) Ordem internacional atual
- 10) Brasil: de Sarney a Lula

Módulo IV - Cidadania

Esse módulo tem como objetivo retomar as reflexões dos módulos anteriores, sistematizando-as a partir de conceitos correlacionados à discussão sobre a cidadania. O eixo central desse módulo relaciona-se à análise da história da perpetuação e reprodução da exclusão social no Brasil, no sentido de contribuir para a reflexão sobre as condições para uma efetiva política de inclusão social. Tal como no módulo I, os temas são sugestões. Diversamente, no entanto, os conceitos são mais complexos, requerendo maior nível de abstração, na medida em que tematizam a esfera pública.

Começamos pelo próprio tema da **cidadania**, enquanto expressão dos direitos de participação e de usufruir das condições de vida digna na sociedade em que vivemos, ou melhor, direito a viver conforme os padrões civilizados. Como tudo é histórico, também os padrões civilizatórios se transformaram ao longo do tempo. Retomando a história da humanidade, a partir da Revolução Francesa, e em particular a história brasileira, desde a Independência, podemos acompanhar os esforços para a implementação de direitos civis, políticos e sociais, assim como as diversas concepções que o conceito de cidadania assume nestas diferentes conjunturas históricas.

Nestes termos, os temas a seguir são desdobramentos da questão identificada no parágrafo anterior. A participação nos leva à reflexão sobre a **democracia**, como modelo de organização

política da sociedade e como prática no exercício do direito de decidir sobre os destinos da comunidade. Democracia e ditadura, autoritarismo e totalitarismo são conceitos conjugados. As práticas e os entraves à participação política podem ser examinados através da organização de partidos políticos e da história dos sistemas eleitorais. A democracia não se relaciona apenas à participação de uma parcela maior da população, mas também a uma rotina, um conjunto de normas que balizam o debate público, incluindo a liberdade de imprensa, a liberdade de organização e manifestação da sua opinião. Ao longo dos últimos dois séculos, a sociedade brasileira vivenciou regimes políticos distintos. No momento em que vivemos, os desafios para dar voz e autonomia a todos não são poucos.

Entre outros desafios, destacam-se o acesso ao trabalho e à terra. A herança de uma sociedade escravista, as diversas formas de trabalho rural e urbano, a emergência do trabalho industrial e as relações de trabalho no mundo globalizado são itens relacionados ao tema do **trabalho**. Deve ser objeto de reflexão específica, a **questão da terra** no Brasil e a permanência das desigualdades do campo. Da mesma forma que se fez com o trabalho urbano, podemos historiar as formas de apropriação e concentração da terra, as lutas dos trabalhadores rurais e as ações do Estado.

Nenhuma dessas lutas e conquistas se fez sem a intermediação da **justiça**. A justiça, os órgãos do Poder Judiciário e os seus agentes são balizadores das possibilidades do pleno gozo dos vários direitos relacionados ao exercício da cidadania. O tratamento desigual, mesmo diante do princípio de igualdade de direitos, tem se convertido em fatos corriqueiros nas práticas judiciais brasileiras. O sistema prisional, por sua vez, é uma expressão da injustiça. Dessa maneira, constituem itens para análise: um histórico da constituição do sistema judiciário e das suas várias ramificações, as práticas de tolerância e os preconceitos praticados pelos seus agentes. De maneira correlata, uma ênfase deve ser atribuída à história das instituições policiais e ao tema da violência.

Pensar a cidadania nos leva a refletir nas condições de vida na cidade como um espaço de convivência com dignidade. A expansão urbana, as condições para a produção e distribuição de alimentos, a degradação ambiental (pensemos no caso da Mata Atlântica no estado do Rio de Janeiro) são elementos para uma história da **questão urbana**.

Outra face dessa moeda relaciona-se às condições para a produção de **ciência e tecnologia**, os seus usos e o acesso aos seus benefícios. Vale destacar que esta temática é de grande relevância uma vez que a aplicação de conhecimentos científicos e tecnológicos tem um impacto ambiental e efeitos sociais e econômicos na vida dos cidadãos. O debate em torno dos transgênicos contribui para a reflexão da relação entre ética e ciência, poder econômico e conhecimento científico.

Como corolário desse módulo importa discutir sobre as condições históricas de construção da **nação** brasileira. Com isso voltamos aos primeiros tópicos do módulo I: as instâncias de identificação social. A nação tem sido nos últimos dois séculos um poderoso elemento de identidade para os cidadãos dos mais variados recantos do planeta. Em cada lugar, em cada época, a idéia de nação assume significado diverso, e tem se constituído como a expressão

de idéias e sentimentos próprios a determinados grupos sociais. Fomos patriotas de formas diversas ao longo do tempo. Continuaremos a sê-lo? Para refletir sobre o futuro da nação, que tão apaixonadamente moveu nossas vidas, entre as afinidades e torcidas, achamos importante recuperar a história desse conceito e suas práticas sociais.

BIBLIOGRAFIA

Ensino de História, metodologia, currículo e educação de jovens e adultos

ABREU, Martha e SOIHET, Rachel. *Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra : FAPERJ, 2003.

ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. *O saber histórico escolar: entre o universal e o particular*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – Departamento de Educação, 1999.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O Saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história. Novas perspectivas*. São Paulo: UNESP, 1992.

CABRINI, Conceição [et al.]. *O Ensino de história : (revisão urgente)*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDAU, Vera Maria (org.). *Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

DAVIES, Nicholas (org.). *Para além dos conteúdos no ensino de história*. Niterói: EdUFF, 2000.

DI PIERRO, Maria Clara. “Educação de jovens e adultos no Brasil: questões face às políticas públicas recentes” in *Em Aberto*. Brasília, ano 11, nº 56, out./dez. 1992.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). *Educação intercultural. Mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. *Caminhos da história ensinada*. Campinas: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. “O currículo entre o relativismo e o universalismo”. *Educação e Sociedade*, Dez 2000, vol.21, no.73, p.47-70.

FREIRE, Américo; MOTTA, Marly Silva da ; ROCHA, Dora. *História em curso: O Brasil e suas relações com o mundo ocidental*. São Paulo: Editora do Brasil; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino. Exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1996

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira e GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

HADDAD, Sérgio. “A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB” in BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1998.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula : conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1995.

MURRIE , Zuleika de Felice (coord.). *Livro introdutório: Documento básico: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

_____. *História e geografia, ciências humanas e suas tecnologias: livro do professor: ensino fundamental e médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

_____. *História e geografia: livro do estudante: ensino fundamental*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

_____. *História e geografia: livro do estudante: ensino médio*. Brasília: MEC: INEP, 2002. Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de história*. São Paulo: Cortez, 1996.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1992.

PULASKI, Mary Ann Spencer. *Compreendendo Piaget. Uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

REVEL, Jacques (org.). *Jogos de escalas. A experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1998.

SMOLKA, A. L. B. e GÓES, C. (orgs.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.

ZAMBONI, Ernesta (coord.). *Caderno Cedes 10. A prática do ensino de história*. São Paulo: Papirus, 1994.

Historiografia

ALENCASTRO, Luís Felipe de. *O trato dos viventes: formação do Atlântico Sul*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.

ANDERSON, Perry. *Linbagens do Estado Absolutista*. São Paulo: Brasileira, 1985.

BARROS, José Flávio Pessoa de. *O banquete do rei... Olubajé: uma introdução à música sacra afro-brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

BALAKRISHNAN, Gopal. *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

BLOCH, Marc. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, 1982.

BOBBIO, Norberto, Matteucci, Nicola e Pasquino, Gianfranco. *Dicionário de política*. Volumes 1 e 2. Brasília, D: Editoria Universidade de Brasília, 1992.

BOXER, C.R.. *O Império colonial português (1415-1825)*. Lisboa: Edições 70, 1981.

BRAUDEL, Fernand. *A Gramática das Civilizações*. Lisboa: Editorial Teorema, 1989.

_____. *Civilização material, economia e capitalismo – séc. XV- XVIII*. Tomo II (o jogo das trocas). Lisboa: Cosmos, 1985.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *Pontos e bordados: escritos de história e política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CHOMSKY, Noam. *Novas e velhas ordens mundiais*, São Paulo: Scritta, 1996.

CASTRO, Celso. *Os militares e a República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

COSTA, Emíla Viotti. *Da Senzala à colônia*. São Paulo, Difel, s.d.

FERREIRA, Jorge e DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). *O Brasil Republicano*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 4 volumes.

FIORI, José Luís (org.). *Estados e moedas no desenvolvimento das nações*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FLORENTINO, Manolo. *Em costas negras: uma história do tráfico de escravos entre a África e o Rio de Janeiro: séculos XVIII e XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FRAGOSO, João Luís Ribeiro. *Homens de grossa aventura: acumulação e hierarquia na praça mercantil do Rio de Janeiro (1790-1830)*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992

GOMES, Ângela de Castro. *A invenção do trabalhismo*. São Paulo: Vértice; Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.

GOMES, Ângela de Castos; PANDOLFI, Dulce; ALBERTI, Verena (orgs.). *A República no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

_____. *História da vida privada no Brasil*. Direção de Fernando Novais. São Paulo: Companhia das Letras, 1997-1998, 4 volumes.

HOBBSAWN, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Nações e nacionalismo desde 1870: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOURANI, Albert. *Uma História dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

IBGE. *Estatísticas do século XX*. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

MATTOS, Ilmar R. de. *O tempo saquarema*. São Paulo: Hucitec; Brasília, INL, 1987.

MATTOS, Ilmar R. de e GONÇALVES, Márcia de Almeida. *O Império da boa sociedade*. São Paulo: Atual, 1991.

MOTA, Carlos Guilherme (org.). *Viagem incompleta. A experiência brasileira (1500-2000): a grande transação*. São Paulo: Senac, 2000.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

PANIKKAR, K.M. *A dominação ocidental na Ásia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

PRIORI, Mary Del e VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SACHS, Ignacy; WILLEIM, Jorge; PINHEIRO, Paulo Sérgio (orgs.). *Brasil: um século de transformações*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *Relações internacionais: dois séculos de História*. Volumes 1 e 2, Brasília: IBRI, 2001.

SILVA, Alberto da Costa e. *Um Rio chamado Atlântico: a África no Brasil e o Brasil na África*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; Ed. UFRJ 2003.

SCHWARTZ. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica*. Lisboa: João Sá Costa, 1985.

WEFORT, Francisco C. *Por que democracia?* São Paulo: Brasiliense, 1984.

WESSELING, H.L. *Dividir para dominar: a Partilha da África*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Revan, 1998.

GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Professores Especialistas

Cesar Alvarez Campos de Oliveira

Edson Soares Filho

Irene de Barcelos Alves

Paulo Livio Pereira Pinto

INTRODUÇÃO

O grupo de professores selecionados para desenvolver a parte referente à Reorientação Curricular do Programa Sucesso Escolar, acredita que, para uma formação de qualidade nos Ensino Fundamental e Médio, é necessário capacitar o aluno para que ele compreenda o mundo em transformação a partir da síntese dos processos naturais, culturais, históricos e sócio-econômicos, desenvolvendo uma visão crítica, que possa orientar sua atuação na sociedade de forma participativa e integrada com a modernidade. Compreender que o exercício da cidadania está respaldado no sentimento de pertencer a uma realidade, que se insere nas relações entre a sociedade e a natureza, integrando todos os seus membros de forma responsável e comprometida com os valores humanísticos. Abre-se a possibilidade para ações coletivas e individuais, propositivas e reativas, que busquem as melhorias das condições de vida, os direitos políticos e as transformações sócio-culturais como conquistas a serem democratizadas.

Ao selecionar os eixos temáticos que propiciem a análise do espaço geográfico, privilegamos várias perspectivas, de forma a dar conta de diferentes escalas, que possibilitem o resgate da vivência cotidiana dos alunos, bem como a sua ampliação para realidades distantes e desconhecidas. A noção de escala geográfica é fundamental para a construção do raciocínio espacial, pois permite a compreensão de que os processos que ocorrem ao nível do bairro estão articulados e interpenetrados por aqueles que ocorrem na região, no território nacional e no espaço mundial. Os alunos do curso deverão compreender o mundo a partir do lugar em que vivem e, para tal, nada mais relevante do que o entendimento da realidade brasileira, vivenciada diariamente por eles. Conceitos como os de Estado, Território, Urbano, Rural, Trabalho, Tecnologia, População, Povo, Cidadania... podem ser construídos a partir do espaço vivido e, com as devidas mediações, reconstruídos em outras escalas de abstração, para permitir, não apenas a compreensão de sua dinâmica evolutiva, mas também a consciência de que a comunidade local é parte integrante e participativa de conjuntos geográficos maiores.

Os conhecimentos prévios dos jovens e adultos contribuirão na análise, ampliação, sistematização e síntese, necessários ao processo de construção e reconstrução das noções e conceitos da Geografia. Por outro lado, a especificidade do curso, voltado para alunos de faixa etária distinta do ensino regular e já inseridos no mundo do trabalho, auxilia na reflexão dos temas abordados pela disciplina geográfica e estimula parcerias com outras disciplinas como: História, Língua Portuguesa e Biologia, por exemplo.

A proposta pedagógica do grupo se fundamenta no reconhecimento da diversidade das situações reais, seja do ponto de vista da biodiversidade, seja da diversidade sócio-cultural dos alunos do curso. Educar num mundo das diferenças, e não para a regularidade dos padrões, deve ser a meta e o desafio na construção de saberes e conhecimentos. Esse processo deve estar ancorado na utilização de diversos meios de aquisição das informações. A análise de imagens fotográficas ou vídeos, a leitura de jornais, revistas e textos literários, juntamente com outras fontes de pesquisa abre novas possibilidades de apresentação dos conteúdos da Geografia. O estudo do meio, partindo da observação dos elementos construtivos da paisagem e suas referências com os processos sócio-culturais, propiciam análises e sistematizações que transformam conceitos espontâneos em conhecimento científico. Cabe ao professor auxiliar os jovens e adultos na construção do raciocínio geográfico, refletindo sobre as informações, relacionando-as com seus espaços de prática social e construindo formas de atuação participativa na sociedade. Vale destacar a importância dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento das habilidades cartográficas e de leitura de gráficos, instrumentos essenciais para a disciplina geográfica.

A utilização de linguagens diversas, como charges, gráficos, tabelas e mapas, entre outros, torna o ensino da Geografia mais dinâmico, animado e significativo para uma população que vive o mundo mediático da imagem e do som. Além disso, ao valorizar outras formas de expressão, mais próximas da oralidade, característica dos alunos do curso de Educação de Jovens e Adultos, cria novas situações que possibilitem o reforço da leitura e produção escrita.

Por outro lado, não podemos perder de vista o papel essencial do professor no processo pedagógico de sensibilização, planejamento e execução, na medida em que este atua como agente orientador e interlocutor da relação do aluno com o mundo. Desta forma, valoriza-se a experiência acumulada na sua prática cotidiana de sala-de-aula, revestindo-a de um caráter dinâmico e mantendo-se em constante sintonia com as grandes questões do seu tempo.

UMA PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Módulo 1

Em virtude das características específicas dos alunos dos cursos de Educação de Jovens e Adultos - afastados do ambiente escolar há vários anos e nem sempre vivenciando o Ensino Fundamental e Médio de forma seqüencial - é necessário resgatar e fundamentar alguns conceitos e habilidades essenciais do universo da disciplina geográfica.

Não se trata, porém, de uma simples revisão de conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental, mas sim de uma retomada de conceitos básicos da geografia que permitirão um maior aprofundamento dos estudos.

Neste sentido, serão priorizados estudos que possibilitem ao aluno compreender a complexa relação entre a sociedade e a natureza e como esta acabou conformando, de forma desigual e interdependente, os espaços mundiais atuais.

A partir dos estudos sobre a formação dos territórios e das representações sócio-espaciais, no âmbito mundial - mas sempre tendo como base o caso brasileiro - o aluno poderá compreender melhor o mundo em que vive, assim como se localizar enquanto cidadão que tem a possibilidade de uma participação mais efetiva nas decisões em torno do seu futuro.

Eixos Temáticos

Formação e representação dos territórios

Nesta parte inicial, a prioridade deve ser a do desenvolvimento de um estudo que tenha como característica o papel de rever e aprofundar os conceitos estudados durante o Ensino Fundamental como um todo.

Sem perder de vista o foco geográfico, os processos históricos terão aqui um papel fundamental. Portanto, abre-se a possibilidade de um trabalho interdisciplinar com a História, onde cada disciplina tenta dar conta de seu objeto específico de estudo.

Para a Geografia, a questão da dinâmica da formação territorial, entendida como um processo social da relação sociedade-espaço, tem um papel explicativo central da constituição dos diferentes espaços mundiais.

Neste sentido, é necessário, por um lado, o resgate e o aprofundamento dos estudos sobre as relações 'internacionais' ao longo dos últimos séculos, especialmente a partir do período de expansão do colonialismo europeu pelo mundo e, de outro lado, um estudo mais detalhado sobre a base material na qual se desenvolveram esses processos sociais. Em outras palavras, abre-se a possibilidade de se trabalhar não só sobre as diferentes representações espaciais ao longo do tempo como, também, sobre a base natural das diversas regiões do mundo, onde se destacam a inter-relação e a interdependência dos elementos da dinâmica da natureza.

Habilidades cartográficas: representação e expressão dos fenômenos sócio-espaciais

Coerentemente com o defendido para o Ensino Fundamental, onde foi priorizada a chamada alfabetização cartográfica, a inclusão deste tópico nesse período inicial visa reforçar a idéia da importância da utilização do mapa nos estudos geográficos ao longo de todo este segmento. Isto permitirá que os diferentes espaços mundiais, que serão estudados subseqüentemente, e a expressão dos diversos fenômenos sócio-espaciais não sejam trabalhados sobre um espaço

abstrato, mas sim sobre bases de representação cartográfica que, conforme defendemos anteriormente, tem um poder explicativo e não meramente ilustrativo.

Ainda neste tópico, é necessário realçar a importância do trabalho com outras formas de representação de fenômenos sócio-espaciais: os gráficos. Estes e os mapas são instrumentos úteis de reflexão e de descoberta do real conteúdo da informação. Enquanto meios de comunicação, desempenham uma tríplice função: o registro de dados, o seu tratamento para descobrir como se organizam e a comunicação do conteúdo das informações reveladas.

Estrutura e funções do Estado e sua intervenção no espaço geográfico

Retomando os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental e partindo do princípio de que sem a clareza destes conceitos básicos haverá dificuldades em avançar no trabalho curricular, é necessário que o professor avalie o grau de compreensão de seus alunos quanto à estrutura hierárquica espacial do Estado brasileiro e funções associadas. Também é preciso que o aluno perceba o papel do Estado como elemento organizador do espaço geográfico, assim como local de disputas políticas da sociedade brasileira.

Por outro lado, não se pode deixar de abordar o enfraquecimento da centralidade do Estado como aglutinador e organizador das relações modernas. A soberania nacional, fundamento político e jurídico do Estado, vem sendo cada vez mais impactada pelo processo de globalização. As noções clássicas de fronteira e interesse nacional, antes restritas ao exercício do poder estatal, estão cedendo lugar para o exercício de poder de uma ativa e mais consciente sociedade civil. Neste processo, merece destaque o fortalecimento de atores não-governamentais, como empresas multinacionais e ONGs, assim como de outros estatais, como organizações internacionais de cooperação e integração e os blocos regionais.

Surge uma nova noção de cidadania que se amplia ao incorporar discussões que vão além da esfera local e nacional, como as questões sócio-ambientais da atualidade e a questão do consumo dos bens e serviços gerados pelos avanços técnico-científicos em constante renovação.

Brasil nos diferentes níveis de escala de análise: local, regional, nacional e mundial

A inserção do Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, no grande fluxo de modernização em andamento vem determinando mudanças diversas para a sociedade brasileira. Dentre essas mudanças, devem ser destacados um processo acelerado de desruralização, migrações desenraizadoras, intensa urbanização concentradora, expansão do consumo de massa e novas concepções de valores culturais.

Todos esses aspectos representam significativos impactos na organização geográfica da realidade brasileira, e estes podem ser visualizados através da construção de infra-estruturas territoriais, a acelerada urbanização e industrialização, a ampliação do processo de incorporação da natureza aos sistemas técnicos, a extraordinária mobilidade espacial da população e a preparação de espaços para inserção na lógica globalizada. Portanto, a modernização vem promovendo enormes mudanças não só no âmbito espacial, mas, também, no âmbito cultural.

Reorientou, além disso, novos arranjos entre as estruturas locais e regionais, intensificando os fluxos de mercadorias e serviços, pessoas e idéias, realinhando e criando instituições privadas e organismos estatais. Além da reorganização interna, o processo de modernização também orientou novos rumos da inserção do Brasil na esfera mundial.

No mundo moderno ocorre um aumento significativo do alcance das relações humanas, possibilitando variadas interações entre pessoas, regiões, empresas, culturas e entre um país e as demais partes do mundo. O extraordinário desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transporte ampliou as possibilidades de relações espaciais de longo alcance e em escala mais larga. As relações são pensadas entre a esfera global das relações humanas e a esfera nacional e local dessas mesmas relações. O relativo isolamento entre os povos foi rompido. Por outro lado, não eliminou as diferenças regionais, ao contrário, criou novas e complexas diferenciações.

Módulo 2

A partir do aprofundamento e da reconstrução dos conceitos da geografia e da leitura cartográfica do mundo, os alunos irão identificar os conceitos de Rural e Urbano como expressões do espaço geográfico onde eles trabalham, moram, constroem, e de onde eles devem retirar os atributos necessários para a sua vida.

Nos diversos espaços mundiais, as tensões e cooptações entre os espaços rurais e urbanos se estabelecem num jogo de forças que definem a natureza do papel determinado para as cidades e os campos, na divisão territorial do trabalho. Particularmente, nos países periféricos e semiperiféricos, as peculiares relações entre campo-cidade expressam formas específicas de regionalizações e estas devem ser entendidas para que os espaços possam ser compreendidos no atual processo de produção capitalista. Os fortes diferenciais entre as diversas clivagens do Rural e do Urbano no planeta (do Rural pré-capitalista ao macro-metropolitano global) complexificam o entendimento do real pelo estudante do ensino médio fluminense.

Os fluxos demográficos, as bases infra-estruturais, as atividades produtivas dominantes, o poder político, a percepção social, as perspectivas ambientais, as redes diversas...podem ser compreendidos pela natureza das redes urbanas estabelecidas nas mais diversas escalas do planeta e o caso brasileiro e fluminense devem ser valorizados como representativos de dinâmicas que se reproduzem no tempo e no espaço.

Eixos Temáticos

Processo de industrialização e seus reflexos na organização do espaço

Com o advento da industrialização nas periferias planetárias, a partir da 2. metade do século XX, mudanças substanciais ocorreram nas estruturas produtivas do mundo. A rápida transformação de países primário-exportadores em países urbano-industriais transfigurou a organização dos

espaços nacionais de diversos continentes. Novas funções de produção, consumo e da mão-de-obra foram gradativamente sendo adicionadas frente às necessidades das atividades fabris. Várias formas de integração (logística, econômica, política, tecnológica..) foram estabelecidas em sociedades distintas social, econômica e culturalmente, o que vem reproduzindo, atualmente e em diferentes escalas, o modelo centro-periferia do capitalismo mundial.

Assim sendo, as paisagens rurais e urbanas do mundo passaram a sofrer fortes impactos com a reorganização das atividades produtivas, a partir do fortalecimento do capital industrial e empresarial. A diversificação das atividades industriais definiu papéis diferenciados para as regiões do planeta, sendo que os eixos da industrialização passaram a classificar as cidades e os campos dentro de um perfil de Modernidade compatível com a lógica da modernização conservadora. As diferenças sócio-econômicas se acirraram no mundo e os países ocidentalizados passaram a ser reconhecidos como espaços da desigualdade.

Neste momento da formação média dos alunos, deve-se focar a lógica de alocação dos capitais industriais como fator crucial na reprodução das diferenças espaciais e, ao mesmo tempo, fortalecer o entendimento das forças dos diferentes tipos de indústrias no redimensionamento técnico-produtivo dos lugares. Assim, poder-se-á ampliar a compreensão do corpo discente sobre o potencial transformador da indústria na contemporaneidade do século XXI.

Hierarquização do espaço urbano: urbanização e (Des)metropolização

Refletindo a mudança tecnológica do mundo pós-2ª guerra mundial, as relações rural-urbano entrarão numa nova fase de articulação. A tradicional rede urbana do início do século XX será modificada pelo fato industrial crescente no planeta, alterando as áreas de influência constituídas anteriormente. Grandes centros urbanos industriais serão formados nas semiperiferias do planeta e uma nova articulação do capital industrial dar-se-á através das filiais de grandes corporações. Núcleos urbanos industriais reorganizarão a rede urbana em escala internacional, criando uma nova hierarquia de cidades que terão papéis específicos na configuração da rede produtiva do capital mundial. A produção, o fluxo de pessoas e o consumo dar-se-ão de maneira diferenciada, ao mesmo tempo em que definirão metrópoles num mundo em transformação.

Porém, desde o final do século XX, este modelo vem se esgotando e, espacialmente verifica-se um novo rearranjo de núcleos de poder pautados na reorganização da rede urbana em que os centros médios e os espaços agrícolas ganham força frente às antigas e superpoderosas metrópoles. Num novo movimento denominado de desmetropolização, as grandes cidades passam a apresentar um crescimento menor do que as cidades médias, que se tornam o local preferencial de migração de população e de novas plantas industriais.

Nesse contexto, o professor deve valorizar as causas e as repercussões dessa descentralização, com intuito do aluno entender a logística do processo de reprodução do capital e as desvantagens oferecidas e fornecidas a certas localidades. O professor deverá ainda mostrar ao seu aluno como essas alterações definirão um novo papel para as cidades e os campos onde eles habitam e trabalham. Assim sendo, entender a reorganização da rede urbana brasileira e fluminense

capacitará os alunos a perceberem o papel do seu lugar na rede e, a partir daí, estabelecer estratégias de sobrevivência no espaço em que vivem.

Os impactos sócio-ambientais nos espaços rurais e urbanos

Com o fortalecimento, nos últimos anos, das críticas ao modelo de desenvolvimento adotado, globalmente, desde o fim da 2ª guerra mundial, alternativas e propostas para o encaminhamento de projetos coerentes com o uso racional dos recursos naturais passaram a ser o foco das discussões políticas e sociais em diversas escalas. Além disto, essas discussões se pautaram na sustentabilidade do sistema capitalista, o que atingiu em cheio as ações públicas e privadas nos espaços urbanos e rurais, no Brasil e no mundo.

Como crítica às formas de produção que vêm afetando a qualidade de vida nas cidades e campos do planeta, essas propostas buscam modificar a composição das forças políticas, econômicas e logísticas dos territórios, onde redes diversas (transporte, telecomunicações, agroindustriais, técnico-informacionais, sócio-políticas...) definem novos padrões de produção, circulação, consumo, ação social que, ao mesmo tempo, impactam as formas de uso e apropriação dos recursos naturais, e a maneira como estes devem ser utilizados para o bem-comum.

Neste momento vivenciado pelo projeto de desenvolvimento sócio-econômico capitalista, as fortes preocupações com as conseqüências das atividades produtivas sobre o meio ambiente e a própria sociedade se amplificam, e o discurso do desenvolvimento sustentável surge como uma possibilidade para evitar estragos maiores aos que hoje são vivenciados nos campos e nas cidades. Cabe aos professores capacitarem seus alunos para que contribuam com discussões de âmbito político e ambiental que os habilitem a vislumbrar um futuro menos degradado e desigual do que hoje se estampa no cotidiano deles.

As relações campo-cidade: fluxos populacionais e dinâmicas produtivas

Continuando a lógica definida, os estudos campo-cidade neste momento de cognição procuram enfatizar a dimensão populacional que vem caracterizando a formação dos territórios no planeta, desde a segunda metade do século XX. O papel da População no mundo foi alterado com as mudanças produtivas ocorridas a partir do advento da industrialização já observada, e o foco do processo ensino-aprendizagem a partir de então deve ser o fato demográfico como um aspecto da realidade que constrói e reconstrói, constantemente, os espaços mundiais. Fluxos demográficos, índices de natalidade, mortalidade, expectativa de vida, incremento populacional...dentre tantos outros elementos da humanidade serão trabalhados para que os alunos possam dimensionar o tema qualidade de vida com base em grupos humanos diferenciados que se estabelecem nos campos e nas cidades, e definem as redes de intercâmbio entre os mais variados lugares.

Ao trabalharem essa temática, os alunos poderão questionar a sua qualidade de vida e a dos grupos sociais próximos e distantes, com base em indicadores oficiais diversos, ao mesmo tempo em que poderão analisar se esses indicadores fornecidos são suficientes para refletir concretamente a qualidade de vida dos grupos identificados, e que outras possibilidades

poderiam contemplar, realmente, uma melhor caracterização do bem-estar social no planeta e em diferentes escalas.

Módulo 3

Como última etapa, os alunos devem ter condições de entender, em escalas diversas, o Brasil como Estado Nacional, potência emergente no Cone Sul, país latino-americano de identidade sócio-cultural em consolidação, espaço biodiverso, federação em reorganização...articulado continentalmente e com outros espaços além América. Esta conexão, juntamente com os conteúdos desenvolvidos nas séries anteriores, melhorará o entendimento sobre os temas regionais do mundo, espaços estes que não mais serão “espaços sem significado” para os educandos.

Além destas temáticas, as questões associadas à Natureza, no Brasil e no mundo, serão contempladas com uma análise de maior detalhamento, uma vez que, o potencial de entendimento dos alunos vai além das comandadas pelas transformações tecnológicas, sócio-culturais e políticas do planeta. As formações naturais e as paisagens moldadas pelas forças da Natureza acabarão por influenciar a ação e ocupação do espaço, e o desenvolvimento das atividades econômicas do homem, o que torna o seu entendimento fundamental para que os alunos possam ampliar a compreensão da realidade e da necessidade de se pensar o Brasil e o planeta de maneira sustentável.

Eixos temáticos

A articulação dos agentes de gestão econômica da sociedade brasileira atual

A realidade sócio-espacial brasileira exige novas considerações e formas de abordar esse conteúdo com os alunos, já que este afeta, fortemente, o mundo do trabalho, atividade humana cada vez mais focada como aquela que trará a dignidade da vida do homem comum, aquele que supera as diversidades do mundo material e social a partir dos seus “próprios esforços”.

Sobre a temática acima referenciada, é vital que os alunos entendam: a lógica da mundialização da economia e o destino das economias regionais, principalmente em relação ao Brasil; os avanços tecnológicos que afetam as formas de gestão e localização das atividades industriais no país; a diversificação das atividades produtivas existentes e oferecidas ao cidadão do país; a inserção do trabalhador brasileiro frente às novas exigências e demandas do mercado; a complexificação das redes de transporte, circulação e comunicação no país e no mundo; as crises da regulação do trabalho afetando a distribuição dos benefícios sociais e no aumento do desemprego; a necessidade de novas formas de relacionamento entre economia/Natureza nas políticas de gestão de recursos de empresas e nações; as estratégias de sobrevivência das populações frente ao mundo da informalidade e da ilegalidade; a qualificação da mão-de-obra e as novas formas de acesso às técnicas e tecnologias do mundo do trabalho, dentre outras importantes temáticas que afetam, com certeza, o cotidiano dos alunos brasileiros.

O Meio Ambiente, a Ecologia e a Geopolítica da Natureza no Brasil

A autonomização que se propõe construir com os alunos até o fim da seriação básica da educação, no sistema oficial de ensino, necessita somar às bases do mundo do trabalho em que o aluno está envolvido, as bases de uma discussão ecológica sobre a apropriação e o uso da Natureza no Brasil.

Temas acerca dos recursos naturais no território serão debatidos e articulados, sendo os mais expressivos: o uso e a escassez de água potável como reflexo da gestão das águas no país; o preservacionismo e a sustentabilidade no país das reservas ecológicas e as áreas de proteção ambiental; a qualidade do ar e as alternativas políticas de ação global contra a poluição; os solos agrícolas e a produção, produtividade e tecnologia rural no Brasil; a produção e a reciclagem de lixo como postura cultural e de educação ambiental frente à sociedade de consumo; a Geopolítica do Meio Ambiente no Brasil: Biodiversidade e Biotecnologia; as pesquisas tecnológicas e o domínio das patentes: a luta contra a Biopirataria; a logística brasileira frente aos desafios da modernização nacional e da integração supranacional: a ampliação das redes de energia, transporte e telecomunicação como estratégia para o desenvolvimento; e o meio ambiente e as estratégias logísticas atuais no Estado do Rio de Janeiro. Com estas temáticas, ter-se-á um aluno capaz de articular as mais diversas facetas de construção e entendimento do meio ambiente do Brasil contemporâneo do século XXI.

A organização política e a gestão territorial do Brasil atual

Aprofundando-se ainda mais na construção do espaço brasileiro atual e de suas conexões internacionais, deve-se entender as estratégias que definem os jogos de poder político-partidários que estruturam o Estado brasileiro. Para tanto, são fundamentais os seguintes conteúdos: a construção do Federalismo brasileiro, as suas diversas clivagens político-administrativas e funções frente à constitucionalidade; Velhas Oligarquias X Novas Elites: pela conscientização do papel político dos cidadãos na gestão pública; a estrutura partidária e a sua organização no território nacional: projetos para a construção da cidadania plena; os movimentos sociais de base e a construção de uma “nova ética” nos projetos políticos nacionais: as lideranças comunitárias; participação comunitária e formações cooperativistas e sindicais no Brasil do século XXI; a gestão pública dos recursos: a gestão participativa e os consórcios municipais; poder político e organização territorial no estado do Rio de Janeiro. Com essa construção dos direitos e deveres constitucionais no espaço brasileiro, os alunos terão a capacidade de escolher mais criticamente as representações políticas que atuarão na sociedade nacional, nas mais diferentes instâncias do poder público.

População, Cultura e Qualidade de Vida no Brasil

Finalmente, após os alunos conseguirem montar o “quebra-cabeça” da complexidade do espaço geográfico brasileiro, em diversas escalas, entender e discutir o homem brasileiro como construtor do espaço em que vive completa a perspectiva de entendimento do real no país hoje. Para tal, os conteúdos selecionados foram: Identidade, Migração e Re-territorialização

no Brasil; o Povo Brasileiro; a Desterritorialização e Re-territorialização: impactos sócio-espaciais; Miscigenação e interetnicidade: o discurso do Multiculturalismo. Rio de Janeiro: ser carioca, fluminense ou *riojaneirense*? Os muitos *Brasis*: valorização identitária dos espaços do país – os regionalismos e as expressões culturais da brasilidade; as tribos urbanas e o discurso “cosmopolita”: a música, a memória e os movimentos de vanguarda na revitalização do espaço urbano; (a confrontação entre o sertanejo e o “country”) : a urbanidade *versus* o ruralismo; o ameríndio, o afro-americano e o discurso das “minorias” no século XXI; o Brasil regional e alguns discursos mitificadores: a nordestinidade e a fome; os povos da floresta amazônica e a abundância dos recursos; o Centro-Oeste, o “celeiro do mundo”; o Sul-Sudeste do desenvolvimento; Índices de Desenvolvimento e Qualidade de Vida no Brasil; o IDH: algumas considerações sobre o país; a Educação básica, o Ensino Superior e a Inserção no mercado de trabalho: uma discussão para a cidadania do povo brasileiro; Racismo e Sexismo: uma luta constante pela inclusão – mestiços, mulheres, homossexuais... na luta pelo reconhecimento de sua cidadania plena; o Rio de Janeiro: qualidade de vida de sua população e os movimentos sociais de luta pela cidadania.

Assim sendo, com o grau de complexidade construído ao longo dos cursos Fundamental e Médio, acredita-se que os alunos estarão mais capacitados para lidarem com as contradições e exigências do mundo em que vivem, e a Geografia será mais um suporte para que eles possam se tornar efetivos participantes do teatro da vida em que o palco é o espaço fluminense.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Rosângela Doin. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 1998.

CARLOS, Ana Fani de A. (org.) *A geografia na sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

CASTRO, Iná Elias. (org.) *Geografia Conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

CORRÊA, Roberto L. *Trajetórias geográficas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

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

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura - as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LACOSTE, Yves. *A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1988.

MARTINELLI, Marcelo. *Gráficos e mapas: construa-os você mesmo*. São Paulo: Moderna, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Geografia – 3o e 4o ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

MORAES, Antonio Carlos R. *Ideologias geográficas - espaço, cultura e política no Brasil*, São Paulo: Hucitec, 1991.

_____. *Bases da formação territorial do Brasil. O território colonial brasileiro no “longo” século XVI*. São Paulo: Hucitec, 2000.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. *Situação e tendências da geografia* in: OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org) *Para onde vai o ensino de geografia?* São Paulo: Contexto, (Coleção Repensando o Ensino), 1989.

PEREIRA, Diamantino. *Geografia escolar: uma questão de identidade*. in: *Cadernos CEDES - Ensino de Geografia*. Campinas: Papirus, n. 39, 1996.

SANTOS, Milton. *Por uma Geografia Nova - da crítica da Geografia à uma Geografia crítica*. 2. ed., São Paulo: Hucitec, 1980.

_____. “Espaço, mundo globalizado, modernidade” in: SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo-globalização e meio técnico-científico informacional*. 3. ed., São Paulo: Hucitec, 1997.

SIMIELLI, M. Elena Ramos. *Cartografia no Ensino Fundamental e Médio*. in: CARLOS, Ana Fani A. (Org.). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

SOUZA, Marcelo Lopes. *O desafio metropolitano: um estudo sobre a problemática sócio-espacial nas metrópoles brasileiras*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

VESENTINI, José. William. *O Novo Papel do Ensino da Geografia na Época da Terceira Revolução Industrial*. in: Terra Livre, São Paulo: AGB, n. 11-12, ago 92-ago 93.

VESENTINI, José William (org.). *Realidades e perspectivas do ensino de geografia no Brasil*, in: VESENTINI, J. W. *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VLACH, Vania R. F. *Fragmentos para uma discussão: método e conteúdo no ensino da geografia de 1o e 2o graus* in: VLACH, V. *O ensino da geografia em questão e outros temas*, Terra Livre 2, São Paulo: Marco Zero, julho/1987.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

EQUIPE

Janeiro de 2006

EQUIPE

Direção de projeto

Ângela Rocha dos Santos

Instituto de Matemática e Decania do Centro de Ciências
Matemáticas e da Natureza da UFRJ

Supervisão geral

Luiz Carlos Guimarães

Instituto de Matemática da UFRJ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Coordenação Geral

Cloves de Bittencourt Dottori

UFRJ e CEDERJ

ÁREA DE LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Coordenador

Agostinho Dias Carneiro, Doutor

UFRJ

Língua Portuguesa/Literatura Brasileira

Agostinho Dias Carneiro, Doutor

UFRJ

Andre Crim Valente, Doutor

UERJ

Antonio Sergio Ramos Teixeira

SEE

Liliane Machado

Colégio Pedro II

Silvana Martins Bayma, Mestre

Colégio Pedro II

Violeta Virginia Rodrigues, Doutor

UFRJ

Língua Estrangeira - Inglês

Sonia Zyngier, Doutor

UFRJ

Evelyn Judith Kirstein, Doutor

UFRJ e SEE

Língua Estrangeira - Espanhol

Nidia Coelho	SEE
Talita Barreto de Aguiar, Mestre	FAETEC

Educação Artística

Andrea Penteado de Menezes, Mestre	EAC
Daniel Fils Puig, Mestre	CAp/UFRJ

Educação Física

Monica Maria Tancredi Coelho	EAC
Miguel Angelo da Luz	EAC

ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA

Coordenador

Luiz Otavio Teixeira Mendes Langlois, Mestre UFRJ

Matemática

Fernando Celso Villar Marinho	CAp/UFRJ
Francisco de Assis Linhares da Silva	CAp/PUC-RJ
Lilian Karan Parente Cury Spiller, Mestre	CAp/UFRJ
Luciana Coelho Tocantins, Mestre	SEE
Marcelo de Sa Correa	CEAT
Rita Maria Cardoso Meirelles	CAp/UFRJ

Biologia/Ciências

Elci Oliveira Sampaio de Souza	SEE
Murilo Martins Jordao	SEE
Sebastiao Rodrigues Fontinha Filho	SEE
Sergio Escarlata, SEE	

Química

Inah Brider	CEDERJ
Isabela Ribeiro Faria	CEDERJ

Física

Hugo Santos Martins Pinheiro	SEE
Jose Luiz Correa Vieira	SEE
Miguel Arcanjo Filho	SEE

ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Coordenadora

Rosalina Maria Costa, Mestre CAp/UFRJ

Filosofia

Alexandre Jordao Batista, Mestre CAp/PUC-RJ

Filipe Ceppas de Carvalho e Faria, Mestre PUC-RJ

Sociologia

Angela Maria de Randolpho Paiva, Mestre PUC-RJ

Maria Regina de Castro Rabelo de Carvalho, Mestre, UFRJ

História

Americo Oscar Guichard Freire, Doutor CAp/UFRJ

Cinthia Monteiro Araujo CAp/UFRJ

Fabio Garcez de Carvalho CAp/UFRJ

Luiz Resnik, Doutor UERJ

Marcia de Almeida Goncalves, Doutor PUC-RJ

Geografia

Cesar Alvarez Campos de Oliveira, Mestre CAp/UFRJ

Edson Soares Fialho SEE

Irene de Barcelos Alves CEFET-RJ

Paulo Livio Pereira Pinto CAp/UFRJ

Secretaria

Lucia Helena Correa Manso UFRJ

PROJETO GRÁFICO

Capa

Duplo Design

Diagramação

Aline Santiago Ferreira Duplo Design

Marcelo Mazzini Coelho Teixeira Duplo Design

Thomás Baptista Oliveira Cavalcanti tipostudio

