

# Educação de Jovens e Adultos - EJA

Livro II





**PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA  
REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS**

São Luís - MA  
2023

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

Proposta curricular da educação de jovens e  
adultos da rede pública municipal de São Luís /  
Secretaria Municipal de Educação de São Luís -  
MA. -- São Luís, MA : Semed, 2023.

ISBN 978-85-98837-02-4

1. Educação de Jovens e Adultos - São Luís (MA)  
2. Educação - São Luís (MA) 3. Ensino fundamental -  
Currículos I. Secretaria Municipal de Educação de São  
Luís-MA.

23-147563

CDD-370.98121

**Índices para catálogo sistemático:**

1. São Luís : Maranhão : Estado : Educação 370.98121

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253-0

**PREFEITURA DE SÃO LUÍS**  
Eduardo Salim Braide

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
Anna Caroline Marques Pinheiro Salgado

**SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO**  
Gusmaia Mousinho Pestana

**SECRETARIA ADJUNTA DE ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO DE PESSOAS**  
Maurício Evandro Martins Hiluy

**ASSESSORIA JURÍDICA**  
Flávia Raquel Oliveira Ramos

**ASSESSORIA TÉCNICA PEDAGÓGICA**  
Patrícia Rackel Soares Gonçalves Caldas

**ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO**  
Rafael Rodrigues de Lima

**CENTRO AVANÇADO DE APOIO À EDUCAÇÃO - CAAED**  
Jorge André Bastos Oliveira

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL**  
Wilsylane Silva de Azevedo Marques

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DO ENSINO FUNDAMENTAL**  
Juliana Lima Silva Barros

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
Alexsandrey Melo do Nascimento

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
Fabiana Corrêa Moraes

**SUPERINTENDÊNCIA DA ÁREA DE APOIO AO EDUCANDO**  
José Vitor Corrêa

**COORDENAÇÃO DA ÁREA DE ESTATÍSTICA**  
Thyago de Oliveira Moraes

**COORDENAÇÃO DE CURRÍCULO**  
Malila da Graça Roxo Abreu

## **ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DA EJA**

### **Coordenação**

Antonio Zaquiel Barbosa da Silva  
Amélia Mary Seguins Marin  
Ana Paula de Sousa Castro  
Malila da Graça Roxo Abreu  
Maria Rosinete Furtado Cantanhede  
Nilsen Maria de Almeida Costa  
Raquel Indiara Oliveira Castro

### **Equipe de Elaboração na Governança**

Amélia Mary Seguins Marin  
Ana Paula de Sousa Castro  
Carlos André Bogéa Pereira  
Margareth Santos Fonsêca  
Maria Rosinete Furtado Cantanhede  
Modestina Cardoso Carvalho  
Nilsen Maria Almeida Costa  
Raquel Indiara Oliveira Castro  
Rita Íris Pereira Silva

### **Apoio Pedagógico e Organização do Texto**

Maria Regina Martins Cabral  
Formação - Centro de Apoio a Educação Básica

## **ELABORAÇÃO E ATUALIZAÇÃO NO I SEGMENTO**

Amélia Mary Seguins Marin  
Ana Paula de Sousa Castro  
Claudia Eline Campos Rocha  
Deborah Luzly de Sousa Viégas Reis  
Dejenane Gusmão Pereira  
Elisabeth Gomes  
Etiene Ricarda da Silva Berredo  
Flávia Karina Lima Anceles Goulart  
Francisca das Chagas M. da Silva Lopes  
Helen Luce Cardoso Alves  
Henia Vieira Sobrinho  
Iranilde do Rosário Gomes Melo  
Jocilene da Cruz Santos  
Maria da Conceição Diniz Costa  
Maria Rosinete Furtado Cantanhede  
Meg Cultrim Fernandes Santos  
Neida Regina de Moraes  
Nilsen Maria de Almeida Costa  
Raquel Indiara Oliveira Castro  
Rosemary Araujo Silva Castro  
Sandra Brito Prado  
Silmara Helena Nascimento Garcês

## **ELABORAÇÃO E ATUALIZAÇÃO NO II SEGMENTO**

Agláide Rocha dos Santos  
Amélia Mary Seguins Marin  
Ana Paula de Albuquerque Martins  
Carlos André Bogéa Pereira  
Claudia Cristina Costa  
Conceição de Maria Oliveira Souza  
Djalma dos Santos Pinheiro Junior  
Edmilson de Nazaré Frazão Filho  
Elke Rusana Pires Santos Ribeiro  
Francisco Ribeiro Silva Junior  
Gilvan Azevedo dos Santos  
Henia Vieira Sobrinho  
Lêda Maria Costa Silva Bezerra  
Leonilson Pereira Rodrigues  
Margareth Santos Fonsêca  
Maria Neuza Lima  
Mayronilde Gonçalves Medeiros Pereira  
Meg Cultrim Fernandes Santos  
Modestina Cardoso Carvalho  
Ramsés Magno da Costa Sousa  
Rita Íris Pereira Silva  
Tânia Maria Mendonça Filho  
Virginia Maria da Cruz Peixoto  
Waléria de Jesus Barbosa Soares  
Walquiria de Guadalupe Ribeiro Cordeiro

## GRUPO DE TRABALHO DO I SEGMENTO

AMÉLIA MARY SEGUINS MARIN - Técnica de Nível Superior/SAEJA/Coordenação do GT

CLÁUDIA ELINE CAMPOS ROCHA - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Alberto Pinheiro

DÉBORAH LUZY DE SOUSA VIÉGAS REIS - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Professora Rosália Freire

DEJENANE GUSMÃO PEREIRA - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Professora Rosália Freire

ETIENE RICARDA DA SILVA BERREDO - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Alberto Pinheiro

ELISABETH GOMES - Prof.<sup>a</sup> /Suporte Pedagógico/SAEJA

FLÁVIA KARINA LIMA ANCELES GOULART - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB João de Sousa Guimarães

FRANCISCA DAS CHAGAS MARQUES DA SILVA LOPES - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Newton Neves

HELEN LUCE CARDOSO ALVES - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Tancredo Neves

HENIA VIEIRA SOBRINHO - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Saraiva Filho

IRANILDE DO ROSÁRIO GOMES MELO - Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa - UEB Min. Carlos Madeira

JOCILENE DA CRUZ SANTOS - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Rubens Almeida

MARIA DA CONCEIÇÃO DINIZ COSTA - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Tancredo Neves

MARIA ROSINETE FURTADO CANTANHEDE - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum/SAEJA/Coordenação do GT

NEIDA REGINA DE MORAES - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Tancredo Neves

NILSEN MARIA DE ALMEIDA COSTA - Prof.<sup>a</sup> /Suporte Pedagógico/SAEJA/Coordenação do GT

ROSEMARY ARAUJO SILVA CASTRO - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Sá Vale

SANDRA BRITO PRADO - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Newton Neves

SILMARA HELENA NASCIMENTO GARCÊS - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Ribamar Boguea

## GRUPO DE TRABALHO DO II SEGMENTO

AGLÁIDE ROCHA DOS SANTOS - Prof.<sup>a</sup> de Matemática - UEB Tomaz de Aquino

AMÉLIA MARY SEGUINS MARIN - Técnica de Nível Superior/SAEJA/Coordenação do GT Ciências

ANA PAULA DE ALBUQUERQUE MARTINS - Prof.<sup>a</sup> de Geografia - UEB Uruati

CARLOS ANDRÉ BOGÉA PEREIRA - Prof.<sup>o</sup> de Matemática/SAEJA/Coordenação do GT Matemática

CLAUDIA CRISTINA COSTA - Prof.<sup>a</sup> de Filosofia- UEB Min. Carlos Madeira

CONCEIÇÃO DE MARIA SOUZA OLIVEIRA - Prof.<sup>a</sup> de Arte/UEB Luis Viana

DJALMA DOS SANTOS PINHEIRO JUNIOR - Prof.<sup>o</sup> de Ciências - UEB Honório Odorico Ferreira

EDMILSON DE NAZARÉ FRAZÃO FILHO - Prof.<sup>o</sup> de Matemática - UEB Saraiva Filho

ELISABETH GOMES - Prof.<sup>a</sup> /Suporte Pedagógico/SAEJA/Ensino Religioso

ELKE RUSANA PIRES SANTOS RIBEIRO - Prof.<sup>a</sup> de Matemática/Técnico Nível Superior/Núcleo de Currículo

FRANCISCO RIBEIRO SILVA JUNIOR - Prof.<sup>o</sup> de Língua Portuguesa - UEB Alberto Pinheiro

GILVAN AZEVEDO DOS SANTOS - Prof.<sup>o</sup> de Matemática - UEB Gomes de Sousa

HENIA VIEIRA SOBRINHO - Prof.<sup>a</sup> do Núcleo Comum - UEB Saraiva Filho/Coordenador GT Ens. Religioso

LÊDA MARIA COSTA SILVA BEZERRA - Prof.<sup>a</sup> de Ciências - UEB Henrique de La Roque

LEONILSON PEREIRA RODRIGUES - Prof.<sup>o</sup> de Língua Portuguesa - UEB Ribamar Boguea

MARGARETH SANTOS FONSÊCA - Prof.<sup>a</sup> /Suporte Pedagógico/SAEJA/Coordenação do GT Filosofia

MARIA NEUZA LIMA - Prof.<sup>a</sup> de Filosofia/Técnica do Setor/SAEJA

MAYRONILDE GONÇALVES MEDEIROS PEREIRA - Prof.<sup>a</sup> de Filosofia/Técnica Setor/SAEJA

MODESTINA CARDOSO CARVALHO - Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa/SAEJA/Coordenação GT Língua Portuguesa

RAMSÉS MAGNO DA COSTA SOUSA - Prof.<sup>o</sup> de História - UEB São Raimundo

RITA ÍRIS PEREIRA SILVA - Prof.<sup>a</sup> de Geografia - UEB Newton Neves/Coordenação GT Geografia

TANIA MARIA MENDONÇA FILHO - Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa - UEB Olinda Desterro

VIRGINIA MARIA DA CRUZ PEIXOTO - Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa - UEB Antonio Vieira

WALÉRIA DE JESUS BARBOSA SOARES - Prof.<sup>a</sup> de Matemática/Técnica Nível Superior/Núcleo de Currículo

WALQUIRIA DE GUADALUPE RIBEIRO CORDEIRO - Prof.<sup>a</sup> de Língua Portuguesa - UEB Alberto Pinheiro

## LISTA DE SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação
<b>CONFITEA</b>	Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>ONGs</b>	Organizações Não Governamentais
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PROEJA</b>	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
<b>SAEE</b>	Superintendência da Área de Educação Especial
<b>SAEI</b>	Superintendência da Área de Educação Infantil
<b>SAEJA</b>	Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>UEBs</b>	Unidades de Educação Básica
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UEMA</b>	Universidade Estadual do Maranhão

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1. REFERENCIAIS POLÍTICO PEDAGÓGICOS</b> .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.1 Aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos: breves apontamentos .....	16
1.2 Do Marco da Conferência de Educação para Todos aos dias atuais.....	19
1.3 Perspectivas histórica das políticas educacionais da EJA em São Luís .....	25
1.4 Programas e projetos da EJA.....	42
1.5 Territórios e públicos da EJA em São Luís.....	52
1.6 Interação entre o global e o local e suas incidências na EJA.....	55
<b>2. REFERENCIAIS TEÓRICO METODOLÓGICOS</b> .....	<b>58</b>
2.1 Breves reflexões sobre currículo.....	59
2.2 Os fundamentos o currículo da EJA em São Luís .....	65
2.3 A prática do professor/educador da EJA .....	71
2.3.1 Alfabetização e letramento na EJA .....	74
2.3.2 Alfabetização, letramento nos processos matemático .....	80
2.4 Concepção, propósitos e finalidades da EJA na Rede Municipal de Educação de São Luís.....	81
<b>3. ESTRUTURA DO CURRÍCULO DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>86</b>
3.1 Bases Curriculares da EJA no âmbito da LDBEN .....	89
3.2 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular.....	96
3.3 Áreas de conhecimento, quadro organizador e temas integradores na Base	98
3.4 Orientações Metodológicas .....	113
3.5 Avaliação e planejamento .....	115
<b>4. CURRÍCULO DA EJA</b> .....	<b>119</b>
4.1 Estrutura Geral da Proposta .....	120
4.2 Área de Linguagem .....	123
4.2.1 Componente Curricular: Língua Portuguesa .....	126
4.2.2 Componente Curricular: Língua Estrangeira (Inglesa).....	163
4.2.3 Componente Curricular: Arte .....	184
4.3 Área de Matemática .....	209
4.3.1 Componente Curricular: Matemática .....	209
4.4 Área de Ciências da Natureza .....	247
4.4.1 Componente Curricular: Ciências.....	247
4.5 Área de Ciências Humana .....	277
4.5.1 Componente Curricular: Geografia.....	279
4.5.2 Componente Curricular: História .....	294
4.5.3 Componente Curricular: .....	329
4.6 Área de Ensino Religioso .	358
4.6.1 Componente Curricular: Ensino Religioso .....	358
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>373</b>

# Introdução

Ao longo da história, no contexto educacional brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos tem se caracterizado por um constante processo de luta dos movimentos sociais, Ongs e outros segmentos da sociedade civil em prol de políticas públicas que possibilitem a garantia do acesso e da qualidade na educação ofertada a toda população Jovem, Adulta e Idosa.

Nesse percurso histórico, muitos encontros, palestras e discussões foram realizados de modo a garantir a implementação das políticas educacionais em nosso país, com o objetivo de assegurar uma educação comprometida com a elevação da escolaridade e da aprendizagem de todos os estudantes que ingressam à sala de aula, independentemente da idade e do tempo em que os mesmos acessam o sistema educacional ou retornam à escola.

Entende-se que no processo de consolidação de políticas públicas voltadas para o permanente desenvolvimento social, cultural e político, a educação formal possui uma posição de destaque. A escola é o lugar em que ocorre de forma mais planejada a sistematização e a reelaboração do conhecimento popular e erudito produzido pela humanidade em suas diferentes formas, linguagens, diversidades e singularidades.

Dessa forma, reconhecendo a educação como um direito fundamental e a escola, lócus formal da educação, os sistemas ensino têm se esforçado na organização de suas propostas curriculares com a finalidade de orientar as práticas pedagógicas, definindo objetivos, conceitos e princípios que devem fundamentar o processo de ensino e aprendizagem em cada etapa e modalidade da educação básica



## **Marco conceitual**

*Documento que norteia a construção de uma nova proposta curricular, cuja aprovação pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís se deu no ano de 2018, com as seguintes alterações: os três primeiros anos do ensino fundamental se organizariam em ciclo - nominado de Ciclo de alfabetização, seguido pelos demais em regime seriado/ano, e a sistemática de avaliação passaria de conceitos para notas.*

Nesse contexto, ao longo das últimas décadas, a Secretaria Municipal de Educação de São Luís realizou uma série de ações voltadas para a consolidação de uma proposta curricular da Rede. No entanto, foi somente no ano de 2008 que o documento pôde ser concretizado com a aprovação pelo Conselho Municipal de Educação (CME), por meio da Resolução n° 17/08, em Ciclos de Aprendizagem.

Com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelo Ministério da Educação MEC, em 20 de dezembro de 2017, e considerando a aprovação do **Marco Conceitual** pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís em 2018, a SEMED deu início à reformulação de toda a Proposta Curricular, envolvendo as Etapas e Modalidades de Ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos), acompanhando a BNCC em suas determinações à todos os sistemas de ensino no âmbito nacional.

Na Educação de Jovens e Adultos, a Proposta Curricular também passou por uma importante trajetória de reelaboração, nos anos de 2019 e 2020. A reformulação do documento se configurou a partir de uma perspectiva colaborativa e participativa, com autonomia intelectual dos profissionais da EJA.

Através de seminários, fóruns, palestras e reuniões realizadas pela SEMED garantiu-se o envolvimento dos professores, técnicos pedagógicos, coordenadores e gestores das unidades escolares, oportunizando reflexões sobre o que se pretendia contemplar no currículo.

Para o início das atividades foram instituídos os grupos de trabalho (GTs) que se reuniam sistematicamente, de acordo com a agenda construída pela Superintendência da Área de Educação de Jovens e Adultos - SAEJA, a partir das orientações gerais do Núcleo de Currículo. Cada GT foi organizado tendo como critério a área de formação, bem como, o segmento e a fase de atuação de seus membros na EJA.

Quanto à metodologia de trabalho, seguiu-se um cronograma de encontros semanais. As pautas eram apresentadas por seus coordenadores e debatidas pelos integrantes de cada GT, cujas alterações e sugestões eram registradas e incorporadas à redação do texto da Proposta. Na ocasião, foram estudados e discutidos os documentos oficiais Curriculares Nacionais, Estaduais e Municipais como: BNCC, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, documento dos Plano Municipal de Educação, Documento Curricular do Território Maranhense, assim como, outros materiais que fortaleceram as reflexões nos Grupos de trabalho.

Neste trajeto de construção e reformulação da Proposta, buscou-se contemplar as peculiaridades dos estudantes que fazem parte do público da EJA a partir de uma prática pedagógica diferenciada que respeitasse a diversidade das realidades sociais, culturais, étnicas, políticas e religiosas.

Neste propósito, a Proposta Curricular, em sua versão preliminar, foi encaminhada à consulta pública online em junho de 2021, permanecendo na plataforma durante dois meses, oportunizado a comunidade educativa da Rede Municipal de Ensino a apreciação, colaboração, críticas e sugestões.

Após esse período, o texto da Proposta foi finalizado com ajustes feitos pela comissão de análise e sistematização do documento, sendo aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de São Luís no ano de 2022 através da Resolução de nº 37/2022 - CME/SL.

Esta Proposta Curricular parte do princípio de que a construção de uma educação básica para o ensino de jovens e adultos deve ser efetivada de maneira que se ofereça um ensino de qualidade, com profissionais capacitados que propiciem aos estudantes oportunidades para atitudes proativas, críticas, autônoma e progressista na sociedade em que estão inseridos. Como observa Freire (1996, p.15), “uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.”

O documento detalha fundamentos legais, metodológicos, objeto de conhecimento e habilidades das áreas dos componentes curriculares para a EJA, pautados em documentos normativos nacionais e estaduais. Também resgata dados gerais da EJA no Estado e em São Luís, como contribuição para professores e pesquisadores que desejarem realizar diferentes análises.

Assim, a Proposta Curricular tem por objetivo nortear e fundamentar as práticas pedagógicas na modalidade EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís, a fim de contribuir para construção de uma escola democrática que garanta a qualidade do ensino, o acesso e a permanência dos estudantes sem perder de vista os conhecimentos específicos sistematizados nos diversos componentes curriculares.

Com esse propósito, o documento está organizado em quatro capítulos principais: o primeiro, de referências político pedagógicas, com breves apontamentos históricos da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional e suas incidências nas ações da Secretaria Municipal de Educação de São Luís.

O segundo, de referências teórico-metodológicas, elenca os fundamentos do currículo, bem como, as principais concepções e objetivos da EJA.

O terceiro capítulo apresenta a estrutura do currículo da EJA na educação básica, tendo como base os documentos normativos que regulamentam as políticas educacionais no país. O capítulo ainda destaca algumas orientações Metodológicas para o Planejamento e para avaliação, trazendo uma sucinta abordagem sobre as concepções de alfabetização, letramento e processos matemáticos.

Por fim, o quarto capítulo apresenta os quadros organizadores com as competências e habilidades a serem desenvolvida pelos estudantes do I e II Segmento da EJA, de acordo com os componentes curriculares de cada área de conhecimento.

Com esta Proposta Curricular, a SEMED pretende continuar contribuindo para a elevação da qualidade da educação no município de São Luís para todos os seus estudantes. Integrada à Proposta será implementada ação de continuidade da política de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal Ensino de modo a enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo a aprendizagem dos estudantes da EJA.

*Secretaria Municipal de Educação de São Luís / SAEJA*

# REFERENCIAIS POLÍTICO PEDAGÓGICOS

## Capítulo

# 1

- 1.1 Aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos: breves apontamentos
- 1.2 Do Marco da Conferência de Educação para Todos aos dias atuais
- 1.3 Perspectivas histórica das políticas educacionais da EJA em São Luís
- 1.4 Programas e projetos da EJA
- 1.5 Territórios e públicos da EJA em São Luís
- 1.6 Interação entre o global e o local e suas incidências na EJA

## **1.1 Aspectos históricos e legais da Educação de Jovens e Adultos: breves apontamentos**

A história educacional brasileira evidencia que o analfabetismo de jovens e adultos é um problema presente no país desde o início de sua ocupação pelos europeus. Por muito tempo, os programas e as campanhas de alfabetização de jovens e adultos foram ofertados como forma de:

a) Possibilitar acesso à base alfabética e a conteúdos elementares, mesmo que de forma descontínua e fragmentada, a homens e mulheres que não conseguiram uma oportunidade de estudar ou que ao ingressarem em alguma escola não puderam prosseguir os seus estudos;

b) Realizar doutrinação de populações nativas, sobretudo através da catequese ou de outras formas de dominação e aculturação.

No período colonial, já se registrava no Brasil o início da Educação de Jovens e Adultos, inserida num processo de aculturação dos índios pela Companhia Missionária de Jesus através da catequese.

Após a expulsão dos Jesuítas, em 1759, foi instituída a política pombalina que se caracterizou pela implantação das aulas régias oferecidas apenas aos filhos dos colonos portugueses do sexo masculino.

A reforma pombalina aprofunda o início do processo de exclusão de parte da população brasileira, pois nesse momento histórico foi negada às populações indígenas e, posteriormente à população negra, o direito à educação formal.

## As garantias da Constituição de 1934

*possibilitaram à EJA, a partir da década de 1940, o início de uma organização mais estruturada, tendo como marco:*

*a) A criação do Fundo Nacional de Ensino Primário;*

*b) O Serviço de Educação de Adultos (SEA), cuja finalidade seria orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo;*

*c) A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que objetivava oferecer infraestrutura aos estados e municípios;*

*d) A Campanha Nacional de Educação Rural;*

*e) A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.*

No período imperial a **Constituição brasileira de 1824** faz menção à instrução gratuita para todos os cidadãos. A Educação de Jovens e Adultos se destaca no âmbito da política nacional, estabelecendo-se, como dever do Estado, o ensino primário gratuito e obrigatório a todos.

Aos poucos o analfabetismo foi se constituindo uma preocupação para a sociedade do Brasil, com questionamentos sobre os problemas educacionais. A partir de 1960, a EJA começa a se alinhar à educação formal, com programas correspondentes ao curso ginásial e colegial. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, garantia-se aos estudantes de 16 e 19 anos respectivamente, iniciarem os cursos de Madureza Ginásial e de Madureza Colegial.

Ainda na mesma década começam a emergir experiências e referências de uma educação de adultos mais emancipadora. São difundidas as ideias de **educação popular** com participação de estudantes universitários e intelectuais em projetos e programas espalhados pelo Brasil, de forma mais abrangente no Nordeste.

Foi um momento de efervescência cultural liderada pelos seguintes grupos, movimentos e organizações:

- a) Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB;
- b) Movimento de Cultura Popular de Recife;
- c) Centros Populares de Cultura;
- d) União Nacional dos Estudantes;
- e) Campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler; e
- f) Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura.

Em janeiro de 1963, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), referência para a construção do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), cujo texto previa programas orientados pela proposta concebida por Paulo Freire, tendo como meta “alfabetizar cinco milhões de brasileiros e, para tanto, elevar o nível cultural das classes populares (CRUZ, 2018).

Visando a construção nacional de um novo paradigma teórico e pedagógico, o referido documento foi aprovado, entretanto, por causa do golpe militar de 1964, não chegou a ser executado. Apesar do regime de exceção, as ideias de Paulo Freire continuaram repercutindo nacionalmente.

Em 1967, o governo militar instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) como política, e implantou o ensino supletivo com base na Lei nº 5.692/71. Com a extinção do MOBRAL, em 1985, o governo federal implantou a Fundação Educar, visando o atendimento às séries iniciais do primeiro grau com a produção de material e avaliação de atividades.

A participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990, possibilitou o reconhecimento da necessidade de expansão e de melhoria da Educação de Jovens e Adultos, bem como a construção do Plano Nacional de Educação, de 1994.

## Educação Popular

*A Educação Popular tem sua origem a partir de movimentos sociais que insurgiram na América Latina em resistência e enfrentamento às imposições das políticas educacionais oficiais de negação ao direito à educação.*

*No Brasil, Paulo Freire é a maior referência teórica da educação popular, elaborando uma crítica ao que ele denominou ‘educação bancária’.*

*A alfabetização na perspectiva da Educação Popular tinha como um dos princípios metodológicos a problematização, enfatizando os saberes prévios dos estudantes e suas realidades culturais na construção de novos saberes.*

## Conferência Mundial sobre educação para todos

*realizada em Jomtien, Tailândia em 1990.*

*Os compromissos assumidos pelas delegações dos países ali presentes - dentre eles o Brasil - estabeleciam metas de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, buscando superar as desigualdades sociais e educacionais*

### 1.2 Do Marco da Conferência de Educação para Todos aos dias atuais

Os direitos garantidos pela Constituição de 1988 e a repercussão da Conferência Mundial de 1990 fortaleceram o debate sobre a educação brasileira, no âmbito da elaboração da Lei nº 9394/96 (LDB), que reafirma o direito de jovens e adultos frequentarem a educação básica gratuita, adequado às suas condições materiais e de trabalho, na forma de cursos e de exames supletivos.

Desse momento aos dias atuais, houve aumento de oferta da Educação de Jovens e Adultos, e mais instituições se envolveram nesse tema e nessa política. Cabral (2009) divide em três momentos o que ocorreu na EJA do período pós ditadura militar à atual BNCC:

#### 1º Momento - Forte engajamento da sociedade civil

Nesse primeiro momento percebeu-se um forte engajamento da sociedade civil na mobilização do país pela Educação de Jovens e Adultos e na realização de projetos de alfabetização e de pós-alfabetização de adultos. Muitos educadores, organizações não governamentais e movimentos sociais foram articulados, culminando com a criação de uma **Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB)** na metade da década 1980.

Após o encerramento do MOBREAL, em 1985, movimentos sociais e ONGs estabeleceram convênios com a Fundação Educar, recém-criada pelo Presidente Sarney. Esse órgão coordenava ações voltadas para alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos em todo o país. Ao mesmo tempo, educadores que voltavam ao país, pós-ditadura militar, e organizações, que foram criadas nesse período, retomam em diversas áreas o ideário freireano focado na educação popular.

A RAAAB inicia suas atividades a partir da cidade do Rio de Janeiro, mas logo passa a ser coordenada de São Luís. O Núcleo da RAAAB no Maranhão organizou debates temáticos sobre a política da EJA, em cinco encontros e duas feiras de alfabetização; articulou educadores que trabalhavam com alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos, bem como, encaminhou junto à Secretaria de Estado da Educação (Maranhão), em parceria com o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública, a implantação das Comissões Nacionais de Educação, em nível estadual. O papel desse Núcleo, sediado em São Luís, teve comprovada relevância no conjunto das atividades e debates realizados em nível nacional.

A Comissão do Ano Internacional de Alfabetização reuniu-se de 1989 a 1990. Essa Comissão foi criada para coordenar, no país, as ações do Ano Internacional da Alfabetização e produziu o documento “Alfabetizar e Libertar”.

De 1991 a 1992, no Governo Collor, foi implantada a Comissão do Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que organizou a Reunião Preparatória para a I Conferência Brasileira de Alfabetização.

## PNAC

*Instituído através do Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, o Programa visava superar o analfabetismo existente na camada social de baixa renda, reduzindo em 70% o número de analfabetos no país nos 5 anos seguintes, contudo teve apenas 1 ano de duração e não atingiu os objetivos esperados.*

### QUADRO 01

#### Eventos nacionais organizados pela RAAAB - com protagonismo de educadores maranhenses

PRINCIPAIS EVENTOS NACIONAIS	LOCAL	PERÍODO
I e II Encontro Nacional da Rede de Apoio à Alfabetização - para organização da Rede no Brasil		1987 / 1988
III Encontro Nacional da RAAAB	São Luís	1989
Atividades diversas do Ano Internacional de Alfabetização		1990
Reunião Preparatória para I Conferência Brasileira de Alfabetização e Cidadania	Brasília	1991
IV Encontro Nacional da RAAAB	São Luís	1991
I Feira Latino-Americana de Alfabetização	Curitiba	1992
V Encontro Nacional da RAAAB	Salvador	1993
II Feira Latino-Americana de Alfabetização	Salvador	1993
III Feira Latino-Americana de Alfabetização	Brasília	1995
IV Feira Latino-Americana de Alfabetização	Recife	1997

Fonte: CABRAL, 2013

## **Associação de Saúde da Periferia do Maranhão - ASP**

*Desde sua criação na década de 1980, teve importante atuação na implantação do Sistema Único de Saúde - SUS e na proposição da política da EJA, inclusive tendo coordenado vários projetos de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos no período de 1986 a 1995, tanto em parceria com a Fundação Educar, quanto em parcerias com igrejas e movimentos populares.*

Ainda nesse período, com o III Encontro Nacional da RAAAB, realizado em São Luís, percebeu-se algumas mudanças que vieram a contribuir para o avanço no entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos. Na ocasião foi eleita para coordenar essa articulação nacional a organização maranhense **Associação de Saúde da Periferia do Maranhão - ASP**.

Nesse mesmo encontro da RAAAB, foi elaborada a “Carta de São Luís”. Essa carta era uma cobrança ao Governo Sarney para que a Comissão do Ano Internacional de Alfabetização (AIA), garantisse a participação de representantes da sociedade civil.

Na primeira reunião dessa comissão, estavam presentes para sua formatação educadores brasileiros como Paulo Freire, Magda Soares, Sonia Kramer, José Eustáquio Romão e, pela RAAAB, Maria Regina Martins Cabral.

Um dos principais problemas discutidos na preparação do Ano Internacional de alfabetização era o analfabetismo no país. Mesmo com as ações desenvolvidas pelos entes federativos e pela sociedade civil, uma década depois das comemorações do Ano Internacional da Alfabetização (2000), a taxa de analfabetismo continuou alta no Brasil e no Maranhão, sobretudo entre os maiores de 45 anos, exatamente a parcela da população diretamente não atendida pelas políticas indutoras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Nesse momento muitos sujeitos de direito já estavam há vários anos distantes da idade regular de ingresso no Ensino Fundamental diurno. Na mesma proporção, não houve uma grande indução para a matrícula na EJA.

## 2º Momento - Maior protagonismo das Secretarias de Educação

A partir dos anos 1980, algumas secretarias de educação começam a intensificar programas para alfabetização de jovens e adultos que não ingressaram na idade regular nas escolas, ou que muito cedo as abandonaram. Porém, é com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) que a EJA começa a ser melhor visualizada como dimensão importante da política educacional, na estrutura da educação básica, como modalidade de Ensino Fundamental e de Ensino Médio.

O maior protagonismo das secretarias de educação na EJA, que cresce com a LDB, é potencializado por iniciativas internacionais como as da UNESCO que conclamou, em 1997, a sociedade civil e os governos a se mobilizarem nacionalmente e discutirem documentos preparatórios para a V Conferências Internacionais de Educação de Adultos - **CONFITEA**, que aconteceu na Alemanha (Hamburgo, 1997), e pelas políticas de financiamento, indutoras de matrículas como o FUNDEF e o FUNDEB.

Além de garantir a educação para todas as pessoas, no mundo, havia um discurso da urgente necessidade de se erradicar o analfabetismo absoluto e de se combater o analfabetismo funcional nos países de todos os continentes.

Nesse contexto, fóruns Estaduais de EJA foram criados no Brasil, com representação de órgãos governamentais e de organizações da sociedade civil.

## CONFITEA

*Essas conferências têm sido realizadas a cada 12 anos, desde 1949.*

*As seis edições ocorreram respectivamente em:*

- 1949  
I - CONFITEA  
Elsinore  
(Dinamarca)

- 1963  
II - CONFITEA  
Montreal (Canadá)

- 1972  
III - CONFITEA  
Tóquio (Japão)

- 1985  
IV - CONFITEA  
Paris (França)

- 1997  
V - CONFITEA  
Hamburgo  
(Alemanha)

- 2009  
VI - CONFITEA  
Belém (Brasil)

O primeiro Fórum de EJA foi criado no estado do Rio Janeiro no ano de 1996, em meio à série de encontros preparatórios que antecederam a V CONFITEA. Em seguida, vários outros, foram sendo criados em diferentes Estados da federação. O objetivo era quase sempre o mesmo - reunir governos e sociedade civil em torno da política nacional da EJA.

## QUADRO 02

### Cronologia dos Fóruns EJA

EVENTOS E MOBILIZAÇÕES	PROPONENTE	LOCAL	PERÍODO
Mobilização para diálogos sobre as deliberações das conferências organizadas pela Unesco	UNESCO, MEC	Rio de Janeiro	1996
Instituição da Comissão Nacional de EJA - responsável pela mobilização	MEC		1996
Discussão preparatória para a V CONFITEA, realizada por Secretarias de Educação, Universidades e ONGs (elaboração de documento orientador)	UNESCO		1997
Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos, para discussão da CONFITEA	UNDIME, CONSED, MEC, RAAAB	Curitiba	1998
Mobilização de Fóruns Estaduais e organização de encontros estaduais.			Desde 1996
I Eneja	05 Fóruns	Rio de Janeiro	1999
II Eneja	08 Fóruns	Campina Grande	2000
Reunião para discussão do papel dos Fóruns Estaduais da EJA	RAAAB e FÓRUNS	Brasília	2001
III Eneja	10 Fóruns	São Paulo	2001
IV Eneja	12 Fóruns	Belo Horizonte	2002
V Eneja	17 Fóruns	Cuiabá	2003
VI Eneja	22 Fóruns	Porto Alegre	2004
VII Eneja	24 Fóruns	Brasília	2005
VIII Eneja	26 Fóruns	Recife	2006
IX Eneja	25 Fóruns	Pinhão - PR	2007
X Eneja	26 Fóruns	Rio das Ostras - RJ	2008
XI Eneja	26 Fóruns	Belém	2009
XII Eneja	26 Fóruns	Salvador	2011
XIII Eneja	26 Fóruns	Natal	2013

Fonte: CABRAL, 2013

### 3º Momento - Reflexão e produção de conhecimento nas Universidades

Este momento surge não como uma inovação, mas com a entrada mais sistemática das universidades no debate sobre Educação de Jovens e Adultos, por dentro dos Fóruns. Esse fato é relevante porque são as universidades as principais instituições formadoras de professores e, até então, a EJA não tinha sido priorizada como temática importante. Raras instituições e programas orientavam estudos e pesquisas para essa modalidade da educação.

Uma participação maior das instituições de ensino superior (IES) na política da EJA se inicia e se espalha com o envolvimento direto dessas instituições com as seguintes iniciativas:

- a) Programa Alfabetização Solidária;
- b) Pronera;
- c) Proeja;
- d) Programa Recomeço;
- e) Programa Brasil Alfabetizado;
- f) Projovem.

Gradativamente, alguns cursos de formação inicial e de pós-graduação, ou disciplinas nos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas foram sendo implantados nas universidades com essa temática. Assim, **algumas pesquisas** foram produzidas em universidades públicas, institutos federais e mesmo em instituições privadas.

#### Como exemplo dessas pesquisas, cita-se:

*a) O estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? (SILVA/UFMG);*

*b) O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos? (SOARES / UERJ);*

*c) O que é qualidade na educação de jovens e adultos? (BARCELOS, UERJ);*

*d) A educação de jovens e adultos e a arte de pensar em alternativas (GONÇALVES / UFPB);*

*e) A experiência de construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. (SCOPEL / IFES/UFES; OLIVEIRA / UFES; FERREIRA / IFES).*

### QUADRO 03

#### Seminários de EJA realizados pelas universidades

SEMINÁRIOS	LOCAL	PERÍODO
I Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	UFMG	2006
II Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	UFG	2007
III Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	Porto Alegre	2010
IV Seminário Nacional de Formação de Educadores de EJA	Brasília	2012

Fonte: CABRAL, 2013

A entrada das Universidades nesse debate, de modo mais sistemático, se amplia com participações efetivas nos Fóruns EJA e com a criação do GT 18 da ANPED, quando pesquisas se multiplicaram em todas as regiões do país. São os Seminários Nacionais de Formação de Educadores da EJA que dão um tom mais formal a essas discussões nas universidades, produzindo reflexões relevantes.

### 1.3 Perspectivas histórica das políticas educacionais da EJA em São Luís

Segundo Pflueger (2020), em entrevista realizada com a equipe da SAEJA:

em São Luís, até o início da década de 1960, as unidades escolares que atendiam ao primeiro e segundo graus concentravam-se no centro urbano da cidade, o que causava a impressão de que a população escolarizável era atendida satisfatoriamente, entretanto, os dados oficiais dessa época eram desalentadores, pois havia elevados índices de analfabetismo e a continuidade de estudo no segundo grau ou no ensino superior não era de fácil acesso à grande maioria da população (PFLUEGER, 2020, p. 15).

Com a Constituição de 1988, através da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), a EJA em São Luís começa a se estruturar de forma mais organizada como modalidade de Educação Básica (Ensino Fundamental).

Contudo, ainda havia um longo caminho a percorrer, mediante os problemas oriundos do pouco investimento em educação para os cidadãos que estavam fora da idade regular e/ou eram residentes de áreas rurais.

Essa situação contribuía para a manutenção do analfabetismo no Estado. Há de se recordar, que considerando o ano de 2021, são apenas vinte e cinco anos (1996-2021) de garantia do Ensino Fundamental para todo brasileiro, a partir da aprovação da nova LDB e da indução de matrículas realizada pelo FUNDEF.

Também faz apenas quinze anos (2007 a 2022) que o direito subjetivo ao Ensino Médio foi universalizado para a juventude brasileira, com o FUNDEB. Esse quadro de oferta tardia de educação para todos explicam os números negativos da educação no país e, conseqüentemente, no Maranhão e em São Luís.

Em 1989, durante a preparação do Ano Internacional de Alfabetização, a SEMED se envolveu e fortaleceu as articulações locais e nacionais comprometidas com a alfabetização popular de jovens e adultos e cujas mobilizações eram coordenadas por movimentos e organizações da sociedade civil. A luta empreendida era em defesa da garantia dos direitos de todos os brasileiros à educação de qualidade, como direito humano fundamental. A ação da SEMED aconteceu via participação em espaços diversos de diálogos, seminários, encontros e em outros eventos.

No período de 1989 a 1992, o cenário da educação em São Luís era desafiador, diante do quadro desolador de oferta e de qualidade da educação pública; em contrapartida, havia um compromisso político dos gestores municipais, de garantirem a todos os ludovicenses a educação básica de qualidade, o que

gerou um conjunto integrado de iniciativas voltadas para a universalização e qualidade do Ensino Fundamental na Rede.

Nesse período, “as escolas encontradas eram acachapadas, sem iluminação, pequenas e insalubres,” segundo depoimento de profissionais da rede municipal, “fazia dez anos que os professores não participavam de nenhuma capacitação ou de outra forma de atualização de conhecimentos” (PFLUEGER; LINHARES; LEITE, 2004).

Entre 1996 e 1998 houve uma grande chamada de estudantes para o ingresso na Rede Pública Municipal de Educação, e sua regulamentação está contida na Lei 9.424/96 e no Decreto nº 2.264/1997. De fato, São Luís fez uma ampla campanha de matrículas, antes mesmo do FUNDEF ser regulamentado, porque esse tinha sido um compromisso assumido na eleição do governante municipal com mandato vigente.

No triênio de 1999 a 2001, começou a reorganização da EJA na Rede Pública Municipal de São Luís. Nesse período, a taxa de analfabetismo na cidade entre os maiores de 25 anos era de mais de 10%, mas estava em queda entre os menores de 15 anos, sobretudo pelo recém aumento das matrículas nas séries iniciais. Na argumentação da época, a torneira do analfabetismo estava sendo gradativamente fechada. Os dados percentuais mais negativos se concentravam entre os moradores da zona rural.

**TABELA 01**

**Taxa de analfabetismo por Faixa Etária em São Luís - 2000**

10 a 14 anos	15 anos e mais	15 a 19 anos	20 a 29 anos	30 a 44 anos	45 a 59 anos	60 anos e mais
4,6	7,3	2,6	3,6	6,2	12,6	26,0

## TABELA 02

### Taxa de analfabetismo da população maior que 15 anos em São Luís - 2000

GÊNERO		LOCALIZAÇÃO		RAÇA/COR	
Masculino	Feminino	Urbana	Rural	Branca e Amarela	Parda e Negra
7,5	7,1	6,8	21,1	4,4	7,4

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Duas décadas depois, (2020), a taxa geral de analfabetismo absoluto em São Luís reduziu para aproximadamente 3%. Esse índice é consequência dos esforços das secretarias de educação e da legislação que induziu, desde o FUNDEF, a universalização do Ensino Fundamental na idade regular.

Contudo, esse mesmo ensino que promove ingresso do estudante, tendo a força da legislação e das determinações políticas, por várias razões, faz com que ele possa seguir o fluxo normal ou ficar em distorções relativas à idade e ao ano que frequenta. Essas razões são internas à escola e ao seu modelo, ou externas - pelas conjunturas, pelas vidas familiares e ou mesmo subjetivas do estudante. Por isso, as Redes Públicas necessitam sempre garantir a oferta da educação com qualidade nas suas duas vias de ingresso no Ensino Fundamental.

Destacando ainda o cenário dos anos 1990 e início dos anos 2000, na tentativa de explicar algumas das razões que desmotivavam os estudantes da EJA em permanecer nas escolas e ao mesmo tempo mostrando algumas iniciativas da SEMED, Pflueger (1992) relata que os livros encaminhados pelo MEC, “chegavam com o ano letivo já iniciado” principalmente para o supletivo, não havendo material pedagógico específico para a EJA, o que demandou a elaboração da Cartilha Experimental

## Luta, Escola e Cidadania

*Essa cartilha foi reeditada em 1997, mesmo ano em que foi elaborada a Cartilha de Matemática. Os materiais foram produzidos na Secretaria de Educação de São Luís, contribuindo significativamente para o fazer pedagógico dos professores.*

“Luta, Escola e Cidadania\*” (1991), pela equipe de técnicos e professores da Secretaria Municipal de Educação, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica dos professores, a fim de que estes não infantilizassem o ensino dos adultos, uma vez que utilizavam materiais pedagógicos de crianças.

A Cartilha “Luta, Escola e Cidadania” (1991), motivaram os estudantes da EJA. Esse processo, que envolveu produção de material educativo, formação de professores e aplicação dos conhecimentos novos em sala de aula, segundo Pflueger (1992), foi resultado de um esforço coletivo de professores e estudantes que elegeram como temas geradores conteúdos ligados ao trabalho e à cidadania, tais como: comida, terra, luta, justiça etc.

Esses temas eram pouco discutidos pedagogicamente nas escolas, apesar de serem relevantes, para o diálogo reflexivo sobre a vida circundante do estudante em diversas dimensões.

No período de 1999 a 2001, com a oferta de um maior número de matrículas para a modalidade de jovens e adultos, foram realizadas 5.542 (cinco mil quinhentos e quarenta e dois) novas matrículas, com o objetivo de garantir o acesso de todos à alfabetização e à continuidade de seus estudos.

**TABELA 03**

**Dados da EJA I Segmento (1999-2001)**

ESCOLAS	SALAS DE AULA	PROFESSORES E TÉCNICOS	ESTUDANTES
46	153	153	5.542

Fonte: SEMED

Em 2001, o cenário da EJA começa a ganhar uma nova configuração com investimentos em ciclos de estudos envolvendo técnicos e professores do Ensino Fundamental.

Esses ciclos são parte da política nacional, que propôs a primeira tentativa de uma referência curricular nacional, por meio da implantação dos PCNs e de uma rede nacional de formação de formadores com o Programa PCN em Ação. Esses programas, lançados no território nacional, envolveram todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Diante dessa oferta, foram organizados grupos de estudos na EJA, no âmbito de um programa de formação continuada que viesse a atender essa nova demanda formativa. O PCN e o PCN em Ação EJA produziram em São Luís uma diretriz que fortaleceu a prática pedagógica da Rede (PLUEGER, 2020).

Ainda em 2001, a SEMED implantou para a Educação de Jovens e Adultos o II Segmento, dividido em duas fases. As tabelas abaixo desvelam dados quantitativos do início da oferta da EJA no equivalente aos anos finais do Ensino Fundamental.

**TABELA 04**  
**Dados da EJA II Segmento (2001)**

ESCOLAS	SALAS DE AULA	PROFESSORES E TÉCNICOS	ESTUDANTES
05	09	22	397

Fonte: SEMED

Nesse mesmo ano foi implantada a **Escola Casa Familiar Rural**, com duas salas de aula e 55 estudantes. Como mostra a tabela:

**TABELA 05**  
**Casa Familiar Rural (1999-2001)**

ESCOLAS	SALAS DE AULA	PROFESSORES E TÉCNICOS	ESTUDANTES
01	02	06	55

Fonte: SEMED

## **Escola Casa Familiar Rural**

*A Escola Casa Familiar Rural está localizada na Estrada do Quebra Pote N° 1000, Bairro Santa Helena, São Luís MA. Iniciou suas atividades em 2001, funcionando no nível de Ensino Fundamental (6ª a 9ª ano), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos em três anos de estudo.*

*A Escola tem os seguintes objetivos:*

*- Possibilitar através da metodologia da alternância que os jovens da ECFR de São Luís, tenham sua escolaridade reconhecida, possibilitando a continuidade dos seus estudos;*

*- Oferecer aos filhos de trabalhadores rurais residentes no município de São Luís o acesso a uma educação de qualidade que considere os conhecimentos previamente adquiridos na sua comunidade;*

*- Fomentar no jovem "agricultor" o sentido de comunidade, vigência grupal e desenvolvimento do espírito associativo;*

*- Desenvolver no jovem e nas comunidades a consciência de que é possível, através de técnicas de produção adequadas viabilizarem uma agricultura sustentável sem agressão e prejuízos ao meio ambiente.*

A proposta curricular da Casa Familiar Rural é pautada na metodologia da pedagogia da alternância. Além de utilizar a matriz curricular comum, desenvolve a produção de alimento (zootecnia, piscicultura, horticultura, agricultura), visando ofertar uma formação integral aos jovens do núcleo rural. Esta diversidade de temas curriculares vincula teoria e prática, integrando a vivência escolar e o desenvolvimento de projetos.

Considerando toda a oferta da EJA pelo poder público em São Luís, (Estado e Município) no período de 1998 a 2006, os dados quantitativos sistematizados no MEC sobre as matrículas são os que seguem nas tabelas abaixo.

**TABELA 06**  
**Matrícula de EJA**  
**em São Luís**  
**(1998 a 2006)**

ANO	MATRÍCULA
1998	21.483
1999	19.392
2000	22.302
2001	17.549
2002	21.236
2003	31.956
2004	34.073
2005	31.356
2006	31.626

Fonte: MEC/INEP

**TABELA 07**  
**Número de**  
**Estabelecimentos com EJA**  
**São Luís**

ANO	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
1997	111
1998	118
1999	115
2000	125
2001	121
2002	150
2003	198
2004	196
2005	193
2006	194

Fonte: MEC/INEP

A oferta da EJA no município de São Luís ocorreu ainda no âmbito privado/comunitário por organizações da sociedade civil, em parceria ou não com órgãos públicos.

A tabela que segue desvela alguns dos dados quantitativos de matrículas por essas instituições no período de 1997 a 2006.

**TABELA 08**

**Número de escolas comunitárias e filantrópicas com matrícula que oferecem EJA - São Luís**

ANO	COMUNITÁRIA		FILANTRÓPICA	
	Nº de Escolas	Nº de estudantes	Nº de Escolas	Nº de estudantes
1997	18	360	1	24
1998	15	304	2	22
1999	9	144	2	24
2000	12	134	1	23
2001	8	161	2	35
2002	17	150	10	71
2003	12	137	21	130
2004	8	116	23	191
2005	0	99	3	193
2006	0	76	5	203

Fonte: INEP - MEC

Quando se analisa os dados desse mesmo período, por núcleo onde as escolas estão localizadas e por faixa etária dos estudantes, é possível perceber, nas duas tabelas seguintes, números que alternam aumento e diminuição de matrículas e um número maior de estudantes menores de 25 anos, com exceção, neste caso, dos anos de 2004 e 2005 quando os maiores de 25 anos constituíram maioria.

**TABELA 09**

**Matrícula de EJA em São Luís - por Núcleo**

ANO	MATRÍCULA	
	URBANA	RURAL
1998	20053	1430
1999	17843	1549
2000	20706	1596
2001	15828	1721
2002	18375	2861
2003	27388	4568
2004	29256	4817
2005	26643	4713
2006	26561	5065

Fonte: INEP/MEC

**TABELA 10**  
**Matrícula de EJA em São Luís - por Faixa Etária**

ANO	MENOR DE 25 ANOS	MAIOR DE 25 ANOS	TOTAL
2000	15267	7035	22302
2001	11010	6539	17549
2002	12302	8934	21236
2003	16986	14970	31956
2004	16626	17447	34073
2005	15467	15889	31356
2006	16459	15167	31626

Fonte: INEP/MEC

Nesse mesmo período, foram gerados dados de São Luís, sobre concluintes da Educação de Jovens e Adultos e sobre distorção idade-série, conforme se pode observar nas tabelas abaixo.

**TABELA 11**  
**Concluintes na EJA - São Luís**

ANO	4ª ANO FUND.	8ª ANO FUND.	MÉDIO
1999	2.756	2.240	544
2000	2.435	3.202	641
2001	3.428	3.228	504
2002	2.679	3.078	444
2003	2.953	4.445	719
2004	2.826	4.998	2.096
2005	3.034	5.212	3.019

Fonte: INEP/MEC

**TABELA 12**  
**Distorção entre idade e série (ano) - São Luís**

ANO	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
Até o 4ª ano	33,2	30,5	26,8	23,4	20,4	17,7	16,2	16,6
5ª ao 8ª ano	52,5	50,4	51,4	50,1	44,5	40,7	36,4	30,1
Fundamental	43	40,8	39,8	37,3	32	28,4	25,3	50,7
Médio	60,6	60,1	60,3	52,1	52,8	55,7	53,6	22,6

Fonte: MEC/INEP

Analisando apenas o período de 2001 a 2006 podem ser constatados dados desdobrados por segmento e etapa, evidenciados na tabela a seguir.

**TABELA 13**  
**Número de turmas na EJA - São Luís**

Ano	1ª ao 4ª ano Fund	5ª ao 8ª ano Fund	Médio	Total
2001	253	171	28	521
2002	284	243	31	653
2003	342	438	88	968
2004	435	474	112	1021
2005	391	429	139	959
2006	349	458	154	961

Fonte: INEP/MEC

A taxa de analfabetismo funcional também é alta e, quando somada ao analfabetismo absoluto, fica revelada a baixa escolaridade e ainda baixa fluência em conteúdos fundamentais da população da cidade de São Luís, mesmo que este quadro esteja gradativamente melhorando.

**TABELA 14**  
**Taxa de analfabetismo funcional em São Luís**

GRUPOS DE IDADE	Grupos de anos de estudo	ANO	SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO X SEXO			
			URBANA		RURAL	
			Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Menos de 25 anos	Total	2005	626	673	400	329
		2006	704	684	337	338
	Sem instrução e menos de 1 ano	2005	39	23	55	35
		2006	19	19	41	22
	1 a 3 anos	2005	118	97	158	99
		2006	152	92	117	90
Mais de 25 anos	Total	2005	879	1.007	450	409
		2006	875	1.053	471	402
	Sem instrução e menos de 1 ano	2005	217	246	229	166
		2006	215	227	246	165
	1 a 3 anos	2005	157	153	116	102
		2006	143	128	103	102

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**TABELA 15**

**Taxa de analfabetismo funcional em São Luís por situação,  
sexo, atividades - maiores de 10 anos**

GRUPOS DE IDADE	ANO	SITUAÇÃO DO DOMICÍLIO X SEXO			
		URBANA		RURAL	
		Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Menos de 25 anos	2005	25,1	17,8	53,3	40,7
	2006	24,3	16,2	46,9	33,1
Mais de 25 anos	2005	42,5	39,6	76,7	65,5
	2006	40,9	33,7	74,1	66,4

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**TABELA 16**

**Índice de fragilidade educacional de jovens e adultos  
(IFEJA)**

UF	2005	2006
MARANHÃO	0,49614	0,785537153
SÃO LUÍS	0,49614	0,502451196

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Os indicadores utilizados para o cálculo do IFEJA são: taxa de analfabetismo, taxa de analfabetismo funcional, percentual de pessoas com 25 anos ou mais de idade e com menos de 8 anos de estudo (incluindo as pessoas sem nenhum grau de escolaridade).

A taxa de analfabetismo funcional é definida a partir do percentual identificado entre pessoas de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de estudo. São considerados analfabetos funcionais aqueles que não conseguem cumprir tarefas simples e corriqueiras em sua vida pessoal e profissional, como ler e compreender um texto, seja para deleite, informação ou instrução. No Estado do Maranhão, a taxa de analfabetismo funcional, declinou 9,6% no período de 2000 a 2006.

De 2002 a 2015, houve um longo processo de tratamento pedagógico da EJA, no que tange a projetos e programas nacionais. Mesmo com todo o compromisso da SEMED em ofertar diferentes modalidades que atendam às diferentes demandas locais, os dados revelam êxitos, fracassos e desafios. De acordo com Linhares (2004), no ano de 2002, a SEMED começa a identificar um declínio na frequência e aumento na evasão dos estudantes nas escolas da EJA, a partir dos levantamentos feitos no período. Os problemas sociais como desemprego, empobrecimento e desorganização familiar geraram aumento de consumo de drogas, violência, outros problemas e necessidades.

Nesse contexto, a escola para esses jovens e adultos passa a assumir, além de seu papel formativo e de escolarização, um papel de mediadora dos conflitos sociais, enfraquecendo em certa medida a sua principal missão. Eram mais discutidos os problemas circundantes e conjunturais do que construídos os saberes típicos do processo de escolarização.

As razões não estavam apenas nas demandas dos estudantes ou no método adotado, mas na forma como o trabalho passou a ser feito. Em determinado momento, a metodologia ficou mais forte que o conhecimento teórico sistematizado - como por exemplo, a leitura e a escrita. Assim, as situações de aprendizagem planejadas não estavam abrangendo todas as ações necessárias para a construção do saber e do desenvolvimento da reflexão, articulados com o desenvolvimento da fluência leitora e escritora dos estudantes.

Uma das defesas de Paulo Freire é que os educandos precisam conhecer tanto o mundo quanto a palavra para se emanciparem.

E para isso, é necessário o conhecimento, em sua amplitude e profundidade. Negar esse conhecimento às camadas mais vulneráveis e aos trabalhadores é o mesmo que continuar a contribuir com a manutenção de injustiças e de situações que oprimem. E no âmago da questão está a indissociabilidade de conteúdo e método.

Deve-se ir à origem das questões, das problemáticas, dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das pessoas independentemente de quem elas sejam, de suas origens, cores, pesos, gêneros, gostos etc. Todos devem ter as mesmas oportunidades em uma rede pública de educação.

Nem sempre o pensamento expresso nas propostas consegue alcançar sua materialidade na sala de aula. Por vezes, a teoria fica confusa no processo. Por isso, os estudos contínuos, as experiências com parcerias e as revisões dos currículos se tornam tão importantes.

De 2003 a 2006, iniciou-se estudos para reelaboração da Proposta Curricular da EJA com a formação de grupos compostos por gestores, professores e técnicos da SEMED, a partir de um novo olhar sobre a forma de ensinar; esses estudos e a análise de um novo contexto social e cultural da época ocasionaram a reelaboração desse documento, adotado até a vigência desta nova proposta.

Durante esse período, as práticas pedagógicas foram fortalecidas, garantindo aprendizagem significativa e contextualizada aos estudantes da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, mesmo que surgissem outros desafios, como a evasão.

Como enfatiza a Professora Maria de Jesus Gaspar, que acompanha essa história por duas décadas, a EJA é a oportunidade que Jovens e Adultos têm para concluir o Ensino Fundamental num espaço de tempo menor e de forma diferenciada do Ensino Regular.

Mas, para isso é importante que o currículo, a metodologia e o trabalho pedagógico atendam às necessidades de aprendizagem, valorizando os saberes construídos também fora da escola. (GASPAR, 2008).

No período de 2016 a 2019, a EJA continuou sendo ofertada pela SEMED, para uma média de 4.500 (quatro mil e quinhentos) estudante/ano, em mais de 50 escolas/ano. Mais detalhes desta oferta podem ser analisados nas tabelas abaixo.

**TABELA 17**  
**Dados EJA - 2016**

NÚCLEOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES			Nº DE TURMAS				Nº DE ESTUDANTES			
		I SEGMENTO		II SEGMENTO	I SEGMENTO		II SEGMENTO		I SEGMENTO		II SEGMENTO	
		1ª FASE	2ª FASE		1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE
CENTRO	5	3	4	32	3	4	5	6	33	60	113	118
ANIL	7	7	7	36	7	7	6	7	48	66	100	123
COROADINHO	7	6	6	40	6	6	5	8	64	53	88	123
ITAQUI BACANGA	8	7	8	56	7	8	5	8	76	123	210	312
TURU BEQUIMÃO	8	8	8	43	8	8	9	9	111	131	208	297
CIDADE OPERÁRIA	13	12	12	108	12	12	13	15	219	231	376	463
ZONA RURAL	14	10	8	68	10	8	13	15	124	125	253	318
<b>TOTAL</b>	<b>62</b>	<b>53</b>	<b>53</b>	<b>383</b>	<b>53</b>	<b>53</b>	<b>56</b>	<b>68</b>	<b>675</b>	<b>789</b>	<b>1.348</b>	<b>1.754</b>

Fonte: SEMED/2016

**TABELA 18**  
**Dados EJA - 2017**

NÚCLEOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES			Nº DE TURMAS				Nº DE ESTUDANTES			
		I SEGMENTO		II SEGMENTO	I SEGMENTO		II SEGMENTO		I SEGMENTO		II SEGMENTO	
		1ª FASE	2ª FASE		1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE
CENTRO	5	3	4	32	1	3	5	6	37	30	131	184
ANIL	7	7	7	36	7	7	5	6	45	43	166	159
COROADINHO	6	6	6	40	6	5	5	7	60	69	170	252
ITAQUI BACANGA	7	7	8	56	7	6	6	9	61	88	209	350
TURU BEQUIMÃO	8	8	8	43	8	8	7	8	87	102	224	327
CIDADE OPERARIA	12	12	12	108	12	11	12	15	144	166	417	576
ZONA RURAL	14	10	8	68	9	9	14	16	80	90	293	375
<b>TOTAL</b>	<b>59</b>	<b>53</b>	<b>53</b>	<b>383</b>	<b>50</b>	<b>49</b>	<b>54</b>	<b>67</b>	<b>514</b>	<b>588</b>	<b>1.610</b>	<b>2.223</b>

Fonte: SEMED/2017

**TABELA 19**  
**Dados quantitativos EJA - 2018**

NÚCLEOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES		Nº DE TURMAS				Nº DE ESTUDANTES			
		I SEGMENTO	II SEGMENTO	I SEGMENTO		II SEGMENTO		I SEGMENTO		II SEGMENTO	
				1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE
CENTRO	3	9	18	3	5	5	6	54	80	179	210
ANIL	4	9	36	4	6	8	8	40	58	175	203
COROADINHO	6	16	34	4	4	5	5	95	67	134	168

ITAQUI BACANGA	8	12	36	4	7	8	12	50	107	214	369
TURU BEQUIMÃO	8	24	40	8	8	7	10	116	103	210	259
CIDADE OPERÁRIA	13	27	72	12	12	14	16	167	142	365	453
ZONA RURAL	14	16	59	7	9	12	13	65	89	285	392
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>113</b>	<b>295</b>	<b>42</b>	<b>51</b>	<b>59</b>	<b>70</b>	<b>587</b>	<b>646</b>	<b>1.562</b>	<b>2.054</b>

Fonte: SEMED/2018

**TABELA 20**  
**Dados quantitativos EJA - 2019**

NÚCLEOS	Nº DE ESCOLAS	Nº DE PROFESSORES		Nº DE TURMAS				Nº DE ALUNOS			
		I SEGMENTO	II SEGMENTO	I SEGMENTO		II SEGMENTO		I SEGMENTO		II SEGMENTO	
				1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE
CENTRO	3	8	26	3	5	3	8	26	63	151	135
ANIL	4	7	26	3	4	4	6	23	41	109	145
COROADINHO	6	15	28	8	7	6	6	68	91	203	205
ITAQUI BACANGA	8	12	30	3	9	7	11	31	140	241	342
TURU BEQUIMÃO	8	20	26	10	10	7	9	85	114	134	255
CIDADE OPERÁRIA	13	24	62	12	12	15	18	92	178	340	561
ZONA RURAL	14	19	42	9	10	14	14	85	119	335	384
<b>TOTAL</b>	<b>56</b>	<b>105</b>	<b>240</b>	<b>48</b>	<b>57</b>	<b>56</b>	<b>72</b>	<b>410</b>	<b>746</b>	<b>1.513</b>	<b>2.027</b>

Fonte: SEMED/2019

No conjunto desse período, temos o seguinte histórico de matrículas e professores:

**TABELA 21****Dados do período de 2016 a 2019**

ANO	ESTUDANTES I SEGMENTO	ESTUDANTES II SEGMENTO	TOTAL DE ESTUDANTES	TOTAL DE PROFESSORES
2016	1464	3102	4566	498
2017	1102	3833	4935	390
2018	1233	3616	4849	408
2019	1156	3540	4696	346

Fonte: SEMED/2019

Comparando os dados de 2016 a 2019 com os dados do ciclo de 1999 a 2001, verifica-se um decréscimo de matrículas no I Segmento e um aumento de matrículas no II Segmento. Algumas variáveis que podem explicar esses dados são as seguintes:

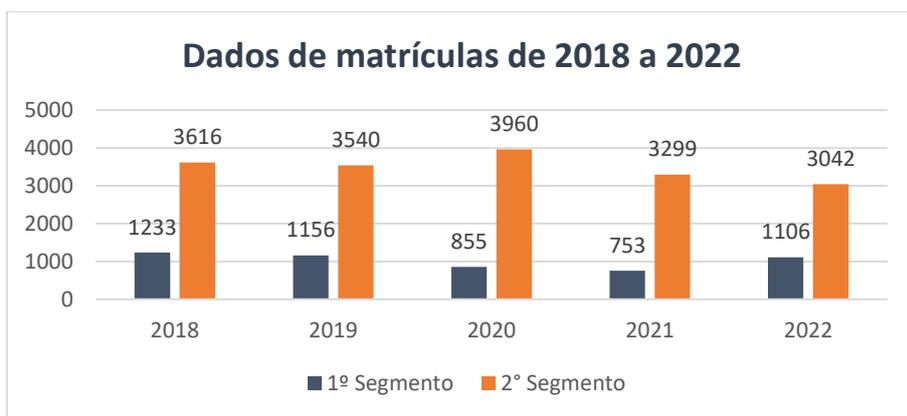
a) O maior aumento de matrícula no I segmento de 1999 a 2001 (5.542 estudantes) ocorre devido ao grande ingresso de jovens e adultos em salas de aula de alfabetização e pós-alfabetização, induzidas por políticas e iniciativas do Governo Municipal;

b) Com a universalização do Ensino fundamental, como direito subjetivo, concretizada sobretudo através do FUNDEF, mais estudantes ingressaram na idade certa nesse nível da Educação Básica;

c) O maior aumento de matrículas no II Segmento no período de 2016 a 2019 (3.540 estudantes) ocorre também por iniciativas de políticas que visaram a correção do fluxo escolar na idade certa.

Nos últimos 5 anos (2018 - 2022), as matrículas na EJA continuaram em decréscimo. No entanto, em 2020 houve um pequeno aumento no número de estudantes do II segmento, assim como também, cresceram as matrículas no I segmento no ano de 2022 em relação aos anos de 2020 e 2021, conforme mostra o gráfico abaixo:

**GRÁFICO 01**



Fonte: SEMED/2022

#### **1.4 Programas e projetos da EJA**

Para o fortalecimento metodológico e com o objetivo de potencializar a EJA na Rede Pública de Educação Municipal em São Luís, foram concebidos e/ou implementados como iniciativa própria e/ou em parcerias com o Governo Federal e organizações da sociedade civil, vários programas, projetos e ações.

Entre os Programas Federais que tiveram adesão da SEMED se destacam:

- a) PCN em Ação - EJA;
- b) PROFA;
- c) Programa Brasil Alfabetizado;
- d) Programa PROJOVEM.

## QUADRO 04

### Programas Federais com adesão da SEMED - 2000 - 2020

PROGRAMAS	OBJETIVOS	BENEFICIADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATENDIMENTO	PARCEIROS
PCN EM AÇÃO	Formar professores para uso dos Parâmetros Curriculares da EJA.	Professores da EJA	2001 a 2002	Aproximadamente 850 pessoas	SEMED / MEC - Polo São Luís
PROFA	Formar professores para a alfabetização de adultos a partir do letramento	Professores da EJA	2002	Aproximadamente 320 pessoas	SEMED / MEC - Polo São Luís
BRASIL ALFABETIZADO	Contribuir para superar o analfabetismo no Brasil, promovendo o acesso à educação como direito de todos, em qualquer momento da vida, universalizando a alfabetização de Jovens e Adultos e a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados com a responsabilidade solidária da União com os Estados, com o Distrito Federal e os Municípios.	Jovens a partir de 15 anos de idade	2004 a 2016	Aproximadamente 30 mil participantes	MEC / SECADI / SEMED
OLHAR BRASIL	Ofertar consultas oftalmológicas e distribuição de óculos para os estudantes do Brasil Alfabetizado.	Beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado	2014 a 2015	1234 atendimentos	SEMED/SEMUS
PROJOVEM	Gerar oportunidade para o jovem recuperar e continuar seus estudos, ampliando suas perspectivas de inclusão social e profissional.	Jovens com idade de 18 a 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental	2005 a 2019	4659	MEC/FNDE/SEMED / SEMUS/EMAP / SEJUSP.

Fonte: Equipe SAEJA 2020 - dados estimados.

Os Projetos desenvolvidos pela SAEJA se dividem entre os que são concebidos pela Superintendência e os propostos por parceiros. Os principais projetos com parcerias são:

- a) Projeto Vida Ativa;
- b) Ampliando Saberes;
- c) Novos Caminhos para o Mundo do Trabalho;
- d) Educar e Incluir;
- e) EJA Pro;
- f) ABC Nefro;
- g) Literatura na EJA: Roda de Conversa;
- h) Escola que acolhe: Sala de Acolhimento;
- i) Além da Leitura e da Escrita: Educando para o Exercício da Cidadania.

#### QUADRO 05

##### Projetos em Parceria na SAEJA - 2000 - 2020

PROGRAMAS	OBJETIVOS	BENEFICIADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATENDIMENTO	PARCEIROS
VIDA ATIVA	Oferecer à população idosa o direito à educação como bem real e simbolicamente importante, possibilitado a aprendizagem ao longo da vida e a troca de experiências como exercício da cidadania.	Idosos	2001 a 2012	520 atendimentos aproximadamente para idosos da comunidade	SEMCAS / SEMED
NOVOS CAMINHOS PARA O MUNDO DO TRABALHO	Potencializar o papel da escola como espaço de suporte e preparação do estudante para sua inserção no mundo do trabalho.	Jovens e adultos a partir de 18 anos.	2004 a 2013	1213 aproximadamente	SEMED/PLAN

AMPLIANDO SABERES	Ofertar escolarização aos funcionários do Núcleo de Humanização do Hospital Universitário e certificação do Ensino Fundamental.	Funcionários do Núcleo de Humanização do HU Presidente Dutra	2005 a 2012	230 participantes aproximadamente	SEMED/HUUFMA
LITERATURA NA EJA: RODA DE CONVERSA	Desenvolver o hábito da leitura e da escrita dos estudantes da EJA como instrumento de estímulo e fortalecimento para se tornar um leitor fluente utilizando a literatura como elemento fundamental.	Estudantes do I e II Segmentos Coordenadores e Gestores	2015 a 2019	2.554 participantes aproximadamente, entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos	SEMED/FUNDAÇÃO VALE / AÇÃO EDUCATIVA
ABC NEFRO	Criar espaços inclusivos de ação educativa, convivência social para jovens, adultos e idosos, pacientes renais crônicos, por meio de ações pedagógicas voltadas à leitura, à escrita em todos os componentes curriculares, na perspectiva de favorecer a adesão ao tratamento, ao autocuidado e à aprendizagem ao longo da vida aos pacientes com dificuldade de frequentar o ambiente escolar	Paciente renal crônico em processo de hemodiálise do HUUFMA.	2013 até a presente data	43 jovens, adultos e idosos aproximadamente.	SEMED/ HUUFMA
EJA PRO	Apoiar a rede pública de ensino por meio da integração do curso de Qualificação Profissional Inicial Integrada à Educação de Jovens e Adultos.	Estudantes do II Segmento, anos finais. Núcleo Itaquí Bacanga; Núcleo Rural; Núcleo Cidade Operária	O Projeto teve início no ano de 2012-2013 e 2016, concluído em 2017	1.232 estudantes 47 turmas	SEMED/ FUNDAÇÃO VALE ASSOCIAÇÃO ALFA SOL, GHT e a HPE

EDUCAR E INCLUIR	Criar espaço inclusivo de convivência socialização e integração dos idosos do município de São Luís, garantindo a alfabetização e letramento	Adultos e Idosos da comunidade em geral	2013 até a presente data.	Aproximadamente 213 pessoas	CAISI, SMS, CONSELHO DO IDOSO, SEMED
ALÉM DA LEITURA E DA ESCRITA: EDUCANDO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA	Integrar à formação básica dos estudantes da EJA, conteúdos de cunho jurídico que resgatem a dignidade, a igualdade e a liberdade do cidadão, no seu cotidiano profissional e social.	Estudantes do I e II Segmentos da EJA	2015 até o momento	927 estudantes que compõem três núcleos - Centro, Coroadinho e Cidade Operária	SEMED / OAB
ESCOLA QUE ACOLHE: SALA DE ACOLHIMENTO	Atender de forma lúdica os filhos dos estudantes da EJA para que estes tenham tranquilidade em sua participação na sala de aula	Filhos de estudantes da EJA	2016 até a presente data	UEB Carlos Saads UEB Amaral Raposo UEB Nascimento de Morais	SEMED / FUNDAÇÃO VALE.

Fonte: Equipe SAEJA 2020

Os Projetos concebidos e desenvolvidos na SAEJA são os seguintes:

- a) Recriando Ideias;
- b) Educando para a Sustentabilidade;
- c) Projeto São Luís: Sabores, Cheiros e Saberes;
- d) I Fórum de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos

da Rede Municipal de São Luís: A EJA QUE TEMOS E A EJA QUE QUEREMOS.

**QUADRO 06**  
**Projetos da SAEJA - 2010 - 2020**

<b>PROGRAMAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>BENEFICIADOS</b>	<b>PERÍODO DE REALIZAÇÃO</b>	<b>ATENDIMENTO</b>	<b>PARCEIROS</b>
<b>RECRIANDO IDEIAS</b>	Apresentar técnicas inovadoras de estímulo empreendedor por meio da utilização de materias descartáveis.	Jovens e adultos das UEBs contempladas	2010 a 2012	467 participantes aproximadamente.	Comunidades das UEBs contempladas
<b>EDUCANDO PARA A SUSTENTABILIDADE</b>	Desenvolver práticas pedagógicas sustentáveis no espaço escolar.	Jovens e Adultos das UEBs contempladas	2013 a 2015	Aproximadamente 700 participantes	Comunidades das UEBs contempladas
<b>SÃO LUÍS: SABORES, CHEIROS E SABERES</b>	Potencializar a culinária maranhense identificando talentos voltados para a arte gastronômica.	Jovens e Adultos das UEBs contempladas	2017	83 pessoas - lançaram um livro de receitas.	Comunidades das UEBs contempladas
<b>I FÓRUM DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE SÃO LUÍS: A EJA QUE TEMOS E A EJA QUE QUEREMOS.</b>	Promover um espaço democrático e plural com discussão, formação, informação e intercâmbio cultural entre os estudantes em torno das diferentes perspectivas e iniciativas, com articulação entre educação, cultura, trabalho e renda voltadas para esta modalidade de ensino.	Professores, gestores, coordenadores e estudantes.	2018	550 participantes	Escolas da Rede Municipal

Fonte: Equipe SAEJA 2020

Os projetos desenvolvidos pela SAEJA foram pautados para o fortalecimento da política de Rede “SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO. Atualmente, os projetos desenvolvidos visam corroborar com a política vigente, “EDUCAR MAIS: JUNTOS NO DIREITO DE APRENDER” e, assim, conseqüentemente, com os outros projetos pontuais e estratégicos, como os intercâmbios locais e internacionais.

### QUADRO 07

#### Política de Rede e projetos estratégicos - 2010 - 2020

PROGRAMAS	OBJETIVOS	BENEFICIADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATENDIMENTO	PARCEIROS
SÃO LUÍS TE QUERO LENDO E ESCRREVENDO	Elevar o rendimento escolar dos estudantes da Rede Municipal a partir da elaboração de planejamento estratégico com foco na formação continuada com o atendimento a todos profissionais.	Todos os profissionais da Rede Municipal de São Luís.	2002 a 2008	Todos os profissionais e estudantes Rede.	Política da rede pública municipal de educação
EDUCAR MAIS: JUNTOS NO DIREITO DE APRENDER	Fortalecer os pressupostos educacionais da Rede Municipal de São Luís valorizando os princípios éticos universais no direito e interesse da coletividade, considerando a individualidade de todos os sujeitos envolvidos.	Técnicos da secretaria, gestores, coordenadores pedagógicos, professores e estudantes do I e II Segmento.	2017 até a presente data	Professores, coordenadores e estudantes do I e II Segmento.	Política da rede pública municipal de educação.

INTERCÂMBIO CULTURAL	Viabilizar a participação de dois estudantes e uma professora da Rede Municipal de Ensino, na modalidade de EJA do intercâmbio - “Acampamento de Verão e Amizade, na cidade de WUHAN” - China, haja vista a relevância da troca de experiência educativa e cultural.	Rede Pública Municipal	2017	02 Estudantes 01 Professora	SEMED/ Governo da China
----------------------	--	------------------------	------	--------------------------------	-------------------------------

Fonte: SEMED

Todos esses programas e projetos contribuíram para o fortalecimento da oferta e para a qualidade da EJA, que vem sendo acompanhada por uma equipe técnica desde sua implantação na Rede Municipal, no atual formato.

Em 2018, no âmbito do processo de avaliação dos estudantes da Rede Pública Municipal de São Luís, a SEMED também decidiu realizar uma avaliação do processo formativo dos estudantes do I e do II Segmentos, a partir de uma avaliação diagnóstica que objetivou evidenciar o nível e as habilidades de aprendizagens desenvolvidas, de acordo com o que estava elencado na proposta corrente.

Os estudantes participaram de um processo avaliativo do Sistema Municipal de Avaliação Educacional de São Luís/SIMAE, que faz parte do eixo avaliação do Programa Educar Mais, implantado em 2017, como forma de estabelecer diretrizes para as ações da educação municipal. Os testes eram de proficiência em Língua Portuguesa, Matemática, e um questionário contextual com perguntas socioeconômicas.

Os professores também responderam ao questionário socioeconômico, com informações sobre o nível de formação superior, nível econômico, poder de consumo e práticas pedagógicas.

Foram avaliadas todas as escolas da rede, totalizando 161 (cento e sessenta e um) UEBs, distribuídas em 2.749 (dois mil, setecentos e quarenta e nove) turmas. A partir dos resultados obtidos, a SEMED/SAEJA replanejou suas ações, de maneira que viesse a intervir pedagogicamente na prática docente nas UEBs e conseqüentemente na melhoria das aprendizagens dos estudantes apresentadas nos dados, tais como:

a) Formação Continuada em serviço aos Professores da I e II Segmento em Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática;

b) Reestruturação da Proposta Curricular, a partir dos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular;

c) Reorganização do técnicos do acompanhamento pedagógico por escolas;

d) Potencialização das ações dos projetos e programas.

## QUADRO 08

### Ações estratégicas da SEMED/SAEJA - 2000 - 2020

PROGRAMAS	OBJETIVOS	BENEFICIADOS	PERÍODO DE REALIZAÇÃO	ATENDIMENTO	PARCEIROS
ACOMPANHAMENTO TÉCNICO - PEDAGÓGICO	Atuar como formador de equipe, articulando as propostas da secretaria e da escola oferecendo subsídios que favoreçam a clareza em relação às necessidades de aprendizagens dos estudantes.	Gestor, coordenadores e estudantes das UEBs da Rede Municipal de Ensino.	Desde a implantação da EJA na Rede Municipal.	56 UEBs	SEMED / SAE / SAEJA
SIMAE - SISTEMA MUNICIPAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE SÃO LUÍS	Proporcionar a qualidade e equidade na educação das escolas da Rede Pública de Ensino de São Luís por meio da avaliação de desempenho e contextual dos estudantes.	Estudantes e Professores do I e II Segmentos.	2018 nas escolas de EJA	Estudantes	SEMED / CAED/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
SISLAME - SISTEMA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO E CONTROLE ESCOLAR	Unificar a Rede Municipal de Educação e auxiliar na gestão educacional, visando a qualidade do ensino e a melhoria dos indicadores educacionais.	Gestor, coordenador e professores.	2018	Gestores, coordenadores e professores	SEMED / CAED/UFJF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
PROPOSTA CURRICULAR	Desenvolver estudos, pesquisas e análise técnica de documentos para organização e estruturação do currículo da Educação de Jovens e Adultos.	Comunidade Escolar.	2019 - 2020	Estudantes	SEMED / INSTITUTO FORMAÇÃO

Fonte: Equipe SAEJA 2020

## 1.5 Territórios e públicos da EJA em São Luís

O território do município de São Luís, de acordo com o Censo Demográfico do IBGE/2021, aponta que a capital maranhense possui uma população estimada de 1.115,932 habitantes, sendo a mais populosa cidade do Estado; é o 15° município mais populoso do Brasil e o 4° da Região Nordeste. Sua área territorial é de 831,7 km<sup>2</sup>. Desse total, 283,44 km<sup>2</sup> correspondem ao perímetro urbano. O município faz parte da Mesorregião do Norte Maranhense, Microrregião da Aglomeração Urbana de São Luís, é sede da Região de Planejamento da Ilha do Maranhão (composta por 4 municípios - Raposa, Paço do Lumiar, São Luís e São José de Ribamar) e da Região Metropolitana de São Luís<sup>1</sup>. (Onde está a nota de rodapé?)

A população de São Luís maior de 15 anos cresce gradativamente, como se pode observar na tabela abaixo. Esse dado revela a importância de se ficar atento à oferta da EJA para os maranhenses residentes na capital e que necessitam continuar seus estudos nessa modalidade da educação básica.

**TABELA 22**

**Dados de alunos da EJA - População Residente em São Luís  
por Faixa Etária no Período de 2000 a 2006**

ANO	ATÉ 15 ANOS	16 A 29 ANOS	30 ANOS E MAIS	TOTAL
2006	327.895	309.799	360.690	998.384
2005	321.468	303.731	353.623	978.822
2004	308.859	291.818	339.755	940.432
2003	303.308	286.572	333.647	923.527
2002	297.739	281.309	327.519	906.567
2001	292.012	275.899	321.219	889.130
2000	285.738	269.971	314.319	870.028

Fonte: IBGE; MS/SE/Datasus.

Esse crescimento urbano do Estado do Maranhão, principalmente na cidade de São Luís, tanto ocorre pela maior longevidade da população quanto por termos passado, no início do século, pelo fenômeno da juvenização do país e pela contínua migração de jovens e adultos do interior do Estado para a capital, em busca de oportunidades.

Entre esse público estão os que vivem em vulnerabilidade e, por consequência, na condição de excluídos socialmente, em permanente luta pelo acesso aos bens sociais como trabalho, educação, lazer, entre outros. Essa luta é ainda mais necessária para suas vidas porque as exigências da sociedade da informação, incrementada pela competitividade própria do mercado e potencializada nesta era digital, requer mão de obra qualificada.

Os estudantes da EJA são constituídos por cidadãos jovens, adultos e idosos, a partir dos 15 anos, que por motivos distintos não puderam ter acesso à educação formal na idade adequada.

Os que possuem habilidades de letramento textual e digital conseguem estabelecer relações nesse contexto, mas quase sempre estão em situações de subemprego, pois a sociedade atual exige em todas as instâncias os saberes sistematizados, em detrimento de outros saberes que esses jovens e adultos possuem.

Para caracterizar o perfil dos estudantes da EJA na atual realidade, é necessário que se leve em consideração a história de vida de cada um, em sua dimensão social, econômica e cultural e subjetiva, bem como considerar outros elementos que implicam no desejo de entrar e de permanecer na escola. É um público que requer um olhar diferenciado no fazer pedagógico, por várias razões:

- a) A maioria não tem tempo exclusivo para ser um estudante profissional;
- b) Tem jornadas cansativas;
- c) Mulheres estudantes nem sempre têm com quem deixar os filhos, sobrinhos, netos;
- d) Muitos trabalham em setores/atividades formais e informais tais como: construção civil, ambulantes, vendedores em domicílio, feirantes, agricultura familiar, serviços domésticos (donas de casa, trabalhadoras domésticas).
- e) Outros estão desempregados e alguns são idosos.

Dessa forma, constata-se na EJA da Rede Pública Municipal estudantes com perfis, propósitos e expectativas variadas, potencializadas pelo avanço da tecnologia e pelos meios de comunicação aos quais têm acesso, no cenário presente da sociedade que enfrenta mudanças galopantes da IV Revolução Industrial.

Diante desse contexto, um dos pontos mais investigados pelas instituições de ensino superior é a adaptação metodológica que possa garantir o conhecimento sem produzir mais exclusão. Essas pesquisas, inclusive, devem ser melhor compartilhadas com as Redes de Ensino.

Em 2016, foi publicado o caderno sobre metodologia aplicada à Educação de Jovens e Adultos no CEEBJA de Laranjeiras do Sul, no Paraná: garantia de permanência, ou fator de evasão, que teve como objetivo principal:

levantar as metodologias utilizadas, verificando o seu impacto no interesse/desinteresse dos educandos da EJA, ao ponto de mantê-los até o final do curso ou de desistirem dele, traçando encaminhamento específico para esse público, a partir do Plano de Trabalho Docente. Nesse estudo, consideraram a seguinte problemática: como os professores em seus Planos de Trabalhos Docentes planejam os conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares e se esses encaminhamentos metodológicos atendem às necessidades dos educandos? A metodologia na EJA pode ser decisiva para a permanência do Jovem e do Adulto? (POLEZE, 2016, p. 72).

Decorre das pesquisas e da *práxis* na EJA, a tese da importância de haver uma aproximação maior do conteúdo da EJA com o contexto sociocultural dos estudantes, com adoção de metodologias dinâmicas, para que o processo de escolarização noturna não seja precarizado, no que tange aos conhecimentos que precisam ser garantidos no ciclo de escolarização dessa modalidade.

### **1.6 Interação entre o global e o local e suas incidências na EJA**

O território dos estudantes da EJA não é apenas onde ele mora, mas o universo onde ele está inserido. E esse universo precisa ser explorado. Sendo um dos objetivos da educação pública o de contribuir para a formação do cidadão crítico, com possibilidades de refletir sobre a sua vida e a respeito do mundo em que vive, os componentes curriculares e temas integradores deste currículo, ao tratar da inter-relação sociedade/natureza, podem favorecer esta finalidade.

Faz parte dessa aproximação do saber com o interesse do educando, pensar o mundo em que ele está inserido e como ele se situa desde o seu lugar de vida ao lugar que pode alcançar numa dimensão mais ampliada. Ao mesmo tempo que vive em um território que precisa ser conhecido, reconhecido e valorizado, para fortalecimento de sua cultura e de suas raízes e que precisa ser investigado, problematizado e transformado, ele faz parte de um processo de globalização. Por exemplo, o primeiro lugar a ser visitado por ele pode ser a China, que fica de 30 a 40 horas de viagem de avião, saindo-se do Brasil.

Essas conexões precisam ser feitas. De onde vem o celular que usam? Onde são fabricados? Onde fica o recurso? Quem são os trabalhadores envolvidos nessa produção? De onde vêm os produtos vendidos pelo comércio formal e informal de São Luís? São Luís, a cidade onde esses estudantes vivem, tem um dos mais importantes portos do mundo, por onde passam marinheiros e negociadores de todos os continentes, levando e trazendo mercadorias e matéria prima. Por mais que o Porto do Itaqui e os demais portos adjacentes estejam aparentemente distantes de seus cotidianos, eles fazem parte do cenário onde esses estudantes vivem e estudam. Esse conteúdo precisa fazer parte do currículo dessas salas de aula.

De onde vêm os navios? Para que portos eles vão? De quais continentes? Como os países por onde esses navios atracam se relacionam cultural e economicamente?

O Centro Histórico de São Luís, cidade Patrimônio da Humanidade, preserva características de culturas indígenas, europeias e africanas, presentes na arquitetura, nas manifestações culturais e nas subjetividades. O local, portanto, apresenta-se ao mesmo tempo com suas especificidades e também suas inter-relações com a dinâmica de um mundo globalizado.

Alcântara está localizada na região metropolitana, a menos de uma hora de barco. Nessa cidade está situada uma base que pode lançar satélites e foguetes que captam e compartilham imagens do mundo, para potencializá-lo, protegê-lo, vigiá-lo, ou foguetes que podem fazer descobertas novas ou destruir lugares em qualquer continente. Essa realidade está próxima dos estudantes e precisa ser conhecida e problematizada.

Pensar que uma queda na economia mundial afeta a vida de todas as pessoas, mesmo daquelas que estejam vivendo em um lugar remoto ou que você possa visitar a cidade que desejar por aplicativos na internet, ou mesmo fisicamente, é imaginar que essa realidade pode ser trazida para a discussão e contribuir para a construção de saberes dentro das salas de aula.

Por fim, imaginar que em dez anos, quando possivelmente se estará discutindo uma nova proposta curricular, os ambientes educativos estejam repletos de tecnologias com uso da inteligência artificial, cujos conteúdos estão em desenvolvimento em todos os continentes é trazer para mais perto dos estudantes o global que afeta o circundante.

A EJA precisa considerar o estudante e a sociedade em que ele está inserido, permitindo-lhe se perceber como parte do espaço global estudado. Assim sendo, o conhecimento local é importante como ponto de partida, mas o conhecimento pode se situar no âmbito de um processo de aprendizagem global. O local e o global, o popular e o universal se conectam, de modo coletivo.

# REFERENCIAIS TEÓRICO METODOLÓGICOS

## Capítulo

# 2

- 2.1 Breves reflexões sobre o currículo
- 2.2 Os fundamentos do currículo da EJA
- 2.3 A prática do Professor/educador da EJA
  - 2.3.1 Alfabetização e letramento na EJA
  - 2.3.2 Alfabetização, letramento nos processos matemático
- 2.4 Concepção, propósitos e finalidades da EJA na Rede Pública Municipal de Educação de São Luís

## 2.1 Breves reflexões sobre currículo

A educação, vista como um instrumento de transformação social, em diversos aspectos, está diretamente relacionada às concepções de mundo, de natureza, de trabalho e de sociedade. Assim, considera-se que toda proposta curricular se fundamenta em teorias que orientam a forma de organizar os conteúdos, as metodologias, as metas e as prioridades, possibilitando a compreensão e a atuação numa realidade social específica.

A partir da V CONFITEA que aconteceu em julho de 1997, o debate teórico sobre a educação de Jovens e Adultos e a defesa de educação para todos, realizada por movimentos populares, sindicais e ONGs, migrou para outra linha de discussão, centrada diretamente na política e na oferta da EJA implementada pelos entes federativos.

Simultâneo a esse deslocamento, perderam força as perspectivas mais voltadas para a educação popular e ganhou peso o culturalismo e a importância de tematizar as diversidades dos sujeitos contemplados com as políticas da EJA. Assim, culturalismo e diversidades passam a ser adotadas como categorias prioritárias de análises que referenciam grande parte das novas pesquisas e propostas.

Esse pressuposto norteiam a proposta da EJA pelo conceito de alfabetização e educação como um processo contínuo de aprendizagem na perspectiva da educação problematizadora de Freire, ao qual são agregados outros sentidos, que se constituem no processo continuado de desenvolvimento humano.

Sobre o currículo e o método a serem adotados na EJA, ainda há um debate em curso e questões a serem respondidas:

Novas metodologias podem ser adotadas para resultados mais consistentes? Os estudantes podem aprender muito mais do que estão aprendendo, mesmo com todas as condições estruturais e conjunturais que envolvem a oferta da EJA? Conteúdo e forma da oferta da EJA garantem uma educação emancipadora?

Há que se pensar no público da EJA sob diferentes perspectivas: aquela em que, ao se olhar para os estudantes cansados de uma jornada intensa, se busquem metodologias que priorizem mais a dimensão lúdica do que o conteúdo; aquela em que, ao se olhar para o estudante, se vê a possibilidade de ele ir muito além do imediatismo, se o conhecimento não lhe for negado, e se lhe for adequadamente proporcionado o acesso ao universo da ciência e da cultura, mediante a leitura problematizadora da palavra e do mundo.

A dinamicidade da prática pedagógica na sala de aula não exclui o conteúdo consistente a ser planejado e trabalhado em cada unidade de conhecimento (ensino, pesquisa e extensão).

Segundo Young (2007), as escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para estudantes de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares.

De acordo com Silva e Moreira (1999), o currículo é o terreno privilegiado de manifestação de conflito, portanto é visto como um campo em que se tentará impor a definição particular de cultura de uma classe ou de grupos dominantes.

Nesse entendimento, o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá conhecimento e cultura.

Para Moreira,

o currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes grupos sociais tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados, como para socializar com as crianças e os jovens, valores tidos como desejáveis (MOREIRA, p. 31, 1999).

Todo currículo aponta uma visão de mundo, de educação e de homem e entendendo que o currículo não é um instrumento neutro, desinteressado e inocente. Ele implica em relações de poder, ideologia e cultura.

As diferentes teorias do currículo abordam questões relativas à natureza humana, aos processos de aprendizagem, aos conhecimentos e à cultura de uma sociedade. Essas teorias podem ser classificadas em tradicionais/tecnicistas, críticas/contestadoras, pós-críticas/pós-modernas.

#### **a) Teorias tradicionais/tecnicistas**

Estas teorias defendem a educação como uma prática neutra. Abordam conteúdos universais, concentrando-se em questões técnicas. Para elas, o currículo é um conjunto de fatos e de conhecimentos escolhidos num rol dentre outros, acumulados pela sociedade para serem transmitidos aos estudantes.

Neste caso, a escola é um lugar estático e o conhecimento e a cultura são elementos imutáveis, não recebem influências dos diversos aspectos políticos, sociais, econômicos, entre outros, que estão em nossa sociedade.

## **b) Teorias críticas/contestadoras**

Os teóricos desse campo defendem que nenhuma teoria é neutra, mas implicada em relações de poder. Estão preocupadas com as conexões entre saber, poder e identidade. Com uma perspectiva contrária à Teoria Curricular existente na época, a partir de 1970, autores como Young, Apple, Giroux, Freire, Libâneo, Moreira e Silva iniciaram a discussão que contribuiu para a elaboração de uma Teoria Curricular Crítica (MALANCHEN, 2014; CARNEIRO, 2005; PIOTKOVSKY, 2012; MOREIRA, 1989).

Os teóricos críticos se preocuparam em denunciar a realidade marcada pelas injustiças e desigualdades sociais, empenharam-se em denunciar o papel da escola e do currículo como reprodutor da estrutura social vigente e de construir um currículo distante da realidade e de interesses dos grupos oprimidos.

Na teoria curricular crítica, as questões estão voltadas para a compreensão de determinantes sociológicos, políticos e epistemológicos. O currículo é entendido como uma arena política, é uma área que provoca contestação face à realidade e à desigualdade.

Nesse sentido, há tempo o currículo deixou de ser entendido como apenas uma área técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos eficientes para atingir objetivos comportamentais.

## **c) Teorias pós-críticas/pós-modernas**

Os pesquisadores e professores que elaboram suas propostas no âmbito dos fundamentos dessas teorias, defendem que nenhuma teoria é neutra e que é preciso valorizar o conhecimento dos grupos, respeitar a diversidade cultural.

Para essas teorias, o conhecimento universal é eurocêntrico, masculino e branco, por isso o clássico não é portador de um conhecimento neutro e deve ser questionado. Os estudos acerca de currículo, na perspectiva cultural crítica, apontam para a necessidade de compreensão das relações entre a cultura, o conhecimento e o poder que influenciam e determinam o espaço escolar.

Apesar de sua importância, pesquisas como as de Eagleton (2005) apontam que os fundamentos dessa perspectiva, que em um primeiro momento resultaram em avanços no campo do currículo, perderam seu caráter de forte conteúdo em mobilização e criticidade. Para ele, de certo modo, isso ocorre devido ao fato de ao serem priorizadas as dimensões da cultura e da diversidade cultural ter havido um proposital distanciamento da reflexão acerca das condicionalidades históricas.

São essas condicionalidades que geram as desigualdades e as injustiças. Com essa atitude, são ignorados os valores presentes nos fetiches que a cultura do mercado produz e estimula na internalização de padrões de consumo incompatíveis com a defesa da natureza e da priorização de dimensões qualitativas da vida humana em torno de bens comuns.

Eagleton (2005), ao fazer essa crítica, ressalta a importância da cultura popular. Esse saber é muito importante na construção das novas sínteses, no processo de aprendizagem e de desenvolvimento humano.

A produção histórica e científica da humanidade, as estruturas sociais, as conjunturas político-econômicas, a diversidade sociocultural, as novas tecnologias e os fatores inesperados como a crise sanitária da Covid 19 (2020) são indicadores de uma nova organização curricular.

Se computadores, smartphones e internet antes eram artigos de luxo, hoje são componentes fundamentais no dia a dia da maioria das pessoas.

Mediante o crescimento do uso dessas tecnologias, chegou-se à era da informação, também chamada de quarta revolução industrial. Para resgatar esse processo evolutivo, lembra-se que, a primeira revolução veio com a máquina a vapor, que permitiu aos artesãos produzirem em escala maior; com a energia elétrica, ocorreu a segunda revolução, que focou na produção em massa; a tecnologia é o conteúdo da terceira revolução e a base para a era digital, que constitui o início da aplicação da inteligência artificial e do que se denomina hoje como sendo a era da indústria 4.0.

Para Cabral (2020), a quarta revolução integra informações para a automatização das mais variadas funções de organização, planejamento, execução e avaliação. Diante do grande acervo de ferramentas de dados, como o Big Data, a Nuvem e a Internet das Coisas, as máquinas passaram a ser utilizadas sob novos paradigmas de atuação.

Elas podem fazer testes e se tornarem mais inteligentes por meio da evolução na produção bem mais rápida de produtos do que na época em que a base de produção era o carvão e a eletricidade.

De fato, todas as revoluções geraram grandes avanços e também grandes prejuízos que se refletem na vida dos trabalhadores. Por exemplo, o da substituição do trabalho do homem por processos de mecanização e de automação

## As chamadas revoluções

*deveriam beneficiar o homem / a mulher, dando-lhe mais tempo de lazer, contudo produziu também o desemprego ou o aumento gradativo de trabalhos precarizados.*

De que modo essa realidade será formatada nas próximas décadas, depende também do grau de conhecimento socializado por meio da educação escolar. Os grandes desafios que as escolas têm pela frente são muitos. A Educação, incluindo a modalidade EJA, depara-se, portanto, com demandas urgentes como, por exemplo:

- Flexibilização do currículo mediante uma organização social cada vez mais complexa em um mundo em contínua transformação;
- Currículos que estimulem a criatividade, criticidade e a construção social da cidadania plena;
- Respeito à cultura e à tradição, sem perder de vista a perspectiva que nos permite desenvolver conteúdos, produtos e ações mais elaboradas e complexas na era das indústrias 4.0.

## **2.2 Os fundamentos o currículo da EJA em São Luís**

Os estudos sobre o currículo inseridos nessa proposta foram organizados em dois conjuntos de referências teóricas de educadores e pesquisadores brasileiros: da pedagogia histórico-crítica, que tem na obra de Demerval Saviani uma das principais referências; da educação popular, inspirada nas reflexões Paulo Freire a partir de suas experiências com Educação de Jovens e Adultos, que foram sistematizadas e publicadas em um conjunto de livros e textos disseminados no Brasil e em diversos outros países.

### **a) Pedagogia histórico-crítica**

Para a pedagogia histórico-crítica, ensinar conteúdos universais é importante - mesmo estes sendo produzidos pela sociedade burguesa, a partir do pressuposto de que o conhecimento produzido historicamente pertence a toda a humanidade e não

a uma ou a outra classe social, porque sua produção não resultou do trabalho da burguesia, prioritariamente.

Para os defensores deste campo teórico, o conhecimento mais elaborado e relevante deve ser socializado na escola em contínuo processo de ressignificação, pois este contribui de forma qualitativa para o desenvolvimento do ser humano.

De acordo com Saviani (2003), é importante que a escola trabalhe, por meio do currículo, o saber sistematizado, isto é, não é qualquer tipo de saber que deve ser o foco da relação ensino-aprendizagem. Deve ser um saber metódico, com conhecimento elaborado.

Afirma que a função da escola está diretamente relacionada com a ciência (Episteme), portanto o trabalho de aprendizagem voltado para o desenvolvimento humano pressupõe que seja superado o pensamento baseado apenas no senso comum e na sabedoria popular.

Segundo a pedagogia histórico-crítica, o currículo é compreendido como a expressão da concepção do que seja o mundo natural e social; do que seja o conhecimento desse mundo; do que seja ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre a escola e a sociedade.

Nessa perspectiva, a pedagogia histórico-crítica defende que a escola tem um papel político essencial, que é o de lutar pela socialização do conhecimento sistematizado, lutar para que ele não esteja ao alcance somente da classe dominante, mas sim que a educação possa cada vez mais possibilitar aos indivíduos o acesso ao universo da ciência e da cultura, no qual se incluem as possibilidades de domínio sobre os fundamentos do pensamento científico e a avaliação acerca do processo de produção e disseminação das diferentes culturas.

A pedagogia histórico-crítica pode ser adotada em todos os níveis e modalidades, pois seus pressupostos estão na defesa de que o conhecimento mais desenvolvido e mais rico em objetivações humanas deve ser irradiado para todos os seres humanos, quer estejam:

- No campo ou na cidade;
- Nas diferentes tribos e comunidades;
- Na infância ou na idade adulta.

A referência para isso é o âmbito do conhecimento universal e não apenas local ou particular, isto é, a realidade imediata, o cotidiano dos indivíduos.

A tese é que o conhecimento baseado na dimensão universal amplia o horizonte, enquanto o local, para além de suas especificidades, precisa ser compreendido de modo articulado com a realidade global.

A pedagogia histórico-crítica apresenta cinco momentos para orientar o processo de ensino-aprendizagem:

1- Prática social inicial - marco inicial dos estudos, referente a todo conhecimento que o estudante tem sobre o objeto do conhecimento que será estudado;

2- Problematização - reflexão sobre a prática que induz à busca de instrumentos e conteúdos necessários para melhor intervir na mesma;

3- Instrumentalização - a partir do saber inicial e das necessidades refletidas, são apresentadas pelo professor o conhecimento científico, abstrato e formal que possibilitará instrumentos qualificados para a prática social;

4- Catarse - o momento em que o estudante compreende os conteúdos novos estudados e constrói novas sínteses resultantes de seus processos subjetivos e da realidade sociocultural apreendida;

5- Prática social final - quando os novos conhecimentos são aplicados na prática social do estudante.

Refletindo-se sobre esses momentos, é possível perceber que essa pedagogia não isola o saber de cada estudante, mas trabalha para que esse saber seja ampliado, problematizado e novas sínteses sejam elaboradas. Um currículo baseado na pedagogia histórico-crítica defende um trabalho pedagógico pautado em conteúdos, saberes sistematizados historicamente e construídos pelo homem, que levam em conta:

- O mediato e não apenas o imediato;
- O intelectual e não apenas o lúdico;
- Um ensino sistemático e não apenas o aprender sozinho;
- O clássico e não apenas o utilitário;
- O saber e não apenas o fazer;
- O conteúdo e não apenas a metodologia;
- O universal e não apenas o particular;
- O não-cotidiano e não apenas o cotidiano.

#### **b) Pedagogia Freireana**

Paulo Freire desenvolveu profundamente o conceito pedagogia: do oprimido, da libertação, da autonomia (...). Mais do que abordar essas pedagogias, nesta proposta serão resgatados alguns fragmentos do seu pensamento.

Freire é o pesquisador, educador e escritor brasileiro mais conhecido e adotado no mundo. Muitos são os conceitos que desenvolveu e que orienta a prática de EJA, como por exemplo: ad-mirar, problematização e dodiscência. Também elaborou teoricamente sobre o ciclo gnosiológico.

- Admirar é um conceito que se refere à importância de se ir à raiz da realidade para melhor entendê-la.

- Problematização é um conceito amplamente difundido como etapa metodológica do conhecido método Paulo Freire de alfabetização. Problematiza-se o conteúdo para se ir além do que está aparente.

- Dodiscência é um conceito que se refere ao diálogo permanente estabelecido entre docentes e discentes em uma relação horizontal. Ou seja, mesmo os conhecimentos de um e do outro sendo diferentes eles estabelecem uma relação de troca de saberes e de construção de conhecimentos realizando a mescla do saber popular com o saber sistematizado.

- Ciclo gnosiológico é a relação entre ponto de partida e ponto de chegada na relação ensino-aprendizagem em que se parte do conhecimento já existente para se avançar na produção e construção do conhecimento ainda não existente.

A EJA da Rede Municipal de Educação de São Luís adota ideias freireanas em sua concepção, compreendendo o processo educativo a partir de uma visão crítica da realidade em que é possível vislumbrar a sua superação. Para Freire (2004), a educação deve privilegiar o exercício da compreensão crítica da realidade e possibilitar não somente a leitura da palavra, a leitura do texto, mas também a leitura do contexto, a leitura do mundo.

Para ele, “a educação (...) não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “enche” de conteúdo; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista e compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 2004, p. 67).

As ideias de Paulo Freire em relação ao processo de alfabetização de adultos começam com as críticas aos sistemas tradicionais que tinham as “cartilhas” como base, ensinando pela repetição de palavras aleatórias, pelas junções de uma consoante e uma vogal. Para ele, a educação deve ser um ato coletivo, solidário, um ato de amor, objetivando um ensino a partir do universo vocabular do indivíduo.

Partindo desse pressuposto, desenvolveu um método composto por palavras geradoras formando um “circuito” de cultura entre educadores e educandos, possibilitando a colocação de temas diversos na interação e nos diálogos a serem desenvolvidos.

É notória a importância da proposição pedagógica de Paulo Freire baseada numa visão crítica e transformadora, nascendo como uma forma de se contrapor à concepção alienadora e alienante de homem e de educação, propondo uma “(...) pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação (...)” (FREIRE, 1982, p. 43).

Igualmente é importante a pedagogia histórico-crítica que induz uma atenção para o conhecimento estruturante que todos os estudantes brasileiros devem ter acesso, enfatizando o fato de que o clássico não é o antigo, mas sim, é todo o conhecimento que tem sido sistematizado, ao longo de toda a história da humanidade, inclusive os mais recentes conhecimentos produzidos nas últimas décadas e que aprofundaram temáticas sobre o culturalismo e as diversidades e os mais recentes, no arcabouço da quarta revolução industrial.

## 2.3 A prática do professor/educador da EJA

A atuação do Educador de Jovens e Adultos vem passando por mudanças significativas ao longo dos anos. Cada vez mais é dada importância a esta modalidade de ensino, tornando-se campo fértil de estudos e pesquisas. Vem se constatando que não basta ter formação geral para atuar na EJA. Sua prática passa, necessariamente, por uma formação específica uma vez que seu público também tem características particulares.

Compreende-se que os educadores da EJA enfrentam inúmeros desafios na sua prática pedagógica, tais como a heterogeneidade, a juvenilização das turmas, a evasão, a baixa autoestima dos educandos, a falta de materiais didáticos específicos e a constituição de turmas de estudantes trabalhadores.

No entanto, o educador da EJA, consciente de seu papel na vida de seus educandos, vence esses desafios, buscando alternativas para superar as dificuldades, comprometendo-se com a formação dada no tempo em que convivem na escola e, ao mesmo tempo, instrumentalizando os estudantes / educandos para a continuidade de seu desenvolvimento ao longo da vida.

Paulo Freire propõe que na Educação de Jovens e Adultos, educadores e educandos dialoguem constantemente. Esse educador precisa estar em constante estudo e dominar o objeto de conhecimento, que é a aprendizagem do adulto nessa modalidade da Educação Básica, para que não haja improvisações que gerem prejuízos no processo de aquisição do conhecimento dos estudantes. Dessa forma, há a necessidade de permanente formação continuada desses profissionais e o apoio indutor de boas práticas em sala de aula. Para ele:

o diálogo é uma exigência existencial. É o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado. O diálogo pedagógico não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011, p. 109).

O educador da EJA deve promover a interação, ser um mediador e problematizador, provocando a produção contínua de novos saberes que podem, ao contribuir para o desenvolvimento dos educandos, também produzirem mudanças em seu mundo circundante.

Sua ação deve ser fundamentada na prática dialógica que valoriza os saberes da vida como processo pedagógico, assumindo um compromisso com a formação humana, trabalhando com as particularidades de seus educandos.

Um dos principais papéis do educador é observar as necessidades de seus estudantes, e com eles comprometidos, assumir uma postura que promova uma aprendizagem significativa capaz de romper com as causas da autoestima baixa, das diferenças sociais, da exclusão e de todo tipo de desigualdade, que em algum momento de suas vidas impediram sua escolarização regular e também podem ter causado o seu retorno à escola.

Freire (1998), ao refletir sobre a importância do olhar do educador que busca compreender as particularidades em meio à diversidade, ressalta que:

um educador deve educar a fome do desejo, pois um dos sintomas de estar vivo é a fome de desejo de crescer, de querer, de aprender e, para os educadores, também de ensinar. Educadores devem olhar, observar, estar atentos ao outro - o educando - e procurar buscar o significado de seu desejo, em seu ritmo próprio. Em outras palavras, é isso o que se quer dizer quando se apontam para as diferenças individuais e para o tempo de aprendizagem (FREIRE, 1998, p.15).

O Educador de Jovens e Adultos deve realizar autoavaliação, como um momento de repensar sua prática, pensar e analisar o seu fazer pedagógico. Assim, sua ação se torna cada vez mais eficaz, promovendo o crescimento de seus educandos para que os mesmos se tornem cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e em seu cotidiano.

Ser professor e atuar na EJA é fazer da sua prática um campo de construção de saberes que produzam mudança, onde se conceba a modalidade não como processo de compensação, mas como possibilidade de formação de um ser integral, interligado e interconectado com o mundo social, cultural e produtivo.

Esse mundo se materializa no local e no global, no particular e no universal. Só assim haverá uma educação igualitária, democrática e emancipadora. Todos são responsáveis pelo processo de construção desse ideário. De acordo com Freire,

é preciso sonhar com uma escola pública capaz, que vá se constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire sisudez. Uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo (FREIRE, 2006, p. 24).

Portanto, um professor/educador da EJA deve ser um profissional preparado para essa prática e que esteja atento aos saberes pedagógicos e ao método que precisa ser desenvolvido na sala de aula e à realidade circundante, sem perder de vista:

- As conexões do estudante com a sua vida enquanto jovem, adulto ou idoso, sendo apenas estudante, desempregado, trabalhador ou aposentado;
- O mundo em que vive;
- As conjunturas locais e mundiais;
- Os conhecimentos que precisam ser dominados;

- O contexto atual da IV Revolução Industrial que produz grande oferta de tecnologias presentes no cotidiano de todas as pessoas, independentemente de onde elas estejam vivendo;
  - Novos olhares sobre a forma de ensinar o adulto;
  - A cultura, as tradições e os sonhos;
  - Os espaços e recursos da escola que podem ser explorados;
  - Os sentimentos, as angústias e o prazer pelo estudo, pelo trabalho, pela convivência;
  - A importância do aprendizado e sua utilização na sociedade;
  - Diferentes formas de pensar;
  - Questionamentos que provoquem a reflexão dos estudantes sobre o porquê de estarem aprendendo e de que forma esse aprendizado poderá ser utilizado em benefício próprio e da melhoria coletiva de vida em sociedade.

É importante que o professor, busque se apropriar e/ou dominar as ferramentas tecnológicas que surgem a cada momento, pois elas podem ser conteúdos e ferramentas adotados em sala de aula. É indispensável que pratique sistematicamente o exercício da leitura prazerosa, para continuar formando os novos leitores, assim como, desenvolver, sistematicamente, a prática permanente de estudar, avaliar e planejar, pois esse tripé é estruturante para sua profissão.

### **2.3.1 Alfabetização e letramento na EJA**

Alfabetizar é um grande desafio para a modalidade EJA em nosso país, sobre o qual faz-se necessário estudos, pesquisas e planejamentos contínuos, pois essa é a primeira tarefa da escola no processo de escolarização dos estudantes no Ensino Fundamental. A meta mais significativa a ser alcançada pelo professor alfabetizador é a de garantir que cem por cento dos

educandos aprenda a ler e a escrever, nos anos iniciais desse ciclo de escolarização. No entanto, nesse percurso de aquisição do sistema de escrita alfabética é importante descartar a consciência fonológica na reflexão da estrutura sonora da palavra. Nesse processo contínuo, é recomendado que haja uma articulação entre o sistema de escrita alfabética e a consciência fonológica de maneira contextualizada para ampliar as aprendizagens. Parte desse desafio tem sido gerado pelas interpretações sobre a práxis da alfabetização e de como se integra e se especifica a alfabetização com o letramento.

Segundo Soares (2003), alfabetização e letramentos são dois conceitos diferentes, porém, indissociáveis. Alfabetização diz respeito à compreensão e ao domínio do chamado código escrito, que se organiza em torno de relações entre o que se escreve (grafemas) e o que se fala (fonemas).

Já o letramento pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando o indivíduo começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade como: (placas, rótulos, embalagens, revistas, jornais, etc.) e se prolonga por toda a vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, como a leitura de um texto acadêmico, uma carta, uma reclamação formal, entre tantos outros exemplos (SOARES, 2003).

Nesse processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, faz-se necessário diferentes experiências com gêneros textuais diversos, ampliando o repertório dos estudantes, pois isso viabiliza a imersão no mundo letrado e a compreensão leitora necessária para que de fato o mesmo possa ler e compreender o lido.

O termo letramento veio a ser discutido no Brasil de uma forma diferente com relação aos países desenvolvidos. Nestes, “as práticas sociais de leitura e escrita assumem a natureza do problema relevante no contexto de constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 2). No Brasil, as habilidades são vinculadas à aprendizagem para o uso competente da leitura e da escrita.

Aqui, o conceito de letramento culminou numa sobreposição entre esses conceitos, fazendo com que o conceito de alfabetização perdesse sua especificidade, sendo ambos frequentemente utilizados como sinônimos.

A tentativa de ampliação do conceito de alfabetização, em relação ao de letramento direciona um certo ofuscamento da alfabetização, eliminando seu processo, sua especificidade, o que consiste num processo mais demorado até o seu alcance (SOARES, 2003).

Quando se orienta a ação pedagógica do professor no processo de letramento, recomenda-se que este não abandone o trabalho específico com o sistema de escrita e consciência fonológica. O fato de trabalhar em sala de aula, os usos e as funções sociais da língua escrita não implicam deixar de tratar sistematicamente da dimensão especificamente linguística do código, que envolve os aspectos fonéticos, fonológicos, morfológicos e sintáticos.

Nesse sentido, dissociar alfabetização e letramento é um grande equívoco, pois de acordo com as concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a inserção da criança, do jovem e do adulto analfabeto

no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos, pela aquisição do sistema convencional da escrita, a “*alfabetização*”, e pelo desenvolvimento das habilidades da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua e a escrita, o “*letramento*”. Portanto, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar, garantindo o letramento continuado.

Assim, considera-se que o abandono do uso da dimensão específica do processo de alfabetização pode ter contribuído para o fracasso escolar dos últimos anos, em consequência das mudanças conceituais da aprendizagem da língua escrita, difundidas com interpretações variadas no Brasil, nos meados dos anos 1980, no âmbito dos debates e propostas construtivistas.

Essas interpretações e práticas que podem ter sido, em alguma medida, equivocadas, não anulam a consistência e relevância histórica e pedagógica das teorias produzidas, sobretudo a partir da obra psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1991). No caso da EJA orienta-se também a busca pela literatura que abrange outros personagens: o índio, o negro, a mulher e outros. A literatura escrita por quem está nas academias de letras, mas também por quem está na periferia, nas favelas, nos ambientes variados de cultura erudita e popular.

A teoria de Vygotsky é uma das bases da pedagogia histórico-crítica, adotada por muitos profissionais que trabalham as etapas iniciais da escolarização, mesmo que em alguns momentos haja propostas que mesclam, de forma equivocada ou não, o seu pensamento com o de Piaget.

Para Piaget, há etapas adequadas para cada aprendizado, para Vygotsky, desde que se tenha acesso aos conteúdos locais e universais, populares e clássicos, em qualquer idade e lugar, os aprendizados podem se iniciar e ir se consolidando à medida do acesso a esses conhecimentos próximos, circundantes.

A escola de Vygotsky, seguida pelos pesquisadores da pedagogia histórico- crítica, denomina-se psicologia ou teoria histórico-cultural. Quem mescla o pensamento de Vygotsky com Piaget usa outras denominações como sociointeracionismo ou socioconstrutivismo.

De fato, todas as pessoas aprendem com as oportunidades que lhe são proporcionadas. Elas assimilam, experimentam, erram, continuam a assimilar, a experimentar a errar, entram em conflitos cognitivos na comparação com outros saberes mais elaborados, e à medida que na zona de desenvolvimento proximal continuam acessando conhecimentos, vão cada vez mais evoluindo em seus aprendizados.

É diferente alfabetizar criança de alfabetizar adulto? Depende do que se compreende como sendo essas diferenças. Todas as pessoas aprendem nesse processo anteriormente citado. Paulo Freire fala que os adultos aprendem mais rapidamente quando a metodologia envolve a realidade por eles conhecida.

A realidade como indutor de interesse é sempre favorável, tanto para o adulto como para a criança. O que difere é que o estímulo da criança não é, em geral, a realidade social, mas a simbólica, o lúdico, a brincadeira, a fantasia. Para o adulto é a realidade social, cultural, econômica, a conjuntura (CABRAL, 2019).

Quanto ao processo de alfabetização de adultos, Freire criticou os sistemas tradicionais que tinham as “cartilhas” como base, que ensinavam pela repetição de palavras aleatórias, pois defendia palavras do contexto do educando para que este pudesse admirar sua realidade através da problematização dos temas geradores. Ele criticou a forma tradicional e bancária da educação, mas usou um método clássico de aprendizagem da base alfabética que é a palavração. Freire, simultaneamente, trabalhou:

- A leitura do mundo, através da problematização de temas geradores;
- O ensino da base alfabética, através da palavração com várias etapas, usando várias técnicas e materiais de apoio; e
- O letramento, através das leituras que eram propostas de notícias de jornais, cartas, contos populares, narrativas diversas e textos produzidos e pesquisados sobre os temas geradores (CABRAL, 2019).

Os alfabetizando adultos geralmente são capazes de realizar uma diferenciação clara entre desenho e escrita; distinguem facilmente letras e números, reconhecendo com mais facilidade os números; têm maiores possibilidades de uso das letras, quando conhecem seus nomes; conseguem ler silenciosamente, ainda no processo inicial de leitura; concebem a escrita como um sistema de marcas que também pode ser representado pela pauta sonora.

Sendo assim: “Jovens e adultos expressam seu desejo de aprender a ler, em função da vida prática, da necessidade no trabalho ou da expectativa que têm de inserção na vida do trabalho e na vida social” (FERREIRO, 2002).

### **2.3.2 Alfabetização, letramento nos processos matemático**

Ao pensarmos em alfabetização e letramento de jovens e adultos, também estamos nos referindo ao processo de ensino e aprendizagem da matemática, visto que a matemática também é uma linguagem, com seus códigos e simbologias próprias, que precisa ser potencializada, em suas ideias e concepções na sala de aula. Assim, o professor de EJA possui o desafio de articular os conteúdos desse componente com a realidade sociocultural dos estudantes.

Desta forma, a ideia de que a matemática é obsoleta e desnecessária precisa ser superada entre os professores/educadores da EJA em São Luís, potencializando um currículo de matemática que priorize a justiça social e a equidade de oportunidades (KNIJNIK, 1996; KISTEMANN JUNIOR, 2014). Concordando com Smole e Diniz (2001, p. 72), “a dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema”.

Pretendemos então, que o currículo de matemática incentive o gosto do estudante da EJA pela leitura, logo, também pela escrita. Isso porque, geralmente, esse incentivo não acontece em suas casas.

Quanto mais se lê, mais se sabe e mais forte se fica no território em que se vive, compreendendo a realidade circundante. Segundo D’Ambrósio, (1999, 2016) cada educando deve aprender a processar criticamente as informações a que têm acesso. Portanto,

ao se pensar em ensinar matemática, disciplina que causa aversão a muitos alunos, faz-se necessário refletir sobre estratégias e metodologias que contribuem para a permanência dos alunos da EJA na escola, que despertem seus interesses pelos conteúdos e que possibilitem aperfeiçoar o conhecimento matemático que já possuem (MELO; LIMA, 2020, p. 103).

As experiências fora da escola são importantes nesse processo de formação humana, mas no espaço escolar as atividades educativas e pedagógicas também precisam ser intensas e significativas. Para isso,

O estudante da EJA precisa aprender a questionar e não somente aceitar as teorias matemáticas como verdades infalíveis, sem uma compreensão e sem relação alguma com a vida cotidiana. Os problemas devem ir além do exercitar de conteúdos que apenas fixa conhecimentos por um determinado período. Eles devem ser significativos, inovadores sem ser desconhecidos, levando o estudante a descobrir que é capaz de expressar suas ideias matemáticas (PEREIRA; SOARES; RIBEIRO, 2020, p. 107).

Os professores/educadores precisam planejar ações interdisciplinares envolvendo atividades de matemática para alfabetizar e letrar os estudantes da EJA. Nesse ponto, as tecnologias podem ser grandes aliadas, pois possibilitam ambientes de aprendizagem matemática ricos e poderosos.

## **2.4 Concepção, propósitos e finalidades da EJA na Rede Municipal de Educação de São Luís**

Em 1988, a Constituição Federal, em seu art. 208 determinou que a educação seja um direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram o acesso a ela no ano ou na idade própria. Esse preceito foi retomado no art. 37 da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 que reafirma: “A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, devendo ser oferecida

em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas. Para tanto, é indispensável um debate educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas desses educandos.

Importante ressaltar que a baixa escolaridade produz uma barreira, e que a educação é uma chave indispensável para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, pois o domínio da leitura e da escrita é uma necessidade que vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. (PARECER CNE/CEB 11/2000).

Nesse contexto, a prática pedagógica na EJA deve potencializar o desenvolvimento de habilidades que contribuam para a qualidade de vida de seus educandos, de forma a ampliar o seu crescimento pessoal e social, e, assim, possibilitar a descoberta de novos campos de atuação e transformação para sua vida.

O Parecer do CNE/CEB nº 11/2000 traz à tona os aspectos relevantes e inerentes a EJA enfatizando a nova concepção da EJA e o direito à educação que supera o mero desejo subjetivo e passa a ser garantia legal de direito subjetivo, presente na legislação. Com o formato da EJA, a educação permanente passa a ser concebida como uma ação teórico-prática educativa, que visa criar situações pedagógicas concretas de aprendizagens de Jovens e Adultos não apenas para atender demandas de mercado, mas para que o estudo, a pesquisa, a experimentação possam ser elementos constitutivos no desenvolvimento humano, em todos os ciclos da vida.

Para além dos aspectos legais e metodológicos, a EJA no Brasil tem passado, ao longo dos tempos, por profundas modificações, dentre elas, a crescente juvenilização de seu estudantes, sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica, de conteúdos significativos e contextualizados, que possam influenciar no processo de desenvolvimento continuado desse público, que tem desafiado as redes a ajustarem suas políticas de ingresso e permanência em salas de aula da EJA, em todo o país. Essa modalidade não pode mais ser considerada como uma ação apenas reparadora. Ela requer mais a autonomia do professor para planejar, do que os métodos de ensino e material educativo em formas de kits e pacotes prontos.

Respaldado nesse fundamento legal, a EJA da Rede Municipal de Educação de São Luís é uma modalidade do Ensino Fundamental e tem como objetivo principal oportunizar aos jovens, adultos e idosos, pessoas com deficiência, apenados e pessoas em conflito com a lei, fora da faixa etária da escolaridade regular, a continuidade e conclusão dos estudos, como direito constitucional.

Essa oferta visa a aprendizagem de conteúdos científicos e culturais, mas também o desenvolvimento da cidadania. Uma educação cidadã requer uma ação pedagógica que viabilize a inserção desse estudante na sociedade à qual pertence, possibilitando a este a oportunidade de construir-se como cidadão atuante e agente de transformação social, consciente de seus direitos sociais, econômicos e políticos, com dignidade e respeito à vida. A garantia desses saberes deve ocorrer não somente no ingresso, mas também pela permanência e sucesso desse estudante na escola.

Partindo dos princípios da equidade e diferença, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA estabelecem três funções para o bom desempenho desta modalidade:

➤ **Função reparadora:** não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

➤ **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 social.

O princípio da equidade contém a concepção de uma forma social na qual os bens sociais são distribuídos, visando a igualdade, dentro de situações específicas.

➤ **Função qualificadora:** refere-se à educação permanente, com base na incompletude humana, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação consiste na busca de atualização em espaços escolares ou não-escolares.

As exigências da sociedade atual e a mudança de paradigma no contexto da EJA vão se reafirmando em princípios que visam:

- A formação humana e produtiva para uma vida em sociedade com um modelo educacional inovador;
- Um currículo que trabalha a diversidade de etnias, as manifestações da cultura popular, conhecimento base para a construção social e ponte para a interação entre teoria/prática e ensino aprendizagem;
- O acesso às tecnologias digitais;

- A articulação com a educação profissional e um olhar crítico sobre a organização do trabalho numa economia globalizada.

- A valorização dos conhecimentos construídos pelos jovens e adultos em sua vida cotidiana, bem como os conhecimentos produzidos ao longo da história pela humanidade.

As políticas educacionais da EJA necessitam ser conhecidas, discutidas e analisadas pela comunidade escolar, assim como, pela equipe pedagógica e administrativas da Secretaria de Educação, pois as adequações do currículo passam pelo trabalho coletivo.

# ESTRUTURA DO CURRÍCULO DA EJA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

## Capítulo

# 3

- 3.1 Bases Curriculares da EJA no âmbito da LDBEN
- 3.2 Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular
- 3.3 Áreas de conhecimento, quadro organizador e temas integrados na Base
- 3.4 Orientações Metodológicas
- 3.5 Avaliação e Planejamento

A EJA não é mais compreendida como campanhas, programas ou modalidade supletiva, tem seus fundamentos legais na Constituição Federal de 1988, quando no artigo 208, prevê “o ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurado para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria” e no artigo 206, garantindo no inciso I “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Porém essa inserção e permanência devem ser pautadas em direitos de condições previstos no Art. 3 inciso IV deste documento que “promove o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Oito anos depois da promulgação da CF de 1988 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, momento importante da educação brasileira, que define parâmetros nacionais para todas as etapas e modalidades de ensino, no que se refere à EJA, no artigo 37 já mencionado nesse documento, e no § 2º que diz o Poder Público deve viabilizar e estimular “o acesso e a permanência do trabalhador na escola.” Diante dessa premissa, as redes de ensino devem se organizar para ofertar essa modalidade de forma que assegure as reais condições mencionadas nestes documentos.

O parecer do CNE/ CEB nº01/2000 permite, no artigo 6º, a autonomia a cada sistema de ensino definir a estrutura e duração dos cursos da EJA, respeitando as diretrizes curriculares nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos”.

Assim, nesse processo de organização da estrutura do ensino na Resolução nº 06/04 do Conselho Municipal de Educação de São Luís-MA no artigo 3º, que aprova um parecer para os cursos da EJA autorizando os municípios a organizarem séries anuais, períodos semestrais, nesse percurso normativo.

Respeitando as diretrizes e parâmetros determinados nacionalmente, a Rede Municipal de Educação de São Luís oferta a Modalidade da EJA organizada em dois Segmentos e quatro fases, com duração de 800 horas cada ano letivo, totalizando o tempo escolar de 3.200 horas como pode ser evidenciado no quadro a seguir.

**QUADRO 09**  
**Estrutura Geral da EJA**

SEGMENTOS	EQUIVALÊNCIA COM O ENSINO FUNDAMENTAL	CARGA HORÁRIA	DIAS LETIVOS
I Segmento - Ensino Fundamental - anos iniciais	1ª Fase: corresponde do 1º ao 3º ano	800	200
	2ª Fase: corresponde do 4º ao 5º ano	800	200
II Segmento - Ensino Fundamental - anos finais	1ª Fase: corresponde do 6º ao 7º ano	800	200
	2ª Fase: corresponde do 8º ao 9º ano	800	200
TOTAL	4 anos	3.200 horas	800

Fonte: SEMED.

Seguindo as orientações e diretrizes nacionais, o município de São Luís segue a seguinte organização para compor as salas da EJA, como podemos observar na tabela abaixo.

**Tabela 23**  
**Estudantes por sala na EJA**

FASE	EQUIVALÊNCIA NO EF REGULAR	NÚMERO DE ESTUDANTES
1ª fase I Segmento	1º ao 3º ano	30
2ª fase I Segmento	4º ao 5º ano	30
1ª fase II Segmento	6º ao 7º ano	35
2ª fase II Segmento	8º ao 9º ano	35

Dessa forma, como podem ser observados nos quadros acima, a quantidade mínima de anos, dias e horas para conclusão dos dois Segmentos do Ensino Fundamental - EJA, permite a organização contextualizada do currículo, mantendo uma metodologia dialética entre a realidade e o conhecimento.

### **3.1 Bases Curriculares da EJA no âmbito da LDBEN**

O Parecer nº 11/2000 do CNE/CEB define, em razão dos novos princípios básicos, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, já explicadas no item 2.5.

Os principais objetivos definidos para a EJA são:

a) Garantir a sistematização e a apropriação de conhecimento universal nas diversas áreas, incorporando novos saberes e competências próprias à idade do educando adolescente, jovem, adulto e idoso;

b) Valorizar os espaços educativos que privilegiem as interações de experiências deste público, visando o fortalecimento de sua autoestima, identidade, cultura, conhecimento e desenvolvimento social.

Essa Resolução CNE/CEB nº 11/2000, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta da EJA e determina que as Secretarias de Educação ao ofertarem essa modalidade de ensino concebam modelo pedagógico flexibilizado e adaptação no currículo, sem deixar de assegurar os princípios da equidade e das diferenças. (BRASIL, 2002). Isso implica dizer que, apesar da EJA ser ofertada em um período mais curto que a modalidade regular, a sua oferta deve manter e garantir o mesmo nível de qualidade e ter a mesma atenção da oferta diurna. Estudantes do diurno e do noturno têm o mesmo status de sujeitos de direito, perante as principais leis do país em vigor (CF/1988 e LDB / 1996) e às respectivas leis ordinárias e complementares.

A EJA pode ser visualizada na Base Nacional Comum Curricular-BNCC, sobretudo por ser uma modalidade do Ensino Fundamental, cuja proposta foi amplamente desenvolvida. A discussão sobre esta Base Nacional Comum, que orienta as atuais propostas curriculares no país para o currículo da educação básica iniciou em 2010, com alguns encontros propostos pela Secretaria de Educação Básica (SEB). Em 2014, a proposta assume um contorno mais definido. Em setembro de 2015, a SEB publicou um documento preliminar elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral, entendido como sendo o documento “desencadeador” do debate nacional sobre o currículo e que foi colocado para consulta pública.

A proposta de uma Base Nacional pretende, segundo o governo, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares, além de guiar o processo de avaliação e da formação de professores.

É consenso que esta modalidade precisa de um olhar cauteloso que minimize novas evasões de estudantes pela inadequação da oferta, e nem produza precarização de sua oferta diminuindo a qualidade e a eficiência no processo de ensino-aprendizagem da EJA, bem como readaptação dos conteúdos ensinados, em conformidade com suas reais necessidades, e a forma de tratamento dos estudantes em sala aula, que devem ser vistos como sujeitos de direitos. As adequações e especificidades foram deixadas a critério de estados e municípios.

As mudanças significativas na EJA ocorreram a partir da atual LDB-9394/96 e foram integradas nas ações políticas planejadas pelos governos desde os primeiros anos deste século. Em 2002, foi publicada uma proposta voltada para o segundo Segmento do Ensino Fundamental, correspondente aos anos finais dessa etapa da EJA. Em 2003, foram criados a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e o Programa Brasil Alfabetizado, que além de conduzirem políticas de oferta e de integração de políticas, fomentaram o debate afim. Incluem-se, nesse período, a modalidade de recursos indutores de matrículas, mediante a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2006), bem como a abrangência dos Programas Nacionais de Livros Didáticos à EJA - PNLDEJA (2009).

Mesmo que a EJA não estivesse especificada no FUNDEF, era implícita que era modalidade na Educação Básica, o mesmo ocorrendo com o texto da versão final da BNCC. A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil. É, portanto, uma referência nacional para elaboração dos currículos escolares para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017 e para o Ensino Médio, aprovada em 2018. A sua implantação interferirá na vida de mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país (INEP, 2017).

A defesa de um núcleo comum para a educação nacional é antiga e envolve os trabalhadores da educação que lutam historicamente por uma educação pública de qualidade e laica. Ao se elaborar uma referência nacional todas as forças que querem manter a sua forma de pensar, a sua ideologia e o seu status quo se movimentam, de modo dialético e contraditório. E nem sempre o texto que é aprovado reflete um conteúdo avançado ou é texto definido apenas por um dos grupos, pois na democracia esse se torna um processo natural. Assim como na época da aprovação da atual LDB houve controvérsias, o mesmo ocorre atualmente com o texto da BNCC.

A primeira tentativa de se implantar uma base nacional foi no Governo Fernando Henrique Cardoso, com o texto que circulou no país com o nome de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os Parâmetros Curriculares foram produzidos por equipes de especialistas e para que fosse conhecido nas escolas pelos professores, foram implantados os Parâmetros Curriculares em Ação, articulado com um Programa Nacional de Formação de Professores, inclusive Parâmetros direcionados ao público da EJA (PCN de EJA em Ação).

A atual BNCC foi inicialmente discutida no Governo Dilma e foi aprovada no Governo Temer.

Esses movimentos contraditórios também são norteadores dos debates, das conferências, dos programas, diretrizes e pactos que aconteceram no século passado e início deste século, refletidos em leis, documentos e relatórios. Por exemplo:

### QUADRO 10

#### Principais documentos nacionais que fundamentam a elaboração atual dos currículos

ANO	DOCUMENTO
1988	Constituição Federal
1996	LDB 9.394, nos artigo 26 e 64: Art.: 26“os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”; e, no Art. 64, que a formação dos profissionais da educação “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.
1997 a 2000	RCNEI e PCN
2006	Programa Currículo em Movimento
2009 a 2012	Novas DCN
2014 a 2015	Formação dos Pactos de Alfabetização e Ensino Médio
2014 a 2024	PNE - Meta 2 na estratégia 2.2 - pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação da base nacional comum curricular do ensino fundamental.

a CF/1988 e a LDB /1966 respaldaram legalmente as políticas e programas e fomentaram estudos e pesquisas nos anos seguintes. Durante as duas primeiras décadas do século XXI, diversos eventos e encontros têm sido realizados pelos órgãos governamentais, pelo GT 18 da ANPED, pelos Fóruns EJA e pelas organizações da sociedade civil que continuam debatendo, propondo, avaliando e monitorando a política de EJA no país.

A luta por trás das leis e das bases para a educação não é apenas social e cultural, mas política e econômica. Por essa razão, há que se definir em âmbito local o que de fato é pretendido com

a educação ofertada. No caso da EJA, que tipo de educação se deseja ofertar? Que tipo de cidadania queremos? Que tipo de civilidade concebemos? Que tipo de economia necessitamos? Que sociedade é vislumbrada? A cidade tem o reflexo direto da ação da escola. Quase todos os cidadãos entram por uma das portas da educação básica: diurna ou noturna. E nessa instituição, quem entra passa no mínimo quatro anos sob a responsabilidade educativa dos profissionais desse setor. O que é feito nesses quatro anos?

Além da BNCC, as diretrizes da Prova Brasil (avaliação federal da educação básica) e do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) servem de indutores dos currículos municipais e estaduais, mas são considerados genéricos.

Com a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que definiu o conjunto de aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito durante a educação básica, continua a necessidade de reflexões e adaptações para a construção de propostas para a EJA ofertada no território brasileiro.

Apesar desse esforço histórico pela elaboração de uma base nacional comum para a educação do país, o conteúdo final da atual base tem defensores e críticos. Alguns defensores citam a forma de organizar o conteúdo como positivo e outros, o fato de a base em suas versões finais ter atendido mais aos interesses privados do que aos interesses públicos. Para Saviani (2014, p. 105), “[...] a força do privado traduzida na ênfase nos mecanismos de mercado vem contaminando crescentemente a esfera pública”.

É assim que o movimento dos empresários vem ocupando espaços nas redes públicas via UNDIME e CONSED nos Conselhos de Educação e no próprio aparelho do Estado, como evidenciam as ações do Movimento “Todos pela Educação”.

E essa mescla, que poderia ser positiva, retira de quem tem a ação final, os professores e gestores dos órgãos de educação, o poder de conduzir a educação voltada para uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Essa é uma luta entre órgãos reguladores como MEC/INEP, instituições de produção de conhecimento como as universidades, instituições executoras da política de educação como as Secretarias de Educação e escolas.

Em relação à educação inclusiva, na EJA, o artigo 208, parágrafo III, da Constituição Federal estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais à educação, preferencialmente e não exclusivamente, na modalidade regular. As políticas recentes apontam a necessidade para a organização do atendimento a esta clientela, objetivando uma educação de qualidade em todos os turnos em que há a oferta do ensino.

O atendimento a jovens e adultos, com algum tipo de deficiência física, mental ou auditiva, representa um passo fundamental na inclusão de todos os cidadãos à política social, observando que muitos precisam de atendimento e tratamento específico, de modo a desenvolverem adequadamente suas capacidades e superar suas limitações. De acordo com os dados do INEP, a EJA de São Luís tem atendido estudantes com deficiência em crescimento gradativo.

### **3.2 Competências gerais da Base Nacional Comum Curricular**

A BNCC apresenta dez competências gerais que objetivam nortear a mobilização de conhecimentos, atitudes e valores na organização do processo ensino-aprendizagem com resultados mais significativos para os estudantes. Na EJA, a contribuição dessas competências irá possibilitar o desenvolvimento de habilidades que permitam aos estudantes o exercício da cidadania e a participação no mundo do trabalho.

# COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

- 1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
- 2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
- 3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
- 4 Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
- 5 Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
- 6 Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
- 7 Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
- 8 Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
- 9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Em palestra promovida em 2019, pela SEMED, em parceria com o Instituto Formação e Formação Faculdade Integrada, a Profa. Julia Malanchen proferiu que “o processo de elaboração da base é contraditório e prevaleceu o ideário do setor privado no texto final. É sob esse ideário que a escola passa a ser convocada para formar indivíduos autônomos, competitivos, eficientes e competentes para atuar na construção e consolidação da denominada sociedade do conhecimento ou da informação.

“A ‘pedagogia das competências’ passa a ser evocada como fundamento epistemológico da formação escolar, em todos os níveis de ensino, sendo, portanto, a medida do sucesso ou do fracasso do indivíduo” (MALANCHEN, 2019, p. 56).

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. “No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (RAMOS, 2006, p. 221).

Observa-se que as competências estão caracterizadas em três (3) grupos que se inter-relacionam e perpassam todas as áreas/componentes: competências cognitivas, competências comunicativas e competências socioemocionais.

### **3.3 Áreas de conhecimento, quadro organizador e temas integradores na Base**

A EJA incorpora a experiência histórica de organizar os conteúdos escolares em áreas de conhecimento que se relacionam com temas integradores, conforme se ver no quadro a seguir.

## QUADRO 10

### Estrutura Curricular EJA São Luís

ÁREA DE CONHECIMENTO	ÁREAS DE CONHECIMENTO I SEGMENTO 1ª E 2ª FASES	ÁREAS DE CONHECIMENTO II SEGMENTO 1ª E 2ª FASES
LINGUAGENS	Língua Portuguesa Arte	Língua Portuguesa Língua Inglesa e Arte.
MATEMÁTICA	Matemática	Matemática
CIÊNCIAS HUMANAS	História Geografia	História Geografia Filosofia
CIÊNCIAS DA NATUREZA	Ciências	Ciências
ENSINO RELIGIOSO	Ensino Religioso	Ensino Religioso
PARTE DIVERSIFICADA (ESCOLA CASA FAMILIAR RURAL)		Agroecologia Plano de Desenvolvimento de Negócio Seminários de Ideias

A parte diversificada está direcionada para a organização pedagógica da Escola Casa Familiar Rural e para os seis últimos meses da 2ª fase do II Segmento<sup>1</sup>, podendo essa etapa ser ministrada em modalidade semipresencial.

A Escola Casa Familiar Rural tem metodologia e matriz curricular diferenciada do Ensino Fundamental, adotando a metodologia da pedagogia da alternância, com a interação entre o estudante e suas vivências, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre o ambiente em que vive, escola e trabalho.

Os componentes curriculares poderão ser organizados conforme quadro abaixo, ou de acordo com a realidade da escola, desde que a instituição de educação cumpra as 800 horas estabelecidas para cada fase dos dois segmentos.

<sup>1</sup> Para estes meses podem ser ofertados cursos profissionalizantes básicos.

**QUADRO 11**  
**Matriz Curricular ECFR I**

COMPONENTES CURRICULARES		I SEGMENTO				TOTAL I SEG	II SEGMENTO				TOTAL II SEG
		1ª FASE		2ª FASE			1ª FASE		2ª FASE		
		CHS	CHT	CHS	CHT	CHT	CHS	CHT	CHS	CHT	CHT
LÍNGUA PORTUGUESA	Prática de leitura	3		3		480	2		2		320
	Produção textual	3	240	3	240		2	160	2	160	
HISTÓRIA		2	80	2	80	160	3	120	3	120	240
GEOGRAFIA		2	80	2	80	160	2	80	2	80	160
CIÊNCIAS			80	3	120	200	3	120	3	120	240
MATEMÁTICA		6	240	5	200	440	4	160	4	160	320
ARTE		1	40	1	40	80	1	40	1	40	80
ENSINO RELIGIOSO		1	40	1	40	80	1	40	1	40	80
FILOSOFIA		-	-	-	-	-	1	40	1	40	80
LÍNGUA INGLESA		-	-	-	-	-	1	40	1	40	80
PRÁTICAS AGRÍCOLAS <sup>2</sup>		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
PLANO DE DESENVOLVIMENTO DE NEGÓCIOS		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
SEMINÁRIOS DE IDEIAS		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>		-	<b>800</b>	-	<b>800</b>	<b>1.600</b>	-	<b>800</b>	-	<b>800</b>	<b>1.600</b>

A organização do tempo e do currículo escolar da ECFR de São Luís -acontece em consonância com o Regimento Escolar das Casas Familiares Rurais, o Ensino Fundamental terá carga horária de 4.720 (quatro mil setecentos e vinte) horas, sendo 3.240 hs de efetivo trabalho no Centro Formativo e 1.480 na propriedade do jovem excluindo o tempo reservado à recuperação final, podendo ser evidenciado nos quadros abaixo

<sup>2</sup> De acordo com ementas da Casa Familiar Rural e outras, em parcerias.

**Quadro 12**  
**Matriz Curricular CFR II**

COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA																				
	6° e 7° ano						8° e 9° ano														Total no curso
	Semana Tempo-escola		Alternância		Total mês		No ano	Semana Tempo-escola		Alternância		Total mês		No ano	Alternância		Total mês		No ano		
	1° S 6 d	2° S 5 d	TE	TC		1° S		2° S	TE	TC		1° S	2° S		TE	TC					
BASE NACIONAL COMUM	LP	8	7	15	5	20	200	8	7	15	05	20	200	8	7	15	05	20	200	600	
	AR	4	2	6	2	8	80	3	3	06	03	9	90	3	3	06	03	9	90	7	
	HIS	5	4	9	3	12	120	5	4	09	04	13	130	5	4	09	04	13	130	380	
	GEO	5	4	9	3	12	120	5	4	09	04	13	130	5	4	09	04	13	130	380	
	MAT	6	6	12	4	16	160	6	6	12	06	18	180	6	6	12	06	18	180	520	
	CIE	5	4	9	3	12	120	5	4	09	04	13	130	5	4	09	04	13	130	380	
	EF	4	2	5	3	8	80	3	3	05	04	9	90	3	3	05	04	9	90	260	
	ER.	2	1	3	1	4	40	1	2	03	01	4	40	1	2	03	01	4	40	120	
Parte diversificada	LE	3	3	6	2	8	80	3	3	06	03	9	90	3	3	06	03	9	90	260	
	FIL	3	3	6	2	8	80	2	1	03	01	4	40	2	1	03	01	4	40	160	
Área profissional	AGROPEC	15	15	30	10	40	400	15	15	30	20	50	500	15	15	30	20	50	500	1400	
<b>Total</b>	<b>60</b>	<b>51</b>	<b>110</b>	<b>38</b>	<b>148</b>	<b>1480</b>	<b>56</b>	<b>52</b>	<b>107</b>	<b>55</b>	<b>162</b>	<b>1620</b>	<b>56</b>	<b>52</b>	<b>107</b>	<b>55</b>	<b>162</b>	<b>620</b>	<b>4720</b>		

**Legendas:** Alt. - Alternância - S - Semana; D - Dia; TE- Tempo Escola; TC. Tempo Classe; LP - Língua Portuguesa; AR - Arte; EF - Educação Física; LE Língua Estrangeira; ER - Ensino Religioso; CIE - Ciências; GEO - Geografia; HIS - História; FIL - Filosofia; Agropec - Agropecuária

**Quadro 13**  
**Matriz curricular da Pedagogia da Alternância II**

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA								
	ANO I		ANO II		ANO III		SUBTOTAL		TOTAL POR DISCIPLINAS
	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE	TC	TE + TC
Língua Portuguesa	150	50	150	50	150	50	450	150	600
Matemática	120	40	120	60	120	60	360	150	510
Ciências	90	30	90	40	90	40	270	110	380
História	90	30	90	40	90	40	270	110	380
Geografia	90	30	90	40	90	40	270	110	380
Arte	60	20	60	30	60	30	180	80	260
Educação Física	50	30	50	40	50	40	150	110	260
Ensino Religioso	30	20	30	10	30	10	90	40	130
<b>PARTE DIVERSIFICADA</b>									
Língua Estrangeira	60	20	60	30	60	30	180	80	260
Filosofia	60	20	30	10	30	10	120	40	160
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>810</b>	<b>280</b>	<b>780</b>	<b>340</b>	<b>780</b>	<b>340</b>	<b>2.340</b>	<b>980</b>	<b>3.320</b>

ECFR/SEMED -Carga horária das disciplinas de núcleo de base comum e parte diversificada

Na 1ª e 2ª Fase do I e II Segmento, poderá ser optativo o desenvolvimento de conteúdos integrados com o desenvolvimento orgânico dos territórios onde os estudantes vivem. Nesse contexto pedagógico, a SEMED considera que alguns aspectos devem ser evidenciados:

- ✓ A atuação do próprio estudante na tarefa de construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem;
- ✓ A relação de confiança e respeito mútuo entre professor e estudante numa prática cooperativa e solidária, reconhecendo os saberes gerados pelo indivíduo dentro do seu grupo cultural e sua história de vida, como pontos de partidas para gerarem novos conhecimentos, a partir das ementas dos componentes, dominadas pelos professores / educadores;

✓ O compartilhamento de responsabilidade sobre a aprendizagem, na busca de alternativas que auxiliem o estudante aprender a aprender;

✓ A importância de contemplar as diferentes naturezas dos conteúdos escolares (conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais) de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento amplo e equilibrado dos estudantes, tendo em vista sua vinculação à função da escola;

✓ A qualificação profissional com um olhar privilegiado, tendo em vista proporcionar aos educandos melhores possibilidades técnicas para o empreendedorismo socioambiental visando a inserção no mercado de trabalho (MARCO CONCEITUAL SEMED, 2017).

O tema integrador apresentado na BNCC e incorporado nesta proposta é a atividade curricular que tem como objetivo desenvolver as competências que estão sendo adquiridas no período letivo de cada Segmento da EJA. Os PCNs já apresentavam as temáticas. Porém na BNCC, há uma ampliação dessas temáticas. Nesta proposta, considerando a diversidade e especificidades desta modalidade, foram incluídas novas temáticas.

## QUADRO 14

### Temas integradores

TEMAS INTEGRADORES	
<b>DIREITOS HUMANOS</b>	<p>Direitos Humanos como categoria de direitos básicos assegurados a todo e qualquer ser humano, não importando a classe social, raça, nacionalidade, religião, cultura, profissão, gênero, orientação sexual ou qualquer outra variante possível que possa diferenciar os seres humanos.</p> <p>Primeira geração - liberdade: direitos civis e políticos. Segunda geração - igualdade: direitos econômicos, sociais e culturais, coletivos.</p> <p>Terceira geração - fraternidade: direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à comunicação e ao patrimônio comum da humanidade.</p> <p>O Marco Conceitual da Rede Pública Municipal de Ensino diz que “discutir Direitos Humanos e Cidadania no currículo escolar, implica rever concepções, definições e posicionamentos sobre o lugar, a condição social, os direitos e os deveres das pessoas na sociedade”. (SÃO LUÍS, p.58, 2017)</p> <p>Como orientação para o trabalho com este tema, é importante a observação legal que se desdobra nas relações diárias na comunidade escolar e local: o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei no 8.069/90; o Programa Nacional de Direitos Humanos - Decreto no 7.037/09; Diretrizes Nacionais para a Educação de Direitos Humanos - Parecer no 8/12 e a Resolução no 01/12 do CNE.</p> <p>Para as Diretrizes Nacionais, a Educação em Direitos Humanos “é uma educação integral que visa ao respeito mútuo pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições”. Isto implica que, para a sua consolidação, a Educação em Direitos Humanos precisa da cooperação dos sujeitos e instituições que atuem na proposição de ações que a sustentam.</p> <p>Uma educação para os direitos humanos está atrelada à ética do respeito e do compromisso para o bem de todos em que “assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como do respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas” (FREIRE, p. 31, 2000), na perspectiva de que todos intervenham e participem de forma responsável na vida social.</p>
<b>RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b>	<p>Especificidade das relações étnico-raciais no Brasil - respeito às identidades nas instituições políticas, culturais e educacionais; reprodução de valores e padrões.</p> <p>Lei nº11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileira e dos povos indígenas.</p> <p>Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas.</p> <p>Resolução CNE/CP 01/2004, que detalha os direitos e as obrigações dos entes federados ante a implementação da lei compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da</p>

	<p>concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000.</p> <p>Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2009), que estabelece a Política de correção de histórica desigualdade recaída sobre a população negra;</p> <p>Relações étnico-raciais em contextos de sociedades multiculturais: diversidade cultural brasileira com indígenas, afrodescendentes, descendentes de europeus e de asiáticos;</p> <p>Criar e consolidar agendas propositivas diante dos diversos atores do plano nacional para disseminar as Leis N° 10.639/03 e 11.645/08, junto autoridades governamentais garantindo condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento como política de estado.</p>
<p><b>GÊNERO E DIVERSIDADE</b></p>	<p>A Constituição Federal nos artigos: art 3 define o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outra forma de discriminação; art. 05 afirma que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza e enfatiza a igualdade entre homens e mulheres como preceito constitucional; art. 205 afirma que a Educação é direito de todos e dever do estado e da família e que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e art. 206 dispõe que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.</p> <p>Na LDBEN 9.394/96 reproduz e amplia em seu art.3 os seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; dentre outros.</p> <p>Na concepção de Louro (1997), gênero é uma construção social, que se constitui por meio de mecanismos relacionais e, quando falamos de gênero, estamos nos referindo não somente às categorias homem/mulher, mas também a tudo aquilo que identitariamente se liga e tem relevância para a constituição do que é ser homem e do que é ser mulher. O termo gênero é relacional, pois ser mulher implica uma série de outras relações que não se dissocia, dentro do processo formativo de nossa subjetividade.</p> <p>O Plano Nacional de Educação define entre suas diretrizes a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a "promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar em situações de discriminação, preconceitos e violências na escola e o desenvolvimento de políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO AMBIENTAL</b></p>	<p>A Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9.795/99, no seu art. 1º, diz que "Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial a sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".</p>

Partindo desse princípio, a Educação Ambiental é um instrumento permanente e contínuo, visando melhorar a relação do homem com a natureza, promovendo reflexões acerca dos problemas ambientais e mostrando que a qualidade de vida e as futuras gerações dependem de um desenvolvimento sustentável. Portanto, o espaço escolar se torna um local adequado para a aprendizagem e disseminação de conhecimentos socioambientais, formando estudantes críticos e aptos a decidirem e atuarem na realidade local comprometidos com a vida e o bem-estar de cada um e da sociedade.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 15 de junho de 2012 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e seu Art. 8º determina “A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico”. Assim, deve estar presente em todos os níveis (da educação básica à educação superior) e modalidades (educação de jovens e adultos e outras existentes).

No Maranhão, em consonância com a política nacional, foi criada a Lei nº 9.279 de 20/10/2010 que institui a Política Estadual de Educação Ambiental e o Sistema de Educação Ambiental do Maranhão regulamentada pelo Decreto nº 28.549/2012 preceituam que as instituições de ensino devem “promover a Educação Ambiental de maneira transversal e interdisciplinar integrada aos programas educacionais que desenvolvem”.

Na Resolução CEE/MA nº 63/2019 estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental no Sistema Público de Ensino do Estado do Maranhão que tem como diretriz “a inserção da educação ambiental no projeto pedagógico das escolas, de forma transversal, bem como mediante projetos pedagógicos que envolvam a comunidade escolar e o entorno social relacionando a educação ambiental a outras dimensões do saber”. Assim, deve ser contemplada no Projeto Pedagógico da Escola e trabalhada de forma transversal e interdisciplinar num diálogo de saberes individuais e coletivos, para a necessária transformação da escola em um espaço educador sustentável.

## SAÚDE

Para a Organização Mundial da Saúde: saúde é um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças. A Portaria nº 1.679 (Brasil, 2002) prevê a estruturação da rede nacional de atenção integral à saúde do trabalhador no SUS (RENAST), desenvolvida por meio da articulação entre Ministério da Saúde, Secretarias de Saúde dos Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo que, em seu artigo terceiro, define que, para a estruturação da RENAST, serão organizadas e implantadas: ações na rede de atenção básica e no Programa de Saúde da Família (PSF); rede de Centros de Referência em Saúde do Trabalhador (Cerest) e ações na rede assistencial de alta e média complexidade.

A Lei Federal nº 12.645 de 16 de maio de 2012 institui 10 de Outubro como o Dia Nacional da Segurança e Saúde nas Escolas, ou seja, estabeleceu um dia a ser dedicado ao tratamento dessa temática.

Falar de saúde e alimentação não é uma tarefa tão difícil, pois são temas que estão intrinsecamente ligados. Hoje em dia, uma boa saúde está ligada a bons hábitos alimentares, para que se consiga manter as funções físicas, biológicas e mentais em perfeito funcionamento. A escola pode ser um espaço de promoção de uma alimentação saudável, adequada e segura, inserindo conceitos de alimentação, variedades, nutrição e os impactos desses novos olhares na vida e na saúde dos estudantes da EJA.

<p><b>EDUCAÇÃO ALIMENTAR E NUTRICIONAL</b></p>	<p>O tema promove a articulação entre Nutrição e a Educação que são saberes essenciais no processo da aprendizagem na EJA. O objetivo é conhecer, compreender e contribuir com os conhecimentos prévios dos estudantes e suas peculiaridades culturais como preconiza a Lei N° 11.346/2006 que diz ser essencial a construção do conceito de EAN alimentação adequada e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN). Essa lei estabeleceu as definições, princípios, diretrizes, objetivos e composição do Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN) com vistas a assegurar o direito humano à alimentação adequada (DHAA), concebido no seu Art. 2.º</p> <p>O princípio 5 afirma que a Educação Alimentar e Nutricional deve abranger ações que contemplem os aspectos em relação ao alimento e alimentação, assim como, o processo de produção, abastecimento e transformação dos aspectos nutricionais como traz o Marco referencial, pág 23 “Educação Alimentar e Nutricional, no contexto da realização do Direito Humano à Alimentação Adequada e da garantia da Segurança Alimentar e Nutricional, é um campo de conhecimento e de prática contínua e permanente, transdisciplinar, autônoma e voluntária de hábitos alimentares saudáveis. A prática da EAN deve fazer uso de abordagens e recursos educacionais problematizadores e ativos que favoreçam o diálogo junto a indivíduos e grupos populacionais, considerando todas as fases do curso da vida, etapas do sistema alimentar e as interações e significados que compõem o comportamento alimentar”.</p>
<p><b>PROCESSO DE ENVELHECIMENTO, RESPEITO E VALORIZAÇÃO DO IDOSO</b></p>	<p>O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03 de 01 de outubro de 2003) prevê em seu Capítulo V, Artigo 20, que o idoso tem o direito ao acesso à educação e no Artigo 21 rege que o Poder Público criará oportunidades de acesso ao idoso no que tange à educação, adequando currículo, metodologias e material didático aos programas educacionais a eles destinados. No Artigo 22 aponta que no currículo das diversas etapas de ensino formal e suas modalidades deverão ser inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e produzir conhecimento. Nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, trazem o entendimento de que a temática do Idoso deve ser contemplada no currículo das etapas do Ensino Fundamental regular, suas modalidades e médio. Nesta Proposta Curricular da EJA, o tema deve ser abordado nos componentes curriculares, de forma contextualizada articulando com os objetos de conhecimento.</p> <p>Portanto, o estudo do tema “Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso” contribuirá para mudança de atitudes para com esse público e possibilitará à sociedade enxergar o mesmo como um sujeito de direitos, proporcionando o respeito e a valorização, elevando a autoestima e a qualidade de vida dos mais velhos.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO PATRIMONIAL</b></p>	<p>A Educação Patrimonial é constituída como um instrumento que irá viabilizar a valorização da cultural de forma múltipla e plural, possibilitando a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Devendo ser trabalhada de maneira permanente e sistemática na prática pedagógica, centrada no patrimônio cultural global, nacional e local.</p> <p>A Educação Patrimonial se constitui de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o Patrimônio Cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio histórica das</p>

## EDUCAÇÃO FINANCEIRA

referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento.

Patrimônio escolar irá para além da estrutura, bens móveis e imóveis. Ele se refere ao conjunto de bens, direitos e obrigações que têm algum valor financeiro, seja para pessoas físicas ou empresas.

O Patrimônio Cultural do Maranhão é formado pelo acervo arquitetônico e pelas manifestações culturais. A riqueza histórico-cultural de São Luís, por exemplo, apresenta traços de todos os períodos da história. Assim, ainda é possível encontrarmos prédios e monumentos datados desde o século XVI até o XIX, construídos por franceses, portugueses e holandeses com a mão de obra de africanos escravizados.

Daí a necessidade de oportunizar aos estudantes conhecer e reconhecer os referenciais simbólicos do patrimônio do lugar em que vivem, para poderem compreender e valorizar sua cultura, assim como de outras culturas, estabelecendo uma relação de pertencimento a esse lugar.

Possui a função de integrar os componentes de uma mesma área de conhecimento e entre as diferentes áreas estabelecidas perpassam pelos objetos de aprendizagem de diversos componentes curriculares nas diferentes etapas da educação básica.

Este tema pode proporcionar aos estudantes conhecimento sobre como funcionam o mercado de trabalho e as relações profissionais, e também incentivá-los a manter o foco e persistência. Os temas são essenciais para todas as idades, mas devemos divulgar, analisar e refletir entre os jovens. Refletir também com os estudantes, para saber como está a situação dos mesmos: Quanto ganha? Faz poupança? Tem dívidas? Essa análise vai ajudar a saber o perfil do estudante e como podemos ajudá-lo através de uma sequência didática ou plano de ação.

No entanto, a educação financeira vai além da compreensão de juros simples, o trabalho deve ser articulado entre todos os componentes curriculares para que haja mudança na compreensão e no conceito. E assim que as práticas pedagógicas de todos os componentes possam estabelecer uma contextualização.

No documento, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) recomenda, entre outros aspectos, que a Educação Financeira deve começar na escola o mais rápido possível, para que o estudante tenha uma educação adequada e a competência dos educadores. (OCDE, 2005b)

A Educação Financeira pode abranger subtemas como: consumo; as relações entre consumismo, produção de lixo e impacto ambiental; salários, classes sociais e desigualdade social; necessidade x desejo e ética e dinheiro; buscar informações sobre produção e conservação de alimentos, podendo ainda, relacionar ao cálculo do consumo de energia elétrica de eletrodoméstico e avaliar o impacto da utilização no orçamento mensal das residências. Cabe ao professor intervir e enriquecer a leitura e ampliar o conhecimento dos alunos.

## MÍDIAS E TECNOLOGIA

Na 5ª Competência Geral da Base Nacional Comum Curricular traz a necessidade da utilização e criação das tecnologias para diferentes propósitos da comunicação e informação.

De acordo com Alves (2003), para que o aluno ingresse nesse contexto tecnológico inovador, ele precisa tornar-se:

- Participante ativo das atividades;
- Pesquisador;
- Agente de busca que seleciona e produz conhecimento;
- Capaz de desenvolver sentimento de parceria no trabalho colaborativo;
- Apto a argumentar, questionar, propor e contrapor com fundamentação;
- Criativo, sugerindo possibilidades diferentes de formas não usuais na resolução de problemas.

As mídias e tecnologia na educação ajudam no processo de ensino e aprendizagem nesse período de mudanças socioculturais em decorrência do atual contexto pandêmico e fora dele dos nossos estudantes. Os recursos devem ser utilizados nas práticas pedagógicas dos professores, buscando a melhoria do aprendizado dos estudantes em diferentes momentos, para que os mesmos possam ser capazes de utilizar, dominar e criar tecnologias digitais de forma criativa. Portanto as TDIC (Tecnologias digitais da informação e comunicação) passam a ser instrumentos pedagógicos.

## EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO

A Lei 9.503/97 regulamenta o trânsito no Brasil através do Código de Trânsito Brasileiro e suas relações complementares dos estados por meios de resoluções, decretos e portarias.

A educação para o trânsito é um tipo de aprendizado que mostra os direitos e os deveres do cidadão no trânsito de uma cidade. Tanto motoristas como pedestres devem respeitar as placas de trânsito para manter o tráfego nas cidades em ordem e evitar acidentes.

A educação para o trânsito é direito de todos e constitui dever prioritário para os componentes do Sistema Nacional de Trânsito. Sendo reafirmado § 1º É obrigatória a existência de coordenação educacional em cada órgão ou entidade componente do Sistema Nacional de Trânsito. (CTB - da EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO).

Os meios de transporte são classificados da seguinte forma: terrestres (ferroviário, rodoviário e metroviário), aquáticos ou hidroviários (marítimo, fluvial e lacustre) e aéreo.

A mobilidade urbana, termo empregado para referir-se à trânsito de veículos e pedestres, tem sido muito apresentada como Tema principal nos grandes Congressos e Fóruns de Trânsito. A mobilidade urbana direciona a condução de transporte individual ou coletivo, sendo mais preciso, carros e motos.

É de fundamental importância que a escola trabalhe o tema para que os estudantes compreendam que o trânsito é um espaço coletivo com regras, leis e sanções que precisam ser seguidas e respeitadas pelos usuários enquanto pedestres e condutores de veículos. É função também da escola contribuir para a formação de cidadãos responsáveis, autônomos e comprometidos com a preservação da vida.

## EDUCAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO

A educação possibilita conhecimento que a pessoa precisa para enfrentar a vida e conseguir um emprego para o seu sustento. Quem possui conhecimento consegue lutar com essa arma poderosa: ter um emprego, montar seu próprio negócio e viver melhor, pois entende o que o cerca e tem maior facilidade de interagir e se defender.

No dicionário Aurélio, seu significado está ligado à aplicação de força e faculdades humanas para alcançar um determinado fim. Já o conceito de mundo do trabalho engloba outros fatores além da função laboral no sentido estrito. É por meio do trabalho que as sociedades se desenvolvem, se relacionam e se transformam.

As Lei do trabalho é uma lei do Brasil referente ao direito do trabalho e ao direito processual do trabalho.

A Lei Nº13.477/1943 aprova a Consolidação das Leis do Trabalho que foram alteradas pela legislação.

A Lei Nº 8.213/91 no artigo 19 define por acidente do trabalho “o que ocorre pelo exercício do trabalho a serviço da empresa, provocando lesão corporal ou perturbação funcional que cause morte ou a perda ou redução, permanente ou temporária da capacidade para o trabalho.

Estar preparado para enfrentar um mercado de trabalho em constante mutação é o desafio das novas gerações. Somado a isso, é preciso conhecimento e estrutura para enfrentar as crises cíclicas na economia, que afetam diretamente o emprego.

Dentro de um local de trabalho, a cultura de trabalho é baseada em atitudes, crenças e também em regras escritas e não escritas que estiveram em vigor por um período de tempo.

A cultura, a educação e o trabalho estão inteiramente ligados. De acordo com Aranha (2001) o homem produz meios para satisfazer suas necessidades e através disso estabelece relações sociais e cria modelos de comportamento que são transmitidos através das gerações.

## MOBILIDADE

A Lei Federal nº 12.587/2012 conhecida como Lei da Mobilidade Urbana, tem por objetivo principal orientar a elaboração de normas municipais, além de procedimentos para que os municípios implementam políticas e planejamentos em consonância com a União e com os Estados Federados e Distrito Federal.

A PNMU (Política Nacional de Mobilidade Urbana) incentiva a participação social nas decisões sobre o trânsito e o transporte como ponto de convergência na sustentabilidade e a universalidade no acesso à cidade.

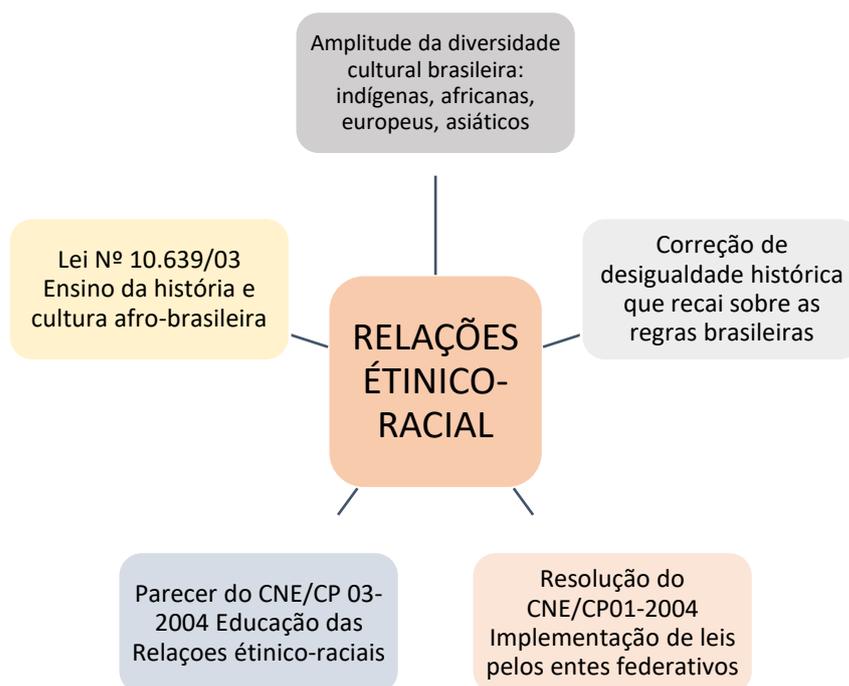
“A mobilidade é um atributo associado às pessoas e aos bens; corresponde às diferentes respostas dadas por indivíduos e agentes econômicos” (Política Nacional de Mobilidade Urbana e sustentável - novembro de 2004 - Ministério das Cidades)

Em São Luís do Maranhão, a Lei nº 6.292 de 28 de dezembro de 2017, dispõe sobre a Mobilidade Urbana é o instrumento que orienta a Política de

	<p>Mobilidade Urbana que busca “a integração entre os diferentes modos de transportes e a melhoria de acessibilidade e mobilidades das pessoas e cargas no território do município”.</p> <p>Vale destacar que, “mobilidade” e acessibilidade” sejam conceitos próximos, é importante não os confundir. Mobilidade é a capacidade de pessoas e cargas se deslocarem nas cidades visando a execução de suas atividades e acessibilidades é a possibilidades que as pessoas têm de atingir os destinos desejados.</p> <p>Este tema deve ser discutido com os estudantes com o objetivo de compreender a mobilidade urbana de maneira integrada às demais ações tendo cidades mais justas e humanas.</p>
<p><b>DESENVOLVIMENTO ORGÂNICO</b></p>	<p>O tema consiste no desenvolvimento dos seres humanos a partir de conhecimentos das características comuns de uma faixa etária, planejando o ensino, considerando: quem é o educando? e como o mesmo pode se comportar diante do mundo. A concepção de desenvolvimento está vinculada, para que o indivíduo faça sua organização mental que será aperfeiçoada e solidificada ao longo da vida.</p>
<p><b>EDUCAÇÃO FISCAL</b></p>	<p>No Brasil, desde 1999, foi criado o Programa Nacional de Educação Fiscal (PNEF), centrado no exercício da cidadania e que tem como objetivo incentivar a participação do cidadão no funcionamento e aperfeiçoamento dos instrumentos de controle social e fiscal do Estado.</p> <p>Para operacionalizar as ações do PNEF, foi instituído, em 2002, o Grupo de Trabalho de Educação Fiscal (GEF), por meio da Portaria Interministerial nº 413/2002 - MF/MEC com a participação dos seguintes órgãos: Ministério da Educação; Ministério da Fazenda, representado pela Secretaria da Receita Federal do Brasil (RFB); Secretaria do Tesouro Nacional (STN); Escola de Administração Fazendária (Esaf), recentemente incorporada pela Escola Nacional de Administração Pública (Enap). e Secretarias Estaduais de Educação e da Fazenda.</p> <p>As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Parecer CNE nº 7/2010 e Resolução CNE nº 4/2010 orientam a transversalidade como uma das maneiras para trabalhar os temas sociais em uma perspectiva integrada às áreas de conhecimento.</p> <p>No Maranhão, o Programa de Educação Fiscal foi instituído pelo Decreto nº 16.847/99, “objetivando ampliar o nível de consciência social para a importância socioeconômica do tributo, incentivar a participação popular e o acompanhamento e da aplicação dos recursos públicos”.</p> <p>As temáticas da Educação Fiscal como: justiça social e fiscal, sistema tributário, direitos civis, orçamento participativo, formas e mecanismos de exercício de controle social são essenciais para o estudante na construção de valores e do exercício da cidadania ativa e responsável.</p>

Os temas integradores buscam contextualizar as experiências de vida e discutir as possibilidades em torno da aplicação da interdisciplinaridade, tornando os mesmos mais conhecidos e despertando a necessidade de implementação nas práticas pedagógicas da escola. Assim, Seminários e ciclos de debates podem ser promovidos pela SAEJA, como forma de organizar propostas-referência para essa ação. Também serão desenhados mapas conceituais com os temas como forma de promover a ampliação do debate e das inter-relações entre os conteúdos. Segue um exemplo desses mapas, apenas como ilustração. O mesmo pode ter muitas outras conexões.

**FIGURA 01**  
**Mapa conceitual relações étnico-raciais**



### 3.4 Orientações Metodológicas

A EJA na SEMED adotará referências metodológicas do arcabouço teórico de Paulo Freire, da Pedagogia Histórico-Crítica, bem como Diretrizes e conceitos da BNCC, do Documento Curricular do Território Maranhense e da Proposta Curricular da SEMED para o Ensino Fundamental. O uso dessas referências conceituais e metodológicas será orientado em ciclos de debates, momentos de estudos e seminários pedagógicos planejados pela SAEJA. Cada professor também partirá de sua autonomia intelectual no exercício profissional na área de sua graduação e habilitação.

A educação inclusiva seguirá a mesma proposta já existente na SEMED.

O planejamento da SAEJA considera fundamental:

a) O fortalecimento das práticas de alfabetização, letramento e matematização nos seis primeiros meses da I Etapa do Ensino Fundamental - EJA;

b) A prática permanente de leitura em diferentes textos (impressos e digitais);

c) A atuação do próprio estudante na tarefa de buscar e construir significados sobre os conteúdos de aprendizagem;

d) A ênfase na relação de confiança e respeito mútuo entre professor e estudante numa prática cooperativa e solidária, reconhecendo os saberes gerados pelo indivíduo dentro do seu grupo cultural e de sua história de vida, como pontos de partidas para gerarem novos conhecimentos, estes, com o apoio

do professor que disponibilizará os conteúdos dos componentes desta proposta, bem como a orientação para novas pesquisas e estudos pelos educandos;

e) o compartilhamento de responsabilidade sobre a aprendizagem, na busca de alternativas que auxiliem o estudante a desenvolver o seu conhecimento;

f) o aprender a pensar a partir da problematização proposta por Freire e pela metodologia da Pedagogia Histórico-Crítica;

g) a reflexão sobre o saber popular, sem deixar de lado o saber universal, que deve ser conteúdo acessado e sistematizado por todos os estudantes brasileiros;

h) organização de seminários de ideias, nos últimos seis meses do Ensino Fundamental - EJA, de modo a contribuir para o processo de qualificação profissional voltada para atividades produtivas que fomentam o desenvolvimento orgânico dos territórios onde os estudantes vivem.

Esta proposta ressalta a importância de contemplar as diferentes naturezas dos conteúdos escolares (conceituais, procedimentais, atitudinais e factuais) de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento amplo e equilibrado dos estudantes, tendo em vista sua vinculação à função social da escola.

### 3.5 Avaliação e planejamento

A avaliação, durante muito tempo, foi entendida como um processo problemático, sendo utilizada para punir e classificar os estudantes, prevalecendo o quantitativo sobre o qualitativo refletindo a filosofia da reprodução.

Com os estudos e pesquisas, a avaliação inicia um novo caminho e passou a ser uma ferramenta imprescindível para prática pedagógica dos docentes, e conseqüentemente no reflexo do ensino e aprendizagem dos nossos estudantes, pois segundo Dias:

O processo de avaliação, na realidade, é indispensável na prática pedagógica. Se os educadores a utilizarem adequadamente tornar-se-á um dos recursos mais importante no processo ensino-aprendizagem por possibilitar ao professor reformular, prosseguir ou até mesmo cancelar seu planejamento e conseqüentemente transformar sua prática pedagógica (DIAS, 2015, p. 76).

Nessa perspectiva, o processo avaliativo permite a democratização do ensino, observando que a avaliação esteja a serviço do desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, quando possibilita o estudo dos dados fornecidos e ressignificação da prática pedagógica dos professores. Na EJA, esse processo deve acontecer de forma contínua e sistemática, propiciando, o acompanhamento e realização das intervenções quando necessárias, buscando garantir o ensino e aprendizagem dos estudantes.

Deste modo, deve considerar a contextualização como premissa importante nesse processo avaliativo contínuo, utilizando diferentes instrumentos diagnóstico, formativo e somativo em todos os processos ocorrentes nessa modalidade, levando-se em consideração aspectos da prática social, pois conforme afirma

Meszaros, (2005), é preciso uma educação que problematize o cotidiano, que vá além das condições sociais colocadas pelo mercado.

Os estudantes jovens, adultos e idosos participam dessa avaliação como sujeitos de aprendizagem. Além da aferição de saberes, serão realizadas avaliações diagnósticas mais gerais para identificação de interesse, fragilidade, disposição, contribuição, comprometimento, compreensão e formação, pautados na capacidade de expressão oral e escrita. Essas avaliações serão realizadas quando necessário pela escola e SAEJA, a partir de instrumentos específicos que possibilitem realizar leituras mais fidedignas que contribuam com o planejamento estratégico de ações.

A avaliação é, portanto, fundamental para garantir uma postura de indagação permanente, mas também objetiva compreender o contexto da escola e da vida desses estudantes, visando contribuir para uma melhor oferta da EJA na Rede Municipal de São Luís. Consiste em um instrumento infundável de mensuração, sendo o professor sujeito avaliador e administrador de ações, face a esse processo, devendo o mesmo dispor de instrumentos que lhe possibilite desenvolver a sua metodologia de forma que equipare resultados e criando estratégias de verificação mais consistentes para o seu planejamento.

A Rede Municipal de Ensino de São Luís apresenta, na sua Sistemática de Avaliação da Aprendizagem (aprovada pela Resolução nº 26/2017 do Conselho Municipal de Educação), alguns instrumentos avaliativos que a EJA utilizará com seus estudantes.

De acordo com esse documento, os instrumentos de avaliação são procedimentos, estratégias, atos metodológicos da prática da avaliação e instrumentos de coleta de dados são recursos que utilizamos para coletar dados sobre o desempenho dos estudantes como ponto de partida do ato de avaliar.

Os instrumentos de coleta de dados para avaliação têm a função de ampliar a capacidade de observação do professor no que se refere à descrição da realidade das aprendizagens dos estudantes a serem qualificados no processo avaliativo.

Partindo desse princípio é que se faz necessário que os professores da EJA façam uso de instrumentos avaliativos diversificados. Para tanto, sugerem-se os seguintes instrumentos:

- Provas objetivas;
- Provas subjetivas;
- Seminários;
- Trabalhos em grupo;
- Debates;
- Observação;
- Auto avaliação;
- Participação em fóruns;
- Avaliações com e sem consultas;
- Desenvolvimento de projetos;
- Apresentações de trabalhos.

Sobre o processo de avaliação, e como forma de ratificar o que acima foi dito, Luckesi (2006) apregoa que: Simbolicamente, podemos dizer que a avaliação, por si, é acolhedora e harmônica, como o círculo é acolhedor e harmônico.

Quando chamamos alguém para dentro de nosso círculo de amigos, estamos acolhendo-os. Avaliar um estudante com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.

Nas ações práticas, esta avaliação se dará no âmbito do dia a dia do educando, ou seja, associada à sua experiência de vida, onde o seu aproveitamento e as suas vivências serão levados em consideração de forma bastante significativa. Reconhecer a historicidade dos educandos é compreendê-lo, é entendê-lo como sujeito intrínseco ao processo educativo, cujas aprendizagens dependem do processo de avaliação.

Portanto, a avaliação será suporte imprescindível nesse processo da aprendizagem e na ressignificação das ações didáticas contidas no planejamento, que ficará melhor especificada na parte III desta proposta, constituída de conteúdos optativos.

# CURRÍCULO DA EJA

## Capítulo

# 4

### **4.1 Estrutura geral do currículo**

### **4.2 Área de Linguagem**

- 4.2.1 Componente Curricular:  
Língua Portuguesa
- 4.2.2 Componente Curricular:  
Língua Estrangeira (Inglesa)
- 4.2.3 Componente Curricular: Arte

### **4.3 Área de Matemática**

- 4.3.1 Componente Curricular:  
Matemática

### **4.4 Área de Ciências da Natureza**

- 4.4.1 Componente Curricular:  
Ciências

### **4.5 Área de Ciências Humanas**

- 4.5.1 Componente Curricular:  
Geografia
- 4.5.2 Componente Curricular:  
História
- 4.5.3 Componente Curricular:  
Filosofia

### **4.6 Área de Ensino Religioso**

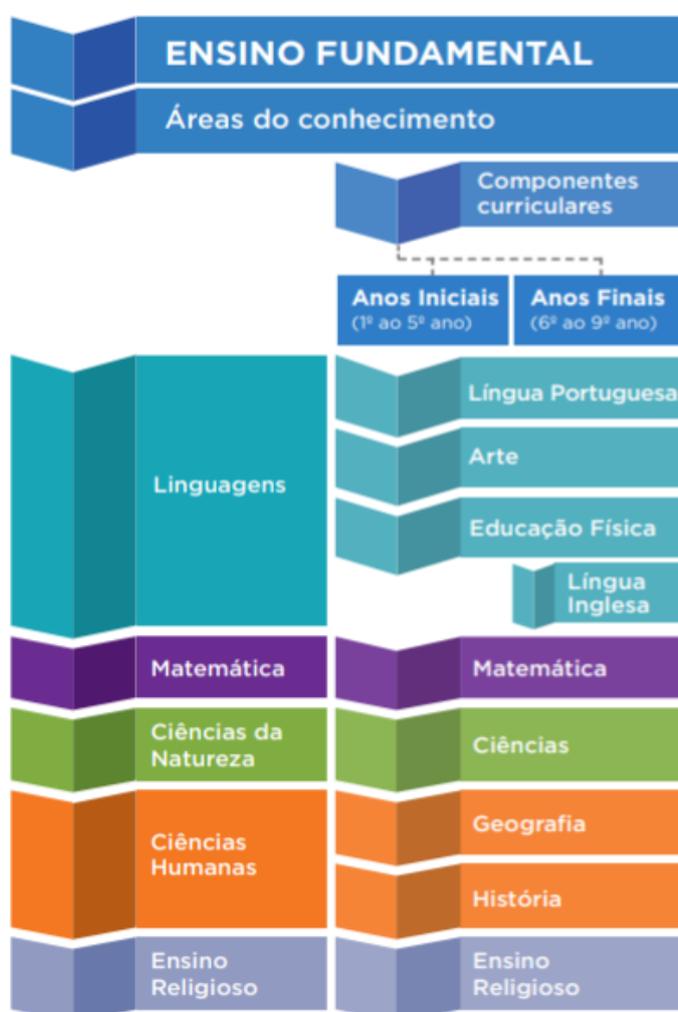
- 4.6.1 Componente Curricular:  
Ensino Religioso

## 4.1 Estrutura Geral da Proposta

A estrutura desta proposta curricular é organizada de modo a atender às exigências legais do MEC, materializadas na atual Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental e às concepções e metodologias contextualizadas da política de educação da SEMED São Luís. Abaixo segue uma figura que esquematiza a estrutura proposta pela BNCC.

**FIGURA 02**

Estrutura da BNCC - Ensino Fundamental



Na BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento.

Essas áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201024, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes componentes curriculares” (BRASIL, 2010). Elas se intersectam na formação dos alunos, embora se preservem as especificidades e os saberes próprios construídos e sistematizados nos diversos componentes.

Nos textos de apresentação, cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e destaca particularidades para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e o Ensino Fundamental - Anos Finais, considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.

Fonte: BNCC

A estrutura da BNCC prevê a organização do currículo da seguinte forma:

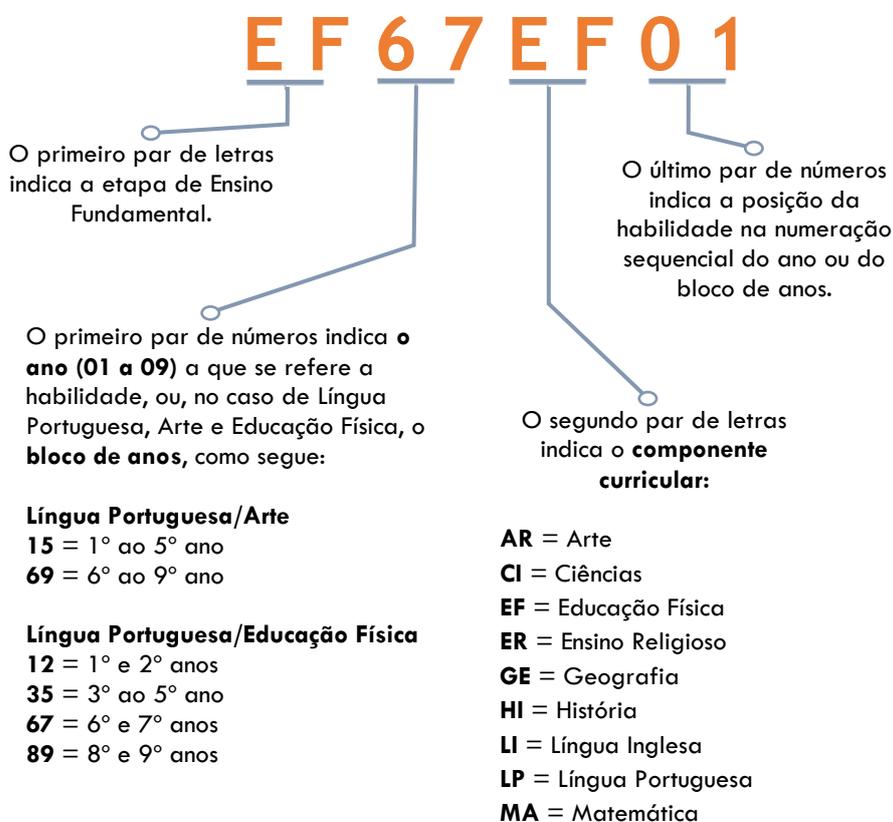
- a) Competências Gerais
- b) Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso);
- c) Competências específicas de área;
- d) Componentes curriculares (Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira; Matemática: Matemática; Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia; Ensino Religioso);
- e) Competências específicas de cada componente.

Para todo o ciclo do Ensino Fundamental - EJA, cada componente curricular propõe um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento (conceitos, conteúdos e processos) organizados em unidades temáticas que visam assegurar o desenvolvimento das competências específicas.

Cada conteúdo tem um código composto por letras iniciais da etapa da Educação Básica, número a que se refere ao tipo e posição da habilidade, de acordo com o proposto na BNCC e letras iniciais dos componentes curriculares. Abaixo segue uma figura ilustrativa da forma de composição desse código.

FIGURA 03

Composição dos códigos dos conteúdos do currículo



Fonte: BNCC

Na proposta curricular da EJA de São Luís, se fez necessário realizarmos algumas alterações no alfanumérico, acrescentamos no início do código a sigla EJA e ao final SL identificando a cidade proposta, pois teremos habilidades na BNCC para o Fundamental Regular que precisam atender algumas especificidades dessa modalidade de ensino. Assim, temos como exemplo, no componente curricular Ciências: EJAEF09CI01SL01.

Para o componente Filosofia, que não é parte integrante da BNCC, mas compreende a Parte Diversificada de nossa Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino de São Luís, criamos o código, usando o mesmo método de composição do adotado nos demais componentes, ficando assim: EJAFF67SL01.

## 4.2 Área de Linguagem

O documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agrupa na área de Linguagens os componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, por entender que as atividades humanas se realizam nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral, escrita e visual-motora, como Libras), corporal, visual, sonora e digital. Assim, por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. A finalidade desse agrupamento, segundo a BNCC (2017, p. 61), é

possibilitar aos/às estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...].

Dessa forma, os/as estudantes podem se apropriar das especificidades de cada linguagem sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Para isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

No Ensino Fundamental - EJA, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica, pois aprender leitura e escrita oferece aos/às estudantes algo novo e surpreendente, ao ampliar suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social.

Visando ampliar as práticas de linguagem conquistadas no 1º Segmento, por sua vez, o 2º Segmento ao diversificar contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que constituem a vida social.

Também, nesse segmento, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área se dá devido à maior capacidade de abstração dos/as estudantes, sendo a reflexão um meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas cada vez mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões.

Com base nesses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da BNCC, a área de Linguagens deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas a seguir.

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens - verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

Desta forma, estas competências procuram integrar a visão sobre os conhecimentos e habilidades trazidos pelos diferentes componentes e articulá-los, de forma a evitar transmitir aos/às estudantes uma forma fragmentada de aprender.

### **4.2.1 Componente Curricular: Língua Portuguesa**

Esta proposta de Língua Portuguesa aborda concepção da linguagem como ferramenta de interação social; exercício da criticidade, por meio do uso fluente e social da língua falada e escrita; problematização dos textos escritos e orais utilizados no processo ensino-aprendizagem; processo de construção do conhecimento da língua portuguesa incluindo temáticas relevantes para o desenvolvimento intelectual e da cidadania dos estudantes da EJA.

O componente curricular está organizado de modo a fortalecer e possibilitar a construção de conhecimentos / habilidades mediante uma prática docente que parta da realidade do estudante e possibilite a reflexão crítica dos conteúdos a serem construídos e apreendidos.

#### **a) Percurso histórico do ensino de Língua Portuguesa**

O mundo passou e passa por diversas evoluções e uma das principais diz respeito à comunicação humana, em que a língua falada ou escrita desenvolve-se de forma bastante significativa, à medida em que o próprio homem vai se desenvolvendo.

A linguagem consiste, pois, em uma ferramenta imprescindível à comunicação e abrange diversos usos e manifestações. E para lidar com a linguagem, tem-se o ensino da língua portuguesa envolve as áreas de leitura e escrita nesse complexo processo de comunicação humana.

Historicamente, a língua portuguesa é o resultado de uma evolução orgânica do latim vulgar trazido por colonos romanos no século III a.C., acrescido de influências menores de outros idiomas e com origens celtas.

O que se convencionou denominar de português arcaico desenvolveu-se no século V d.C., após a queda do Império Romano e as invasões germânicas, como uma variante do românico, o chamado galego português, diferenciado de outras línguas ibérico-românicas. Embora usado na escrita de documentos a partir do século IX, considera-se que o galego português só se tornou uma linguagem madura no século XIII. Em 1290, foi decretada língua oficial do reino de Portugal pelo rei D.Dinis I. No entanto, é com o advento do Renascimento que se dá a normatização da língua iniciada em 1536, com a criação das primeiras gramáticas, por Fernão de Oliveira e João de Barros.

A partir do século XVI, com a expansão da era dos descobrimentos, a história da língua portuguesa deixa de decorrer exclusivamente em Portugal, desdobrando-se em português europeu e em português internacional. Em 1990, foi firmado o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, um tratado internacional com o objetivo de criar uma ortografia unificada. Assinaram o documento representantes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe.

Até meados do século XVIII, o ensino de Português, tanto no Brasil, como em Portugal, limitava-se à alfabetização. Porém, a Reforma feita pelo Marquês de Pombal torna obrigatória, em Portugal e no Brasil, o ensino da língua portuguesa.

Esse ensino passa a seguir a tradução do ensino de latim, ou seja, começa a ser visto como ensino da gramática. Tem-se, ainda, até o final do século XIX, o ensino da gramática, da retórica e da poética, as disciplinas que compunham a área do ensino da língua portuguesa.

A disciplina de gramática passou a ser chamada, no século XIX, de Português, criando-se o cargo de Professor de Português. Esta língua consolidou-se com o tempo e com a expansão do Império Português.

A disciplina de língua portuguesa se vincula ao ensino da linguagem, da literatura e do estudo do homem em sociedade. É verificável, pois, que o ser humano consiste em um sujeito sociável, que necessita estar em consonância com o meio em que se insere, ou seja, social e culturalmente e, a língua materna, aliada à linguagem, centra-se no princípio de que a formação humana se liga diretamente às práticas e às formas de cultura existentes e é a linguagem o sistema simbólico mais apropriado para estabelecer processos complexos para a aquisição da autoconsciência do homem.

O ensino da língua materna destina-se a preparar o discente para o uso social e fluente da linguagem e suas mais variadas manifestações, à medida que o conhecimento da língua se apresenta como mola propulsora e fundamental para o acesso aos demais conhecimentos. Quando se fala em fluência não se restringe a mesma ao conhecimento da gramática ou ao erudito, mas também ao uso da linguagem em suas abordagens mais populares. É importante ressaltar que esse conhecimento, ao ser construído em sala de aula, pode estar interligado com outros conteúdos e temas integradores. O processo não precisa ser mecânico, repetitivo e descontextualizado.

Dada a importância da língua portuguesa para o desenvolvimento sócio-político-cultural e levando-se em consideração a visualização do educador como membro crítico e criativo da sociedade, convém ratificar que atuar na formação dos indivíduos através dessa disciplina requer intensas buscas

## EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA

*Educação linguística é “o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas”, incluídos os saberes referentes “a crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/language m” (BAGNO; RANGEL, 2005, p. 1).*

para a construção do saber pedagógico no âmbito da formação docente, em que seja privilegiada uma (re)avaliação constante das práticas docentes, de forma que seja instigada a formação de uma ação competente em sala de aula.

### b) Língua Portuguesa no Contexto da EJA

Para atender a comunidade escolar em que está inserido o público da EJA, faz-se necessário estabelecer, entre educadores e educandos, um diálogo em consonância com a diversidade que caracteriza esse público, passando-se a trabalhar temas mais diretamente relacionados a ele como os temas integradores abordados nesta proposta, familiarizando esse público e inserindo-o na discussão sobre os grandes temas da atualidade, pesquisando-os, problematizando-os e praticando a leitura e a escrita como práticas educativas e sociais que só se materializam mediante o uso da língua, em suas múltiplas manifestações e variedades.

É com vistas ao alcance de tais objetivos que o ensino-aprendizagem da linguagem deve ser tomado como o mais importante pilar para a implementação de uma **educação linguística** transformadora tão preconizada e ansiada por educadores e educando.

Afinal, é a língua que institui o social, uma vez que todas as interações sociais são mediadas pela língua (gem). Desse modo, aponta-se a visão sociointeracionista e da educação problematizadora como as concepções capazes de conduzir a uma compreensão contextualizada dos eventos comunicativos, em detrimento de uma visão estruturalista, na qual a língua é considerada em si e por si, sem relação com os determinantes sócio históricos que perpassam a comunicação.

No contexto da EJA, o estudo da língua materna tem um papel fundamental nessa construção, nessa formação. Aprender a língua portuguesa em sua pluralidade de manifestações, variações e modalidades não apenas é um direito básico de todas as pessoas, mas também se configura como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do homem integral e plenamente integrado - e conscientemente partícipe - dos processos sociais em que se vê envolvido.

A aquisição das habilidades de leitura e escrita deve visar à ampliação do **capital linguístico** aportado por todo falante de uma língua viva, oportunizando-lhe a inclusão nas diferentes situações de interação sócio comunicativa com que terá de lidar ao longo de sua trajetória de vida. Tais habilidades e competências são fulcrais para a individuação, uma vez que visam “[...] garantir a todos os alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania” (PCN, 2001).

Além disso, a língua é o instrumento através do qual se dão todas as interações sociais e a aquisição de saberes. A sua importância na EJA possibilita certa facilidade no processo de comunicação, no entendimento dos fatos, na organização do pensamento, possibilitando aos educandos a ampliação de seu protagonismo social, à medida em que forem sendo trabalhadas as diferentes estratégias e mecanismos de escuta, fala, leitura e escrita - as quatro habilidades linguísticas básicas.

## CAPITAL LINGUÍSTICO

*Capital linguístico é um conceito criado por Pierre Bourdieu, segundo o qual, o falar nos remete a mercados linguísticos no interior dos quais os falantes são detentores ou desprovidos de um poder simbólico, de acordo com o valor reconhecido do seu uso da língua/linguagem (GIRARDI Jr., L., 2017).*

**FIGURA 04**

Habilidades linguísticas básicas



A proficiência dos jovens e adultos na leitura revela seu aprimoramento como cidadãos, sujeitos de sua própria história, os quais, apropriando-se de sua própria língua materna, podem desenvolver valores que os auxiliem a compreender criticamente a realidade em que vivem, pois, a complexidade da vida na sociedade vigente requer o domínio de certos conhecimentos, conceitos e procedimentos que levem à transformação positiva como indivíduos e como cidadãos.

A Proposta Curricular para o EJA está pautada numa educação inclusiva e atenta às diversidades sociais e às suas implicações no cotidiano do jovem e do adulto. Sugere que, a partir da compreensão do fenômeno da língua(gem) como instrumento indispensável e insubstituível de interação, se desenvolva a prática da reflexão sobre a historicidade e a diversidade da língua portuguesa, numa perspectiva sócio interacionista.

A linguagem consiste na capacidade que têm os seres humanos de usar qualquer sistema de sinais significativos, expressando seus pensamentos, sentimentos e experiências. O domínio da linguagem oral e escrita é imprescindível para o homem se comunicar no mundo em que vive. Por isso, a escola precisa ensinar o aluno a ler, a escrever e a se expressar oralmente em todas as situações em que se encontrar, sendo essencial para o exercício da cidadania, tornando-o sujeito partícipe das decisões coletivas.

A leitura é um dos meios mais importantes para a aquisição do conhecimento. Muitas vezes, a leitura só possui um espaço na vida das pessoas quando aparece a necessidade em ocupá-la. Para os educadores, como também para os educandos, a leitura se torna um instrumento indispensável. Na conjuntura atual, é necessário que as pessoas estejam sempre atualizadas, e a leitura não deve ficar só no estritamente necessário. Deve-se criar o hábito de ler sempre.

Do mesmo modo que a leitura, a escrita também se torna uma obrigação na vida das pessoas. É necessário, assim, escrever certo, mas também, deve-se saber expressar ideias, sentimentos e conhecimento nos textos que são escritos. No entanto, a escola não estimula o desenvolvimento da linguagem, apenas impõe ao educando um exagero de normas gramaticais, normalmente associadas a exercícios mecânicos e fragmentados.

Ultimamente, a leitura e a escrita podem ser consideradas como atividades acadêmicas que mais têm recebido atenção, sendo objetos de estudo de várias áreas do conhecimento. As mesmas visam favorecer o processo ensino-aprendizagem. Assim, cada indivíduo pode se tornar capaz de ler, interpretar, redigir textos ou assumir as palavras em diferentes situações de sua vida, com prazer e motivação.

E a leitura, como prática social, consiste na principal ferramenta para a prática de valores na escola, onde os educandos “abrem as portas” para o conhecimento. Esta, necessariamente, alia-se à escrita, à proporção que o ato da leitura não se completa sem o da escrita, conforme ratifica Lerner:

É possível aprender a ler? Para a escola é evidente que sim [...] e, justamente porque se imagina possível, se atribui a essa aprendizagem um extraordinário poder de ação sobre as novas gerações e inclusive, por meio delas, sobre certos grupos sociais aos quais pertencem. A suposta neutralidade cultural do ato de ler, sua aparente instrumentalidade, garante sua eficácia social, conforme o supõe o discurso alfabetizador. No entanto, para a sociedade das práticas culturais a leitura é uma arte de fazer que mais se herda do que se aprende (LERNER, 2002, p. 13).

Com os avanços dos estudos no campo da língua (gem), ampliou-se a compreensão do fenômeno comunicativo e seus diversos aspectos. A Sociolinguística, um dos campos da moderna Linguística pós-saussureana, revela que toda língua viva é dinâmica e, portanto, variável e mutável. Daí a coexistência de variações linguísticas determinadas por fatores sociais diversos, como idade, sexo, lugar, situação contextual etc.

Também é a Sociolinguística que aponta que, além do fenômeno da variação linguística, há diferentes modalidades da língua que vão da formalidade à informalidade, da língua escrita (que tende a uma maior formalidade) à língua falada (geralmente mais informal).

A escola tem historicamente supervalorizado a modalidade escrita da língua, preferencialmente em seu viés mais formal e literário, detendo-se numa língua frequentemente distante e tida como inacessível àqueles que provêm de um contexto sócio familiar caracteristicamente marcado pela oralidade. Diante disso, recomenda-se que, sem banir o estudo e a apropriação da língua escrita, seja trabalhada a língua a partir das marcas

orais presentes no falar do público da EJA, para evoluir em direção à apropriação, pelo aluno, das modalidades mais formais, como determinados textos escritos e mesmo falados. Trata-se de tomar como ponto de partida para o estudo da língua o conhecimento prévio do aluno, na perspectiva de um poliglotismo na própria língua nativa (BECHARA, 1985). Afinal, como assinala Fiorin (p. 146, 2012). “[...] não temos acesso direto à realidade, porque nossa relação com ela é sempre mediada pela linguagem”.

Com o surgimento, na década de 1970, da Linguística Textual (ou Linguística do Texto), o foco das reflexões sobre o aspecto estrutural da língua passa a se voltar para o texto como unidade linguística básica de todo evento comunicativo e, por conseguinte, de seu estudo. A gramática tradicional, por séculos a única disciplina que se ocupava da reflexão sobre a língua(gem), tem se detido, em seus campos sintático e semântico, na frase como unidade de estudo, sem, contudo, ultrapassar esse limite, alcançando as relações sintáticas e semânticas que se estabelecem entre as frases e mesmo entre os parágrafos, para constituir o texto.

A Linguística Textual ultrapassa os limites da frase, desvelando as estreitas relações sintático-semânticas que as estruturas linguísticas mantêm entre si para se constituírem numa unidade superior e completa de sentido, pois, como assevera Koch (2004, p. 11), “O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem: a diferença entre frase e texto não é meramente de ordem qualitativa; é, sim, de ordem qualitativa”.

Os estudos do texto desvelaram as relações que fazem com que um dado conjunto de estruturas menores (palavras, sintagmas, frases, parágrafos) constitua um texto, “unidade legítima dos estudos linguísticos” (BENTES, 2006, p. 246).

Ainda segundo Koch (2004, p. 11), “o que faz com que um texto seja um texto [...] são os elementos ou fatores responsáveis pela textualidade”, quais sejam: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. É importante que o professor saiba que existem muitas variações dialetais, e principalmente, deve conhecer muito a respeito de linguagem e estar ciente de como se dá o processo de aquisição linguística, necessário para que aos alunos deixem de ser unicamente “falantes” de uma língua para tornarem-se leitores e escritores. Pois é sabido que a aprendizagem da leitura e da escrita faz desenvolver formas particulares de interagir, de se expressar e assumir crítica e criativamente função de sujeito de sua linguagem, seja falando ou escrevendo, lendo ou interpretando.

Portanto, deve-se fazer uma “análise e reflexão sobre a língua” para que se possa melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação, tanto escrita como oral. Compreender que a oralidade, a leitura e a escrita são práticas que se complementam que permitem ao aluno construir conhecimentos. É com o domínio da linguagem que o homem se comunica, acumula informações e produz seu conhecimento. Por isso, é função da escola “[...] garantir a todos seus alunos acesso aos saberes linguísticos necessários para exercício da cidadania [...]” (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 2001).

#### c) Avaliação

Segundo a LDB nº 9394/96, a avaliação da aprendizagem, cuja natureza é qualitativa e cumulativa, é ao mesmo tempo diagnóstica, formativa e somativa, com interação entre professor, estudante e objetos de conhecimento.

No caso do componente curricular língua portuguesa, as propostas de avaliação devem estar vinculadas às concepções de língua enunciativa-discursiva que considera o uso da língua oral ou escrita como prática social interativa entre sujeitos, com propósitos comunicativos definidos e contextos de uso específicos; à concepção de texto como enunciado concreto que materializa a língua em situações reais de uso e, portanto, enunciados que devem ser objetos de reflexão nas práticas de leitura, oralidade, produção e análise linguística/multissemiótica.

#### d) Práticas de linguagem

Esta Proposta Curricular de Língua Portuguesa exige dos profissionais da EJA habilidades na área para a sua eficiente intervenção, ou seja, uma prática do educador na sua relação com o educando voltada para o desenvolvimento e construção de competências e habilidades durante a permanência e a convivência de ambos na escola, bem como para o exercício contínuo de práticas reflexivas que contribuem para o desenvolvimento crítico, o que contribui para o exercício consciente da cidadania.

Partindo deste pressuposto, o estudo da linguagem é valioso, uma vez que as aprendizagens só são possíveis por meio de suas práticas, já que é com/na linguagem que se formaliza o conhecimento produzido nas diferentes áreas.

No que se refere à prática de linguagem escrita/multissemiótica, o trabalho deve ampliar competências e habilidades envolvidas nos textos visuais, orais e escritas, em situações de fala, escuta, leitura e escrita, para que se possa reduzir a distância entre os estudantes e a palavra/imagem, buscando eliminar experiências não bem-sucedidas nos processos de aprendizagem da leitura e produção de textos.

Quanto à prática de linguagem oral, deve-se ter cuidado para não estigmatizar a fala dos estudantes, respeitando as diferenças, promovendo o debate e a interlocução, considerando que a necessidade de expor pontos de vista, defender direitos e argumentar são capacidades cada vez mais exigidas na sociedade.

Não se trata de aprender a falar “certo”, como prescreve a gramática normativa, mas de adequar a fala ao público-alvo, monitorar a fala em função da reação da plateia, tomar nota dos aspectos relevantes em uma exposição ou palestra para compreender o conteúdo tratado.

Para a prática de leitura/escuta, precisa-se ter em mente que haja interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; aquisição de conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades.

Quanto à prática de linguagem - análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão, gêneros textuais e discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses), é inevitável que haja confronto entre a língua que se fala na escola e a língua que se fala em casa e fora dela. Estudantes podem se incomodar por não conseguirem escrever o que são capazes de pensar e dizer.

Cabe ao professor mediar a experiência dos/as estudantes com a fala e com a escrita, explicitar as causas dessa dificuldade, esclarecendo as semelhanças e diferenças existentes entre a língua falada e a escrita, usando procedimentos de ensino eficazes, criando critérios coerentes de avaliação, valorizando e reconhecendo a identidade linguística de cada um, discutindo a relação de poder que implica o uso da norma de prestígio, repudiando qualquer manifestação de preconceito linguístico, incentivando a participação cidadã do estudante na sociedade.

#### **e) Contribuições dos Temas Integradores**

Uma das ênfases desta proposta é o trabalho com os conteúdos específicos do componente integrados com temas relevantes para a reflexão dos estudantes, desde a escola, para que desenvolvam uma melhor compreensão da sociedade, suas culturas, diversidades, direitos, meio ambiente e humanidade.

É importante ressaltar que os temas integradores, juntamente com os conteúdos de língua portuguesa, não devem ser trabalhados de forma limitada. O enfoque principal não precisa ser necessariamente o da fixação de regras, porém, o da significação das palavras, proporcionando um trabalho reflexivo e compreendendo a língua como um instrumento básico de expressão, onde possa haver a compreensão em diferentes situações: fala (oralidade), leitura e escrita, assim como uma análise reflexiva sobre os fatores linguísticos.

Enfatizam-se essas questões, observando cada eixo e suas respectivas ligações com a disciplina em estudo (Língua Portuguesa) e a modalidade EJA na qual se dará o processo de ensino-aprendizagem em cada segmento e em cada fase.

Os temas integradores podem contribuir para o ensino da Língua Portuguesa na medida em que um determinado tema possam ser feitas leituras e discussões para aprofundamento e construção de conhecimentos.

Partindo desse princípio levaremos em consideração as contribuições que tais temas, trarão para o ensino de Língua Portuguesa, pois o currículo será norteado e organizado metodologicamente como sugestão, possibilitando aos educadores uma estruturação dos tempos de aprendizagem, a socialização e o domínio de conhecimentos repensados a partir da realidade do estudante, da Educação de Jovens e Adultos.

A Base Nacional Comum Curricular tem como um dos objetivos não só garantir o acesso e a permanência do estudante na escola, mas também, desenvolver um currículo comum que desenvolva habilidades e competências gerais em nível nacional. Ao definir tais competências a BNCC reafirma que é necessário o reconhecimento de que a educação é o principal ou um dos pilares para o desenvolvimento integral do estudante de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. De fato, a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2017, p.8), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

De acordo com essa Base, ao longo da Educação Básica as aprendizagens essenciais devem concorrer para assegurar aos/as estudantes o desenvolvimento das dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

O sistema público de ensino de São Luís, em consonância com o que recomenda a BNCC, pretende oferecer uma educação escolar que venha contribuir para a transformação da sociedade, formando estudantes críticos e criativos capazes de compreender as mudanças sociais para agirem sobre o mundo que os cerca, transformando assim, suas realidades sociais.

Dessa forma, as orientações para o trabalho pedagógico na EJA na Rede municipal de educação de São Luís, apontam a necessidade de que as escolas considerem as competências para o planejamento e a realização de suas tarefas educativas.

Partindo desse princípio, a BNCC traz uma articulação entre as competências gerais (descritas na primeira parte desta proposta) e as específicas da área de Linguagens/ componente curricular de Língua Portuguesa. Destaca ainda, que as competências específicas perpassam por todos os componentes curriculares do ensino fundamental, ampliando as possibilidades quanto à participação dos estudantes da EJA, e como modalidade integrante do ensino fundamental precisa estar inserida nesse processo, exercendo assim, a sua plena cidadania.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

- 1 Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2 Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
- 3 Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
- 4 Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
- 5 Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor (es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
- 6 Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
- 7 Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- 8 Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
- 9 Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
- 10 Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA - I SEGMENTO

Para a organização das habilidades e competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC, visando o processo de sistematização, das práticas de linguagens, Objetos de conhecimentos e habilidades, é que se buscou estruturar um quadro organizador, no qual pudéssemos explicitar os componentes já mencionados.

Segundo a BNCC (2017, p.28) para garantir o desenvolvimento das Competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades, as quais estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento - aqui entendidos como conteúdo, conceitos e processos -, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.

Em língua portuguesa, essas unidades são denominadas práticas de linguagem que se realizam nos seguintes campos de atuação: Todos os campos de atuação, Campo jornalístico/midiático, Campo de atuação na vida pública, Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo artístico literário.

Além das práticas de Linguagem, dos objetos de conhecimento e habilidades explicitados na BNCC, será incorporado também no trabalho do Segundo segmento da EJA algumas habilidades para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas na Portaria de nº 147, de 04 de Setembro de 2008, que norteia o Exame Nacional para a Educação de Jovens e Adultos- ENCCJA, apresentadas na Matriz de Competências e Habilidades.

### Quadro Organizador

*No componente curricular de Língua Portuguesa, o quadro organizador curricular é a estrutura com as práticas de linguagem, objeto do conhecimento, objeto do conhecimento específico e as habilidades a serem trabalhadas com os estudantes ao longo das etapas da EJA.*

Nesta proposta, foco é o trabalho com as habilidades e os temas integradores pois em pleno século XXI não se trabalha com ensino mnemônico. A sociedade não se preocupa em quem consegue decorar conteúdos; pelo contrário, exige que seus cidadãos tenham bagagem cultural, e saibam realizar, executar, inspirar transformações com esses conteúdos.

Após a descrição da estrutura do documento, a seção seguinte apresenta alguns construtos e concepções teóricas que fundamentará o trabalho com a linguagem aqui proposto. Para que se pensem as práticas de ensino, deve-se adotar um conceito de língua e construir uma compreensão do fenômeno linguístico. Apresentados esses pressupostos, segue-se a discussão teórico-prática de cada um dos eixos do currículo de Língua Portuguesa.

Convém salientar que os/as professores/as de Língua Portuguesa precisam ter em vista que vão trabalhar com 3 (três) grupos de habilidades. Há as habilidades específicas do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano; há os grupos de habilidades para 6º/7º e 8º/9º anos; e há o grupo de habilidades que perpassam do 6º ao 9º anos.

## QUADRO 15

### Quadro Organizador de Língua Portuguesa - I Segmento - 1ª Fase

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES / SABERES CONSTRUÍDOS
Todos os campos de atuação: Leitura e Escrita (compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Função social dos diferentes textos	<b>EF15LP01</b> Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam.
	Protocolos de leitura	Organização da leitura e escrita (da esquerda para a direita e de cima para baixo)	<b>EF01LP01</b> Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.
	Decodificação/Fluência de leitura	Treinos de leitura de palavras novas e usuais	<b>EF12LP01</b> Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.
	Correspondência fonema-grafema	Escrita espontânea de palavras	<b>EF01LP02</b> Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética - usando letras/ grafemas que representem fonemas.
	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita	Comparar escritas formais das usuais	<b>EF01LP03</b> Observar escritas convencionais, comparando-as às suas produções escritas, percebendo semelhanças e diferenças.
	Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão	Estruturar textos pequenos conforme escrita, espaçamentos e pontuação	<b>EF12LP03</b> Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Classificar letras de outros símbolos	<b>EF01LP04</b> Distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos.

Todos os campos de atuação: Análise linguística e semiótica (Alfabetização)	Construção do sistema alfabético	Perceber que as letras representam sons da fala	<b>EF01LP05</b> Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Separar oralmente as palavras em sílabas	<b>EF01LP06</b> Segmentar oralmente palavras em sílabas. <b>EF01LP07</b> Identificar fonemas e sua representação por letras.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relacionar partes da palavra escrita aos seus elementos sonoros	<b>EF01LP08</b> Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Reconhecer as sílabas iniciais das palavras	<b>EF01LP09</b> Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Compreender a ordem alfabética	<b>EF01LP10</b> Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
Todos os campos de atuação: Análise linguística e semiótica (Alfabetização)	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/Acentuação	Reconhecer e usar os diferentes tipos de escrita das letras	<b>EF01LP11</b> Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	Separar as sílabas e classificar as palavras	<b>EF01LP12</b> Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
	Construção do sistema alfabético	Comparar o som de palavras com sílabas parecidas no meio e no fim	<b>EF01LP13</b> Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.
	Pontuação	Usar os sinais de pontuação, percebendo sua função na frase	<b>EF01LP14</b> Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.

<p>Campo da vida cotidiana: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	<p>Leitura de textos breves, percebendo a sua organização e finalidade</p>	<p><b>EF12LP04</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor ou já com certa autonomia, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.</p>
<p>Campo da vida cotidiana: Escrita (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita autônoma e compartilhada</p>	<p>Produzir textos breves, percebendo a sua organização, estrutura e finalidade</p>	<p><b>EF01LP17</b> Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/ finalidade do texto.</p>
<p>Campo da vida pública: Leitura /escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	<p>Perceber a importância de textos jornalísticos e sua função na comunicação</p>	<p><b>EF12LP08</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas, para público infantil dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p> <p><b>EJAEF12LP08SLO1</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, fotolegendas em notícias, manchetes e lides em notícias, álbum de fotos digital noticioso e notícias curtas, dentre outros gêneros do campo jornalístico, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>

Campos das práticas de estudo e pesquisa: Escrita (compartilhada e autônoma)	Produção de textos	Produzir textos breves, percebendo sua estrutura e função na comunicação	<b>EF01LP22</b> Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
--	--------------------	--	---

## QUADRO 16

### Quadro Organizador de Língua Portuguesa - I Segmento - 2ª Fase

PRÁTICAS DE LINGUAGENS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES / SABERES CONSTRUÍDOS
Todos os campos de atuação: Leitura/ Escuta (Compartilhada e autônoma)	Reconstrução das condições de produção e recepção de textos	Gênero textual: receita culinária / receitas de chás	<b>EJAEF15LP01SLS</b> Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente e o meio de circulação e a quem se destinam.
	Estratégia de leitura	Gêneros textuais e suas características, funções, intencionalidade, suporte, meios de circulação etc. Utilização dos três momentos da leitura: antes, durante e depois.	<b>EJAEF15LP02SLS</b> Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.  <b>EJAEF15LP02SLO1</b> Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção, o gênero, o suporte e o universo temático.

	Autoestima, respeito às diferenças.	Educação para as relações étnico-raciais	<p><b>EJAEF15LP03SLS</b> Localizar informações explícitas, assim como inferir o sentido de uma palavra ou expressão implícitas em informações de diferentes textos.</p> <p><b>EF15LP03SL01</b> Localizar informações explícitas no texto.</p>
	Estratégias de leitura Tipos de linguagem	Textos humorísticos. Linguagem verbal e não verbal,	<p><b>EF15LP04</b> Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p> <p><b>EJAEF15LP04SL01</b> Identificar o efeito de sentido e de ironia ou humor produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos diversos.</p>
Todos os campos de atuação: Produção de textos (Escrita compartilhada e autônoma)	Planejamento de texto	Gênero textual: textos jornalísticos (Reportagem, Propagandas), as características, intencionalidade, funcionalidade, linguagem, etc.	<p><b>EF15LP05</b> Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.</p>
		Gênero textual: Cartaz, Revisão, Edição de textos e utilização de tecnologia digital (celulares)	<p><b>EJAEF15LP05SL01</b> Buscar a conservação e preservação dos recursos naturais e a sustentabilidade, considerando os seus aspectos econômicos, sociais, políticos, ecológicos e éticos, acrescentando uma nova dimensão: a dimensão ambiental, contextualizada e adaptada à realidade Interdisciplinar, vinculada aos temas ambientais e globais.</p>

Todos os campos de atuação:	Revisão de textos	Leitura, escrita reescrita de textos de autoria, individual ou coletivo.  Regularidades e irregularidades ortográficas e sinais de pontuação.	<b>EF15LP06</b> Reler e revisar o texto produzido com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, para corrigi-lo e aprimorá-lo, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação.
	Revisão de textos escritos (escrita compartilhada e autônoma)	Edição de texto	Produção da versão final, ilustração, suporte.
	Utilização de tecnologias digitais.	Utilização de recursos multissemióticos, programas de edição de textos.	<b>EF15LP07</b> Editar a versão final do texto, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, ilustrando, quando for o caso, em suporte adequado, manual ou digital. <b>EF15LP08</b> Utilizar <i>software</i> , inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multissemióticos disponíveis.
Todos os campos de atuação: Oralidade	Oralidade pública/ Intercâmbio conversacional em sala de aula.	Tipologia textual: Narrativa, Dissertativo, Argumentativo, Seminários, Leitura	<b>EF15LP09</b> Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado. <b>EJAEF15LP09SL01</b> Reconhecer que os Direitos Humanos são todos os direitos relacionados à garantia de uma vida digna a todas as pessoas e compreender que são todos direitos e liberdades básicas, considerados fundamentais para dignidade e saber expressar tais conhecimentos.
	Escuta atenta	Escuta atenta Características da conversação espontânea. Aspectos não linguísticos e paralinguísticos no ato da fala.	<b>EF15LP10</b> Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Características da conversação espontânea	Relato oral/Registro formal e informal	<b>EF15LP11</b> Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.

	Aspectos não linguísticos (paralinguísticos) no ato da fala	Aspectos não linguísticos	<b>EF15LP12</b> Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
	Relato oral/ Registro formal e informal	Relato oral e diferentes contextos de comunicação	<b>EF15LP13</b> Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
Todos os campos de atuação: Análise linguística/ semiótica (Ortografização)	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Relação grafofônica, Regularidades e Irregularidades ortográficas, Troca, omissão ou acréscimo de letras.	<b>EF03LP01</b> Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas - c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra - e com marcas de nasalidade (til, m, n).
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	Palavras com sílabas canônicas e não canônicas. Segmentação de palavras, classificação de palavras por números de sílabas.	<b>EF03LP02</b> Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
	Construção do sistema alfabético e da ortografia	Acentuação e classificação quanto ao número de sílaba e sílaba tônica.	<b>EF03LP03</b> Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/ Acentuação	Identificação de sílabas e classificação quanto ao número de sílabas.	<b>EF03LP04</b> Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
	Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas	Identificação da Sílaba tônica e classificação quanto à tonicidade.	<b>EF03LP05</b> Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
	Construção do sistema alfabético	Identificação e a função dos sinais de pontuação.	<b>EF03LP06</b> Identificar a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.

	Pontuação	Substantivos, verbos e sintaxe/função.	<b>EF03LP07</b> Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
	Morfofossintaxe	Substantivos, verbos e sintaxe/função	<b>EF03LP08</b> Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
		Morfologia	<b>EF03LP09</b> Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
	Morfologia	Formação de palavras, sufixo e prefixo.	<b>EF03LP10</b> Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
Campo artístico-literário	Formação do leitor literário.	Gênero textual: Poemas	<b>EF15LP15</b> Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade.
	Leitura colaborativa e autônoma.	Gênero textual: Narrativas Literárias	<b>EF15LP16</b> Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.
	Apreciação estética/estilo.	Gênero textual: Poemas e suas características (rimas, versos, estrofes) Aliteração, Assonância, figuras de linguagens.	<b>EF15LP17</b> Apreciar poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais.
Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)			

<p>Campo da vida pública: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Compreensão em leitura</p>	<p>Textos publicitários (Anúncio e Propagandas) e seus recursos de persuasão.</p>	<p><b>EF03LP19</b> Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.</p>
<p>Campo da vida pública:  Produção de textos (Escrita compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa</p>	<p>Escrita de anúncios publicitários</p>	<p><b>EF03LP21</b> Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).</p> <p><b>EJAEF03LP21SL01</b> Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público de jovens e adultos.</p>
<p>Campo artístico-literário: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Formação do leitor literário/ leitura multissemiótica.</p>	<p>Relação da linguagem não verbal presentes em textos literários.</p>	<p><b>EF15LP18</b> Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.</p>
<p>Campo artístico-literário: Oralidade</p>	<p>Contagem de história.</p>	<p>Reconto oral de textos literários</p>	<p><b>EF15LP19</b> Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa: Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)</p>	<p>Escrita colaborativa.  Compreensão em leitura</p>	<p>Gênero textual: Notícias</p>	<p><b>EF03LP24</b> Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisa em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.</p>
<p>Campo das práticas de estudo e pesquisa:</p>			<p><b>EJA EF03LP24SL01</b> Reconhecer e estabelecer formas de eliminar o preconceito e produzir conhecimentos sobre o processo de envelhecimento, respeito e valorização da pessoa idosa.</p>

Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)	Pesquisa	Pesquisa e oralidade	<b>EF35LP17</b> Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
Campo das práticas de estudo e pesquisa:  Oralidade	Escuta de textos orais	Seminários	<b>EF35LP18</b> Escutar, com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
	Compreensão de textos orais	Compreensão textual	<b>EF35LP19</b> Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
	Planejamento de texto oral  Exposição oral	Características da conversação espontânea  Relato oral/Registro formal e informal	<b>EF35LP20</b> Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA - II SEGMENTO

### QUADRO 17

#### Quadro Organizador de Língua Portuguesa - II Segmento - 1ª Fase

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES / SABERES CONSTRUÍDOS
Campo jornalístico/ midiático: Leitura	Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.  Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos.	<b>EF67LP01</b> Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
	Relações entre textos	<b>EF67LP03</b> Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
	Localização de informações explícitas  Inferência implícita.	<b>EJAEF67LP03SL01</b> Localizar em textos de gêneros diversos, informações explícitas, assim como inferir uma informação implícita contida nos textos em estudo
	Estratégias de leitura Distinção de fato e opinião	<b>EF67LP04</b> Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
	Estratégia de leitura: distinção de fato e opinião	<b>EJAEF67LP04SL01</b> Ler e estabelecer relações entre partes de um texto, fazendo a identificação de repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de sentido em diferentes textos. Além das relações de causas/consequência estabelecida entre as partes de um texto
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos. Apreciação e réplica.	<b>EF67LP05</b> Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

	Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	<b>EF67LP08</b> Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/ tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens fotodenúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
Campo jornalístico midiático: Produção de textos	Estratégias de produção: planejamento de textos informativos	<b>EJAEF67LP09</b> Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo) tendo em vista as condições de produção, do texto - objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato - que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc., do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em sites ou blogs noticiosos).
	Estratégias de produção de textos noticiosos.  Processos de criação	<b>EJA EF 67LP09SL01</b> Planejar textos noticiosos tendo em vista as condições de produção, objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. -, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato - que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.
		<b>EJAEF67LP09L02</b> Produzir notícia tendo em vista características do gênero - título ou manchete com verbo no tempo presente, lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão - , e o estabelecimento adequado de coesão
	Construção da textualidade  Relação entre textos	<b>EF67LP30</b> Criar narrativas ficcionais, tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigmas, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, que utilizem cenários e personagens realistas ou de fantasia, observando os elementos da estrutura narrativa

		próprios ao gênero pretendido, tais como enredo, personagens, tempo, espaço e narrador, utilizando tempos verbais adequados à narração de fatos passados, empregando conhecimentos sobre diferentes modos de se iniciar uma história e de inserir os discursos direto e indireto.
	Construção da textualidade Relação entre textos Gênero textual: poema.	<b>EF67LP31</b> Criar poemas compostos por versos livres, e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros.
	Conversação Espontânea Elementos da narrativa	<b>EJAEF67LP31SL01</b> Identificar, em texto dramático, personagem, enredo, ato, cena, fala e indicações cênicas.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	<b>EJAEF67LP31SL02</b> Criar poemas compostos por versos livres, utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota Recursos estilísticos	<b>EJAEF67LP31SL03</b> Identificar, em textos literários, recursos estilísticos: conotação, comparações e metáforas.
Campo de atuação na vida pública: Leitura	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (cartas de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.)	<b>EJAEF67LP17</b> Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essa ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a alguns de seus membros.
	Apreciação e réplica.	
	Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (cartas de solicitação, carta de reclamação, petição on-line,	<b>EJAEF67LP17SL01</b> Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do

	carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica.	problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada deste gênero textual.
Campo das práticas de estudo e pesquisa: Oralidade	Conversa espontânea	<b>EF67LP23</b> Respeitar os turnos de fala, na participação em conversações e em discussões ou atividades coletivas, na sala de aula e na escola e formular perguntas coerentes e adequadas em momentos oportunos em situações de aulas, apresentação oral, seminário etc.
	Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota	<b>EF67LP24</b> Tomar nota de aulas, apresentações orais, entrevistas (ao vivo, áudio, TV, vídeo), identificando e hierarquizando as informações principais, tendo em vista apoiar o estudo e a produção de sínteses e reflexões pessoais ou outros objetivos em questão.
Todos os campos de atuação: Análise linguística/semi-ose	Elementos notacionais da escrita	<b>EF67LP33</b> Pontuar textos adequadamente
	Léxico/ morfologia	<b>EF67LP34</b> Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.
	Léxico/ morfologia	<b>EF67LP35</b> Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
	Figuras de linguagem	<b>EF67LP38</b> Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

## QUADRO 18

### Quadro Organizador de Língua Portuguesa - II Segmento - 2ª Fase

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES / SABERES CONSTRUÍDOS
<p style="text-align: center;">Campo jornalístico / midiático :Leitura</p>	<p>Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de texto. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e prática da cultura digital.</p>	<p><b>EF89LP01</b> Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p>
	<p>Estratégia de leitura: aprender os sentidos globais do texto Apreciação e réplica</p>	<p><b>EJAEF89LP01SL01</b> Analisar textos de opinião, localizando informações explícita e posicionando-se de forma crítica, fundamentada, ética e respeitosa. Reconhecendo posições distintas entre duas ou mais opiniões.</p>
<p style="text-align: center;">Campo artístico-literário: Produção de texto</p>	<p>Estratégias de leitura e sentidos de palavras e expressões.</p>	<p><b>EJAEF89LP01SL02</b> Identificar a tese de um texto, posicionando-se explícita e implicitamente em textos argumentativos.</p>
	<p>Estratégias de leitura e sentidos de palavras e expressões.</p>	<p><b>EJAEF89LP01SL03</b> Inferir o sentido de uma palavra, expressões, assim como informações implícitas em textos diversos.</p>
<p style="text-align: center;">Campo artístico-literário: Leitura</p>	<p>Relações lógico discursiva, coerência e coesão.</p>	<p><b>EJAEF89LP01SL04</b> Ler e estabelecer relações lógico-discursivas presentes em textos, marcadas por conjunções, advérbios, adjuntos adverbiais, etc. Além das relações causa /consequências entre partes e elementos de textos variados.</p>
	<p>Processo de Criação</p>	<p><b>EF89LP35</b> Criar contos ou crônicas ( em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventuras e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa.</p>
<p style="text-align: center;">Campo artístico-literário: Produção de texto</p>	<p>Construção da Textualidade</p>	<p><b>EJAEF89LP35SL01</b> Adaptar contos ou crônicas para encenação teatral, empregando, com adequação, rubricas de narração e variedades linguísticas nas falas de personagens (dialetos, regionalismos, gírias, registro formal/informal).</p>
	<p>Relação entre textos</p>	<p>Relação entre textos</p>
	<p>Relação entre textos</p>	

<p>Campo jornalístico/midiático: Produção de textos</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento de textos argumentativos apreciativos.</p>	<p><b>EF89LP32</b> Analisar os efeitos de sentidos decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, arte visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc, e entre o texto original e paródias, paráfrase, pastiches, trailer honesto, vídeos- minuto, vidding, dentre outros.</p>
<p>Campo jornalístico-midiático: Oralidade</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados Problematização Questionamentos</p>	<p><b>EJAEF89LP32SL01</b> Analisar recursos de intertextualidade em paródias, paráfrases, pastiches, charges, cartuns e outras manifestações artísticas (obras de cinema, teatro, artes visuais e midiáticas e música)</p>
<p>Campo jornalístico-midiático: Análise linguística/semiótica</p>	<p>Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais.</p>	<p><b>EF89LP36</b> Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, liras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagens e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica) de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido.</p>
<p>Campo de atuação na vida pública: Leitura</p>	<p>Estilo.</p>	<p><b>EF89LP10</b> Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto-objetivos, leitores/ espectadores, veículos e mídias de circulação etc. -, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição - o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemáticas das informações e argumentos - dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.</p>
<p>Campo de atuação da vida pública: Oralidade</p>	<p>Curadoria de informação</p>	<p>Conversa Espontânea</p>
<p>Campo de atuação da vida pública: Análise linguística/semiótica</p>	<p>Procedimentos de apoio à compreensão Tomada de nota</p>	<p><b>EF89LP12</b> Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fonte diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em</p>

<p>Campo artístico literário: Leitura</p>	<p>Estratégias de leitura Apreciação e réplica</p>	<p>vista as condições de produção do debate - perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.</p>
	<p>Estratégias de leitura Tomada de nota Relação entre Recursos expressivos e efeitos de sentidos Efeitos de sentido</p>	<p><b>EJAEF89LP12SL01</b> Planejar e executar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temática em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção.</p>
	<p>Marcas linguísticas, Variação linguística, norma padrão, marcas da oralidade.</p>	<p><b>EF89LP15</b> Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.</p>
	<p>Regras e Uso da norma padrão. Uso das regras e norma-padrão.</p>	<p><b>EF89LP24</b> Realizar pesquisa, estabelecendo o reconhecimento de questões, usando fontes abertas e confiáveis.</p>
		<p><b>EJAEF89LP24SL01</b> Divulgar o resultado de pesquisa por meio de apresentações orais e escrita em murais e/ou painéis.</p> <p><b>EF89LP27</b> Tecer considerações e formular problematizações pertinentes, em momentos oportunos, em situações de aulas, apresentação oral, seminários etc.</p> <p><b>EJAEF89LP27SL01</b> Tomar nota de videoaulas, aulas digitais, apresentações multimídias, vídeos de divulgação científica, documentários e afins, identificando, em função dos objetivos, informações principais para apoio ao estudo e realizando, quando necessário, uma síntese final que destaque e reorganize os pontos ou conceitos centrais e suas relações</p> <p><b>EF89LP29</b> Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas</p>

		<p>“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes cor referentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc. e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.</p> <p><b>EF89LP33</b> Ler, de forma autônoma, e compreender - selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequada a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes de textos como - romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, cibe poema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.</p> <p><b>EJAEF89LP33SL01</b> Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações como por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc.,</p> <p><b>EJAEF89LP33SL02</b> Reconhecer as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto, assim como as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.</p> <p><b>EJAEF89LP33SL03</b> Fazer uso das regras e norma-padrão em situações de fala e escrita.</p>
<p>Campo jornalístico / midiático: Leitura</p> <p>Campo de atuação na vida pública: Produção</p>	<p>Apreciação e réplica</p> <p>Leitura de textos variados</p> <p>Produção de textos</p> <p>Estratégias de leitura: aprender os sentidos globais do texto</p>	<p><b>EF69LP01</b> Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p><b>EJAEF69LP01SL01</b> Ler diversos textos literários - como contos; crônicas líricas, humorísticas, críticas; narrativas, fazendo uso das diversas estratégias de leituras. gravando-os em <i>podcast</i>.</p> <p><b>EJA69LP01SL02</b> Produzir e publicar em um jornal escolar e/ou do bairro, notícias, artigos de opinião e de outros gêneros textuais relacionados à publicidade e que sejam de interesse local.</p>



#### **4.2.2 Componente Curricular: Língua Estrangeira (Inglês)**

Esta Proposta Curricular da EJA da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís orientará o ensino do componente curricular Língua Inglesa, no sentido de favorecer a compreensão das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades apresentados por eixo, nesta modalidade de ensino.

Nesse contexto, é importante que o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa seja na perspectiva do letramento, uma vez que deve ser pautado na função social desses conhecimentos, por meio da leitura, da produção textual e da oralidade, visando à construção de significados e dos sentidos que serão dados a esses conhecimentos adquiridos.

Segundo a BNCC, a opção pela língua inglesa é por seu papel de língua de comunicação internacional, uma língua franca utilizada por falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais.

Na BNCC, a língua inglesa é tratada como língua franca, pois nessa perspectiva, o Inglês deixa de ser apenas dos falantes nativos e passa a ser uma língua que apresenta variações de acordo com os diferentes contextos em que ela é falada. Sabe-se, por exemplo, que o Inglês falado nos Estados Unidos é diferente do falado na Inglaterra, assim como dos demais países, pois vai sofrendo influências de cada cultura.

A BNCC corrobora com essa concepção, quando afirma que:

A língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco se trata de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos ((BRASIL, 2017, p. 239).

O acesso ao conhecimento em língua estrangeira é hoje um direito e um requisito para o exercício da cidadania plena. O ensino de língua inglesa propicia ao estudante a oportunidade de engajamento e interação no mundo social, quer seja humano, tecnológico ou acadêmico, permitindo-lhe ainda compreender a importância da percepção da pluralidade cultural, utilizando-se de instrumentos que estão ao seu alcance, buscando assim, a igualdade e a democratização do saber.

O ensino de Língua Estrangeira aparece no inciso IV do artigo 24 da LDBEN que diz: “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares”.

O Art. 26 - § 5º da LDBEN de 1996 estabelecia na parte diversificada do currículo a obrigatoriedade, a partir da quinta série, do ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna. A escolha da língua ficava a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades que a instituição possuía. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, altera a LDBEN e instituiu a obrigatoriedade do inglês no currículo do ensino fundamental a partir do sexto ano.

E a BNCC organiza o ensino em cinco áreas de conhecimento, inserindo a língua inglesa na área de Linguagens, de forma obrigatória, para todas as escolas do país.

Embora nossas atenções se voltem para os documentos mais recentes que incidem sobre a educação básica como a LDBEN, os PCN e a Lei nº 13.415/2017, a história do ensino das línguas estrangeiras (LE) no nosso país mostra que houve muitos outros documentos que trouxeram mudanças à estruturação do ensino de línguas.

#### **a) O ensino da Língua Inglesa na EJA**

A aprendizagem da língua inglesa propicia ao estudante uma participação mais efetiva em uma sociedade cada vez mais globalizada e ao mesmo tempo única culturalmente, em que as fronteiras entre os países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais amplos e divergentes. Esse conhecimento poderá oportunizar aos estudantes o acesso aos saberes linguísticos necessários para ampliar as possibilidades de interação e mobilização de novos conhecimentos, contribuindo para a continuidade nos estudos, considerando a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas se unem.

Assim, ensinar inglês com essa finalidade tem, para o currículo, três implicações importantes. A primeira é que esse caráter formativo obriga a rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa é a língua oficial.

Esse fato provoca uma série de indagações, dentre elas, “Que inglês é esse que ensinamos na escola?” (BRASIL, 2017, p. 239).

Na EJA, a língua inglesa deve ser ensinada de forma que os estudantes conheçam a diversidade cultural existente no mundo, tendo uma educação diferenciada, voltada para as habilidades reais, valorizando o conhecimento que o estudante já possui e que está sendo reconstruído gradativamente.

Para isso, os estudantes da EJA devem ser sensibilizados dentro do mundo multilíngue e multicultural em que estão inseridos para que compreendam a importância da aprendizagem da língua inglesa, tendo a comunicação como objetivo primordial, considerando-se que todos são capazes de aprender independentemente de sua faixa etária ou condição social.

Na opinião de Oliveira e Paiva (2004), a EJA ganha força e pertinência como educação continuada, entre outras questões, por constituir-se a partir do entendimento de que:

os processos de intervenção pedagógica realizados com sujeitos jovens e adultos, de qualquer nível de escolaridade, originados para fins diversos, partem da concepção de que a aprendizagem é a base do estar no mundo de sujeitos, que por esses processos educativos respondam melhor às exigências de: produzir a existência (pelo trabalho); produzir suas identidades (de gênero, de classe, de categoria profissional, etárias, etc. tanto individuais quanto coletivas); exercer a democracia, constituindo práticas cotidianas de participação e de resistência como formas de viver a cidadania; participar das redes culturais e sociais que envolvem o código escrito [...]. (OLIVEIRA: PAIVA, 2004, apud BARCELOS 2006, p.109).

Partindo desse pressuposto, o tratamento que é dado ao componente curricular Língua Inglesa destaca a função social e política do inglês, passando a tratá-la em seu *status* de língua franca.

Segundo a BNCC, este conceito não é novo e tem sido recontextualizado por diversos teóricos do campo em estudos recentes que analisam os usos da língua inglesa no mundo contemporâneo, salientando que:

a língua inglesa não é mais aquela do “estrangeiro”, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês “correto” - e a ser ensinado - é aquele falado por estadunidenses ou britânicos (BRASIL, 2017, p. 239).

Os objetivos de aprendizagem para a língua inglesa partem de práticas sociais que visam o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso, formas cultural e historicamente construídas, estáveis e reconhecidas pelos participantes como meios pelos quais podem (inter) agir em determinadas esferas da atividade humana.

Para isso, é fundamental, ao indicar prioridades na seleção de gêneros do discurso e dos textos que os constituem, direcionar a abordagem de temas que irão organizar os objetivos de aprendizagem, apontar a escolha de atividades, de projetos interdisciplinares, e práticas focalizadas no uso da vida cotidiana. Apresentam-se, a seguir, práticas por campos (esferas) de atuação:

**Práticas da vida cotidiana:** referem-se a participação dos/as estudantes nas variadas atividades por meio de textos em língua estrangeira em variados gêneros do discurso que digam respeito a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos;

**Práticas artístico-literárias:** referem-se a participação dos/as estudantes em atividades que envolvam a fruição estética, a criatividade imaginativa e a reflexão sobre si e os grupos de pertencimento, a relação com o outro e com o entorno, mudanças, conflitos e desafios pessoais e coletivos a partir de textos artístico-literários.

Os gêneros do discurso focalizados nessas práticas incluem textos artístico-literários em língua estrangeira, em sua versão original ou em recriações (versões para neoleitores, adaptações para filmes, canções, pinturas, quadrinhos, fanfiction etc.), de culturas estrangeiras ou locais;

**Práticas político-cidadãs:** referem-se a participação dos/as estudantes em atividades relacionadas a construção e ao exercício da cidadania, priorizando gêneros do discurso que digam respeito a regras de convivência em espaços de diversidade, a responsabilidades individuais e coletivas, a direitos e deveres do cidadão, a posicionamentos, conflitos, manifestações, reivindicações e modos de intervenção relacionados a questões sociais e políticas que tenham relevância para a vida dos sujeitos nas comunidades em que atuam;

**Práticas investigativas:** referem-se a participação dos/as estudantes em atividades relacionadas a valoração, a construção e a divulgação de saberes e conhecimentos, priorizando gêneros do discurso do âmbito da divulgação científica. As temáticas podem ser de natureza interdisciplinar, mas também e, especialmente, propõe-se que tratem das relações que os sujeitos estabelecem com o uso e a aprendizagem de línguas e com modos de usar a linguagem para identificar, definir, compreender e resolver problemas nas diversas áreas do conhecimento e em diferentes culturas;

**Práticas mediadas pelas tecnologias digitais:** referem-se a participação dos/as estudantes em atividades que demandam experimentar e criar novas linguagens e novos modos de interação social com o uso das tecnologias contemporâneas, priorizando gêneros do discurso que tratem de relações que os sujeitos estabelecem com o uso de recursos tecnológicos na sua vida para buscar, produzir, compartilhar, divulgar e conservar conhecimentos e participar de comunidades de interesse de modo ético e responsável;

**Práticas do mundo do trabalho:** referem-se a participação dos/as estudantes em atividades que possibilitem a reflexão sobre diferentes dimensões sociais e éticas no mundo do trabalho, priorizando gêneros do discurso que tratem da valorização de atividades profissionais, de atribuições, características, modos de organização e relações de trabalho em diferentes culturas e épocas, da formação e atuação profissional, de condições de exploração e discriminação, de direitos, deveres e possibilidades de trabalho na contemporaneidade.

Percebe-se que os campos estão ligados às temáticas presentes nesta Proposta, sob o nome de Temas Integradores: Mundo do trabalho, Educação financeira e fiscal, Educação, gênero e diversidade na escola, Educação ambiental, Mídias e tecnologia da educação, Saúde e sustentabilidade, Direitos humanos e cidadania, Educação Patrimonial, Educação para o trânsito, Saúde e Educação alimentar, Processo de envelhecimento e respeito e valorização do idoso.

Esses temas precisam ser abordados nas aulas de Inglês nas turmas de alunos do segundo Segmento, uma vez que fazem parte da vida cotidiana dos estudantes, podendo ser incorporados às áreas, organizando o trabalho didático de forma transversal e interdisciplinar.

#### **b) Organização do Componente Curricular Língua Inglesa**

O ensino da língua inglesa está organizado nos seguintes eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural.

O eixo Oralidade envolve as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face.

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do leitor com o texto escrito, especialmente sob o foco da construção de significados, com base na compreensão e interpretação dos gêneros escritos em língua inglesa, que circulam nos diversos campos e esferas da sociedade.

O eixo Escrita envolve as práticas de produção de textos com propostas consideram dois aspectos do ato de escrever, ou seja, os que enfatizam sua natureza processual e colaborativa e o ato de escrever concebido como prática social, e, assim, reitera a finalidade da escrita condizente com essa prática, oportunizando aos estudantes agir com protagonismo.

O eixo Conhecimentos linguísticos consolida-se pelas práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua, sempre de modo contextualizado, articulado e a serviço das práticas de oralidade, leitura e escrita.

O eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re) construção.

### **c) Orientações Metodológicas e Avaliação**

Recomenda-se que o tratamento a ser dado no ensino de Língua Inglesa ocorra em uma perspectiva da interdisciplinaridade e multiculturalidade, por meio de um diálogo entre as diversas áreas, para que, no contexto da aquisição de uma outra língua, o estudante desenvolva habilidades nos outros componentes curriculares também.

No que diz respeito à abordagem metodológica para inserção dos temas transversais, sociais, integradores ou contemporâneos, faz-se necessário que sejam consideradas as multiplicidades culturais, étnicas, sociais, econômicas, dentre outras. O estudante, ao verificar que o trabalho desenvolvido em língua inglesa apresenta uma relação com temas e assuntos que permeiam seu cotidiano, perceberá que estudar inglês é ter oportunidade de se inserir na cultura local para compreender o mundo, usando como ferramenta um outro idioma.

A língua inglesa é importante na formação do estudante e é, portanto, um direito que lhe deve ser assegurado. Sua aprendizagem não se restringe à aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas como parte da construção da cidadania. Portanto pode:

- levar a uma nova percepção da natureza da linguagem;
- aumentar a compreensão sobre como a linguagem funciona e desenvolver maior consciência da língua materna;
- ampliar a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura;
- promover a compreensão das diferenças de expressão/comportamento;
- desempenhar uma função interdisciplinar no currículo;
- promover processos de reflexão sobre a realidade social, política e econômica.

Alguns critérios justificam a inclusão da língua inglesa no currículo, como os fatores históricos e os fatores relativos às comunidades locais e à tradição. Na sociedade brasileira atual, o inglês é língua hegemônica, gerando uma forte demanda social de conhecimento de inglês nas várias áreas da atividade humana, nos meios de comunicação, no comércio, na ciência, na tecnologia, entre outras.

Vive-se em um estado e em uma cidade de uma riqueza cultural e histórica que deve fazer parte do cotidiano da sala de aula. A valorização e o respeito pela cultura, folclore e tradições locais também devem permear o ensino da área. Deste modo, deve-se incluir o Bumba meu boi, Tambor de Crioula, Cacuriá, Reggae, Festa do Divino, dentre outras manifestações que se constituem em patrimônio cultural imaterial do Estado do Maranhão e, de modo especial, da cidade de São Luís.

Ao relacionar o ensino e aprendizagem em língua inglesa ao estudo de aspectos inerentes à história e cultura locais, o docente contribuirá para a compreensão contextualizada das estruturas linguísticas que subjazem a língua inglesa, assim

como para a conservação e preservação do legado de nossos antepassados.

Orienta-se, assim, que os conteúdos linguísticos trabalhados na área de linguagens sejam abordados tanto no contexto de assuntos, textos e temas relacionados à cultura local, quanto em níveis regionais, nacionais e internacionais, possibilitando ao estudante a compreensão das contribuições de diferentes lugares na construção de conhecimentos, fazendo das aulas de inglês verdadeiras viagens no mundo do saber.

Com base nessas orientações, o trabalho na área deve considerar as habilidades comunicativas a seguir, presentes no quadro organizador curricular.

A avaliação em língua inglesa deve acontecer por meio da busca em aprender as habilidades e as competências determinadas ao estudante durante o processo de ensino e aprendizagem. Recomenda-se ao professor ter o cuidado de não cobrar só produção escrita, mas também oferecer-lhe a oportunidade e liberdade para expressar sua opinião, e compreensão do desenvolvimento do raciocínio na resolução das situações propostas.

Segundo Luckesi (p. 2006), “A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

O processo avaliação na EJA consiste em uma avaliação diagnóstica contínua de todos os processos ocorrentes nessa modalidade, levando-se em consideração aspectos da prática social, pois conforme Luckesi (2006), “a avaliação, como um ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção (que obrigatoriamente conduz à exclusão)”.

Os alunos, jovens e adultos, participam dessa avaliação como objeto de verificação e análise, em que alguns itens são levados em consideração, tais como interesse, fragilidade, disposição, contribuição, comprometimento, compreensão e formação, pautados na capacidade de expressão oral e escritos.

Dessa forma, o professor/a precisa estar ciente de seu papel como facilitador da aprendizagem entre o/a estudante e o conhecimento, considerando dentre outras coisas, os aspectos a serem contemplados na avaliação, a partir das habilidades e competências trabalhadas na língua inglesa.

Portanto, é de fundamental importância definir os critérios de avaliação a serem adotados, perpassando principalmente, por efetivar uma avaliação diagnóstica, na qual os sujeitos são todos os que fazem parte do processo avaliativo, inclusive o próprio profissional e as condições materiais que lhes são disponibilizadas para realizar seu trabalho.

Sugere-se, também, que os professores e professoras fomentem uma cultura avaliativa em que o estudante emita sua opinião a respeito de que aprendeu e que caminhos ou metodologias facilitariam a aquisição dos conteúdos propostos.

A avaliação é parte integrante do processo educacional e tem a função de orientar a ação pedagógica, iluminando e alimentando o processo de ensino e aprendizagem: oferece ao professor e professora retorno sobre as necessidades de correção do percurso e, ao estudante, retorno sobre seus avanços.

Dentre os instrumentos a serem adotados no âmbito da avaliação na área, torna-se imprescindível que o avaliador considere quais habilidades e competências inerentes à língua inglesa o estudante é capaz de desenvolver, por meio de:

Trabalhos individuais e em grupos;

- conversações, estimulando a prática da oralidade e preparando o estudante para a leitura e escrita de textos;
- atividades de leitura e escrita;
- dramatizações, a fim de verificar pronúncia e entonação;
- testes escritos.

Os critérios para o desenvolvimento da aprendizagem são o adensamento de vivências com textos em língua inglesa e a apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais necessários para interagir por meio desses textos nas práticas sociais.

Ao selecionar os gêneros discursivos, a complexidade do texto, que será base para as atividades em aula, e as situações da escuta, da leitura, da oralidade e/ou escrita deverão levar em conta os sujeitos da etapa e os projetos em curso na turma e na escola. A complexidade de um texto decorre da relação entre o que sua leitura requer de conhecimentos prévios, das características do texto e das atividades planejadas. Nesse sentido, sujeitos com níveis de conhecimento diversos podem lidar com um mesmo texto e, dependendo da situação de comunicação em foco e do nível de compreensão ou produção exigido para sua participação nessa prática social, a atividade pode ser exitosa para todos.

Durante todo o percurso escolar, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento envolvem interações significativas com textos na língua inglesa. Essas vivências em língua inglesa exigirão abordagens específicas e graus de complexidade, nas distintas etapas de escolarização, de acordo com os conhecimentos prévios dos/as estudantes e as especificidades e demandas de seu contexto sociocultural, com vistas a propiciar oportunidades para:

- Compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
  - Fruir textos na língua estrangeira;
  - Resolver desafios de compreensão e produção de textos orais, escritos e multimodais;
  - Compreender e refletir sobre características de gêneros orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
  - Apropriar-se de recursos linguístico-discursivos e culturais para compreender e produzir textos orais, escritos e multimodais na língua estrangeira;
  - Compreender e valorizar o plurilinguismo, a diversidade sociocultural e a variação linguística;
  - Refletir sobre a própria aprendizagem.

Considerando a natureza da aprendizagem da língua inglesa, que demanda oportunidades continuadas de uso da língua em interações significativas e relevantes para os estudantes nas etapas da educação básica e apropriação de recursos linguístico-discursivos e culturais no uso e para o uso, é importante destacar que tanto a metodologia de ensino, quanto às práticas de avaliação formativa, sejam coerentes com essa perspectiva.

Cabe à comunidade escolar construir oportunidades para aprendizagens exitosas e procedimentos para incentivar a liberdade de gerir, sistematizar, monitorar e (auto)avaliar conhecimentos, criando espaços formativos para o protagonismo dos/das estudantes nos seus percursos de aprendizagem.

Esta Proposta está em consonância com as competências específicas do componente curricular Língua Inglesa, as quais se articulam com as competências gerais da BNCC e as competências específicas da área de Linguagens.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA

1

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.

2

Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3

Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4

Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5

Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6

Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA INGLESA

### QUADRO 19

#### Quadro Organizador de Língua Inglesa - II Segmento - 1ª Fase

**EIXO ORALIDADE** - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas, incluídos a fala do professor e professora.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Interação discursiva	Construção de laços afetivos e convívio social	<b>EF06LI01</b> Interagir em situações de intercâmbio oral, demonstrando iniciativa para utilizar a língua inglesa.
	Funções e usos da língua inglesa em sala de aula (Classroom language)	<b>EF06LI02</b> Coletar informações do grupo, perguntando e respondendo sobre a família, os amigos, a escola e a comunidade. <b>EF06LI03</b> Solicitar explicação em língua inglesa sobre o que não entendeu e o significado de palavras ou expressões desconhecidas.

**EIXO LEITURA** - Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos alunos em língua materna e/ou línguas estrangeiras.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Hipóteses sobre a finalidade de um texto	<b>EF06LI07SLS</b> Formular hipóteses sobre a finalidade de gêneros discursivos em língua inglesa, com base em sua estrutura, organização textual e pistas gráficas.
	Compreensão geral e específica: leitura rápida ( <i>skimming</i> , <i>scanning</i> )	<b>EF06LI08</b> Identificar o assunto de um texto, reconhecendo sua organização textual e palavras cognatas. <b>EF06LI09</b> Localizar informações específicas em texto. <b>EF07LI06</b> Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas. <b>EF07LI07</b> Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).

Práticas de leitura e construção de repertório lexical	Construção de repertório lexical e autonomia leitora	<b>EF06LI10</b> Conhecer a organização de um dicionário bilíngue (impresso e/ou <i>on-line</i> ) para construir repertório lexical.
		<b>EF06LI11</b> Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na língua inglesa.
Atitudes e disposições favoráveis do leitor	Partilha de leitura, com mediação do/a professor/a	<b>EF06LI12</b> Interessar-se pelo texto lido, compartilhando suas ideias sobre o que o texto informa/ comunica.

**EIXO ESCRITA** - Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor/a ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou outras línguas.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias de escrita: pré-escrita	Planejamento do texto: brainstorming	<b>EF06LI13</b> Listar ideias para a produção de textos, levando em conta o tema e o assunto.
	Planejamento do texto: organização de ideias	<b>EF06LI14</b> Organizar ideias, selecionando-as em função da estrutura e do objetivo do texto.
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, em formatos diversos, com a mediação do professor/a	<b>EF06LI15</b> Produzir textos escritos em língua inglesa (histórias em quadrinhos, cartazes, <i>chats</i> , blogues, agendas, fotolegendas, entre outros), sobre si mesmo, sua família, seus amigos, gostos, preferências e rotinas, sua comunidade e seu contexto escolar.

**EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS** - Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estudo do léxico	Construção de repertório lexical	<b>EF06LI16</b> Construir repertório relativo às expressões usadas para o convívio social e o uso da língua inglesa em sala de aula.
		<b>EF06LI17</b> Construir repertório lexical relativo a temas familiares (escola, família, rotina diária, atividades de lazer, esportes, entre outros).
		<b>EF07LI15</b> Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo ( <i>in, on, at</i> ) e conectores ( <i>and, but, because, then, so, before, after, entre outros</i> ).

	Pronúncia	<p><b>EF06LI18</b> Reconhecer semelhanças e diferenças na pronúncia de palavras da língua inglesa e da língua materna e/ou outras línguas conhecidas.</p> <p><b>EF07LI16</b> Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).</p>
Gramática	Presente simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	<p><b>EF06LI19</b> Utilizar o presente do indicativo para identificar pessoas (verbo <i>to be</i>) e descrever rotinas diárias.</p> <p><b>EF06LI20</b> Utilizar o presente contínuo para descrever ações em progresso.</p>
	Imperativo	<b>EF06LI21</b> Reconhecer o uso do imperativo em enunciados de atividades, comandos e instruções.
	Caso genitivo ('s)	<b>EF06LI22</b> Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (') + s.
	Adjetivos possessivos	<b>EF06LI23</b> Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos.
	Polissemia	<b>EF07LI17</b> Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.

**EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL** - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
A língua inglesa no mundo	Países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial	<p><b>EF06LI24</b> Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).</p> <p><b>EF07LI21</b> Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.</p>
A língua inglesa no cotidiano da sociedade brasileira/comunidade	Presença da língua inglesa no cotidiano	<p><b>EF06LI25</b> Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.</p> <p><b>EF06LI26</b> Avaliar problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/ comunidade.</p>

## QUADRO 20

### Quadro Organizador de Língua Inglesa - II Segmento - 2ª Fase

**EIXO ORALIDADE** - Práticas de compreensão e produção oral de língua inglesa, em diferentes contextos discursivos presenciais ou simulados, com repertório de falas diversas (falantes nativos e não nativos, incluída a fala do/a professor/a).

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Interação discursiva	Negociação de sentidos (mal-entendidos no uso da língua inglesa e conflito de opiniões)	<p><b>EF08LI01</b> Fazer uso da língua Inglesa para resolver mal-entendidos, emitir opiniões e esclarecer informações por meio de paráfrases ou justificativas</p> <p><b>EJAEF08LI01SL01</b> Fazer uso de expressões em língua inglesa que permitam as negociações de sentido como (<i>Sorry; Excuse me; Thank you; I don't agree with you; I mean...; I suggest</i> etc) e de expressões que emitam opiniões (<i>I think..., In my opinion</i> etc.) e resolução de mal entendidos (<i>It's not my fault</i> etc.).</p>
	Funções e usos da língua inglesa: convivência e colaboração em sala de aula	<p><b>EF09LI01</b> Fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vistas, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação.</p> <p><b>EJAEF09LI01SL01</b> Interagir em diversas situações de comunicação oral na realização de atividades ligadas ao cotidiano como: entrevista envolvendo a história de vida dos colegas, brincadeiras, jogos, etc., de forma respeitosa e colaborativa.</p>
Produção oral	Produção de textos orais, com mediação do/a professor/a	<p><b>EF08LI04</b> Utilizar recursos e repertório linguísticos apropriados para informar/comunicar/falar do futuro: planos, previsões, possibilidades e probabilidade.</p> <p><b>EJAEF08LI04SL01</b> Produzir narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades importantes do passado que influenciaram a sociedade e a vida dos estudantes.</p>
Compreensão oral	Estratégias de compreensão de textos orais: conhecimentos prévios	<p><b>EF08LI03</b> Construir o sentido global de textos orais, relacionando suas partes, o assunto principal e informações relevantes.</p> <p><b>EJAEF08LI03SL01</b> Utilizar estratégias de mobilização dos conhecimentos prévios para compreender textos orais e identificar o contexto histórico e social em que foi escrito, assim como tipologia, gênero, assunto, finalidade e os interlocutores presentes em meios de comunicação, como cinema, internet, televisão, entre outros.</p>

**EIXO CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS E GRAMATICAIS** - Práticas de análise linguística e gramatical para a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da língua inglesa, com base nos usos de linguagem trabalhados nos eixos Oralidade, Leitura, Escrita e Dimensão intercultural

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estudo do Léxico	Formação de palavras: prefixos e sufixos	<b>EF08LI13</b> Reconhecer sufixos e prefixos comuns utilizados na formação de palavras em língua inglesa. <b>EJAEF08LI13SL01</b> Reconhecer em palavras de língua inglesa sufixos e prefixos utilizados em suas composições.
Gramática	Quantificadores	<b>EF08LI16</b> Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> . <b>EJAEF08LI16SL01</b> Empregar corretamente os elementos quantificadores <i>some, any, many, much</i> , em frases lacunadas para os estudantes utilizarem em situações de afirmação, interrogação e negação.
	Pronomes relativos	<b>EF08LI17</b> Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação. <b>EJAEF08LI17SL01</b> Utilizar os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) na construção de frases e/ou parágrafos.
	Passado simples e contínuo (formas afirmativa, negativa e interrogativa)	<b>EF07LI18</b> Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
	Pronomes do caso reto e do caso oblíquo	<b>EF07LI19</b> Discriminar sujeito de objeto utilizando, de modo adequado, pronomes a eles relacionados.

**EIXO DIMENSÃO INTERCULTURAL** - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos estudantes e aquelas relacionadas a falantes de língua inglesa, nativos ou não nativos), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Manifestações culturais	Construção de repertório artístico-cultural	<b>EF08LI18</b> Construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa (artes plásticas e visuais, literatura, música, cinema, dança, festividades, entre outros), valorizando a diversidade entre culturas.
Comunicação intercultural	Impacto de aspectos culturais na comunicação	<b>EF08LI19</b> Investigar de que forma expressões, gestos e comportamentos são interpretados em função de aspectos culturais. <b>EJAEF08LI19SL01</b> Investigar na internet, livros, sites, etc as diversas formas de comunicação gestuais e comportamentais típicas de países falantes da língua inglesa, listando aspectos comuns e que diferem entre si.

**EJAEF08LI19SL02**

Fazer levantamentos, por meio de pesquisa, de fatores relacionados a variedades linguísticas que podem impedir a comunicação e o entendimento entre os falantes da língua inglesa.

**EIXO ESCRITA** - Práticas de produção de textos em língua inglesa relacionados ao cotidiano dos estudantes, presentes em diferentes suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem a escrita mediada pelo professor ou colegas e articulada com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou outras línguas, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Práticas de escrita	Produção de textos escritos, com mediação do professor/colegas	<b>EF09LI12</b> Produzir textos (infográficos, fóruns de discussão online, fotorreportagens, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas de interesse coletivo local ou global, que revelem posicionamento crítico. <b>EJAEF09LI12SL01</b> Produzir textos coletivos que envolvam os gêneros (fotorreportagem, campanhas publicitárias, memes, entre outros) sobre temas abordados na comunidade escolar, locais ou globais, relevantes para os estudantes, onde possam se posicionar criticamente.
Estudo do léxico	Usos de linguagem em meio digital: "internetês"	<b>EF09LI13</b> Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens.
	Verbos modais: can, should, must, have to, may e might	<b>EF09LI16</b> Empregar, de modo inteligível, os verbos should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade. <b>EJA09LI16SL01</b> Empregar, de modo inteligível, os verbos can, should, must, have to, may e might para indicar recomendação, necessidade ou obrigação, possibilidade e probabilidade.

**EIXO LEITURA** - Práticas de leitura de textos diversos em língua inglesa, em diferentes modalidades, suportes e esferas de circulação. Tais práticas envolvem articulação com os conhecimentos prévios dos estudantes em língua materna e/ou línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa.

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Estratégias de leitura	Construção de sentidos por meio de inferências e reconhecimento de implícitos	<b>EF08LI05</b> Inferir informações e relações que não aparecem de modo explícito no texto para construção de sentidos.

### 4.2.3 Componente Curricular: Arte

A concepção trazida pela Proposta Curricular de Arte da EJA equivale ao I e II segmentos desta modalidade. A forma como o ensino e o aprendizado de Arte acontecem nas instituições escolares é primordial, por isso, orientar curricularmente docentes no sentido de permitir que este ensino e aprendizagem ocorram da maneira adequada, é fundamental.

A Arte na Educação de Jovens e Adultos potencializa competências necessárias para a aprendizagem, além da consciência do sujeito estudante da EJA dele mesmo, do mundo que o cerca, e ainda, da capacidade do exercício da sua cidadania. Em vista disso, o estudo da Arte, das suas linguagens e dos elementos que a definem são instrumentos essenciais para a progressão desse aprendente.

Convém destacar que a Arte está envolvida com todas outras áreas, e que aprender através dela permite que os educandos transitem por estas distintas áreas de conhecimentos curriculares que norteiam a Educação de Jovens e Adultos. O sujeito estudante da EJA devidamente munido dos conhecimentos que abarcam a arte, terá possibilidade de reconhecer-se na sua individualidade e enquanto sujeito coletivo, e ainda, que esteja à vontade para se expressar, se posicionar criticamente e respeitar o outro na sua diversidade.

Apesar das linguagens artísticas terem suas especificidades, a arte não deve processar-se de maneira estanque ou categorizada, isto porque também está diretamente relacionada com as vivências dos sujeitos, assim como, a possibilidade de integração entre estas linguagens artísticas, lhes proporcionará experiências estruturantes.

Sobre a história da Educação de Jovens e Adultos é favorável sinalizar que por muito tempo esta foi tratada de forma assistencialista, com iniciativas aligeiradas e com poucos recursos. As políticas educacionais desenvolvidas em nosso país, não favoreceram que estudantes das classes trabalhadoras realizassem um percurso educacional capaz de garantir o direito à conclusão da educação básica com formação integral.

Nessa perspectiva, a EJA é descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), como uma modalidade de ensino integrante da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio, na idade convencional, e que tem um papel essencial na consolidação de políticas públicas capazes de garantir o efetivo exercício da cidadania, capacitando o sujeito ao trabalho e à autonomia pelos sistemas de ensino que a ofertam (SÃO LUÍS, 2015).

Em se tratando das redes públicas de ensino, é possível afirmar sobre os sujeitos presentes nas classes de EJA, que em sua maioria são desfavorecidos, oriundos das classes populares, que experimentam trajetórias de escolarização acidentadas, injustas e desiguais. Que buscam na escola mecanismos de mobilidade social ou certificações que possibilitem avanços acadêmicos e, principalmente, econômicos.

É necessário que a escola saiba quem são os jovens e adultos que chegam até ela, conheça suas expectativas e, partindo dessas informações, defina as prioridades do seu projeto educativo, estabelecendo objetivos e propostas curriculares que atendam aos interesses desses alunos.

A atualização de uma Proposta Curricular de Arte significa a atualização da sua prática pedagógica, primando pela aliança entre teoria e prática, e permitindo a construção de uma nova mentalidade a partir de reflexões contemporâneas no campo da Arte-Educação.

Isto posto, as reformulações propostas, requerem um outro olhar sobre os espaços e tempos para o componente curricular de Arte, bem como, sobre a formação continuada docente, pois à medida que o professor investe no seu ofício, na sua formação, ele garante sua identidade profissional, torna-se mais qualificado, repercutindo no seu ensino em sala de aula. Estas mudanças visam ainda fortalecer o PPP (Projeto Político Pedagógico) das instituições escolares municipais.

Participaram da elaboração desta proposta, arte educadores e formadores de professores da EJA, a partir da formação de grupos de estudos, envolvendo discussões, análises e proposições curriculares específicas ao currículo de Arte, no intuito de afiançar tanto ao aluno quanto ao professor, um documento significativo, acessível e coeso à realidade escolar.

A proposta está organizada inicialmente com algumas considerações sobre o componente curricular Arte e sua especificidade da EJA; um breve histórico sobre o ensino de Arte no Brasil e no contexto da EJA; a organização curricular do componente; as diretrizes para avaliação de Arte; as competências e habilidades específicas e o quadro organizador do currículo nos dois segmentos.

É válido ressaltar que a presença de um documento norteador e contundente como uma Proposta Curricular faz com que o sujeito estudante da EJA veja o ensino de Arte como instrumento facilitador, essencial para a aprendizagem e

construção de conhecimento ou conteúdo por ele a ser explorado, e que os arte educadores se sintam contemplados com orientações pertinentes, formuladas a partir de documentos normativos atuais, que possibilitem a construção do seu planejamento pedagógico ancorado nos códigos das linguagens e interlocuções da disciplina de Arte.

Espera-se assim, que este instrumento auxilie o professor em tornar-se o verdadeiro protagonista de seu trabalho em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

#### **a) Sobre o Ensino de Arte**

Historicamente, o ensino da Arte está presente no Brasil desde o século XVI, com a ação educativa dos jesuítas, cujo objetivo principal era a catequização através da retórica, a literatura, a escultura, a pintura, a música e as artes manuais. No início do século XIX, D. João VI funda a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro (1826) que incentivava o ensino de arte, porém priorizando a área científica.

A obrigatoriedade do ensino de Arte só aconteceu nas instituições escolares em 1971, com a Lei nº 5.692/1971. Um ensino voltado para a visão tecnicista, com conteúdo reduzido, atribuindo ao arte educador a função polivalente, ou seja, um profissional que deveria dominar conteúdos de artes plásticas e música.

Dando continuidade a trajetória histórica, associações e grupos de professores enredados pela obrigatoriedade da disciplina de Arte na Educação Básica fizeram frente a esta agenda, defendendo a enquanto área de conhecimento na diligência de obter avanços no ensino de Arte.

Esta conquista ocorreu na década de 90 com a LDBEN nº 9.394/1996 quando a Arte passa a ser considerada como área de conhecimento, levando em conta aspectos formativos como conhecer, apresentar, interpretar, executar, simbolizar e metaforizar, em um contexto de apreciação e valorização. A Lei explicita:

O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos (BRASIL, Art. 26, § 2º).

A partir da Resolução nº 1/2000 (CNE/CEB), art. 18º, a posteriori, essa obrigatoriedade foi melhor delineada, inclusive para EJA.

Respeitado o Art. 5º desta Resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares aos Art. 26, 27, 28 e 32 da LDB e às diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental (BRASIL, 2000).

Na contemporaneidade, a arte/educação tem buscado novos paradigmas, implicando-a como cognição: reflexão, crítica e compreensão histórica, social e cultural da arte.

Inspirada pela Educação Libertadora de Paulo Freire (1921-1997), Ana Mae Barbosa em 1991, apresentou ao mundo uma metodologia inovadora em que incentiva que a Arte desenvolva formas tênues de pensar, comparar, interpretar, conceber possibilidades, construir, formular hipóteses e decifrar metáforas. Tinha por objetivo favorecer abordagens contextualistas, instrumentalistas, de fronteira de culturas e interdisciplinar para o estudo dos campos da Arte.

Essa abordagem Triangular passou a ser colocada em prática nos anos 90. Ficou conhecida como Triangular e/ou Abordagem Triangular (Barbosa, 2010, p.11). Não teve o intuito de engessar o processo ensino aprendizagem do professor de Arte, antes, um modelo ou método dialógico que permite liberdade, mudanças e adequações à prática docente.

Na proposta, o ensino de Arte tem por base um trabalho pedagógico integrador de três facetas do conhecimento em arte: contextualização/ informação, leitura da obra de arte/apreciação e fazer artístico/produção.

Atualmente, o trabalho no componente curricular Arte exige do arte educador reflexões que contemplem a arte como área de conhecimento fundamental na formação dos educandos.

#### **b) O ensino de Arte no contexto da EJA**

O ensino de Arte e suas linguagens junto aos sujeitos estudantes da Educação de Jovens e Adultos são significativos pela sua relevância no acesso aos bens culturais e na participação destes na sociedade, por intermédio da arte.

Como já citado, para que o ensino de Arte se concretizasse na EJA ao longo dos tempos na educação brasileira, muitas ações e intervenções legais se tornaram indispensáveis.

Todavia, a arte na educação frui um importante papel em proporcionar à jovens, adultos e idosos novas experimentações, tornando-os sujeitos preparados para melhor distinguirem o meio social ao seu redor, assim como compreendê-lo. Com ênfase, a arte é detentora de conceitos, valores, significados e expressão da realidade, e enquanto criação inerentemente humana é produzida numa determinada época, contexto, cultura e sociedade. Assim sendo, segundo Quadros (2011):

[...] estimula a inteligência e contribui para a formação integral do indivíduo, sem ter o foco na formação artística em si, por essa razão pode-se considerar que a arte se coloca como um trabalho educativo importante para a dimensão humana (QUADROS, 2011, p. 55).

Considerando a leitura de mundo que o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997) sinaliza em sua produção teórica e metodológica, o trabalho com esse componente curricular deve oferecer um espaço privilegiado para o cotidiano em sala de aula aos sujeitos estudantes a EJA, induzindo-os à apreciação de objetos artísticos que lhes despertarão emoções estéticas valiosas à inspiração de produções acadêmicas individuais e coletivas.

O sujeito estudante da EJA precisa conhecer os diferentes estilos artísticos, os artistas, os materiais utilizados e os procedimentos técnicos envolvidos nas várias linguagens, e só a partir disso, lhe será possível distinguir, refletir, perceber, analisar e construir um conhecimento sólido em arte.

Esse estudante jovem, adulto ou idoso continuamente se depara com diversas formas de linguagens, como a verbal, a imagética, entre outras importantes para sua comunicação, que serão fonte de transmissão de ideias, conceitos e informações ao seu semelhante. Com base nestas afirmações, sem dúvida, a arte assume uma importante função na sociedade por se tornar a linguagem que mais expressa e propaga mensagens dando sentido às pessoas.

A arte transforma o homem e o mundo cultural a partir do momento em que ele seja sujeito e experimente as linguagens artísticas e suas diferentes dimensões, tendo uma função crucial no desenvolvimento físico, motor, emocional e perceptivo dos educandos. No texto da atual LDBEN nº 9.394/1996, o sujeito estudante da EJA precisa ter acesso a procedimentos artísticos variados, assim como diferentes materiais e instrumentos de arte, pois, desta forma,

“[...] terá oportunidade de conhecer, interagir e produzir artisticamente através desses recursos, executando trabalhos, apreciando e fazendo contextualizações em relação à produção cultural e histórica no tempo e espaço” (BARBOSA, 2003, p. 14)., 2003).

De modo que, o ensino de Arte instiga que é possível transformar continuamente a existência, porém, às vezes é preciso mudar referências, ser flexível, propiciando novas perspectivas para que o sujeito estudante da EJA tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente.

### **c) Organização do Componente Curricular Arte**

O componente curricular Arte na BNCC (Base Nacional Comum Curricular-2017) pressupõe que a sensibilidade, a inspiração, a ideia e as abstrações sejam formas significativas de expressões do educando no processo de aprendizagem em arte e que os processos criativos sejam tão pertinentes quanto os objetos artísticos emanados deles. O documento preconiza habilidades e competências importantes às práticas artísticas e investigativas pois “é no percurso do fazer artístico que os alunos criam, experimentam, desenvolvem e percebem uma poética pessoal” (BRASIL, 2017, p. 193).

Destaca que estudar arte proporciona ao estudante perceber o mundo em sua complexidade, interagir criticamente, contextualizar saberes, além de favorecer interação com múltiplas culturas, respeitar as diferenças e o dialogar interculturalmente.

Observa ainda, a importância para os estudantes do uso das novas tecnologias de informação e comunicação na produção e fruição da arte, assim como a importância em explorar e conhecer as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas.

A BNCC centra o ensino de ARTE nas seguintes Linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, propondo que a

[...] abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística. Tais dimensões perpassam os conhecimentos das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro e as aprendizagens dos alunos em cada contexto social e cultural (BRASIL, 2017, p. 194).

Assim as dimensões propostas pela BNCC (BRASIL, 2017, p. 194, 195) a seguir, podem ser trabalhadas de forma dinâmica sem restrição hierárquica, a saber:

- **CRIAÇÃO:** refere-se ao fazer artístico, quando os sujeitos criam, produzem e constroem. Essa dimensão trata do apreender o que está em loco durante o fazer artístico.
- **CRÍTICA:** essa dimensão articula ação e pensamento propositivos, envolvendo aspectos estéticos, políticos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais.
- **ESTESIA:** engloba as diversas experiências sensíveis dos sujeitos em relação ao espaço, ao tempo, ao som, à ação, às imagens [...] envolvidos no conhecimento de si, do outro e do mundo.
- **EXPRESSÃO:** denota as criações subjetivas por meio dos procedimentos artísticos individualmente e coletivamente. Na ‘expressão’ se apresentam os elementos constitutivos de cada linguagem artística vivenciada pelo educando.
- **FRUIÇÃO:** refere-se a sensibilização externada pelo educando para participar das práticas artísticas, culturais [...] dispõe em si a disponibilidade do sujeito sob o que já vivenciou e que possa contribuir substancialmente no coletivo.
- **REFLEXÃO:** propõe as etapas naturais de construção de argumentos, fruições, e as experiências do processo criativo, artístico e cultural do sujeito.

Assim entende-se que o ensino do componente Arte deve contribuir para “desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes” (BRASIL, 2017, p. 198).

Seguindo o documento norteador da BNCC, o componente curricular de Arte da EJA está subdividido em eixos temáticos, sendo eles: ARTES VISUAIS, DANÇA, TEATRO e ARTES INTEGRADAS.

Os eixos temáticos definem a organização dos objetos de conhecimentos e as habilidades. Os conhecimentos fundamentais de responsabilidade do ensino de Arte tratam do fazer artístico, da criação, das produções artísticas e culturais, do seu entorno social, do conhecimento do patrimônio arquitetônico e artístico mundial e aquele localizado no lugar de origem do educando, o que contribui por essa amplitude do global ao local e vice-versa, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas tanto à linguagem verbal, quanto às linguagens não verbais.

#### **d) Avaliação**

A avaliação no componente curricular de Arte na EJA deve ser vista como um meio e não um fim em si, e está delimitada pela teoria e pela prática que a caracteriza. É uma tarefa diária, um processo contínuo, coerente, permanente, formativo, diagnóstico e dialético, buscando acrescentar competências, habilidades e aprendizagens significativas ao sujeito estudante da EJA, absolutamente integrado à prática artística.

Para transformar esse contexto tradicional do ensino é preciso que o educador ao elaborar as provas, procure formular questões que exigem menos memorização, e se atente em detrimento as habilidades e competências que necessitam de raciocínio e reflexão (ARAÚJO; ESTEVAM; OLIVEIRA; 2016, p.5).

Na avaliação diagnóstica, o professor averigua se os estudantes estão preparados ou não para adquirir novos conhecimentos e percebe as dificuldades de aprendizagens. Desse modo, Luckesi (2000, p. 08) ressalta que a avaliação é coadjuvante pra uma vida mais plena, “[...] desde que constata, qualifica e orienta possibilidades novas e, certamente mais adequadas”.

A LDBEN 9.394/1996 no seu art. 24º, determina que a avaliação de desempenho do estudante seja contínua e cumulativa e que os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, assim, de forma que a avaliação assume caracteres diagnóstico, cumulativo, somativo e formativo e que devem estar conjugados com a finalidade de garantir a efetividade do processo ensino-aprendizagem.

Reiteradamente a avaliação na Educação de Jovens e Adultos precisa deixar de ser um instrumento classificatório, excludente ou de promoção do estudante, mas um parâmetro da práxis pedagógica pelo arte educador, que acolhe os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o replanejamento da sua aplicação. Sobre isso Luckesi (2000, p. 172) nos lembra que “a avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção”. E Libâneo (1994) adverte que

A avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correções necessárias (LIBÂNEO, 1994, p.195).

Através da avaliação o professor de Arte deve buscar promover o pensamento estético, sem deixar de observar a sistematização dos conhecimentos que levam a leitura da realidade em torno do aluno, assim como verificar e computar os avanços e as dificuldades percebidas a partir de sua prática. Não menos importante, a bagagem de conhecimentos trazida pelos alunos da EJA para sala de aula e a sua formação cultural devem ser assimilados e respeitados ao realizar avaliações, levando em consideração suas vivências e experiências acumuladas.

A avaliação engloba computar as produções individuais e coletivas dos aprendentes de EJA, respeitando os valores e gostos de cada indivíduo atentando para o grau de apropriação dos elementos artísticos (de acordo a linguagem artística estudada) e de como os empregam em suas produções.

Ao arte educador sugere-se apropriar-se de várias formas de estratégias de avaliação contínuas e processuais, dando especial atenção ao nível de complexidade dos instrumentos que devem estar de acordo com o nível de compreensão do sujeito estudante da EJA nas diferentes etapas de escolarização. As avaliações dos estudantes não devem se restringir apenas ao fazer, para esse movimento, se propõe articular três eixos de aprendizagem que garantam a prática artística: produção, apreciação e contextualização (BARBOSA, 1991).

Além das avaliações processuais (questionários e teste teóricos) nos períodos, que os estudantes também possam ser avaliados através de: trabalhos artísticos individuais e em equipe, exposições, apresentações, portfólios, pesquisas bibliográficas, debates, exercícios poéticos, vídeos e fotografias. Essas formas de avaliar tornam possível a cognição e a metacognição como facetas de um mesmo processo.

A autoavaliação também é uma situação de aprendizagem que contribui para a construção da autonomia e criticidade do educando da EJA, uma vez que ele desenvolve estratégias de análise e interpretação de suas produções artísticas e de seu processo de construção acerca do seu conhecimento em arte. Cabe, também ao professor, buscar ferramentas que possibilitem a autoavaliação, para que ele também se sinta responsável por sua aprendizagem e tenha uma visão crítica e reflexiva do processo de avaliação que lhe está sendo empregado. Para Hoffmann, a avaliação deve

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias; oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações desencadeadoras; realizar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, investigando teoricamente, procurando entender razões para as respostas apresentadas pelos estudantes; ao invés de certo/errado e da atribuição de pontos fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções; transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento (HOFFMANN, 2003, p.56).

Todos estes instrumentos avaliativos dialogam com a natureza da área de conhecimento de Arte e instam com a construção desse conhecimento pelo sujeito estudante da EJA ao longo do processo de ensino e aprendizagem, ajudando a colocar o aluno como protagonista de suas aprendizagens e evitar o fracasso escolar.

O componente curricular de Arte deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica em articulação com as competências específicas da área de Linguagem, possibilitando aos mesmos vivências, conhecimentos e fazeres artísticos necessários para o seu crescimento pessoal e coletivo.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ARTE

- 1 Explorar, conhecer, fruir e analisar criticamente práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social, dos povos indígenas, das comunidades tradicionais brasileiras e de diversas sociedades, em distintos tempos e espaços, para reconhecer a arte como um fenômeno cultural, histórico, social e sensível a diferentes contextos e dialogar com as diversidades.
- 2 Compreender as relações entre as linguagens da Arte e suas práticas integradas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, pelo cinema e pelo audiovisual, nas condições particulares de produção, na prática de cada linguagem e nas suas articulações.
- 3 Pesquisar e conhecer distintas matrizes estéticas e culturais - especialmente aquelas manifestas na arte e nas culturas que constituem a identidade brasileira, sua tradição e manifestações contemporâneas, reelaborando- -as nas criações em Arte.
- 4 Experienciar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, ressignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte.
- 5 Mobilizar recursos tecnológicos como formas de registro, pesquisa e criação artística.
- 6 Estabelecer relações entre arte, mídia mercado e consumo, compreendendo, de forma crítica e problematizadora, modos de produção e circulação de arte na sociedade
- 7 Problematizar questões políticas, sociais, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais, por meio de exercícios, produções, intervenções e apresentações artísticas.
- 8 Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.
- 9 Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.
- 10 Analisar e valorizar o patrimônio artístico de São Luís, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE - I SEGMENTO

O quadro organizador compõe-se de eixos temáticos, objetos de conhecimento específico e habilidades. Os eixos temáticos têm a finalidade de expor uma visão mais ampla para os educadores do componente curricular e também orienta o planejamento. Os objetos de conhecimentos explicitam os conteúdos do componente curricular, que são elementos orientadores do currículo a serem trabalhados na sala de aula e estão relacionados com as habilidades.

### QUADRO 21

#### Quadro Organizador de Arte - I Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e Práticas	Formas das Artes visuais: tradicionais e contemporâneas  Diferentes gêneros da arte  Sensibilização a diversidade	<b>EF15AR01</b> Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
	Elementos da linguagem	Elementos da linguagem visual	<b>EF15AR02</b> Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	Manifestações artísticas: locais, regionais e nacionais	<b>EF15AR03</b> Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
Dança	Contextos e práticas	Manifestações da dança em diferentes espaços: local e /ou regional  Manifestações culturais	<b>EF15AR08</b> Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

	Elementos da Linguagem	Elementos da linguagem	<p><b>EF15AR09</b> Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.</p> <p><b>EF15AR10</b> Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.</p>
Música	Contextos e Práticas	Formas e gêneros de expressão musical. Funções da música em diversos contextos	<p><b>EF15AR13</b> Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.</p>
Teatro	Contextos e Práticas	Formas distintas de manifestações do teatro	<p><b>EF15AR18</b> Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>

## QUADRO 22

### Quadro Organizador de Arte - I Segmento - 2ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos e Práticas	Diferentes gêneros da arte como: paisagem, cenas religiosas, cenas históricas  Dialogar com as diversidades	<b>EF15AR01</b> Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.  <b>EJAEF15AR01SL01</b> Pesquisar e analisar os diferentes gêneros de arte com: paisagem, cenas religiosas, e outros.  <b>EJAEF15AR01SL02</b> Conhecer a produção dos artistas maranhenses e brasileiros para compreender a nossa realidade.
	Elementos da linguagem	Elemento construtivos das artes visuais como: ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento e outros	<b>EF15AR02</b> Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).
	Matrizes estéticas e culturais	Artes visuais do cotidiano  A arte como meio de comunicação	<b>EF15AR03</b> Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais.
	Materialidades	Experimentos através de desenhos, pinturas, colagens, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.  Utilizar recursos materiais convencionais e não convencionais	<b>EF15AR04</b> Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos, recursos e técnicas convencionais e não convencionais.
	Processos de criação	Formas de expressão artística através do: desenho, pintura, colagem e outros  Explorar os espaços da escola, comunidade para criação artística  Visitas às mostras de obras da sua cidade para dialogar com os educandos	<b>EF15AR05</b> Experimentar a criação em artes visuais de modo individual, coletivo e colaborativo, explorando diferentes espaços da escola e da comunidade.  <b>EF15AR06</b> Dialogar sobre a sua criação e as dos colegas, para alcançar sentidos plurais.

	Sistemas da linguagem	Conhecer os Espaços públicos como: museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.)	<b>EF15AR07</b> Reconhecer algumas categorias do sistema das artes visuais (museus, galerias, instituições, artistas, artesãos, curadores etc.).
Dança	Contextos e práticas	Festas populares, manifestações culturais; influência da cultura afro-brasileira e indígena na dança  História da dança da sua cidade e nacional	<b>EF15AR08</b> Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
	Elementos da Linguagem	Técnicas de respiração	<b>EF15AR09</b> Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.  <b>EF15AR10</b> Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
Música	Contextos e Práticas	Funções das músicas em diversos contextos  A arte como um fenômeno cultural	<b>EF15AR13</b> Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana.
	Elementos da linguagem	Elementos constitutivos da música como: altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo, nota, etc.  Tradição e manifestações contemporâneas	<b>EF15AR14</b> Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical.
	Materialidades	Fontes sonoras diversas  Repertório musical brasileiro e maranhense  Produções em grupo	<b>EF15AR15</b> Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados.
	Processo de Criação	Registro de Composições variadas	<b>EF15AR17</b> Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou

			instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo.
Teatro	Contextos e Práticas	<p>Formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos</p> <p>Formas diversas de teatro como: mímica, teatro de bonecos e outros</p> <p>Contação de histórias</p>	<p><b>EF15AR18</b></p> <p>Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional.</p>
	Elementos da linguagem	<p>Elementos teatrais</p> <p>Diferentes formas de contar uma história</p>	<p><b>EF15AR19</b></p> <p>Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais (variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.).</p>
Artes integradas	Patrimônio cultural	<p>Brincadeiras, jogos, danças, histórias de diferentes épocas</p> <p>A vida cultural do seu município</p>	<p><b>EF15AR25</b></p> <p>Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.</p>

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE ARTE II SEGMENTO

### QUADRO 23

#### Quadro Organizador de Arte II Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos práticas	Artes visuais tradicionais e contemporâneas de artistas brasileiros e estrangeiros; Imagens e obras maranhenses e ludovicenses. História e cultura africana e afro-brasileira, sinalizando o teor das artes visuais presente nesta temática.	<p><b>EF69AR01</b> Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.</p> <p><b>EF69AR02</b> Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.</p> <p><b>EF69AR03</b> Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.</p>
	Elementos da linguagem	Elementos da linguagem presentes nas produções de sua cidade ou bairro.	<b>EF69AR04</b> Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
	Materialidade	Artes visuais em contextos diferentes	<b>EF69AR05</b> Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).
	Processos de criação	Produção de trabalhos em artes visuais com utilização de recursos	<b>EF69AR06</b> Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo

		materiais convencionais e alternativos.	individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.  <b>EF69AR07</b> Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
Dança	Contextos e práticas	Diferentes formas de expressão de movimento; A dança nos diferentes contextos.	<b>EF69AR08</b> Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
	Elementos da Linguagem	Elementos da linguagem da dança  Ações básicas corporais, como: socar, pular, saltar, flutuar, e outros	<b>EF69AR10</b> Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.  <b>EF69AR11</b> Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
Música	Contextos e Práticas	Características das músicas populares brasileiras e maranhenses  Estrutura e organização musical em diferentes meios e períodos históricos	<b>EF69AR16</b> Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.  <b>EF69AR17</b> Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Teatro	Contextos e Práticas	Elementos do teatro: organização, composição e formação teatral	<b>EF69AR24</b> Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.  <b>EF69AR25</b> Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os

			no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	Elementos da linguagem	Elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos como: figurinos, adereços, iluminação e outros	<b>EF69AR26</b> Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
Artes integradas	Processo de criação	Diferentes funções teatrais	<b>EF69AR27</b> Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.  <b>EF69AR28</b> Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.
	Contextos e práticas	Produção artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética	<b>EF69AR31</b> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
	Patrimônio cultural	Patrimônio cultural maranhense e brasileiro em diferentes épocas com a possibilidade de experienciar a alfabetização cultural	<b>EF69AR34</b> Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.

## QUADRO 24

### Quadro Organizador de Arte II Segmento - 2ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Artes visuais	Contextos práticos	Artes visuais tradicionais e contemporâneas de artistas brasileiros e estrangeiros	<b>EF69AR01</b> Pesquisar, apreciar e analisar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, em obras de artistas brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas e em diferentes matrizes estéticas e culturais, de modo a ampliar a experiência com diferentes contextos e práticas artístico-visuais e cultivar a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.
		Imagens e obras maranhenses e ludovicenses	<b>EF69AR02</b> Pesquisar e analisar diferentes estilos visuais, contextualizando-os no tempo e no espaço.
	Elementos da linguagem	Identificar as linguagens das artes visuais, audiovisuais gráficas e outras	<b>EF69AR03</b> Analisar situações nas quais as linguagens das artes visuais se integram às linguagens audiovisuais (cinema, animações, vídeos etc.), gráficas (capas de livros, ilustrações de textos diversos etc.), cenográficas, coreográficas, musicais etc.
		Elementos visuais de diferentes períodos artísticos	<b>EF69AR04</b> Analisar os elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, direção, cor, tom, escala, dimensão, espaço, movimento etc.) na apreciação de diferentes produções artísticas.
Materialidade	Diferentes formas de expressão artística como: dobradura, escultura e modelagem, contextualizando a sua utilização na arte	<b>EF69AR05</b> Experimentar e analisar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia, performance etc.).	
Processos de criação	Produção de trabalhos em artes visuais com utilização de recursos materiais convencionais e alternativos - artesanatos locais	<b>EF69AR06</b> Desenvolver processos de criação em artes visuais, com base em temas ou interesses artísticos, de modo individual, coletivo e colaborativo, fazendo uso de materiais, instrumentos e recursos convencionais, alternativos e digitais.	

			<b>EF69AR07</b> Dialogar com princípios conceituais, proposições temáticas, repertórios imagéticos e processos de criação nas suas produções visuais.
Dança	Contextos e práticas	Diferentes formas de expressão de movimento  A dança nos diferentes contextos  Mercado de trabalho das diferentes categorias como: artesão, produtor cultural, curador, designer entre outros	<b>EF69AR08</b> Diferenciar as categorias de artista, artesão, produtor cultural, curador, designer, entre outras, estabelecendo relações entre os profissionais do sistema das artes visuais.
	Elementos da Linguagem	Elementos da linguagem da dança; Ações básicas corporais, como: socar, flutuar e outros  Explorar os elementos das danças folclóricas maranhense	<b>EF69AR10</b> Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado, abordando, criticamente, o desenvolvimento das formas da dança em sua história tradicional e contemporânea.  <b>EF69AR11</b> Experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado.
Música	Contextos e Práticas	Músicas de diferentes povos como: indígenas e africanos  Características das músicas populares brasileiras e maranhenses  Elementos do som e da música	<b>EF69AR16</b> Analisar criticamente, por meio da apreciação musical, usos e funções da música em seus contextos de produção e circulação, relacionando as práticas musicais às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.  <b>EF69AR17</b> Explorar e analisar, criticamente, diferentes meios e equipamentos culturais de circulação da música e do conhecimento musical.
Teatro	Contextos e Práticas	Elementos do teatro: organização, a composição da formação teatral  Leitura de textos teatrais  Leitura dramatizada	<b>EF69AR24</b> Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro.  <b>EF69AR25</b> Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os

			no tempo e no espaço de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral.
	Elementos da linguagem	Elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos como: figurinos, adereços, iluminação e outros	<b>EF69AR26</b> Explorar diferentes elementos envolvidos na composição dos acontecimentos cênicos (figurinos, adereços, cenário, iluminação e sonoplastia) e reconhecer seus vocabulários.
Artes Integradas	Processo de criação	Diferentes funções teatrais	<b>EF69AR27</b> Pesquisar e criar formas de dramaturgias e espaços cênicos para o acontecimento teatral, em diálogo com o teatro contemporâneo.
		Processo de composição teatral	<b>EF69AR28</b> Investigar e experimentar diferentes funções teatrais e discutir os limites e desafios do trabalho artístico coletivo e colaborativo.
	Contextos e práticas	Produção artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética	<b>EF69AR31</b> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.
Artes Integradas	Patrimônio cultural	Resgate da cultura local	<b>EF69AR34</b> Analisar e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, e favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas.
		Formas populares de narrativas com literatura de cordel; Patrimônio cultural maranhense e brasileiro em diferentes épocas	
	Arte e Tecnologia	Utilizar diferentes instrumentos tecnológicos para produzir teatros de sombra	<b>EF69AR35</b> Identificar e manipular diferentes tecnologias e recursos digitais para acessar, apreciar, produzir, registrar e compartilhar práticas e repertórios artísticos, de modo reflexivo, ético e responsável.

## 4.3 Área de Matemática

### 4.3.1 Componente Curricular: Matemática

A matemática é uma ciência em processo permanente de evolução, portanto, não é um conhecimento pronto e acabado. Seu aperfeiçoamento tem ocorrido ao longo dos séculos conforme a necessidade sociocultural da humanidade, ou seja, os saberes matemáticos são construídos lenta e coletivamente ao longo da história da humanidade, por homens e mulheres de diversas áreas de atuação, como: mercadores, artesãos, viajantes, astrônomos, cientistas, estudiosos e por muitos outros trabalhadores simples e anônimos. Encontra-se presente constantemente nas diversas atividades no mundo atual, por isso é significativo trabalhar a matemática contextualizando-a à realidade do estudante, utilizando estudos e análises de informações e dados presentes em jornais, revistas, folhetos, tabelas, notícias textos informativos impressos e virtuais e em outros materiais que circulam em nossa sociedade.

Os primeiros conhecimentos matemáticos foram herdados dos povos egípcios e babilônios, que a utilizavam na resolução de problemas, geralmente ligados ao comércio, cálculo de impostos, habitação, monumentos, cartografias e medidas de terra. Essas práticas nos fazem pensar na influência das culturas no surgimento de formas variadas de utilização da matemática, ou seja, nas várias matemáticas, existente nesses grupos, encontradas e desenvolvidas por essas culturas, o que denominamos atualmente como o campo da Etnomatemática.

Na EJA, constituída na sua grande maioria por jovens, adultos e idosos, trabalhadores formais ou informais, ou mesmos estudantes que por algum motivo, afastaram-se ou atrasaram-se nos estudos, a matemática exerce fundamental importância

na constituição formativa de vida e profissional desses indivíduos, que estão sempre enfrentando novos desafios e necessitam de capacidades para organizar, comparar, medir, resolver problemas, construir estratégias, argumentar logicamente, analisar e interpretar criticamente as informações, etc., e, assim, exercer plenamente sua condição de cidadão.

A Proposta Curricular de Matemática da EJA, que equivale aos anos finais do Ensino Fundamental, tem como objetivo orientar o trabalho do professor com os conteúdos e fundamentos que precisam ser utilizados em suas salas de aula. Nesse sentido, trazemos nesta proposta: algumas considerações iniciais de grande relevância para o ensino da Matemática na EJA; uma caracterização da área da Matemática; o quadro organizacional do currículo; as unidades temáticas; as competências e habilidades, tomando por base: os documentos curriculares existentes na Rede Municipal, o Documento Curricular do Território Maranhense e a BNCC, acrescidas das contribuições dos professores de São Luís do Maranhão.

Na construção desta proposta, participaram professores e formadores da área da Educação Matemática que atuam na EJA, mediante discussões, reflexões e estudos sobre o currículo da Matemática na EJA. Foram consideradas as especificidades locais no que diz respeito às questões curriculares, objetivando assegurar que os alunos da EJA tenham a oportunidade de se apropriar de conhecimentos matemáticos como ferramentas essenciais de progresso cognoscitivo e de crescimento pessoal. Dessa forma, fica favorecida a sua inserção no mundo do trabalho, dominando o raciocínio lógico, desenvolvendo raciocínios criativos, sabendo resolver os problemas da vida cotidiana, usando os conhecimentos matemáticos adquiridos.

Desse modo, ao elaborarmos a Proposta Curricular de Matemática na EJA, priorizamos a participação dos atores diretamente envolvidos nessa modalidade de ensino, e afirmamos que

O papel que o professor desempenha no ensino da matemática voltado para jovens, adultos e idosos é fundamental para que se alcance uma educação que oportuniza saberes. É preciso então, que os professores discutam sobre teorias e práticas necessárias ao ensino de matemática na EJA, de forma que, aos alunos, seja oferecida a oportunidade de pensar matematicamente. (SOARES: PEREIRA, 2017, p. 152).

Sendo assim, organizamos a Proposta, baseando-nos nos documentos orientadores e normativos gerais e locais, mas com a visão do professor. Buscando uma linguagem atual, clara e direta, no intuito de facilitar a compreensão de todos os que a utilizarem como norteadores dos seus estudos, planejamentos da disciplina de matemática, das aulas, ou até mesmo, fortalecendo os seus Projetos Políticos Pedagógicos.

Tomando os Temas Integradores da BNCC e da DCTMA, ligados a EJA, e os estudos e documentos mais recentes que abordam a Matemática na EJA, como aportes teóricos básicos, desenvolveremos a escrita desta proposta, cuja intensão será de contribuir para a melhoria do currículo da Matemática na EJA, e conseqüentemente o processo ensino aprendizagem dos nossos alunos.

#### a) A Matemática na EJA - breve contexto histórico

Tentar reconstruir uma linha histórica da EJA na Matemática no Brasil é uma tarefa desafiadora, até mesmo pela forma como a EJA vem sendo tratada ao longo do contexto nacional. Contudo podemos afirmar que um marco para a EJA, tanto na matemática quanto em outros componentes curriculares, foi a Constituição de 1988, quando assegura no seu Artigo 208, que o

dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; progressiva extensão de obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio.

No Brasil, ainda é pequena a produção de materiais para o ensino de matemática na EJA, sendo que os existentes se baseiam predominantemente nos estudos freirianos. Contudo, destacamos os trabalhos na área da Etnomatemática, que envolvem as questões socioculturais nas relações de ensino-aprendizagem da Matemática desenvolvidos pelo Professor Ubiratan D`Ambrosio (1999).

Aos interessados nos estudos da matemática na EJA, indicamos o trabalho da Professora Gelsa Knijnik (1996), publicado no seu livro: Exclusão e resistência: educação matemática e legitimidade cultural, e nos periódicos especializados em Educação Matemática: BOLEMA, Zetetiké, A Educação Matemática em Revista, Revista do Professor de Matemática.

#### b) Conceituação na área da Matemática

O aluno da EJA é fundamentalmente um trabalhador, às vezes em condições de subemprego ou mesmo de desemprego. Sendo assim, o seu contexto cultural deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando o desinteresse, a desmotivação e a expectativa do fracasso. Conforme evidencia Freire (1994), “a educação de adultos está condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno trabalhador” (FREIRE, 1994, p. 201).

Percebem-se algumas situações de fracassos escolares na tarefa de ensinar matemática. Muitos alunos não conseguem transpor suas dificuldades, acabam fracassando e abandonando a escola.

Esse resultado evidencia que não satisfaz apenas o domínio das operações aritméticas e o conhecimento de fórmulas matemáticas por meio de exercícios e pela memorização de regras, mas é necessário que sejam capazes de fazer uma análise crítica diante das informações que circulam na escola e na sociedade.

Nesse sentido, precisamos fortalecer o trabalho entre professores de Matemática e alunos da EJA, pois:

Quem trabalha com Educação de Jovens e Adultos não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam na escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores”. (ARROYO, 2006, p. 75)

É preciso mostrar uma matemática significativa, que faça parte da realidade, tenha vinculação entre educação, trabalho e prática social, uma vez que a sociedade tem exigido dos trabalhadores uma educação que possibilite autonomia, competências e habilidades ao aceitarem os papéis que lhe são postos.

Esta visão é reforçada quando o PCN de Matemática expressa: “a matemática desempenha papel decisivo, pois tem muita aplicação no mundo do trabalho e interfere fortemente na formação de capacidades intelectuais e na estruturação do pensamento”.

Cabe ressaltar que a maioria dos alunos matriculados na EJA participa de atividades do setor informal da economia. Essas atividades econômicas precisam ter relação entre a matemática, como habilidade de sobrevivência, e a matemática que é ensinada na escola.

O grande desafio do ensino da matemática na EJA é articular teoria e prática, atento à possibilidade de usar conhecimentos adquiridos e novas linguagens, tecnologias da comunicação e da informação.

#### c) O ensino da Matemática na EJA

Na EJA, o ensino da matemática não deve ter o caráter mecanicista, examinativo e sem vínculo com a realidade do educando, que necessita de uma postura ativa na construção do conhecimento. Nesse sentido, os alunos da EJA, ao utilizarem a matemática, o fazem de forma peculiar, com base nos conhecimentos acerca do mundo e da relação entre o conhecimento que já possui e o que está sendo construído. Portanto é preciso criar as condições para um ensino criativo, investigativo e autônomo.

Neste aspecto, percebe-se que os alunos trazem para a escola, conceitos que são resultados das interações da vida cotidiana e pela concepção prévia das experiências matemáticas. Essas concepções prévias devem aflorar para que a escola possa perceber os possíveis erros e enganos decorrentes delas, e transformá-las em conceitos mais abrangentes.

Acreditando que melhorar a capacidade de ler e interpretar faz parte da construção do conhecimento matemático, propõem-se leituras e pesquisas, principalmente relacionadas com os eixos temáticos.

Além disso, recomenda-se explorar assuntos do interesse do aluno, despertando sua curiosidade, envolvendo-o numa busca de novos conhecimentos e enriquecendo aqueles que já possuem, o que vai de encontro com as ideias de Smole e Diniz (2001, p. 72), “[...] a dificuldade que os alunos encontram em ler e compreender textos de problemas está, entre outros fatores, ligada à ausência de um trabalho específico com o texto do problema”.

O outro ponto relevante, a ser destacado no ensino da Matemática é a utilização e o entendimento da Matemática por meio da Etnomatemática, pelo fato da EJA ter suas características próprias nos seus grupos. Essa característica ou heterogeneidade, inclusive em muitos casos gerando conflitos intergeracionais, faz parte do cotidiano escolar da EJA. A sala de aula constitui-se em um ambiente onde se trocam experiências, em que se reconhecem os estudantes como indivíduos que possuem suas histórias de vida e situam-se em contextos culturais diferenciados, levando formas próprias de interpretar a realidade.

Nesses grupos da EJA, os estudantes já possuem um conhecimento matemático e este deve ser usado como ponto de partida para o ensino e aprendizagem da matemática escolar. Dessa forma garante-se que as diferenças culturais sejam valorizadas.

Nessa perspectiva, a etnomatemática em sala de aula é uma abordagem importante, pois permite a interação entre conceitos e práticas matemáticas da cultura dos estudantes com a matemática escolar, valoriza as relações entre as práticas culturais na sociedade e os processos matemáticos formais. Segundo D’Ambrósio (1999):

[...] cada cultura desenvolveu sua própria maneira, estilos e técnicas de fazer, e respostas à procura por explicações, entendimentos e aprendizagem. Estes são os sistemas de conhecimento. Todos esses sistemas usam inferência, quantificação, comparação, classificação, representação, medida. É claro que a matemática ocidental é um desses sistemas de conhecimento, como nos mostra uma visão ampla de sua história. Mas outras culturas desenvolveram, também, outros sistemas de conhecimento com os mesmos objetivos. Isto é, são outras 'matemáticas', usando diferentes maneiras de inferir, quantificar, comparar, classificar, representar, medir. Todos esses sistemas de conhecimento poderiam ser chamados etnomatemáticas. Eles são as 'matemáticas' de diferentes ambientes naturais e culturais, todos motivados pela busca por sobrevivência e transcendência. (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 52).

Portanto, levar a realidade dos estudantes para sala de aula possibilita aos mesmos transformar problemas que fazem parte dessa realidade em situações matemáticas a serem analisadas durante as aulas. Isso é afirmado por Araújo (p. 33, 2007), “dada alguma situação real, a Matemática pode ser utilizada nessa situação. [Também se pode pensar que], dada a Matemática, parte da realidade é construída por meio dela”.

As atividades desenvolvidas por meio da etnomatemática despertam a curiosidade do aluno e torna perceptível a matemática envolvida nas experiências culturais dos mesmos além de conectá-los com os conteúdos matemáticos abordados na sala de aula.

As possibilidades de inserção da etnomatemática no processo ensino aprendizagem existem e estão presentes nos mais variados contextos de sala de aula. O estudante aprenderá que a matemática poderá ser utilizada nas situações do cotidiano e terá a consciência de que os diferentes tipos de matemática devem ser igualmente considerados, valorizando assim, as diferentes maneiras de interpretar a realidade. Nesse contexto, conforme Barton (1998), a matemática não é sobre alguma coisa, ela é uma maneira de falar.

Com esta visão sobre a EJA, propõe-se que os conteúdos sejam abordados numa linguagem simples, clara e acessível.

O Componente Curricular Matemática na EJA, assim como no Ensino Fundamental Regular, baseia-se nas Unidades Temáticas: Números; Álgebra; Geometria; Grandezas e Medidas; e Probabilidade e Estatística. O que muda é o tratamento e a forma de abordagem dessas unidades, que devem ser direcionadas para as especificidades, articulando os conhecimentos já adquiridos dos jovens, adultos e idosos aos conhecimentos escolares. Conforme afirma Fiorentinni:

[...] por trás de cada modo de ensinar, esconde-se uma particular concepção de aprendizagem, de ensino, de Matemática e de educação. O modo de ensinar sofre influência também dos valores e das finalidades que o professor atribui ao ensino da Matemática, da forma como concebe a relação professor-aluno e, além disso, da visão que tem de mundo, de sociedade e de homem (FIORENTINNI, 1995, p. 94)

Por vezes, o ensino de Matemática que deveria contribuir para que os alunos desenvolvessem, em geral, habilidades relacionadas de representação e comunicação; investigação e compreensão, e de contextualização sociocultural, se resume a repetições, onde o professor, por meio de sua aula expositiva, apresenta os conceitos, definições, exemplos e exercícios de aprendizagem, etc., cujo objetivo resume-se a que o aluno reproduza o que foi ensinado. Contudo, essa forma metodológica nem sempre leva o aluno a pensar matematicamente, podemos perceber que simplesmente leva os alunos a reproduzirem, o que não implica necessariamente adquirir conhecimentos de forma crítica e reflexiva, e, por isso, impede o aluno de aplicar os conteúdos ensinados e aprendidos na vida cotidiana.

Desse modo, e para atingirmos o ensino da Matemática na EJA de forma mais significativa, propomos a abordagem dos conteúdos matemáticos vistos por meio das quatro dimensões do seu ensino na atualidade, ou seja, através da historicidade, dos jogos explorando o lúdico, das situações-problema e do material concreto, associados às metodologias que envolvem o uso de tecnologias, o trabalho com leitura e escrita e a pedagogia dos projetos.

#### d) Contribuições dos Temas Integradores

A Matemática na EJA, é desenvolvida por meio dos Temas Integradores: Direitos Humanos; Educação para as Relações Étnico-Raciais; Educação, Gênero e Diversidade; Educação Ambiental, Saúde e Educação Alimentar e Nutricional; Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Educação Patrimonial; Educação financeira e Fiscal; Mídias e Tecnologias; Educação para o Trânsito. Destacaremos a seguir, alguns aspectos de importante relevância para o ensino da Matemática na EJA, tecendo breves comentários. As propostas para o trabalho da Matemática com esses temas encontram-se na parte III desta proposta.

Como já visto, a BNCC está estruturada a partir de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas no Ensino Fundamental da Educação Básica. A abordagem curricular das Propostas está fundamentada nas dez competências gerais definidas no texto da base da BNCC, que são desdobradas nas áreas por meio das competências e habilidades específicas. Nesse contexto, e sabendo que a Matemática é uma área e componente curricular, dependendo do contexto, apresentamos as Competências Específicas da Matemática da BNCC, que também servem de norteadores para o trabalho da EJA na Matemática.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE MATEMÁTICA

1

Reconhecer que a Matemática é uma ciência humana, fruto das necessidades e preocupações de diferentes culturas, em diferentes momentos históricos, e é uma ciência viva, que contribui para solucionar problemas científicos e tecnológicos e para alicerçar descobertas e construções, inclusive com impactos no mundo do trabalho.

2

Desenvolver o raciocínio lógico, o espírito de investigação e a capacidade de produzir argumentos convincentes, recorrendo aos conhecimentos matemáticos para compreender e atuar no mundo.

3

Compreender as relações entre conceitos e procedimentos dos diferentes campos da Matemática (Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade) e de outras áreas do conhecimento, sentindo segurança quanto à própria capacidade de construir e aplicar conhecimentos matemáticos, desenvolvendo a autoestima e a perseverança na busca de soluções.

4

Fazer observações sistemáticas de aspectos quantitativos e qualitativos presentes nas práticas sociais e culturais, de modo a investigar, organizar, representar e comunicar informações relevantes, para interpretá-las e avaliá-las crítica e eticamente, produzindo argumentos convincentes.

5

Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

6

Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados).

7

Desenvolver e/ou discutir projetos que abordem, sobretudo, questões de urgência social, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de opiniões de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.

8

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA - I SEGMENTO

### QUADRO 25

#### Quadro Organizador de Matemática - I Segmento - 1ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Números	Contagem de rotina	História dos números. Números no cotidiano. Diferentes funções dos números	<b>EF01MA01</b> Utilizar números naturais como indicador de quantidade ou de ordem em diferentes situações cotidianas e reconhecer situações em que os números não indicam contagem nem ordem, mas sim código de identificação.
	Contagem ascendente e descendente	Contagem, representação, leitura e escrita de números	<b>EJAEF01MA01SL01</b> Reconhecer a importância dos números naturais no seu cotidiano e suas diferentes formas de utilização.
	Reconhecimento de números no contexto diário: indicação de quantidades, indicação de ordem ou indicação de código para a organização de informações	Números cardinais e ordinais	<b>EF01MA02</b> Contar de maneira exata ou aproximada, utilizando diferentes estratégias como o pareamento e outros agrupamentos.
		Sequência de números até 100. Dezena, dúzia e meia dúzia	<b>EF01MA04</b> Contar a quantidade de objetos de coleções até 100 unidades e apresentar o resultado por registros verbais e simbólicos, em situações de seu interesse, como jogos, brincadeiras, materiais da sala de aula, entre outros
		Dezenas inteiras	
	Quantificação de elementos de uma coleção: estimativas, contagem um a um, pareamento ou outros agrupamentos e comparação.	Contagem dos números, agrupamento e comparação de quantidades	<b>EF01MA03</b> Estimar e comparar quantidades de objetos de dois conjuntos (em torno de 20 elementos), por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois) para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”.
	Leitura, escrita e comparação de números naturais (até 100) Reta numérica	Leitura e escrita de números naturais	<b>EF01MA05</b> Comparar números naturais de até duas ordens em situações cotidianas, com e sem suporte da reta numérica.
	Construção de fatos básicos da adição	Ideias da Adição	

		Adição de dezenas exatas	<b>EF01MA06S</b> Construir fatos básicos da adição e utilizá-los em procedimentos de cálculo para resolver problemas.
	Composição e decomposição de números naturais	Contagem, comparação, leitura, escrita, composição e decomposição de números	<b>EF01MA07</b> Compor e decompor número de até duas ordens, por meio de diferentes adições, com o suporte de material manipulável, contribuindo para a compreensão de características do sistema de numeração decimal e o desenvolvimento de estratégias de cálculo.
	Problemas envolvendo diferentes significados da adição e da subtração (juntar, acrescentar, separar, retirar)	Situações problemas de adição e subtração	<b>EF01MA08</b> Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até dois algarismos, com os significados de juntar, acrescentar, separar e retirar, com o suporte de imagens e/ou material manipulável, utilizando estratégias e formas de registro pessoal.
Álgebra	Padrões figurais e numéricos: investigação de regularidades ou padrões em sequências	Organização e ordenação de objetos	<b>EF01MA09</b> Organizar e ordenar objetos familiares ou representações por figuras, por meio de atributos, tais como cor, forma e medida
	Sequências recursivas: observação de regras usadas em seriações numéricas (mais 1, mais 2, menos 1, menos 2, por exemplo)	Padrões em sequências	<b>EF01MA10</b> Descrever, após o reconhecimento e a explicitação de um padrão (ou regularidade), os elementos ausentes em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras.
Geometria	Localização de objetos e de pessoas no espaço, utilizando diversos pontos de referência e vocabulário apropriado.	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço	<b>EF01MA11</b> Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço em relação à sua própria posição, utilizando termos como à direita, à esquerda, em frente, atrás.
		Identificação, descrição e elaboração de trajetos	<b>EF01MA12</b> Descrever a localização de pessoas e de objetos no espaço segundo um dado ponto de referência, compreendendo que, para a utilização de termos que se referem à posição, como direita, esquerda, em cima, em baixo, é necessário explicitar-se o referencial.

	<p>Figuras geométricas espaciais: reconhecimento e relações com objetos familiares do mundo físico</p>	<p>Objetos e seus formatos</p> <p>Figuras geométricas espaciais: cone, cilindro, esfera, bloco retangular</p>	<p><b>EF01MA13</b> Relacionar figuras geométricas espaciais (cones, cilindros, esferas e blocos retangulares) a objetos familiares do mundo físico.</p>
	<p>Figuras geométricas planas: reconhecimento do formato das faces de figuras geométricas espaciais</p>	<p>Figuras geométricas planas: círculo, quadrado, retângulo e triângulo</p>	<p><b>EF01MA14</b> Identificar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo) em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em contornos de faces de sólidos geométricos.</p>
<p>Grandezas e medidas</p>	<p>Medidas de comprimento, massa e capacidade: comparações e unidades de medida não convencionais</p>	<p>Medidas de comprimento: o centímetro, o milímetro e o metro</p> <p>Medidas de massa: o quilograma e o grama</p> <p>Medidas de capacidades: o litro e o mililitro</p>	<p><b>EF01MA15</b> Comparar comprimentos, capacidades ou massas, utilizando termos como mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo, mais pesado, mais leve, cabe mais, cabe menos, entre outros, para ordenar objetos de uso cotidiano.</p> <p><b>EJAEF01MA15SL01</b> Reconhecer e manusear adequadamente os diversos instrumentos de medidas de comprimento convencionais fazendo uso da terminologia própria como: régua, trena, relógios, balança, fita métrica, etc.</p> <p><b>EJAEF01MA15SL02</b> Reconhecer e utilizar unidades de medidas convencionais em situações do cotidianas.</p>
	<p>Medidas de tempo: unidades de medida de tempo, suas relações e o uso do calendário.</p>	<p>O relógio</p> <p>Os dias da semana</p> <p>Os meses do ano e o calendário</p>	<p><b>EF01MA16</b> Relatar em linguagem verbal ou não verbal sequência de acontecimentos relativos a um dia, utilizando, quando possível, os horários dos eventos.</p> <p><b>AEF01MA17</b> Reconhecer e relacionar períodos do dia, dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, quando necessário.</p> <p><b>EF01MA18</b> Produzir a escrita de uma data, apresentando o dia, o mês e o ano, e indicar o dia da semana de uma data, consultando calendários.</p>

	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas	Cédulas e moedas brasileiras	<b>EF01MA19</b> Reconhecer e relacionar valores de moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações simples do cotidiano do estudante
Probabilidade e estatística	Noção de acaso	Classificação de eventos envolvendo o acaso	<b>EF01MA20</b> Classificar eventos envolvendo o acaso, tais como “acontecerá com certeza”, “talvez aconteça” e “é impossível acontecer”, em situações do cotidiano.
	Leitura de tabelas e de gráficos de colunas simples	Leitura, interpretação e comparação de dados em tabelas e gráficos de coluna	<b>EF01MA21</b> Ler dados expressos em tabelas e em gráficos de colunas simples.
	Coleta e organização de informações Registros pessoais para comunicação de informações coletadas.	Realização de pesquisas	<b>EF01MA22</b> Realizar pesquisa, envolvendo até duas variáveis categóricas de seu interesse e universo de até 30 elementos, e organizar dados por meio de representações pessoais.

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Números	Leitura, escrita, comparação e ordenação de números de até três ordens pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e papel do zero). Leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de quatro ordens	Números no cotidiano  Diferentes funções dos números  Contagem, comparação, representação, leitura e escrita de números  Valor posicional  Números cardinais e ordinais  Sequência de números até 1000 Dezena, dúzia e meia dúzia  Dezenas e centenas inteiras  Ordem crescente e decrescente	<b>EF02MA01</b> Comparar e ordenar números naturais (até a ordem de centenas) pela compreensão de características do sistema de numeração decimal (valor posicional e função do zero).  <b>EF02MA02</b> Fazer estimativas por meio de estratégias diversas a respeito da quantidade de objetos de coleções e registrar o resultado da contagem desses objetos (até 1000 unidades).  <b>EF02MA03</b> Comparar quantidades de objetos de dois conjuntos, por estimativa e/ou por correspondência (um a um, dois a dois, entre outros), para indicar “tem mais”, “tem menos” ou “tem a mesma quantidade”, indicando, quando for o caso, quantos a mais e quantos a menos.  <b>EF03MA01</b> Ler, escrever e comparar números naturais de até a ordem de

		unidade de milhar, estabelecendo relações entre os registros numéricos e em língua materna.
Composição e decomposição de números naturais.	Composição e decomposição de números até três algarismos	<b>EF02MA04</b> Compor e decompor números naturais de até três ordens, com suporte de material manipulável, por meio de diferentes adições. <b>EF03MA02</b> Identificar características do sistema de numeração decimal, utilizando a composição e a decomposição de número natural de até quatro ordens.
Construção de fatos fundamentais da adição e da subtração.	Operações fundamentais: adição e subtração (ideias, termos). Arredondamento e resultado aproximado.	<b>EF2MA05</b> Construir fatos básicos da adição e subtração e utilizá-los no cálculo mental ou escrito.
Procedimentos de cálculo (mental e escrito) com números naturais: adição e subtração	Cálculo mental e escrito. Situações problemas de adição e subtração.	<b>EF03MA05</b> Utilizar diferentes procedimentos de cálculo mental e escrito, inclusive os convencionais, para resolver problemas significativos envolvendo adição e subtração com números naturais.
Construção de fatos fundamentais da adição, subtração e multiplicação.	Operações fundamentais: adição, subtração e multiplicação. Multiplicação: ideia de adição de parcelas iguais e disposição retangular Termos da multiplicação Diferentes maneiras de multiplicar Multiplicação por 10,100,1000	<b>EF03MA03</b> Construir e utilizar fatos básicos da adição e da multiplicação para o cálculo mental ou escrito.
Reta numérica	Adição e subtração na reta numérica	<b>EF03MA04</b> Estabelecer a relação entre números naturais e pontos da reta numérica para utilizá-la na ordenação dos números naturais e também na construção de fatos da adição e da subtração, relacionando-os com deslocamentos para a direita ou para a esquerda.

<p>Problemas envolvendo significados da adição e da subtração: juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades</p>	<p>Situações problemas de adição e subtração</p> <p>Cálculo mental</p>	<p><b>EF02MA06</b> Resolver e elaborar problemas de adição e de subtração, envolvendo números de até três ordens, com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, utilizando estratégias pessoais ou convencionais.</p> <p><b>EF03MA06</b> Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p>
<p>Problemas envolvendo adição de parcelas iguais (multiplicação)</p>	<p>Situações problemas de adição e multiplicação</p>	<p><b>EF02MA07</b> Resolver e elaborar problemas de multiplicação (por 2, 3, 4 e 5) com a ideia de adição de parcelas iguais por meio de estratégias e formas de registro pessoais, utilizando ou não suporte de imagens e/ou material manipulável.</p>
<p>Problemas envolvendo significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração, retangular, repartição em partes iguais e medida</p>	<p>Operações fundamentais: adição, subtração, multiplicação e divisão</p> <p>Divisão: ideias de repartir igualmente e de quantos cabem</p> <p>Divisão exata e não exata</p> <p>Situações problemas envolvendo as quatro operações fundamentais. Divisão por 2, 3, 4, 5 e 10</p>	<p><b>EF03MA06</b> Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, retirar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo exato ou aproximado, incluindo cálculo mental.</p> <p><b>EJAEF03MA06SL01</b> Resolver e elaborar problemas de adição e subtração com os significados de juntar, acrescentar, separar, comparar e completar quantidades, utilizando diferentes estratégias de cálculo, incluindo cálculo mental e estimativa.</p> <p><b>EF03MA07</b> Resolver e elaborar problemas de multiplicação por (2,3,4,5 e 10) com os significados de parcelas iguais e elementos apresentados em disposição retangular, utilizando diferentes estratégias de cálculos e registros.</p>

			<p><b>EF03MA08</b> Resolver e elaborar problemas de divisão de um número natural por outro (até 10), com resto zero e com resto diferente de zero, com os significados de repartição equitativa de medida, por meio de estratégias e registros pessoais.</p> <p><b>EF03MA09</b> Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.</p>
	Problemas envolvendo significados de dobro, metade, triplo e terça parte Significados de metade, terça parte, quarta parte, quinta parte e décima parte	Dobro, triplo, metade, terço, quarta parte, quinta parte e décima parte Situações problemas	<p><b>EF02MA08</b> Resolver e elaborar problemas envolvendo dobro, metade, triplo e terça parte, com o suporte de imagens ou material manipulável, utilizando estratégias pessoais.</p> <p><b>EF03MA09</b> Associar o quociente de uma divisão com resto zero de um número natural por 2, 3, 4, 5 e 10 às ideias de metade, terça, quarta, quinta e décima partes.</p>
Álgebra	Construção de sequências repetitivas e de sequências recursivas	Sequências numéricas  Ordem crescente e decrescente	<p><b>EF02MA09</b> Construir sequências de números naturais em ordem crescente ou decrescente a partir de um número qualquer, utilizando uma regularidade estabelecida.</p>
	Identificação de regularidade de sequências e determinação de elementos ausentes na sequência	Padrões em sequências geométricas e numéricas	<p><b>EF02MA10</b> Descrever um padrão (ou regularidade) de sequências repetitivas e de sequências recursivas, por meio de palavras, símbolos ou desenhos.</p> <p><b>EF02MA11</b> Descrever os elementos ausentes em sequências repetitivas e em sequências recursivas de números naturais, objetos ou figuras</p>
	Identificação e descrição de regularidades em sequências numéricas recursivas	Adição e subtração	<p><b>EF03MA10</b> Identificar regularidades em sequências ordenadas de números naturais, resultantes da realização de adições ou subtrações sucessivas, por um mesmo número, descrever uma regra de formação da sequência e determinar elementos faltantes ou seguintes.</p>

	Relação de igualdade.	Sentenças de adição e subtração.	<b>EF03MA11</b> Compreender a ideia de igualdade para escrever diferentes sentenças de adições ou de subtrações de dois números naturais que resultem na mesma soma ou diferença.
Geometria	Localização e movimentação de pessoas e objetos no espaço, segundo pontos de referência, e indicação de mudanças de direção e sentido	Caminhos. Localização. Movimentação e trajetos	<b>EF02MA12</b> Identificar e registrar, em linguagem verbal ou não verbal, a localização e os deslocamentos de pessoas e de objetos no espaço, considerando mais de um ponto de referência, e indicar as mudanças de direção e de sentido.
	Localização e movimentação: representação de objetos e pontos de referência	Caminhos. Localização Identificação, descrição e elaboração de trajetos	<b>EF03MA12</b> Descrever e representar, por meio de esboços de trajetos ou utilizando croquis e maquetes, a movimentação de pessoas ou de objetos no espaço, incluindo mudanças de direção e sentido, com base em diferentes pontos de referência.
	Esboço de roteiros e de plantas simples	Planta baixa  Roteiro	<b>EF02MA13</b> Esboçar roteiros a ser seguidos ou plantas de ambientes familiares, assinalando entradas, saídas e alguns pontos de referência.
	Figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera)  Reconhecimento, análise de características e planificações	Figuras geométricas espaciais: cubo, paralelepípedo, pirâmide, cone, cilindro e esfera  Vértices, faces e arestas de figuras não planas  Planificações	<b>EF02MA14</b> Reconhecer, nomear e comparar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera), relacionando-as com objetos do mundo físico.  <b>EF03MA13</b> Associar figuras geométricas espaciais (cubo, bloco retangular, pirâmide, cone, cilindro e esfera) a objetos do mundo físico e nomear essas figuras.  <b>EF03MA14</b> Descrever características de algumas figuras geométricas espaciais (prismas retos, pirâmides, cilindros, cones), relacionando-as com suas planificações.

	<p>Figuras geométricas planas (triângulo, círculo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo): reconhecimento e análise de características</p>	<p>Figuras geométricas planas e não planas</p> <p>Lados e vértices de figuras planas</p>	<p><b>EF02MA15</b> Reconhecer, comparar e nomear figuras planas (círculo, quadrado, retângulo e triângulo), por meio de características comuns, em desenhos apresentados em diferentes disposições ou em sólidos geométricos.</p> <p><b>EF03MA15</b> Classificar e comparar figuras planas (triângulo, quadrado, retângulo, trapézio e paralelogramo) em relação a seus lados (quantidade, posições relativas e comprimento) e vértices.</p>
	<p>Congruência de figuras geométricas planas</p>	<p>Figuras congruentes</p>	<p><b>EF03MA16</b> Reconhecer figuras congruentes, usando sobreposição e desenhos em malhas quadriculadas ou triangulares, incluindo o uso de tecnologias digitais.</p>
Grandezas e Medidas	<p>Significado de medida e de unidade de medida</p>	<p>Medidas: de tempo, massa, capacidade e comprimento</p>	<p><b>EF03MA17</b> Reconhecer que o resultado de uma medida depende da unidade de medida utilizada.</p> <p><b>EF03MA18</b> Escolher a unidade de medida e o instrumento mais apropriado para medições de comprimento, tempo e capacidade.</p>
	<p>Medidas de comprimento (unidades não convencionais e convencionais): registro, instrumentos de medida, estimativas e comparações</p>	<p>Unidades de medidas padronizadas e não padronizadas. Unidade de medida de comprimento: metro, centímetro, mililitro e quilômetro</p>	<p><b>EF03MA19</b> Estimar, medir e comparar comprimentos, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (metro, centímetro e milímetro) e diversos instrumentos de medida.</p>
	<p>Medidas de capacidade e de massa (unidades não convencionais e convencionais): registro, estimativas e comparações</p>	<p>Unidades de medida de massa: quilograma, grama e miligrama</p> <p>Instrumentos de medida</p> <p>Unidades de medida de capacidade: litro e mililitro</p>	<p><b>EF02MA17</b> Estimar, medir e comparar capacidade e massa, utilizando estratégias pessoais e unidades de medida não padronizadas ou padronizadas (litro, mililitro, grama e quilograma).</p> <p><b>EF03MA20</b> Estimar e medir capacidade e massa, utilizando unidades de medida não padronizadas e padronizadas mais usuais (litro, mililitro, quilograma, grama e miligrama), reconhecendo-as em</p>

			leitura de rótulos e embalagens, entre outros.
	Comparação de áreas por superposição	Noção de comparação de área por superposição	<b>EF03MA21</b> Comparar, visualmente ou por superposição, áreas de faces de objetos, de figuras planas ou de desenhos.
	Medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas em relógios digitais e ordenação de datas  Medidas de tempo: leitura de horas em relógios digitais e analógicos, duração de eventos e reconhecimento de relações entre unidades de medida de tempo	Unidades de medida de tempo: hora, minuto, segundo, dia, mês bimestre, trimestre, semestre e ano  Relógios de ponteiros e digital	<b>EF02MA18</b> Indicar a duração de intervalos de tempo entre duas datas, como dias da semana e meses do ano, utilizando calendário, para planejamentos e organização de agenda.  <b>EF2MA19</b> Medir a duração de um intervalo de tempo por meio de relógio digital e registrar o horário do início e do fim do intervalo.  <b>EF03MA22</b> Ler e registrar medidas e intervalos de tempo, utilizando relógios (analógico e digital) para informar os horários de início e término de realização de uma atividade e sua duração.  <b>EF03MA23</b> Ler horas em relógios digitais e em relógios analógicos e reconhecer a relação entre hora e minutos e entre minuto e segundos.
	Sistema monetário brasileiro: reconhecimento de cédulas e moedas e equivalência de valores  Sistema monetário brasileiro: estabelecimento de equivalências de um mesmo valor na utilização de diferentes cédulas e moedas	História do sistema monetário. Cédulas e moedas do real. Troco, desconto, pagamento a prazo e à vista  Situações problemas envolvendo sistema monetário brasileiro	<b>EF2MA20</b> Estabelecer a equivalência de valores entre moedas e cédulas do sistema monetário brasileiro para resolver situações cotidianas.  <b>EF03MA24</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam a comparação e a equivalência de valores monetários do sistema brasileiro em situações de compra, venda e troca.
Probabilidade e estatística	Análise da ideia de aleatório em situações cotidianas	A vida e as possibilidades	<b>EF02MA21</b> Classificar resultados de eventos cotidianos aleatórios como “pouco prováveis”, “muito prováveis”, “improváveis” e “impossíveis”.

	Análise da ideia de acaso em situações do cotidiano: espaço amostral	Realização de experimentos Exploração da ideia de acaso e do impossível	<b>EF03MA25</b> Identificar, em eventos familiares aleatórios, todos os resultados possíveis, estimando os que têm maiores ou menores chances de ocorrência.
	Coleta, classificação e representação de dados em tabelas simples e de dupla entrada e em gráficos de colunas	Realização de pesquisa, com representação dos resultados em tabela simples e dupla entrada	<b>EF02MA22</b> Comparar informações de pesquisas apresentadas por meio de tabelas de dupla entrada e em gráficos de colunas simples ou barras, para melhor compreender aspectos da realidade próxima.  <b>EF02MA23</b> Realizar pesquisa em universo de até 30 elementos, escolhendo até três variáveis categóricas de seu interesse, organizando os dados coletados em listas, tabelas e gráficos de colunas simples.
	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada e gráficos de barras	Tabelas e gráficos  Leitura e interpretação de tabelas simples e de dupla entrada  Adição, subtração, multiplicação e divisão	<b>EF03MA26</b> Resolver problemas cujos dados estão apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas.  <b>EF03MA27</b> Ler, interpretar e comparar dados apresentados em tabelas de dupla entrada, gráficos de barras ou de colunas, envolvendo resultados de pesquisas significativas, utilizando termos como maior e menor frequência, apropriando-se desse tipo de linguagem para compreender aspectos da realidade sociocultural significativo.
	Coleta, classificação e representação de dados referentes a variáveis categóricas, por meio de tabelas e gráficos	Realização de pesquisa, com representação dos resultados em tabela e gráficos de colunas  Transposição de dados de tabelas para gráficos de colunas e barras. Adição e subtração	<b>EF03MA28</b> Realizar pesquisa envolvendo variáveis categóricas em um universo de até 50 elementos, organizar os dados coletados utilizando listas, tabelas simples ou de dupla entrada e representá-los em gráficos de colunas simples, com e sem uso de tecnologias digitais.

## QUADRO 26

### Quadro Organizador de Matemática - I Segmento - 2ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Números	Sistema de numeração decimal: leitura, escrita, comparação e ordenação de números naturais de até cinco ordens	Conhecimento do Sistema de Numeração Romana; Compreensão da representação posicional do sistema de numeração decimal, identificando as ordens até as dezenas de milhar.	<b>EF04MA01</b> Ler, escrever e ordenar números naturais até a ordem de dezenas de milhar.
	Composição e decomposição de um número natural de até cinco ordens, por meio de adições e multiplicações por potências de 10	Compreensão de composições e decomposição de um número natural.	<b>EF04MA02</b> Mostrar, por decomposição e composição, que todo número natural pode ser escrito por meio de adições e multiplicações por potências de dez, para compreender o sistema de numeração decimal e desenvolver estratégias de cálculo.
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	Resolução de problemas que envolvem as propriedades de adição e subtração utilizando diferentes estratégias de cálculos.	<b>EF04MA03</b> Resolver e elaborar problemas com números naturais envolvendo adição e subtração, utilizando estratégias diversas, como cálculo, cálculo mental e algoritmos, além de fazer estimativas do resultado
	Propriedades das operações para o desenvolvimento de diferentes estratégias de cálculo com números naturais	Conhecimento das propriedades de adição e subtração (fechamento, comutativa, associativa e elemento neutro).	<b>EF04MA04</b> Utilizar as relações entre adição e subtração, bem como entre multiplicação e divisão, para ampliar as estratégias de cálculo
	Problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação e da divisão: adição de parcelas iguais, configuração retangular, proporcionalidade, repartição equitativa e medida	Resolução e elaboração de problemas que envolvem a multiplicação.	<b>EF04MA06</b> Resolver e elaborar problemas envolvendo diferentes significados da multiplicação (adição de parcelas iguais, organização retangular e proporcionalidade), utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.  <b>EF04MA07</b> Resolver e elaborar problemas de divisão cujo divisor tenha no máximo dois algarismos,

			envolvendo os significados de repartição equitativa e de medida, utilizando estratégias diversas, como cálculo por estimativa, cálculo mental e algoritmos.
	Problemas de contagem do tipo: “Se cada objeto de uma coleção A for combinado com todos os elementos de uma coleção B, quantos agrupamentos desse tipo podem ser formados?”.	Compreensão do princípio multiplicativo para resolução de problemas	<b>EF05MA09</b> Resolver e elaborar problemas simples de contagem envolvendo o princípio multiplicativo, como a determinação do número de agrupamentos possíveis ao se combinar cada elemento de uma coleção com todos os elementos de outra coleção, por meio de diagramas de árvore ou por tabelas
Álgebra	Sequência numérica recursiva formada por múltiplos de um número natural.	Compreensão da ideia de múltiplos de um número natural	<b>EF04MA11</b> Identificar regularidades em sequências numéricas compostas por múltiplos de um número natural. <b>EF04MA12</b> Reconhecer, por meio de investigações, que há grupos de números naturais para os quais as divisões por um determinado número resultam em restos iguais, identificando regularidades.
	Propriedades da igualdade e noção de equivalência	Resolução de problemas que busquem valores desconhecidos.	<b>EF05MA10</b> Concluir, por meio de investigações, que a relação de igualdade existente entre dois membros permanece ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir cada um desses membros por um mesmo número, para construir a noção de equivalência.
	Relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão	Compreensão das relações entre adição e subtração e entre multiplicação e divisão com a utilização da calculadora.	<b>EF04MA13</b> Reconhecer, por meio de investigações, utilizando a calculadora quando necessário, as relações inversas entre as operações de adição e de subtração e de multiplicação e de divisão, para aplicá-las na resolução de problemas.

	Grandezas diretamente proporcionais Problemas envolvendo a partição de um todo em duas partes proporcionais	Resolução de problemas através da divisão desigual proporcional	<b>EF05MA13</b> Resolver problemas envolvendo a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, tais como dividir uma quantidade em duas partes, de modo que uma seja o dobro da outra, com compreensão da ideia de razão entre as partes e delas com o todo.
Geometria	Localização e movimentação: pontos de referência, direção e sentido Paralelismo e perpendicularismo	Localização de pessoas e objetos no espaço utilizando malha quadriculada.	<b>EF04MA16</b> Descrever deslocamentos e localização de pessoas e de objetos no espaço, por meio de malhas quadriculadas e representações como desenhos, mapas, planta baixa e croquis, empregando termos como direita e esquerda, mudanças de direção e sentido, intersecção, transversais, paralelas e perpendiculares.
	Figuras geométricas espaciais (prismas e pirâmides): reconhecimento, representações, planificações e características	Reconhecimento de figuras de figuras planas nos sólidos geométricos. Apresentação de figuras geométricas espaciais e suas planificações.	<b>EF04MA17</b> Associar prismas e pirâmides a suas planificações e analisar, nomear e comparar seus atributos, estabelecendo relações entre as representações planas e espaciais.
	Plano cartesiano: coordenadas cartesianas (1º quadrante) e representação de deslocamentos no plano cartesiano.	localização de objetos no plano (mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas).	<b>EF05MA14</b> Utilizar e compreender diferentes representações para a localização de objetos no plano, como mapas, células em planilhas eletrônicas e coordenadas geográficas, a fim de desenvolver as primeiras noções de coordenadas cartesianas. <b>EF05MA15</b> Interpretar, descrever e representar a localização ou movimentação de objetos no plano cartesiano (1º quadrante), utilizando coordenadas cartesianas, indicando mudanças de direção e de sentido e giros.
	Figuras geométricas espaciais: reconhecimento, representações, planificações e características.	Estudo dos prismas, das pirâmides, dos cilindros e dos cones.	<b>EF05MA16</b> Associar figuras espaciais a suas planificações (prismas, pirâmides, cilindros e cones) e analisar, nomear e comparar seus atributos

	Figuras geométricas planas: características, representações e ângulos	Reconhecimento das figuras geométricas.	<b>EF05MA17</b> Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e desenhá-los, utilizando material de desenho ou tecnologias digitais.
	Ampliação e redução de figuras poligonais em malhas quadriculadas: reconhecimento da congruência dos ângulos e da proporcionalidade dos lados correspondentes	Estudo das figuras poligonais: - Ampliação - Redução - Simetria - Congruência - Proporcionalidade	<b>EF05MA18</b> Reconhecer a congruência dos ângulos e a proporcionalidade entre os lados correspondentes de figuras poligonais em situações de ampliação e de redução em malhas quadriculadas e usando tecnologias digitais.
Grandezas e Medidas	Medidas de comprimento, massa e capacidade: estimativas, utilização de instrumentos de medida e unidades de medida convencionais mais usuais	Sistema de Medidas: comprimentos, massas e capacidade em situações do cotidiano.	<b>EF04MA20</b> Medir e estimar comprimentos (incluindo perímetros), massas e capacidades, utilizando unidades de medida padronizadas mais usuais, valorizando e respeitando a cultura local.
	Áreas de figuras construídas em malhas quadriculadas	Estudo de medida: Área;  Malha quadriculada, relacionando a representação dos quadradinhos com a representação de uma unidade de área. Relação entre áreas de figuras.	<b>EF04MA21</b> Medir, comparar e estimar área de figuras planas desenhadas em malha quadriculada, pela contagem dos quadradinhos ou de metades de quadradinho, reconhecendo que duas figuras com formatos diferentes podem ter a mesma medida de área.
	Medidas de temperatura em grau Celsius: construção de gráficos para indicar a variação da temperatura (mínima e máxima) medida em um dado dia ou em uma semana	Estudo das medidas de temperatura em grau Celsius;  Elaboração de Gráficos	<b>EF04MA23</b> Reconhecer temperatura como grandeza e o grau Celsius como unidade de medida a ela associada e utilizá-lo em comparações de temperaturas em diferentes regiões do Brasil ou no exterior ou, ainda, em discussões que envolvam problemas relacionados ao aquecimento global.  <b>EF04MA24</b> Registrar as temperaturas máxima e mínima diárias, em locais do seu cotidiano, e elaborar gráficos de colunas com as variações diárias

			da temperatura, utilizando, inclusive, planilhas eletrônicas.
	Medidas de comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade: utilização de unidades convencionais e relações entre as unidades de medida mais usuais	Resolução de problemas envolvendo grandezas: comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade.	<b>EF05MA19</b> Resolver e elaborar problemas envolvendo medidas das grandezas comprimento, área, massa, tempo, temperatura e capacidade, recorrendo a transformações entre as unidades mais usuais em contextos socioculturais
	Noção de volume	Compreensão das noções básicas de volume utilizando materiais concretos.	<b>EF05MA21</b> Reconhecer volume como grandeza associada a sólidos geométricos e medir volumes por meio de empilhamento de cubos, utilizando, preferencialmente, objetos concretos.
Probabilidade e estatística	Leitura, interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e colunas e gráficos pictóricos.	Leitura, interpretação e análise de dados apresentados em gráficos de colunas ou pictóricos; Produção de texto para sintetizar conclusões dos resultados de uma pesquisa.	<b>EF04MA27</b> Analisar dados apresentados em tabelas simples ou de dupla entrada e em gráficos de colunas ou pictóricos, com base em informações das diferentes áreas do conhecimento, e produzir texto com a síntese de sua análise.
	Leitura, coleta, classificação interpretação e representação de dados em tabelas de dupla entrada, gráfico de colunas agrupadas, gráficos pictóricos e gráfico de linhas	Estudo e interpretação de dados apresentados nos gráficos.	<b>EF05MA24</b> Interpretar dados estatísticos apresentados em textos, tabelas e gráficos (colunas ou linhas), referentes a outras áreas do conhecimento ou a outros contextos, como saúde e trânsito, e produzir textos com o objetivo de sintetizar conclusões.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE MATEMÁTICA - II SEGMENTO

### QUADRO 27

#### Quadro Organizador de Matemática - II Segmento - 1ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	<p>Sistema de numeração decimal: características, leitura, escrita e comparação de números naturais e de números racionais representados na forma decimal</p> <p>Operações (adição, subtração, multiplicação, divisão e potenciação) com números naturais.</p> <p>Divisão euclidiana</p> <p>Múltiplos e divisores de um número natural</p> <p>Frações: significados (parte/todo, quociente), equivalência, comparação, adição e subtração; cálculo da fração de um número natural; adição e subtração de frações</p> <p>Cálculo de porcentagens por meio de estratégias diversas, sem fazer uso da “regra de três”</p>	<p><b>EF06MA01</b> Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.</p> <p><b>EF06MA02</b> Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.</p> <p><b>EF06MA03</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.</p> <p><b>EF06MA06</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.</p> <p><b>EF06MA08</b> Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal e/ou equivalentes, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.</p> <p><b>EF06MA09</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.</p>

		<p><b>EF06MA11</b> Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.</p> <p><b>EF06MA13</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.</p>
Álgebra	<p>Propriedades da igualdade</p> <p>Problemas que tratam da partição de um todo em duas partes desiguais, envolvendo razões entre as partes e entre uma das partes e o todo</p>	<p><b>EF06MA14</b> Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos em situações matemáticas e na resolução de problemas.</p> <p><b>EF06MA15</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.</p>
Geometria	<p>Plano cartesiano: associação dos vértices de um polígono a pares ordenados</p> <p>Prismas e pirâmides: planificações e relações entre seus elementos (vértices, faces e arestas)</p> <p>Polígonos: classificações quanto ao número de vértices, às medidas de lados e ângulos e ao paralelismo e perpendicularismo dos lados</p> <p>Construção de figuras semelhantes: ampliação e redução de figuras planas em malhas quadriculadas</p>	<p><b>EF06MA16</b> Associar pares ordenados de números a pontos do plano cartesiano do 1º quadrante, em situações como a localização dos vértices de um polígono.</p> <p><b>EF06MA17</b> Quantificar e estabelecer relações entre o número de vértices, faces e arestas de prismas e pirâmides, em função do seu polígono da base, para resolver problemas e desenvolver a percepção espacial.</p> <p><b>EF06MA18</b> Reconhecer, nomear e comparar polígonos, considerando lados, vértices e ângulos, e classificá-los em regulares e não regulares, tanto em suas representações no plano como em faces de poliedros.</p> <p><b>EF06MA21</b> Construir figuras planas semelhantes em situações de ampliação e de redução, com o uso de malhas quadriculadas, plano cartesiano ou tecnologias digitais.</p>

<p>Grandezas e Medidas</p>	<p>Problemas sobre medidas envolvendo grandezas como comprimento, massa, tempo, temperatura, área, capacidade e volume</p> <p>Ângulos: noção, usos e medida.</p> <p>Plantas baixas e vistas aéreas</p>	<p><b>EF06MA24</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam as grandezas comprimento, massa, tempo, temperatura, área (triângulos e retângulos), capacidade e volume (sólidos formados por blocos retangulares), sem uso de fórmulas, inseridos, sempre que possível, em contextos oriundos de situações reais e/ou relacionadas às outras áreas do conhecimento.</p> <p><b>EF06MA26</b> Resolver problemas que envolvam a noção de ângulo em diferentes contextos e em situações reais, como ângulo de visão.</p> <p><b>EF06MA28</b> Interpretar, descrever e desenhar plantas baixas simples de residências e vistas aéreas.</p>
<p>Probabilidade e Estatística</p>	<p>Cálculo de probabilidade como a razão entre o número de resultados favoráveis e o total de resultados possíveis em um espaço amostral equiprovável</p> <p>Cálculo de probabilidade por meio de muitas repetições de um experimento (frequências de ocorrências e probabilidade frequentista)</p> <p>Leitura e interpretação de tabelas e gráficos (de colunas ou barras simples ou múltiplas) referentes a variáveis categóricas e variáveis numéricas</p> <p>Coleta de dados, organização e registro</p> <p>Construção de diferentes tipos de gráficos para representá-los e interpretação das informações</p>	<p><b>EF06MA30</b> Calcular a probabilidade de um evento aleatório, expressando-a por número racional (forma fracionária, decimal e percentual) e comparar esse número com a probabilidade obtida por meio de experimentos sucessivos.</p> <p><b>EEF06MA31</b> Identificar as variáveis e suas frequências e os elementos constitutivos (título, eixos, legendas, fontes e datas) em diferentes tipos de gráfico.</p> <p><b>EF06MA32</b> Interpretar e resolver situações que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p><b>EJAEF06MA32SL01</b> Interpretar e resolver situações, reconhecendo o tratamento ético na sua análise e divulgação, que envolvam dados de pesquisas sobre contextos ambientais, sustentabilidade, trânsito, consumo responsável, entre outros, apresentadas pela mídia em tabelas e em diferentes tipos de gráficos e redigir textos escritos com o objetivo de sintetizar conclusões.</p> <p><b>EF06MA33</b> Planejar e coletar dados de pesquisa referente a práticas sociais escolhidas pelos alunos e fazer uso de planilhas eletrônicas para registro, representação e interpretação</p>

	<p>das informações, em tabelas, vários tipos de gráficos e texto.</p> <p><b>EF06MA34</b> Interpretar e desenvolver fluxogramas simples, identificando as relações entre os objetos representados (por exemplo, posição de cidades considerando as estradas que as unem, hierarquia dos funcionários de uma empresa etc.).</p>
--	---

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	<p>Múltiplos e divisores de um número natural</p> <p>Cálculo de porcentagens e de acréscimos e decréscimos simples</p> <p>Números inteiros: usos, história, ordenação, associação com pontos da reta numérica e operações</p> <p>Fração e seus significados: como parte de inteiros, resultado da divisão, razão e operador</p> <p>Números racionais na representação fracionária e na decimal: usos, ordenação e associação com pontos da reta numérica e operações</p>	<p><b>EF07MA01</b> Resolver e elaborar problemas com números naturais, envolvendo as noções de divisor e de múltiplo, podendo incluir máximo divisor comum ou mínimo múltiplo comum, por meio de estratégias diversas, com/sem a aplicação de algoritmos.</p> <p><b>EF07MA02</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, como os que lidam com acréscimos e decréscimos simples e sucessivos, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, no contexto de educação financeira, entre outros.</p> <p><b>EF07MA03</b> Comparar e ordenar números inteiros em diferentes contextos, incluindo o histórico, associá-los a pontos da reta numérica e utilizá-los em situações que envolvam adição e subtração.</p> <p><b>EF07MA04</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam operações/expressões numéricas com números inteiros.</p> <p><b>EF07MA05</b> Resolver um mesmo problema utilizando diferentes algoritmos.</p> <p><b>EF07MA10</b> Comparar e ordenar números racionais em diferentes contextos e associá-los a pontos da reta numérica.</p> <p><b>EF07MA11</b> Compreender e utilizar a multiplicação e a divisão de números racionais, a relação entre elas e suas propriedades operatórias.</p>

		<p><b>EF07MA12</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam as operações com números racionais.</p>
<p>Álgebra</p>	<p>Linguagem algébrica: variável e incógnita</p> <p>Equivalência de expressões algébricas: identificação da regularidade de uma sequência numérica</p> <p>Problemas envolvendo grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais</p>	<p><b>EF07MA13</b> Compreender a ideia de variável, representada por letra ou símbolo, para expressar relação entre duas grandezas, diferenciando-a da ideia de incógnita.</p> <p><b>EF07MA15</b> Utilizar a simbologia algébrica para expressar regularidades encontradas em sequências numéricas.</p> <p><b>EF07MA16</b> Reconhecer se duas expressões algébricas obtidas para descrever a regularidade de uma mesma sequência numérica são ou não equivalentes.</p> <p><b>EF07MA18</b> Resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 1º grau, redutíveis à forma <math>ax + b = c</math>, fazendo uso das propriedades da igualdade.</p>
<p>Geometria</p>	<p>Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem</p> <p>Simetrias de translação, rotação e reflexão</p> <p>A circunferência como lugar geométrico</p> <p>Relações entre os ângulos formados por retas paralelas intersectadas por uma transversal</p> <p>Triângulos: construção, condição de existência e soma das medidas dos ângulos internos</p> <p>Polígonos regulares: quadrado e triângulo equilátero</p>	<p><b>EF07MA20</b> Reconhecer e representar, no plano cartesiano, o simétrico de figuras em relação aos eixos e à origem.</p> <p><b>EF07MA21</b> Reconhecer e construir figuras obtidas por simetrias de translação, rotação e reflexão, usando instrumentos de desenho ou softwares de geometria dinâmica e vincular esse estudo a representações planas de obras de arte, elementos arquitetônicos, entre outros.</p> <p><b>EF07MA22</b> Construir circunferências, utilizando compasso, reconhecê-las como lugar geométrico e utilizá-las para fazer composições artísticas e resolver problemas que envolvam objetos equidistantes.</p> <p><b>EF07MA23</b> Verificar relações entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal com e sem uso de softwares de geometria dinâmica.</p> <p><b>EF07MA25</b> Reconhecer a rigidez geométrica dos triângulos e suas aplicações, como na construção de estruturas arquitetônicas (telhados, estruturas metálicas e outras) ou nas artes plásticas.</p>

		<p><b>EF07MA27</b> Calcular medidas de ângulos internos de polígonos regulares, sem o uso de fórmulas, e estabelecer relações entre ângulos internos e externos de polígonos, preferencialmente vinculadas à construção de mosaicos e de ladrilhamentos.</p>
Grandezas e Medidas	<p>Problemas envolvendo medições</p> <p>Cálculo de volume de blocos retangulares, utilizando unidades de medida convencionais mais usuais</p> <p>Equivalência de área de figuras planas: cálculo de áreas de figuras que podem ser decompostas por outras, cujas áreas podem ser facilmente determinadas como triângulos e quadriláteros</p> <p>Medida do comprimento da circunferência</p>	<p><b>EF07MA29</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de grandezas inseridos em contextos oriundos de situações cotidianas ou de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que toda medida empírica é aproximada.</p> <p><b>EF07MA30</b> Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida do volume de blocos retangulares, envolvendo as unidades usuais (metro cúbico, decímetro cúbico e centímetro cúbico).</p> <p><b>AEF07MA32</b> Resolver e elaborar problemas de cálculo de medida de área de figuras planas que podem ser decompostas por quadrados, retângulos e/ou triângulos, utilizando a equivalência entre áreas.</p> <p><b>EF07MA33</b> Estabelecer o número (<math>\pi</math>) como a razão entre a medida de uma circunferência e seu diâmetro, para compreender e resolver problemas, inclusive os de natureza histórica.</p>
Probabilidade e Estatística	<p>Estatística: média e amplitude de um conjunto de dados</p> <p>Pesquisa amostral e pesquisa censitária Planejamento de pesquisa, coleta e organização dos dados, construção de tabelas e gráficos e interpretação das informações</p> <p>Gráficos de setores: interpretação, pertinência e construção para representar conjunto de dados</p>	<p><b>EF07MA35</b> Compreender, em contextos significativos, o significado de média estatística como indicador da tendência de uma pesquisa, calcular seu valor e relacioná-lo, intuitivamente, com a amplitude do conjunto de dados.</p> <p><b>EF07MA36</b> Planejar e realizar pesquisa envolvendo tema da realidade social, identificando a necessidade de ser censitária ou de usar amostra, e interpretar os dados para comunicá-los por meio de relatório escrito, tabelas e gráficos, com o apoio de planilhas eletrônicas.</p> <p><b>EF07MA37</b> Interpretar e analisar dados apresentados em gráfico de setores divulgados pela mídia e compreender quando é possível ou conveniente sua utilização.</p>

## QUADRO 28

### Quadro Organizador de Matemática - II Segmento - 2ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	Notação científica	<b>EF08MA01</b> Efetuar cálculos com potências de expoentes inteiros e aplicar esse conhecimento na representação de números em notação científica.
	Potenciação e radiciação	<b>EF08MA02</b> Resolver e elaborar problemas usando a relação entre potenciação e radiciação, para representar uma raiz como potência de expoente fracionário.
	O princípio multiplicativo da contagem	<b>EF08MA03</b> Resolver e elaborar problemas de contagem cuja resolução envolva a aplicação do princípio multiplicativo.
	Porcentagens	<b>EF08MA04</b> Resolver e elaborar problemas, envolvendo cálculo de porcentagens, incluindo o uso de tecnologias digitais.
Álgebra	Valor numérico de expressões algébricas	<b>EF08MA06</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculo do valor numérico de expressões algébricas, utilizando as propriedades das operações.
	Associação de uma equação linear de 1º grau a uma reta no plano cartesiano	<b>EF08MA07</b> Associar uma equação linear de 1º grau com duas incógnitas a uma reta no plano cartesiano.
	Sistema de equações polinomiais de 1º grau: resolução algébrica e representação no plano cartesiano	<b>EF08MA08</b> Resolver e elaborar problemas relacionados ao seu contexto próximo, que possam ser representados por sistemas de equações de 1º grau com duas incógnitas e interpretá-los, utilizando, inclusive, o plano cartesiano como recurso.
	Equação polinomial de 2º grau do tipo $ax^2 = b$	<b>EF08MA09</b> Resolver e elaborar, com e sem uso de tecnologias, problemas que possam ser representados por equações polinomiais de 2º grau do tipo $ax^2 = b$ .
	Varição de grandezas: diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não proporcionais	<b>EF08MA13</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam grandezas diretamente ou inversamente proporcionais, por meio de estratégias variadas.

Geometria	<p>Transformações geométricas de polígonos no plano cartesiano: multiplicação das coordenadas por um número inteiro e obtenção de simétricos em relação aos eixos e à origem</p>	<p><b>EF08MA15</b> Construir, utilizando instrumentos de desenho ou <i>softwares</i> de geometria dinâmica, mediatriz, bissetriz, ângulos de <math>90^\circ</math>, <math>60^\circ</math>, <math>45^\circ</math> e <math>30^\circ</math> e polígonos regulares.</p>
	<p>Simetrias de translação, rotação e reflexão</p>	<p><b>EF08MA18</b> Reconhecer e construir figuras obtidas por composições de transformações geométricas (translação, reflexão e rotação), com o uso de instrumentos de desenho ou de <i>softwares</i> de geometria dinâmica.</p>
	<p>Área de figuras planas</p> <p>Área do círculo e comprimento de sua circunferência</p>	<p><b>EF08MA19</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos.</p>
Grandezas e Medidas	<p>Volume de cilindro reto. Medidas de capacidade</p>	<p><b>EF08MA21</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.</p>
Probabilidade e Estatística	<p>Princípio multiplicativo da contagem</p>	<p><b>EF08MA22</b> Calcular a probabilidade de eventos, com base na construção do espaço amostral, utilizando o princípio multiplicativo, e reconhecer que a soma das probabilidades de todos os elementos do espaço amostral é igual a 1.</p>
	<p>Gráficos de barras, colunas, linhas ou setores e seus elementos constitutivos e adequação para determinado conjunto de dados</p>	<p><b>EF08MA23</b> Avaliar a adequação de diferentes tipos de gráficos para representar um conjunto de dados de uma pesquisa.</p>
	<p>Organização dos dados de uma variável contínua em classes</p>	<p><b>EF08MA24</b> Classificar as frequências de uma variável contínua de uma pesquisa em classes, de modo que resumam os dados de maneira adequada para a tomada de decisões.</p>
	<p>Medidas de tendência central e de dispersão</p>	<p><b>EF08MA25</b> Obter os valores de medidas de tendência central de uma pesquisa estatística (média, moda e mediana) com a compreensão de seus significados e relacioná-los com a dispersão de dados, indicada pela amplitude.</p>
	<p>Pesquisas censitária ou amostral</p>	<p><b>EF08MA26</b> Selecionar razões, de diferentes naturezas (física, ética ou econômica), que justificam a realização de pesquisas amostrais e não censitárias, e reconhecer que a seleção da amostra pode ser feita de diferentes maneiras (amostra casual simples, sistemática e estratificada).</p>
	<p>Planejamento e execução de pesquisa amostral</p>	<p><b>EF08MA27</b> Planejar e executar pesquisa amostral, selecionando uma técnica de amostragem</p>

		adequada, e escrever relatório que contenha os gráficos apropriados para representar os conjuntos de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central, a amplitude e as conclusões.
--	--	--

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Números	<p>Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta</p> <p>Potências com expoentes negativos e fracionários</p> <p>Números reais: notação científica e problemas</p> <p>Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos</p>	<p><b>EF09MA01</b> Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).</p> <p><b>EF09MA03</b> Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.</p> <p><b>EF09MA04</b> Resolver e elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.</p> <p><b>EF09MA05</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.</p>
Álgebra	<p>Razão entre grandezas de espécies diferentes</p> <p>Grandezas diretamente proporcionais e grandezas inversamente proporcionais</p> <p>Expressões algébricas: fatoração e produtos notáveis</p> <p>Resolução de equações polinomiais do 2º grau por meio de fatorações</p>	<p><b>EF09MA07</b> Resolver problemas que envolvam a razão entre duas grandezas de espécies diferentes, como velocidade e densidade demográfica.</p> <p><b>EF09MA08</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam relações de proporcionalidade direta e inversa entre duas ou mais grandezas, inclusive escalas, divisão em partes proporcionais e taxa de variação, em contextos socioculturais, ambientais e de outras áreas.</p> <p><b>EF09MA09</b> Compreender os processos de fatoração de expressões algébricas, com base em suas relações com os produtos notáveis, para resolver e elaborar problemas que possam ser representados por equações polinomiais do 2º grau.</p>
Geometria	Demonstrações de relações entre os ângulos formados por	

	<p>retas paralelas intersectadas por uma transversal</p> <p>Relações entre arcos e ângulos na circunferência de um círculo</p> <p>Semelhança de triângulos</p> <p>Relações métricas no triângulo retângulo</p> <p>Teorema de Pitágoras: verificações experimentais e demonstração</p> <p>Retas paralelas cortadas por transversais: teoremas de proporcionalidade e verificações experimentais</p> <p>Polígonos regulares</p> <p>Distância entre pontos no plano cartesiano</p>	<p><b>EF09MA10</b> Demonstrar relações simples entre os ângulos formados por retas paralelas cortadas por uma transversal.</p> <p><b>EF09MA11</b> Resolver problemas por meio do estabelecimento de relações entre arcos, ângulos centrais e ângulos inscritos na circunferência, fazendo uso, inclusive, de softwares de geometria dinâmica.</p> <p><b>EF09MA12</b> Reconhecer as condições necessárias e suficientes para que dois triângulos sejam semelhantes.</p> <p><b>EF09MA14</b> Resolver e elaborar problemas de aplicação do teorema de Pitágoras ou das relações de proporcionalidade envolvendo retas paralelas cortadas por secantes.</p> <p><b>EF09MA15</b> Descrever, por escrito e por meio de um fluxograma, um algoritmo para a construção de um polígono regular cuja medida do lado é conhecida, utilizando régua e compasso, como também softwares.</p> <p><b>EF09MA16</b> Determinar o ponto médio de um segmento de reta e a distância entre dois pontos quaisquer, dadas as coordenadas desses pontos no plano cartesiano, sem o uso de fórmulas, e utilizar esse conhecimento para calcular, por exemplo, medidas de perímetros e áreas de figuras planas construídas no plano.</p>
<p>Grandezas e Medidas</p>	<p>Unidades de medida para medir distâncias muito grandes e muito pequenas</p> <p>Unidades de medida utilizadas na informática</p> <p>Volume de prismas e cilindros</p>	<p><b>EF09MA18</b> Reconhecer e empregar unidades usadas para expressar medidas muito grandes ou muito pequenas, tais como distância entre planetas e sistemas solares, tamanho de vírus ou de células, capacidade de armazenamento de computadores, entre outros.</p> <p><b>EF09MA19</b> Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de volumes de prismas e de cilindros retos, inclusive com uso de expressões de cálculo, em situações cotidianas.</p>
<p>Probabilidade e Estatística</p>	<p>Análise de probabilidade de eventos aleatórios: eventos dependentes e independentes</p>	<p><b>EF09MA20</b> Reconhecer, em experimentos aleatórios, eventos independentes e dependentes e calcular a probabilidade de sua ocorrência, nos dois casos.</p>

	<p>Análise de gráficos divulgados pela mídia: elementos que podem induzir a erros de leitura ou de interpretação</p>	<p><b>EF09MA21</b> Analisar e identificar, em gráficos divulgados pela mídia, os elementos que podem induzir, às vezes propositadamente, erros de leitura, como escalas inapropriadas, legendas não explicitadas corretamente, omissão de informações importantes (fontes e datas), entre outros.</p>
	<p>Leitura, interpretação e representação de dados de pesquisa expressos em tabelas de dupla entrada, gráficos de colunas simples e agrupadas, gráficos de barras e de setores e gráficos pictóricos</p>	<p><b>EF09MA22</b> Escolher e construir o gráfico mais adequado (colunas, setores, linhas), com ou sem uso de planilhas eletrônicas, para apresentar um determinado conjunto de dados, destacando aspectos como as medidas de tendência central.</p>
	<p>Planejamento e execução de pesquisa amostral e apresentação de relatório</p>	<p><b>EF09MA23</b> Planejar e executar pesquisa amostral envolvendo tema da realidade social e comunicar os resultados por meio de relatório contendo avaliação de medidas de tendência central e da amplitude, tabelas e gráficos adequados, construídos com o apoio de planilhas eletrônicas.</p>

## 4.4 Área de Ciências da Natureza

### 4.4.1 Componente Curricular: Ciências

A proposta curricular do componente Ciências, para a EJA, apresenta os fundamentos pedagógicos, a caracterização da área, o quadro organizacional do currículo, unidades temáticas, competências e habilidades da BNCC, acrescidas de contribuições de professores da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís, Maranhão.

A construção desta proposta envolveu os profissionais da área das ciências da natureza, que atuam na EJA, oportunizando a discussão, estudo e reflexão sobre o currículo do município de São Luís, viabilizando e respeitando as peculiaridades locais no que diz respeito às questões curriculares. Esta Proposta Curricular de Ciências na EJA contribuirá “para mudanças significativas e estruturais nas orientações e objetivos da EJA, levando em consideração as demandas socioeconômicas e culturais do país, que impulsionam uma reconfiguração da educação em que a ênfase está não apenas o ensino da leitura e da escrita, mas sobretudo na formação do jovem ou do adulto sob o ponto de vista da emancipação humana, ou seja, uma educação para vida” (MARCO CONCEITUAL, p.105).

A proposta está organizada de forma a facilitar a compreensão dos professores da Rede, com o objetivo de que seu planejamento se torne um instrumento relevante de trabalho em sala de aula. Apresentamos conteúdos da base nacional e cabe a cada escola, através de seu quadro docente, propor os conteúdos específicos contextualizados com a realidade onde a escola está inserida.

Propomos que sejam abordados os Temas Integradores desta proposta, na organização, planejamento de atividades e conteúdos que se relacionam interdisciplinarmente com a área de ciências.

#### **a) Sobre o ensino de Ciências**

Ao longo das últimas décadas, o ensino de ciências tem tido um papel relevante na abordagem das competências e habilidades, pretendendo gerar modificações nas práticas pedagógicas dos estudantes mediante elaboração e disseminação de fundamentos científicos, políticos e sociais.

Até os anos 1950, quando o supletivo é implementado, o ensino de ciências era predominante teórico. No período de 1960 - 1970 houve a vivência empírica do método científico por ser considerada a experimentação importante na formação intelectual e como necessária à formação do cidadão. A disciplina começou a ser refletida em debates, encontros e congressos destinados a elaborar projetos curriculares para a melhoria do ensino. Projetos didáticos experimentados nos EUA foram traduzidos e adaptados no Brasil pelo Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura - IBCEC. Essa instituição desenvolveu atividades ligadas ao ensino de Ciências, atuando junto aos professores e alunos e, posteriormente, promovendo cursos de atualização. A argumentação era que o estudante precisava pesquisar, elaborar hipóteses, identificar problemas, analisar dados, participando integralmente das descobertas, exercitando-se para a pesquisa com o pensamento lógico e racional aplicado à realidade.

Na década de 70:

Temas como ética, degradação ambiental, qualidade de vida e as implicações sociais da produção científica e tecnológica passam a integrar as discussões sobre os caminhos da ciência em nossa sociedade, refletindo um processo histórico em que se configura uma economia globalizada e o aumento das desigualdades entre países centrais e periféricos. A noção de que o desenvolvimento da ciência e da tecnologia leva ao desenvolvimento social passa a ser questionada, e, conseqüentemente, os objetivos do ensino de Ciências são revisitados, no sentido de responder a uma demanda por um ensino que contemple as questões e implicações sociais da ciência. (VILANOVA, 2008, p. 335 a 336)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais na década de 80, esclarecem que:

Problemas ambientais que antes pareciam ser apenas do Primeiro Mundo passaram a ser realidade reconhecida de todos os países, inclusive do Brasil. Os problemas relativos ao meio ambiente e à saúde começaram a ter presença quase obrigatória em todos os currículos de Ciências Naturais, mesmo que abordados em diferentes níveis de profundidade e pertinência. (BRASIL, PCN, 1988, p. 20).

Na década de 90, O Ministério de Educação e do Desporto, (1997) lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, p. 21, 1988):

O processo de construção do conhecimento científico pelo estudante passou a ser a tônica da discussão do aprendizado, especialmente a partir de pesquisas, realizadas desde a década anterior, que comprovaram que os estudantes possuíam ideias, muitas vezes bastante elaboradas, sobre os fenômenos naturais, tecnológicos e outros, e suas relações com os conceitos científicos. (BRASIL, PCN, 1997, p. 136)

No PCN da EJA, a área de Estudos da Sociedade e da Natureza pretendia corroborar a reflexão sistematizada, a compreensão crítica dos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que constituem a nossa sociedade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos conceituam este segmento como "uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas" (BRASIL, 2000, p. 5). As Diretrizes são consideradas o principal documento regulamentador e normalizador para este segmento da educação e define a EJA como modalidade da educação básica.

Em 2017, com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ministério de Educação estabelece conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes. A BNCC indica:

A necessidade de constituir uma proposta curricular que assegure as competências e habilidades e resguarde, nos objetos de conhecimento, as marcas culturais, ambientais e econômicas de cada região. Além disso, deve-se garantir que os princípios e propósitos do projeto educativo da escola estejam explícitos e reflitam o debate democrático entre educadores e, se possível, da escola com a sociedade, em especial com os pais (PEREZ, 2018, p. 64).

Esse momento de reflexão do currículo do ensino de Ciências nos ajuda a propor situações que visam problematizar os conhecimentos prévios dos estudantes na busca e elaboração de novos conhecimentos, estes, a partir da produção humana na área, em um processo de gestão colaborativa de produção de saberes dentro da escola e para além dela. Ao elaborar esta proposta, foi perceptível a limitação em relação a literatura específica voltada para o ensino de Ciências na Modalidade (!).

Segundo Freire:

há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo? (FREIRE, 2000, p. 80).

Enfim, os educadores precisam motivar os estudantes a fim de que eles sintam a relevância do ensino de Ciências para atuar e garantir a aprendizagem ao longo da vida.

### **b) O Ensino de Ciências no contexto da EJA**

A produção do conhecimento humano é prática social indispensável ao desenvolvimento geral da sociedade. Ninguém duvida hoje do poder transformador do conhecimento. Mais do que nunca se tem a consciência de que a ciência é uma prática social relevante e necessária para a resolução ou encaminhamento de muitos problemas. A ciência constitui a forma mais eficiente de geração de conhecimento significativo, no âmbito das sociedades contemporâneas.

Ao longo das últimas décadas, as pesquisas sobre o ensino das ciências, seja em qualquer das modalidades de ensino, têm dado enfoque a diversos elementos relacionados com o mesmo. Alguns desses conhecimentos são mais específicos, como o papel das atividades práticas, o livro didático, as diferentes formas de abordagem dos conteúdos. Outros, são de caráter mais geral e abordam os fundamentos de uma educação científica, seus objetivos, seus condicionantes socioculturais, políticos, econômico, dentre outros.

A educação científica e tecnológica atual se transforma num aspecto decisivo e fundamental para os indivíduos que necessitam de conhecimentos diversificados que serão obtidos com a intervenção da escola, criando condições para a transformação social, política e científica, de modo a efetivar o exercício da cidadania.

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações no mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação e informação, incidem fortemente na escola, aumentando, assim, os desafios para torná-la uma conquista democrática. O desafio é educar os jovens e adultos, propiciando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo. Os educadores contribuem com seus saberes, seus valores e suas experiências, nessa complexa tarefa de melhorar a qualidade social da escolarização.

Diante dessa nova fase do ensino e aprendizagem, na qual é necessário construir novos conceitos, destruir alguns e modificar outros, considerando as vivências e experiências que os estudantes da EJA já possuem, é necessário que os educadores elaborem uma base concreta para planejarem suas atividades didáticas, de forma que o estudante possa ir além da simples absorção de informações.

Análises de educadores como Paulo Freire e George Snyders permitem estruturar práticas educativas relativas aos aspectos da veiculação do conhecimento na educação escolar, quando se levam em conta, explicitamente, na programação e no planejamento didático, duas categorias de conhecimento: o científico e o do senso comum. Ambos os educadores, relativamente a seus referenciais analíticos, propõem um ensino baseado em temas, ou seja, uma abordagem temática que possibilite a ocorrência de rupturas durante a formação do estudante.

Para Snyders (1993), essa cultura que o estudante da educação de jovens e adultos traz para a escola, está relacionada ao conhecimento do senso comum e o direciona em sua interpretação dos temas. É essa interpretação que precisa ser transformada, para que uma atuação no sentido de transformar as situações envolvidas nos temas possa ocorrer. Para tanto, de acordo com o educador, é necessário que a cultura elaborada, ou seja, as teorias científicas, em processo de ruptura com a cultura primeira, sejam apropriadas pelo aluno.

Assim, enfatiza Bachelard, cuja análise epistemológica fundamenta a proposta de Snyders: [...] para um espírito científico, todo conhecimento é resposta a uma questão. Se não houve questão, não pode haver conhecimento científico. Nada ocorre por si mesmo. Nada é dado. Tudo é construído (BACHELARD. 1977<sup>a</sup>, p. 148).

De acordo com as transições políticas, econômicas e científicas, a escola tem procurado ao longo da sua história voltar-se para processos educativos que possam formar o indivíduo para atuar conforme as implicações exigidas pela realidade.

Nessa linha de pensamento, o Ministério de Educação e do Desporto, em 1997, lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Esses parâmetros, desde sua publicação em 1998, constituíam uma abrangente proposta para a educação básica no Brasil, mediante a necessidade de propor referências para atender ao preceito constitucional de garantir a todos os cidadãos o ensino fundamental gratuito e com qualidade, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (Art. 208, inciso I da Constituição Federal de 1988).

Para atingir as metas e honrar os compromissos assumidos, é necessário inserir organicamente a EJA ao sistema de ensino do país, como determina a Lei nº 9394/96, construindo sua identidade, consideradas, especialmente, as relações de seus sujeitos com o mundo do trabalho, da cultura e da prática social.

A atual referência nesta organização do currículo é a BNCC (2015), que destaca que os componentes curriculares da área de conhecimento Ciências da Natureza devem possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras.

Nas palavras de Freire:

Aprender e ensinar fazem parte da existência humana, histórica e social, como dela fazem parte a criação, a invenção, a linguagem, o amor, o ódio, o espanto, o medo, o desejo, a atração pelo risco, a fé, a dúvida, a curiosidade, a arte, a magia, a ciência, a tecnologia. E ensinar e aprender cortando todas estas atividades [...]. O ser humano jamais para de educar-se (FREIRE, 1993, p. 140).

Entendemos que a educação no ensino de Ciências estabelece sempre um diálogo com o contexto de vida que os estudantes vivem e o objetivo é “exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências” para criar entendimento, autonomia e promover mudanças nas atitudes dos estudantes da EJA. (2ª Competência da BNCC).

Desse modo, considerando o ponto de vista legal e teórico, pretende-se deixar claro que o ensino de ciências - da compreensão dos conceitos científicos pelos alunos jovens e adultos, sugere a necessidade de um processo contínuo de integração professor-aluno, o qual contenha as relações intrínsecas entre habilidades a serem ensinadas e a metodologia de ensino.

### **c) Alfabetização e Letramento Científico na EJA**

A alfabetização científica significa fazer o uso da escrita em práticas sociais e envolvendo conhecimentos sobre tecnologia, ciência e sociedade mediante o reconhecimento de ideias, conceitos científicos, aspectos da natureza e relações com o ambiente. Segundo Paulo Freire, a alfabetização é um processo que permite conexões entre o mundo em que a pessoa vive e a palavra escrita. Deve ser pesquisada e compreendida pelos educadores na EJA e precisa ser entendida e interpretada pelos educandos.

Segundo Chassot:

A alfabetização científica tem como objetivo fazer os educandos se apropriarem do conhecimento científico como linguagem para melhor compreender o mundo em que vivem para, assim, transformá-lo. A emergência desse conceito busca superar os problemas vividos pela utilização do conhecimento científico que privilegia decisões particularistas e tecnocratas e fazer com que o ensino da ciência seja mais vinculado à realidade do educando, permitindo sua maior participação na sociedade frente aos avanços científicos e tecnológicos (CHASSOT, 2006, p. 54).

Na modalidade da EJA a alfabetização científica deve estar presente em todas as áreas para possibilitar aos estudantes a ampliação dos saberes do cotidiano, para interferir e modificar o meio em que vivem.

Os PCN traziam a indicação de que os estudantes deveriam não apenas aprender definições científicas, mas também procedimentos e atitudes de investigação, comunicação e debate de fatos e ideias.

Conforme Freire (1982), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma vez que o educando está inserido em um mundo real e em contato com vários modos de informação, estabelecendo relações com outros assuntos de seu conhecimento. E a escola necessita valorizar os conhecimentos científicos e ampliar as possibilidades de leitura e escrita e incluir também a leitura virtual que é um hábito atualmente. De acordo com Ramos e Sá:

[...] você não precisa se tornar um cientista para compreender o que está acontecendo [...]. Não é condição obrigatória saber estabelecer a sequência de uma molécula de DNA para entender notícias de jornais a respeito do assunto, assim como não é preciso saber projetar um avião para fazer uma viagem aérea, nem tornar-se um engenheiro para se deslocar numa bicicleta. No entanto, isso não altera o fato de que você vive em um mundo onde aviões e bicicletas existem e também fazem parte das características do seu mundo (RAMOS; SÁ, 2006, p. 63).

Freire (1996) ainda afirma que tanto o aluno quanto o professor são protagonistas no processo ensino aprendizagem. No entanto, é o professor o responsável para que a aprendizagem se dê de forma significativa, devendo ser o motivador e mediador no processo de alfabetização científica. Assim, a formação inicial e continuada do professor é fundamental para que o mesmo possa dar conta do papel que lhe é imposto pela sociedade.

Quanto ao ensino de Ciências na EJA, Chassot (2006) afirma que:

A alfabetização científica na área de ciências ocorre quando contribui para a compreensão dos conhecimentos e de valores que possibilitem aos estudantes a tomar decisões e perceberem a utilidade da ciência, na melhoria das suas vidas, bem como, os aspectos negativos provenientes de uma atividade científica pouco comprometida com o desenvolvimento social e humano (CHASSOT, 2006, p. 23).

Portanto, a alfabetização científica contribui para uma alfabetização cidadã e com a cultura do trabalho, que repensa o papel social do estudante através da contextualização cultural, política, filosófica, histórica, econômica, pois na EJA temos alunos que são operários, de indústrias, trabalhadores de fábricas de cervejas e outras profissões que precisam de maiores esclarecimentos técnicos e científicos e definições que não podem ser ignorados pelos educadores e pelo poder público.

Um conhecimento contextualizado com essa realidade pode vir a ser uma motivação para o estudante permanecer na escola. O letramento se ocupa da função social do ler e escrever. Um estudante letrado é capaz de interagir, transformar, discutir, interpretar textos e outros. É capaz ainda de entender com os estudos e a experiência pequenos fenômenos de nosso cotidiano, que a ciência explica. Por exemplo: o cozimento de um ovo, a fotossíntese, a composição dos medicamentos, as substâncias dos alimentos.

Os educadores precisam estar atentos para questionar, planejar e aplicar de forma recorrente as atividades que fortalecem a fluência leitora, a interpretação, a análise, a investigação, a curiosidade para que possam refletir e construir de forma crítica e científica o conhecimento e não deixar que a não-curiosidade científica esteja presente nos alunos da EJA.

Assim, a alfabetização científica deveria ser uma das prioridades na modalidade da EJA, pelo fato que esta parcela da população, por ser jovem, adulta ou idosa, consome muitos produtos e tecnologias advindos das ciências, sem ao menos compreendê-la, em muitas situações. Por isso, o estudo deste componente torna-se ainda mais importante e essa compreensão nos motivou a propor como metodologia a problematização dos saberes (FREIRE, 2004) e a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008), explicadas na I Parte desta proposta.

Ainda em relação aos fundamentos adotados, a BNCC estabelece que o ensino fundamental deve garantir “o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história - por meio, por exemplo, da leitura, compreensão e interpretação de artigos e textos científicos - e também dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação científica”. Dessa forma, “a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências”. A alfabetização e letramento científico possuem conceitos interligados como: agir, conhecer, opinar, questionar, buscar, experimentar, participar.

Diante do exposto, entendemos que a escola precisa contribuir para facilitar a leitura do mundo e que os componentes sejam facilitadores do aprender com aplicabilidade do saber. Essa aprendizagem é possível, desde que o educador, partindo do saber do educando, possibilite, com variadas estratégias e conhecimentos, que ele alcance outros níveis de conhecimento, muito além da base inicialmente conhecida.

#### **d) A área de Ciências da Natureza na EJA**

A Área de Ciências da Natureza é formada por componentes curriculares que possuem uma unidade de princípios, sendo eles Ciências, Biologia, Física e Química. No ensino fundamental, essa área é representada pelo componente curricular Ciências.

No PCN da EJA (BRASIL, 2001) verificamos que o estudo de Ciências se concentra nos Estudos da Sociedade e da Natureza, portanto,

a área de Estudos da Sociedade e da Natureza busca desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela inserir-se de forma mais consciente e participativa (BRASIL, Proposta Curricular 1º Segmento, EJA, 2001, p. 163).

O Ensino na área de Ciências da Natureza na EJA pretende despertar no estudante a relação da Ciência com tudo que está no seu cotidiano. Avaliando também as competências, habilidades, metodologias e avaliações utilizadas nessa modalidade de ensino, destaca-se que:

Ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências (BRASIL, 2017, p. 273).

A BNCC define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

Espera-se, que o estudante da EJA ao longo do ensino fundamental, seja capaz de “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC - 10ª competência).

#### **e) Componente Curricular - Ciências**

O componente curricular Ciências estuda os fenômenos físicos, químicos e biológicos, refletidos nas condições sociais, políticas e econômicas de cada região ou país, sendo diretamente relevante que o estudante se aproprie desses conhecimentos e reconheça suas aplicações.

Nesta proposta, organizamos este componente em três eixos temáticos: Matéria e Energia; Vida e Evolução; e Terra e Universo. Os eixos temáticos definem a organização dos objetos de conhecimentos e habilidades. Os conhecimentos fundamentais de responsabilidade do ensino de Ciências tratam de fenômenos, fatos, leis, princípios e teorias do ensino das ciências tais como: astronomia, biologia, geologia, física e química.

Na Proposta Curricular de Ciências, percebe-se o grau crescente das habilidades sendo desenvolvidas desde o início do Ensino Fundamental, ou seja, desde o I Segmento, reflexões e práticas de alfabetização e letramentos, ampliam as leituras de mundo dos educandos. Este currículo será articulado com temáticas ambientais, de sustentabilidade, sexualidade, entre outras.

O eixo temático Matéria e Energia trata do estudo da matéria, suas transformações, fontes e tipos de energia.

Neste eixo temático é relevante compreender a origem, a utilização, o processamento dos recursos energéticos e naturais. Portanto, espera-se que os educandos sejam capazes de refletir e entender as vantagens e desvantagens de produtos sintéticos, uso de determinados combustíveis e propor ações coletivas que proporcionem melhorias da qualidade de vida de todos os seres vivos.

O eixo temático Vida e Evolução trata de estudos de tudo que se relaciona com os seres vivos: processo evolutivo, interação entre os seres vivos e não vivos no ambiente, aspectos relativos a saúde individual e coletiva.

No eixo temático Terra e Universo, o objetivo principal é compreender as características, dimensões, localizações, movimentos e forças que atuam entre Terra, Sol, Lua e outros corpos celestes. Propõe-se também construir conhecimentos sobre efeito estufa, camada de ozônio, vulcões, tsunamis, terremotos, clima e previsão do tempo, entre outros fenômenos.

A BNCC está estruturada a partir de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas na educação básica. A abordagem curricular da Proposta de Ciências também está fundamentada nas dez competências gerais definidas no texto da Base, nas competências específicas e nas habilidades de Ciências. Conforme Moretto, destaca-se que:

As habilidades estão associadas ao saber fazer: ação física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenômenos, relacionar informações, analisar situações-problema, sintetizar, julgar, correlacionar e manipular são exemplos de habilidades. Sobre competência: são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas e que caracterizam por exemplo uma função/profissão específica: ser arquiteto, médico ou professor de química. As habilidades devem ser desenvolvidas na busca das competências." (MORETTO, 2008, p. 66).

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS

- 1 Compreender as Ciências da Natureza como empreendimento humano, e o conhecimento científico como provisório, cultural e histórico.
- 2 Compreender conceitos fundamentais e estruturas explicativas das Ciências da Natureza, bem como dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo a sentir segurança no debate de questões científicas, tecnológicas, socioambientais e do mundo do trabalho, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. .
- 3 Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza.
- 4 Avaliar aplicações e implicações políticas, socioambientais e culturais da ciência e de suas tecnologias para propor alternativas aos desafios do mundo contemporâneo, incluindo aqueles relativos ao mundo do trabalho.
- 5 Construir argumentos com base em dados, evidências e informações confiáveis e negociar e defender ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito a si próprio e ao outro, acolhendo e valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 6 Utilizar diferentes linguagens e tecnologias digitais de informação e comunicação para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas das Ciências da Natureza de forma crítica, significativa, reflexiva e ética.
- 7 Conhecer, apreciar e cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, compreendendo-se na diversidade humana, fazendo-se respeitar e respeitando o outro, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza e às suas tecnologias.
- 8 Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, recorrendo aos conhecimentos das Ciências da Natureza para tomar decisões frente a questões científico-tecnológicas e socioambientais e a respeito da saúde individual e coletiva, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Considerando os pressupostos da necessidade do desenvolvimento das competências gerais e específicas, compete aos educadores e demais agentes da escola ter um olhar, crítico para mudanças e acréscimos na elaboração do projeto político da escola, execução das aulas e projetos educativos.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS - I SEGMENTO

O quadro organizador compõe-se de eixos temáticos, objetos de conhecimento e habilidades. Os eixos temáticos têm a finalidade de expor uma visão mais ampla para os educadores do componente curricular e também orienta o planejamento. Os objetos de conhecimentos explicitam os conteúdos do componente curricular, que são elementos orientadores do currículo a serem trabalhados na sala de aula e estão relacionados com as habilidades.

### QUADRO 29

#### Quadro Organizador de Ciências - I Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Matéria e Energia	Características dos materiais Consumo e descarte de materiais	Propriedades dos Materiais Prevenção de acidentes domésticos Sustentabilidade e consumo de materiais Fontes de Luz Natural e Artificial	<p><b>EF02CI01</b> Identificar de que materiais (metais, madeira, vidro etc.) são feitos os objetos que fazem parte da vida cotidiana, como esses objetos são utilizados e com quais materiais eram produzidos no passado.</p> <p><b>EJAEF02CI01SL01</b> Associar o conceito matérias às atividades cotidianas, percebendo que tudo a nossa volta constitui-se matéria.</p> <p><b>EJAEF02CI01SL02</b> Reconhecer que os diversos produtos que utilizamos constitui-se matérias e, que o uso destas podem ter consequências positivas e negativas para a vida humana.</p> <p><b>EJAEF02CI01SL03</b> Compreender a importância de ações educativas sustentáveis de produção e consumo.</p> <p><b>EJAEF02CI01SL04</b> Ampliar os conhecimentos sobre reciclagem, reutilização de reaproveitamento de matéria orgânica para compostagem.</p>

			<p><b>EF02CI02</b> Propor o uso de diferentes materiais para a construção de objetos de uso cotidiano, tendo em vista algumas propriedades desses materiais (flexibilidade, dureza, transparência etc.).</p> <p><b>EF02CI03</b> Discutir os cuidados necessários à prevenção de acidentes domésticos (objetos cortantes e inflamáveis, eletricidade, produtos de limpeza, medicamentos etc.).</p>
<p>Vida e Evolução</p>	<p>Corpo Humano</p> <p>Respeito à diversidade</p> <p>Plantas</p> <p>Água</p>	<p>Corpo humano - funções</p> <p>Seres vivos no Ambiente Órgãos dos sentidos e suas funções Hábitos alimentares e de higiene</p> <p>Importância e funções das plantas</p> <p>Importância da água e da luz para os seres vivos</p>	<p><b>EF01CI02</b> Localizar, nomear e representar graficamente (por meio de desenhos) partes do corpo humano e explicar suas funções.</p> <p><b>EJAEF01CI02SL01</b> Reconhecer a si mesmo como ser humano e participante do processo evolutivo da vida.</p> <p><b>EJAEF01CI02SL02</b> Compreender que além dos humanos, os demais animais e as formas vegetais também são seres vivos e precisam ser respeitados e conservados por compor o meio ambiente.</p> <p><b>EJAEF01CI02SL03</b> Identificar cuidados com o próprio corpo em situações do cotidiano, fazendo-se respeitar e respeitando o outro.</p> <p><b>EJAEF01CI02SL04</b> Analisar e construir cadeias alimentares simples, reconhecendo a posição ocupada pelos seres vivos nessas cadeias e o papel do Sol como fonte primária de energia na produção de alimentos.</p> <p><b>EF01CI03</b> Discutir as razões pelas quais os hábitos de higiene do corpo (lavar as mãos antes de comer, escovar os dentes, limpar os olhos, o nariz e as orelhas etc.) são necessários para a manutenção da saúde.</p> <p><b>EF01CI04</b> Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.</p> <p><b>EF02CI04</b> Descrever características de plantas e animais (tamanho, forma, cor, fase da vida, local onde se desenvolvem etc.) que fazem parte de seu cotidiano e relacioná-las ao ambiente em que eles vivem.</p>

			<p><b>EJAEF02CI04SL01</b> Conhecer a diversidade das plantas e animais como fator importante para o equilíbrio do ambiente, considerando sua relação com os elementos naturais abióticos (água, solo, ar etc.).</p> <p><b>EF02CI05</b> Investigar a importância da água e da luz para a manutenção da vida de plantas em geral.</p> <p><b>EF02CI06</b> Identificar as principais partes de uma planta (raiz, caule, folhas, flores e frutos) e a função desempenhada por cada uma delas, e analisar as relações entre as plantas, o ambiente e os demais seres vivos.</p>
Terra e Universo	<p>Escalas de tempo</p> <p>Movimento aparente do Sol no céu</p> <p>O Sol como fonte de luz e calor</p>	<p>Escalas de tempo Sol como o astro que ilumina a Terra</p> <p>Ambientes da Terra: aquáticos e terrestres</p> <p>Movimento aparente do Sol no céu</p> <p>O Sol como fonte de luz e calor - Radiação Solar; Posição do Sol em diversos horários do dia</p>	<p><b>EF01CI05</b> Identificar e nomear diferentes escalas de tempo: os períodos diários (manhã, tarde, noite) e a sucessão de dias, semanas, meses e anos.</p> <p><b>EF01CI06</b> Selecionar exemplos de como a sucessão de dias e noites orienta o ritmo de atividades diárias de seres humanos e de outros seres vivos.</p> <p><b>EJAEF01CI06SL01</b> Reconhecer que o Sol é fonte de luz e calor para o planeta Terra e interfere nos processos que tem relação aos elementos da natureza (ar, água, solo e seres vivos).</p> <p><b>EF02CI07</b> Descrever as posições do Sol em diversos horários do dia e associá-las ao tamanho da sombra projetada.</p> <p><b>EF02CI08</b> Comparar o efeito da radiação solar (aquecimento e reflexão) em diferentes tipos de superfície (água, areia, solo, superfícies escura, clara e metálica etc.).</p>

**QUADRO 30**  
**Quadro Organizador de Ciências - I Segmento - 2ª Fase**

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Matéria e Energia	Produção de som Luz: fonte natural e artificial Efeitos da luz nos materiais Saúde auditiva e visual	Saúde auditiva e visual Objetos transparentes; opacos e superfície polida. Água: características e estados físicos.	<p><b>EF03CI01</b> Produzir diferentes sons a partir da vibração de variados objetos e identificar variáveis (forma do objeto, tamanho, material do que é feito etc.) que influem nesse fenômeno.</p> <p><b>EJAEF03CI01SL01</b> Associar o conceito matéria às atividades cotidianas, percebendo que tudo a nossa volta constitui-se matéria.</p> <p><b>EJAEF03CI01SL02</b> Reconhecer que os diversos produtos que utilizamos constitui-se matéria e, que o uso destas podem ter consequências positivas e negativas para a vida humana.</p> <p><b>EF03CI02</b> Experimentar e relatar o que ocorre com a passagem da luz através de objetos transparentes (copos, janelas de vidro, lentes, prismas, água etc.), no contato com superfícies polidas (espelhos) e na intersecção com objetos opacos (paredes, pratos, pessoas e outros objetos de uso cotidiano).</p> <p><b>EF03CI03</b> Discutir hábitos necessários para a manutenção da saúde auditiva e visual considerando as condições do ambiente em termos de som e luz.</p> <p><b>EJAEF03CI03SL01</b> Analisar a importância das propagandas veiculadas pela mídia como fonte de informação para a comunidade.</p> <p><b>EF04CI01</b> Identificar misturas na vida diária, com base em suas propriedades físicas observáveis (por exemplo: solubilidade de seus componentes), reconhecendo sua composição.</p> <p><b>EF04CI03</b> Concluir que algumas mudanças causadas por aquecimento ou resfriamento são reversíveis (como as mudanças de estado físico da água) e outras não (como o cozimento do ovo, a queima do papel etc.).</p>

			<p><b>EJAEF04CI03SL01</b> Reconhecer os estados físicos da água, identificando-os em situações do cotidiano.</p> <p><b>EJAEF04CI03SL02</b> Investigar sobre a distribuição de água na sua comunidade no planeta, relacionando a sua importância para a vida na Terra.</p> <p><b>EJAEF04CI003SL03</b> Identificar as principais fontes de poluição da água e conhecer os procedimentos de preservação deste recurso na natureza.</p> <p><b>EJAEF04CI03SL04</b> Identificar as características básicas da água e estados físicos no seu cotidiano</p>
<p>Vida e Evolução</p>	<p>Corpo Humano</p> <p>Respeito à diversidade</p> <p>Plantas</p> <p>Água</p>	<p>Características e desenvolvimento dos animais - O que comem? Como se reproduzem? Como se deslocam? Microorganismos - vírus, bactérias e protozoários;</p> <p>atitudes e medidas de prevenção</p> <p>Biodiversidade</p>	<p><b>EF03CI04</b> Identificar características sobre o modo de vida (o que comem, como se reproduzem, como se deslocam etc.) dos animais mais comuns no ambiente próximo.</p> <p><b>EF03CI05</b> Descrever e comunicar as alterações que ocorrem desde o nascimento em animais de diferentes meios terrestres ou aquáticos, inclusive o homem.</p> <p><b>EF03CI06</b> Comparar alguns animais e organizar grupos com base em características externas comuns (presença de penas, pelos, escamas, bico, garras, antenas, patas etc.).</p> <p><b>EF05CI08</b> Organizar um cardápio equilibrado com base nas características dos grupos alimentares (nutrientes e calorias) e nas necessidades individuais (atividades realizadas, idade, sexo etc.) para a manutenção da saúde do organismo.</p> <p><b>EJAEF05CI08SL01</b> Identificar semelhanças e diferenças entre os animais, classificando-os em vertebrados e invertebrados.</p> <p><b>EJAEF05CI08SL02</b> Conhecer a diversidade de ambientes e de seres vivos do seu município e estado.</p> <p><b>EJAEF05CI08SL03</b> Valorizar a biodiversidade como fator importante para o equilíbrio do ambiente, estabelecendo relações com os ecossistemas locais.</p>

			<p><b>EJAEF05CI08SL04</b> Incentivar a adoção de boas práticas ambientais na sua comunidade.</p> <p><b>EJAEF05CI08SL05</b> Identificar ambientes transformados pela ação humana como: desmatamento, poluição, queimadas, desperdício de água e suas consequências.</p>
Terra e Universo	<p>Características da Terra Observação do céu Pontos cardeais Calendários, fenômenos cíclicos e cultura</p> <p>Sistema Solar e seus planetas</p> <p>Uso do Solo - características e sua composição</p> <p>Constelações e mapas celestes Movimento de rotação e translação da Terra Periodicidade das fases da Lua Instrumentos óticos</p>	<p>Características da Terra</p> <p>Observação do céu Pontos Cardeais</p> <p>Calendários, fenômenos cíclicos e cultura</p> <p>Sistema Solar e seus planetas</p> <p>Usos do solo, características e composição</p>	<p><b>EF03CI07</b> Identificar características da Terra (como seu formato esférico, a presença de água, solo etc.), com base na observação, manipulação e comparação de diferentes formas de representação do planeta (mapas, globos, fotografias etc.).</p> <p><b>EF03CI08</b> Observar, identificar e registrar os períodos diários (dia e/ou noite) em que o Sol, demais estrelas, Lua e planetas estão visíveis no céu.</p> <p><b>EF03CI09</b> Comparar diferentes amostras de solo do entorno da escola com base em características como cor, textura, cheiro, tamanho das partículas, permeabilidade etc.</p> <p><b>EJAEF03CI09SL01</b> Identificar os diferentes usos do solo (plantação e extração de materiais, dentre outras possibilidades), reconhecendo a importância do solo para a agricultura e para a vida.</p> <p><b>EF04CI09</b> Identificar os pontos cardeais, com base no registro de diferentes posições relativas do Sol e da sombra de uma vara (gnômon).</p> <p><b>EF04CI10</b> Comparar as indicações dos pontos cardeais resultantes da observação das sombras de uma vara (gnômon) com aquelas obtidas por meio de uma bússola.</p> <p><b>EF04CI11</b> Associar os movimentos cíclicos da Lua e da Terra a períodos de tempo regulares e ao uso desse conhecimento para a construção de calendários em diferentes culturas.</p> <p><b>EF05CI10</b> Identificar algumas constelações no céu, com o apoio de recursos (como mapas celestes e aplicativos digitais, entre outros), e os períodos do ano em que elas são visíveis no início da noite.</p>

			<p><b>EF05CI11</b> Associar o movimento diário do Sol e das demais estrelas no céu ao movimento de rotação da Terra.</p> <p><b>EF05CI12</b> Concluir sobre a periodicidade das fases da Lua, com base na observação e no registro das formas aparentes da Lua no céu ao longo de, pelo menos, dois meses.</p> <p><b>EF05CI13</b> Projetar e construir dispositivos para observação à distância (luneta, periscópio etc.), para observação ampliada de objetos (lupas, microscópios) ou para registro de imagens (máquinas fotográficas) e discutir usos sociais desses dispositivos associando-os aos tipos de informações que coletam</p>
--	--	--	--

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE CIÊNCIAS - II SEGMENTO

### QUADRO 31

#### Quadro Organizador de Ciências - II Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	<p>Substâncias e Misturas</p> <p>Misturas homogêneas e heterogêneas</p> <p>Separação de materiais Materiais sintéticos Transformações químicas</p> <p>Máquinas simples Formas de propagação do calor Equilíbrio termodinâmico e vida na Terra História dos combustíveis e das máquinas térmicas</p>	<p><b>EF06CI01</b> Classificar como homogênea ou heterogênea a mistura de dois ou mais materiais (água e sal, água e óleo, água e areia etc.).</p> <p><b>EJAEF06CI01SL01</b> Compreender a diferença entre Substâncias e Misturas a partir de suas características.</p> <p><b>EJAEF06CI01SL02</b> Conhecer algumas substâncias e misturas do seu dia a dia, para compreender que são formadas por elementos químicos.</p> <p><b>EF06CI02</b> Identificar evidências de transformações químicas a partir do resultado de misturas de materiais que originam produtos diferentes dos que foram misturados (mistura de ingredientes para fazer um bolo, mistura de vinagre com bicarbonato de sódio etc.).</p> <p><b>EF06CI03</b> Selecionar métodos mais adequados para a separação de diferentes sistemas heterogêneos a partir da identificação de processos de separação de materiais (como a produção de sal de cozinha, a destilação de petróleo, entre outros).</p> <p><b>EF06CI04</b> Associar a produção de medicamentos e outros materiais sintéticos ao desenvolvimento científico e tecnológico, reconhecendo benefícios e avaliando impactos socioambientais.</p> <p><b>EF07CI01</b> Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas.</p> <p><b>EF07CI02</b> Diferenciar temperatura, calor e sensação térmica nas diferentes situações de equilíbrio termodinâmico cotidianas.</p>

		<p><b>EF07CI03</b> Utilizar o conhecimento das formas de propagação do calor para justificar a utilização de determinados materiais (condutores e isolantes) na vida cotidiana, explicar o princípio de funcionamento de alguns equipamentos (garrafa térmica, coletor solar etc.) e/ou construir soluções tecnológicas a partir desse conhecimento.</p> <p><b>EF07CI04</b> Avaliar o papel do equilíbrio termodinâmico para a manutenção da vida na Terra, para o funcionamento de máquinas térmicas e em outras situações cotidianas.</p> <p><b>EF07CI05</b> Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.</p> <p><b>EF07CI06</b> Discutir e avaliar mudanças econômicas, culturais e sociais, tanto na vida cotidiana quanto no mundo do trabalho, decorrentes do desenvolvimento de novos materiais e tecnologias (como automação e informatização).</p>
<p>Vida e evolução</p>	<p>Célula como unidade da vida Interação entre os sistemas locomotor e nervoso Lentes corretivas</p> <p>Diversidade de ecossistemas Fenômenos naturais e impactos ambientais Programas e indicadores de saúde pública</p>	<p><b>EF06CI05</b> Explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos.</p> <p><b>EF06CI06</b> Concluir, com base na análise de ilustrações e/ou modelos (físicos ou digitais), que os organismos são um complexo arranjo de sistemas com diferentes níveis de organização.</p> <p><b>EF06CI07</b> Justificar o papel do sistema nervoso na coordenação das ações motoras e sensoriais do corpo, com base na análise de suas estruturas básicas e respectivas funções.</p> <p><b>EF06CI08</b> Explicar a importância da visão (captação e interpretação das imagens) na interação do organismo com o meio e, com base no funcionamento do olho humano, selecionar lentes adequadas para a correção de diferentes defeitos da visão.</p> <p><b>EF06CI09</b> Deduzir que a estrutura, a sustentação e a movimentação dos animais resultam da interação entre os sistemas muscular, ósseo e nervoso.</p> <p><b>EF06CI10</b> Explicar como o funcionamento do sistema nervoso pode ser afetado por substâncias psicoativas.</p>

		<p><b>EF07CI07</b> Caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura etc., correlacionando essas características à flora e fauna específicas.</p> <p><b>EF07CI08</b> Avaliar como os impactos provocados por catástrofes naturais ou mudanças nos componentes físicos, biológicos ou sociais de um ecossistema afetam suas populações, podendo ameaçar ou provocar a extinção de espécies, alteração de hábitos, migração etc.</p> <p><b>EF07CI09</b> Interpretar as condições de saúde da comunidade, cidade ou estado, com base na análise e comparação de indicadores de saúde (como taxa de mortalidade infantil, cobertura de saneamento básico e incidência de doenças de veiculação hídrica, atmosférica entre outras) e dos resultados de políticas públicas destinadas à saúde.</p> <p><b>EF07CI10</b> Argumentar sobre a importância da vacinação para a saúde pública, com base em informações sobre a maneira como a vacina atua no organismo e o papel histórico da vacinação para a manutenção da saúde individual e coletiva e para a erradicação de doenças.</p> <p><b>EF07CI11</b> Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida.</p>
Terra e Universo	<p>Forma, estrutura e movimentos da Terra</p> <p>Composição do ar Efeito estufa Camada de ozônio Fenômenos naturais (vulcões, terremotos e <i>tsunamis</i>)</p> <p>Placas tectônicas e deriva continental</p>	<p><b>EF06CI11</b> Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características.</p> <p><b>EF06CI12</b> Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos.</p> <p><b>EF06CI13</b> Selecionar argumentos e evidências que demonstrem a esfericidade da Terra.</p> <p><b>EF06CI14</b> Inferir que as mudanças na sombra de uma vara (gnômon) ao longo do dia em diferentes períodos do ano são uma evidência dos movimentos relativos entre a Terra e o Sol, que podem ser explicados por meio dos movimentos de rotação e translação da Terra e da inclinação de seu eixo de rotação em relação ao plano.</p>

**EF07CI12**

Demonstrar que o ar é uma mistura de gases, identificando sua composição, e discutir fenômenos naturais ou antrópicos que podem alterar essa composição.

**EF07CI13**

Descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis pelo seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro.

**EF07CI14**

Justificar a importância da camada de ozônio para a vida na Terra, identificando os fatores que aumentam ou diminuem sua presença na atmosfera, e discutir propostas individuais e coletivas para sua preservação.

**EF07CI15**

Interpretar fenômenos naturais (como vulcões, terremotos e *tsunamis*) e justificar a rara ocorrência desses fenômenos no Brasil, com base no modelo das placas tectônicas.

**EF07CI16**

Justificar o formato das costas brasileira e africana com base na teoria da deriva dos continentes.

## QUADRO 32

### Quadro Organizador de Ciências - II Segmento - 2ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Matéria e energia	<p>Fontes e tipos de energia</p> <p>Transformação de energia</p> <p>Cálculo de consumo de energia elétrica</p> <p>Circuitos elétricos</p> <p>Uso consciente de energia elétrica</p> <p>Aspectos quantitativos das transformações químicas</p> <p>Estrutura da matéria</p> <p>Radiações e suas aplicações na saúde</p>	<p><b>EF08CI01</b> Identificar e classificar diferentes fontes (renováveis e não renováveis) e tipos de energia utilizados em residências, comunidades ou cidades.</p> <p><b>EF08CI02</b> Construir circuitos elétricos com pilha/bateria, fios e lâmpada ou outros dispositivos e compará-los a circuitos elétricos residenciais.</p> <p><b>EF08CI03</b> Classificar equipamentos elétricos residenciais (chuveiro, ferro, lâmpadas, TV, rádio, geladeira etc.) de acordo com o tipo de transformação de energia (da energia elétrica para a térmica, luminosa, sonora e mecânica, por exemplo).</p> <p><b>EF08CI04</b> Calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal.</p> <p><b>EJAEF08CI04SL01</b> Reconhecer a importância do estudo da radioterapia e suas aplicações na saúde.</p> <p><b>EF09CI01</b> Investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica.</p> <p><b>EF09CI02</b> Comparar quantidades de reagentes e produtos envolvidos em transformações químicas, estabelecendo a proporção entre as suas massas.</p> <p><b>EF09CI03</b> Identificar modelos que descrevem a estrutura da matéria (constituição do átomo e composição de moléculas simples) e reconhecer sua evolução histórica.</p> <p><b>EF09CI07</b> Discutir o papel do avanço tecnológico na aplicação das radiações na medicina diagnóstica (raio X, ultrassom, ressonância nuclear magnética) e no tratamento de doenças (radioterapia, cirurgia ótica a <i>laser</i>, infravermelho, ultravioleta etc.).</p>

Vida e evolução	Mecanismos reprodutivos	<p><b>EF08CI08</b> Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.</p>
	Sexualidade	<p><b>EF08CI09</b> Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).</p>
	Hereditariedade	
	Ideias evolucionistas	<p><b>EF08CI10</b> Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.</p>
	Preservação da biodiversidade	<p><b>EF09CI08</b> Associar os gametas à transmissão das características hereditárias, estabelecendo relações entre ancestrais e descendentes.</p> <p><b>EF09CI09</b> Discutir as ideias de Mendel sobre hereditariedade (fatores hereditários, segregação, gametas, fecundação), considerando-as para resolver problemas envolvendo a transmissão de características hereditárias em diferentes organismos.</p> <p><b>EF09CI10</b> Comparar as ideias evolucionistas de Lamarck e Darwin apresentadas em textos científicos e históricos, identificando semelhanças e diferenças entre essas ideias e sua importância para explicar a diversidade biológica.</p> <p><b>EF09CI12</b> Justificar a importância das unidades de conservação para a preservação da biodiversidade e do patrimônio nacional, considerando os diferentes tipos de unidades (parques, reservas e florestas nacionais), as populações humanas e as atividades a eles relacionados.</p> <p><b>EF09CI13</b> Propor iniciativas individuais e coletivas para a solução de problemas ambientais da cidade ou da comunidade, com base na análise de ações de consumo consciente e de sustentabilidade bem-sucedidas.</p> <p><b>EJAEF09CI13SL01</b> Refletir sobre a importância da preservação da biodiversidade para a humanidade no presente e futuro.</p>

Terra e universo	Sistema Sol, Terra e Lua Clima	<b>EF08CI12</b> Justificar, por meio da construção de modelos e da observação da Lua no céu, a ocorrência das fases da Lua e dos eclipses, com base nas posições relativas entre Sol, Terra e Lua.
	Composição, estrutura e localização do Sistema Solar no Universo	<b>EF08CI14</b> Relacionar climas regionais aos padrões de circulação atmosférica e oceânica e ao aquecimento desigual causado pela forma e pelos movimentos da Terra.
	Astronomia e cultura	<b>EF09CI14</b> Descrever a composição e a estrutura do Sistema Solar (Sol, planetas rochosos, planetas gigantes gasosos e corpos menores), assim como a localização do Sistema Solar na nossa Galáxia (a Via Láctea) e dela no Universo (apenas uma galáxia dentre bilhões).
		<b>EF09CI15</b> Relacionar diferentes leituras do céu e explicações sobre a origem da Terra, do Sol ou do Sistema Solar às necessidades de distintas culturas (agricultura, caça, mito, orientação espacial e temporal etc.).

## 4.5 Área de Ciências Humanas

A área de Ciências Humanas na EJA integra os componentes curriculares Geografia, História e Filosofia e tem como objetivo contribuir para que os estudantes desenvolvam a noção de contextualização marcada pelo binômio tempo x espaço; “...deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais”, (BNCC - pág. 354) e garantir aos estudantes o desenvolvimento das competências específicas da área de Ciências Humanas (quadro abaixo).

## COMPETÊNCIAS GERAIS DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS

1

Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2

Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico- - informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3

Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4

Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5

Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6

Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

8

Interagir com seus pares de forma cooperativa, trabalhando coletivamente no planejamento e desenvolvimento de pesquisas para responder a questionamentos e na busca de soluções para problemas, de modo a identificar aspectos consensuais ou não na discussão de uma determinada questão, respeitando o modo de pensar dos colegas e aprendendo com eles.

### 4.5.1 Componente Curricular: Geografia

Segundo Freire, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (1981). As aprendizagens propostas pelo componente curricular Geografia encontra-se em consonância com tal pensamento, à medida em que possibilita ao estudante reflexões acerca da relação existente entre o ser humano, o meio físico e os território construídos, a partir das relações sociais estabelecidas entre os humanos e o espaço circundante com todos os seus elementos. Agregado a isso temos o fato de que os estudantes da EJA acumulam saberes importantes, resultado de suas experiências de vida, que devem ser considerados no diálogo os saberes construídos historicamente de modo a contribuir no processo de construção do conhecimento.

Esse entendimento difere da concepção tradicional que tem como premissa o professor como mero expositor de conteúdo com explicações que se desenvolvem por meio de um conjunto de conhecimentos, sem necessária relação entre si. De acordo com Moreira:

O que confere clarividência a Geografia é o fato dela fazer parte da vida humana, a partir do próprio fato de que todo dia fazemos nosso percurso geográfico, de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para o trabalho, pondo a geografia na própria intimidade das nossas condições de existência [...] (MOREIRA, 2009, p. 24).

A BNCC “reforça a ideia da Geografia como um componente importante para entender o mundo, a vida e o cotidiano”.

Diante disso, a EJA, ao trabalhar com os conceitos fundamentais desse componente curricular, tais como: espaço, território, lugar, região, natureza e paisagem, não pode deixar de considerar a especificidade desse público em particular, de como a ampliar sua percepção de mundo, assim como, da forma como as relações sociais se desenvolvem em seu espaço de vivência e no mundo.

No componente de Geografia, o raciocínio geográfico é uma forma de proceder e entender o cotidiano, a vida e o mundo. A BNCC específica e articula os princípios (Analogia, Conexão, Diferenciação, Distribuição, Extensão, Localização e Ordem) pelos quais os estudantes podem ser encaminhados para compreender esses aspectos.

#### Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico

1. Analogia - Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos e o início da compreensão da unidade terrestre.

2. Conexão - Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.

3. Diferenciação - É a variação dos fenômenos de interesse da geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.

4. Distribuição - Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.

5. Extensão - Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.

6. Localização - Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).

7. Ordem - Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu. (BNCC, p. 358)

Nesse sentido, o componente da Geografia alinhado à BNCC, permite múltiplas relações com a realidade. Para tanto, é relevante trabalhar com os estudantes atividades e situações-problema que possam estimular o desenvolvimento do pensamento espacial, a ampliação de sua leitura de mundo de forma ao pleno exercício da cidadania e respeito aos direitos humanos e sociais.

As aprendizagens a serem desenvolvidas pelo componente curricular Geografia se propõem ao desenvolvimento de habilidades e competências importantes para o desenvolvimento da vida em sociedade, uma vez que contribuem na resolução de problemas ligados ao cotidiano em sociedade, domínio do conhecimento factual e ao exercício da cidadania.

O componente curricular Geografia está dividido em cinco Unidades Temáticas - UT, a saber:

- O Sujeito e seu Lugar no Mundo - desenvolver as noções de pertencimento e identidade, valorizando a sua individualidade nos contextos mais próximos da vida cotidiana, para conhecer mais sobre si e sua comunidade, respeitando diferentes contextos socioculturais, para ampliar a compreensão de mundo.

- Conexões e Escalas - articular diferentes espaços e escalas de análise, para compreender as relações existentes entre fatos nos níveis local e global, permitindo ao estudante situar-se como cidadão democrático e ativo.

- Mundo do Trabalho - desenvolver habilidades e competências ligadas ao conhecimento de técnicas e processos construtivos para compreender as mudanças nas relações de trabalho, na geração e na distribuição de renda, que ocorreram no mundo em variados tempos, escalas, processos históricos, sociais e étnico-raciais. Ampliar e estimular o desenvolvimento das habilidades de ler, comparar e elaborar diversos tipos de mapas temáticos, assim como as mais diferentes representações utilizadas como ferramentas da análise espacial. É importante que os estudantes usem esse recurso como suporte para fazer uso do raciocínio geográfico e não como um fim em si mesmo (o mapa pelo mapa).

- Formas de Representação e Pensamento Espacial - ampliar e compreender diferentes formas de representação gráfica junto de um raciocínio geográfico para a elaboração de mapas, gráficos, fotografias, esquemas, desenhos, imagens de satélites, audiovisuais e outras linguagens de representação espacial. Proporcionar a alfabetização cartográfica, iniciando com o domínio da leitura e elaboração de mapas e gráficos.

- Natureza, Ambientes e Qualidade de Vida - articular a Geografia física e humana, destacando a discussão dos processos físico-naturais do planeta Terra para que os alunos possam reconhecer a interferência de diferentes comunidades na natureza e seu poder de transformá-la, estabelecendo relações mais elaboradas, conjugando natureza, ambiente e atividades antrópicas em distintas escalas e dimensões socioeconômicas e políticas (BNCC, pág.360).

As competências específicas da Geografia na BNCC permitem a resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e dispersão, efeitos de proximidade, dentre outros. Esses problemas, por sua vez, demandam atenção para as formas de ensinar geografia, pois são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem da Geografia.

O currículo do Município de São Luís, de acordo com a BNCC, reforça que a Geografia, deve garantir aos estudantes da EJA o pleno desenvolvimento de competências e habilidades pertinentes a todos os demais estudantes do Ensino Fundamental.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE GEOGRAFIA

- 1 Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
- 2 Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
- 3 Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
- 4 Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
- 5 Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
- 6 Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
- 7 Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA - I SEGMENTO

### QUADRO 33

#### Quadro organizador de Geografia - I Segmento - 1ª Fase

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Situações de convívio em diferentes lugares	Usos dos espaços públicos. Meios de transporte e sua conservação. Meios de comunicação e seu uso racional. Costumes e tradições.	<p><b>EF01GE03</b> Identificar e relatar semelhanças e diferenças de usos do espaço público (praças, parques) para o lazer e diferentes manifestações.</p> <p><b>EF01GE04</b> Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio em diferentes espaços (sala de aula, escola etc.).</p> <p><b>EJAEF01GE04SL01</b> Discutir o uso dos espaços públicos no município de São Luís.</p> <p><b>EF02GE02</b> Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.</p> <p><b>EJAEF02GE02SL01</b> Valorizar os costumes e tradições como a riqueza de um povo, identificando as que pertencem ao nosso município.</p> <p><b>EF02GE03</b> Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável.</p>
<b>Conexões e escalas</b>	Ciclos naturais e a vida cotidiana  Mudanças e permanências  Paisagens naturais e antrópicas em transformação	Ritmos naturais Espaço geográfico Território, Lugar, Região, Paisagem Paisagens naturais e culturais	<p><b>EF01GE05</b> Observar e descrever ritmos naturais (dia e noite, variação de temperatura e umidade etc.) em diferentes escalas espaciais e temporais, comparando a sua realidade com outras.</p> <p><b>EF02GE04</b> Reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.</p>

			<p><b>EF02GE05</b> Analisar mudanças e permanências, comparando imagens de um mesmo lugar em diferentes tempos.</p> <p><b>EF03GE04</b> Explicar como os processos naturais e históricos atuam na produção e na mudança das paisagens naturais e antrópicas nos seus lugares de vivência, comparando-os a outros lugares.</p> <p><b>EJAEF03GE04SL01</b> Descrever as características da paisagem de São Luís e comparar a de outros locais.</p>
<b>Mundo do trabalho</b>	Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes.	Trabalho e emprego Trabalho no campo e na cidade: Desemprego Trabalho informal Empreendedorismo Trabalho Assalariado	<p><b>EF01GE07</b> Descrever atividades de trabalho relacionadas com o dia a dia da sua comunidade.</p> <p><b>EJAEF01GE07SL01</b> Diferenciar trabalho e emprego, assim como as condições de acesso a eles pela sociedade ludovicense.</p> <p><b>EF02GE06</b> Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono etc.).</p> <p><b>EJAEF02GE06SL01</b> Discutir como o desemprego e o trabalho informal interferem na vida em comunidade.</p> <p><b>EF03GE05</b> Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares.</p> <p><b>EJAEF03GE05SL01</b> Identificar as iniciativas empreendedoras dos produtores rurais do município de São Luís, o trabalho assalariado e o acesso ao crédito.</p>
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	Localização, orientação e representação espacial. Representações cartográficas.	Elementos de um mapa Título Legenda Convenções cartográficas Mapa, carta e planta Tipos de mapas	<p><b>EF02GE08</b> Identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.</p> <p><b>EF03GE07</b> Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.</p>

			<p><b>EJAEF03GE07SL01</b> Identificar o Município de São Luís e o Estado do Maranhão em mapas de diferentes escalas.</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p>Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade</p> <p>Produção, circulação e consumo</p>	<p>Ciclo hidrológico Hidrosfera Consumo e consumismo Poluição do solo no campo e na cidade Resíduos sólidos: produção e destino</p>	<p><b>EF02GE11</b> Reconhecer a importância do solo e da água para a vida, identificando seus diferentes usos (plantação e extração de materiais, entre outras possibilidades) e os impactos desses usos no cotidiano da cidade e do campo.</p> <p><b>EF03GE08</b> Relacionar a produção de lixo doméstico ou da escola aos problemas causados pelo consumo excessivo e construir propostas para o consumo consciente, considerando a ampliação de hábitos de redução, reuso e reciclagem/descarte de materiais consumidos em casa, na escola e/ou no entorno.</p> <p><b>EJAEF03GE08SL01</b> Diferenciar consumo e consumismo.</p>

### QUADRO 34

#### Quadro organizador de Geografia - I Segmento - 2ª Fase

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural Instâncias do poder público e canais de participação social  Dinâmica populacional	Diversidade Cultural brasileira e maranhense; Órgãos do poder na gestão pública; Migrações internas e externas	<b>EF04GE01</b> Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
			<b>EJAEF04GE01SL01</b> Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais na sociedade ludovicense.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade Territórios étnico-culturais Território, redes e urbanização	Relação campo e cidade Territórios étnico-culturais Urbanização Funções urbanas	<b>EF04GE02</b> Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
			<b>EF04GE03</b> Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
			<b>EF05GE01</b> Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
			<b>EF04GE04</b> Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
			<b>EF04GE06</b> Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
			<b>EJAEF04GE06SL01</b> Identificar os territórios étnico-culturais existentes no município de São e sua atuação na comunidade;

			<p><b>EF05GE03</b> Identificar as formas e funções das cidades e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.</p> <p><b>EJAEF05GE03SL01</b> Reconhecer as diferentes funções da cidade de São Luís e sua importância para a comunidade local, nacional e global.</p>
<b>Mundo do trabalho</b>	<p>Trabalho no campo e na cidade</p> <p>Trabalho e inovação tecnológica</p>	<p>Tipos de trabalho no campo e na cidade</p> <p>Formas de trabalho na sociedade contemporânea</p> <p>As novas exigências no mundo do trabalho</p>	<p><b>EF04GE07</b> Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.</p> <p><b>EF05GE05</b> Identificar e comparar as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços.</p> <p><b>EJAEF05GE05SL01</b> Identificar as possibilidades de trabalho no município de São Luís, assim como suas potencialidades.</p>
<b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	<p>Elementos constitutivos dos mapas</p> <p>Mapas e imagens de satélite</p>	<p>Elementos constitutivos dos mapas (Título, legenda, cores, símbolos (Convenções cartográficas), escala);</p> <p>Mapa x Imagem de satélite</p>	<p><b>EF04GE10</b> Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p><b>EF05GE08</b> Analisar transformações de paisagens nas cidades, comparando sequência de fotografias, fotografias aéreas e imagens de satélite de épocas diferentes.</p>
<b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	<p>Conservação e degradação da natureza</p> <p>Gestão pública da qualidade de vida</p>	<p>Paisagens naturais e culturais</p> <p>Poluição e Degradação ambiental</p> <p>Desenvolvimento sustentável</p> <p>Políticas públicas locais relacionadas ao meio ambiente.</p>	<p><b>EF04GE11</b> Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p> <p><b>EF05GE12</b> Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por esses órgãos que afetam a comunidade em que vive.</p>

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE GEOGRAFIA - II SEGMENTO

### QUADRO 35

#### Quadro organizador de Geografia - II Segmento - 1ª Fase

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	Identidade sociocultural  Formação territorial do Brasil	Espaço geográfico Território, Lugar, Região, Paisagem Paisagens naturais e culturais Formação socioeconômica e territorial do Brasil	<p><b>EF06GE01</b> Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos.</p> <p><b>EF06GE02</b> Analisar modificações de paisagens por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos originários.</p> <p><b>EJAEF06GE02SL01</b> Reconhecer na paisagem de São Luís as marcas deixadas pelos diferentes povos que formam nossa identidade.</p> <p><b>EF06GE05</b> Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais.</p> <p><b>EF07GE02</b> Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas.</p> <p><b>EJAEF07GE02SL01</b> Identificar os principais conflitos e tensões territoriais do município de São Luís.</p>
<b>Conexões e escalas</b>	ações entre os componentes físico-naturais  características da população brasileira	Movimentos da Terra Circulação geral da atmosfera; Padrões e fenômenos climáticos Diversidade étnico-cultural brasileira e maranhense Dinâmica populacional	<p><b>EF06GE03</b> Descrever os movimentos do planeta e sua relação com a circulação geral da atmosfera, o tempo atmosférico e os padrões climáticos.</p> <p><b>EF07GE04</b> Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), assim como aspectos de renda, sexo e idade nas regiões brasileiras.</p> <p><b>EJAEF07GE04SL01</b> Identificar no espaço geográfico do município de São Luís os padrões de ocupação do solo a partir de aspectos como: renda e cor.</p>

<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p>Transformação das paisagens naturais e antrópicas Desigualdade social e o trabalho</p>	<p>Paisagens naturais e culturais Atividades econômicas e desenvolvimento tecnológico Transportes e comunicação</p>	<p><b>EF06GE06</b> Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização.</p> <p><b>EF07GE07</b> Analisar a influência e o papel das redes de transporte e comunicação na configuração do território brasileiro.</p> <p><b>EF07GE08</b> Estabelecer relações entre os processos de industrialização e inovação tecnológica com as transformações socioeconômicas do território brasileiro.</p>
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p><b>Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras</b></p>	<p>Mapas temáticos Gráficos Tabelas Histogramas Anamorfofes</p>	<p><b>EF07GE10</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras, gráficos de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras.</p> <p><b>EJAEF07GE10SL01</b> Interpretar mapas temáticos do Brasil, do Maranhão e de São Luís;</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p>Biodiversidade e ciclo hidrológico</p>	<p>Biomass brasileiros Ciclo hidrológico Bacias hidrográficas Unidades de conservação</p>	<p><b>EF06GE12</b> Identificar o consumo dos recursos hídricos e o uso das principais bacias hidrográficas no Brasil e no mundo, enfatizando as transformações nos ambientes urbanos.</p> <p><b>EF07GE11</b> Caracterizar dinâmicas dos componentes físico-naturais no território nacional, bem como sua distribuição e biodiversidade (Florestas Tropicais, Cerrados, Caatingas, Campos Sulinos e Matas de Araucária).</p> <p><b>EF07GE12</b> Comparar unidades de conservação existentes no Município de residência e em outras localidades brasileiras, com base na organização do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC).</p> <p><b>EJAEF07GE12SL01</b> Conhecer as principais unidade de conservação de São Luís.</p>

## QUADRO 36

### Quadro organizador de Geografia - II Segmento - 2ª Fase

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
<b>O sujeito e seu lugar no mundo</b>	<p>Diversidade e dinâmica da população mundial e local</p> <p>As manifestações culturais na formação populacional</p>	<p>Diversidade étnico-cultural brasileira e maranhense;</p> <p>Dinâmica populacional</p> <p>Perfil populacional (idade, cor, sexo, ocupação...)</p> <p>Fluxos migratórios atuais</p>	<p><b>EF08GE02</b> Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial.</p> <p><b>EF08GE03</b> Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial).</p> <p><b>EF09GE03</b> Identificar diferentes manifestações culturais de minorias étnicas como forma de compreender a multiplicidade cultural na escala mundial, defendendo o princípio do respeito às diferenças.</p> <p><b>EJAEF09GE03SL01</b> Reconhecer as diferentes manifestações culturais maranhenses e sua importância para a nossa identidade.</p>
<b>Conexões e escalas</b>	<p>Corporações e organismos internacionais e do Brasil na ordem econômica mundial</p> <p>Integração mundial e suas interpretações: globalização e mundialização</p>	<p>Corporações e organismos internacionais</p> <p>Blocos econômicos</p> <p>globalização mundialização</p>	<p><b>EF08GE06</b> Analisar a atuação das organizações mundiais nos processos de integração cultural e econômica nos contextos americano e africano, reconhecendo, em seus lugares de vivência, marcas desses processos.</p> <p><b>EF08GE12</b> Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros).</p> <p><b>EF09GE05</b> Analisar fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.</p> <p><b>EJAEF09GE05SL01</b> Analisar a influência econômica, social e cultural do processo de globalização no modo de vida da sociedade local.</p>

<p><b>Mundo do trabalho</b></p>	<p>Os diferentes contextos e os meios técnico e tecnológico na produção</p> <p>Transformações do espaço na sociedade urbano-industrial</p>	<p>As atuais transformações no mundo do trabalho;</p> <p>A evolução técnica e tecnológica da produção industrial</p> <p>O papel dos EUA no cenário econômico mundial;</p>	<p><b>EF08GE14</b> Analisar os processos de desconcentração, descentralização e recentralização das atividades econômicas a partir do capital estadunidense e chinês em diferentes regiões no mundo, com destaque para o Brasil.</p> <p><b>EF09GE11</b> Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo e suas consequências no Brasil.</p> <p><b>EJAEF09GE11SL01</b> Compreender as mudanças ocorridas no mercado de trabalho maranhense a partir das transformações atuais no mundo do trabalho.</p>
<p><b>Formas de representação e pensamento espacial</b></p>	<p>Leitura e elaboração de mapas temáticos, croquis e outras formas de representação para analisar informações geográficas</p>	<p>Mapas temáticos, Croquis Anamorfofos Gráficos Cartogramas Histogramas</p>	<p><b>EF08GE19</b> Interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfofos geográficas com informações geográficas acerca da África e América.</p> <p><b>EF09GE14</b> Elaborar e interpretar gráficos de barras e de setores, mapas temáticos e esquemáticos (croquis) e anamorfofos geográficas para analisar, sintetizar e apresentar dados e informações sobre diversidade, diferenças e desigualdades sócio-políticas e geopolíticas mundiais.</p>
<p><b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b></p>	<p>Identidades e interculturalidades regionais: Estados Unidos da América, América espanhola e portuguesa e África</p> <p>Diversidade ambiental e as transformações nas paisagens na Europa, na Ásia e na Oceania</p>	<p>Aspectos sociais, políticos, econômicos e ambientais da América, Ásia, África, Europa e Oceania</p>	<p><b>EF08GE20</b> Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos.</p> <p><b>EF08GE21</b> Analisar o papel ambiental e territorial da Antártica no contexto geopolítico, sua relevância para os países da América do Sul e seu valor como área destinada à pesquisa e à compreensão do ambiente global.</p> <p><b>EF09GE18</b> Identificar e analisar as cadeias industriais e de inovação e as consequências dos usos de recursos naturais e das diferentes fontes de energia (tais como termelétrica, hidrelétrica, eólica e nuclear) em diferentes países.</p>

## 4.5.2 Componente Curricular: História

Os deuses não revelaram, no início, Todas as coisas para nós; com o correr do tempo, entretanto, pela pesquisa, podemos saber mais acerca das coisas. Contudo, a verdade certa, nenhum homem a conheceu, nem chegará a conhecer, nem os deuses, nem mesmo acerca das coisas que menciono. Pois ainda que, por acaso, viesse a dizer a verdade final, ele próprio não o saberia: pois tudo não passa de teia urdida de pressupostos. (XENÓFANES, in MAGEE, 1974, p. 34)

Quando somos convocados a pensar acerca do Componente Curricular História, nos vemos cercados por vários dilemas, um deles é a busca da verdade. Todavia, somos conscientes, como afirmou Xenófanes, “tudo não passa de teia urdida de pressupostos”.

Segundo costuma afirmar Borges (p.09,1993), a História enquanto ciência sempre está em construção. Além disso, “o conhecimento que ela produz nunca é perfeito ou acabado”. A autora ainda defende que

Um “saber absoluto”, uma “verdade absoluta” não servem aos estudos sérios e dignos do nome; servem aos totalitários, tanto de direita como de esquerda, que, colocam-se como donos do saber e da verdade, procuram, por meio da explicação histórica, justificar a sua forma de poder. (BORGES, 1993, p. 70):

Nos dias que estamos enfrentando, uma situação vem causando muitos malefícios. Nos referimos ao fato de como as atuais sociedades tentam enxergar o mundo construído a partir dos meios de comunicação modernos, sobretudo, as redes sociais. As mesmas banalizaram o conhecimento e procuram construir um modelo de sociedade que valoriza muito o tempo presente, analisando-o de forma muito superficial e acientífico.

Sobre essa abordagem, Bauman (2016) afirmou que a sociedade do século XXI, não consegue pensar a longo prazo como pensou a sociedade do século XX, faltando a aquela um objetivo. Esse imediatismo, muitas vezes ditado pelo mercado e pelo consumismo - onde a satisfação instantânea, muitas vezes, é

única forma de sufocar o sentimento de insegurança - somado a busca do prazer individual se torna o fim último da sociedade líquida.

Nesse cenário, que qualifica o antigo como velho e descartável, o estudo da História, segundo Monteiro (2004, p.85), “torna-se difícil, desafiador e, para muitos, desnecessário”. E o panorama acaba se tornando mais assustador ao levarmos em conta o ambiente e a realidade dos alunos da Educação EJA que, com um baixo poder de compra e renegados a um papel de inferioridade na sociedade, sentem-se cada vez menos incluídos nela, desconsiderando seus papéis como sujeitos ativos da História.

A História, enquanto ciência, produção de um saber, *práxis* interpretativas da realidade, conhecimento elaborado com metodologia e rigor teórico, se faz a partir do diálogo entre o passado e o presente. Um passado evocado por questionamentos do presente. São as inquietações, angústias e indagações do presente que nos levam a pesquisar o passado. Existe um compromisso com essa problemática e, dessa forma, desvendar essas demandas atuais. Conforme Karnal,

Significa tomar como referência questões sociais e culturais, assim como problemáticas humanas que fazem parte de nossa vida, temas como desigualdades sociais, raciais, sexuais, diferenças culturais, problemas materiais e inquietações relacionadas à como interpretar o mundo (KARNAL, 2003, p. 233-24).

Vale frisar a importância do conhecimento histórico, a necessidade e o seu papel nas redes de educação básica, tendo em vista que as escolas são espaços de sociabilidade, onde experiências são compartilhadas e a prática do ensino de história traz consigo um potencial transformador.

Entretanto, existe a necessidade de se refletir e repensar esse ensino no contexto escolar, diante do surgimento de novas abordagens e objetos de estudos que emergiram com o advento da Nova História. Esse novo paradigma, já na década de 1980, “começou a se interessar por virtualmente toda atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11). Surgiram assim, novos historiadores preocupados com todo o fazer humano, em especial os protagonizados pelos esquecidos, menosprezados e desconsiderados pelo paradigma tradicional de Leopold Von Ranke (História Rankeana), ou seja, uma “história vista de baixo, em outras palavras, com as opiniões das pessoas comuns e com sua experiência da mudança social” (BURKE, 1992, p.12-13).

Esse abandono da noção tradicional da narrativa histórica, baseada em datas e heróis, cedeu espaço para uma história mais plural e dinâmica. Assim, os “excluídos” da história ganharam visibilidade. Burke (1992), ao traduzir essa narrativa da chamada Nova História, nos leva a ver que há um interesse por “virtualmente toda a atividade humana”. E mais que isso, ele aponta que nas últimas décadas:

nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem, como por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira, os gestos, o corpo. (...) O que era previamente considerado imutável é agora encarado como uma “construção cultural” sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço (BURKE, 1992, p. 11).

Além do advento da Nova História, vale destacar a fragmentação pela qual vem passando o campo da História, transformando-se “em uma miríade de compartimentos internos - cada qual portador dos seus próprios objetos ou das suas próprias abordagens” (BARROS, 2005, p. 10). E, essa fragmentação em especialidades como a História Econômica, Cultural, Social, Política e suas subespecialidades, muitas vezes são negligenciadas enquanto campos de conhecimento histórico

que dialogam entre si, ou são equivocadamente trabalhadas por diversos professores, no que diz respeito à produção de saberes que possibilitam o entendimento de uma realidade historicamente situada no tempo e espaço; sem desconsiderar em determinadas circunstâncias, o distanciamento entre o conhecimento teórico, o domínio do conteúdo e a prática de ensino.

Desencadeia-se, dessa forma, certo desinteresse por parte do estudante pelo componente curricular de História, por não compreender sua finalidade, intencionalidade e articulação com o contexto vivido. Sendo assim, torna-se necessário “mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e estudantes): rica de conteúdos, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia”. (KARNAL, p. 19, 2003).

Outros questionamentos podem surgir para o professor de História como reflexão das angústias de seus estudantes. Talvez seja necessário perguntar: O que a História estuda? Para que serve o ensino de História? Qual a sua importância para a humanidade? Qual a sua relação com o passado, presente e futuro? Por que ensiná-la? Como ensiná-la?

Nesses termos, a BNCC enfatiza que “para se pensar o ensino de história, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais e imaterial) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram” (BRASIL, 2017, p. 394). Considera ainda que “o exercício do fazer história, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito” (BRASIL, 2017, p.393), enquanto protagonista de sua existência.

Sendo assim, é fundamental que o docente conceba o ensino de História para além do conhecimento proporcionado pelos livros didáticos e que a compreensão de uma realidade histórica é um exercício de análise, reflexão, criticidade e diálogo entre passado e presente, considerando ainda que homens e mulheres são sujeitos sociais, atores principais na construção do conhecimento e da História enquanto experiência vivida. Dessa forma, o ensino de História pode contribuir significativamente no processo de formação social e cultural dos estudantes, ou seja,

[...] auxiliar os estudantes a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e a própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais (BRASIL, 2017, p. 352).

Neste contexto, o professor tem a função não apenas educativa, mas cidadã, uma vez que, como destaca Fonseca (2003, p. 89) “a história tem como papel central a formação da consciência histórica dos homens, possibilitando a construção de identidades, a elucidação do vivido, a intervenção social e a práxis individual e coletiva”. Portanto, a principal função da escola é formar indivíduos plenos como seres humanos, relacionando-os com o presente, o meio, a sociedade e com seu passado, objetivando a formação de cidadãos críticos e participativos.

Enfim, consideremos, ainda a importância dentro da EJA, de atividades que possam ser motivadoras e geradoras de meios de rendas, e assim, possibilite aos estudantes, condições de se sentirem sujeitos históricos, mas acima de tudo capazes de se sustentarem para que possam viver uma vida com mais qualidade e dignidade.

### **a) O Ensino de História no contexto da EJA**

As rápidas mudanças que ocorrem no mundo do terceiro milênio, em todos os campos da atividade humana, mantêm a necessidade de reescrever continuamente a História. Com o advento da Constituição cidadã, de 1988 e a LDB, Lei n. 9.394/96, a preocupação com a educação está presente para o desenvolvimento da cidadania que nos impõe a necessidade de rever o ensino de História e enfatizar aspectos considerados fundamentais na atualidade.

As novas perspectivas historiográficas têm remetido a refazer procedimentos e estudos. Portanto, é fundamental que o ensino de História busque construir e reconstruir na própria dinâmica tempo/espaço os diversos fatos e interpretações convenientes à própria vanguarda que a sociedade humana tem traçado, considerando toda a diversidade, interatividade e contextos que formatam essa realidade.

O processo de Globalização vem provocando diversas modificações, alterando significativamente o mundo como hoje conhecemos. Esse cenário passa a exigir que os indivíduos, em especial, nossos educandos da EJA busquem se conectar com a nova realidade. A educação passa a ser um instrumento de preparação, renovação, transformação para esse novo mundo. Deve também atentar para o fato de que a escola evolua constantemente, para que possa preparar os estudantes para essas mudanças, com formação para professores, gestores e demais envolvidos no processo. Para Dias:

O direito de acesso à escola formal, é garantido constitucionalmente e demonstra que a escola é a instituição de maior expressão da educação na sociedade, uma vez que é um espaço onde o aluno pode relacionar-se com seus pares, com o ambiente e com profissionais da educação (DIAS, 2013, p. 13).

Em todos esses panoramas, é também relevante citar que esse cabedal histórico a ser traçado e reconstruído na escola insere-se também na “correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais”. (BRASIL, p. 393, 2017). Esse é um dado pontual para que o componente curricular de história alcance a adequação ao quadro contemporâneo, no sentido também de gerar na mentalidade discente a consciência crítica e ao mesmo tempo integradora do sujeito ativo e analítico. Vê-se aqui o papel da História em fazer com que os alunos do EJA, sintam-se motivados, com uma autoestima elevada, que se sintam capazes de compreender, pelo menos no mínimo, a realidade e o mundo que os cerca. O ensino da História deve assim também, valorizar o conhecimento adquirido fora (muitas vezes antes) do ambiente escolar. Deve-se fazer sentirem-se sujeitos da história, capazes de mudar até mesmo sua realidade social, cultural e mesmo econômica.

O percurso da História, a partir disso, deve também se agregar às mudanças socioculturais no que tange à promoção de discursos e contextos voltados para os eixos temáticos inclusivos, globalizados, étnico-raciais, de gênero, em conexão à informação e à vida humana em sua complexidade geral. Compreender essas especificidades no processo ensino aprendizagem será um passo determinante para o entendimento acerca da alteridade e seu papel no mundo, com reafirmação do caminho da resolução de conflitos e absorção de valores éticos, sociais e políticos. Quem com corrobora com essas ideias é Pellegrini, que nos lembra, o papel que desempenhamos na sociedade.

Para ele devemos ter consciência que somos sujeitos históricos, e como tais, devemos nos reconhecer como co-partífcies do

processo histórico, “seja de maneira consciente ou não”, “todos nós somos sujeitos da história e, diariamente, interferimos” na mesma com nossas ações (PELLEGRINI, 2009, p. 10).

É salutar para o pleno desenvolvimento do educando, o desenvolvimento do sentimento de identidade, de pertencimento, sobre isso ao discutir a educação fundamental, cabendo muito bem aqui a análise da EJA, Zamboni, em um artigo publicado, discutindo acerca do papel da História na construção da identidade, afirma que:

[...] o objetivo fundamental da História no ensino fundamental, é situar o aluno no momento histórico em que vive [...]. O processo de construção da história de vida do aluno, de suas relações sociais, situado em contextos mais amplos, contribui para situá-lo historicamente em sua formação social, a fim de que seu crescimento social e afetivo desenvolva-lhe o sentido de pertencer (ZAMBONI, 1993, p. 07).

Quem também aponta para alguns elementos importantes no tocante o estudo da memória, é Le Goff. Para ele, o caráter de identidade é fundamental para conceituá-la como algo a ser conquistado e construído. Para tanto, ele vê a memória como:

um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia. Mas a memória coletiva é não somente uma conquista é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de constituir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (LE GOFF, 2013, p. 435).

Vale pontuar ainda, que enquanto tarefa singular da História, além dos dados gerais ou do conteúdo universal, o entendimento da História das sociedades é fundamental para que as especificidades regionais estejam integradas à questão transversal, como nexos desse patrimônio a ser aprendido pelos discentes.

O estudo da História Regional aproxima não só o historiador do seu objeto de estudo, como aproxima o aluno de sua realidade, pois agrega os fenômenos históricos da região, do município, dando ao aluno a sensação de pertencimento. Não se pode perder de vista que esse enfoque traz à tona “aquelas narrativas, histórias locais e memórias que foram excluídas e marginalizadas nas interpretações dominantes da história” (GIROUX; SIMON, 1994, p. 99). O passado que parecia distante, dá lugar a algo mais imediato. Nesse sentido Samuel nos lembra ainda que:

A História Local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ela é encontrada dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos (SAMUEL, 1990, p. 220).

Proença, nesse sentido nos diz que a História Local cada vez mais está presente em nossos dias e que a mesma “visa tirar partido das novas metodologias e cujos temas poderão ter um aproveitamento didático motivador e estimulante” (SAMUEL, 1990, p. 139).

Em linhas gerais, entende-se que a função da História, a partir das projeções da BNCC, é empreender uma linha ampla de interpretações plurais no que tange às constituições das várias sociedades humanas no sentido de apresentar os significados necessários dos fatos para que os discentes ampliem sua visão crítica por meio de leituras, análises, apreciações, proposições e visões de mundo com posicionamentos canalizados a mudanças e/ou condutas valorativas a partir de reflexões e debates propostos.

Cabe ainda uma significativa consideração, adaptando o pensamento de Munhoz, os professores mais envolvidos e comprometidos com a EJA devem “apontar aos estudantes novos caminhos que visem a criar no educando o interesse pelo

conhecimento e compreensão da História como um processo” (MUNHOZ, p. 67, 1989). Para tanto, levar em conta o conhecimento prévio desses alunos é fundamental. Pois, devemos enxergar que conhecimento se produz e se compartilha além dos muros da escola.

Neste aspecto, são elencadas como perspectivas do ensino de História no EJA:

I. Formar um indivíduo capaz de posicionar-se criticamente diante do mundo que o cerca, baseando-se em princípios éticos, solidários, inclusivos e democráticos;

II. Identificar-se como sujeito e agente transformador da sociedade, apropriando-se de diferentes linguagens no reconhecimento de uma sociedade que passa por transformações, usando, inclusive, as tecnologias da informação de modo crítico, ético e responsável;

III. Valorizar o patrimônio histórico e cultural, respeitando as diversidades regionais dos diferentes grupos sociais que formam a nossa sociedade;

IV. Compreender as diversidades religiosas, culturais, sociais, econômicas e políticas que formam as sociedades e reconhecer a partir daí continuidades e rupturas históricas;

V. Entender a família, a igreja, a escola, o nosso bairro, a nossa cidade, o nosso país e o mundo como espaços de convívio social onde precisamos respeitar as diferenças de ideologia, gênero, cultura e raça, para que haja a transformação de uma sociedade mais justa e igualitária onde exista o reconhecimento do “eu”, o “tu” e o “nós”;

VI. Propiciar aos alunos, através de estudos e observações, uma análise das condições e necessidades de sua comunidade, possibilitando que desenvolvam atividades econômicas que contribuam no sustento de suas famílias (BRASIL, 2017).

## **b) Organização do Trabalho Pedagógico e Orientações Metodológicas**

A prática educativa voltada para o terceiro milênio suscita, de acordo Morin (2000), desafios que conduzirão os professores a buscarem um novo olhar sobre a classe estudantil. Partindo dessa visão, há de se pensar na necessidade de reconfiguração dos sujeitos e das metodologias de ensino e aprendizagem em todas as áreas do conhecimento, inclusive a História que, na contemporaneidade, deparou-se com novas demandas no tocante às práticas docentes no contexto escolar e, conseqüentemente, na formação dos professores desse componente curricular.

A respeito dessa temática, Pinsky assinala que a História tem se tornado instrumento pelo qual os professores poderão conhecer uma “pluralidade de realidades”, além de adquirir uma visão crítica da sociedade atual “resgatando, sobretudo, o conjunto de lutas, anseios, frustrações, sonhos e a vida cotidiana de cada um, no presente e no passado” (PINSKY, 2012, p. 65).

Nessa conjuntura é necessário que o professor/pesquisador repense com sensibilidade o ensino de História que pratica, analisando seu papel enquanto professor/pesquisador, adotando uma postura crítica, democrática e ativa no contexto escolar, isto é, “saber apresentar e indagar os fatos históricos, com base em uma metodologia construtiva no ensino e aprendizagem dos estudantes” (OLIVEIRA, 2017, p. 11).

É fundamental que o professor/pesquisador busque, na medida do possível, a História de cada estudante, buscando nas diferentes Histórias de vida destes, o entendimento significativo sobre o ensino de História na escola e na sociedade, já que o cotidiano não se explica em si, mas através da História que é feita por homens e mulheres reais, que

estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana (KUENZER, 2000, p. 74).

Assinala-se assim, que o ensino de História deve buscar, sempre que possível, o qualitativo, o democrático, a abertura ao diálogo e a discussão. Para Oliveira,

[...] os estudantes precisam aprender a pensar historicamente, se expressar de forma clara e objetiva, argumentar, obter hipóteses, defender ideias, questionar o professor em relação às dúvidas que surgem, como também, trocar experiências e obter opiniões diversificadas, sobre o conhecimento histórico já produzido pelo homem na sociedade (OLIVEIRA, 2017, p. 06).

Ou seja,

No contexto escolar, os discentes necessitam de uma aprendizagem benéfica e significativa no ensino de História, onde deve haver um entrosamento, um diálogo e uma interação qualitativa no ensino de história, comparando-o com o presente, na busca de obter uma perspectiva positiva na educação contemporânea. Isso é trazer a história do passado, com comprometimento perante o presente dos estudantes, de forma mais harmoniosa e divertida, com base também, nos interesses dos estudantes, onde a realidade dos educandos pode e deve ser inserida nas atividades, como ponto de partida nas aulas de História (OLIVEIRA, 2017, p. 8).

Reforçando essa mesma temática, Bittencourt (2004, p. 140) destaca que “a História pode ser concebida como uma narrativa de fatos do passado dos homens”. Esta afirmação “é por princípio, uma definição de história” e complementa “a História estuda os fatos, os atos que compõem a existência humana, o ser humano e suas contribuições para a sociedade e as relações sociais ao longo do tempo”. Significa dizer que o trabalho do professor de História busca através dessa área do conhecimento identificar como viviam as pessoas do passado, como os grupos sociais se relacionavam uns com os outros, como eram as instituições políticas, religiosas, a economia, o campo das ideias, os costumes de cada povo, as crenças, vestimentas, as diferenças e as semelhanças.

Cabe ao professor, fundamentalmente ao professor/pesquisador de História “a tarefa de auxiliar, mediar, colaborar e incentivar seus estudantes a compreender como se dá as relações sociais”, na busca de entender o passado “gradativamente e significativamente”, tendo em vista formar cidadãos que sejam capazes de distinguir as diferenças entre passado, presente e futuro.

Assim, Moretti, citando Schmidt e Cainelli (2009, p. 34) afirma que o “professor de História ajuda o estudante a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias para aprender a pensar historicamente, o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançando os germes do histórico”, e isto acontece no ambiente escolar onde as Histórias individuais são construídas.

Para Pinsky (2005, p. 22), o professor precisa ter “conteúdo, cultura, até um pouco de erudição”.

Afinal, se o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, é necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro [...] noutras palavras, cada professor precisa, necessariamente, ter um conhecimento sólido do patrimônio cultural da humanidade (PINSKY, 2005, p. 22-23).

Será a partir desses dois universos culturais que o professor realizará o seu trabalho em linguagem acessível aos estudantes. Na sociedade atual é essencial que a escola, juntamente com os professores, pais, e comunidade analise e valorize a aprendizagem de História, para além dos livros didáticos, geralmente o único instrumento de apoio didático no contexto do ensino formal. De acordo com Oliveira (2017, p. 16), espera-se que o professor/pesquisador desenvolva propostas pedagógicas articuladas entre o fazer História e o fazer pedagógico, tendo por objetivo, a construção do saber histórico, buscando a participação ativa dos estudantes, e oferecendo condições aos estudantes de fazer e construir História nos diversos espaços dentro e fora da escola.

Como a História é um campo repleto de investigações, pesquisas, saberes, acontecimentos, como também, de contínua construção, finalizamos este texto, propondo que o ensino de História nas escolas da rede municipal de São Luís possa conduzir professores e estudantes à construção de uma “memória individual”, de modo que, segundo Oliveira (2017, p.19), “os professores da área de História possam refletir a prática pedagógica no ensino de História e na formação dos estudantes enquanto cidadãos de direitos.”

A História e a educação como um todo possuem um grande papel a prestar perante a sociedade, sobretudo para a EJA, que precisam de motivação. Para Faria (1996, p.07), “Educar é transmitir ideias, conhecimentos que através de uma prática podem transformar ou conservar a realidade. A educação, portanto, é mediação entre teoria e prática”.

### **c) Avaliação da Aprendizagem do Componente Curricular de História**

Na realidade, nunca estamos satisfeitos com os resultados das avaliações realizadas. A mesma vem sendo objeto de discussões, análises e críticas, uma vez que aos poucos tem revelado os difíceis e tortuosos caminhos da tarefa de avaliar.

A concepção de que a avaliação não se restringe exclusivamente aos impactos das avaliações em larga escala - não desconsiderando o valor das mesmas - não impossibilita práticas avaliativas mais reflexivas e transformadoras.

Dentro das perspectivas tradicionais da avaliação, observa-se a constante associação deste instrumento a expressões como: ‘fazer prova’, ‘exame’, ‘atribuir nota’ ou ‘conceito’, ‘punir’ ou ‘classificar’, ‘aprovar’ ou ‘reprovar’.

Assim, mediante tal constatação, Perrenoud (1999) realça que a “avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos, empobrece as aprendizagens e induz nos professores, didáticas conservadoras e nos estudantes, estratégias utilitaristas”.

Deste modo, ainda debatendo sobre avaliação, Bastos (2015, p. 19) reforça esta perspectiva ao afirmar que “o ato de avaliar formalmente na escola, não pode estar dissociado de concepções e ideais que apontam para o ser humano que deve ser formado para viver e atuar na sociedade”. Fundamentalmente nestes tempos em que a sociedade está a serviço do conhecimento, por sua vez, tem na escola seu local de produção e reprodução.

A avaliação da aprendizagem no componente curricular de História exige múltiplos olhares e tem como proposta a valorização de uma conscientização crítica da realidade na perspectiva de promover o desenvolvimento do estudante. Já o/a professor/a neste contexto, deve contribuir como mediador no processo de ensino e aprendizagem, incentivando e integrando a participação da comunidade escolar.

A avaliação na perspectiva do ensino de História baseia-se em incentivar a prática da pesquisa pelo professor. Trata-se de uma postura necessária que permite repensar e superar antigas visões, muitas delas ainda, atreladas à concepção do conhecimento histórico como algo pronto e acabado.

O processo avaliativo sob a perspectiva de abandonar práticas alicerçadas em rotinas e automatização possibilita:

- oportunizar discussão entre os estudantes a partir de situações problematizadoras;
- explorar a vivência dos estudantes;
- introduzir novos objetos ou situações que propiciem o estabelecimento de relações com as anteriores;

- realizar várias tarefas individuais menores e sucessivas de investigação teórica;
- incentivar trabalhos coletivos de pesquisa-reflexão;
- utilizar estratégias diversificadas jogos, seminários, dramatizações; filmes; documentário;
- realizar momentos de autoavaliação.

d) Eixos Temáticos, Objetos De Conhecimentos, Habilidades e Sugestões de Atividades

O componente curricular História deve estar alicerçado na noção de pluralidade cultural, fundamentalmente em uma sociedade com características multiculturais, com vistas a proporcionar o pleno desenvolvimento do cidadão enquanto ser pensante e mobilizador da sua própria realidade, possibilitando aos estudantes a apreensão da sua própria realidade, as diversidades além das múltiplas dimensões temporais, fomentando a tomada de atitudes individuais ou grupais que favoreçam a construção e reconstrução da sociedade.

Estruturado nas questões locais, regionais, nacionais e mundiais, nas diferenças e semelhanças entre culturas, nas rupturas e permanências, nos modos de viver, de pensar e de fazer e nas heranças deixadas pelas gerações, os estudantes possam desenvolver, no percurso de sua vida escolar as habilidades que lhes permitam produzir e usufruir os bens culturais, sociais e econômicos oferecidos pela sociedade do terceiro milênio.

Dessa forma, os temas e conteúdos devem adquirir um papel fundamental, já que é através deles que as finalidades da escola poderão ser concretizadas. Portanto a seleção, a organização e o tratamento destes devem ser debatidos e justificados pela necessidade da construção de cidadãos sabedores da sua atuação no contexto da sociedade.

De acordo com os PCNs, conforme explicitado na Introdução:

Para que a aprendizagem possa significativa é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados. Se a premissa de que compreender é aprender o significado, e de que para aprender o significado do objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a ideia de conhecer assemelha-se a tecer uma teia. Tal feito evidencia os limites dos modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo” e indica a necessidade de romper essa linearidade (BRASIL.PCN, 1998, p. 75).

Propomos pensar, para além de uma visão linear da História, um currículo composto por pluralidades entre si e conectado, sem privilégios ou subordinações de um pelo outro, vistos como possíveis no processo de ensino aprendizagem.

A atual Proposta Curricular de História da EJA, contém uma divisão costumeira por blocos de conteúdos nos quais são indicadas competências e habilidades, de acordo com o ano a ser estudado.

Na 1ª fase do II Segmento EJA (6º e 7º ano do ensino fundamental) os blocos foram divididos da seguinte forma:

- História: tempo, espaço e formas de registros;
- A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades;
- Lógicas de organização política;
- Trabalho e formas de organização social e cultural;
- O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias;
- Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo;
- A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano;
- Lógicas comerciais e mercantis da modernidade.

Na 2ª fase do II Segmento EJA (8º e 9º ano do ensino fundamental) os blocos foram divididos da seguinte forma:

- O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise;
- Os processos de independência nas Américas;
- O Brasil no século XIX;
- Configurações do mundo no século XIX.
- O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX;
- Totalitarismos e conflitos mundiais;
- Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946; 1964
- A história recente.

Considerando os pressupostos para o ensino de História, as competências gerais da BNCC se articulam com as competências específicas da área de Ciências Humanas.

Assim, o componente curricular de História deve garantir aos estudantes o desenvolvimento das seguintes competências específicas. (BRASIL, 2017).

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA

1

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2

Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3

Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4

Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5

Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6

Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7

Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

8

Conhecer a história das lutas dos trabalhadores e estudantes maranhenses.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA - I SEGMENTO

### QUADRO 37

#### Quadro Organizador de História - I Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As fases da vida e a ideia de temporalidade (passado, presente, futuro)	As fases da vida;  As memórias sobre as fases da vida cotidiana;  Registros históricos das famílias e comunidade.	<b>EF01HI01</b> Identificar aspectos do seu crescimento por meio do registro das lembranças particulares ou de lembranças dos membros de sua família e/ou de sua comunidade.
Mundo pessoal: meu lugar no mundo	As diferentes formas de organização da família e da comunidade. - Os vínculos pessoais e as relações de amizade.	Organização da família e comunidade.  A relação família e comunidade.	<b>EF01HI02</b> Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade.
A comunidade e seus registros	Formas de registrar e narrar histórias (marcos de memória materiais e imateriais)	Histórias de sua comunidade.	<b>EF02HI05</b> Selecionar objetos e documentos pessoais e de grupos próximos ao seu convívio e compreender sua função, seu uso e seu significado.
	O tempo como medida	Abordagem dos acontecimentos familiares;  Medidas de tempo.	<b>EF02HI06</b> Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).
	Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive	O patrimônio e sua relação com a história de São Luís;  Os tipos de patrimônios; Patrimônios históricos e culturais da cidade de São Luís e região.  Sustentabilidade, manutenção, custos, preservação do patrimônio histórico.	<b>EF03HI04</b> Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.

		Razões culturais, sociais e políticas para que apenas determinados patrimônios sejam considerados históricos.	
O lugar em que vive	A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.)	Marcos históricos de São Luís; O que é um marco histórico; Razões culturais, sociais e políticas para que sejam considerados marcos históricos; Festas populares; Brincadeiras e outros.	<b>EF03HI05</b> Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
A noção de espaço público e privado	A cidade, seus espaços públicos e privados e suas áreas de conservação ambiental	Espaço doméstico; Espaço público e suas características; Áreas de conservação ambiental e suas importâncias.	<b>EF03HI09</b> Mapear os espaços públicos no lugar em que vive (ruas, praças, escolas, hospitais, prédios da Prefeitura e da Câmara de Vereadores etc.) e identificar suas funções. <b>EF03HI10</b> Identificar as diferenças entre o espaço doméstico, os espaços públicos e as áreas de conservação ambiental, compreendendo a importância dessa distinção.
	A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer	Trabalho e lazer; O Lazer em diferentes tempos; Trabalho infantil e os direitos da criança; As diferentes práticas lazer dos familiares. As profissões da cidade e do campo; As lendas e histórias da nossa cidade.	<b>EF03HI11</b> Identificar diferenças entre formas de trabalho realizadas na cidade e no campo, considerando também o uso da tecnologia nesses diferentes contextos. <b>F03HI12</b> Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências

## QUADRO 38

### Quadro Organizador de História - I Segmento - 2ª Fase

EIXO TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO DO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Transformações e permanência nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outra	Mudanças e permanências no espaço da cidade ou municípios ao longo do tempo;  Os impactos ambientais, as ações de preservação e manejo ao longo do tempo no município de São Luís.	<b>EF04HI01</b> Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	Formação do povo brasileiro;  Nomadismo;  Sedentarização.	<b>EF05HI01</b> Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	As formas de organização social e política: a noção de Estado	Novas formas de organização social e política.	<b>EF05HI02</b> Identificar os mecanismos de organização do poder político com vistas à compreensão da ideia de Estado e/ou de outras formas de ordenação social.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos.	A diversidade religiosa e cultural;  As religiões dos povos antigos.  A relação religião e cultura.	<b>EF05HI03</b> Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
	Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.	Diversidade cultural e religiosa dos povos.	<b>EF05HI04</b> Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
Registros da história: linguagens e culturas	As tradições orais e a valorização da memória. O surgimento da escrita e a noção de fonte para a transmissão de	Diferentes formas de registro;  Importância das formas de registro para a história.	<b>EF05HI06</b> Comparar o uso de diferentes linguagens e tecnologias no processo de comunicação e avaliar os significados sociais, políticos e culturais atribuídos a elas.

	saberes, culturas e histórias	<p>A importância da comunicação para as sociedades antigas e na atualidade.</p> <p>A transmissão dos saberes das sociedades antigas;</p> <p>Preservação da memória.</p>	<p><b>EF05HI07</b> Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.</p> <p><b>EF05HI08</b> Identificar formas de marcação da passagem do tempo em distintas sociedades, incluindo os povos indígenas originários e os povos africanos.</p>
	Os patrimônios materiais e imateriais da humanidade	<p>Patrimônios materiais: onde estão localizados.</p> <p>A preservação e depredação dos patrimônios; a dança, a música e outros patrimônios imateriais nacionais e locais.</p>	<p><b>EF05HI10</b> Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo.</p>

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA - II SEGMENTO

### QUADRO 39

#### Quadro Organizador de História - II Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>História: tempo, espaço e formas de registros</p> <p>A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades</p>	<p>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias</p> <p>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico</p> <p>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</p> <p>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)</p> <p>Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais</p>	<p><b>EF06HI01</b> Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</p> <p><b>EF06HI02</b> Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</p> <p><b>EJAEF06HI02SL01</b> Reconhecer a importância da produção do conhecimento, dos diferentes saberes e experiências, sobretudo dos mais velhos. E o seu papel no registro da história individual e coletiva, mesmo que seja pela tradição oral, o que reforça o papel de povos indígenas e descendentes de comunidades quilombolas presentes no Maranhão e na cidade de São Luís.</p> <p><b>EJAEF06HI02SL02</b> Dominar os diversos métodos de pesquisa, coleta de informações e de produção de conhecimento, em diferentes ambientes, fontes e registros.</p> <p><b>EJAEF06HI02SL03</b> Identificar a gênese e a necessidade da preservação da produção do saber histórico oral de São Luís e das tradições populares que tanto resistem na cultura maranhense.</p> <p><b>EF06HI03</b> Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.</p> <p><b>EF06HI04</b> Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.</p> <p><b>EF06HI05</b> Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e</p>



	Europa, da África e do Oriente Médio.	
	<p>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval</p> <p>Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)</p> <p>Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval</p> <p>O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média</p> <p>O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval</p>	<p><b>EF06HI14</b> Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.</p> <p><b>EJAEF06HI14SL01</b> Reconhecer o conceito de “cultura clássica” e relacioná-lo a ideia de São Luís do Maranhão ser reconhecida no passado como a “Atenas Brasileira”.</p> <p><b>EF06HI15</b> Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</p> <p><b>EF06HI16</b> Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.</p> <p><b>EF06HI17</b> Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</p> <p><b>EF06HI18</b> Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.</p> <p><b>EF06HI19</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</p>

EIXO TEMÁTICA	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias</p> <p>Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo</p>	<p>A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História</p> <p>A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno</p> <p>Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial</p>	<p><b>EF07HI01</b> Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.</p> <p><b>EF07HI02</b> Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico</p> <p><b>EF07HI03</b> Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as</p>

	<p>Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo</p> <p>Renascimentos artísticos e culturais</p> <p>Reformas religiosas: a cristandade fragmentada</p> <p>As descobertas científicas e a expansão marítima</p>	<p>formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.</p> <p><b>EJAEF07HI03SL01</b> Conhecer os diferentes saberes populares indígenas e dos afrodescendentes, sobretudo na medicina popular.</p> <p><b>EF07HI04</b> Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.</p> <p><b>EF07HI05</b> Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.</p> <p><b>EF07HI06</b> Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.</p>
<p>A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano</p>	<p>A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa</p> <p>A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação</p> <p>A estruturação dos vice-reinos nas Américas</p> <p>Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa</p>	<p><b>EF07HI07</b> Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.</p> <p><b>EF07HI08</b> Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.</p> <p><b>EF07HI09</b> Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.</p> <p><b>EF07HI10</b> Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.</p> <p><b>EF07HI11</b> Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.</p> <p><b>EJAEF07HI11SL01</b> Analisar a formação histórico-geográfica do território de São Luís por meio de mapas históricos.</p> <p><b>EF07HI12</b> Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).</p>

Lógicas  
comerciais e  
mercantis  
Da  
modernidade

As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto oriental

As lógicas internas das sociedades africanas

As formas de organização das sociedades ameríndias

A escravidão moderna e o tráfico de escravizados

A emergência do capitalismo

**EF07HI13**

Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

**EJAEF07HI13SL01**

Reconhecer elementos da Cultura lusitana em São Luís, como os casarões e a nossa azulejaria.

**EF07HI14**

Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

**EF07HI15**

Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

**EF07HI16**

Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.

**EJAEF07HI16SL01**

Identificar os agentes responsáveis pelo tráfico, as regiões, as zonas africanas e procedência dos escravizados em São Luís, bem como suas influências culturais, diferenciando das demais regiões maranhenses.

**EF07HI17**

Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

**EJAEF07HI17SL01**

Discutir a complexidade do papel de homens e mulheres que se destacaram na sociedade escravocrata brasileira e Maranhense, como é o caso de Catarina Rosa Pereira de Jesus, a Catarina Mina.

## QUADRO 40

### Quadro Organizador de História - II Segmento - 2ª Fase

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise.	A questão do iluminismo e da ilustração	<b>EF08HI01</b> Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	<b>EJAEF08HI01SL01</b> Identificar as razões e os anseios da elite maranhense na busca por uma identidade francesa, uma expressão de singularidade.
	Revolução Francesa e seus desdobramentos	<b>EF08HI02</b> Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineiras e baiana.	<b>EF08HI03</b> Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Independência dos Estados Unidos da América	<b>EF08HI04</b> Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Independências na América espanhola	
	A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	<b>EF08HI05</b> Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	Os caminhos até a independência do Brasil	<b>EF08HI06</b> Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	<b>EF08HI07</b> Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central	<b>EF08HI08</b> Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.	
O Brasil do Segundo Reinado: política e economia	<b>EF08HI09</b> Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.	

Os processos de independência nas Américas

A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado

Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai

O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial

Políticas de extermínio do indígena durante o Império

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias

Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX

O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia

Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo

O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas

**EF08HI10**

Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.

**EF08HI11**

Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.

**EJAEF08HI11SL01**

Identificar e esclarecer os protagonismos, a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, bem como os impactos na adesão tardia do Maranhão ao processo de independência.

**EF08HI12**

Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

**EF08HI13**

Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.

**EF08HI14**

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negros no Brasil e nas Américas.

**EF08HI15**

Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.

**EJAEF08HI15SL01**

Identificar e analisar o equilíbrio das forças políticas e dos sujeitos envolvidos nas disputas políticas logo após adesão maranhense a independência do Brasil (Guerra dos três Bês).

**EF08HI16**

Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.

**EF08HI17**

Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.

<p>O Brasil no século XIX</p>	<p>A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória</p>	<p><b>EJAEF08HI17SL01</b> Desconstruir mitos e preconceitos acerca da Balaiada, reforçando o papel da participação popular sobretudo, dos negros, mestiços e indígenas que participaram do processo.</p> <p><b>EJAEF08HI17SL02</b> Desconstruir o discurso do Brasileiro como passivo e acomodado, demonstrando por meio dos diversos conflitos que afetaram o Brasil, que contribuem para a conclusão de que essa ideia não passa de um mito.</p> <p><b>EF08HI18</b> Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.</p> <p><b>EF08HI19</b> Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.</p> <p><b>EF08HI20</b> Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.</p> <p><b>EF08HI21</b> Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.</p> <p><b>EJAEF08HI21SL01</b> Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com as marcas da escravidão no Brasil, bem como em São Luís, valorizando as ações afirmativas conquistadas pelos diversos movimentos negros.</p> <p><b>EF08HI22</b> Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.</p> <p><b>EF08HI23</b> Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.</p> <p><b>EF08HI24</b> Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.</p>
<p>Configurações do mundo no século XIX</p>		

	<p><b>EF08HI25</b> Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.</p> <p><b>EF08HI26</b> Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.</p> <p><b>EF08HI27</b> Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.</p>
--	--

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p>O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX</p>	<p>Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo</p> <p>A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos</p> <p>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição</p> <p>Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações</p> <p>Primeira República e suas características</p> <p>Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930</p> <p>O período varguista e suas contradições</p> <p>A emergência da vida urbana e a segregação espacial</p>	<p><b>EF09HI01</b> Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p><b>EF09HI02</b> Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</p> <p><b>EF09HI03</b> Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p> <p><b>EF09HI04</b> Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</p> <p><b>EF09HI05</b> Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</p> <p><b>EF09HI06</b> Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</p> <p><b>EF09HI07</b> Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</p>

	<p>O trabalhismo e seu protagonismo político</p> <p>A questão indígena durante a República (até 1964)</p> <p>Anarquismo e protagonismo feminino</p>	<p><b>EF09HI08</b> Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.</p> <p><b>EF09HI09</b> Relacionar as conquistas de direito políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</p>
<p>Totalitarismos e conflitos mundiais</p>	<p>O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial</p> <p>A questão da Palestina</p> <p>A Revolução Russa</p> <p>A crise capitalista de 1929</p> <p>A emergência do fascismo e do nazismo</p> <p>A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto</p> <p>O colonialismo na África</p> <p>As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos</p> <p>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos</p>	<p><b>EF09HI10</b> Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</p> <p><b>EF09HI11</b> Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</p> <p><b>EF09HI12</b> Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</p> <p><b>EF09HI13</b> Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</p> <p><b>EF09HI14</b> Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</p> <p><b>EF09HI15</b> Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.</p> <p><b>EF09HI16</b> Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p><b>EF09HI17</b> Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.</p> <p><b>EF09HI18</b> Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</p>

		<p><b>EF09HI19</b> Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p>
<p>Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: O Brasil após 1946.</p>	<p>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação</p> <p>Os anos 1960: revolução cultural?</p> <p>A ditadura civil-militar e os processos de resistência.</p> <p>As questões indígena e negra e a ditadura</p> <p>O processo de redemocratização</p> <p>A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.)</p> <p>A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais</p> <p>Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira</p>	<p><b>EF09HI20</b> Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p><b>EF09HI21</b> Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</p> <p><b>EF09HI22</b> Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p><b>EF09HI23</b> Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p> <p><b>EF09HI24</b> Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.</p> <p><b>EF09HI25</b> Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.</p> <p><b>EF09HI26</b> Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
<p>A história recente</p>	<p>A questão da violência contra populações marginalizadas</p> <p>O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.</p> <p>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia</p>	<p><b>EF09HI27</b> Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.</p> <p><b>EF09HI28</b> Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no</p>

A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba

As experiências ditatoriais na América Latina Os processos de descolonização na África e na Ásia

O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina

Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade

As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional

interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

#### **EF09HI29**

Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.

#### **F09HI30**

Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.

#### **EF09HI31**

Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.

#### **EF09HI32**

Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

#### **EF09HI33**

Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

#### **EJAEF09HI33SL01**

Debater a questão da globalização e sua relação com o aumento do desemprego e das desigualdades: social em um mesmo estado, entre nações, ou mesmo no tocante ao desenvolvimento regional de um país.

#### **EF09HI34**

Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.

#### **EF09HI35**

Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.

#### **EF09HI36**

Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

### 4.5.3 Componente Curricular: Filosofia

A Rede Municipal de Ensino, objetivando a excelência na educação pública de São Luís, bem como em atendimento aos dispositivos legais e políticos se propôs a construir a presente Proposta Curricular com vistas a responder às necessidades educacionais dos estudantes jovens, adultos e idosos.

É nesse contexto, que a Filosofia está contemplada na atual Proposta, porque se compreende que a perspectiva problematizadora é importante na EJA de modo que a formação crítica dos educandos dessa modalidade esteja intrinsecamente ligada às práticas e às formas de cultura existentes. Assim, proporcionar a formação acadêmica com responsabilidade e equidade, exige que sejam oferecidas possibilidades democráticas aos estudantes de concretizar as suas expectativas de conclusão de estudos, com vistas a sua inserção social e sua melhor posição no mercado de trabalho.

A Proposta Curricular deve primar pela valorização do conhecimento de elementos da Filosofia ligados a um ideal de formação educacional que possibilite ao estudante desenvolver potencialidades que o auxilie na busca pelo exercício de sua cidadania. Convém mencionar que a Filosofia, por constituir-se, predominantemente, enquanto conhecimento reflexivo e por desenvolver o pensamento questionador, promove a autonomia da vontade, além de configurar-se como um grande aliado na busca da autenticidade. Assim, enquanto componente curricular deve integrar o programa curricular do Ensino Fundamental, sobretudo na EJA, já que o pensamento autônomo ajuda o aluno a resistir à ação da ideologia dominante, que o aliena e deve ser combatida, por servir ao preconceito e exclusão.

Partindo-se da premissa de que esse tipo de conhecimento ajuda, substancialmente, os alunos no processo de aquisição e inovação de sua capacidade cognitiva, é fundamental que sejam invocadas as estratégias que atendam a um planejamento didático, pautado na rotina de atividades sociais do estudante. Logo, enquanto conhecimento reflexivo, criativo, rigoroso, diferencia-se de um pensar simples e ingênuo, pois, o conhecimento, na Filosofia, está diretamente ligado à ação de pensar, num processo em que o aluno pode construir significados de forma coletiva, inspirando-se através da fala do outro e transformando os demais membros da sua comunidade. Nesse sentido, o pensar filosófico rompe com os ciclos viciosos da ignorância e da alienação política, instaurados para manter o estudante excluído.

Desta forma, a presente Proposta Curricular tem o propósito de sistematizar a aprendizagem dos conteúdos estruturantes do componente curricular Filosofia, mediante a definição das habilidades básicas que deverão ser componentes do planejamento didático e se mostra como uma audaciosa ação pedagógica, considerando as diversas especificidades relativas à realidade da EJA. Ressalta-se ainda a necessidade do aprendizado de Filosofia como condição *sine qua non* para a construção do entendimento do mundo, do outro e de si mesmo. A disciplina é capaz de despertar no educando o interesse efetivo pelo questionamento de promover a busca por descobertas, ampliar a capacidade reflexiva e de torná-lo agente de seu universo; capaz de pensar analiticamente sobre a realidade que o cerca.

Não se tem a pretensão de abordar todos os aspectos históricos, filosóficos e menos ainda de abarcar todos os matizes de pensamento das mais variadas etapas da História da Filosofia.

Também não se pretende que a Proposta seja um guia para o professor, posicionada como um “dogma” no ensino da EJA, mas, se propõe a servir como uma diretriz ou um roteiro para a surpreendente viagem pelo conhecimento, cujo destino final pode ser a saída da caverna. Espera-se, que esta seja uma valiosa contribuição para a *práxis* dos mediadores da aprendizagem.

#### **a) Aspectos legais**

A imprescindibilidade do ensino da filosofia fundamenta-se nos princípios e diretrizes estabelecidos pela LDBEN (Lei 9.394/96), parágrafo 1º, inciso IV, do Art. 36, referente ao “(...) domínio dos conhecimentos de Filosofia (...) necessários ao exercício da cidadania. Pautada na Lei supracitada, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) disponibiliza o ensino da disciplina para a modalidade EJA, no I e II Segmentos.

Cabe informar que a presente Proposta Curricular para o ensino da Filosofia fundamenta-se, também, nos princípios e diretrizes estabelecidos nos seguintes artigos: artigo 22; artigo 26, § 9º; artigo 27, I, II e III e artigo 37 da LDBEN (Lei 9.394/96), assim como as disposições do Projeto de Lei do Estado do Maranhão, de nº 189/2003, que requisita a inclusão da disciplina Filosofia na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) das escolas públicas e privadas, com pendência de aprovação no âmbito do governo estadual.

Sem embargo, a Filosofia já é oferecida no Ensino Médio e Fundamental nas escolas da rede pública estadual e municipal respectivamente. Ressalte-se a Lei municipal n.º 4.153 de 20/03/2003, que também constitui a base legal que assegura o ensino de Filosofia na rede municipal de ensino.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), disponibiliza o ensino da disciplina para a modalidade da educação de jovens, adultos e idosos (SÃO LUIS, 2003).

#### **b) Breve histórico da Filosofia no Brasil**

O ensino da Filosofia no Brasil tem seu início no período da colonização, com os colégios Jesuítas. No entanto, cabe esclarecer que o mesmo era voltado exclusivamente à elite, posto que a grande maioria da população não fosse reconhecida enquanto parte da sociedade, já que era formada por escravos.

A matriz curricular ignorava as Ciências Modernas difundidas por Francis Bacon e Galileu Galilei, de modo que se fundamentava basicamente na Tradição Escolástica de São Tomás de Aquino. Assim, com a expulsão dos Jesuítas no séc. XVIII, motivada pela chegada do Marquês de Pombal, o ensino da filosofia foi suspenso durante o Império e os primeiros anos da República. Com a implantação dos primeiros cursos jurídicos, no início do século XIX, o ensino da Filosofia passou a integrar o currículo escolar, tendo sido incluída como disciplina obrigatória no Ensino Médio e pré-requisito para os cursos superiores, e em 1915, tornou-se disciplina facultativa.

Foi a partir do levante de Francisco Campos, aliado a Francisco de Azevedo e Anísio Teixeira (filósofos), considerados figuras importantes da Pedagogia Brasileira, que se passou a pensar na escolarização dos centros urbanos. A partir daí, a Filosofia retornou, ainda que como disciplina facultativa. A filosofia torna-se disciplina novamente obrigatória, em 1942, no Governo de Getúlio Vargas, com a Reforma Capanema e, desta vez, com uma frequência de até quatro aulas semanais. Posteriormente houve novas mudanças e a disciplina de Filosofia ficou restrita ao último ano do ensino secundário e com uma carga-horária mínima.

A promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei n.º 4.024/61, ensejou a retirada da obrigatoriedade do ensino da Filosofia, ficando a cargo do Estado incorporá-la ou não ao currículo escolar. No Governo Militar de 1964, atendendo a interesses tecnicistas dos norte-americanos, a disciplina se tornou optativa e, por fim, foi erradicada pela Lei n.º 5.692/71. Somente no período de redemocratização, com a Lei n.º 7.044/82, o ensino da Filosofia retorna timidamente ao currículo escolar, ficando a critério do estabelecimento de ensino adotá-la ou não, e seu ensino só poderia ser ministrado apenas a uma série e com apenas uma hora semanal. Resgata-se a importância da Filosofia na formação da cidadania, com ênfase na ética e no desenvolvimento da autonomia intelectual.

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.684 de 02 de junho de 2008, que altera o art. 36 da LDBEN nº 9.394/96, as disciplinas de Filosofia e Sociologia tornaram-se obrigatórias em todas as séries do ensino médio, nas escolas públicas e privadas (BRASIL, 2008). O que foi um tímido avanço, na medida em que se aplica apenas ao ensino médio, de modo que não alcança o ensino fundamental.

A retirada da filosofia como disciplina, dos currículos, tem sido demandada por interesses de determinados grupos políticos e econômicos vigentes, para os quais a apropriação do pensamento crítico é um incômodo permanente, pois produz inconformismo e ameaça, ao possibilitar que cada sujeito construa sua vida e busque seus próprios caminhos. A filosofia possibilita-nos este incomodar-se com o mundo e consigo mesmo.

De uma forma geral, em todos os tempos, a Educação é desafiada cotidianamente, ela se faz necessária em todas as esferas de uma sociedade. A presença ou ausência da Educação define os rumos do desenvolvimento pessoal e de um país. Educação é um tema envolvente, com muito para se dizer, se fazer, é um tema que ficará em voga sempre, já que a mesma é responsável pela formação integral do homem, da construção de uma sociedade justa, esclarecida, desperta em todas as gerações o desejo de transformação, de criar coisas novas. Com a educação integral os sujeitos não são meros indivíduos repetidores de pensamentos e ações do passado, mas os que ao se apropriarem do conhecimento acumulado pela humanidade, garantem as transformações necessárias para o avanço das ciências e o crescimento da humanidade.

### **c) Concepções norteadoras do componente Filosofia**

A atual conjuntura, que prioriza um discurso no qual a ênfase reside na necessidade de se obter informações, requer uma escola com um perfil contemporâneo de aprendizado, que ajude o aluno a vencer os diversos desafios que a sociedade impõe. Entretanto, o ensino aprendizagem na modalidade educação de jovens e adultos caracteriza-se pela flexibilidade em relação aos horários, a seleção de conteúdos, metodologias e a própria relação entre professores e estudantes. Nesse contexto, o estudo da Filosofia contribui para o processo de construção e reconstrução social e fortalece o pensamento sistemático, que se faz e se refaz continuamente. Contudo, é necessário esclarecer, *a priori*, o que deve ser considerado como ação de pensar, diferenciando um pensamento simples e ingênuo, de um pensar crítico filosófico.

A ação de pensar vai muito além da investigação e apropriação dos diferentes aspectos que circundam a vida cotidiana sempre que o estudo de temáticas universais questiona os problemas integrantes da condição humana, dado que suas implicações nas diferentes formas de compreender e ressignificar o mundo são irrefutáveis.

O estudante deve ser tratado como sujeito, cidadão consciente, educado por uma *práxis* pedagógica, que desenvolve a sua capacidade geral de pensamento (livre arbítrio viabilizado pela leitura tanto de textos como de mundo) e deve ser orientado de acordo com tudo aquilo que merece estar colocado em primeiro plano na escala hierárquica dos axiomas, dimensionado por valores como: o respeito à vida, à dignidade, à liberdade, à ética etc. Como orienta o imperativo categórico de Kant: “age de tal maneira que tomes a humanidade, tanto em tua pessoa, quanto na pessoa de qualquer outro, sempre ao mesmo tempo como fim, nunca meramente como meio” (KANT, 2007, p. 69).

O aluno, construtor do conhecimento através da socialização, poderá participar, de forma ativa, nos mais diversos contextos da sociedade e, ao compreender o sistema, passa a agir consciente para ser consigo e ser com o outro, como parte integrante do processo social e político fundamentando-se na premissa de que todos os seres humanos compartilham uma única natureza. Aliás, a conquista do reconhecimento do outro, como alguém de idêntico valor, como ser social e político, fundamentando-se na premissa de que todos os seres humanos compartilham uma única natureza. A propósito, escreve Finkienkraut:

O que durante muito tempo distinguiu os homens da maioria das outras espécies foi justamente o fato de que eles não se reconhecem entre si. Um gato, para um gato, sempre foi outro gato. Um homem, ao contrário, deveria preencher determinadas condições draconianas para não ser excluído, inapelavelmente, do mundo humano. O que caracterizava o homem, a princípio, era o fato de que reservava zelosamente o título de homem apenas para a sua comunidade (FINKIENKRAUT, 1988, p. 09).

Finkienkraut (1988), ao citar o princípio da dignidade da pessoa humana, condensa reflexões que justificam reconhecer a importância da ressignificação da dignidade humana e reconhecimento da democracia como exercício dialógico e coparticipação dos envolvidos com a realidade social. Assim, para produzir mudança no contexto da sociedade é necessário capacitar os diferentes sujeitos pensantes e pensados a se compreenderem como autores e não atores em sua história, dotando-os do protagonismo no processo de construção e reconstrução sociais. Para tanto, faz-se imprescindível, o reconhecimento da importância do binômio educativo (professor-aluno) na prática pedagógica, sempre observando que nessa linha dialética progressista o professor deve estar atento às manifestações dos alunos, estrutura de conhecimento, a fim de orientá-lo na ultrapassagem para autonomia, que leva à efetiva igualdade de oportunidade a que todos os seres humanos têm direito.

Nesse sentido, cumpre esclarecer que os professores podem utilizar temáticas relevantes, valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, estímulo à reflexão, promoção de situações de interação propícias às aprendizagens, favorecimento da sistematização dos conhecimentos diversificados e pluralidade de estratégias didáticas, utilizando uma linguagem acessível, a fim de simplificar o conteúdo a ser trabalhado, de modo a priorizar assuntos relativos ao interesse de uma clientela especial, o estudante da EJA.

Nessa perspectiva é possível estimulá-lo a fazer uso de seu próprio entendimento, ter liberdade de fazer uso público de sua razão, ser capaz de fazer suas escolhas, sem precisar do outro para decidir sobre seu caminho. Enfim, para um público diferente, um educador que faça a diferença. Afinal, a aversão ou o apego à reflexão filosófica, dependerá da atuação didático pedagógica em sala de aula. De fato, os fundamentos filosóficos e os sociológicos são condicionantes teóricos que devem servir como alicerce no processo de busca da *práxis* pedagógica, cujo prêmio maior encontra-se sempre no uso público da razão, isto é, na dimensão maior da cidadania, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, artigo 1º, incisos I e II, que versam sobre os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

De fato, os fundamentos filosóficos e os sociológicos são condicionantes teóricos que devem servir como alicerce no processo de busca da *práxis* pedagógica, cujo prêmio maior encontra-se sempre no uso público da razão, isto é, na dimensão maior da cidadania, tal como estabelece a Constituição Federal de 1988, artigo 1º, incisos I e II, que versam sobre os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana (BRASIL, 1988).

Partindo desses pressupostos, é necessário priorizar a prática de sala de aula, atribuir ao ensino de filosofia características próprias do filosofar, de modo que os estudantes construam significados de forma coletiva, viabilizar um ambiente propício ao debate que envolva e desperte no estudante a inquietação que é própria do filosofar. Enfim, com essa prática, a escola estará de fato comprometida, atrativa e transformadora.

#### **d) A importância da Filosofia na EJA**

Compreende-se que a ação de obter/ter informação é uma prática social e implica, dessa forma, em uma atitude subjetiva, pois visa responder os questionamentos e indagações do sujeito cognoscente, seja ele aluno ou professor, a fim de auxiliá-lo a se situar no mundo, podendo, por seu posicionamento, contribuir para manter ou produzir mudança no contexto da sociedade. Daí a importância de oferecer um ensino contextualizado, com elementos que fazem parte da vida do estudante e conteúdos que claramente façam sentido para eles. Trata-se de tornar a disciplina aplicável em situações reais.

O ensino de Filosofia, ministrado em qualquer modalidade de ensino e fase da vida, está intimamente relacionado às circunstâncias sociais, uma das razões para reconhecer-se o papel que a filosofia exerce no processo educacional, o que não a configura como mais um componente curricular, mas, como uma prática reflexiva (*práxis*), que auxilia o homem na busca para encontrar sua identidade no mundo natural e social. Sob esse argumento, ao professor de Filosofia, cabe o compromisso de utilizar-se de situações-problemas em aulas, que envolvam episódios do cotidiano do estudante, que incluam a cidadania e a democracia, para que as práticas concretas se tornem objeto de reflexão filosófica.

Para construção e implementação de uma proposta político-pedagógica, a legislação educacional, atribui aos sistemas de ensino e às escolas, efetivar a flexibilidade curricular decorrente da autonomia pedagógica.

Nessa ordem, para melhor compreensão do trabalho com o componente curricular Filosofia, revisitamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (BRASIL, 2000), no que se refere à orientação curricular, as quais remetem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Fundamental, que tem como concepção para a sua ação pedagógica: os princípios éticos, políticos e estéticos, a partir de aprendizagens constituídas em íntima interação entre os processos de conhecimento, linguagem e afetividade, como decorrente da convivência entre as diferentes identidades dos atores do ambiente escolarizado e das ações intersubjetivas e intra-subjetivas (BRASIL, 1998).

Tais princípios, estão acolhidos na Proposta Curricular Nacional para o II Segmento da EJA, a qual se fundamenta na concepção de uma educação básica voltada para a cidadania, que priorizem a oferta do ensino de qualidade, incorpore os avanços das investigações científicas nas distintas áreas de conhecimento, de modo atento às dinâmicas sociais e as suas implicações no espaço escolar (BRASIL, 2002). Do que podemos inferir, que é necessário definir claramente a função da Filosofia na EJA, e como os objetivos propostos podem ser atingidos pelos estudantes.

#### **e) Organização curricular e atividade filosófica na EJA**

Ao identificar as concepções gerais que fundamentam a proposta curricular de Filosofia para a EJA, observa-se com frequência, que as contribuições de Paulo Freire se mantêm em evidência, em especial as concepções do campo político ideológico, introduzidas na ação pedagógica e consideradas como essencial para acolher as ideias que norteiam a prática docente, dirigida a um público com experiências de vida e diferentes saberes. Para Freire,

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foram assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneira, caminho, métodos de ensinar (FREIRE, 2002, p. 12).

Conhecendo a realidade dos sujeitos que atualmente compõem a EJA, suas condições socioeconômicas, e perspectivas de vida, é necessário, rever significados convencionalmente atribuídos ao termo “conteúdo”, trazendo para reflexão, a crítica que Freire (2002) faz aos conteúdos escolares alheios à experiência existencial dos estudantes jovens, adultos e idosos, que se contradiz a produção e apreensão do saber, inclusive, o saber escolar.

Partindo desse pensamento freireano, com a crítica de saberes alheios a vivência dos estudantes, assoma-se a questão que muitos professores que atuam com a disciplina, não têm formação acadêmica em Filosofia. Essa realidade, justifica o cuidado para além do rigor metodológico-filosófico exigido nesta área de conhecimento. Isto é, consideraram-se no contexto das discussões curriculares, as experiências dos professores que não são da área da Filosofia, por entendermos que a educação pública avança em qualidade quando há investimento na formação do profissional que exerce a função de mediador entre o conhecimento e o educando.

A trajetória da Filosofia na história da educação brasileira é fundamental para legitimar a sua importância como referencial curricular para o ensino na escola pública, democrática e cidadã. O ensino da Filosofia, devido às suas peculiaridades, é capaz de provocar o despertar do pensamento crítico-reflexivo do estudante perante o seu meio social.

Mas, cabe ao professor, a partir dos fundamentos filosóficos, sistematizar os conhecimentos empíricos que o estudante traz para o ambiente escolar. Razão pela qual, para a inserção da Filosofia no Ensino Fundamental na Modalidade EJA, torna-se imprescindível considerar as especificidades regional e local, assim como os espaços educativos.

Por muito tempo, a Filosofia foi vista como desnecessária para o conhecimento, foi e ainda é considerada perigosa, pois à medida em que passa a ser entendida, passamos a ver as coisas com uma claridade insólita, exigindo, assim, a revisão de nossos juízos (JASPERS, 2006). É, portanto, reveladora do obscuro. Pois como afirma Bochenski (1977, p. 21), “Filosofia é um assunto que não interessa só ao especialista porque - por mais estranho que isto pareça - provavelmente não há homem que não filosofe; ou pelo menos, todo homem se torna filósofo em alguma circunstância da vida”.

Se for provável que todos os homens filosofem, como argumenta Bochenski, quando nos é dada a oportunidade de refletirmos sobre um determinado problema da realidade (educacional ou não), e percebemos que cabe a nós escolher as respostas para chegarmos às melhores ideias possíveis, atingimos compreensão de que a reflexão filosófica pode vir a ser uma nova *práxis* nos espaços escolarizados, desde que sejam dadas aos educadores e educandos, as condições necessárias para exercitar esse fazer filosófico.

Partindo desse entendimento, os condicionantes como o tempo, espaço, realidade econômica, social, política e cultural, constituem um problema filosófico que tem reflexo direto no currículo. Assim, a presença da Filosofia no currículo escolar remete ainda às questões sobre - o que ensinar, como ensinar e para quem ensinar.

Sob este prisma, o objetivo da filosofia não consiste apenas em propiciar ao estudante um mero enriquecimento intelectual. Ela integra uma proposta de ensino que aspira desenvolver no estudante a capacidade para responder as questões advindas das distintas situações e desafios do mundo globalizado, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos (CERLETTI, 2008).

Importa ainda enfatizar, que a Filosofia não está restrita a determinada fase da vida, nem tampouco requisita vasto conhecimento teórico para sua prática inicial, dado que o praticante da filosofia, não é um *sophos* (sábio), mas um *philosophos*, ou seja, um amante da sabedoria, alguém que deseja e busca o saber. Desse modo, trazemos como premissa, que a Filosofia é capaz de proporcionar ao estudante da EJA, a prática da reflexão, o exercício do pensamento argumentativo e crítico-reflexivo, prerrogativa essencialmente humana.

A essência da filosofia reside no fato de mesma resistir a meros conceitos, às definições prontas, acabadas, estando em contínua busca da possibilidade de questionamentos que exijam reflexão crítica. Então, haveremos de indagar sobre quais procedimentos os professores da rede municipal de ensino de São Luís adotam nas aulas de filosofia? Quais os hábitos de leitura dos professores e dos estudantes da EJA, visto que a leitura é um dos principais recursos para transformar uma proposta curricular em Cultura escolar? Tais indagações, se assomam com as demandas emergentes da tecnicidade das mídias digitais e da materialidade da comunicação.

Tal situação, torna mais evidente a capacidade que o indivíduo tem demonstrado para melhor apropriar-se desses bens no mundo moderno, mas que inclui condicionamentos históricos, sociais, políticos e culturais muito particulares (MARTÍN-BARBERO, 2009).

Condicionantes, que limitam a necessidade do homem em compreender a si mesmo e ao mundo que pertence. Desse modo, a busca por respostas a essas indagações, embora não explícita, ainda representa o cerne da preocupação humana.

Martín-Barbero (2009) enfatiza ainda, que os homens são diferentes entre si, mas, estando cientes do lugar que ocupam numa sociedade efetivamente democrática, estes, por meio da integração, passam a ser iguais, na condição comum de cidadãos. Face a esta realidade, a tarefa da Filosofia é desafiadora - utilizar primordialmente a razão e a investigação para provocar pela via da percepção, o desejo de conhecimento favorável para integrar o homem, natureza e sociedade num propósito existencial consciente e transformador.

Enfim, o currículo escolar abrange os conteúdos básicos de uma introdução à Filosofia, sem esquecer o lugar que ocupa o sujeito, no processo de construção e reconstrução do conhecimento, nos saberes e na cultura da prática pedagógica da escola. A Filosofia, reúne o conteúdo e os sentidos necessários ao conhecimento da própria disciplina, contribui na compreensão dos demais componentes curriculares, o que exige uma relação interdisciplinar, com outras áreas do conhecimento.

#### **f) Conteúdos estruturantes de Filosofia**

Para Freire, só existe saber na invenção, na reivindicação, na busca inquieta permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Fora da *práxis* os homens não podem ser, e partir do saber que os educandos tenham não significa permanecer em torno de um mesmo saber. Esse partir, consiste em pôr-se a caminho, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, 2002).

Freire parte dos educandos, e de igual modo, priorizou os aspectos sociopolíticos desses sujeitos que aprendem, para então, selecionar os conteúdos estruturantes possíveis de serem desenvolvidos na prática educativa. O trabalho pedagógico com os conteúdos estruturantes não exclui as atividades a partir dos Temas Integradores (TI), ou ainda com temas livres, que podem ser incorporados aos projetos implementados nas escolas, como a exemplo, o Projeto “Educando para a cidadania”, voltado exclusivamente para o público da EJA.

Esta proposta de organização curricular para o ensino de Filosofia foi estruturada e prospectada para a primeira e segunda fases do II Segmento. O quadro organizador curricular contém: Eixo Temático, Objetos de Conhecimento (conteúdos) e Habilidades como também, a inclusão dos Temas Integradores (TI) que poderão ser trabalhados isoladamente ou de forma integrada ao objeto de conhecimento e habilidades específicas a partir de seis eixos temáticos, a seguir especificados:

Mito e Filosofia: saber mítico e saber filosófico.

Conhecimento e Linguagem.

Lógica: estrutura do pensamento lógico.

Ética: a arte de conviver em sociedade.

Política e Sociedade, e o mundo do trabalho.

Estética: a essência do belo natural e artístico.

Os referidos eixos temáticos compõem o quadro organizador de modo a contemplar as competências gerais da BNCC/2017: conhecimento, pensamento científico crítico e criativo, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Nesse sentido, faz-se necessário submeter esta proposta para consulta prévia de nossos pares, em razão de que não há um consenso sobre um conteúdo básico comum, específico para o ensino de Filosofia na EJA. À vista disso, as habilidades e conteúdos estruturantes ora sugeridos, precisam ser analisados pelos docentes que ministram o componente curricular nas unidades de educação básica municipais, para contribuições sobre que habilidades e conteúdos devem compor a estrutura curricular de Filosofia na educação de jovens, adultos e idosos, em função de suas especificidades.

#### **g) Orientações Metodológicas**

Existem formas diversificadas de trabalhar os conhecimentos filosóficos no currículo escolar. O componente curricular Filosofia pode ser trabalhado a partir de conteúdos estruturantes ou de temas integradores em que se inserem reflexões filosóficas, desde que favoreça o desenvolvimento do raciocínio lógico e das habilidades que o estudante precisa adquirir com base nas competências gerais definidas pela atual BNCC. Os conteúdos curriculares, devem ser estruturados no desenvolver de temas que norteiem a aprendizagem, exigindo do professor, um claro posicionamento em relação aos sujeitos de aprendizagem, considerando as questões históricas em nível nacional, regional e local e as contradições próprias da sociedade.

Quem pensa, reflete e argumenta, opõe resistência. Esse é um dos motivos pelo qual a atividade filosófica deve possibilitar ao estudante, discutir livremente as ideias, respeitando o pensamento do outro.

Esse exercício pode ser feito na sala de aula, com a mediação do professor, a partir dos conteúdos estruturantes que possibilitem o entendimento dos principais contextos de sociabilidade humana, ampliando a reflexão a partir de textos, conhecimento empírico e situações-problemas. O professor deve oportunizar ao estudante, pensar, ler, escrever, argumentar e dialogar filosoficamente. Essas habilidades só podem ser desenvolvidas na prática (ASPIS, 2004). Logo, o domínio do texto é necessário.

A atividade filosófica pode ser realizada pelo professor, inclusive no trabalho com textos, de modo a propiciar ao estudante entender as estruturas lógicas e argumentativas, dedicando suficiente atenção à precisão dos enunciados, ao encadeamento e clareza das ideias, buscando superar o caráter fragmentário do conhecimento. A prática pedagógica do professor de Filosofia, consiste também, em pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados, ensinar a pensar do ponto de vista da totalidade, pois é na totalidade que as coisas mergulham suas raízes. É apreender a parte na perspectiva do todo, e o todo na perspectiva da parte, indagar a partir do que está na origem, e não em seu começo. Isso é filosofar (CORBISIER, 1990).

A reflexão filosófica é um exercício habilidoso, que requer a minúcia da arte e, como pensamento voltado para si mesmo, para a vida e o cotidiano, necessita de autonomia. Enfatiza-se, portanto, que o professor tenha liberdade para alterar e intervir na realidade escolar de seus estudantes, incomodando-se e levantando-se contra situações que por algum motivo os impeçam de crescer e aprender. Desse modo, sabe-se que isto não seria possível se esta Proposta incorresse no erro de posicionar-se como um manual.

Portanto, considerando que as metodologias servem de suporte para o processo educativo, as práticas metodológicas dos educadores devem ser flexíveis, ou seja, os procedimentos de ensino-aprendizagem devem ser alterados, no sentido de atender o educando e as especificidades da comunidade escolar.

Assim, cabe a necessidade de discussão de temas locais, inseridos no contexto em que vivem os alunos da rede pública municipal de ensino. É preciso abordar as necessidades práticas dos estudantes, e utilizar, para tanto, uma linguagem acessível, que não seja a mesma por eles utilizada, mas, também não seja um elemento de distanciamento, que se preste como instrumento capaz de fazê-los compreender os subtextos dos textos filosóficos, que devem ser escolhidos de acordo com o nível de entendimento do estudante, o conteúdo adequado ao segmento, isto é, “se o esforço necessário para assimilar um texto for muito grande, é muito provável que ele seja abandonado” (GALLO, 2002, p. 9).

Sendo reflexão crítica, a filosofia possibilita que o estudante cresça cada vez mais na consciência de si e do mundo em que vive, e que todos os envolvidos no processo do ensino aprendizagem possam construir novas realidades. Por isso, como diz Freire (2002):

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada a ver com o discurso ‘bancário’ meramente transferidor do perfil do objeto ou de conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (FREIRE, 2002, p. 13).

Acredita-se, diante desse contexto, ser possível construir uma educação que passa a ter sentido quando ela tem perspectivas voltadas para a formação do ser autônomo e crítico. Quando acontece um envolvimento do educando e do educador com o objeto de aprendizagem a tendência é despertar o interesse pela valorização do conhecimento, da apropriação intelectual de determinados valores vividos por uma sociedade, além de responder a questionamentos exigidos pela própria natureza humana, atendendo a exigência de uma reflexão crítica. Portanto, pela participação dialógica, supera-se a ideia tradicional de uma educação centrada apenas no educador:

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p.45).

Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, a emancipação, a autonomia pessoal e social é construída por meio do diálogo, trata-se de uma postura não apenas metodológica, mas epistemológica na medida em que educadores e educandos são desafiados a assumirem sua condição de sujeitos do conhecimento. De uma postura investigadora junto com os educandos é possível atribuir novos significados para nossa prática em sala de aula, pois, após conhecê-los, traça-se o caminho metodológico, selecionando os conteúdos a serem trabalhados. Essa postura torna a aprendizagem da Filosofia mais relevante para os estudantes da EJA.

Legitima-se, que os componentes de filosofia são imprescindíveis para a compreensão das habilidades a serem trabalhadas, facilitando sobremaneira o planejamento didático, possibilitando ao aluno transformar o conhecimento do senso comum em conhecimento filosófico/ científico de

modo que ele compreenda conceitos, estabeleça relações, e perceba a importância na reflexão sobre teoria e prática, a utilidade de determinados conteúdos/assuntos abordados nas aulas de filosofia para outros componentes curriculares.

Enfim, ratificamos a importância da Filosofia na educação de jovens, adultos e idosos, e para tanto, de forma concisa, apresentamos esta Proposta - resultado de nosso fazer pedagógico em sala de aula - mas, conscientes que ela serve apenas como ponto de partida, nunca como ponto de chegada, e/ou como um trabalho acabado, mas como algo que deve ser ampliado e sempre readequado ao tempo presente. Enfatizamos ainda, que ela não tem a pretensão de tirar o brio, a autonomia e a liberdade do professor.

#### **h) Avaliação**

Avaliar é proceder mediante um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Constitui-se de uma relação ética entre o educador e o educando (LUCKESI, 2011). Por compreender um juízo de valor, a avaliação da aprendizagem passa a ser compreendida como um processo contínuo, sistemático, dinâmico, construtivo, cumulativo e inclusivo, distinto dos procedimentos meramente classificatórios e excludentes (HAYDT, 2007). Avaliação é, portanto, um processo permanente que não pode ser improvisado, deve ser planejado com intencionalidade didática para ocorrer naturalmente ao longo de todo o processo de ensino aprendizagem.

Avaliação deve ser entendida como “um processo, e conseqüentemente deve ser percebida como aquela condição que imprime dinamismo ao trabalho escolar, pois diagnostica uma situação e permite modificá-la de acordo com as necessidades detectadas” (SANT’ANNA, 2001, p. 30).

Consequentemente, para o alunado da EJA, a atividade avaliativa como objeto de verificação e análise requer considerar aspectos como interesse, fragilidade, contribuição, compreensão, capacidade de expressão oral e escrita entre outros. Tal procedimento, pois, não consiste em tarefa fácil, por se tratar de um público cuja diversidade é significativa.

Segundo Lemos (1999, p. 25), a maioria dos estudantes da EJA em geral procuram a escola motivados pela “necessidade de fixação de sua identidade como ser humano e social”, o que torna imprescindível que os objetivos de aprendizagem sejam apresentados para os estudantes de forma clara e definida. Consequentemente, para que a ação dinâmica e reconstrutiva da avaliação seja efetivada, os docentes devem dispor de ferramentas que lhes possibilitem desenvolver metodologia adequada aos instrumentos avaliativos, permitindo comparar resultados e criar estratégias de verificação mais consistentes sempre que necessário (DEMO, 2004).

Nessa perspectiva, a avaliação diagnóstica contínua da aprendizagem de estudantes na modalidade EJA, se constrói nos espaços democráticos da comunidade escolar, considerando aspectos da prática social desses sujeitos, suas histórias de vida, com reconhecimento da alteridade como condição própria de seu processo formativo (LEMOS, 1999). O princípio da alteridade, incide na dimensão ética da avaliação que passa a ser compreendida, como um instrumento que contribuiu para a autonomia do sujeito histórico, quando o aluno participa ativamente na construção do conhecimento, individual e coletivamente. Nesse contexto, a finalidade da avaliação é orientar e reorientar o trabalho docente por meio da “escuta sensível”, durante o processo de ensino-aprendizagem, garantindo assim, a participação dos alunos nas práticas que exigem reflexão-ação-reflexão (FREIRE, 2002).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC/2017), trata das competências gerais nas dimensões cognitivas, comunicativas e socioemocionais, como direitos essenciais a serem garantidos na trajetória escolar dos estudantes da educação básica e do ensino superior e uso do conhecimento adquirido pelos estudantes no seu projeto de vida (BRASIL, 2017). Tais pressupostos, constam nesta proposta curricular para a EJA (Quadro 12), e a forma de sua abordagem ratifica o entendimento de que a avaliação da aprendizagem, não se constitui mero instrumento que o professor utiliza para mensurar uma nota relacionada por exemplo, ao quanto o aluno aprendeu em filosofia, mas, como ele vai utilizar alguns princípios filosóficos para o seu autoconhecimento e para um melhor convívio em sociedade.

Nessa direção, as práticas avaliativas nas escolas que ofertam a EJA, são fundamentadas na Sistemática de Avaliação da Rede Municipal de Ensino aprovada pela RESOLUÇÃO Nº 26/2017 - CME/SL. Concebida como ferramenta de gestão de ensino, capacitação profissional, currículo escolar entre outros. Com foco na elevação do nível de proficiência dos estudantes, a referida sistemática orienta que os critérios avaliativos sejam definidos no planejamento didático, considerando os conteúdos estruturantes, as experiências de aprendizagem dos estudantes e as especificidades avaliativas de cada componente curricular (SÃO LUIS, 2017).

Em relação aos instrumentos, os registros de desempenho, formas de recuperação da aprendizagem e outros fazeres docentes que envolvem a ação de avaliar, os procedimentos para a educação de jovens e adultos, na referida sistemática adotada pela SEMED, tem fulcro, no artigo 24 da LDBEN nº 9.394/96, afirmando os aspectos qualitativos, quantitativos a partir dos diferentes instrumentos e estratégias avaliativas,

“para a reorientação do trabalho pedagógico, visando ao crescimento pessoal do estudante” (SÃO LUIS, 2017, p. 35).

Os critérios avaliativos referem-se aos aspectos fundamentais e indispensáveis para que o estudante dê continuidade a sua aprendizagem e devem ser considerados como parâmetros para os períodos e, também para a recuperação paralela. Tais critérios segundo Luckesi (2011, p.411) são padrões de expectativas com os quais comparamos a realidade descrita no processo metodológico da prática de avaliação.

No tocante a filosofia, os critérios avaliativos serão selecionados pelo professor e pela comunidade escolar, com base nos pressupostos teórico-metodológicos desta Proposta Curricular. Para definir os critérios avaliativos nos objetivos de aprendizagem, o professor de filosofia deverá ter clareza de que é necessário ir além dos conteúdos, considerar as competências desenvolvidas, os saberes experienciais, para, então, avaliar questionando se o aluno se apropriou de determinada competência.

Nas ações práticas, esta avaliação se dará no dia a dia do estudante, ou seja, associada à sua experiência de vida, na qual o seu aproveitamento e as suas vivências serão levados em consideração de forma significativa, pois, reconhecer a historicidade do aluno da EJA é compreendê-lo como sujeito pertencente/intrínseco ao processo educativo, cujas aprendizagens dependem do processo de avaliação.

#### **i) Temas Integradores**

De acordo com a BNCC/2017, os sistemas de ensino podem incorporar ao currículo adotado, a abordagem de temas contemporâneos que afetam o cotidiano da vida social dos estudantes “em escala local, regional e global,

preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p. 19) devendo abranger, por exemplo, conteúdos que remetem aos temas integradores, a partir de suas ementas como elencados no **Quadro 16** deste documento curricular. Os temas, a serem transversalizados, deverão prioritariamente estar em conexão com o contexto social dos estudantes, o entorno da escola e da comunidade. Os temas constituem atividade curricular envolvendo temáticas sociais no espaço escolar (BRASIL,2017).

Desse modo, é importante que sejam selecionados com a participação de alunos e professores, considerando o nível de interesse do coletivo em relação à informação, conscientização e que sejam úteis para a resolução de problemas. O trabalho pedagógico com os temas integradores, favorece a compreensão, análise e reflexão sobre a realidade local e /ou em territórios mais amplos, portanto, é indicado que o professor de filosofia utilize alguns critérios como: a urgência social e o impacto destes na família, na escola e na comunidade em geral.

Competência, segundo Perrenoud (2000) implica uma mobilização dos conhecimentos e esquemas como percepção, pensamento, avaliação e ação, que a pessoa utiliza para desenvolver respostas criativas, eficazes na resolução de problemas ou situações que exijam determinada capacidade. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para o desenvolvimento de competências é necessário que elas sejam trabalhadas em íntima conexão com determinados conteúdos conceituais (BRASIL, 1998).

Embora a BNCC não insira a Filosofia nos componentes curriculares do Ensino Fundamental, a Filosofia integra a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio como

o objetivo de ampliar e aprofundar “aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética” (BRASIL, 2018, p. 561).

Assim, fica evidente a preocupação com respeito à vivência dos alunos nos espaços educativos, no cotidiano que se encontram inseridos e na sua preparação para a vida. No campo da filosofia, as competências específicas para o segundo Segmento da EJA, foram selecionadas com enfoque interdisciplinar nos pressupostos teórico metodológicos desta Proposta Curricular, pelo fato da Filosofia dialogar com outras Ciências.

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE FILOSOFIA

1

Reconhecer a pluralidade das formas de linguagem que permitem acessar informações e as possibilidades de utilização na elaboração do pensamento autônomo e crítico, a partir da curiosidade e reflexão filosófica.

2

Analisar a situação atual das desigualdades, exclusão social e os processos geradores de conflitos, como fruto do arbítrio de um poder opressor em diferentes tempos e espaços.

3

Avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais e as relações de trabalho afetadas pelo descaso com a natureza, sugerindo políticas públicas e o uso das tecnologias com vistas a orientação para o consumo responsável e a preservação da natureza.

4

Compreender a importância da tecnologia no aumento da produção, como resultado do fortalecimento do capital e o crescimento da mão de obra, com maior geração de trabalho e renda em algumas sociedades, e em outras o aumento da desigualdade social com a substituição do homem pela máquina.

5

Combater a intolerância étnico-racial, religiosa e cultural, respeitando a liberdade individual contemplada nos direitos humanos, assumindo princípios éticos capazes de transformar costumes, por meio de ações solidárias e uma vivência democrática.

6

Participar pessoal e coletivamente da organização social, assumindo uma postura crítica de não aceitação de injustiças sociais, partindo da percepção da sociedade e da consciência de si como ser político que respeita a singularidade, a dignidade e o direito do outro.

Fonte: (BNCC, 2018, p. 558). Adaptado - GT de Filosofia.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE FILOSOFIA

O quadro organizador está estruturado por eixos temáticos, objetos de conhecimento e habilidades. Os eixos temáticos têm a finalidade de expor uma visão mais ampla para os educadores do componente curricular e também orienta o planejamento. Os objetos de conhecimentos explicitam os conteúdos do componente curricular, que são elementos orientadores do currículo a serem trabalhados na sala de aula e estão relacionados com as habilidades.

### Quadro 41

#### Quadro Organizador de Filosofia - II Segmento - 1ª Fase

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1. Mito e Filosofia: saber mítico e saber filosófico	O que é Filosofia?	<b>EJAFF67SL01</b> Identificar o contexto histórico do surgimento da Filosofia e sua influência na transição da consciência mítica para o pensamento filosófico.
	Pensadores originários: o problema da physis e a questão da arché, os pré-socráticos.	
	Pensadores do período clássico: Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles.	<b>EF07FF01SL01</b> Discutir o conceito de antiguidade clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	Características do conhecimento filosófico: criticidade, reflexão filosófica, debate argumentativo e dialógico.	<b>EJA(EF07FF01SL01)</b> Discutir os conceitos utilizados por diferentes filósofos, analisando suas influências para o pensar filosófico, conceitos universais, virtudes morais e a extensão do conhecimento humano.
	Transição do Mito para a Filosofia: contexto histórico, etimologia.	
	Atualidade do Mito.	<b>EJAFF67SL02</b> Atribuir sentidos ao conhecimento filosófico por meio da reflexão, da criticidade e da argumentação dialógica, utilizando as diferentes linguagens.
	Os vários tipos de conhecimento e a capacidade de conhecimento humano.	

	<p>Do senso comum ao conhecimento científico. Ciência, filosofia e tecnologia.</p> <p>Linguagem, pensamento e cultura na sociedade da informação e sua dimensão ética e política.</p>	<p><b>EF06FF04SL01</b> Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.</p>
<p><b>2. Conhecimento e Linguagem</b></p>	<p>Os vários tipos de conhecimento e a capacidade de conhecimento humano.</p> <p>Do senso comum ao conhecimento científico. -Ciência, filosofia e tecnologia.</p> <p>Linguagem, pensamento e cultura na sociedade da informação e sua dimensão ética e política.</p>	<p><b>EJAFF67SL03</b> Dialogar com os conceitos básicos da teoria do conhecimento, relacionando-os com os problemas do cotidiano.</p>
<p><b>3. Lógica: estrutura do pensamento lógico.</b></p>	<p>Introdução ao estudo da lógica: argumento dedutivo, indutivo, analogia, silogismo, hipóteses, inferências e falácias.</p> <p>Proposições lógicas.</p>	<p><b>EF07FF02SL01</b> Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, nas diferentes dimensões da vida humana, considerando indicadores ambientais e de qualidade de vida</p> <p><b>EJA(EF07FF02SL01)</b> Analisar historicamente o uso da tecnologia, incluindo a digital, e suas influências nas diferentes dimensões da vida, buscando resolução de problemas na vida pessoal e coletiva.</p> <p><b>EJAFF67SL04</b> Planejar e realizar procedimentos de pesquisa de forma coerente e lógica na aprendizagem interdisciplinar, utilizando recursos gráficos e/ou digitais.</p> <p><b>EJAFF67SL05</b> Exercitar a argumentação como base para expressar-se de forma coerente e emitir conclusões com estrutura lógica.</p>

## Quadro 42

### Quadro Organizador de Filosofia - II Segmento - 2ª Fase)

EIXO TEMÁTICO	OBJETO DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
<p><b>4. Ética: a arte de conviver em sociedade</b></p>	<p>Ética e Moral</p> <p>Pluralidade ética</p> <p>Razão, desejo e vontade.</p> <p>Bem, virtude e felicidade.</p>	<p><b>EJAFF89SL01</b> Distinguir conceitos de ética e moral, reconhecendo princípios éticos sob a ótica da liberdade e do livre arbítrio, como condição determinante nas relações sociais.</p>

	<p>Juízo de fato e juízo de valor.</p> <p>A ética na contemporaneidade: bioética, biodiversidade, violência, ética da informação na sociedade em rede.</p>	<p><b>EJAFF89SL02</b> Analisar filosofias de vida pessoais e coletivas, confrontando o que queremos fazer com aquilo que julgamos dever fazer.</p> <p><b>EJAFF89SL03</b> Reconhecer princípios éticos, capazes de orientar condutas pessoais que norteiam para o respeito à biodiversidade e valorização da vida.</p>
<p><b>5. Política e Sociedade, e o mundo do trabalho.</b></p>	<p>Família, sociedade e Estado.</p> <p>A organização social, o poder e a cidadania.</p> <p>Política e ideologia.</p> <p>Esfera pública e esfera privada.</p> <p>Cidadania formal e participativa.</p> <p>Direitos Humanos</p> <p>Relações de trabalho nos dias atuais</p>	<p><b>EJAFF89SL04</b> Identificar a importância da família e o papel do Estado na garantia dos direitos sociais, relacionando os conceitos de política, relações de poder, democracia e cidadania nas relações de trabalho e a dimensão ética da cidadania formal e participativa.</p> <p><b>EF09FF04SL01</b> Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as Instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p> <p><b>EJA(EF09FF04SL01)</b> Relacionar a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, identificando elementos de sua violação.</p>
<p><b>6. A essência do belo natural e artístico.</b></p>	<p>A natureza da Arte</p> <p>Filosofia e Arte</p> <p>Estética e Arte</p> <p>Categorias estéticas: feio, belo, sublime, cômico e grotesco.</p>	<p><b>EF09FF03SL01</b> Relacionar as práticas artísticas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e ética.</p> <p><b>EJAFF89SL05</b> Identificar a arte como expressão criativa da sensibilidade e produto do fazer humano diante da alteridade.</p> <p><b>EJAFF89SL06</b> Argumentar sobre habilidade, talento e beleza entrelaçando os campos da estética e da ética.</p>

## 4.6 Área de Ensino Religioso

### 4.6.1 Componente Curricular: Ensino Religioso

O Ensino Religioso sempre fez parte da História da Educação Brasileira devido à forte influência da colonização portuguesa. Foi implementada no Brasil como disciplina a partir da década de 1930 e segundo a Constituição Federal de 1888, em seu Artigo 210, a matrícula é facultativa no referido componente curricular, sendo oferecido em horários normais como os demais componentes.

A Resolução CNE/CEB nº 04/e 2010 e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010 compreendem também que o Ensino Religioso é uma área de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 (nove) anos. Complementando a legislação, a Base Nacional Comum Curricular determina o Ensino Religioso como uma das cinco áreas do Conhecimento, estabelecendo que sejam contempladas todas as manifestações religiosas, princípios éticos e científicos, sendo esse componente obrigatório, trabalhado a partir de competências, objetivos e habilidades.

A Escola é um espaço coletivo de construção do conhecimento, historicamente acumulado pelas gerações. O Ensino Religioso deve propiciar o conhecimento de todas as manifestações religiosas, sem proselitismo, sendo de grande importância para a construção de uma cultura de paz através do diálogo, reflexão, respeito e valorização da vida.

Considerando que o Ensino Religioso é um componente curricular que está em consonância com a vida social, emocional e afetiva, assume o papel de desconstruir e reconstruir formas estáticas de olhar a realidade, sendo instrumento de combate a intolerância no ambiente escolar.

Possui também como objetivo, promover o exercício da tolerância para com o diferente, fazendo valer o princípio da alteridade e contribuir para formação de valores, reconhecimento dos direitos humanos e do respeito à vida, promovendo a reflexão sobre as novas formas de pensar e na capacidade de se reinventar do ser humano e se mover para ir ao encontro do outro.

Compreende-se que em meio à sociedade atual, em constante mudanças e secularizada, o Ensino Religioso enfrenta o desafio e a contradição por ser um componente curricular obrigatório, em uma sociedade laica. Porém, é necessário vencer as dificuldades inerentes a convivência de grupos, com a introdução de práticas libertadoras no cotidiano da escola e investimento na formação docente.

Assim, entende-se que o Ensino Religioso é um direito do cidadão, com inúmeras contribuições para sua formação integral e exercício da cidadania. Como os outros ramos do conhecimento, a dimensão religiosa não pode ser negada, uma vez que o ser humano carrega consigo esta dimensão da religiosidade e nela se reconhece. A dimensão transcendental e antropológica é inerente ao ser. Desta forma, o Ensino Religioso contribui para a formação integral do estudante, favorecendo suas aprendizagens ao longo da vida.

#### **A) O Ensino Religioso no contexto da EJA**

A EJA por ser uma Modalidade de Ensino inclusiva, está totalmente de acordo com as dimensões imanência e transcendência:

- Imanência: dimensão concreta, biológica;
- Transcendência: dimensão subjetiva, simbólica.

Essas dimensões são ressignificadas pelos seres humanos, sujeitos capazes de construir uma relação entre si, com a natureza, divindades, etc. onde a percepção do igual e do diferente se dá a partir de vivências pessoais, interpessoais e profissionais dos estudantes, mediadas por uma questão simbólica: representações, saberes, crenças, convicções e valores. É a partir das vivências que se constrói identidades e alteridades.

Outro aspecto relevante do componente curricular Ensino Religioso para EJA é a sua capacidade de interação com os demais componentes do currículo, pois ao tratar de crenças, símbolos e tradições utiliza narrativas orais e escritas, passadas de geração em geração, fazem parte dos conhecimentos acumulados pela humanidade e necessitam ser discutidos e analisados.

Paulo Freire ao relatar suas experiências vivenciadas durante o exílio no continente Africano ressalta a importância das práticas interdisciplinares, inerentes ao processo de alfabetização, especialmente quando se trata sobre o domínio do código e destaca a construção de textos a partir de: “estórias em torno de vultos populares e famosos” (FREIRE, 2001, p.34). Esse conhecimento da realidade local possibilita aos estudantes de EJA a realização de pesquisas, a construção de textos autênticos, partindo da problematização de situações que favorecem o pensamento crítico e aprendizagens colaborativas.

O estudo do Ensino Religioso por competências requer “pesquisa e diálogo como princípios mediadores e articulação dos processos de observação” (BNCC, 2019, p.436). Desta forma, o referido componente visa os conhecimentos ligados à religião, filosofias de vida, o respeito as alteridades, utilizando o diálogo permanente e práticas transformadoras, integradas a contextos que analisam o passado e o presente, priorizando pressupostos éticos e científicos que modificam posturas preconceituosas, intolerantes e excludentes.

A escola é legalmente uma instituição plural, laica e o Ensino Religioso é de matrícula facultativa e, ao ser ofertado, deve ser assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedada quaisquer formas de proselitismo. (Lei 9475/97 art. 33 da LDBN/96).

De acordo com a BNCC e esta proposta, o Ensino Religioso, assim como os demais componentes do currículo escolar, deve ocorrer em “um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz.” (BNCC- p. 435) e do exercício pleno da cidadania respaldada em lei.

Para a BNCC do Ensino Fundamental I e II, o componente Ensino Religioso é um meio para propiciar conhecimento sobre questões religiosas, culturais e estéticas, partindo das manifestações religiosas explicitadas pelos estudantes.

Portanto, as competências gerais da Educação Básica em consonâncias com as competências específicas (no quadro abaixo) do componente curricular do Ensino Religioso devem “favorecer o reconhecimento e respeito às histórias, memórias, crenças, convicções e valores de diferentes culturas, tradições religiosas e filosofias de vida.” (BNCC, p. 435).

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE ENSINO RELIGIOSO

- 1 Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
- 2 Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
- 3 Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
- 4 Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
- 5 Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
- 6 Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO RELIGIOSO - I SEGMENTO

### Quadro 43

#### Quadro Organizador de Ensino religioso - I Segmento - 1ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Identidades e alteridades	O eu, o outro e o nós	Histórias de Vidas; Relações socioculturais; As diferentes manifestações nos diferentes contextos; Educação plural; Individualidade de cada um; Relações entre eu e o outro	<b>EF01ER01</b> Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.  <b>EJAEF01ER01SL01</b> Valorizar e respeitar as diferenças de cada um, reconhecendo que, na diferença, somos iguais.
		O sentido do meu nome e do outro, Meu nome minha história Diferentes formas de viver.	<b>EF01ER02</b> Reconhecer que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam  <b>EJAEF01ER02SL01</b> Reconhecer que cada pessoa tem um nome que o identifica e que faz parte de sua história pessoal.
	Imanência e transcendência	Somos diferentes e somos iguais; Imanência: Características físicas Transcendência: Características subjetivas,	<b>EF01ER03</b> Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.  <b>EJAEF01ER03SL01</b> Reconhecer e respeitar as diferenças físicas e subjetivas, considerando que cada pessoa tem sua forma de ser e agir e se manifestar.  <b>EJAEF01ER03SL02</b> Acolher com serenidade as diferentes formas de manifestações religiosas presentes em nossa comunidade.

		<p>Diferentes manifestações religiosas Valorização e respeito pela diversidade</p>	<p><b>EF01ER04</b> Valorizar a diversidade de formas de vida.</p> <p><b>EJAEF01ER04SL01</b> Conhecer e respeitar as diferentes manifestações religiosas presentes em nossa realidade, entendendo que elas são resultadas de nossas experiências familiar, religiosa e social.</p>
<p><b>Manifestações religiosas</b></p>	<p>Sentimentos, lembranças, memórias e saberes</p>	<p>A história de vida de cada um; Experiências pessoais; Partilha das experiências em ambientes escolar e comunitário.</p>	<p><b>EF01ER05</b> Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um.</p> <p><b>EJAEF01ER05SL01</b> Acolher as diferentes formas de expressão dos sentimentos, lembranças e histórias de vidas, na escola e comunidade.</p>
		<p>Expressando os sentimentos, Formas de pensar e preferências pessoais, religiosas, política nos diferentes contextos</p>	<p><b>EF01ER06</b> Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.</p>
<p><b>Identities e alteridades</b></p>	<p>O eu, a família e o ambiente de convivência</p>	<p>Diferentes espaços de convivência Os espaços e a construção da identidade. Nosso lugar, nossa história</p> <p>Formas de vida nos diferentes contextos, Influências pessoais, familiar e comunitária em nossas escolhas</p>	<p><b>EF02ER01</b> Reconhecer os diferentes espaços de convivência.</p> <p><b>EJAEF02ER01SL01</b> Identificar, os diferentes espaços de vivência presentes em nossa comunidade, respeitando os mesmos como expressão de saberes, crenças.</p> <p><b>EF02ER02</b> Identificar costumes, crenças e formas diversas de viver em variados ambientes de convivência.</p> <p><b>EJAEF02ER02SL01</b> Identificar as diferentes expressões religiosas presente em nossa escola e comunidade e seus distintos espaços de vivência de sua fé.</p>

	Memórias e símbolos	As diferentes formas de registro de memórias; Experiências familiar, comunitária e religiosa. Formas de expressão das memórias	<p><b>EF02ER03</b> Identificar as diferentes formas de registro das memórias pessoais, familiares e escolares (fotos, músicas, narrativas, álbuns...).</p> <p><b>EJAEF02ER03SL01</b> Registrar e acolher as diferentes formas de expressão religiosas das memórias dos colegas de sala de aula e na comunidade.</p>
		Os símbolos religiosos e sua relação com o sagrado; Símbolos presentes nos diferentes espaços da comunidade	<p><b>EF02ER04</b> Identificar os símbolos presentes nos variados espaços de convivência.</p> <p><b>EJAEF02ER04SL01</b> Identificar os diferentes símbolos religiosos presentes em nossa escola e comunidade e seus significados nas diferentes expressões religiosas, e agir e com respeito mediante os mesmos.</p>
	Símbolos religiosos	Os símbolos religiosos das diferentes manifestações religiosas, seu significado, e singularidade em cada tradição religiosa.	<b>EF02ER05</b> Identificar, distinguir e respeitar símbolos religiosos de distintas manifestações, tradições e instituições religiosas.
Manifestações religiosas	Alimentos sagrados	Alimentos sagrados nas diferentes expressões religiosas: Valorização e respeito.	<b>EF02ER06</b> Exemplificar alimentos considerados sagrados por diferentes culturas, tradições e expressões religiosas.
		Alimentos sagrados: entendendo seu significado em cada tradição religiosa.	<p><b>EF02ER07</b> Identificar significados atribuídos a alimentos em diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p><b>EJAEF02ER07SL01</b> Reconhecer e respeitar os alimentos sagrados das diferentes denominações religiosas presente em nossa sala de aula.</p>

## Quadro 44

### Quadro Organizador de Ensino religioso - I Segmento - 2ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	OBJETO DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO	HABILIDADES
Identities e alteridades	Espaços e territórios religiosos	Espaços de práticas religiosas: Identificando espaços presentes na comunidade, Espaços de práticas religiosas lugar sagrado.	<p><b>EF03ER01</b> Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.</p> <p><b>EJAEF03ER01SL01</b> Conhecer e respeitar os diferentes espaços sagrados das expressões religiosas presentes em nosso cotidiano.</p>
		Espaços religiosos: caracterização identificação de tradição religiosa específica Singularidade dos espaços sagrados	<p><b>EF03ER02</b> Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.</p>
Manifestações religiosas	Práticas celebrativas	Celebrações religiosas: Características das celebrações nas diferentes tradições e expressões religiosas;	<p><b>EF03ER03</b> Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.</p> <p><b>EJAEF03ER03SL01</b> Respeitar as celebrações religiosas presente em nossa comunidade como cerimônias do tambor de mina, tambor de crioula, cultos evangélicos, celebrações católicas, entre outras.</p>
		Práticas celebrativas presentes na comunidade Práticas celebrativas nas diferentes sociedades	<p><b>EF03ER04</b> Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades</p>

	Indumentárias religiosas	Indumentárias das diferentes tradições religiosas: significados; Diferenças e semelhanças;	<b>EF03ER05</b> Reconhecer as indumentárias (roupas, acessórios, símbolos, pinturas corporais) utilizadas em diferentes manifestações e tradições religiosas.
		Indumentárias Religiosas: Identificando indumentárias; Sentido e identidade para as expressões religiosas	<b>EF03ER06</b> Caracterizar as indumentárias como elementos integrantes das identidades religiosas. <b>EF03ER06SL</b> Identificar e respeitar as indumentárias das diferentes tradições religiosas presentes no município de São Luís - MA.
Manifestações religiosas	Ritos religiosos	Diferentes ritos: Conceitos de ritos Significado dos ritos nas tradições religiosas Ritos presentes na comunidade	<b>EF04ER01</b> Identificar ritos presentes no cotidiano pessoal, familiar, escolar e comunitário
		Funções do rito nas diferentes sociedades	<b>EF04ER02</b> Identificar ritos e suas funções em diferentes manifestações e tradições religiosas.
		Os ritos de passagens e reconhecimento social do indivíduo na sociedade.	<b>EF04ER03</b> Caracterizar ritos de iniciação e de passagem em diversos grupos religiosos (nascimento, casamento e morte).
		Conceitos das diferentes expressões religiosas Expressões religiosas: presentes na comunidade Relação com o sagrado e com um ser transcendental	<b>EF04ER04</b> Identificar as diversas formas de expressão da espiritualidade (orações, cultos, gestos, cantos, dança, meditação) nas diferentes tradições religiosas. <b>EJAEF04ER04SL01</b> Reconhecer os diferentes ritos presentes nas denominações religiosas presente no município de São Luís - MA.

	Representações religiosas na arte	<p>Expressões artísticas na representação do imaginário subjetivos; A arte como representação da identidade religiosa e cultural</p> <p>Arte como meio de tornar concreto o mundo espiritual.</p>	<p><b>EF04ER05</b> Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p><b>EJAEF04ER05SL01</b> Identificar e relacionar as diferentes expressões religiosas através da arte presentes no cotidiano da sala de aula e da comunidade.</p>
Crenças religiosas e filosofias de vida	Ideia(s) de divindade(s)	<p>Nomes dados às divindades: Conceitos e significados; Formas de manifestações do sagrado nos espaços de convivência Familiar e comunitário</p> <p>Manifestações e representações das divindades nas diferentes culturas e orientações religiosas.</p>	<p><b>EF04ER06</b> Identificar nomes, significados e representações de divindades no contexto familiar e comunitário.</p> <p><b>EF04ER07</b> Reconhecer e respeitar as ideias de divindades de diferentes manifestações e tradições religiosas.</p> <p><b>EJAEF04ER07SL01</b> Identificar e respeitar os diferentes nomes dados às divindades no contexto em que os estudantes estão inseridos.</p>
Crenças religiosas e filosofias de vida	Narrativas religiosas	<p>Fenômeno religioso nas tradições religiosas: Africana, Indígena Ocidental Oriental Afro-brasileira</p>	<p><b>EF05ER01</b> Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.</p> <p><b>EJAEF05ER01SL01</b> Reconhecer os acontecimentos sagrados das diferentes tradições religiosas do município de São Luís, e valorizar os mesmos como forma de resgate e preservação da memória.</p>

Mitos nas tradições religiosas	<p>Mitos: Conceitos e caracterização nas diferentes culturas e tradições religiosas</p> <p>Mito como expressão de fé</p> <p>Mitos como transmissão de conhecimento</p>	<p><b>EF05ER02</b> Identificar mitos de criação em diferentes culturas e tradições religiosas.</p> <p><b>EJAEF05ER02SL01</b> Reconhecer os diferentes tipos de mitos nas tradições religiosas e sua relação com o sagrado presentes no município de São Luís.</p>
	<p>Semelhanças e diferenças entre os mitos das diferentes manifestações religiosas</p> <p>Os mitos e os significados de acordo com a visão de mundo, de cada povo e cultura em diferentes espaços e tempos.</p>	<p><b>EF05ER03</b> Reconhecer funções e mensagens religiosas contidas nos mitos de criação (concepções de mundo, natureza, ser humano, divindades, vida e morte).</p>
Ancestralidade e tradição oral	<p>Ancestralidade: conceitos e significados</p> <p>A tradição oral: preservação da história, Acontecimentos religiosos em nosso contexto.</p>	<p><b>EF05ER04</b> Reconhecer a importância da tradição oral para preservação das memórias e dos acontecimentos religiosos.</p> <p><b>EJAEF05ER04SL01</b> Identificar nas tradições religiosas presentes no município de São Luís as diferentes formas de tradição oral, para preservação da sua história.</p>
	<p>Tradição oral na cultura:</p> <p>Índigena</p> <p>Africana</p> <p>Cigana</p> <p>Afro-brasileiras</p>	<p><b>EF05ER05</b> Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.</p>
	<p>Conhecendo os povos tradicionais da nossa região</p> <p>Função dos sábios na preservação da cultura e religião</p>	<p><b>EF05ER06</b> Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.</p> <p><b>EJAEF05ER06SL01</b> Identificar os povos tradicionais do Município de São Luís - MA e sua relevância para a preservação de sua cultura e religião.</p>

		<p>Textos orais: valorização da memória de um povo Relação entre textos orais e formas de viver</p>	<p><b>EF05ER07</b> Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p><b>EJAEF05ER07SL01</b> Vivenciar os princípios religiosos, morais e éticos, assumindo uma postura de tolerância e respeito nas diferentes denominações religiosas presentes em nosso contexto.</p>
--	--	---	---

## QUADRO ORGANIZADOR DO COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO - II SEGMENTO

### QUADRO 45

#### Quadro Organizador de Ensino religioso - II Segmento - 1ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	<p><b>EF06ER01</b> Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos.</p> <p><b>EF06ER02</b> Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).</p>
	Ensinamentos da tradição escrita	<p><b>EF06ER03</b> Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver.</p> <p><b>EF06ER04</b> Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas.</p>
	Símbolos, ritos e mitos religiosos	<p><b>EF06ER05</b> Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.</p> <p><b>EF06ER06</b> Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos.</p> <p><b>EF06ER07</b> Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.</p>
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	<p><b>EF07ER01</b> Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.</p> <p><b>EF07ER02</b> Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).</p>

	Lideranças religiosas	<p><b>EF07ER03</b> Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas.</p> <p><b>EF07ER04</b> Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade.</p> <p><b>EF07ER05</b> Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.</p>
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores religiosos	<p><b>EF07ER06</b> Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.</p>
	Liderança e direitos humanos	<p><b>EF07ER07</b> Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos.</p> <p><b>EF07ER08</b> Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.</p>

#### Quadro 46

#### Quadro Organizador de Ensino religioso - II Segmento - 2ª Fase

EIXOS TEMÁTICOS	OBJETO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	<p><b>EF08ER01</b> Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas.</p> <p><b>EF08ER02</b> Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.</p>
	Doutrinas religiosas	<p><b>EF08ER03</b> Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.</p>

	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	<p><b>EF08ER04</b> Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia).</p> <p><b>EF08ER05</b> Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública.</p> <p><b>EF08ER06</b> Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.</p>
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	<p><b>EF08ER07</b> Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas</p>
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	<p><b>EF09ER01</b> Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida.</p> <p><b>EF09ER02</b> Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.</p>
	Vida e morte	<p><b>EF09ER03</b> Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes.</p> <p><b>EF09ER04</b> Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres.</p> <p><b>EF09ER05</b> Analisar as diferentes ideias de imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).</p>
	Princípios e valores éticos	<p><b>EF09ER06</b> Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.</p> <p><b>EF09ER07</b> Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida.</p> <p><b>EF09ER08</b> Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.</p>

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos. Brasília: MEC, 2000

\_\_\_\_\_. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Fundamental, Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo Segmento, introdução, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CEB nº. 11/2000. Acesso em: 09/08/2014.

CABRAL, M. R. M. **Educação e trabalho para além do horizonte do mercado e das oligarquias: a experiência do portal da educação na implantação de projetos educativos e de dinamização sociocultural e econômico-social na Baixada Maranhense**. São Paulo, 2013. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-104549/publico/MARIA\\_REGINA\\_MARTINS\\_CABRAL\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18122014-104549/publico/MARIA_REGINA_MARTINS_CABRAL_rev.pdf)

\_\_\_\_\_. **Educação Popular no Brasil - da década de 50 aos dias atuais**. Cadernos de Extensão. Ano IV, n. 05, Curitiba, Universidade Federal do Paraná - Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Março de 1998.

\_\_\_\_\_. **Prática de Alfabetização de Jovens e Adultos do Itaqui Bacanga - Formando sujeitos**. Caderno Educação e Sociedade, UNIJUI - IJUI, 1995

\_\_\_\_\_. **A construção do saber pelo professor: um processo permanente**. Caderno do Professor. v.1, SEMED São Luís, 1997.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o plano nacional de alfabetização e cidadania**. Boletim da RAAAB - Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil. p.5 - 6, 1995.

CADERNO DE APOIO PEDAGÓGICO: EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO/Campanha SOS VIDA da Maçonaria do Maranhão; Secretaria de Estado da Educação/ Coordenação de Temas Socioeducacionais (COTEMAS/SEDUC), São Luís: 2016 50p.

CRUZ, T. R. **Dialogando com Paulo Freire: formação de coordenadores (as) pedagógicos(as) na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2018.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: UNESP, 2005.

EDUCAÇÃO ON-LINE. Disponível em: [http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=193:o-papel-do-professor-na-formacao-de-bons-leitores&catid=12:artigos-de-usuarios&Itemid=23](http://educacaoonline.pro.br/index.php?option=com_content&view=article&id=193:o-papel-do-professor-na-formacao-de-bons-leitores&catid=12:artigos-de-usuarios&Itemid=23)

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006

\_\_\_\_\_. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. São Paulo; Paz e Terra, 2011 NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. Lisboa: Educa, 2002.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. FNDE. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/pnae/pnae-eixos-de-atuacao/pnae-educacao-alimentar-nutricional?highlight=WyJlc2NvbGEiXQ==> acesso em 22/10/2019.

GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia: (elementos para o ensino de filosofia)**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/ma/pagina/detalhes/547>

LEMOS, C. **Inovação na era do conhecimento**. In: LASTRES, Helena M. M.; ALBAGLI, Sarita (Org.). Informação e globalização na era do conhecimento. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LINHARES, C. **Formação continuada de professores: comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão**. São Paulo: Editora DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_, C.; LEITE, M. de J. G. **Alfabetização educadora de jovens, adultos e idosos maranhenses**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, C.C. **Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**.

Série ideias nº 8. São Paulo: FDE, 1998.p.133-140. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_p133-140c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_p133-140c.pdf)://. Acesso em: 2010.

\_\_\_\_\_. C. C. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico - 1**. Edição São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. **Currículo, conhecimento e cultura**. In: BEUCAHMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

\_\_\_\_\_, A. F. B. **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

POLEZE, A. R. M. **Metodologia aplicada à educação de jovens e adultos no CEEBJA de Laranjeiras do Sul: garantia de permanência ou fator de evasão**. Laranjeiras do Sul, PR: Caderno Pedagógico, UNICENTRO, 2016.

PROCON, MA. **Cartilha do Consumidor do Procon - MA**. Disponível em <http://www.procon.ma.gov.br/files/2015/12/cartilha-consumidor.pdf>. Acesso em 18 mar de 2019.

RIBEIRO, V. M. M. **Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos: Ensino Fundamental**, 2001.

ROSAR, M. de F. F.; HORA, L. C. A. **Trabalho e Educação de jovens e adultos no Maranhão**. São Paulo: Outras Expressões, 2015.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**- 7. Edição. Vozes. Petrópolis, 2001.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. **Plano Municipal de Educação de São Luís- 2015 / 2024**. São Luís - MA. 2001- Política Pública de Educação de Jovens e Adultos. Caderno Pedagógico 2. Semana Paulo Freire. Porto Alegre: Corag, 2001.

\_\_\_\_\_. **Boletim Geral da SEMED: Educação São Luís, MA**.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular - Marco Conceitual da Rede de São Luís, MA, 2017**.

\_\_\_\_\_. **Relatório trienal da SEMED 1999 a 2001**. São Luís, MA. 2002

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. C. de; FERREIRA, M. J. R. **A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do proeja no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado**.

SILVA, A. de J. **Estado do conhecimento sobre EJA, TICS e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?** GT 18, 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, Campus Samambaia, UFG, 2013.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução as teorias de currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, E. T. **O ato de ler: Fundamentos psicológicos para uma Pedagogia da leitura/ Ezequiel Theodoro da Silva - 7. ed. - São Paulo: Cortez, 1996)**

SILVA, K. L. de A. **Formar Leitores: um desafio da escola**. Revista ABC Educação, p. 42-46.

SOARES, A. C. da S. **O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?** Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2013.

UNESCO. **DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990.

\_\_\_\_\_. **CONFINTEA VI**, Instituto da Unesco para aprendizagem ao longo da vida, MEC/Brasil. Programa. CONFINTEA VI - Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos. Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos. Belém, Pará, Brasil, 1-4 de dezembro de 2009.

YOUNG, M. *Para que servem as escolas?* Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

- **LÍNGUA PORTUGUESA**

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. *Tarefas da educação linguística no Brasil*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n. 1, 2005.

BARCELOS, A. M. F. *Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas*. In: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006.

BECHARA, E. *As fases históricas da língua portuguesa*. Tese de concurso para Professor Titular de Língua Portuguesa da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1985.

BENTES, A. C. *Linguística Textual*. In: MUSSALIM, Fernanda; \_\_\_\_\_. *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. MEC. *PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Língua Portuguesa*. Brasília: A Secretária, 1997.

DIAS, M. V. *Evasão Escolar no Ensino Fundamental*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais- Campus Machado: 2013.

FIORIN, J. L. *Da necessidade de distinção entre texto e discurso*. In BRAIT, B,; SOUZA-SILVA, M. C. *Texto ou discurso*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

FREIRE, P. *Alfabetização: método sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. *P. Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIRARDI Jr., L. *Pierre Bourdieu: mercados linguísticos e poder simbólico*. Porto Alegre: Revista FAMECOS, v. 24, n. 3, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017.

GONÇALVES, B. *O currículo na Educação de Jovens e Adultos*. Educação de Jovens e Adultos, n.18. Minas Gerais: PUC / MG, [s.d].

KOCH, I. V. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2004.

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

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: Epu, 1999.

PEREZ, T. (org). *BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica*. São Paulo: Editora Moderna, 2018. .

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino - São Luís Maranhão - 2009*.

SÃO PAULO. SEE. *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do SEE*. São Paulo: SEE, 2007.

SOLÉ, I.; SCHILLING, C. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

- **LÍNGUA ESTRANGEIRA (INGLESA)**

ARMADA, R. P. *Projeto valorização da Língua Inglesa*. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/educadores/relatos/relato005.asp>. Acesso em 27/12/2005.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (original 1953)

\_\_\_\_\_. (1929/1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. Michel Lachud e Yara Frateshi Vieira. São Paulo: Hucitec.

BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, 180 p.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

\_\_\_\_\_. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, entre outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm) Acesso em 15/08/2018.

- \_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC/SECADI/SEPPIR, 2013
- \_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SECAD, 2005
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo Segmento do ensino fundamental. V. 2, Brasília: MEC/SEF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CELANI, M. A. A. (org). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens.** São Paulo: EDUC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática.** São Paulo: Mercado de Letras, 2003.
- DIONÍSIO, A. P. et all. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- HALLIDAY, M. A. K.; MCINTOSH, A.; STREVEENS, P. **The Linguistic sciences and language teaching.** London; Longmans, Green and C, 1965.
- HARBICH, Fátima Moreira. **Inglês para bibliotecários.** Porto Alegre: Sagra, 1991.
- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** 5ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.
- KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Tecendo redes nos projetos da escola.** Cap. 4. Leitura e práticas disciplinares. p. 89 a 119.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: from grammar to grammaring.** Boston: Thomson Heinle, 2003.
- MANTOAN, M. T. E. **Por uma escola para todos.** Texto digitado. Campinas: Unicamp, 1999. Disponível em: [www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm](http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm). Acesso em 04 de abril de 2019.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina em Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.
- NUTTALL, C. **Teaching Reading Skills in a Foreign Language.** Oxford, England: Heinemann, 1982.
- PAIVA, M. da G. G. (p. 121-132) In: NEVES, Iara Conceição Bittencourt et all. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 3 ed. - Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2000.
- PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica.** São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- RAMOS, R. Y. **Temas Transversais: a Escola da Ultramodernidade.** Revista Pátio, jun/julho, São Paulo, 1998.
- ROJO, R. (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Inglês. São Paulo: SME / DOT, 2006. 68p.
- PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Secretaria Estadual de Educação. Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. SEDUC, 2019.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º segmento da rede municipal de ensino - São Luís Maranhão - 2009.**
- \_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular - Marco Conceitual.** São Luís - MA: [s. n.], 2017.
- SCHNEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** (Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TOTIS, V. P. **Língua inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- WERNECK, H. **A nota prende.** A sabedoria liberta. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARTES
- BARBOSA, A. M. **Las escuelas de pintura al aire libre do México: liberdade, forma e cultura.** In: PILLAR, A. D. (Org.). A educação do olhar no ensino das artes. Porto Alegre: Mediação, 2003

\_\_\_\_\_. **Teoria prática da educação artística**. São Paulo: Cultrix, 1995.

\_\_\_\_\_. **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos**. Volume 1. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Ação Educativa**. Educação de Jovens e adultos. Proposta curricular

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004

MARTINS, M. C. (Coord.). Curadoria educativa: inventando conversas. Reflexão e Ação - Revista do Departamento de Educação/UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 10-27. Jan/jun. 2006. Disponível em <http://livro.pro/hhpo2g>.

\_\_\_\_\_. (Coord.); PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T.T. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 2010

PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino**, 2009.

- **MATEMÁTICA**

ALVES, L.; NOVA, C. (org.). **Educação a distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

ARAÚJO, E. A. de. **O Laboratório de Ensino de Matemática: Implicações na Formação de Professores** Campinas: ZETETIKÉ v. 15, n. 27 - jan./jun. - 2007.

ARROYO, M. G. **Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos**. In: SOARES, L. (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: SECAD/MEC/UNESCO/ Autêntica, 2006.

BARTON, B. The philosophical background to D'AMBROSIO conception of ethnomathematics. In: **INTERNATIONAL CONGRESS ON ETHNOMATHEMATICS**, 1998, Granada. Proceedings of the International Congress on Ethnomathematics, 1998.

KNIJNIK, G. **Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996a.

MELO, R. J. S. ; LIMA, M. C. A. **Ensinar Matemática para Jovens e Adultos ou Aprender Matemática com Jovens e Adultos?** In: SOARES, W. J. B.; PEREIRA, C. A. B. (Orgs.). **Caminhos para a melhoria do ensino de matemática - reflexões sobre/para a prática docente**. Curitiba: CRV, 2020.

PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino**, 2009.

SILVA, A. M. da; POWELL, A. B. **Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica**. Anais do XI ENEM - XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I. (Orgs.) **Ler escrever e resolver problemas: habilidades básicas para aprender matemática**. Porto Alegre: Artmed, 2001

- **CIÊNCIAS**

BACHELARD, G. **O racionalismo aplicado**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Editora Zahar Editores, 1977a.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. **Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil**. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, vol. 6, n.º 1, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Proposta Curricular 1º Segmento Educação de Jovens e Adultos**, 2001 pág. 163

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Programa Nacional da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA / Ensino Fundamental - Documento Base/2006. Brasília, DF, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. CHASSOT, A. Alfabetização científica: questões e desafios para a educação. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

RAMOS, L. C.; SÁ, L. P. **A Alfabetização Científica na Educação de Jovens e Adultos em Atividades Baseadas no Programa "Mão Na Massa"**. Revista Ensaio | Belo Horizonte | v.15 | n. 02 | p. 123-140 | maio-ago | 2013 |127.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MOREIRA, M.A. **Mapas Conceituais e Diagramas**. Porto Alegre: Ed. do Autor, 2006. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4198621/mod\\_resource/content/4/Moreira-MC-2013.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4198621/mod_resource/content/4/Moreira-MC-2013.pdf). Acesso em: 28 de Jan. 2013.

MORETTO, V. P. **Reflexões Construtivistas sobre Habilidades e Competências**. Belo Horizonte: Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão, v. 5, n. 42, p. 50-54, mai/jun. 1999.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos três momentos pedagógicos: Um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis. Universidade federal de Santa Catarina. 2010. 213p.

PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

RIBEIRO, R. M. L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas como recurso para o ensino de ciências: uma análise em livros didáticos de Física. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 13, p. 293-309, 2007.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º E 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino -- 2009**.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

VILANOVA, R; MARTINS, I; **educação em ciências e educação de jovens e adultos: pela necessidade do diálogo entre campos e práticas**. Rio de Janeiro: *Ciência e Educação* v. 14, n. 2, 2008.

- **GEOGRAFIA**

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

MOREIRA, R. **O que é Geografia**. São Paulo: Coletivo Território Livre, 2009.

PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Ed.USP, 2003.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º E 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino -- 2009**.

- **HISTÓRIA**

ARANHA, M. L.; MARTINS, M. H. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1997.

BARROS, J. D'A. **A historiografia contemporânea e seus domínios: deslocamentos e mutações**. Revista Tempos Históricos. V.7, n. 1, 2005.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

- BORGES, V. P. **O Que é História**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 85 p. (Coleção Primeiros passos, Nº 17).
- BITTENCOURT, C. (org.). **O saber histórico em sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- BURKE, P. (org.). **A Escrita da História - Novas Perspectivas**. São Paulo, UNESP, 1992.
- DIAS, M. V. **Evasão Escolar no Ensino Fundamental**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais-Campus Machado: 2013. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/8426/1/MariaLilianaDoAmaralResende.pdf>. Acesso em: 18/08/2015.
- FARIA, A. L. G. de. **Ideologia no Livro Didático**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FONSECA, T. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GIROUX, H.; SIMOM, R. **Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A Vida Cotidiana Como Base Para O Conhecimento Curricular**. In: MOREIRA, A. F. B. e SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- KARNAL, L. **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- KUENZER, A. Z. **O ensino médio agora é para vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. v. 21, n.70, Ed. Soc, 2000.
- LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2013.
- MAGEE, B. **As ideias de Popper**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MORETTI, F. **O Romance, história e teoria - novos estudos CEBRAP** nr. 85, 2009.
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MUNHOZ, S. J. **Para que serve a História ensinada nas escolas?** In: SILVA, M. A. (Org.). **Repensando a História**. 2.ed. São Paulo: ANPUH; Marco Zero, 1989.
- OLIVEIRA, R. M. de. **História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Edição 05. Ano 02, Vol. 01. pp 408-433, Julho de 2017.
- PELLEGRINI, M.; DIAS, A. A.; GRINBERG, K. **Vontade de Saber História**. Coleção Vontade de Saber História. 1ª Edição. São Paulo: Editora FTD, 2009.
- PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.
- PERRENOUD, P. et al. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PINSKY, C. B. **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.
- PROENÇA, M. C. **Ensinar/Aprender História**. Lisboa: Horizonte, 1990. SAMUEL, R. **História Local e História Oral**. In: Revista Brasileira de História. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.
- SAMUEL, R. **História Local e História Oral**. In: Revista Brasileira de História. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.
- PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º E 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino**, 2009.
- ZAMBONI, E. **O Ensino de História e a Construção da Identidade**. História-Série Argumento. São Paulo: SEE/Cenp, 1993.

- **FILOSOFIA**

BRASIL. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade** / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84 p.

DEMO, P. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GALLO, S. (Coord.). **Ética e cidadania: caminhos da filosofia: (elementos para o ensino de filosofia)**. Campinas: Papyrus, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

LEMOS, C. **Inovação na era do conhecimento**. In: LASTRES, H. M. M.; ALBAGLI, S. (Org.). **Informação e globalização na era do conhecimento**, cap. 5, p. 122-144. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude**. Série ideias nº 8. São Paulo: FDE, 1998, p.133-140. Disponível em: [www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_p133-140c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_p133-140c.pdf). Acesso em: 2010.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem componente do ato pedagógico - 1**. Edição São Paulo: Cortez, 2011.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PEREIRA, C. A. B.; SOARES, W. J. B.; RIBEIRO, E. R. P. S. **O ensino de matemática na EJA: reflexões sobre dimensões, conteúdos e o papel do professor**. In: MONTEIRO, S. A. S. (Org.). **Educação de jovens e adultos [recurso eletrônico]: ações de consolidação da agenda**. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

SANT'ANNA, I. M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Petrópolis: Vozes, 2001.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS, MA. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino**, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino**, 2009.

- **ENSINO RELIGIOSO**

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Diário oficial da União, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 12 de jan. 2020.

FONAPER. **Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais, para o ensino religioso**, 1996.

PEREZ, T. (org). **BNCC - a Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica**. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Educação de Jovens e Adultos do 1º e 2º Segmento da Rede Municipal de Ensino**, 2009.

- **TEMAS INTEGRADORES**

#### **Direitos Humanos**

BRASIL. **Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 ju - ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.76 p

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 01/2012. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Seção 1, p. 48.

Freire, Paulo, **Pedagogia da Indignação e outros escritos**. São Paulo - 2000. Editora UNESP. Pág. 31.

#### **Relações étnico-raciais**

BRASIL. Constituição Federal/1988. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. 2001. Acessado em: 29/10/2020. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.

**Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

#### Educação Ambiental

Política Nacional de Educação Ambiental. Lei 9795/99. BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação Ambiental. Brasília/DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

BRASIL. Resolução n. 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, n. 116, seção 1, p. 70, 18 jun. 2012.

#### Saúde

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Saúde Suplementar. Dados do setor. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.ans.gov.br/portal/site/dados\\_setor/dadosobreoperadoras\\_topico\\_6679.asp?topico=operadoras](http://www.ans.gov.br/portal/site/dados_setor/dadosobreoperadoras_topico_6679.asp?topico=operadoras). Acesso em: 30.10.2020.

Rede Nacional de Atenção Integral à Saúde do Trabalhador (RENAST) Portaria no 1.679/GM, - criada em 2002.

#### Educação alimentar e nutricional

Maranhão. Governo do Estado. Secretaria de Estado do Desenvolvimento Social. Secretaria Adjunta de Segurança Alimentar e Nutricional. Caderno de apoio administrativo e pedagógico: educação alimentar e nutricional / Organização Edilene Abreu Corrêa Sampaio. — São Luís, 2018. 56 p.; il. 1. Educação alimentar. 2. Educação nutricional. 3. Segurança alimentar e nutricional. 4. Alimentação escolar. I. Sampaio, Edilene Abreu Corrêa. II. Título. [http://www.sedes.ma.gov.br/files/2018/10/CADERNO-APOIO\\_SASAN\\_-56-pag.\\_14-marco\\_com-logos.pdf](http://www.sedes.ma.gov.br/files/2018/10/CADERNO-APOIO_SASAN_-56-pag._14-marco_com-logos.pdf)

Bezerra, José Arimatea Barros Educação alimentar e nutricional: articulação de saberes / José Arimatea Barros Bezerra. - Fortaleza: Edições UFC, 2018. 120p.:il. isbn: 978-85-7282-744-7 1. Educação alimentar - Brasil 2. Educação nutricional - Brasil 3. Educação Alimentar e Nutricional - EAN I. Título

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Marco de referência de educação alimentar e nutricional para as políticas públicas. - Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2012.

#### Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **Dados sobre o envelhecimento no Brasil**. s/d. Disponível em: [http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/Dados\\_sobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf](http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/Dados_sobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf). Acesso em: 25/10/2020.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2017.

\_\_\_\_\_. [Estatuto do idoso (2003)]. Estatuto do idoso [recurso eletrônico]: Lei nº 10.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Unesco, 2013.

#### Educação Patrimonial

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação Patrimonial: Manual de Aplicação: Programa Mais Educação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16727&Itemid=1119](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16727&Itemid=1119).

#### Educação Financeira e Educação Fiscal

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. BEAUCAHMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Orgs). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

SILVA, Amarildo Melchiades da; POWELL, Arthur Belford. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. Anais do XI ENEM - XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

SILVA, Amarildo Melchiades da; LINS, Romulo Campos. Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*. v.6(2) - 2013

ALVES, L.; NOVA, C. (org.). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série. E I. Título.

MORAN, J. M. Educação que Desejamos Novos Desafios e como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2007. MORAN, J. M. Ensino.

PASSMORE, J. *The philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1980

#### **Mídias e Tecnologias para a Educação**

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V.M. Currículo, conhecimento e cultura. BEUCAHMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. (Org). Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.

SILVA, Amarildo Melchiades da; POWELL, Arthur Belford. Um programa de educação financeira para a matemática escolar da educação básica. Anais do XI ENEM - XI Encontro Nacional de Educação Matemática, Curitiba, 2013.

SILVA, Amarildo Melchiades da; LINS, Romulo Campos. Sobre a dinâmica da produção de significados para a matemática. *Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática*. v.6(2) - 2013.

ALVES, L.; NOVA, C. (org.). **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, 2003.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ciências naturais: Ensino de primeira à quarta série. E I. Título.

MORAN, J. M. Educação que Desejamos Novos Desafios e como Chegar Lá. Campinas: Papirus, 2007. MORAN, J. M. Ensino.

PASSMORE, J. *The philosophy of teaching*. London: Duckworth, 1980

#### **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.**

BRASIL, Secretaria de Direitos Humanos. **Dados sobre o envelhecimento no Brasil**. s/d. Disponível em: [http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/Dados\\_sobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf](http://www.sdh.gov.br/assuntos/pessoa-idosa/dados-estatisticos/Dados_sobreoenvelhecimentoonoBrasil.pdf). Acesso em: 25/10/2020.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde, 2013. Estatuto do Idoso / Ministério da Saúde - 3. ed., 2. reimpressão. - Lei n.º 10.741, de 1.º de outubro de 2003.

\_\_\_\_\_, **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Unesco, 2013

#### **Mobilidade**

Política Nacional de Mobilidade Urbana e sustentável - novembro de 2004 - Ministério das cidades)

#### **Educação para o Mundo do Trabalho**

FÍGARO, Roseli. O Mundo do Trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. Ano 5, nº 09, segundo semestre de 2008.

SÃO LUÍS, Plano Municipal de Educação de São Luís (PME) 2015-2024. São Luís, 2015.

Decreto-Lei 5.452 de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do trabalho**, Brasília, DF, out. 2017. BRASIL.

#### **Desenvolvimento Orgânico**

**Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico** - OECD, 2005b, apud SILVA & POWELL, 2013, p.3.

#### **Educação para o Trânsito**

BRASIL. Lei nº 9.503, de 23 de setembro de 1997. Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 24 set. 1997.

