



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



GEOGRAFIA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica - COPED

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor do Núcleo Técnico de Currículo - NTC



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Educação de Jovens e Adultos

COMPONENTE CURRICULAR:

GEOGRAFIA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Adriana Carvalho da Silva

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Regina Célia Fortuna Broti Gavassa

Silvio Luiz Caetano

Tânia Tadeu

Vera Lúcia Benedito

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS

E ADULTOS - DIEJA

Edgar Alves da Silva

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - DIEJA

Franciane dos Santos Camaru

José Domingo Perez

Selmo Henrique de Araujo

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Paula Ignácio Masella

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Mônica Conforto Gargalaka

Mônica Leone Garcia

Roseli Gonçalves do Espirito Santo

Sueli de Lima

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

REVISÃO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by
olga_spb / freepikcurriculo

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

Imprensa Oficial do Estado S/A - IMESP

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Currículo da cidade : Educação de Jovens e Adultos : Geografia. - São Paulo : SME / COPED, 2019.

184p. il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Educação de Jovens e Adultos 3.Geografia I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME8/2019

Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para o uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo recorre a diversos meios para localizar os detentores de direitos autorais a fim de solicitar autorização para publicação de conteúdo intelectual de terceiros, de forma a cumprir a legislação vigente. Caso tenha ocorrido equívoco ou inadequação na atribuição de autoria de alguma obra citada neste documento, a SME se compromete a publicar as devidas alterações tão logo seja possível.

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Edgar Alves da Silva

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Edgar Alves da Silva

Lílian Lisboa Miranda

Marcos Garcia Neira

Minéa Paschoaleto Fratelli

Nyna Taylor Gomes Escudero

Roberto Catelli Junior

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

GEOGRAFIA

ASSESSORIA

Sueli Angelo Furlan

EQUIPE TÉCNICA - SME

José Domingo Perez - DIEJA - SME

GRUPO DE TRABALHO

Alessandra Rolim Silva Pinto

Beatriz Silva Groppa

Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco

Celso Diniz Nobre

Elisete Maria dos Santos Pereira

Gabriel Alexandre Gonçalves

Maristela Rodrigues Pulcinelli Gouveia

Marize de Jesus Everton Zanato

Natalia Santo Lisboa

Roberto Carlos Soares Sobrinho

Rosângela Mendonça Lucas

LEITORES CRÍTICOS

Núcleo Técnico de Currículo - NTC - SME

Divisão de Educação Especial - DIEE - SME

Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA - SME

Divisão de Educação de Ensino Fundamental e Médio - DIEFEM - SME

Núcleo Técnico de Avaliação - NTA - SME

Núcleo Técnico de Formação - NTF - SME

Coordenadoria dos Centros Educacionais Unificados e da Educação

Integral - COCEU - SME

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriel Trettel Silva

Gabriela Duarte Francischinelli

GEOGRAFIA

Clodoaldo Gomes Alencar Junior - NTC - SME

Ana Lúcia Gomes dos Santos

Esta publicação tem a cooperação da UNESCO e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo no âmbito da parceria PRODOC 914 BRZ 1147, cujo objetivo é fortalecer a governança da Educação no Município de São Paulo por meio de ações de inovações à qualidade educativa e à gestão democrática.

As indicações de nomes e a apresentação do material ao longo deste relatório não implicam a manifestação de qualquer opinião por parte da UNESCO a respeito da condição jurídica de qualquer país, território, cidade, região ou de suas autoridades, tampouco da delimitação de suas fronteiras ou limites.

As ideias e opiniões expressas nesta publicação são as dos autores e não refletem obrigatoriamente as da UNESCO nem comprometem a Organização.

Disponível também em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Memorial-da-Educacao-Municipal

Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

AGRADECIMENTOS

A todos os Educadores que contribuíram para a redação final deste documento.

ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos (EJA), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) ao longo do ano de 2018. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, este Currículo busca integrar as experiências, práticas e culturas acerca dos jovens e adultos atendidos nesta Rede.

Durante os meses de outubro e novembro de 2018, a primeira versão do documento foi disponibilizada aos profissionais da RME-SP e aos educadores que atuam nas diferentes formas de atendimento da modalidade EJA para que apresentassem suas contribuições, as quais, após análise e discussão, foram incorporadas à versão final que apresentamos agora.

Nestas páginas, vocês encontrarão materializações dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos municipais e federais que compõem a história da Educação de Jovens e Adultos. Buscamos o fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento tendo em vista a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades Educacionais, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade para Educação de Jovens e Adultos oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento que se atualiza todos os dias nas diferentes regiões da Cidade. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições vindas da prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e se concretizem nas Unidades Educacionais da Rede.

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	11
Apresentação	12
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo .	12
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	16
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	20
Conceito de Equidade	23
Conceito de Educação Inclusiva	24
A Matriz de Saberes e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Compromisso com a Integralidade dos Saberes	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	30
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade.....	33
Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	38
Pelo Direito à uma Educação de Qualidade na EJA	39
Jovens, Adultos e Idosos da Cidade de São Paulo	41
Um Currículo Pensado para a EJA da Cidade de São Paulo.....	44
As Formas de Atendimento e Organização da EJA na Cidade de São Paulo	47
Organização Geral do Currículo da Cidade	49
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	50
Eixos	51
Objetos de Conhecimento	51
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	52
Currículo da Cidade na Prática	53
Implementação do Currículo da Cidade	54
Gestão Curricular	55
Avaliação e Aprendizagem	57
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	62
Um Currículo Pensado em Rede	64

PARTE 2 GEOGRAFIA	67
Currículo de Geografia para a Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo	68
Introdução, Concepções do Componente Curricular Geografia	69
• A Geografia nas Ciências Humanas.....	77
• Dimensões do Conhecimento Geográfico	78
Sobre Fundamentos Teóricos e Conceitos Estruturantes.....	83
Ensinar e Aprender Geografia na EJA	94
Estrutura do Currículo de Geografia	97
• Sobre Organização de Conteúdos	97
O Ensino de Geografia nas Etapas da EJA	100
Etapa de Alfabetização	101
• Eixos Temáticos na Etapa de Alfabetização.....	104
Etapa Básica	110
• Eixos Temáticos na Etapa Básica.....	112
Etapa Complementar	120
• Eixos Temáticos na Etapa Complementar	121
Etapa Final	126
• Eixos Temáticos na Etapa Final	127

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA	135
Orientações para o Trabalho do Professor _____	136
Sala de Aula na EJA	137
• Saberes e Fazeres do Trabalho Docente.....	138
Definição dos Conteúdos de Ensino em Geografia	141
Definição dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento.....	143
Definição da Modalidade Organizativa.....	145
Aprendizagem Colaborativa.....	148
• Conteúdos Geográficos como Mediadores Culturais na Aprendizagem Colaborativa	149
Uso Criativo do Espaço Escolar.....	149
Avaliar Todas as Etapas	150
Práticas Pedagógicas.....	152
• Etapa de Alfabetização.....	152
• Etapa Básica.....	158
• Etapas Básica e Complementar	164
• Etapa Complementar.....	167
• Etapa Final	172
Referências Parte 1 - Introdução _____	177
Referências Parte 2 - Geografia _____	178
Referências Parte 3 - Orientações Didáticas _____	180

A

a C

h

M

g

2

B



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Secretaria Municipal de Educação (SME), com objetivo de potencializar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo, apresenta o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos que constitui-se como o resultado de um trabalho coletivo e dialógico que contou com a participação de professores das diversas formas de atendimento da EJA (Regular, Modular, Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs e Movimento de Alfabetização de São Paulo - MOVA), representantes das Diretorias Regionais de Educação (DREs), técnicos da Coordenadoria Pedagógica (COPED) e pesquisadores da área.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos está alinhado aos princípios norteadores e às bases teóricas que alicerçaram o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, sem deixar de integrar suas especificidades.

1 A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual, realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Por princípio, é fundamental reconhecer que os estudantes da EJA fazem parte dos milhões de brasileiros privados dos bens simbólicos e materiais que a escolarização deveria garantir. A Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio (Pnad Contínua, 2016)¹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2016), expõe a gravidade da situação: 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas. Mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas - detêm apenas o Ensino Fundamental. A necessidade de educar jovens e adultos e a função dessa escolarização são pontos que permeiam esse currículo, trazendo à tona algumas possíveis respostas a esses questionamentos. Uma explicação otimista para a existência dessa modalidade reside no fato desses sujeitos desejarem os estudos em busca de realização pessoal e também a busca por uma cidadania responsável. Isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, as pessoas atendidas pela EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, o que torna imperativo reverter esse quadro.

Também é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, globalizada e tecnológica, exige cada vez mais conhecimentos especializados. A participação na vida pública requer uma melhor capacidade de assimilar e analisar informações disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos que contextualizem social e historicamente a vida do cidadão. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais autonomia.

Além disso, o acesso ao mundo laboral contemporâneo demanda níveis elevados de escolaridade, o que implica que a conclusão ou não de uma etapa de ensino pode ser o elemento balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

A partir das especificidades dos estudantes, considerando que já possuem experiências variadas, crenças e concepções sobre inúmeros aspectos, é necessário reconhecer que apresentam ideias mais elaboradas sobre a realidade e que suas formas de aprender, bem como suas experiências, precisam ser consideradas. A EJA deve ser compreendida como um processo contínuo em que os conhecimentos são mobilizados cotidianamente e as aprendizagens acontecem entre os estudantes, seus pares e professores.

Assim, este documento considera as características específicas dos jovens e adultos matriculados nas Escolas da Rede Municipal de Ensino (RME): as diferenças étnico-raciais, deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, migrantes, imigrantes e refugiados etc.

O processo para a elaboração do Currículo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPEd), do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), partindo das experiências e vivências dos estudantes e dos profissionais que atuam na EJA no município, bem como dos profissionais que atuam nas equipes técnicas da SME/COPEd e das Divisões Pedagógicas (DIPEDs), tendo **como base as seguintes premissas:**

Continuidade: O processo de construção curricular procurou romper com a lógica da descontinuidade a cada nova administração municipal, respeitando a memória, os encaminhamentos e as discussões realizadas em gestões anteriores e integrando as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na Rede Municipal de Ensino.

Relevância: Este Currículo foi construído para ser um documento dinâmico, a ser utilizado cotidianamente pelos professores com vistas a garantir os direitos de aprendizagem a todos os estudantes da Rede.

Colaboração: O documento foi elaborado considerando diferentes visões, concepções, crenças e métodos, por meio de um processo dialógico e colaborativo, que propiciou as vozes dos diversos sujeitos que compõem a Rede.

Contemporaneidade: A proposta curricular tem foco nos desafios do mundo contemporâneo e busca formar os estudantes para a vida no século XXI.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos reforça as mudanças de paradigmas que a sociedade contemporânea vive, na qual um currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte ao que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade, não no sentido de aprender apenas conteúdos diferentes, mas sim de aprender conteúdos de diferentes maneiras.

O Currículo da EJA, assim como os outros Currículos da Cidade de São Paulo, estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

Educação Integral: Tem como propósito essencial promover o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando as suas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Equidade: Partimos do princípio de que todos os estudantes são sujeitos íntegros, potentes, autônomos e, portanto, capazes de aprender e desenvolver-se, contanto que os processos educativos a eles destinados considerem suas características e seu contexto e tenham significado para suas vidas. Assim sendo, buscamos fortalecer políticas de equidade, explicitando os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

Educação Inclusiva: Respeitar e valorizar a diversidade e a diferença, reconhecendo o modo de ser, de pensar e de aprender de cada estudante, propiciando desafios adequados às suas características biopsicossociais, apostando nas suas possibilidades de crescimento e orientando-se por uma perspectiva de educação inclusiva, plural e democrática.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos foi organizado para as quatro etapas (Alfabetização, Básica, Complementar e Final) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

Os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados pelos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por técnicos da DIEJA, do Núcleo Técnico de Currículo (NTC), da Divisão de Educação Especial (DIEE), do Núcleo Técnico de Avaliação (NTA), pelos professores indicados por suas Unidades Educacionais (UEs) e DIPEDs das DREs, por representantes do MOVA-SP e pela equipe de assessoria dos componentes curriculares.

Os GTs reuniram-se no período de abril a agosto de 2018 e, a partir das discussões aprofundadas, com reflexões das experiências docentes e das pesquisas nas diversas áreas do conhecimento, possibilitou-se a construção democrática e coletiva do documento.

Além dos GTs, para a construção desse Currículo, foram desenvolvidas diversas ações, dentre elas:

Seminário “A atualização do Currículo da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo”, que aconteceu em agosto de 2018 e teve como objetivo apresentar para a Rede a atualização do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos.

Consulta pública às UEs, equipes das DREs (Supervisão Escolar e DIPEDs), no período de 10 de outubro a 9 de novembro de 2018, com contribuições para o aperfeiçoamento dos documentos curriculares dos diferentes componentes curriculares.

Leitura Crítica do documento proposto para cada componente curricular, realizada nos meses de outubro e novembro de 2018 por pesquisadores das áreas de conhecimento.

Após análises dessas contribuições pelas equipes técnicas da SME/COPED e dos assessores dos diferentes componentes curriculares, apresentamos a versão final do documento curricular, a ser implementado pelas Unidades Educacionais que atendem os estudantes da EJA na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.



CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da EJA, embasado pelo Currículo da Cidade: Ensino Fundamental, foi construído a partir da compreensão de que:

Currículos são plurais: O currículo envolve os diferentes saberes, culturas, conhecimentos e relações que existem no universo de uma rede de educação. Assim sendo, é fruto de uma construção cultural que reúne diversas perspectivas e muitas significações produzidas a partir dos contextos, interesses e intenções que permeiam a diversidade dos atores e das ações que acontecem dentro e fora da escola e da sala de aula. Para dar conta dessa pluralidade, o Currículo da Cidade foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino.

Currículos são orientadores: O currículo “é também uma forma concreta de olhar para o conhecimento e para as aprendizagens construídas no contexto de uma organização de formação” (PACHECO, 2005, p. 36). Diferentes concepções de currículo levam a diferentes orientações em relação ao indivíduo que se deseja formar, à prática educativa e à própria organização escolar. O currículo não oferece todas as respostas, mas traz as discussões temáticas, conceituais, procedimentais e valorativas para o ambiente da escola, orientando a tomada de decisões sobre as aprendizagens até a “[...] racionalização dos meios para obtê-las e comprovar seu sucesso” (SACRISTÁN, 2000, p. 125). Assim sendo, o currículo pode ser considerado como o cerne de uma proposta pedagógica, pois tem a função de delimitar os aprendizados a serem desenvolvidos e referenciar as atividades a serem realizadas em sala de aula, sempre tendo a compreensão e a melhoria da qualidade de vida como base da sociedade, da própria escola, do trabalho do professor e do sentido da vida do estudante. Assim, a principal intenção do Currículo da Cidade é justamente oferecer diretrizes e orientações a serem utilizadas no cotidiano escolar para assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino.

[...] numa primeira síntese do que efetivamente representa, o currículo significa o seguinte: é a expressão da função socializadora da escola; é um instrumento imprescindível para compreender a prática pedagógica; está estreitamente relacionado com o conteúdo da profissionalidade dos docentes; é um ponto em que se inter cruzam componentes e decisões muito diversas (pedagógicas, políticas, administrativas, de controle sobre o sistema escolar, de inovação pedagógica); é um ponto central de referência para a melhoria da qualidade de ensino. (PACHECO, 2005, p. 37).

Currículos não são lineares: O currículo não é uma sequência linear, mas um conjunto de aprendizagens concomitantes e interconectadas. Portanto, não é possível defini-lo antecipadamente sem levar em conta o seu desenvolvimento no cotidiano escolar (DOLL, 1997, p. 178). Ou seja, o currículo está estreitamente ligado ao dia a dia da prática pedagógica, em que se cruzam decisões de vários âmbitos.

[...] um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado em uma matriz também é não-linear e não-sequencial, mas limitado e cheio de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178).

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o Currículo da Cidade como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para adequarem-se a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporarem resultados de novas discussões, estudos e avaliações. Embora a função do currículo não seja a de fechar-se à criatividade e à inovação, sua característica mais fundamental é a clareza com que enuncia princípios e que cria clima e roteiros instigantes ao diálogo, à aprendizagem e à troca de experiências mediadas por conhecimentos amplos e significativos da história.

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos

e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

O professor transforma o conteúdo do currículo de acordo com suas próprias concepções epistemológicas e também o elabora em conhecimento “pedagogicamente elaborado” de algum tipo e nível de formalização enquanto a formação estritamente pedagógica lhe faça organizar e acondicionar os conteúdos da matéria, adequando-os para os alunos. (SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Nesse processo, o envolvimento da equipe gestora da escola (coordenadores pedagógicos e diretores) é muito importante, no sentido de articular professores da mesma área, de diversas áreas; do mesmo ciclo e dos diferentes ciclos nas discussões curriculares e na organização dos planejamentos com vistas a atender melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, e acompanhadas pelos supervisores, permitem uma articulação entre as diferentes escolas com as quais ele atua e com a própria história de construção curricular do município e os debates nacionais.

Currículos devem ser centrados nos estudantes: O propósito fundamental de um currículo é dar condições e assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento pleno de cada um dos estudantes, conforme determinam os marcos legais brasileiros. Currículos também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas. Em tempos de mudanças constantes e incertezas quanto ao futuro, propostas curriculares precisam ainda desenvolver conhecimentos, saberes, atitudes e valores que preparem as novas gerações para as demandas da vida contemporânea e futura. Considerando a relevância para os estudantes da Rede Municipal de Ensino, o Currículo da Cidade estrutura-se de forma a responder a desafios históricos, como a garantia da qualidade e da equidade na educação pública, ao mesmo tempo em que aponta para as aprendizagens que se fazem cada vez mais significativas para cidadãos do século XXI e para o desenvolvimento de uma sociedade e de um mundo sustentáveis e justos. As propostas de formação de caráter tão amplo e não imediatistas exigem algumas adjetivações às práticas curriculares que nos apontam numa direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepará-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem-estar, com a humanidade e com o planeta.

Essa concepção não se confunde com educação de tempo integral e pode ser incorporada tanto pelas escolas de período regular de cinco horas, quanto pelas de período ampliado de sete horas. Nesse caso, a extensão da jornada escolar contribui – mas não é pré-requisito – para que o desenvolvimento multidimensional aconteça. A Educação Integral não se define pelo tempo de permanência na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, que supera a fragmentação e o foco único em conteúdos abstratos. Ela busca promover e articular conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que preparem os estudantes para a realização do seu projeto de vida e para contribuírem com a construção de um mundo melhor.

Nas três últimas décadas, o debate acadêmico sobre Educação Integral tem envolvido sociólogos, filósofos, historiadores e pedagogos, entre outros estudiosos preocupados em compreender os problemas e apontar possíveis soluções para melhorar a qualidade educacional e formativa do conhecimento construído na escola do Brasil.

As novas definições de Educação Integral que começaram a emergir a partir de meados da década de 1990 apontam para a humanização do sujeito de direito e entendem o conhecimento como elemento propulsor para o desenvolvimento humano. Indicam, também, que tais processos educativos acontecem via socialização dialógica criativa do estudante consigo mesmo, com os outros, com a comunidade e com a sociedade. Nesse caso, os conteúdos curriculares são meios para a conquista da autonomia plena e para a ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais.

A Educação Integral, entendida como direito à cidadania, deve basear-se em uma ampla oferta de experiências educativas que propiciem o pleno desenvolvimento de crianças e jovens (GUARÁ, 2009). Este desenvolvimento deve incentivar, ao longo da vida, o despertar da criatividade, da curiosidade e do senso crítico, além de garantir a inclusão do indivíduo na sociedade por meio do conhecimento, da autonomia e de suas potencialidades de realizar-se social, cultural e politicamente.

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta

que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo, permitindo-lhe vivenciar uma multiplicidade de relações, com a intenção de desenvolver suas dimensões físicas, sociais, afetivas, psicológicas, culturais, éticas, estéticas, econômicas e políticas. Cavaliere (2002) segue a mesma linha conceitual, destacando que a essência da Educação Integral reside na percepção das múltiplas dimensões do estudante, que devem ser desenvolvidas de forma equitativa.

Pode-se complementar essa visão, levantando quatro perspectivas sobre a Educação Integral:

- **A primeira** aponta para o desenvolvimento humano equilibrado, via articulação de aspectos cognitivos, educativos, afetivos e sociais, entre outros.
- **A segunda** enfatiza a articulação dos Componentes Curriculares e o diálogo com práticas educativas transversais, inter e transdisciplinares.
- **A terceira** compreende a importância da articulação entre escola, comunidade e parcerias institucionais, bem como entre educação formal e não formal para a formação do indivíduo integral.
- **A quarta** defende a expansão qualificada do tempo que os estudantes passam na escola para melhoria do desempenho escolar (GUARÁ, 2009).

A mesma autora ainda indica que todas essas perspectivas tendem a refletir a realidade local e são influenciadas por peculiaridades de tempo, espaço, região, circunstâncias sociais, econômicas e inclinações políticas e ideológicas. Segundo ela, o que realmente precisa ser considerado é o desenvolvimento humano integral do estudante.

Educação integral como direito de cidadania supõe uma oferta de oportunidades educativas, na escola e além dela, que promovam condições para o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades da criança e do jovem. Sua inclusão no mundo do conhecimento e da vida passa pela garantia de um repertório cultural, social, político e afetivo que realmente prepare um presente que fecundará todos os outros planos para o futuro. (GUARÁ, 2009, p. 77).

O documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, compartilha dos conceitos acima abordados sobre o desenvolvimento global dos estudantes, enfatizando ainda a necessidade de se romper com as percepções reducionistas dos processos educativos que priorizam as dimensões cognitivas ou afetivas em detrimento dos demais saberes que emergem dos tempos, espaços e comunidades nos quais os estudantes se inserem. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), independentemente do tempo de permanência do estudante na escola, o fator primordial a ser considerado é a intencionalidade dos processos e práticas educativas fundamentadas por uma concepção de Educação Integral. Isto implica:

- I. Avaliar o contexto atual da sociedade brasileira em tempos de globalização social, política, econômica e cultural;
- II. Conciliar os interesses dos estudantes frente a esse desafio permanente, amparados por estratégias de ensino e de aprendizagem inovadoras;
- III. Propiciar uma formação emancipadora que valorize as ações criativas dos estudantes frente às transformações tecnológicas;
- IV. Aliar a satisfação e o prazer pela busca de novos conhecimentos com vistas à formação do indivíduo autônomo do século XXI.

Educação Integral e Marcos Legais

Diversos marcos legais internacionais e nacionais alinham-se com esse conceito de Educação Integral.

Entre os internacionais, destacamos: **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948)**; **Convenção sobre os Direitos da Criança da ONU (1989)**; **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável (2015)**.

Entre os marcos nacionais, destacamos: **Constituição Federal (1988)**; **Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)**²; **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)**³; **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**⁴.

Outros marcos legais, como o **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, o **Plano Municipal de Educação (2015-2025)** e o **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (2007)**, também criam condições para a promoção de uma educação que contemple o pleno desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de Educação Integral está igualmente de acordo com o **Programa de Metas 2017-2020 da Prefeitura Municipal de São Paulo**⁵, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a sociedade”. O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁶, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo do “Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza a cultura e garante educação de qualidade a todos e todas” engloba a Secretaria Municipal de Educação, a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e a Secretaria Municipal de Cultura. As onze metas e vinte projetos associados a esse eixo também têm como foco a Educação Integral.

Relevância da Educação Integral

A proposta de Educação Integral ganha força frente aos debates sobre a cultura da paz, os direitos humanos, a democracia, a ética e a sustentabilidade, compreendidos como grandes desafios da humanidade. Para serem alcançados, esses desafios demandam que crianças, adolescentes e jovens tenham oportunidade de identificar, desenvolver, incorporar e utilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A aprendizagem de conteúdos curriculares, ainda que importante, não é o suficiente para que as novas gerações sejam capazes de promover os necessários avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo.

² Lei nº 8.069/90.

³ Lei nº 9.394/96.

⁴ Lei nº 13.146/15.

⁵ http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf

⁶ Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

CONCEITO DE EQUIDADE

O conceito de equidade compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades, como afirma Boaventura Santos:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades para uma parcela importante de crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora se saiba que sempre se busca responder ao desafio: “o que há de igual nos diferentes?”

Dessa forma, o currículo deve ser concebido como um campo aberto à diversidade, a qual não diz respeito ao que cada estudante poderia aprender em relação a conteúdos, mas sim às distintas formas de aprender de cada estudante na relação com seus contextos de vida. Defende-se, portanto, a apresentação de conteúdos comuns a partir de práticas e recursos pedagógicos que garantam a todos o direito ao aprendizado. Para efetivar esse processo de mediação pedagógica, ao planejar, o professor precisa considerar as diferentes formas de aprender, criando, assim, estratégias e oportunidades para todos os estudantes. Tal consideração aos diferentes estilos cognitivos faz do professor um pesquisador contínuo sobre os processos de aprendizagem.

Silva e Menegazzo (2005) relatam que o controle das diferenças pelo/no currículo parece depender mais da combinação de um conjunto de dinâmicas grupais e consensuais, nomeadamente da cultura escolar, do que de estratégias isoladas ou prescritas.

Desde as duas últimas décadas do século XIX, a Cidade de São Paulo tornou-se lugar de destino para milhões de imigrantes oriundos de diversos países do mundo, em decorrência de guerras, flagelos e conflitos, assim como da reconfiguração da economia global e dos impactos sociais, políticos e culturais desse processo. O Brasil todo ainda foi palco de amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

O acolhimento ou rejeição pela cidade desses fluxos migratórios e imigratórios motiva o estabelecimento definitivo dessas populações e transforma o território paulista e paulistano em cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus

consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas de subsolo, possuímos os maiores rios celestes, somos elaboradores de ricas culturas, somos um espaço, um corpo, milhares de línguas, histórias... somos uma civilização? O que somos e o que precisamos vir a ser? Existimos na América Latina e somos um país que pode caminhar na direção de um pacto de coesão social de melhor vida. Sem tais perguntas continuamente feitas e sem buscar as suas respostas, o currículo torna-se uma peça fria, utilitarista e incapaz de mobilizar as novas gerações em suas vidas e sua busca de conhecimento.

Hoje, a Rede Municipal de Ensino atende mais de 80 grupos étnicos de diversos países, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional que vive a cidade.

Portanto, o Currículo da Cidade de São Paulo, ao definir os seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, considera o direito de todos a aprender e participar do país. Para isso, o currículo valoriza a função social do professor e a função formativa da Escola. O conjunto dos professores e educadores da Rede é fundamental para reconhecer as capacidades críticas e criadoras e potencializar os recursos culturais de todos os seus estudantes, indistintamente, ao considerar e valorizar os elementos que os constituem como humanos e como cidadãos do mundo.

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A ideia de educação inclusiva sustenta-se em um movimento mundial de reconhecimento da diversidade humana e da necessidade contemporânea de se constituir uma escola para todos, sem barreiras, na qual a matrícula, a permanência, a aprendizagem e a garantia do processo de escolarização sejam, realmente e sem distinções, para todos.

A escola assume, nessa perspectiva, novos contornos e busca a internalização do conceito de diferença. Podemos encontrar em Cury (2005, p. 55) o ensinamento sobre o significado da diferença a ser assumido pelas escolas brasileiras: “a diferença – do latim: dispersar, espalhar, semear – por sua vez é a característica de algo que distingue uma coisa da outra. Seu antônimo não é igualdade, mas identidade!”. Portanto estamos vivenciando um momento em que a diferença deve estar em pauta e compreendida como algo que, ao mesmo tempo em que nos distingue, aproxima-nos da constituição de uma identidade

genuinamente expressiva do povo brasileiro, ou seja, múltipla, diversa, diferente, rica e insubstituível.

Indubitavelmente estamos nos referindo à instalação de uma cultura inclusiva, a qual implica mudanças substanciais no cotidiano escolar, para que possamos, realmente, incorporar todas as diferenças na dinâmica educacional e cumprir o papel imprescindível que a escola possui no contexto social.

Ao pensar em uma educação inclusiva e em seu significado, é preciso que os conteúdos sejam portas abertas para a aprendizagem de todos. De acordo com Connell, “ensinar bem [nas] escolas [...] requer uma mudança na maneira como o conteúdo é determinado e na pedagogia. Uma mudança em direção a um currículo mais negociado e a uma prática de sala de aula mais participativa” (2004, p. 27). Portanto, coloca-se o desafio de se pensar formas diversas de aplicar o currículo no contexto da sala de aula e adequá-lo para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento, por meio de estratégias e caminhos diferenciados. Cada um pode adquirir o conhecimento escolar nas condições que lhe são possibilitadas em determinados momentos de sua trajetória escolar (OLIVEIRA, 2013).

A prática educacional não pode limitar-se a tarefas escolares homogêneas ou padronizadas, as quais não condizem com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do instinto humano, mas como Funções Psicológicas Superiores (FPS), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAIs) e o Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem (NAAPA).

Além disso, e considerando que é inaceitável que os estudantes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis à reprovação ou à evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/

ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

Pensar na proposta de um currículo inclusivo é, sem dúvida, um movimento que demanda a contribuição de todos os partícipes de uma Rede tão grande como a nossa. A qualidade dessa ação está na valorização da heterogeneidade dos sujeitos que estão em nossas Unidades Educacionais e na participação dos educadores representantes de uma concepção de educação que rompe com as barreiras que impedem os estudantes estigmatizados pela sociedade, por sua diferença, de ter a oportunidade de estar em uma escola que prima pela qualidade da educação.

**A MATRIZ DE
SABERES E OS
OBJETIVOS DE
DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL:
COMPROMISSO COM
A INTEGRALIDADE
DOS SABERES**



O direito à educação implica a garantia das condições e oportunidades necessárias para que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham acesso a uma formação indispensável para a sua realização pessoal, formação para a vida produtiva e pleno exercício da cidadania. Assim sendo, a Secretaria Municipal de Educação define uma Matriz de Saberes que se compromete com o processo de escolarização.

A Matriz orienta o papel da SME, das equipes de formação dos órgãos regionais, dos supervisores escolares, dos diretores e coordenadores pedagógicos das Unidades Educacionais e dos professores da Rede Municipal de Ensino na garantia de saberes, sobretudo ao selecionar e organizar as aprendizagens a serem asseguradas ao longo de todas as etapas e modalidades da Educação Básica e fomentar a revitalização das práticas pedagógicas, a fim de dar conta desse desafio. Ressalta-se que os documentos curriculares, orientações didáticas e normativas, materiais de apoio e demais publicações produzidas pela SME reconhecem a importância de se estabelecer uma relação direta entre a vida e o conhecimento sobre ela e de se promover a pluralidade e a diversidade de experiências no universo escolar.

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

A Matriz de Saberes estabelecida pela SME fundamenta-se em:

1. Princípios éticos, políticos e estéticos definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108), orientados para o exercício da cidadania responsável, que levem à construção de uma sociedade mais igualitária, justa, democrática e solidária.

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem

de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

- **Princípios Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais;
- **Princípios Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

2. Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.

3. Abordagens pedagógicas que priorizam as vozes de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecem e valorizam suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de garantir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.

4. Valores fundamentais da contemporaneidade baseados em “solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade”, os quais buscam eliminar todas as formas de preconceito e discriminação, como orientação sexual, gênero, raça, etnia, deficiência e todas as formas de opressão que coíbem o acesso de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos à participação política e comunitária e a bens materiais e simbólicos.

5. Concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva voltadas a promover o desenvolvimento humano integral e a equidade, de forma a garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a Unidade Educacional de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais. Essas concepções estão explicitadas nos princípios que norteiam os Currículos da Cidade.

Além disso, a Matriz de Saberes dos Currículos da Cidade de São Paulo fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas

curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes;
- Lei nº 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Plano Nacional de Educação (2014-2024);
- Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015);
- Lei nº 16.493 (2016), que dispõe sobre a inclusão do tema direitos humanos nas escolas para universalizar os marcos legais internacionais das Nações Unidas, que versam sobre os direitos civis, sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais;
- Documentos legais que mencionam o direito à educação ou destacam a relação entre direito, educação, formação e desenvolvimento humano integral;
- Atas das Conferências Nacionais de Educação (CONAEs).

A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar.⁷

Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho pode ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

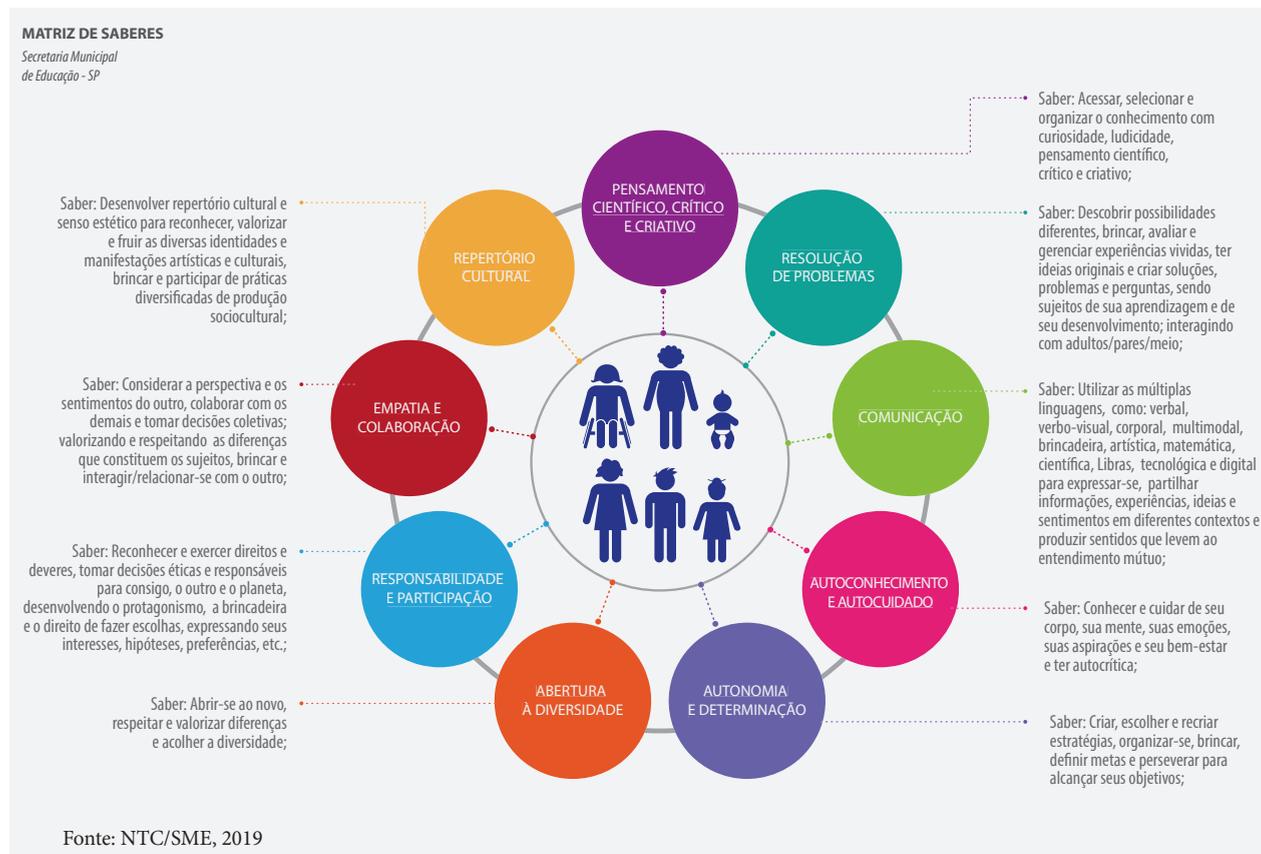
MATRIZ DE SABERES

Em 2018, a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade: Ensino Fundamental foi revisada, concomitante aos processos de atualização curricular da Educação Infantil; da Educação Especial, com os Currículos de Língua Brasileira de Sinais – Libras e de Língua Portuguesa para Surdos, e da Educação de Jovens e Adultos, incluindo assim todas as etapas da Educação Básica, contemplando desta maneira, as especificidades de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos.

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera

⁷ Para saber mais sobre a pesquisa de opinião dos estudantes da Rede, ver Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017).

e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



Descreveremos a seguir cada um dos princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes:

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo;

Para: Explorar, descobrir, experienciar, observar, brincar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses, refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade, produzir e utilizar evidências.

2. Resolução de Problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio;

Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.

3. Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;

Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo, sensível e imaginativo, aprender corporalmente, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se e vivenciando práticas em diferentes contextos socioculturais.

4. Autoconhecimento e Autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;

Para: Reconhecer limites, potências e interesses pessoais, apreciar suas próprias qualidades, a fim de estabelecer objetivos de vida, evitar situações de risco, adotar hábitos saudáveis, gerir suas emoções e comportamentos, dosar impulsos e saber lidar com a influência de grupos, desenvolvendo sua autonomia no cuidado de si, nas brincadeiras, nas interações/relações com os outros, com os espaços e com os materiais.

5. Autonomia e Determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;

Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.

6. Abertura à Diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;

Para: Agir com flexibilidade e sem preconceito de qualquer natureza, conviver harmonicamente com os diferentes, apreciar, fruir e produzir bens culturais diversos, valorizar as identidades e culturas locais, maximizando ações promotoras da igualdade de gênero, de etnia e de cultura, brincar e interagir/relacionar-se com a diversidade.

7. Responsabilidade e Participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências, etc.;

Para: Agir de forma solidária, engajada e sustentável, respeitar e promover os direitos humanos e ambientais, participar da vida cidadã e perceber-se como agente de transformação.

8. Empatia e Colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro;

Para: Agir com empatia, trabalhar em grupo, criar, pactuar e respeitar princípios de convivência, solucionar conflitos, desenvolver a tolerância à frustração e promover a cultura da paz.

9. Repertório Cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;

Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, a partir de práticas culturais locais e regionais, desenvolvendo conhecimentos, imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares do Currículo da EJA teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Um currículo pensado hoje precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que as novas gerações possam participar ativamente da transformação positiva tanto da sua realidade local, quanto dos desafios globais. Temas prementes, como direitos humanos, meio ambiente, desigualdades sociais e regionais, intolerâncias culturais e religiosas, abusos de poder, populações excluídas, avanços tecnológicos e seus impactos, política, economia, educação financeira, consumo e sustentabilidade, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que façam a humanidade avançar.

O desafio que se apresenta é entender como essas temáticas atuais podem ser integradas a uma proposta inovadora e emancipatória de currículo, bem como ao cotidiano das escolas e das salas de aula. Foi com essa intenção que o Currículo da Cidade incorporou os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares.

A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

- **Pessoas:** garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável.

Disponível em:

[https://nacoesunidas.org/
pos2015/agenda2030/](https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/)

- **Planeta:** proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, bem como da gestão sustentável dos seus recursos naturais.
- **Prosperidade:** assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal.
- **Paz:** promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência.
- **Parceria:** mobilizar os meios necessários para implementar esta Agenda por meio de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável.

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

1. Erradicação da pobreza;
2. Fome zero e agricultura sustentável;
3. Saúde e bem-estar;
4. Educação de qualidade;
5. Igualdade de gênero;
6. Água potável e saneamento básico;
7. Energia limpa e acessível;
8. Trabalho decente e crescimento econômico;
9. Indústria, inovação e infraestrutura;
10. Redução das desigualdades;
11. Cidades e comunidades sustentáveis;
12. Consumo e produção responsáveis;
13. Ação contra a mudança global do clima;
14. Vida na água;
15. Vida terrestre;
16. Paz, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

Esses objetivos estão alinhados com os da atual gestão da Cidade de São Paulo nos seus eixos, metas e projetos, os quais determinam a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade de todos os habitantes da cidade.

OS CINCO P'S DA AGENDA 2030 — DO GLOBAL PARA O LOCAL

Proteger os recursos naturais e o clima do nosso planeta para as gerações futuras



Implementar a agenda por meio de uma parceria global sólida



Erradicar a pobreza e a fome de todas as maneiras e garantir a dignidade e a igualdade



Garantir vidas prósperas e plenas, em harmonia com a natureza



Promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas



FONTE: <http://jornada2030.com.br/2016/08/10/os-5-ps/>

Esses objetivos estão compreendidos em 169 metas ambiciosas para cumprimento pelos países-membros da Organização das Nações Unidas (ONU). A integração do Currículo da Cidade com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável se dá tanto por escolhas temáticas de assuntos que podem ser trabalhados em sala de aula nos diversos componentes curriculares, quanto na escolha das metodologias de ensino que priorizem uma educação integral, em consonância com a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) da UNESCO.

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁸ para atuação responsável dos cidadãos, a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁸ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197POR.pdf>

A implementação da aprendizagem para os ODS por meio da EDS vai além da incorporação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento no currículo escolar, com contornos precisos para cada ciclo de aprendizagem, idade e componente curricular, incluindo, também, a integração dos ODS em políticas, estratégias e programas educacionais; em materiais didáticos; na formação dos professores; na sala de aula e em outros ambientes de aprendizagem.

CORRESPONDÊNCIA ENTRE AS COMPETÊNCIAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E A MATRIZ DE SABERES DO CURRÍCULO DA CIDADE

Competências-Chave	DEFINIÇÃO	MATRIZ DE SABERES - CURRÍCULO DA CIDADE
1. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO SISTÊMICO	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo; Empatia e Colaboração
2. COMPETÊNCIA ANTECIPATÓRIA	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros – possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.	Resolução de problemas
3. COMPETÊNCIA NORMATIVA	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.	Responsabilidade e Participação; Empatia e Colaboração
4. COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.	Autonomia e Determinação
5. COMPETÊNCIA DE COLABORAÇÃO	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.	Comunicação; Abertura à Diversidade; Empatia e Colaboração; Repertório Cultural
6. COMPETÊNCIA DE PENSAMENTO CRÍTICO	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.	Pensamento Científico, Crítico e Criativo
7. COMPETÊNCIA DE AUTOCONHECIMENTO	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.	Autoconhecimento e Autocuidado
8. COMPETÊNCIA DE RESOLUÇÃO INTEGRADA DE PROBLEMAS	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.	Autonomia e Determinação; Resolução de Problemas

FONTE: UNESCO (2017, p.10) adaptado para fins de correlação.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da EJA, assim como os demais Currículos da Cidade de São Paulo, corrobore para que os estudantes possam fazer uso crítico e criativo dos saberes construídos, bem como refletir sobre os apelos consumistas da sociedade contemporânea, os riscos da devastação ambiental e naturalização dos problemas sociais, humanos, afetivos e emocionais. Também precisa orientá-los a reconhecer e proteger-se das várias formas de violência, abuso e exploração que podem prejudicar o seu bem-estar e desenvolvimento, além de apoiá-los a constituírem-se como pessoas e cidadãos cada vez mais aptos a lidar com as demandas e os desafios do século XXI.

Essas preocupações apontam para a adoção de um currículo orientado pela Educação Integral, que seja capaz de formar sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos.

EDUCAÇÃO
DE JOVENS
E ADULTOS
NA REDE MUNICIPAL
DE ENSINO
DE SÃO PAULO



PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NA EJA

Os estudantes têm direitos assegurados à educação de qualidade. Documentos sobre Direitos Humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e outros de cunho legal, consideram a educação um direito fundamental, inalienável e universal, e sublinham as conexões diretas existentes entre o direito à educação e à formação e ao desenvolvimento humano. Assim, como consequência,

[...] decorre o direito ao conhecimento, à participação na cultura, na cidade, no trabalho, nas decisões políticas, na partilha dos benefícios sociais. Decorre também o cuidado para fazer escolhas sobre o que ensinar e aprender a partir do conhecimento socialmente disponível, dos valores, da memória, da história, das culturas. (SÃO PAULO, 2016a, p. 33).

É por meio do direito social fundamental à educação que outros direitos sociais podem ser alcançados pelo cidadão, como o direito à saúde, à moradia, ao trabalho, a participação política, entre outros, para que se possa exercer a plena cidadania e nos colocarmos de forma ativa, criativa, plena e crítica diante de nós próprios e do mundo em que estamos inseridos. O direito a uma educação de qualidade pressupõe que a escola seja um local privilegiado para assegurar a aprendizagem de todos, independentemente de gênero, etnia/raça, classe social, orientação sexual, religião, convicção política, deficiência, idade ou nacionalidade. Nessa perspectiva, ela deve ser um espaço de diálogo, um espaço em que jovens e adultos, mulheres e homens, pessoas com deficiência possam ser autoras e autores de seu conhecimento e de seu saber. A escola deve ser um local que propicie a reflexão e a ação social.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos entende que é preciso, por meio de uma prática pedagógica flexível e diversificada, atender às necessidades de todos, partindo-se do pressuposto de que é imprescindível reconhecer, respeitar e valorizar a diferença e a diversidade das pessoas, dos modos de vida e das culturas e contribuir para reverter a situação atual presente no Brasil e na Cidade de São Paulo, onde a diversidade tem sido marcada pela desigualdade (CATELLI JUNIOR, 2017a). Outro ponto absolutamente central é o posicionamento da educação como o direito de aprender, de ampliar conhecimentos e horizontes ao longo de toda a vida,

escapando assim de um entendimento mais comum de que educação significa apenas escolarização.

É de extrema importância que os estudantes da EJA se reconheçam como possuidores de saber, conhecimentos e visões de mundo próprios, originais e valiosos, uma vez que os jovens e adultos, ao longo de suas vidas cotidianas, vivenciam as mais diversas situações de aprendizado em seus percursos formativos.

É importante que os vários saberes produzidos pela humanidade ao longo dos tempos sejam entendidos como um patrimônio e, portanto, os seus estudos e conhecimentos considerados um direito de todos. Os saberes acadêmicos, científicos devem ser evidentemente estudados e compreendidos, mas, em meio a eles, deve haver espaço também para conhecimentos oriundos de outras matrizes, como os saberes populares conquistados pelos povos por meio da observação, da experiência e da reflexão ao longo de milênios, assim como espaço para os saberes produzidos por estudantes e professores no ambiente escolar.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea.

Outro ponto importante é o exercício da reflexão sobre a produção social da memória a partir das vivências históricas cotidianas e da ação política dos indivíduos. “A memória é um elemento constitutivo do sentimento de identidade na medida em que responde também pelos sentimentos de continuidade e de coerência” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 108). É necessário, por meio da recuperação da memória, trazer à tona “as relações de poder que envolvem produção e apropriação dos discursos sobre o passado” (SÃO PAULO, 2016b, p. 71) e dar voz às populações historicamente silenciadas. Há uma relação direta entre memória e identidades, em que o segundo elemento é construído e não se caracteriza pela fixidez e imutabilidade. Assim, memória e identidades podem ser negociadas e não são, portanto, fenômenos essencialistas.

Os estudantes têm direito ao reconhecimento da interculturalidade e de sua historicidade nas práticas sociais, identificando as representações do outro, para assim se posicionar em defesa da diversidade, da tolerância, do respeito às pessoas e às culturas, percebendo o constante movimento de construção e reconstrução cultural e das identidades.

Nesse sentido, faz parte desse direito a compreensão da historicidade dos povos indígenas e das populações de origem africana no Brasil, suas formas de organização política, social e cultural e o rompimento com visões preconceituosas que se obstinam em querer deslegitimar as lutas populares. Faz parte dos direitos dos estudantes compreender criticamente o racismo e outras formas de discriminação e violências contra as populações negras e indígenas no Brasil e as relações de poder que

engendraram e engendram essas discriminações e violências, assim como o contexto das lutas por reparação histórica e das conquistas das ações afirmativas no país. Nessa mesma perspectiva, o currículo deve garantir o direito ao respeito, ao acolhimento, ao combate aos estereótipos e às violências físicas e simbólicas para com os estudantes imigrantes, vindos da América Latina, da África, do Oriente Médio ou de qualquer outra parte do mundo, fato que tem crescido de forma evidente nas escolas da Cidade de São Paulo.

Deve-se garantir o combate à misoginia, à homofobia e às violências físicas e simbólicas. As lutas por direitos civis e por equidade devem ser conhecidas e valorizadas. Os componentes curriculares devem, assim, dar condições aos estudantes de historicizar as questões de gênero e de identidade.

Deve-se contribuir para a convivência pacífica, a interação harmoniosa e plural entre as diferentes religiões professadas e vividas por estudantes no país. Esse aspecto está posto em uma educação laica e deve ter como premissa a noção do respeito às diferentes manifestações religiosas existentes, sem o favorecimento ou a desqualificação ou a perseguição a nenhuma religião em particular.

Deve-se possibilitar também a fruição do patrimônio cultural material e imaterial produzidos pela humanidade, o gozo da riqueza artística e estética que diferentes sociedades ao redor do globo produziram e produzem regularmente. A abertura para o lúdico, para o campo do sensível e do humanismo são também direitos fundamentais do estudante.

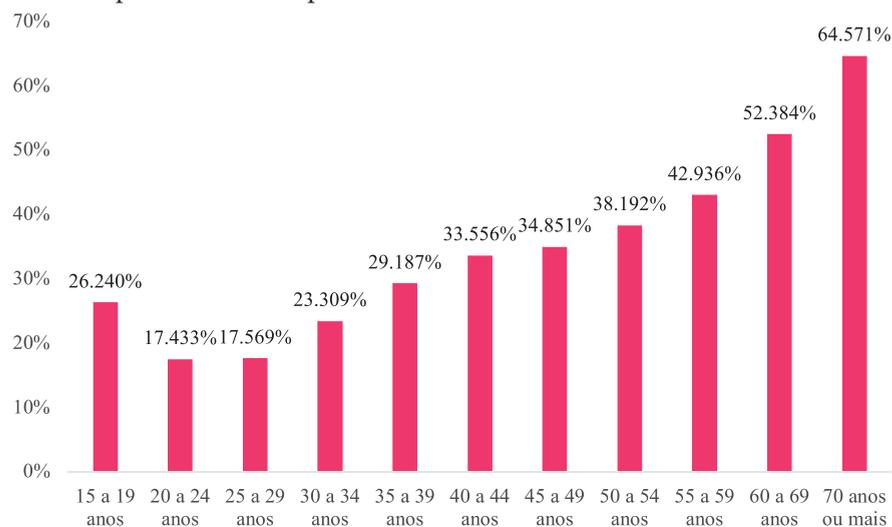
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na defesa da liberdade de dialogar, de trocar ideias e experiências, de externar opiniões, de divulgar saberes e conhecimentos a partir da diversidade e das ideias plurais. O currículo deve assim auxiliar a construção de uma sociedade mais equitativa, movida por ideais de justiça e de oportunidades de uma vida digna e realizada para todos. Deve instigar os silenciados, os vulneráveis, os tratados como subcidadãos (ARROYO, 2013) a reconhecerem seu valor, conhecerem e reconhecerem-se em sua história de vida para resistirem aos desmandos, à discriminação e à injustiça e afirmarem sua importância como sujeitos históricos ativos e afirmativos.

JOVENS, ADULTOS E IDOSOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

O Plano Municipal de Educação de São Paulo (PME), sancionado em 2015, em consonância com o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em sua meta 10, define que São Paulo deve “Superar, na vigência deste PME, o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população”. De acordo com os dados do Censo (IBGE, 2010), o analfabetismo na Cidade de São Paulo, para a população com 15 anos ou mais, situava-se em 3,2%.

Em números absolutos, isso significava que 283,7 mil pessoas eram analfabetas em São Paulo, o maior número entre as cidades brasileiras. Considerando a demanda potencial da EJA por faixa etária, verificamos que ela aumenta conforme avança a idade, especialmente nas faixas etárias de 40 anos ou mais. No grupo com 60 anos ou mais, registra-se que mais da metade da população não concluiu o Ensino Fundamental. Ainda assim, constata-se que entre os mais jovens há um grande contingente de paulistanos que não concluiu essa etapa de escolarização.

Gráfico 1– Percentual de pessoas que **não concluíram** o Ensino Fundamental no Município de São Paulo por faixa etária – 2010



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010.

Os dados a seguir apresentam o atendimento da Educação de Jovens e Adultos na cidade de São Paulo e foram levantados, entre dezembro de 2016 e agosto de 2017, pela pesquisa “Implementação de política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade”, elaborada por Catelli Junior (2017) para a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com apoio da Unesco.

Em 2016, o atendimento da EJA na Rede Municipal de Ensino correspondia a 65% do total de matriculados na EJA Regular; enquanto a EJA Modular 8%; o CIEJA 15% e o MOVA 12% das matrículas.

Para a construção do Currículo, alguns aspectos foram considerados. Quanto às matrículas, há uma evidente concentração nas etapas finais, com reduzida presença nas etapas iniciais (I e II). Na EJA Regular, em 2016, as matrículas nas etapas I e II representavam 15% do total e nas etapas III e IV, 84%. O mesmo ocorre nos CIEJAs, nesse mesmo ano, onde a matrícula nos módulos I e II representavam 25% do total e nos módulos finais 75%. Entretanto, verificamos maior presença de matrículas nas etapas iniciais no CIEJA que na EJA Regular. Isso se verifica na medida em que 15% das matrículas realizadas nas etapas I e II referiam-se a pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 85% eram de pessoas com 30 anos ou

mais. Já nas etapas III e IV inverte-se, sendo 65% das pessoas com idade entre 15 e 29 anos, e 35% de pessoas com 30 anos ou mais.

Outro aspecto é o baixo número de estudantes que consegue concluir a etapa em que estão inseridos, dificultando o processo de elevação da escolaridade da população paulistana, pois além de a Rede apresentar baixo número de matrículas em relação à demanda potencial, ocorre um baixo nível de conclusão. Em 2016, apenas 53% dos que iniciaram uma etapa conseguiram concluí-la, sendo que 29% dos estudantes evadiram, sendo considerados desistentes, e 18% foram reprovados.

No que se refere à reprovação, verifica-se que ocorre com maior intensidade na EJA Regular, sendo que, em 2016, 21% dos estudantes foram reprovados, enquanto no CIEJA esta taxa foi de 16%. Já a evasão ocorre quase na mesma proporção no CIEJA e na EJA Regular. Mesmo tendo uma jornada de aula mais curta, o CIEJA apresentou 31% de evasão em 2016 diante de 30% da EJA Regular.

Outro aspecto refere-se ao perfil etário dos que evadem ou são reprovados na EJA na Rede Municipal. Em relação à evasão, 35% dos estudantes tinham entre 15 e 19 anos em 2016. Ampliando esta faixa para 15 a 29 anos, verificamos que esse percentual se eleva para 60%. No que se refere à reprovação, 40% são jovens de 15 a 19 anos e, se considerarmos a faixa de 15 a 29 anos, o percentual se eleva para 58%. Estes dados nos alertam acerca da necessidade de analisar e propor encaminhamentos específicos para o público mais jovem que frequenta a EJA, mas rapidamente acaba excluído dela.

Ao analisar as matrículas por gênero, verificam-se diferenças de público entre os vários tipos de atendimento que se mostram bastante complementares.

No MOVA, evidencia-se uma significativa presença feminina, que representava 69,2% do total de inscritos em 2016. Também nos CIEJAs há um predomínio feminino com 57,9% de matriculadas. Já na EJA Regular evidencia-se um maior equilíbrio com presença de 50,4% de mulheres em 2016.

Quanto à presença de estudantes com deficiência nas turmas de EJA, percebemos um maior atendimento do público da educação especial nos CIEJAs, em que 6% dos alunos possuem algum tipo de deficiência. Isso ocorre em apenas 0,7% das escolas da EJA Regular e 1,5% no MOVA. A maior presença de estudantes deficientes nos CIEJAs pode se dar devido à jornada mais curta que é oferecida neste espaço, o que favorece a permanência dos estudantes.

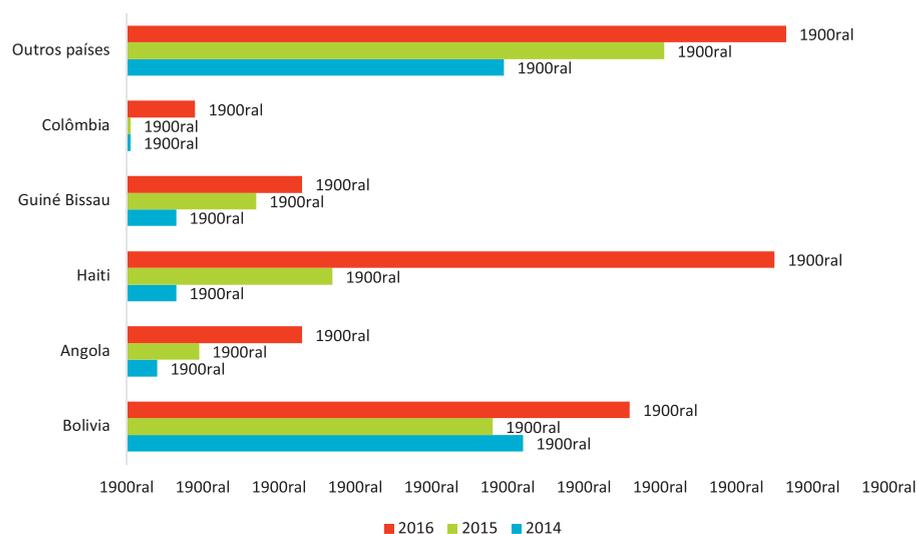
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento prioritário aos mais jovens, já que 61% possuem entre 15 e 29 anos, enquanto no CIEJA, este público corresponde a 40% do total de estudantes e a 7% no MOVA.

Quanto às relações étnico-raciais, em 2016, 52,2% da população atendida era negra e 46,9% era branca. A presença da população negra amplia-se ligeiramente no CIEJA, com 55,1% dos atendidos, e no MOVA com 55,8% dos atendidos.

Deve-se considerar, entretanto, que se trata de uma autodeclaração e existe um elevado percentual de pessoas que não se autodeclararam ao realizar a matrícula, o que torna impreciso o perfil traçado. No CIEJA e MOVA, 82% e 78%, respectivamente, declararam sua raça, mas, na EJA Regular, apenas 48% informaram.

Chama ainda atenção a crescente presença de imigrantes na Rede, entre 2014 e 2016, as nacionalidades predominantes são de haitianos, angolanos, bolivianos e colombianos, dentre outras nacionalidades.

Gráfico 2 – Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Município de São Paulo por nacionalidade – 2014-2016



Fonte: SME, Centro de Informações Educacionais.

Deve-se considerar, que a presença de imigrantes na EJA requer uma especial configuração curricular levando em conta as particularidades culturais desses estudantes para a construção das propostas didáticas.

UM CURRÍCULO PENSADO PARA A EJA DA CIDADE DE SÃO PAULO

A Educação de Jovens e Adultos coloca-se como parte do direito humano à educação ao longo da vida. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu artigo 37, estabelece que:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

Uma das características da EJA é a especificidade e a diversidade do seu público: jovens e adultos que, por diversas razões, não concluíram seus estudos na idade escolar esperada. Parte deste público já possui obrigações sociais consolidadas, responsabilidades nos seus lares e na educação dos filhos, trabalham cotidianamente ou estão em busca de uma nova colocação no mercado de trabalho. Trata-se de uma modalidade em que vamos nos deparar também com jovens e adultos apartados do chamado sistema regular, uma multiplicidade de sujeitos que tiveram, de alguma forma, seu direito à educação negado ao longo de sua trajetória de vida. Embora marcados por diferentes contextos e histórias de vida, esses jovens e adultos têm um ponto em comum: escolhem desempenhar o papel de estudantes da EJA com aspirações em construir uma nova história no presente e ampliar suas possibilidades de planejar seu futuro, tendo a educação como uma importante aliada para a busca de novas conquistas.

Neste sentido, construir um currículo para EJA significa desenvolver um trabalho que tem como pressuposto a heterogeneidade e não a homogeneidade. Trata-se de formular estratégias que façam proveito desta heterogeneidade sem uma perspectiva homogeneizante do grupo de estudantes em uma sala de aula.

A presença de um grupo heterogêneo é a possibilidade de exercer o diálogo, a cooperação, ampliando, ao mesmo tempo, as capacidades dos indivíduos (MARQUES, 2006). Marta Khol de Oliveira indica que para se pensar sobre o processo de aprendizagem de jovens e adultos é necessário reconhecer “três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não-crianças’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais” (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

Algumas indagações nortearam o processo de elaboração do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: quem são os sujeitos que demandam a EJA na cidade? Quais experiências de vida esses estudantes trazem para o ambiente escolar? Qual o ponto de partida para seu retorno à escola? Como trabalhar os conteúdos escolares de modo a atribuir significado em uma perspectiva interdisciplinar? Para responder a essas perguntas, fomentou-se o debate e o diálogo de ideias entre os profissionais envolvidos na produção deste documento curricular.

Considerando as características e as expectativas desse público, que precisam ser conhecidas pela equipe escolar, é fundamental oferecer-lhe oportunidades de retomada e continuidade dos estudos que considerem seus diferentes repertórios culturais e conhecimentos obtidos por meio da experiência. Há, inclusive, experiências escolares anteriores que podem representar histórias de descontinuidades e insucessos que requerem superação e respeito ao ritmo próprio de aprendizagem de cada estudante. Seja a EJA Regular, EJA Modular ou CIEJA, a SME tem o compromisso de propor um Currículo que considere as especificidades desse público e, embasando-se pelos componentes curriculares e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento propostos, busque favorecer a aprendizagem de cada estudante, mediante a articulação entre os saberes escolares e aqueles obtidos por meio de suas experiências de vida. Neste sentido, explicitam Catelli Junior *et al.* (2013):

Da diversidade de sujeitos da EJA, é possível identificar como ponto em comum as marcas de discriminação, desigualdade e exclusão que permearam suas vidas e suas relações com a escola. Para que a educação de jovens e adultos se consolide, de fato, como um espaço para a garantia do direito à educação dessa parcela da população é preciso, antes de tudo, reconhecer as necessidades e demandas específicas desses grupos. Nesse sentido, o currículo emerge como campo de intervenção e disputa: seja a disputa pelos sentidos da educação ou pelo interesse desse público de jovens e adultos que permanecem à margem da escola. (CATELLI *et al.*, 2013, p. 171).

Na construção do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos, consideramos a complexidade envolvida na elaboração de novos paradigmas pedagógicos para estes sujeitos. A interdisciplinaridade bem como a interculturalidade se apresentam como temáticas e estratégias norteadoras, constituintes de nossa proposição curricular, que terá como documentos norteadores a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Estatuto da Criança e Adolescente (1990), o Currículo da Cidade: Ensino Fundamental (2017), dentre outros documentos. Especialmente, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, deve-se considerar o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (2000).

O Currículo busca inserir o estudante da EJA em um contexto de educação focado no diálogo e na aprendizagem significativa, com elementos contemporâneos de linguagem e relevantes para as diferentes faixas etárias. Para Paulo Freire, o diálogo:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação. O diálogo é, portanto, o caminho indispensável, não somente nas questões vitais para nossa ordem política, mas em todos os sentidos da existência. (FREIRE, 1979, p. 93).

Neste Currículo, destaca-se o acolhimento da diversidade cultural e da intergeracional que se apresentam nesta modalidade. Nosso objetivo é subsidiar os envolvidos no processo educacional, de forma que o ingresso ou retomada da vida escolar se apresente como possibilidade de mudança ao longo da vida e não apenas o cumprimento formal de uma etapa de escolarização. A educação de jovens e adultos é um campo que ultrapassa o limite da escolarização proposta para crianças e adolescentes, trazendo as questões demandadas por esses sujeitos para ampliarem sua participação na vida social, incluindo-se aí a formação política, as questões culturais, os temas sociais e do mundo do trabalho.

Conforme Maria Clara Di Pierro, para constituir escolas que atendam à especificidade dos jovens e adultos, é necessário:

[...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe,

gênero, raça e geração. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, pela vivência rural ou urbana, pela migração, pelo trabalho, pela família, pela religião e, em alguns casos, pela condição de portadores de necessidades especiais. (DI PIERRO, 2014).

Assim, a EJA tem como pilar o desafio de empreender o diálogo entre as diversas áreas de conhecimento, os diferentes grupos sociais, e, em uma perspectiva intersetorial, incluir os setores relacionados com o trabalho, a saúde, o meio ambiente e a cultura, sem perder de vista a especificidade de seus sujeitos, suas experiências de vida e uma maior participação na vida social. Como afirma Paulo Freire: “Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados” (FREIRE, 1979, p. 82).

AS FORMAS DE ATENDIMENTO E ORGANIZAÇÃO DA EJA NA CIDADE DE SÃO PAULO

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo, além do Movimento de Alfabetização (MOVA), que recebe recursos do município para criar turmas de alfabetização em espaços não escolares, mantém também quatro formas de atendimento para a educação de jovens e adultos:

- Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), que mantêm turmas de Alfabetização e de Ensino Fundamental em um formato particular com jornada escolar de 2 horas e 15 minutos por dia, em espaços que são específicos para o atendimento de jovens e adultos.
- A EJA Modular, oferecida no período noturno, composta por conteúdos organizados em módulos de 50 dias letivos e com outras atividades de enriquecimento curricular.
- A EJA Regular, que concentra o maior número de alunos matriculados e escolas, sendo oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFMs), no período noturno, com duração de 4 anos, sendo que as aulas ocorrem entre 19 e 23 horas.
- O Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT), localizado na região de São Miguel Paulista, extremo leste da cidade, em que, jovens e adultos podem frequentar cursos de formação profissional de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, corte e costura e auxiliar administrativo.

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada pela Portaria nº 5.930/13, pautada no Decreto nº 54.452/2013, por meio do art. 5º, que trata da Reorganização Curricular no seu Inciso II relativo ao Ensino Fundamental na

Modalidade EJA, organiza-se em Etapas na periodicidade semestral nos CIEJAs e na EJA Modular, sendo respeitadas as matrizes curriculares e as especificidades de cada projeto, adequando as formas de atendimento conforme a proposta de ciclos. Quanto às classes do MOVA dos CMCTs, serão respeitadas as especificidades que lhes são próprias. Na EJA Regular, o currículo será organizado em Etapas na periodicidade semestral, conforme segue:

- I – Etapa de Alfabetização – dois semestres – objetiva a alfabetização e o letramento como forma de expressão, interpretação e participação social, no exercício da cidadania plena, ampliando a leitura de mundo do jovem e do adulto favorecendo a sua formação integral, por meio da aquisição de conhecimentos, valores e habilidades para leitura, escrita e oralidade, as múltiplas linguagens, que se articulem entre si e com todos os componentes curriculares, bem como, a solução de problemas matemáticos.
- II – Etapa Básica – dois semestres – as aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa, à Música, a Expressão Corporal e demais linguagens assim como o aprendizado da Matemática, das Ciências, da História e da Geografia devem ser desenvolvidos de forma articulada, tendo em vista a complexidade e a necessária continuidade do processo de alfabetização.
- III – Etapa Complementar – dois semestres – representa o momento da ação educativa para jovens e adultos com ênfase na ampliação das habilidades conhecimentos e valores que permitam um processo mais efetivo de participação na vida social.
- IV – Etapa Final – dois semestres – objetiva enfatizar a capacidade do jovem e do adulto em intervir em seu processo de aprendizagem e em sua própria realidade, visando a melhoria da qualidade de vida e ampliação de sua participação da sociedade. (SÃO PAULO, 2013).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em quatro etapas. A Etapa de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º); a Etapa Básica envolve os dois anos seguintes (4º, 5º); a Etapa Complementar compreende os 6º e 7º anos e a Etapa Final que abarca os anos finais (8º e 9º).

Assim, considerando os diferentes tipos de atendimento, pode-se concluir que existe uma complementariedade entre os perfis de pessoas que são atendidas por cada um deles. A riqueza e a valorização da interculturalidade estão de acordo com os princípios enunciados neste documento: equidade, educação inclusiva e educação integral como parte do reconhecimento do direito humano à educação.

Desta maneira a reorganização da EJA passa pelo reconhecimento da importância da garantia do acesso e permanência dos estudantes e pela implantação da reorientação curricular a partir do conhecimento do perfil dos estudantes e professores dessa modalidade de ensino, garantindo a diversidade de atendimentos dos diferentes grupos, conforme suas necessidades e demandas.

ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

O **Currículo** da Cidade organiza-se por Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares:

Linguagens: Arte, Educação Física, Língua Brasileira de Sinais – Libras, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

Além das Áreas do Conhecimento e dos Componentes Curriculares descritos acima, o Currículo da Cidade apresenta de forma inédita no Brasil um currículo para a Área/Componente Curricular **Tecnologias para Aprendizagem**.

Nesses últimos trinta anos, as tecnologias, em especial as digitais, evoluíram socialmente de forma rápida. Hoje, há novos e diferenciados processos comunicativos e formas de culturas estruturadas com base em distintas linguagens e sistemas de signos, transformando parâmetros comportamentais e hábitos sociais.

As primeiras experiências do uso de computadores na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo datam de 1987. Entre as mudanças ocorridas na década de 1990, surge a função do Professor Orientador de Informática Educativa (POIE), referendado pelo Conselho de Escola, para atuar nos Laboratórios de Informática Educativa, com aulas previstas na organização curricular de todas as escolas de Ensino Fundamental.

Tal contexto leva-nos a ajustar processos educacionais, ampliando e ressignificando o uso que fazemos das tecnologias para que os estudantes saibam lidar com a informação cada vez mais disponível. Nesse sentido, os objetivos do trabalho desse componente curricular, entre outros, são estes: atuar com discernimento e responsabilidade, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo e identificar dados de uma situação e buscar soluções. É um desafio imposto às escolas que têm, entre

uma de suas funções, auxiliar crianças e jovens na construção de suas identidades pessoal e social.

Em 2018, as Áreas do Conhecimento do Currículo da Cidade de São Paulo foram revisadas e os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa para Surdos e Língua Brasileira de Sinais (Libras) foram inseridos em Linguagem, de forma a reconhecê-los e reafirmá-los dentro da área. Esta ação corrobora para reforçar os conceitos orientadores de educação integral, equidade e educação inclusiva estabelecidos no Currículo da Cidade e reitera a importância desses Componentes Curriculares para toda a Educação Básica na Rede Municipal de Ensino.

Sendo assim, o documento curricular expressa a concepção da sua respectiva Área do Conhecimento e reflexões contemporâneas sobre seu ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental.

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada etapa da EJA.

O Currículo da Cidade define seus eixos estruturantes em função da natureza e das especificidades de cada componente curricular, observando níveis crescentes de abrangência e complexidade, sempre em consonância com a faixa etária e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes. Na proposta curricular, os eixos são trabalhados de forma articulada, com a finalidade de permitir que os estudantes tenham uma visão mais ampla de cada componente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Os objetos de conhecimento são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

O Currículo da Cidade considera o conhecimento a partir de dois elementos básicos: o sujeito e o objeto. O sujeito é o ser humano cognoscente, aquele que deseja conhecer, neste caso os estudantes do Ensino Fundamental. Já o objeto é a realidade ou as coisas, fatos, fenômenos e processos que coexistem com o sujeito. O próprio ser humano também pode ser objeto do conhecimento. No entanto, o ser humano e a realidade só se tornam objeto do conhecimento perante um sujeito que queira conhecê-los. Tais elementos básicos não se antagonizam: sujeito e objeto. Antes, um não existe sem a existência do outro. Só somos sujeitos porque existem objetos. Assim, o conhecimento é o estabelecimento de uma relação e não uma ação de posse ou consumo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

O Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal de Ensino devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO, 2016, p. 29).

Arroyo (2007) associa os objetivos de aprendizagem à relação dos seres humanos com o conhecimento, ao diálogo inerente às relações entre sujeitos de direito e à troca de saberes entre todos que compõem o universo escolar, bem como a comunidade e a sociedade em que está inserido.

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada etapa como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva nas etapas da Educação de Jovens e Adultos, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO
DA CIDADE
NA PRÁTICA



Para ser efetivo, o Currículo da Cidade precisa dialogar com as diferentes ações das escolas, das DREs e da SME. Dessa maneira, a implementação do Currículo da Cidade acontece por meio da realização de um conjunto de ações estruturantes.

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP): A garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento previstos no Currículo da Cidade requer investigação, análise, elaboração, formulação, planejamento e tomada de decisões coletivas. Por essa razão, cada comunidade escolar precisa revisitar o seu Projeto Político-Pedagógico à luz da nova proposta curricular, de forma a incorporá-la ao seu cotidiano em consonância com a identidade e as peculiaridades da própria escola. O processo de construção deve envolver a participação dos profissionais da educação e também dos estudantes e familiares. Além de consolidar a incorporação do novo currículo, o PPP tem o propósito de fortalecer a escola para que possa enfrentar os seus desafios cotidianos de maneira refletida, consciente, sistematizada, orgânica e participativa.

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁹. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse

⁹ Lei nº 9.394/96.

percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores, colaborativamente, possam elaborar suas trajetórias de ensino.

Materiais Didáticos: Outra tarefa importante é a análise e seleção de materiais pedagógicos alinhados ao Currículo e escolhidos criteriosamente pelos professores e pela equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das propostas pedagógicas nas Unidades Educacionais.

Avaliação: A implementação do novo currículo demanda a revisão dos processos e instrumentos de avaliação utilizados pela Rede Municipal de Ensino. Entendida como ação formativa, reflexiva e desafiadora, a avaliação da aprendizagem contribui, elucida e favorece o diálogo entre o professor e seus estudantes, identificando em que medida os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão sendo alcançados no dia a dia das atividades educativas. Por outro lado, a nova proposta curricular também vai requerer a reestruturação das avaliações externas em larga escala, realizadas pela SME com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados.

GESTÃO CURRICULAR

A gestão curricular refere-se à forma como o currículo se realiza na unidade escolar. Sua consecução depende de como as equipes gestora e docente planejam, interpretam e desenvolvem a proposta curricular, levando em conta o perfil de seus estudantes, a infraestrutura, os recursos e as condições existentes na escola e no seu entorno social. A macrogestão envolve o planejamento de longo prazo; a micro compreende o planejamento de uma unidade ou até mesmo de uma aula.

Ao planejar, é importante que todos:

Analisem os eixos estruturantes, os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular;

Identifiquem as possíveis integrações entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do seu componente curricular e das diferentes áreas do conhecimento;

Comprendam o papel que cada objetivo de aprendizagem e desenvolvimento representa no conjunto das aprendizagens previstas para cada ano de escolaridade;

Avaliem os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento trabalhados em anos anteriores, tanto para diagnosticar em que medida já foram alcançados pelos estudantes, quanto para identificar como poderão contribuir para as aprendizagens seguintes;

Criem as estratégias de ensino, definindo o que vão realizar, o que esperam que seus estudantes façam e o tempo necessário para a execução das tarefas propostas, lembrando que a diversidade de atividades enriquece o currículo;

Assegurem que o conjunto de atividades propostas componha um percurso coerente, que permita aos estudantes construir todos os conhecimentos previstos para aquele ano de escolaridade;

Selecionem os materiais pedagógicos mais adequados para o trabalho com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, contemplando livros didáticos e recursos digitais;

Envolvam os estudantes em momentos de reflexão, discussão e análise crítica, para que também possam avaliar e contribuir com o seu próprio processo de aprendizagem;

Registrem o próprio percurso e o do estudante e verifiquem quais objetivos ainda não foram alcançados.

AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM



Compreendemos a avaliação como um ato pedagógico, que subsidia as decisões do professor, permite acompanhar a progressão das aprendizagens, compreender de que forma se efetivam e propor reflexões sobre o próprio processo de ensino.

A avaliação concebida como parte integrante do processo de ensino fornece elementos para o professor traçar a sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades, uma vez identificados os conhecimentos que os estudantes já possuem e suas dificuldades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, a avaliação ajudará o professor a estabelecer a direção do agir pedagógico, permitindo uma prática de acompanhamento do trabalho de ensino que revele o que, de fato, os estudantes aprenderam na ação que foi planejada. Portanto, ela ajuda a verificar o alcance dos objetivos traçados, contribuindo para acompanhar a construção de saberes dos estudantes.

Nesse sentido, e de acordo com Roldão e Ferro (2015), a avaliação tem uma função reguladora porque permite que professores e estudantes organizem seus processos a partir do que é constatado pela avaliação.

Para o professor, a regulação refere-se ao processo de ensino que adequa o que é necessário que os estudantes aprendam de acordo com o currículo. Há um planejamento do que precisa ser ensinado (a partir do documento curricular), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma.

Para os estudantes, a avaliação fornece informações que permitem acompanhar a evolução de seu conhecimento, identificando o que aprenderam e o que precisa de maior investimento em período de tempo, regulando seu processo de aprendizagem e corresponsabilizando-se por essa ação.

Porém, para que isso aconteça é necessário criar na escola uma cultura avaliativa. Não basta somente aplicar o instrumento e mensurar as aprendizagens com um conceito ou nota. O processo avaliativo é muito mais que isso. Precisamos,

então, cuidar do planejamento de dois aspectos importantes: o tipo de avaliação a ser utilizada e a diversidade de instrumentos avaliativos.

Considerando o caráter processual da avaliação na EJA, ela pode ser realizada em diferentes momentos e com diversos propósitos: no início do semestre ou na introdução de um novo conhecimento, a avaliação realiza-se numa perspectiva diagnóstica, procurando identificar o que os estudantes já sabem e o que ainda precisam aprender. Esses dados contribuem para o planejamento do professor, permitindo ajustá-lo às especificidades da turma. Ao longo do período letivo, diversos contextos de aprendizagem são proporcionados aos estudantes a partir do plano inicial do professor. Nesse contexto, é importante garantir a regulação do processo educativo: os estudantes têm aprendido o que é esperado? O planejamento docente está ajustado às necessidades e ao ritmo de aprendizagem dos estudantes? Esses questionamentos caracterizam um processo avaliativo que se efetiva ao longo do trabalho pedagógico e tem caráter formativo por trazer indicativos do processo vivido por estudantes e professores, subsidiando os ajustes necessários à aprendizagem da turma. Ao final do processo, a avaliação assume um caráter cumulativo, permitindo que o professor compare o percurso planejado e o realizado, verificando se os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos foram atingidos e, dessa forma, trazendo parâmetros sobre a aprendizagem dos estudantes ao término de uma ação pedagógica.

É importante considerar que a avaliação não pode ser vista como uma ameaça ao estudante da EJA, especialmente porque seu histórico de exclusão da vida escolar faz com que esteja sempre vulnerável à evasão em face de possíveis maus resultados. Isso não quer dizer que não se possa avaliar ou ter atitudes paternalistas, trata-se apenas de considerar que a avaliação precisa ter um papel diagnóstico e possibilitar o diálogo sobre o que foi aprendido, sendo necessário também buscar variadas estratégias para avaliar, levando em conta as experiências e perfis dos sujeitos.

Além disso, os contextos de observação do cotidiano da sala de aula e os registros docentes trazem pistas fundamentais sobre o percurso de aprendizagem dos estudantes. Dessa forma, avaliar é mais do que atribuir notas ou conceitos: é acompanhar o processo de ensino e aprendizagem, regulando a ação docente a partir dos indicadores, em um processo cíclico que envolve diferentes contextos de avaliação, feedback aos estudantes (devolutivas) e replanejamento do ensino, como demonstra o fluxograma apresentado.

No que se refere aos tipos de função avaliativa, acreditamos na avaliação **formativa** que possibilita a realização dos processos de regulação de professores e estudantes, uma vez que dá sentido ao trabalho docente, que é o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, fornece informações ao estudante, indicando o quanto ele evoluiu, o que ainda não sabe, mas também o que sabe naquele momento. Para que esteja inserida na continuidade do processo de ensino, fornecendo informações para o ajuste das atividades de ensino e aprendizagem, é necessário que o professor introduza na sua rotina momentos para realizar feedbacks ou devolutivas aos estudantes.

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o

professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

QUADRO 1: TIPOS DE FUNÇÃO AVALIATIVA E SUAS CARACTERÍSTICAS			
Características	AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	AVALIAÇÃO CUMULATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
OBJETIVO	Levantar os conhecimentos prévios dos estudantes	Verificar o que os estudantes aprenderam	Acompanhar as aprendizagens dos estudantes
TEMPO	Antes de iniciar um novo objeto de conhecimento	Ao final do trabalho realizado	Durante o desenvolvimento do objeto de conhecimento
FUNÇÃO	Levantar dados para o planejamento do ensino	Verificar se há necessidade de retomada ou não do objeto de conhecimento	Ajustar as atividades de ensino e o processo de aprendizagem

No processo de ensino das diferentes Áreas do Conhecimento, deve-se considerar estas três formas de avaliação: a diagnóstica, a cumulativa e a formativa. Elas se retroalimentam para dar sentido ao processo de ensino e de aprendizagem, como apresentado no esquema a seguir:



A utilização desse processo avaliativo é o que muda a perspectiva da avaliação como fim em si mesma e a coloca a serviço das aprendizagens. Centra-se nos sujeitos aprendentes e é, segundo Gatti (2003), benéfica para esses porque os

ensina a se avaliarem, e também para os professores porque propicia que avaliem além dos estudantes, a si mesmos.

Outro aspecto importante a considerar nesse processo é o planejamento da avaliação a partir de diferentes instrumentos avaliativos. Utilizar provas, relatórios, fichas de observação, registros, seminários, autoavaliação, entre outros, permite ao professor levantar informações sobre os conhecimentos que os seus estudantes já possuem e suas dificuldades, de forma que esses elementos possibilitem ao professor planejar suas atividades de ensino de forma mais adequada.

Como visto até agora, a avaliação só faz sentido se a ela estiver vinculada a tomada de decisão: sobre novos ou outros percursos de ensino, sobre o que fazer com os estudantes que parecem não aprender, sobre a utilização de instrumentos diferenciados para evidenciar a diversidade de saberes e percursos dos estudantes, entre outros aspectos.

Essas decisões não envolvem somente professores e estudantes. O processo avaliativo engaja toda equipe gestora e docente com a aprendizagem dos estudantes e com as decisões coletivas em que todos os atores são importantes. Falamos do professor porque é ele que está em sala de aula. É, portanto, responsável pela avaliação da aprendizagem, mas o processo avaliativo é algo que envolve a escola como um todo, que precisa ter metas claras e estar implicada com o percurso desses estudantes.

Esse olhar para a escola vem de várias perspectivas da avaliação. Uma delas é a reflexão a partir dos resultados de avaliações externas. Embora essa avaliação tenha como foco o olhar para o sistema, para o ensino oferecido pelo município e suas escolas, pode (e deve) permitir a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes alinhada com os resultados que já foram aferidos a partir da avaliação da aprendizagem.

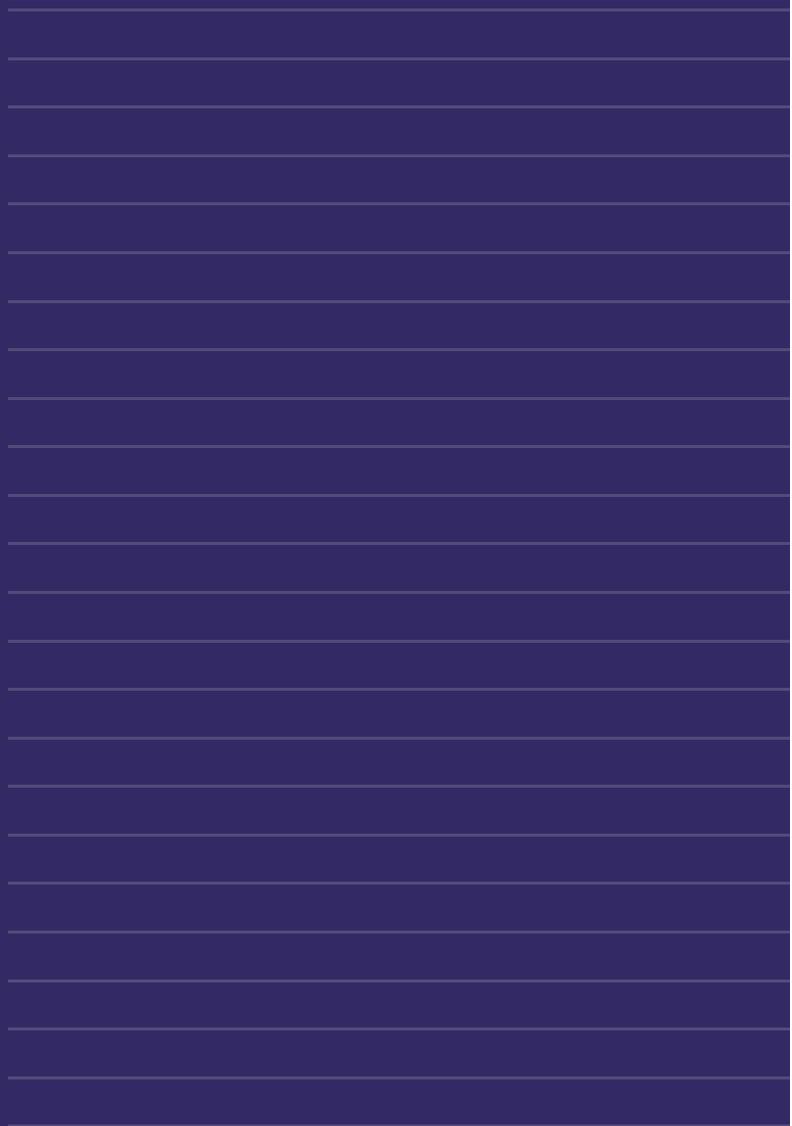
Essas avaliações produzem informações para as equipes gestora e docente da escola com o intuito de aprimorar o trabalho pedagógico. Como a avaliação da aprendizagem, a avaliação externa aponta problemas de aprendizagem que precisam ser superados. Ela é mais um indicador que põe luz à ação realizada na escola e permite que metas qualitativas e quantitativas sejam definidas e acompanhadas para verificar se estão sendo atingidas.

Outro caminho necessário para envolver os diferentes sujeitos no percurso de avaliação da escola é a qualificação dos contextos de avaliação institucional. Quando a instituição é pensada coletivamente a partir de diferentes dimensões, é possível diagnosticar fragilidades e tomar decisões que impliquem o compromisso de todos com as mudanças necessárias. Dessa forma, a avaliação institucional está a serviço do aprimoramento do fazer educativo e, ao articular-se com as avaliações internas e externas, subsidia o olhar da equipe escolar sobre seus percursos educativos.

É possível e necessário, por meio desse processo, como aponta Fernandes (2008), melhorar não só o que se aprende e, portanto, o que se ensina, mas como se aprende ou como se ensina.

São ações desafiadoras que merecem investimento e cuidado se efetivamente quisermos garantir o direito de todos por uma **educação de qualidade**, com **equidade**.

**SÍNTESE DA
ORGANIZAÇÃO
GERAL DO
CURRÍCULO
DA CIDADE**





O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- Matriz de Saberes - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo de toda a Educação Básica.
- Temas Inspiradores - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- Etapas - Definem as quatro etapas em que se divide o Ensino Fundamental na modalidade EJA na Rede Municipal de Ensino.
- Eixos Estruturantes - Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento Indicam o que os professores precisam ensinar a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada etapa em cada um dos componentes curriculares.

A Matriz de Saberes, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento formulam os resultados buscados pela ação educativa cotidiana, fruto do trabalho da equipe escolar. Desempenham, dessa forma, papel fundamental no início e ao final do processo de ensino e de aprendizagem. No início, são guias para a construção de trajetórias voltadas ao alcance das aprendizagens esperadas. Ao final, são subsídios para a formulação de padrões de desempenho que serão avaliados pelos professores, explicitando em que medida os resultados propostos foram atingidos e que intervenções ou correção de rumos se fazem necessárias.

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento estão identificados por uma sigla em que:



EF EJA Ensino Fundamental Educação de Jovens e Adultos

OX Etapa de escolaridade

GXX Componente Curricular Geografia seguido da sequência de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento desse componente.

Essa ordem sequencial que aparece no documento é apenas um indicativo para organização, não significa que na sala de aula esses objetivos devam ser organizados nessa sequência. Eles apresentam uma organização de um ano para o outro, de modo que sua redação revela que aquilo que se espera da aprendizagem num ano seja mais simples do que o que se espera da aprendizagem no ano subsequente. A progressão não é linear, mas indica uma visão em espiral do conhecimento, propondo a revisitação dos conhecimentos anteriores à medida que avança no ano subsequente. Além disso, num mesmo ano de escolaridade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentam um encadeamento para que a compreensão de um determinado conceito decorra de uma rede de significados proporcionada por esse encadeamento.

Compreendemos, assim como Pires (2000), que o currículo é um documento vivo e flexível, no qual as ações de planejamento e organização didática estarão em constante reflexão por parte dos professores, permitindo sua construção e ressignificação de sentidos frente aos contextos em que são produzidos. Assim, é importante também considerar um desenho curricular que não seja rígido nem inflexível e que permita uma pluralidade de ressignificações e caminhos sem privilegiar um em detrimento de outro e sem indicação de hierarquia.



A

a C

h

M

g

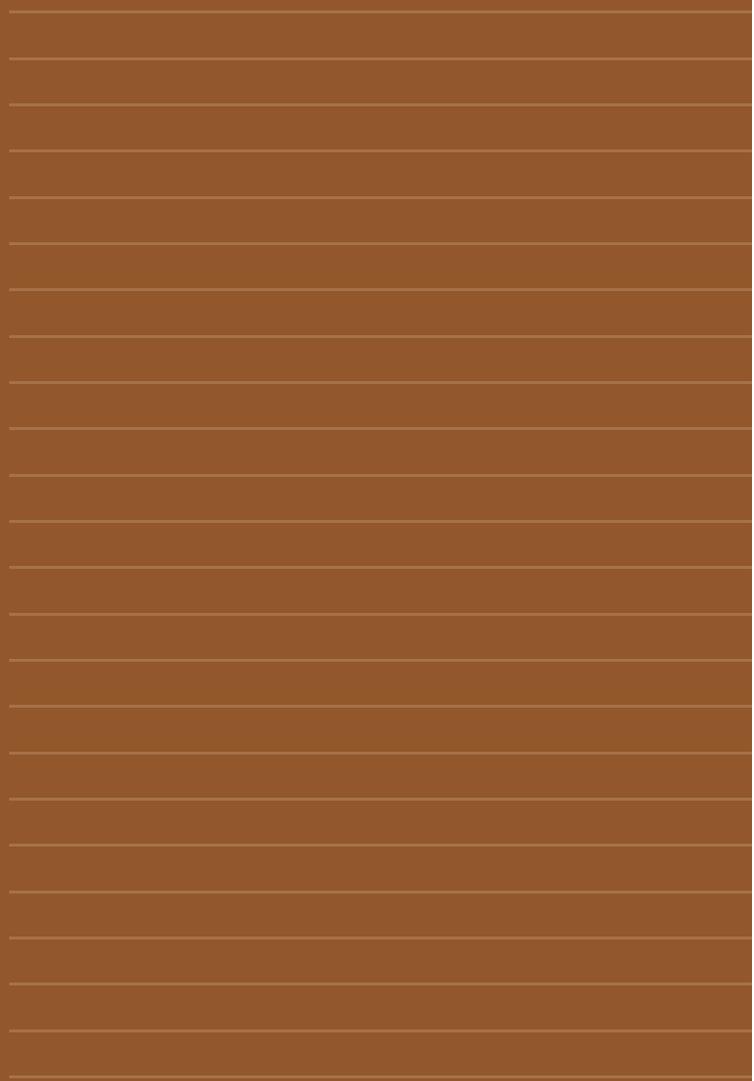
B

2

PARTE 2

GEOGRAFIA

CURRÍCULO
DE GEOGRAFIA
PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E
ADULTOS NA CIDADE
DE SÃO PAULO



INTRODUÇÃO, CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA

Todas as pessoas observam, perguntam e procuram explicações para o mundo vivido. Um mundo que, no contexto dos jovens e adultos da EJA, envolve sujeitos que representam múltiplas culturas e contextos socioeconômicos e socioambientais específicos. Gente que traz para o ambiente escolar saberes que refletem as experiências de trajetórias de suas vidas. São perspectivas na qual a escola é a escolha de superação e que exigem a suplantação da tradição transmissiva de conhecimento escolar. Desta forma, a educação geográfica deve ter como ponto de partida aspectos diferentes da cultura dominante e hegemônica para compreender e valorizar as diferenças identitárias destes estudantes, produto de uma classe social muitas vezes invisível à sociedade. Fundamental também considerar o pertencimento étnico, de gênero, de classe social, socioambiental entre outros aspectos (ALMEIDA; GODOY, 2016, p.352). Na escola, os estudantes da EJA estudam para ampliar, rever, reformular e sistematizar as noções que trazem de suas vivências cotidianas, sempre de modo mais complexo e desafiador, procurando se reposicionar na sociedade e enfrentar uma ampla gama de preconceitos e exclusão social.

Lembrar que, para qualquer pessoa, o processo de ampliação, reformulação e sistematização do conhecimento é sempre inacabado ao longo da vida, mas a escola tem um papel importante na sua consolidação. A Geografia como leitura crítica do mundo que vivemos é parte desta construção gradativa de um novo repertório que dialoga com saberes vivenciais e científicos destes estudantes. O desenvolvimento se dá à medida que os estudantes aprendem a observar, perguntar-se sobre o que percebem, descrever, comparar, construir explicações, criticar, representar e espacializar acontecimentos sociais e naturais de forma cada vez mais ampla, considerando dimensões de tempo e do espaço.

Por isso aprender Geografia não se restringe apenas à exposição dos saberes do professor. As diferentes modalidades organizativas utilizadas em sala de aula têm um papel fundamental no modo instigante como o mundo pode ser reinterpretado na escola. É na intencionalidade do planejamento das situações didáticas que professores e estudantes desenvolvem hipóteses cada vez mais complexas sobre os fenômenos sociais e naturais estudados a partir da Geografia.

Para tanto, é preciso mergulhar na complexidade da situação social de pessoas que, pelas diversas trajetórias de vida, tiveram que postergar sua educação escolar. Vivendo em São Paulo, essa possibilidade se amplia muito, pois se trata de uma cidade que sintetiza processos locais e globais. Um terreno complexo, mas fascinante do ponto de vista geográfico. São Paulo é o que é em suas múltiplas geografias social, cultural, econômica, ambiental, entre outras formas de estudá-la geograficamente.

Estudos sobre a condição dos jovens e adultos demonstram que, mesmo com a expansão da educação formal ocorrida nas últimas décadas, há uma parcela significativa da sociedade que não concluiu a Educação Básica por múltiplas razões ligadas a desigualdades socioeconômicas, ao insucesso escolar diante de uma perspectiva educacional desconectada do mundo do trabalho e à precariedade da qualidade da educação.

O Brasil testemunha, desde a década de 1990 do século passado, um momento de expansão da educação formal em todos os níveis, em consequência das mudanças no mundo do trabalho e nas formas de organização e participação social. No caso brasileiro, a universalização do Ensino Fundamental para a população de 7 a 14 anos se encontra atendida, ainda que precariamente em muitos aspectos (SÃO PAULO, 2008c, p. 10-11). Por outro lado, verificou-se o aumento extraordinário das matrículas na Educação de Jovens e Adultos, em especial no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o que indica um crescimento de faixas etárias muito distintas a do perfil anterior, com predomínio de jovens.

O estudo do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF, 2018), elaborado pelo Instituto Paulo Montenegro e pela ONG Ação Educativa analisaram 5 níveis de alfabetismo no Brasil sendo possível realizar algumas inferências que auxiliam a construção do currículo da EJA e suas propostas de aprendizagem para esse grupo de estudantes. Segundo os dados de alfabetismo, entre 2001 e 2018, houve uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, mas voltou a crescer para 8% em 2018, ou seja, os dados desta última edição sinalizam uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar. Houve “redução da proporção de brasileiros que conseguem fazer uso da leitura da escrita e das operações matemáticas em suas tarefas do cotidiano apenas em nível rudimentar (de 27% em 2001-2002 para um patamar de 22% em 2018). Indivíduos classificados nesses dois níveis de Alfabetismo compõem um grupo denominado pelo Inaf como Analfabetos Funcionais. Segundo o INAF, os analfabetos funcionais são os indivíduos “que têm muita dificuldade para fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana, como reconhecer informações em um cartaz” (INAF, 2018 p.8). Ainda o relatório aponta

que, ao longo dos anos, verificou-se um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 do crescimento da população que poderia ser considerada Funcionalmente Alfabetizada. No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual de Funcionalmente Alfabetizados ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma pequena oscilação negativa. Em síntese, apenas 7 entre 10 brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos podem ser considerados Funcionalmente Alfabetizados conforme a metodologia do Inaf pela estimativa de 2018. (INAF, 2018, p.9).

Mesmo assim, a realidade não nos coloca em tranquilidade, pois, segundo o Inaf (2018), apenas 12% da população brasileira na faixa de 15 a 64 anos de idade são proficientes, 25% estão no nível de alfabetismo intermediário¹, 34% no elementar² e 22% no rudimentar³. Considerados analfabetos temos 8 %.

Recentemente, as mudanças na lei trabalhista modificaram significativamente a situação do emprego no Brasil e implicaram uma nova postura e ação dos estudantes da EJA nesse novo cenário. Essas transformações no âmbito da sociedade exigirão do estudante um novo olhar sobre sua formação escolar. Documentos anteriores da Secretaria Municipal de Educação – SP constataram que há uma realidade que deve ser observada:

aumento de procura por educação formal (...) relacionada com a mudança do perfil da estrutura produtiva e, conseqüentemente do mercado de trabalho. A globalização da economia e a reestruturação produtiva, com base na acumulação flexível do capital, têm implicado o processo produtivo dinâmico e em constante mudança, em função da incorporação da ciência e da tecnologia à busca de competitividade. (SÃO PAULO, 2008c, p.10-11).

Tem-se observado que a correlação entre escolaridade e empregabilidade nunca foi tão forte, quanto nos tempos atuais. Assim, a escolaridade promove nos adultos um entendimento do mundo em que se vive, bem como o conhecimento dos procedimentos próprios da produção e do consumo, que o impede de atuar com autonomia a partir de habilidades para prosseguir no mundo do trabalho e compreender as transformações que afetam a trajetória pessoal e coletiva na sociedade contemporânea.

As dinâmicas da transformação do mundo do trabalho indicam e reafirmam a importância da escolaridade em todos os níveis de idade. Neste sentido, a educação geográfica está associada à cultura e cidadania que deve promover a democracia e a distribuição da riqueza, como também permitir liberdade de pensamento e escolhas. De modo geral, um ambiente educador promove avanços em toda a sociedade, portanto

ser escolarizado hoje, é fator determinante para atuar na sociedade moderna com relativa independência e autonomia, o que significa poder empregar-se, usufruir benefícios da indústria moderna e ter acesso a variados bens culturais. (SÃO PAULO, 2008c, p.13).

1. Alfabetismo intermediário é o grupo que consegue identificar informações literais em vários tipos de texto, inclusive nos científicos; resolve problemas envolvendo operações matemáticas complexas com números da ordem dos milhões; consegue interpretar diversos tipos de textos e elaborar sínteses; reconhece o efeito estético ou o efeito de sentido de opções lexicais ou sintáticas, de figuras de linguagem ou de sinais de pontuação. (<https://www.significados.com.br/analfabetismo-funcional/>)

2. Alfabetismo elementar, as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, resolvem problemas envolvendo operações na ordem dos milhares, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e compreendem gráficos ou tabelas simples, em contextos usuais. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações. (<https://www.ipm.org.br/inaf/>)

3. Alfabetismo rudimentar é o grupo que consegue identificar informações explícitas e literais em textos simples; compara, lê e escreve números familiares e consegue identificar os maiores e os menores; resolve problemas matemáticos simples e estabelece relações entre grandezas e unidades de medida; reconhece sinais de pontuação e sabe suas respectivas designações e funções. (<https://www.significados.com.br/analfabetismo-funcional/>)

Neste sentido, reafirmamos dois grandes referenciais para a educação Geográfica que o Grupo de Trabalho de professores da EJA, coautores deste documento, destacaram como fundamentais.

1. O **princípio de que educação é tomada de consciência**. Tal princípio ganha sentido real quando se compreende que a aprendizagem - realizada em função daquilo que cada um é e sabe, dentro de um contexto em que se considera a prática cotidiana - supõe a tomada de consciência da condição de vida em que se encontra e que essa tomada de consciência se faz não apenas pela reflexão teórica desvinculada da prática ou pelo desenvolvimento de qualquer domínio da técnica, mas, também, pela intervenção no seu local de vida. Portanto, não existe possibilidade de uma proposta pedagógica conscientizadora limitada a um ensino cuja finalidade seja a adequação à realidade imediata. Consideram-se os aspectos próprios do viver cotidiano com a finalidade de aprender com eles e de transcendê-los pela reflexão crítica. Desta forma, a ação educativa deve contribuir para que os educandos, na problematização da vida concreta, adquiram novos conhecimentos e procedam com a superação das formas de saber cotidiano, características do senso comum. (FREIRE, 1996; 2000).
2. A **análise da sociedade moderna**, manifestada por uma nova forma de tecnologia e de ideologia, assumindo que outra globalização é possível. Diferentemente das visões catastróficas, o geógrafo Milton Santos que referência esse princípio insiste em dizer em seus textos e imagens que o espaço de intervenção não acabou, e que se faz de debaixo para cima, da periferia para o centro. Sua crítica aguda à globalização excludente, a qual ele chama de globalização perversa, e as considerações sobre as formas possíveis de participação pela organização de base são um eixo para propostas de educação mobilizadora e participante da EJA. Neste sentido, o momento atual seria o de construção da libertação do trabalho alienado e degradante. (SANTOS, 2000a; 2001)

Para isso, entendemos que a educação geográfica deve ser emancipatória e sinalizadora de outra possibilidade social, numa postura de enfrentamento da realidade. Enfim, um modelo de educação para criar possibilidades de aquisição de conhecimentos que permitam entender as transformações no mundo moderno, trabalhar, ter dignidade, inclusão e valorização socioambiental e agir com autonomia sobre as múltiplas realidades vividas pelos estudantes da EJA. A ação educativa visa tematizar os avanços da ciência geográfica, as determinantes colocadas pelas tecnologias e, ao mesmo tempo, promover a crítica a todas as formas de produção de desigualdade e exclusão.

Assinala-se que os professores de Geografia, em qualquer segmento do ensino, também precisam conhecer o processo histórico do componente que trabalham. Por esse motivo, procuramos sintetizar alguns pontos dessa trajetória.

A Geografia brasileira que conhecemos hoje como disciplina escolar é produto de transformações significativas nas últimas décadas do século XX. Esse processo, que ocorreu em particular nos anos 1960-1980, retrata como a Geografia científica crítica construiu uma base teórico-metodológica que se apresenta a partir de uma multiplicidade temática e conceitual. De modo geral, as Geografias plurais partem de um objeto comum que são as análises espaciais, mas sempre num pano de fundo da crítica ao capitalismo e ao socialismo de Estado. Moraes (2003) considera que as questões socioambientais, as disputas por energia e recursos naturais, a intensa degradação ambiental e, na contemporaneidade, as mudanças climáticas evocam geografias plurais, mas integradoras das abordagens da natureza e da sociedade. Segundo Ana Fani A. Carlos,

A produção de um “saber geográfico” move-se no contexto do conhecimento que é cumulativo (histórico), social (dinâmico), relativo e desigual, ao mesmo tempo contínuo/descontínuo. O dinamismo no qual está assentado o processo de conhecimento implica em profundas transformações no pensamento geográfico. O “novo” emerge do constituído e a geografia é um saber em constituição - um processo de reprodução que se realiza pela superação, através de uma postura crítica. Portanto, pode-se afirmar que existe, ao longo da constituição do conhecimento geográfico, um movimento constante de superação e de busca de novos caminhos teórico-metodológicos, o que pressupõe que a elaboração de noções e conceitos apareça articulada à prática social enquanto totalidade que se define, dinamicamente, e nos permita pensar a dimensão do homem. (CARLOS, 2002 p.163).

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

A visão neutra deu lugar à problematização do território, visando compreender as forças e disputas dos agentes, sejam eles públicos ou privados. Do mesmo modo, a geografia estuda os processos sistêmicos da natureza, integrando conhecimentos destes à apropriação econômica e às consequências desta apropriação na vida das pessoas. Enchentes, deslizamentos de encostas, doenças decorrentes da degradação ambiental, assim como as características do urbano e rural no mundo atual são temáticas importantes para os estudantes da EJA compreenderem a dinâmica de um mundo em movimento. Movimento que inclui e exclui pessoas conforme os novos arranjos produtivos vão se constituindo e a valoração econômica do espaço impõe.

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

Diante do atual cenário, representado por diversos movimentos de participação e busca por direitos podemos afirmar que vivemos uma época de grandes transformações. Muitas mudanças podem ser sintetizadas pelos movimentos sociais, por exemplo: das mulheres que buscam a educação como forma de promoção de equidade nas relações de gênero; dos diferentes grupos étnicos em busca de reconhecimento e respeito de suas tradições socioculturais; dos imigrantes e migrantes que procuram melhores condições socioeconômicas e sua inserção nessa nova sociedade; dos ambientalistas que, frente à escassez e esgotamento dos recursos naturais, propõem reeducar a sociedade para novas formas de vida e modelos de desenvolvimento.

Para essa diversidade de objetos, a análise do espaço geográfico foi sendo enriquecida pela contribuição teórica de grandes acadêmicos da Geografia como SANTOS (1987; 2000a; 2001; 2008), AB´SABER (2003; 2004; 2007), MONTEIRO (2001), OLIVEIRA (1978; 2001), ANDRADE (1963; 1989), SIMIELLI (1992; 1997), MOREIRA (1991; 2007); ALMEIDA (2001; 2005), CARLOS (1992; 2001; 2004), CORRÊA (1989; 2004); PONTUSHKA (1992; 1999) e muitos outros que sistematizaram as bases teóricas no campo científico.

Na história do pensamento geográfico, os conceitos estruturantes foram sendo construídos e podemos citar como principais: **território, paisagem, lugar, rede, escala, região e natureza**, que são fundamentais, pois destes resultaram métodos e procedimentos específicos do modo de estudar e compreender o mundo.

Apesar de um grande volume de reflexões teóricas e conceituais e, de uma grande produção engajada da Geografia, a renovação crítica não transformou o ensino transmissivo em ensino problematizador. Muitos materiais didáticos ainda mantêm uma narrativa reducionista e fragmentada da Geografia, particularmente mantendo a dicotomia Geografia Física e Geografia Humana. Segundo Carlos (2002 p. 177),

À volta ao empirismo, a recusa do debate teórico na pesquisa que se desdobra e se limita ao plano fenomênico, ou ainda na postura que reduz os problemas atuais a uma possibilidade técnica, viabilizando a produção econômica (e, com isso, atendendo as necessidades da acumulação), revela uma crise teórica na Geografia. Invasa, hoje, pelo discurso da pós-modernidade, a Geografia, às vezes, sucumbe diante da necessidade da não-teorização dos temas de sua alçada, o que revela, a meu ver, um recuo e coloca uma necessidade. Superados os debates dos anos 70, que propunham a necessidade de repensar a Geografia e sua contribuição para o desenvolvimento do mundo, apoiada no legado marxista, como

embasamento da construção de um pensamento radical, onde se centraria, a potencialidade da crítica radical, hoje, da Geografia, quando muitos falam do abandono deste legado? (CARLOS, 2002, p. 177).

Podemos perceber que no campo científico a ciência geográfica possui um pensamento vivo, multirreferencial e crítico. Pensamos que também na escola esta ciência deve enfrentar essa pluralidade de abordagens. Por este e outros motivos, o documento curricular de Geografia tem como um dos seus objetivos levar aos professores referenciais para planejar suas práticas educativas apoiando-se na construção de saberes geográficos escolares. É importante considerar como o conhecimento Geográfico crítico pode ser transposto para o ensino. Aqui trata-se de uma visão geral da área e não estamos nos dirigindo especificamente ao segmento da EJA. Optamos por apresentar o componente Geografia buscando relacionar eixos estruturantes, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), em 1986, “iniciou um ambicioso trabalho de reorganização curricular dos então ensinos de 1º e 2º graus, constituindo equipes de trabalho para elaborar novas orientações curriculares para todas as disciplinas⁴”. A proposta de Geografia que consta no documento da CENP é a materialização do momento que vivia o Brasil: urbanização e industrialização foram os motes e fios condutores dessa proposta para o 1º grau. Na década de 1990, em São Paulo, na gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, segundo PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE (2007 *apud* ALENCAR, 2009) foi construído o documento: “Visão de Área de Geografia”. A elaboração desse documento foi fruto da participação dos professores e técnicos do Núcleo de Ação Pedagógica (NAE). A participação de professores na construção de currículos é fundamental, pois são as transformações das posturas geográficas que produzem rupturas entre as interpretações naturalizantes da sociedade.

Um breve olhar sobre a atual configuração espacial do mundo permite identificar facilmente a localização dos centros de poder, dos diversos conflitos étnicos, religiosos e civis, dos territórios do crime organizado e do narcotráfico, da polarização crescente entre ricos e pobres, dos movimentos nacionalistas e da migração em massa de pessoas da periferia em direção ao centro do sistema capitalista. (SÃO PAULO, 2010, p.74).

Diante desses destaques, como pensar um instrumento curricular para a situação geográfica das dimensões e importância territorial nacional e global no Município de São Paulo para o segmento da Educação de Jovens e Adultos?

A situação mais imediata de estudo é complexo urbano, representado pela Cidade de São Paulo. Não se trata de estudo da geografia do Município de São Paulo, mas sim a partir do seu estudo compreender a cidade como síntese do mundo. O processo de produção/ reprodução do espaço é dinâmico e contínuo, mas tem suas especificidades a cada momento da história. Trabalhar na EJA a

4. No caso de Geografia, a CENP constituiu uma equipe de professores do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

mobilidade espacial a partir de perspectivas do trabalho, do lazer e dos serviços pode ajudá-los a compreender que, em cada momento da história, a cidade constitui características específicas que para serem explicadas é necessário compreender os aspectos políticos (que produzem o espaço de dominação, uma vez que é no plano político que são tomadas as decisões que resultam em espaço geográfico); econômicos, que criam as condições para a produção e dinamizam as infraestruturas, os meios e os recursos financeiros para produzir; o social, que está na escala da vida cotidiana como prática socioespacial. Quando os estudantes da EJA estudam sua mobilidade espacial, as dinâmicas urbanas, o lazer, os serviços, por exemplo, estão diante da análise da prática socioespacial permeada pelas relações sociais materializadas como espaço geográfico.

[...] significa dizer que a vida cotidiana se realiza num espaço/tempo passível de ser apropriado, vivido, representado. Enquanto modo de uso o espaço varia ao longo do tempo determinando e sendo determinado pela realização da vida social no território - assim revelando, em suas transformações, modificações importantes na sociedade. Novas perspectivas se abrem é preciso repensar velhos conceitos, pensar em novos - a noção de espaço percorre toda a Geografia. (CARLOS, 2002 p.170).

Segundo Damiani São Paulo é:

uma cidade segregadora, capitalizada em todos os seus espaços, plural em sua formação socioespacial, ambientalmente sacrificada pela voragem do capital, mas também rica em manifestações dos injustiçados e palco de importantes processos de transformação em curso. (DAMIANI, 2004, p.25).

Queremos convidar os professores da EJA a pensar sobre estas questões ao trabalhar a Geografia em movimento. Como criar possibilidades instigantes para os estudantes da EJA? Como ensinar e aprender sobre espaço geográfico em suas múltiplas territorialidades? São Paulo é uma síntese de múltiplas escalas de processos que se territorializam no cotidiano da cidade. Claro que estamos diante de uma proposta que precisa articular-se com os demais saberes e seu objetivo maior é auxiliar os professores e toda a comunidade escolar, que acreditam num ensino que faz sentido para a vida, a organizar e propor caminhos que potencializem a compreensão do mundo e ofereçam aos estudantes da EJA acesso a uma leitura da realidade para promover cidadania e cultura. Pois, afinal, somos responsáveis pela formação de uma sociedade capaz de pensar e agir criticamente. As complexidades geográficas exigem muito do campo de estudos da Geografia e esta ciência está apta para contribuir significativamente para a transformação da vida dos estudantes da EJA.

A Geografia nas Ciências Humanas

A Geografia é um campo de conhecimento das humanidades que orienta os estudantes a aprender, a partir do pensamento espacial, a contextualizar as situações, a compreender, a ser crítico, ético, cidadão, entre outras possibilidades que o campo das ciências humanas permite. Os estudantes da EJA podem alcançar essas empatias e virtudes do campo social, cultural e ambiental a partir de estudos da paisagem, território e lugares.

Não é simples estudar a fragmentação no ambiente urbano em constante metamorfose e as realidades rurais plurais tendo de um lado as agriculturas dominantes e de outro as agriculturas familiares, agroecológicas. A delimitação das temáticas específicas para estudantes da EJA é uma forma de articular os campos de conhecimento das ciências humanas no longo processo de construção dos entendimentos das dimensões humanas no espaço, no tempo, no imaginário etc. O pensamento geográfico reúne temáticas articuladas da sociedade e natureza e isto resultou em caminhos, abordagens e contextualizações nas diferentes realidades espaciais em estudo, sob enfoques teóricos multirreferenciais⁵. A Geografia desenvolve o pensamento espacial por meio da espacialidade dos fenômenos estudados. Por exemplo, o tema da moradia precária na Cidade de São Paulo. O que explica as diferentes formas do habitar na cidade? Como compreender de modo realista e crítico a sociedade que vivemos e que produziu a segregação socioespacial do habitar? Como atuar na construção da sociedade que queremos ser?

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos considera que a Geografia (componente da Área de Ciências Humanas) tem o propósito de trabalhar as dimensões humanistas, científicas e tecnológicas sem neutralidade diante da cultura. Milton Santos se referiu à Geografia como uma ciência desveladora do real. Silveira (2006) nos alerta que vivemos um momento singular da história onde temos à disposição recursos da tecnologia, mas grandes angústias e incertezas. Neste cenário, nós professores temos a oportunidade de “geografizar” sem perder de vista dimensões históricas e reconhecer as possíveis colaborações de outras disciplinas, sem descuidar do necessário enfoque humanista da geografia.

No campo específico do dilema informação x formação no ensino das humanidades, merece destaque a reflexão sobre o papel da Geografia na construção das posturas éticas e democráticas. Como componente escolar, a Geografia foca os estudos na realidade vivida, e nas determinações multiescalares que definem o futuro de um território. Qual seria então o papel da educação geográfica? Sugerimos que os estudantes sejam instigados a interpretar paisagens para além do visível, compreender que nas paisagens o trabalho, a cultura e o ambiente estão sempre inter-relacionados, que a apropriação dos recursos naturais pelo capitalismo gerou impactos socioambientais, que o trabalho transforma os sistemas naturais e a sociedade colhe os resultados benéficos ou maléficos destas intervenções. Enfim, compreender como as variáveis econômicas e políticas determinam a transformação das paisagens.

5. Trata-se de considerar que a Geografia possui múltiplas abordagens conceituais e teóricas.

Portanto, o papel da Geografia é a formação de sujeitos capazes de compreender as características do período que vivemos e os profundos dilemas socioambientais do mundo contemporâneo, ou seja, dos setores empoderados pelo capital aos territórios da cultura e cidadania. Estudar para compreender o significado da exclusão das pessoas nos territórios. Compreender a vida dos excluídos e subalternizados pelo processo de capitalização de todos os espaços. (DAMIANI, 2004; CARLOS, 1996; SANTOS, 1988).

Considerar a diversidade é outro princípio ligado à revalorização da cultura no território, das identidades multifacetadas do hibridismo cultural (CANCLINI, 2008) historicamente responsável pelo modo de ser, viver e trabalhar no contexto socioespacial.

Ao tratar das escalas propomos pensar a partir dos fenômenos. Na Cidade de São Paulo, por exemplo, os processos produtivos nos coloca na dimensão metropolitana e a visão de cidade-região (megametrópole) extrapola os limites administrativos municipais. É preciso contextualizar e descontextualizar e organizar os percursos. Por esse motivo, adotamos a forma de problematizar tematicamente por grandes eixos de estudo. Apoiamo-nos em documentos já produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2017; 2016a; 2016b; 2016c; 2010; 2008a; 2008b; 2008c). Nesses documentos há uma convergência quanto aos fundamentos de ensino e aprendizagem em Geografia para a Educação de Jovens e Adultos. Neles são propostos caminhos múltiplos pautados em diversos recortes das abordagens Geográficas. Isto é uma virtude, pois apesar do padrão que um currículo representa, ao que parece, valorizamos aspectos como o direito à aprendizagem, as diversidades socioambientais, o pensamento espacial em lugares e seus contextos territoriais.

Dimensões do Conhecimento Geográfico

Existem, entre outras, duas formas predominantes de organização do conhecimento geográfico que estamos propondo para os conteúdos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na EJA. Uma vista pelo prisma da área de conhecimento (a Geografia como campo de saberes das Ciências Humanas) e outra buscando a articulação interdisciplinar (diálogo com os campos que estabelecem fronteiras como dos saberes das Ciências da Natureza, das Linguagens etc.).

A espacialidade, territorialidade e temporalidade dos fenômenos geográficos oferece a possibilidade de uma visão integrada da complexidade, seja do urbano, dos processos da natureza, das questões rurais. Mas para ensinar o complexo é preciso partir de problematizações que façam sentido para a vida dos estudantes. O trabalho a partir das biografias-narrativas pode despertar o interesse em aprender Geografia com sentido. O trabalho com mapas falados, mapas participativos da mobilidade, itinerários de campo no bairro ou na cidade trazem para o estudante uma visão do seu território na cidade, assim como a percepção da formação sociocultural a que pertence.

Harvey (1973) ao trabalhar com a noção de escalas de urbanização, observou o fenômeno urbanização em suas múltiplas dimensões e expressões espaciais; cada escala representando uma face particular do processo, um conjunto de características intrínsecas. A escala foi objetivada mediante a visibilidade de partes do real, que representam estruturas que se diferenciam de acordo com o ponto de vista do observador. A importância operatória da noção por ele utilizada está em observar a urbanização como um fenômeno que adquire características particulares com a mudança de escala. (CASTRO, 1995, p.136-137).

Neste sentido, o ensino de uma geografia das sociedades contemporâneas supõe-se aceitar que estamos frente a conceitos e problemas do mundo social, os quais sempre mudam, pois são dinâmicos. Significa captar as regularidades das lógicas sociais, políticas e econômicas que configuram os territórios nacionais e mundiais. Não se trata, então, de um espaço de encenação, onde as coisas ocupam um lugar onde os fatos ocorrem, pois é um espaço criado e recriado por diferentes sociedades em cada momento do desenvolvimento histórico da humanidade. (GUREVICH, 1998, p. 164, tradução nossa).

Um ponto de partida é o estudo da metrópole de São Paulo que pode ser considerada síntese da aceleração do tempo. Um tempo que imprime e que acumula no espaço transformações constantes. Nessa dinâmica da vida urbana percebido cada vez mais nas conexões por redes, na virtualidade das relações, nas complexas diferenças e desigualdades sociais da urbanidade e da injustiça, nos dilemas da escassez de recursos naturais, nas mobilizações sociais e a busca por utopias de um mundo de equidade social. As transformações na organização das sociedades industrialistas, como São Paulo, ocorridas nos últimos dois séculos têm estimulado intensos debates entre pesquisadores que analisam a capacidade da ciência em compreender esses processos de mudanças e suas múltiplas causalidades e consequências. É nesse contexto de construção de leituras complexas que educadores se debruçam sobre suas escolhas temáticas, suas formas de trabalhar na instituição escolar, as relações entre os campos disciplinares, as urgências sociais, as temporalidades da escola, a vida social e ambiental de seus estudantes. Na EJA essa dimensão das problematizações se torna fundamental para os estudantes que buscam novamente concluir seus estudos para uma melhor inserção e adaptação a essa sociedade.

A expressão “mundo vivido” é muito apropriada para se referir ao propósito da educação geográfica. “O mundo que chega nas diferentes localidades se apresenta em fragmentos multiescalares. Pelas diversas mídias, as (os) estudantes estão expostos à contemporaneidade complexa” (MORIN, 2000 *apud* FURLAN, 2014 p.2). O que chega aos(às) estudantes não são conceitos formalizados da ciência e sim a dinâmica do mundo plural e multifacetado do cotidiano.

Por isso trabalhar uma Geografia não segmentada⁶ implica uma aplicação de conhecimentos ao mesmo tempo do mundo e de São Paulo, analisado de modo particular pela ciência geográfica, na busca de uma interpretação crítica. Neste sentido, Quijano argumenta que:

6. A fragmentação do conhecimento conduziu a uma especialização de campos dos saberes geográficos. Assim o ensino do relevo, por exemplo, é apresentado sem o contexto da ocupação urbana. Na escola podemos trabalhar conteúdos sem essa segmentação. A ideia de trabalhar temáticas favorece a articulação desses saberes.

Coloca-se como desafio para as(os) professoras(es): a escolha dos recortes para aprender sobre o mundo por meio de conceitos e métodos de modo a influir no pensar e propiciar aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos e capazes de transformar o mundo num bem viver (QUIJANO, 2012 *apud* Furlan 2014 p.3).

A ideia do bem viver (envolve qualidade de vida) nos coloca diante de uma perspectiva de religação com a natureza, (ACOSTA, 2016) ajuda-nos a refletir sobre o bem viver, como uma filosofia política para o reconhecimento de que outros mundos são possíveis, pois existem muitas formas de se fazer e de se viver. Mas para isso é preciso sair dessa crença no desenvolvimento linear e no progresso, do contrário, adverte o autor, todo o esforço por transformação pode resultar em apenas mais uma tentativa desperdiçada e indesejável de violência contra os Direitos Humanos e os Direitos da Natureza. Ainda segundo Acosta, as promessas do progresso e desenvolvimento não se cumpriram e não se cumprirão. O mundo precisa de mudanças profundas e radicais, e para isso é necessário rupturas.

Diante desse cenário, questões amplas surgem: como aprender sobre o vivido de modo interessante e relevante considerando as trajetórias de vida dos estudantes da EJA? Como trabalhar a partir das lentes conceituais da Geografia que auxiliam o estudante a aprender com entusiasmo e desvelando de modo cada vez mais complexo o seu cotidiano? Quais habilidades são fundamentais para ler o mundo por meio das linguagens próprias da Geografia e desenvolver o pensamento espacial? Como ensinar as linguagens, tornando os(as) estudantes autônomos(as) nessa capacidade de leituras de mapas, imagens, textos, mídias em geral? Como desenvolver a oralidade de modo a criar uma argumentação tão necessária à construção da crítica?

O professor é o profissional da cultura e da cidadania e, portanto, o seu repertório geográfico também está em contínua transformação. A educação geográfica é mediada por uma linguagem conceitual que vem sendo debatida no campo científico. Esse repertório é construído na medida em que nós, professores, continuamos nos aperfeiçoando no conhecimento geográfico. Evidente que a experiência didática na EJA é fundamental para reconhecer que este estudante tem especificidades que precisam ser consideradas nas decisões didáticas. Muitas vezes, os problemas que estão presentes na pesquisa científica em Geografia são idênticos aos que aparecem no ensino, pois ambos os conhecimentos estão intimamente relacionados, portanto algumas deficiências se alimentam. Uma destas deficiências é a ausência de pesquisa sobre a didática de algumas temáticas. Como iniciamos o conhecimento sobre o clima e os tipos de tempo e seus efeitos na vida cotidiana na EJA?

Algumas deficiências estão associadas aos enfoques defasados, visão parcial da realidade e carência de formação teórica-social, que dificulta ao professor planejar as aprendizagens dos seus estudantes, de maneira inconsciente muitas vezes. Uma base conceitual é necessária ao professor. Não estamos querendo dizer para ensinar conceitos e sim ensinar pelos conceitos. Todo conceito tem

uma validade temporal. Assim, “os conceitos criados para explicar certas realidades históricas têm o significado voltado apenas para essas realidades, sendo equivocado empregá-los para toda e qualquer situação semelhante” (LOPES; BEZERRA, 2007, p.30 *apud* ALENCAR, 2009).

Segundo Moraes e Salles (2007, p. 47) “É necessário desmistificar para o estudante que os conceitos são palavras mágicas que explicam tudo, mas são elementos do conhecimento racional que possibilitam entender a realidade”.

Para produzir seus conhecimentos, a Geografia segue uma metodologia bastante difundida e utilizada por outros campos do conhecimento. Seu ponto de partida é a aparência dos fenômenos que estuda, procurando, a seguir, desvendar e compreender seus processos. Para que esse processo dialético ocorra, deve-se considerar categorias e conceitos fundamentais que dialogam a todo o momento. (SÃO PAULO, 2016c, p.19).

Os estudantes da EJA trazem conceitos formalizados e neste caso é importante problematizar em diferentes situações como um disparador de ideias. É fundamental contextualizar conceitos a partir das problemáticas reais dos estudantes.

É preciso considerar também que as tecnologias estão presentes na vida cotidiana e fazem parte das transformações do mundo acelerado e virtual, associadas cada vez mais aos aparatos tecnológicos que ampliaram as possibilidades de acessar informações produzidas solidariamente por inúmeros sujeitos que postam incessantemente nas redes informacionais. Mas decifrar e pensar sobre esses conteúdos depende de saberes relativos às intencionalidades da informação disponibilizada. Depende, sobretudo, das condicionantes da economia, da política, da cultura, das visões de natureza que muitas vezes estão ocultas nas milhares de páginas de informação, por exemplo, os *sites* de busca de informação Gurevich (1998), ao tratar de conceitos em Geografia, considera que as informações abundantes demandam reflexões sobre quais conceitos geográficos são mais potentes para explicar o mundo que é comunicado pelas redes informacionais. A escola, em sua totalidade de sujeitos envolvidos no ensinar e aprender, é formada por gente que se transforma a partir da mediação escolar, entre professores e estudantes, em sujeitos responsáveis, transformadores, criativos, empreendedores e seguros do seu papel social. O trabalho dos professores de Geografia se dá no contexto deste desafio informacional e isto é o mais interessante. Ser professor de Geografia é tornar os(as) estudantes sujeitos de cultura e cidadania, portanto encarregados da formação de uma consciência crítica que estimule a inserção dos(as) estudantes na sociedade como sujeitos ativos e participativos numa realidade brasileira dinâmica e contraditória.

Os conceitos geográficos são lentes que sugerem métodos para interpretar a realidade, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Geografia traz a ciência geográfica como meio que auxilia e dá subsídio ao entendimento do mundo que podemos e queremos construir. Assim, se pretendemos que os(as) estudantes da EJA percebam sua ligação simbólica e afetiva com o mundo vivido, pode-se evocar a dimensão do lugar como pertencimento e propor métodos de

análise de narrativas visuais ou textuais aproximativas, por exemplo, a construção do mapa afetivo do espaço vivido pela comunidade. O lugar como pertencimento suscita o trabalho com as representações simbólicas expressas na oralidade, nos esquemas, e mapas que podem ser coletivizados em sua produção. Se o vivido exige que entendamos as dimensões políticas, o território efetivamente usado, uma perspectiva interessante pode ser descobrir os agentes do território e seus campos de forças que determinam a organização e produção do espaço.

O território como potência da ação do Estado também pode ser entendido por métodos de leitura dos mapas, por exemplo, o mapa do plano diretor estratégico do Município de São Paulo. Conhecer como são produzidos os planos que definem a produção e o ordenamento do território pode abrir uma frente ampla para compreender-se como cidadão. É no território que se expressa o poder político e econômico da organização social, os conflitos e disputas territoriais promovidas, no caso do Município de São Paulo, pela especulação imobiliária, que resultam em desigualdades e segregação socioespacial. Desta forma, discutir problematizações que vão além do Estado-Nação, no conceito de território, auxiliam o professor na discussão tanto na própria sala de aula como na comunidade onde vive.

Trabalhar com os alunos na construção de um conceito de território como um campo de forças, envolvendo relações de poder, é trabalhar a delimitação de territórios na própria sala de aula, no lugar de vivência do aluno, nos lugares por eles percebidos (mais próximos – não fisicamente – do aluno); é trabalhar limites, continuidade, descontinuidade, superposição de poderes, domínio material e não material – no âmbito do vivido pelo aluno. (CAVALCANTI, 2006, p.110).

No âmbito dos fenômenos da natureza, pode-se partir de estudos geocológicos nos quais o mundo se apresenta integrado e sistêmico. A fragmentação dos estudos da natureza dificulta o entendimento das interpelações geográficas. Por exemplo, ao invés de estudar isoladamente o ciclo da água, é interessante associar este ciclo a questões que envolvem processos de escassez física e econômica da água e as interações da natureza e da sociedade. Um modo de recortar sem fragmentar pode ser feito por meio de eixos de problematização, tais como: Qual a relação entre a água, hidreletricidade e as bacias hidrográficas? Os impactos da ação humana nas bacias hidrográficas estão gerando escassez de água em São Paulo? Por que e como? Os fenômenos naturais e cíclicos do clima podem nos ajudar a entender por que as chuvas ora são abundantes, ora faltam? Faltando energia, como ficarão as atividades industriais, rurais e comerciais? Será que falta água ou estragamos a água com a falta de saneamento básico?

O Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia (SÃO PAULO, 2017) cita que “construir conceitos a partir do estudo da espacialidade é fundamental para uma leitura geográfica mais completa. Para isso o professor precisa também

se sentir provocado a buscar criatividade, responsabilidade e transformação”, isso reverbera na ação responsiva dos estudantes da EJA.

SOBRE FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS ESTRUTURANTES

A Geografia é a ciência da potencialização da capacidade de observar o real produzido na complexa rede de fenômenos sociais e naturais em constante transformação. É diante deste vasto “laboratório-mundo” que estudantes e professores da EJA têm a oportunidade de buscar as temáticas, os recortes espaciais, as inter-relações e os métodos de estudos como já explanamos anteriormente. Afinal, a Geografia nos serve para entender o que vivemos num enredo de cenas prontas e muitas a construir.

A formulação de suposições explicativas às experiências aguçadas pelas narrativas dos estudantes da EJA é o ingrediente principal para desencadear um processo de entendimento do mundo pela observação, seleção e análise de dados, representações espaciais e fundamentações teóricas que auxiliam o entendimento dos fenômenos observados.

Os objetos de estudo da Geografia estão no mundo e podem ser desvelados a partir de métodos construídos pela ciência geográfica. Juntos e, estimulando-se reciprocamente, estudantes e professores constroem as explicações para compreender o real que continuamente se faz e refaz em seu cotidiano. Não se trata de reduzir o real, mas introduzi-lo na complexidade de múltiplos determinantes. Neste sentido, seria como estudar sua rua e compreender que o lugar a que pertencemos faz parte de uma lógica transversal que determina seu desenho, sua história, suas qualidades e papéis na paisagem que resultam da organização e produção do espaço. Estudar uma rua pode ser muito mais complexo do que apenas reconhecer que ela é parte de uma localização. Na rua podem estar os movimentos sociais, as relações com as múltiplas mercadorias, as festas, a arborização, as formas de relevo, a insegurança, a violência, a arte, entre outros tantos objetos de estudo. Enfim, a rua como espaço público ou apropriado como espaço privado pode conter um leque de objetos que, por meio do repertório geográfico, nos levará a compreender as múltiplas escalas e tempos de uma territorialidade.

Portanto, a decisão sobre quais conteúdos e métodos de ensino são apropriados para compreender a organização espacial parte de reflexão mais profunda sobre como lidar com o simples e o complexo, a teoria e a prática. Desse modo, os objetos de estudo da Geografia são indissociáveis das escolhas conceituais, dos procedimentos de análise, enfim das abordagens geográficas de estudo de suas variadas formas de se aproximar da realidade. O que ensinar e como ensinar são faces de um mesmo objeto, e esse é o grande desafio.

Defendemos que esta decisão deve partir de uma postura ambientalizada. Podemos abordar os objetos de estudo geográfico de modo completo, dialogando

com as abordagens que possibilitam compreender as dimensões indissociáveis do homem e da natureza. Estudos completos de Geografia em sua ampla dimensão natural e social podem desentranhar e desvelar os entrelaçamentos do mundo físico e humano.

Assim, o professor tem em suas mãos múltiplos “livros” imagéticos num universo vivido pelos estudantes. Os objetos estão no cotidiano. O que não quer dizer que estão evidentes apenas por ser o local onde se vive. A Geografia está presente na vida de todos nós, mesmo antes de estudarmos esta ciência na escola, mas a ciência geográfica nos ajuda a analisar os diferentes campos de força que disputam territórios, lugares e paisagens para além da aparência. “Hoje, certamente mais importante que a consciência do lugar é a consciência do mundo, obtida através do lugar” (SANTOS, 2005, p. 161).

Nas relações do cotidiano se constroem nexos, mas é preciso construir a crítica e nisto reside o importante papel do professor na mediação dos novos significados. Em nosso cotidiano de trabalho, nas relações com o comércio, nas oportunidades de lazer, nas complexas realidades urbanas, nas questões ambientais, nos processos da natureza e nos desafios da agricultura e da produção na terra, enfim pode-se ensinar o mundo por suas múltiplas espacialidades e temporalidades aprendendo que as coisas não acontecem sem sentido nos lugares. É na construção deste sentido que teoria e prática devem se entrelaçar.

A imersão teórico-prática no cotidiano favorece o processo cultural formador dos campos de significação (sujeito - mediação cultural – objeto social) que ampliará a capacidade de refletir sobre as contradições da vida em sociedade contribuindo para que os estudantes construam uma visão complexa do mundo. É importante lembrar ideias que não devem escapar às ações dos professores ao definirem objetos de estudos geográficos e seus métodos. A consciência, a intenção, o planejamento, as ações voluntárias e deliberadas e o pensamento, como apontou Vigotsky (1998), têm sua gênese nos contextos de aprendizagem compreendidos como processos mediados culturalmente. Isto nos leva mais uma vez a pensar que as escolhas sobre os fenômenos a serem compreendidos não se dissociam dos métodos para abordá-los.

Neste sentido, o espaço geográfico é o objeto central de estudo e os conceitos **território, paisagem, natureza, lugar, região, redes, escala** devem ser abordadas como estruturantes na construção desse conceito. O trabalho com as diferentes situações geográficas em São Paulo, em sua complexidade, pode ser compreendido a partir destes conceitos. Estes têm se mostrado acessíveis aos estudantes, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

a. Território

O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva

ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura.

O território contém toda a diversidade e complexidade das relações sociais, de convivências e diferenças culturais que se estabelecem em um mesmo espaço. Dessa forma, “o conteúdo político do território é expresso em diferentes escalas além do Estado-nação, como no interior das cidades onde territorialidades diferentes manifestam distintas formas de poder” (SÃO PAULO, 2008, p.45). HASBAERT (2004) lembra que:

Enquanto continuam dentro de um processo de dominação e ou apropriação, o território e a territorialização devem ser trabalhados na multiplicidade de suas manifestações que é também e, sobretudo, multiplicidade de poderes, neles incorporados através dos múltiplos sujeitos envolvidos (tanto no sentido de quem sujeita quanto de quem é sujeitado, tanto no sentido das lutas hegemônicas quanto das lutas de resistência - pois poder sem resistência, por mínima que seja, não existe). Assim, devemos primeiramente distinguir os territórios de acordo com aqueles que os constroem, sejam eles indivíduos, grupos sociais/culturais, o Estado, empresas, instituições como a Igreja etc.(HASBAERT, 2004, p. 3).

Ampliando a discussão referente à territorialidade, SACK (1986) argumenta que:

a territorialidade é um comportamento humano espacial. Uma expressão de poder que não é nem instintiva e nem agressiva, apenas se constitui em uma estratégia humana para afetar, influenciar e controlar o uso social do espaço, abarcando escalas que vão do nível individual ao quadro internacional. Ou seja, a tentativa de um indivíduo ou grupo para afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, e para delimitar e impor controle sobre uma área geográfica. Essa área será chamada de território. (SACK, 1986, p.19).

Sendo assim, devemos considerar a existência de diferentes poderes no território e não apenas o Estado como um único núcleo de poder, uma vez que o poder é exercido por pessoas ou grupos, que por meio de nós e redes e com diferentes estratégias e atividades cotidianas materializam o território. (RAFFESTIN, 1993).

b. Paisagem

A paisagem geográfica pode ser entendida como conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1998). Mas a paisagem pode também adquirir o significado de produto da experiência vivida e herança da natureza (AB´SABER, 2003). Na visão ecológica, a paisagem é um

conjunto estruturado e funcional de formas que permitem identificar unidades homogêneas (MONTEIRO, 2001). A paisagem em sua relação com o homem é marcada por transformações. De acordo com Sauer (1998), a paisagem existe enquanto fenômeno, como uma expressão cultural, como uma representação proveniente das ações e atribuições de sentidos humanos, assim, os significados atribuídos revelam vínculos que podem estar relacionados com a ordem do sagrado, as práticas econômicas ligadas a certos arranjos técnico-culturais bem como as formas de sociabilidade. Mas a paisagem também é produto de um sistema territorial, no qual os processos biogeofísicos lhe dão forma e conteúdo.

A relação dos fatores físicos e históricos, com suas estruturas econômicas e sociais, permitiu múltiplas territorialidades. Desta forma, a análise integrada dos atributos da natureza e da cultura passa antes pela formulação e análise do conceito de unidade e diversidade na paisagem. Isto permite uma percepção importante de que a natureza é constituída por processos ao invés de objetos e que esses processos relacionados são sempre eventos dentro da esfera da ação de um observador, seja ele a sociedade, seja ele os demais seres vivos que dependem de sua dinâmica.

A paisagem tem uma extensão e pode ser identificada em suas unidades, pode ser representada cartograficamente, reconhecendo os diferentes arranjos que lhe conferem unidade espacial e territorial. A paisagem é a “assinatura” de um território. É nela que estão expressas as marcas históricas da sociedade, fazendo assim da paisagem uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos.

c. Lugar

Pertencer a um território e à sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles, dar-lhe sentido. O conceito de lugar vem sendo retomado com significados mais amplos uma vez que os processos que ocorrem em escala global têm influência imediata no nível local. Vem sendo utilizada em várias abordagens da geografia, do materialismo histórico a fenomenologia. As Geografias Humanística, da Percepção e Cultural trabalham lugar como categoria de análise do pensamento geográfico e constitui-se um conceito fundante da pesquisa sobre o pertencer a uma rede de significados espaciais. Vários autores são referência para o estudo deste conceito, dentre eles: Santos (2005) e Carlos (2010), referentes ao materialismo, e Oliveira (2013) e Tuan (1983), na fenomenologia. Na dimensão da Geografia humanista, o lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos, subjetivos e simbólicos: uma praça local de encontro de amigos, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e coletivas e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. Além de se estabelecer a relação das pessoas a partir de seus vínculos afetivos, subjetivos e simbólicos, o lugar pode ser percebido como: local onde se satisfaz necessidades de sobrevivência; experiência íntima

e direta com a rua e bairro onde se vive, e indireta como o local de trabalho, estudo ou conceitual por meio da representação pela arte. A experiência no lugar pode ocorrer de forma passiva (pelos sentidos) ou ativa pela observação visual analítica e apreensão simbólica. O vínculo (sentimento e pensamento) com lugares pode se dar em diferentes escalas (da biblioteca pessoal ao mundo). A visibilidade dos lugares se por meio das paisagens, do confronto com outros lugares, da comparação visual, do poder evocativo das artes, da arquitetura, das cerimônias e dos rituais.

d. Natureza

Cada período histórico é marcado por um determinado posicionamento filosófico em relação à concepção de Natureza. As explicações e as definições de Natureza acompanham as concepções de mundo dependendo do grupo humano, do tipo de sociedade ou da classe social de quem responde (CARVALHO, 1991, p.16). A forma de estudar e interpretar os sistemas naturais segue essa ampla gama de construções epistemológicas. A Natureza é uma construção social da interpretação e representação dos sistemas naturais. Em Geografia estudam-se tanto os sistemas em si, em sua funcionalidade, como as ideias de natureza. E a partir dessa construção humana, estabelecemos formas de concebê-la e de nos relacionarmos com o ambiente. Na atualidade, evidencia-se em diversas áreas do conhecimento a eclosão de novas teorias (Teoria da Auto – Organização, Teoria da Complexidade, Teoria das Estruturas Dissipativas) referentes a estas novas visões de mundo que conseqüentemente trazem consigo novas concepções acerca da Natureza. A Geografia trabalha com uma conceituação ampla de Natureza: funcional, simbólica, sagrada e produzida pelo capitalismo.

A natureza é também a base da existência de todas as formas de vida, é o seu habitat. Os sistemas naturais são responsáveis por processos vitais como ciclo da água, a formação dos solos, a esculturação do relevo e as diferentes coberturas de vida do planeta que representam a biodiversidade. O conceito de natureza possui uma dimensão histórica que resultou em mudanças espaço-temporais. A natureza é formada por coisas vivas e não vivas, como as rochas, suporte do relevo e da vida. Os sistemas naturais existem por si só, independentemente da presença ou interação humana, mas a natureza como conceito é uma construção social, porque envolve a capacidade de criar leituras, interpretações, usos e significados desses sistemas. Os sistemas naturais foram apropriados pelas sociedades em sua longa relação socioeconômica e cultural. Desses são extraídos os recursos que viabilizam a sobrevivência material e biológica. Mas é a partir das práticas de exploração no capitalismo mundializado e do meio-técnico-científico-informacional que os sistemas naturais são modificados criando situações críticas de degradação e esgotamento. Nesse sentido, lembrar que “Natureza” é concebida por Milton Santos como a relação sociedade-natureza, e que é reconhecida como uma parte ou fragmentação do mecanismo capitalista de produção mundializada, no qual o progresso técnico-científico estaria mediando esta interação. Entretanto, Dulley

(2004) compreende que a natureza também possui uma ordem funcional que independe do homem, e que para compreensão da apropriação dos elementos naturais e transformados das paisagens é importante conhecer a influência da natureza no processo de construção do espaço geográfico.

Diante do quadro preocupante de degradação ambiental, cabe ao ensino de Geografia ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma visão integradora dos sistemas naturais. Por essa perspectiva reflexiva é que conteúdos como as interações solo x clima x relevo x cobertura vegetal e funções da fauna podem ser tematizados em Geografia. A biodiversidade hoje é também temática de Geografia, pois os sistemas naturais dependem das interações bióticas para sobreviver e produzir benefícios, tais como a água, a depuração atmosférica, alimentos saudáveis, entre outros. Cabe à Geografia escolar estimular a reflexão-ação local no sentido de melhor cuidar e transformar as práticas que degradam e comprometem a qualidade ambiental e a qualidade de vida. A sustentabilidade socioambiental depende de posturas novas que se constroem no processo educativo. O ambiente urbano representa um desafio complexo para as sociedades contemporâneas e, neste sentido, tratar da sustentabilidade da cidade não se reduz à conservação dos recursos ambientais, mas também de assegurar condições de vida digna à população, propiciando que parcelas da sociedade não sejam excluídas do processo de desenvolvimento das cidades. A agenda 2030, definida pelas Nações Unidas em 2016, propõe que se articule em todos os âmbitos sociais 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável que podem ser articulados às propostas educativas. Nesse item percebe-se a possibilidade de interlocução da visão de natureza transformada pelo trabalho e informada pela cultura.

e. Região

Região, conceito da Geografia clássica, aparece na Geografia Moderna em meados do século XIX (BRITO, 2007 *apud* SÃO PAULO, 2016c). De início, fundamentada nas características dos sistemas naturais, definia setores das paisagens onde se identificava uma “homogeneidade” numa determinada escala espacial. Brito afirma que:

graças ao domínio da fluidez e da velocidade de conexões e circulação de mercadorias e das informações - características do mundo globalizado -, foi muito veiculado na Geografia o fim das especificidades regionais, irrelevantes diante da homogeneidade imposta globalmente. (BRITO, 2007, p.77).

No entanto, Santos (1988) relembra que:

[...] ao contrário do que parece, a região se torna ainda mais importante no mundo contemporâneo, tendo em vista, em primeiro lugar, o tempo acelerado acentuando a diferenciação dos eventos, aumentando a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine. (SANTOS, 1998, p.196)

Ainda segundo Santos (1988, p.28), “todos os lugares são virtualmente mundiais, mas também exponencialmente diferentes dos demais”.

A Geografia estaria, então, identificada como a ciência que busca decodificar as imagens presentes no cotidiano, impressas e expressas nas paisagens e em suas representações, numa reflexão direta e imediata sobre o espaço geográfico, o território, a região, a natureza e o lugar e, assim, instrumentalizando os(as) estudantes a decifrar e ler de modo crítico as imagens para formar leitores críticos em diferentes linguagens.

A ciência Geográfica contribui na compreensão de como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em uma escala mais ampla e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem. No mundo atual, o meio técnico-científico-informacional adquiriu um papel fundamental e, no processo de mundialização e massificação, o mundo convive com novos conflitos e tensões, tais como o declínio dos Estados-nação, a formação de novos arranjos comerciais, as políticas econômicas, a ordem ambiental mundial, a desterritorialização e reterritorialização constantes de pessoas e povos e outros temas que recuperam a importância do saber geográfico. Nesse sentido, o processo de regionalização ganha novos contornos e desconstrói a visão naturalizada de um mundo organizado por um conjunto de variáveis estáticas e aborda como as relações e interações ocorrem nos campos econômicos, políticos, meio ambiente, entre outros. Há uma multiplicidade de questões que, para serem entendidas, necessitam de uma educação geográfica bem estruturada. Isto que explanamos se apresenta no Município de São Paulo. Um município integrado às redes, desigual nas territorialidades, de crises de processos naturais, rico na diversidade cultural etc.

O estudo de Geografia possibilita aos estudantes a compreensão de sua posição no conjunto das interações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências – tanto para si como para a sociedade abrangente. Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações que são estabelecidas na construção do espaço geográfico no qual se encontram inseridas, tanto em nível local como mundial, e perceberem a importância das atitudes de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência. O ensino da Geografia pode e deve ter como objetivo levar o(a) estudante a compreender que cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as interações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado e constantemente em transformação. (SÃO PAULO, 2017 p.78-79)

f. Redes

As redes geográficas adquirem importância cada vez maior no contexto atual de múltiplas conexões que os processos produtivos e informacionais promovem. Castells (2000), em seu livro “Sociedade em rede”, define a rede como “um conjunto de nós interconectados e nó é o ponto no qual uma curva se entrecorta”.

A ideia de relações conectadas de vários elementos espaciais, por exemplo, centros urbanos, bolsas de valores, sistemas de televisão, etc.

As redes são o meio através do qual se desenvolvem e se manifestam os diferentes tipos de fluxos, conforme o tipo de rede e de seus nós. A rede urbana é uma forma simples de compreender a organização em redes. Neste caso, identifica-se uma hierarquia de cidades conforme seu porte e sua importância econômica, sendo seus nós compostos por: cidades globais, metrópoles nacionais, metrópoles regionais, centros regionais, subcentros regionais e cidades locais. Há uma interligação entre esses nós da rede urbana, entre os quais se estabelecem fluxos de mercadorias, pessoas, serviços etc. (...) O desenvolvimento da tecnologia da informação favorece a base material para a expansão das redes em toda a estrutura social a ponto de que a tendência seja de que cada vez mais a sociedade se organize em forma de redes geográficas materiais e não-materiais. (LISBOA, 2007, p.30).

O conceito de “redes geográficas” refere-se, portanto, às ligações que se entrecruzam no espaço geográfico (como o próprio nome nos faz entender). Essas ligações - sejam elas imaginárias ou reais - formam uma infraestrutura específica, um conjunto de nós entre seus elementos, operacionalizando e hierarquizando o espaço a ser analisado.

Os fixos e fluxos são fundamentais para que as redes sejam funcionais. Eles se sobrepõem formando novas características e “tramas” para que o fenômeno se amplie no espaço geográfico. Os fixos como pontos na estrutura e os fluxos fazendo circular bens, serviços e informações. Os elementos das redes articulam-se entre si, modificando-se através do tempo e reorganizando o espaço de acordo com o surgimento de novas demandas/necessidades.

g. Escala

Por muito tempo, a constituição ou as identificações de Escala Cartográfica e Escala Geográficas desenrolaram equívocos e confusões. Segundo Castro (1995), o raciocínio que compara e torna escalas geográficas e cartográficas análogas dificultou a definição do conceito. Ainda que pouco debatido ou teorizado como nos apresentaram Melazzo (2007) e Castro (1995), a Escala necessitou, assim como o restante do arcabouço conceitual estrutural da Geografia, ir além da medida de proporção ou valor métrico.

Neste sentido, a análise da escala permite ir além das concepções métricas cartesianas que grassou o pensamento geográfico. Podemos compreender escala a partir de um distanciamento da concepção positivista que concebe o espaço como um receptáculo, no qual cada fenômeno é apresentado pontuado, metrificado e

catalogado, com tamanho determinado. Não só a Geografia, mas os outros discursos científicos colaboram ao interpretar a escala como uma representação, em fração, reduzida do real. Dentro das definições da Escala Cartográfica, temos a redução em proporções de fenômenos que buscamos representar uma superfície topográfica a uma plana (mapa, planta ou carta) de um espaço delimitado. Neste sentido, a escala “[...] é a relação entre a medida de um objeto ou lugar representado no papel e sua medida real” (IBGE, 2010)⁷.

Na cartografia, é fundamental que o estudante tenha a construção cartesiana dos mapas, mas é necessário um salto na complexidade da análise do espaço. A Escala é, portanto, utilizada como uma estratégia de apreensão da realidade, em que damos apresentação dos fenômenos problematizados (seja a urbanização, as questões agrárias, os climas etc.) que adquirem características particulares pela mudança da escala. Como exemplo, se focarmos no estudo das regiões metropolitanas e sua influência na economia do estado em que estão inseridas, ou como determinada avenida muda de função a partir da análise do bairro, como também em relação à cidade. A cada escala utilizada demonstra-se uma complexidade diferente. A extensão do fenômeno muda, as coisas mudam, é importante identificar como estas relações mudam e quais os conteúdos novos elas ganham, a partir da alteração de suas novas dimensões escalares.

Em outro sentido da escala, podemos analisar as ações dos indivíduos no espaço e sua capacidade de transformar tempo, forma que se criam e recriam, embasando as possibilidades de entender as Escalas nas perspectivas das transformações políticas e na atuação dos sujeitos em extensão e níveis de atuação. A Escala de ação é entendida como o movimento de sujeitos em movimento nos arranjos de objetos e normas, constituída de extensão da ação em um tempo; e a totalização desses vetores múltiplos compõem a escala de resultado.

7. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/manual_nocoas/representacao.html

Quadro-síntese dos conceitos estruturantes

Conceitos	Concepções Teóricas	Autores de Referência
ESCALA	<p>Escala pode se referir a uma métrica utilizada para reduzir objetos e produzir representações espaciais, mas, segundo Castro (1995), pode ser referir a um processo, a um fenômeno, pois este, dadas as suas características, é quem define a escala de análise e representação.</p>	<p>CASTELLAR, Sonia Maria V. CASTRO, Iná Souza MARTINELLI, Marcelo ROSS, Jurandyr L. S. SILVEIRA, Maria L. SIMIELLI, Maria E.</p>
LUGAR	<p>Conceito de lugar pode ter o sentido de pertencer e dar significado (TUAN, 1983; SCARLATO, 2005, OLIVEIRA, 2000, 2013; FURLAN, 2004). Assume a expressão do espaço vivido, percebido e representado. Nesta abordagem, lugar ganha sentido de leitura perceptiva e de campo simbólico. Uma pessoa vive num local, mas o lugar seria sua identificação afetiva, a ligação e vínculo com a paisagem. Para outros autores, lugar seria a função que uma localidade exerce no Território (SANTOS, 2000a), por exemplo: a Av. Paulista como o lugar do sistema financeiro.</p>	<p>CLAVAL, Paul CORREA, Roberto L. FURLAN, Sueli A. OLIVEIRA, Lívia SANTOS, Milton SCARLATO, Francisco C. TUAN, Yi-Fu.</p>
NATUREZA	<p>Cada período histórico é marcado por um determinado posicionamento filosófico em relação à concepção de Natureza. As explicações e as definições de Natureza acompanham as concepções de mundo dependendo do grupo humano, do tipo de sociedade ou da classe social de quem responde. (CARVALHO, 1991, p.16). A forma de estudar e interpretar os sistemas naturais segue essa ampla gama de construções epistemológicas. A Natureza é uma construção social da interpretação dos sistemas naturais. Em Geografia estuda-se tanto os sistemas em si, como as ideias de natureza. E a partir dessa construção humana, estabelecemos formas de concebê-la e de nos relacionarmos com o ambiente. A Geografia trabalha com uma conceituação ampla de Natureza: funcional, simbólica, sagrada e produzida pelo capitalismo.</p>	<p>CARVALHO, Marcos B. HASSLER, Márcio L. LENOBLE, Robert MORIN, Edgar SANTOS, Milton VITTE, Antonio C, CIGOLONI, Adilar. SCHELLMANN, Karin. VESENTINI, José W. WHITEHEAD, Alfred N.</p>
PAISAGEM	<p>A paisagem geográfica pode ser entendida como conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1998). Mas a paisagem pode também adquirir o significado de produto da experiência vivida e herança da natureza (AB´SABER, 2003). Na visão ecológica da paisagem, ela é um conjunto estruturado e funcional de formas que permitem identificar unidades homogêneas (MONTEIRO, 2001).</p>	<p>CAVALHEIRO, Felisberto CLAVAL, Paul LA BLACHE, Vidal. MONTEIRO, Carlos A.F. SANTOS, Milton TROLL, Carl</p>
REDES	<p>Representam as conexões entre fixos e fluxos e podem se estabelecer em diferentes níveis de articulação, sejam nas redes urbanas, sociais, sistemas naturais, entre outros.</p>	<p>SANTOS, Milton CORREA, Roberto L.</p>

Quadro-síntese dos conceitos estruturantes

Conceitos	Concepções Teóricas	Autores de Referência
REGIÃO	Conceito historicamente utilizado em Geografia que inicialmente considerava os atributos naturais como diferenciados dos espaços geográficos. Corrêa (1989) considera região uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações.	CORREA, Roberto L. LENCIONE, Sandra SANTOS, Milton LA BLACHE, V. MOREIRA, Rui GOMES, Paulo C. RIBEIRO, Luiz A de M. RUA, João
TERRITÓRIO	O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura.	ANDRADE, Manoel C. COSTA, Paulo G. HAESBAERT, Rogério MORAES, Antonio Carlos R. SANTOS, Milton

Fonte: Adaptado de São Paulo, 2017, p.80.

A compreensão do espaço vivido é o caminho da transformação do cidadão. Mas isso depende da postura dos sujeitos sociais em contrapor o que está dado como realidade e seu entendimento do que pode ser modificado, transformado. Para isso é fundamental uma forma de ensinar e aprender que permita o diálogo, a troca de ideias, a discussão de fatos e a construção de opiniões próprias pelos estudantes. A partir da consciência dos lugares, o protagonismo e o pensamento crítico dos estudantes pode fazê-los alcançar a compreensão e a aplicação do raciocínio geográfico para, com isso, refletir sobre as lógicas de apropriação do espaço globalizado. Na busca de compreender como o espaço geográfico é produzido e reproduzido, como ele pode ser apropriado a partir de várias formas, o(a) estudante da EJA poderá construir seu conhecimento buscando investigar e propor alternativas para seu bairro, assim como desenvolver habilidades para o mundo do trabalho, ampliando sua escala de participação.

No entanto, um grande desafio encontrado por esses estudantes está na leitura e na escrita que são fundamentais para compreender informações, produzir textos autorais e formular ideias e conceitos, ampliar concepções de mundo, enfim, adquirir repertório geográfico. Todos os professores têm a responsabilidade em garantir que estudantes da EJA participem do mundo letrado, por isto uma primeira orientação é oferecer situações nas quais os textos e a produção textual estejam sempre presentes. A proficiência em leitura e escrita é fundamental no mundo contemporâneo para que eles exerçam seus direitos, comuniquem-se com a sociedade, informem-se, saibam pensar de modo interpretativo, construam habilidades para enfrentar o mundo contemporâneo. A autonomia e emancipação é fundamentada no saber geográfico, pois permite compreender e explicar as relações entre a sociedade e a natureza, bem como entender o movimento contínuo de transformação que o espaço está sujeito. Saber, por exemplo, que todos somos cidadãos com direitos civis, sociais e políticos garantidos por lei pode ajudar os(as) estudantes a significar o espaço vivido. Quanto mais dinâmica

e criativa for a aula, utilizando várias formas de linguagem para atingir o objetivo remetido pelo conteúdo, mais o(a) estudante irá compreender aquilo que está a sua volta.

Os estudantes, a despeito de suas dificuldades e incapacidades reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais e socioeconômicas, têm desafios de aprendizagem, em graus diferentes (uns mais, outros menos). Dessa forma, precisam ser aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras de aprender, sejam eles jovens, adultos ou velhos. Respeitando-se os tempos, interesses e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

Já há muito tempo é sabido que a melhor estratégia para se ensinar qualquer componente curricular é despertar o desejo de saber e de aprender. Por isso, na Geografia, a interação do professor com as questões reais dos estudantes da EJA é fundamental. Segundo Callai (2006, p.53) há pelo menos três motivos para ensinar Geografia:

[...] o primeiro trata de conhecer o mundo e obter informações a seu respeito, o segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem, e o terceiro é fornecer informações que possibilite o aluno condições para construir sua cidadania. (CALLAI, 2006, p. 53)

Claro que conhecer como jovens e adultos aprendem a partir do repertório que já possuem pode orientar a ação educativa. A observação, análise e síntese dos fenômenos são pressupostos para planejar atividades, dar sentido a elas e permitir que os estudantes participem das decisões. Frente à fragmentação e descontinuidade, muito presente na EJA, sugerimos um planejamento que articule as situações trabalhadas de modo que se possa assumir a necessidade de continuidade e aprofundamento nos estudos.

No entanto, o que ainda nos desafia é o desenvolvimento da didática dos diferentes objetos de conhecimento. Como desenvolver progressivamente um eixo? Esta questão está bem resolvida na alfabetização cartográfica, mas em vários outros campos o modo de ensinar e aprender avançou pouco e daí a importância da prática do professor, que é autor de sua própria situação de ensino. O debate não é a única forma de aprender! Há necessidade de pesquisa sobre a didática em Geografia e da utilização uma ampla gama de modalidades organizativas.

Paulo Freire (1996) observou que as proposições das práticas docentes precisam aproximar o estudante dos objetos estudados de forma crítica. Apontou também que as(os) estudantes devem ter a sua curiosidade aguçada sobre um assunto de modo crítico.

O professor e os(as) estudantes (pensando aqui na questão da construção da autonomia da leitura e outros aspectos do aprender) poderão usar métodos de investigação que permitem o questionamento da realidade, como trabalho de campo, entrevistas com a comunidade, assim como a análise e construção das diferentes linguagens geográficas para compreender melhor o ambiente em que vive e conseguir desta forma intervir nele.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE GEOGRAFIA

Sobre Organização de Conteúdos

Os conteúdos sugeridos no documento curricular estão organizados por eixos⁸ que possibilitam um planejamento articulado de diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores para cada etapa da escolaridade em EJA. Assim, os eixos:

constituem caminhos para articular os conceitos com os conteúdos, pois sem esta articulação os conceitos seriam apenas definições vazias e sem sentido. Os eixos poderão servir de referência para nortear a organização curricular, possibilitando ao professor incorporar novos temas, considerar os conhecimentos prévios dos(as) estudantes, bem como construir com eles os conceitos geográficos necessários para leitura do mundo. Neste documento, foram incorporados de modo a ampliar as possibilidades práticas de sala de aula, de diferentes sequências de conteúdos; do tratamento de conteúdos em diferentes situações locais e do estabelecimento das várias conexões entre conteúdo dos diferentes eixos e os temas interdisciplinares (SÃO PAULO, 2017, p. 71).

Os respectivos conteúdos podem ser organizados em temas e problemas para investigação, elaborados particularmente pelo professor no seu plano de ensino. Deve-se esclarecer que não se propõe forçar a integração aparente de conteúdo, mas trabalhar conhecimentos de várias naturezas que se manifestam inter-relacionados de forma real.

Os fundamentos que orientam a seleção de conteúdos valorizam conceitos como estruturadores do pensamento geográfico que compõem a mola mestra da organização dos grandes eixos de estudo. Conceitos de território, paisagem, lugar, região, rede, escala foram valorizados no intuito de favorecer a didatização das situações geográficas.

Lembramos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de São Paulo é composta por diversas formas de atendimento⁹, mas consideramos que a proposta deveria se pautar pela forma de atendimento mais representativa, no caso a EJA Regular de 4 anos que se apresenta organizada por Etapas: **Alfabetização, Básica, Complementar e Final**. Em cada Etapa da EJA há um quadro sistematizado com quatro colunas: Eixo, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Estes últimos selecionados do documento: Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, decorrente de um plano elaborado com a participação de 193 países, coordenado pela Organização das Nações Unidas e que estabelece importantes metas como erradicação da fome, das guerras, das violências sociais, políticas e religiosas, a promoção pelo saneamento básico e moradias decentes a todos, além de preconizar alfabetização universal.

A Agenda 2030 estabeleceu dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e todos estão relacionados aos objetos de conhecimento e aos objetivos do Currículo de Geografia para EJA. São ODS:

8. Considerou-se as Unidades Temáticas Propostas pela BNCC para o Ensino Fundamental II mesmo que não exista referências para a EJA, mas adotamos a concepção de eixo estruturador, pois inserimos uma síntese problematizadora. Esta forma de organizar nos permite inserir as questões semânticas e textualizar a visão proposta. Assim, acreditamos permitir diálogos com os educadores que podem pautar-se por uma referência para ampliar a compreensão e decisão sobre como alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no Currículo.

9. Consultar: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Formas-de-Atendimento>

- 1 – Erradicação da pobreza: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;
- 2 – Fome zero e agricultura sustentável: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável;
- 3 – Saúde e bem-estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades;
- 4 – Educação de qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos;
- 5 – Igualdade de Gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- 6 – Água potável e saneamento básico: assegurar a disponibilidade e gestão e saneamento a todos;
- 7 – Energia limpa e acessível: Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia, para todos;
- 8 – Trabalho decente e crescimento econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos;
- 9 – Indústria, inovação e infraestrutura: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação;
- 10 – Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles;
- 11 – Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- 12 – Consumo e produção responsáveis: Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis;
- 13 – Ação contra a mudança global do clima: Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos;
- 14 – Vida na água: Conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- 15 – Vida terrestre: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade;
- 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes e inclusivas em todos os níveis;
- 17 – Parcerias e meios de implementação: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. (Disponível em: http://www.agenda2030.com.br/os_ods. Acesso: em 02 de jan. de 2019).

As abordagens destes Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis constituem-se em dispositivos para uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A partir da interação com o Grupo de Trabalho da EJA foram apresentadas propostas que consideraram as bases epistemológicas e sócio-históricas críticas do pensamento geográfico e os processos de organização dos conteúdos, destacando evidentemente uma preocupação explícita, contextualizada com a retórica científica sobre a importância da organização do ensino pela aprendizagem dos estudantes. O Grupo de Trabalho reviu e referendou preocupações sugeridas em documentos curriculares da SME, que atendem também às expectativas dos professores da EJA. As preocupações são descritas a seguir:

- a. Que o conhecimento geográfico proposto no currículo seja capaz de levar o estudante a compreender o espaço geográfico em sua totalidade como resultado das relações entre a sociedade e a natureza e da dinâmica resultante da relação entre ambas;
- b. Que o estudante construa um conhecimento do mundo como um espaço social concreto e em movimento;
- c. Que a complexidade do espaço geográfico se expressa em suas determinações naturais, históricas e sociais (a partir de suas diversas culturas, etnias, formas, gêneros e deficiências);
- d. Que essa complexidade seja tematizada e compreendida considerando o mundo vivido pelos estudantes da EJA e as especificidades do seu percurso escolar;
- e. Que o protagonismo seja fundamental para entender e agir sobre a realidade imediata dos estudantes, assim como compreender a interface de São Paulo em escalas espaciais mais amplas (regional, nacional e mundial) e refletir sobre como a sua realidade se articula a essas escalas;
- f. Que a aprendizagem se reflita na formação de um sujeito de pensamento crítico, o que implica capacidade de problematizar a realidade, propor soluções e reconhecer sua complexidade;
- g. Que reconhecer a importância do pertencimento étnico-racial e ao mesmo tempo valorizar-se como sujeito imerso na cultura que constitui e constrói o lugar;
- h. O reconhecimento de pertencimento étnico-racial como valor conceitual resulta da conclusão do Grupo de Trabalho da necessidade de reflexões aprofundadas sobre o significado amplo da mobilidade espacial de agrupamentos humanos e suas variedades sociais, culturais, históricas e regionais, a exemplo de populações migrantes e em situações de permanente itinerância na Cidade de São Paulo e também da inclusão social.

ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é o marco inicial da vida do estudante da Educação de Jovens e Adultos. Essa etapa destaca-se porque este estudante retorna à escola com mais experiência de vida, mas também menos motivado ou até mesmo desacreditado na sua capacidade de aprender. Portanto, ao alfabetizar, estamos diante de um sujeito de conhecimento adquirido ao longo da vida escolar e fora dela. Em Geografia, esta etapa é focada no alfabetizar espacialmente, ou como se consignou chamar desenvolver a alfabetização cartográfica. Evidente que se trata de alfabetizar utilizando contextos geográficos que contém elementos dos sujeitos, do espaço geográfico, da natureza e do trabalho.

A alfabetização cartográfica se baseia em percursos cognitivos que se apoiam em noções e conceitos já presentes na vida do estudante. Contudo, o crescente avanço das tecnologias nos leva a várias formas de linguagem espacial, exigindo do estudante competências leitoras de imagens, plantas, mapas e maquetes, que somente na escolarização são ensinados. Simielli (1999) observa que o uso de imagens na alfabetização cartográfica é fundamental e que devem ser oferecidos inúmeros recursos visuais, como: desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélite, figuras e tabelas, acostumando o estudante à linguagem visual. Essa exposição às múltiplas linguagens espaciais permite desenvolver a capacidade de leitura e de comunicação oral e escrita por meio desses elementos e assim permitir ao estudante a percepção e o domínio do espaço. Para Simielli:

a alfabetização espacial supõe o desenvolvimento das noções de: visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional, imagem bidimensional; alfabeto cartográfico: ponto, linha e área; construção da noção de legenda; proporção e escala; lateralidade/referências, orientação (SIMIELLI, 1999, p. 98),

Considera-se que na etapa da alfabetização a cartografia deve ser abordada em sua função prática no cotidiano, seja por meio do mapa, planta, maquete ou de qualquer outra forma de representação. Ela serve tanto para organizar a vida do cotidiano, quanto para dominar territórios e populações.

Os jovens e adultos, ao retomarem seu processo de alfabetização, podem conectar a linguagem aos conhecimentos espaciais dos mapas para atuar e transformar sua vida à medida que se desenvolvem e elaboram de forma progressivamente mais complexa a leitura do espaço geográfico. Mas o que ler por meio dos mapas na Geografia? A leitura geográfica do espaço vivido não se reduz a uma percepção apenas empírica dos objetos que estão em torno de nós, nem o aprendizado do mapa por ele mesmo. É um processo de construção do olhar que cria a possibilidade de compreensão de relações e interações dos objetos em contextos espaciais variados. Um olhar que permite ver o que nem sempre está explícito nas formas. Por exemplo, como compreender o bairro como lugar para aprender e socializar-se, decifrando códigos espaciais. O pensamento espacial geográfico se dá a partir do olhar interrogador e interpretador dos vínculos e nexos espaciais com os lugares próximos e distantes, do pertencer a um grupo social, do reconhecer-se num quadro natural, da valorização da cultura material e imaterial brasileira e, particularmente, de sua comunidade, da compreensão da formação socioespacial, da leitura da paisagem, da mobilidade socioespacial, da formação dos grupos sociais e das múltiplas interações dos processos da natureza, das atividades econômicas que articulam a vida à produção do espaço, da organização do trabalho. Ao tratar da representação cartográfica por meio da escrita e uso dos mapas, é importante destacar que a alfabetização cartográfica permite aos(às) estudantes localizar e dar significação aos diferentes lugares e estabelecer relações destes com seu cotidiano.

Na Etapa de Alfabetização, temos a oportunidade de construir interações entre a leitura textual e a leitura espacial.

Pensamento espacial – um tipo de pensamento – é baseado na amálgama de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio. É o conceito de espaço que faz do pensamento espacial uma forma particular de pensamento. Entendendo o significado do espaço, nós podemos usar as suas propriedades (ex.: dimensionalidade, continuidade, proximidade e separação) como um veículo para estruturar problemas, para encontrar respostas e para expressar soluções. Expressando relações dentro de estruturas espaciais (ex.: mapas, maquetes, representações em programas de CAD), nós podemos perceber, lembrar e analisar as propriedades estáticas e, pelas transformações, as propriedades dinâmicas de objetos e os relacionamentos entre objetos. Nós podemos usar as representações em uma variedade de modos e mídias (gráficas [texto, imagem e vídeo], táteis, auditivas, cinestésicas e olfativas) para descrever, explicar e comunicar a respeito da estrutura, operação e função de objetos e seus relacionamentos (NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NRC, 2006 *apud* DUARTE, 2016, p. 116).

A articulação entre a educação geográfica e a alfabetização cartográfica irá contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial e, conseqüentemente, resolver situações na vida cotidiana e profissional que envolvem representações espaciais, principalmente as cartográficas, aplicadas aos contextos geográficos.

O estudo da paisagem de vivência, por exemplo, permite que se construam os primeiros passos do pensamento espacial. Na alfabetização, o domínio de alguns fenômenos sociais e naturais, o desenvolvimento de algumas noções iniciais pode ser um caminho. Caminhos que devem permitir associar ao estudo das paisagens e dos lugares vividos à linguagem dos mapas, das imagens, dos textos, e a vivência empírica de trabalho de campo.

Para o professor, uma sugestão viabilizadora das primeiras leituras espaciais pode ser feita e sistematizada a partir da aproximação com as paisagens e os lugares.

A perspectiva é que os estudantes desenvolvam noções sobre a espacialidade a partir das semelhanças e diferenças, a relação parte e todo e as contradições que marcam o uso social que fazemos dos processos da natureza. Essa perspectiva favorece a formação de estudantes com pensamento crítico e analítico, estimulando o raciocínio a partir de diferentes referenciais ligados ao campo da Geografia e de outras áreas do conhecimento.

Para que haja coerência com a ideia que todas as áreas alfabetizam, ou seja, são responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita, tomamos como referência situações do cotidiano e das vivências dos(as) estudantes. A partir de situações concretas, o estudante pode e deve solucionar problemas e levantar hipóteses sobre os fenômenos estudados. O objetivo fundamental da Geografia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é situar o estudante no momento em que vive. Situar-se é perceber os fatos que acontecem em uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e numa multiplicidade temporal e espacial.

Conforme afirmam Archela e Pissinati (2007, p. 109):

A Cartografia é mais frequente na vida das pessoas do que elas possam imaginar. Ao se tratar dos conceitos que envolvem a representação gráfica, a referência não é apenas para os mapas usados nos livros ou no meio digital. O traçado de um campo de futebol, o trajeto do quarto até a cozinha, a vista vertical a partir da janela de um prédio, a posição da mesa do professor em relação às carteiras da sala de aula, tudo isso requer um mínimo de conhecimento sobre localização, projeção, proporção e simbologia. Ao contrário do que muitos estudantes pensam, não é na escola que eles começarão a adquirir conhecimentos cartográficos. Na verdade, eles já trazem uma bagagem de conhecimento empírico que apenas será transformado em conhecimento formal, mediante a conscientização sobre o seu uso e sua nomenclatura. (ARCHELA; PISSINATI, 2007, p. 109)

Eixos Temáticos na Etapa de Alfabetização

Tomando-se como referência os propósitos da escola e as orientações pedagógicas contidas neste documento, e em documentos anteriores produzidos pela SME, foram definidos 5 (cinco) eixos.

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	Enfoque nas noções de pertencimento contextualizadas culturalmente e espacialmente. Enfocar as diversas identidades dos estudantes. Considera o que está exposto nas Leis 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na formação da sociedade brasileira, e 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino.
Organização territorial no tempo e no espaço	A formação socioespacial de um território é o essencial neste eixo. Esta formação é trabalhada a partir do cotidiano do jovem e do adulto. A organização territorial ou a "assinatura territorial" é resultado de diferentes disputas localizadas no tempo e espaço social, a exemplo de São Paulo, uma cidade-região complexa, diversa, multiescalar e multitemporal.
Pensamento espacial e formas de representação cartográfica	Trabalha a iniciação da alfabetização cartográfica na perspectiva dos primeiros conceitos, do alfabeto cartográfico e dos processos de raciocínio espacial adequado aos jovens e adultos. São sugeridas as primeiras noções de posição, distância, referenciais espaciais, suportes etc. O pensamento espacial é abrangente, pois constitui um tipo de pensar que se apoia em "conceitos espaciais", instrumentos de representação em vários suportes físicos e digitais e processos de raciocínio" (NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NRC, 2006).
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Estudo da funcionalidade dos fenômenos do meio biogeofísico que podem ser observados, registrados e representados, por exemplo, as condições do tempo meteorológico, os tipos de solos locais. No tema da qualidade de vida, o estudo dos espaços livres de edificações e suas funções no bem-estar das pessoas. Aborda-se a questão da qualidade ambiental por meio do estudo do consumo, desperdício e descarte inadequado de resíduos.
Trabalho e formação socioespacial	O trabalho é a expressão das condições humanas. É a criação e, ao mesmo tempo, o modo de sustento, também a transformação das matérias primas em produtos de uso. Nesta etapa, retoma-se o estudo da Cidade de São Paulo e a sua estrutura urbana. Apresenta-se a noção de segregação socioespacial pelo estudo da relação centro-periferia, a precarização da moradia dos segmentos de menor poder aquisitivo e a carência de infraestrutura.

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO**

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O lugar de vivência: a moradia, a rua onde vivo, vizinhos e amigos o bairro 	<p>(EFEJAEAG01) Perceber e valorizar o pertencimento da comunidade a qual se insere.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • A escola como lugar de vivência 	<p>(EFEJAEAG02) Descrever características percebidas de seus lugares de vivência e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Os diferentes espaços de convivência, serviços e de lazer 	<p>(EFEJAEAG03) Identificar os fluxos migratórios no bairro e a insuficiência desses afluxos populacionais na construção identitária do lugar/ comunidade em que vive.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • A formação e as transformações históricas e espaciais do bairro 	<p>(EFEJAEAG04) Reconhecer nas paisagens do bairro as transformações históricas e os diferentes atores sociais e espaciais.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Os fluxos migratórios na construção do bairro, município e no Estado de São Paulo 	<p>(EFEJAEAG05) Descrever características percebidas de seus lugares de vivência (moradia, escola, trabalho, igreja, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos (pessoas com deficiência, idosos, pessoas com mobilidade reduzida etc.).</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Formação do bairro 	<p>(EFEJAEAG06) Discutir e elaborar, coletivamente, os lugares de convívio nos diferentes espaços do cotidiano do estudante (espaços de lazer, escola, casa, praças etc.) e em diferentes situações pensando no respeito à diversidade.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> • Costumes e tradições do bairro, cidade e país 	<p>(EFEJAEAG07) Discutir como processos migratórios e imigratórios construíram a formação do Município e do Estado de São Paulo na contemporaneidade, estabelecendo algumas relações entre os diferentes afluxos populacionais e as condições de infraestrutura e serviços urbanos.</p>	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Paisagem e vida cotidiana • Elementos naturais e humanos da paisagem e suas representações • Mapas do município, os seus bairros e municípios vizinhos • O sistema de transporte 	(EFEJAEAG08) Perceber a paisagem da vida cotidiana, bem como os elementos naturais e humanos do entorno da escola comparando as diferenças e semelhanças entre elas, identificando os tipos de moradia observados na comunidade onde vive e de outros lugares (população ribeirinha, comunidades indígenas, outros bairros da cidade).	 
		(EFEJAEAG09) Conhecer outros bairros e municípios vizinhos da Cidade de São Paulo, por meio de mapas e ilustrações.	 
		(EFEJAEAG10) Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô, o tempo de deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.	 
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Alfabetização cartográfica e noções espaciais • Formas de representação do espaço geográfico • Noções de projeção e de representação bidimensional e tridimensional • Sistema de orientação Geográfica 	(EFEJAEAG11) Reconhecer os elementos e as características espaciais em diferentes escalas de análise.	 
		(EFEJAEAG12) Representar graficamente (visualmente) os componentes da paisagem e dos espaços de vivência (local e regional).	
		(EFEJAEAG13) Identificar diferentes formas de representação do espaço a partir do trajeto vivido cotidianamente e por meio de representações cartográficas (mapa do metrô, trem, rodoviário etc.).	 
		(EFEJAEAG14) Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.	
		(EFEJAEAG15) Compreender e desenvolver as habilidades de lateralidade, distância, posição, referenciais espaciais em diferentes suportes e instrumentais.	
		(EFEJAEAG16) Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens dos lugares de vivência, representando, por meio de desenhos.	 

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEAG17) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas.	
		(EFEJAEAG18) Elaborar coletivamente o mapa do bairro ou da cidade com alguns pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada, utilizando diferentes suportes e tecnologias digitais.	  
TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos de trabalho no dia a dia, presente no bairro, na cidade etc. Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes Recursos naturais Matéria-prima e indústria 	(EFEJAEAG19) Conhecer os tipos de trabalho realizados no bairro e na Cidade de São Paulo.	  
		(EFEJAEAG20) Relacionar os diferentes tipos de atividades sociais a jornadas sociais (dia / noite etc.).	 
		(EFEJAEAG21) Identificar os recursos da natureza (água, solos, vegetação) e sua importância econômica.	  
		(EFEJAEAG22) Identificar o processo de transformação da matéria-prima em produto industrializado.	    

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiras noções de paisagem • A dinâmica da natureza • A natureza como fonte de recursos econômicos • Impacto das atividades humanas, os recursos naturais e as consequências socioambientais • A conservação ambiental 	<p>(EFEJAEAG23) Identificar e ressignificar a dinâmica da natureza no cotidiano e suas interferências no modo de vida.</p>	
		<p>(EFEJAEAG24) Categorizar os diferentes tipos de paisagem (natural e cultural) considerando as particularidades e similaridades dos lugares.</p>	
		<p>(EFEJAEAG25) Reconhecer as características das paisagens no ambiente de vivência com o objetivo de identificar a ação humana na preservação e degradação das paisagens naturais.</p>	
		<p>(EFEJAEAG26) Desenvolver práticas, atitudes e valores voltados para a sustentabilidade socioambiental.</p>	
		<p>(EFEJAEAG27) Repensar o consumo a partir da ideia de consumo consciente levando em consideração os resíduos gerados e seus impactos ambientais.</p>	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEAG28) Valorizar a importância dos trabalhadores que desenvolvem atividades de coleta e separação de resíduos sólidos.	   
		(EFEJAEAG29) Descrever oralmente imagens da paisagem do local de vivência, elaborando legendas simples para as imagens dos fenômenos naturais observados.	   
		(EFEJAEAG30) Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples).	 
		(EFEJAEAG31) Conhecer o sistema de coleta seletiva de resíduos da Cidade de São Paulo.	   
		(EFEJAEAG32) Identificar o consumo excessivo de recursos naturais e alguns problemas socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente.	    
		(EFEJAEAG33) Conhecer e comparar como outros povos (comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras etc.) resolvem seus problemas de resíduos sólidos.	  

ETAPA BÁSICA

Na Etapa Básica da EJA, a educação geográfica aborda as diferentes interações entre o urbano e o rural em suas dimensões sociais, culturais, ambientais e políticas. Há diferentes caminhos para selecionar objetos de conhecimento e abordagens metodológicas de estudo geográfico da complexidade espacial do urbano e rural. Entendemos que o enfoque da produção do espaço pode apresentar para os estudantes uma visão crítica do cotidiano. Assim, o conceito de lugar como espaço vivido, percebido e representado pode ser um caminho, uma vez que contém a problematização do direito ao habitar, uma das grandes demandas das classes trabalhadoras. Essa discussão colocada, por exemplo, no eixo “Sujeito e seu lugar no espaço” e no objeto de conhecimento “a desigualdade socioespacial” possibilita o entendimento da cidadania e também a importância do espaço de uso, que também é pleno de significados para quem vive a cidade (CARLOS, 1996).

Destacamos nessa Etapa o estudo do Município de São Paulo, com papel articulador do território regional e nacional que compõe o pano de fundo das análises do espaço de uso. São Paulo é uma cidade-região representada por uma ampla gama de forças produtivas, de articulações econômicas, ambientais, culturais, políticas etc. Propõe-se a construção da compreensão das ligações entre cidade e região, particularmente estudando a maior metrópole do trópico úmido por múltiplos temas e enfoques que aproximem as realidades vividas dos processos que estruturam a cidade. Neste sentido, os conteúdos e as expectativas de aprendizagem enfocam a relação entre a sociedade e o território, destacando o processo de urbanização e as desigualdades socioespaciais engendradas pelo capitalismo.

Na escala regional, a região metropolitana retrata a etapa de financeirização do capital e as transformações dos arranjos produtivos que se organizam no espaço urbano, por exemplo, nas novas indústrias de alta tecnologia, nos serviços, nas novas centralidades metropolitanas, nos serviços de saúde de alta complexidade, nas redes articuladoras da mobilidade de mercadorias e pessoas, entre outros. Estes temas ajudam a compreender as forças que determinam os arranjos espaciais.

Harvey escreve:

A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores quanto em regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas (tais como “Terceira Itália”, Flandes, os vários vales e gargantas do silício, para não falar da vasta profusão de atividades dos países recém-industrializados). (HARVEY, 1996, p. 140).

São Paulo é uma cidade-região complexa e articuladora de processos espaciais que ressignificam o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e os amplos circuitos dos transportes. Portanto as paisagens

urbanas e peri-urbanas podem ser estudadas em seus elementos fundamentais, propiciando aos estudantes observarem, compararem e compreenderem suas interações e modos de viver. Este processo de identificação e reconhecimento é possível a partir de um estudo na escala municipal articulada à escala regional para perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando no tempo. É fundamental propor atividades que permitam perceber outras escalas que desafiem o(a) estudante a conhecer-se e participar de sua comunidade, compreendendo sua inserção no mundo. Diferentes paisagens regionais devem ser apresentadas e trabalhadas de modo que venham a construir uma noção mais ampla sobre o território brasileiro, paisagens, lugares, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que caracterizam diferentes territorialidades.

O estudo da urbanização evidencia, também, fortemente, o aspecto econômico, uma das dimensões geográficas predominantes, no entanto, as paisagens urbanas e rurais são lugares que expressam modos de viver, portanto incluem a dimensão cultural, natural e social. Existem múltiplas dinâmicas entre o urbano e o rural, as formas de interação de trabalho e produção, as influências comportamentais, a percepção do espaço, os diferentes tempos e modos de viver, sentir e trabalhar.

Portanto o debate ou mesmo práticas de imersão na cidade-região podem levar a uma compreensão mais ampla de como a integração econômica das funções urbanas resultou nos problemas (degradação ambiental, falta de saneamento básico, desemprego, carência de infraestrutura urbana, etc.), face visível da apropriação econômica de todos os espaços.

A configuração territorial de São Paulo na metrópole pode também ser problematizada, pois muitas relações entre as paisagens são permeadas por decisões político-administrativas promovidas não apenas por instâncias locais e regionais, sobretudo na atualidade, em que cada vez mais o mundo encontra-se interconectado e em rede. Questões relativas à posição geográfica, fronteiras, extensão dos fenômenos são assim retomadas, o que garante a possibilidade de os(as) estudantes ampliarem noções e conhecimentos que haviam anteriormente produzido a respeito.

Na Etapa Básica, as possibilidades de aprendizagem ampliam-se em vários aspectos. A maior autonomia de leitura e escrita e o domínio dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação permitem que sejam capazes de consultar e processar fontes de informação de maior independência e construam compreensões mais complexas, realizando analogias e sínteses mais elaboradas, expressas por meio de trabalhos escritos e apoiados por múltiplas linguagens – como ilustração, mapas, maquetes, seminários, por exemplo.

Eixos Temáticos na Etapa Básica

Tomando-se como referência os propósitos da escola e as orientações pedagógicas contidas neste documento, e em documentos anteriores produzidos pela SME, foram definidos 5 (cinco) eixos temáticos.

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	São apresentadas as noções de diversidade cultural e os processos de formação do povo brasileiro. Inicia-se o reconhecimento da importância dos processos migratórios na formação social e cultural da Cidade de São Paulo. São também apresentadas as formas de organização política do município a partir das funções públicas. As desigualdades sociais e as questões étnico-raciais são tematizadas, assim como o fortalecimento dos canais de participação social.
Organização territorial no tempo e no espaço	A partir da organização administrativa do município, o(a) estudante pode identificar relações entre os processos da formação étnico-cultural e hibridismo cultural de São Paulo e reconhecer a especificidade do Estado no território e o processo de urbanização.
Pensamento espacial e formas de representação cartográfica	Primeiros passos da alfabetização cartográfica com reconhecimento de elementos de orientação e dos mapas simples. Estudo das representações das cidades e do espaço urbano utilizando mapas e imagens de satélite.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Observação dos sistemas naturais como as primeiras noções de ciclo hidrológico e a importância da água no cotidiano. Identificação dos parâmetros simples que indicam a qualidade ambiental e a qualidade de vida.
Trabalho e formação socioespacial	Estudos sobre o trabalho no campo e na cidade, com enfoque nas relações de interdependência e integração por meio da circulação de mercadorias e matérias-primas. Estudos sobre inovações no trabalho, no campo e na cidade. Estudos sobre o “trabalho infantil”, o novo Código Trabalhista e do Consumidor”.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ETAPA BÁSICA

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • Território: a diversidade cultural e étnico-racial • A desigualdade socioespacial • Instâncias do poder público • Os diferentes canais de participação social e os riscos e cuidados nos meios de comunicação • Processo migratório (campo e cidade) • Território e diversidade étnico-racial • Identidade Sociocultural 	(EFEJAEBG01) Analisar como processos migratórios e imigratórios construíram a formação do Município e do Estado de São Paulo na contemporaneidade, estabelecendo algumas relações entre os diferentes afluxos populacionais e as condições de infraestrutura e serviços urbanos.	    
		(EFEJAEBG02) Conhecer e refletir como se dá o processo eleitoral dentro da esfera municipal, identificando algumas funções e atribuições dos órgãos do poder público.	  
		(EFEJAEBG03) Reconhecer o papel que desempenhamos como atores políticos e suas possibilidades de intervenção na sociedade em que vivemos.	  
		(EFEJAEBG04) Esclarecer a função e o papel social dos meios de comunicação.	 
		(EFEJAEBG05) Identificar a importância dos meios de comunicação para a conexão entre pessoas e lugares, discutindo a acessibilidade da informação.	 
		(EFEJAEBG06) Conhecer e usar os diferentes canais de participação social e os riscos e cuidados nos meios de comunicação.	 
		(EFEJAEBG07) Discutir a garantia da acessibilidade da informação.	  

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBG08) Reconhecer os vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência, tais como a escola, o bairro, a rua, a cidade, entre outros, pensando nas semelhanças e diferenças dos usos desses espaços e valorizar, registrar, reconhecer a diversidade.	
		(EFEJAEBG09) Conhecer, relatar, reconhecer a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, registrando por meio de desenhos, tabelas e gráficos simples e fotografias.	
		(EFEJAEBG10) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.).	
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Paisagem e transformação socioambiental ▪ Uso da terra e suas transformações ▪ Os setores econômicos ▪ A formação territorial do Brasil ▪ Unidades político-administrativas do Brasil ▪ O Estado de São Paulo ▪ Territórios étnico-culturais 	(EFEJAEBG11) Reconhecer características e usos dos espaços públicos urbanos e rurais.	
		(EFEJAEBG12) Reconhecer e comunicar dinâmicas que ocorrem no espaço vivido, relacionando alguns aspectos como serviços públicos.	
		(EFEJAEBG13) Relacionar períodos chuvosos e áreas de encharcamentos ao relevo, à ocupação humana das várzeas, à impermeabilização e perda de cobertura vegetal.	
		(EFEJAEBG14) Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô; o tempo do deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBG15) Identificar e reconhecer os diferentes arranjos produtivos e ambientais do Estado de São Paulo.	     
		(EFEJAEBG16) Conhecer as unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região) e processos de regionalização.	 
		(EFEJAEBG17) Identificar e investigar territórios étnico-culturais existentes no Estado de São Paulo, tais como terras indígenas e quilombolas.	 
		(EFEJAEBG18) Identificar as formas e funções da Cidade de São Paulo e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento.	  
		(EFEJAEBG19) Distinguir as características fundamentais e exclusivas da Cidade de São Paulo.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> Leitura e interpretação de mapas temáticos, cartas e plantas Introdução/revisão dos elementos que constituem os mapas Leitura e análise das imagens de satélites e fotografias aéreas 	(EFEJAEBG20) Ler e interpretar mapas simples, fazendo uso de legendas e compreender o mapa como fonte de informações sobre temáticas geográficas, tais como clima, entre outras características físico-geográficas em diferentes escalas de abordagem.	
		(EFEJAEBG21) Identificar diferentes tipologias de mapas temáticos do Município e do Estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros).	
		(EFEJAEBG22) Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.	
		(EFEJAEBG23) Reconhecer o processo de formação do Município de São Paulo, a partir da ocupação territorial, utilizando mapas históricos.	
		(EFEJAEBG24) Utilizar e comparar mapas, imagens de satélites e fotografias aéreas.	
<p>TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho: campo e cidade Trabalho informal e escravo Trabalho e inovação tecnológica Relação campo-cidade 	(EFEJAEBG25) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.	
		(EFEJAEBG26) Identificar o processo de transformação de matérias-primas, circulação e consumo de diferentes produtos.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBG27) Identificar as características do trabalho escravo e do trabalho informal relacionando as questões de direitos humanos e trabalhistas.	    
		(EFEJAEBG28) Reconhecer as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico no campo, na indústria e prestação de serviços prestados na Cidade e no Estado de São Paulo.	  
		(EFEJAEBG29) Reconhecer e comparar as transformações nos meios de transporte e comunicação na Cidade de São Paulo.	 
		(EFEJAEBG30) Identificar as diversas tecnologias das fontes energéticas no Brasil e como são utilizadas na produção industrial e no cotidiano da população paulistana.	   
		(EFEJAEBG31) Conhecer formas alternativas de tecnologias de produção de energia (placas solares, energia eólica etc.).	 
		(EFEJAEBG32) Relacionar as diversas formas de uso e apropriação das tecnologias de energia e sua apropriação por empresas transnacionais.	   
		(EFEJAEBG33) Estudar as transformações das profissões no decorrer do tempo e identificar tendências das novas profissões.	  

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBG34) Utilizar diferentes formas de expressão para a comunicação compartilhada de estudos: corporal, oral e outros.	  
<p>NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA</p> <ul style="list-style-type: none"> Preservação e degradação da natureza no Município de São Paulo e no Estado de São Paulo A relação entre vulnerabilidade do meio físico e social Qualidade ambiental, diferentes tipos de poluição e gestão pública da qualidade de vida 		(EFEJAEBG35) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida e identificar seus diferentes usos (plantação e extração de materiais) entre outras possibilidades, tais como áreas de risco à ocupação.	     
		(EFEJAEBG36) Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pelo crescimento das cidades em relação à qualidade de vida de todas as pessoas.	    
		(EFEJAEBG37) Identificar órgãos do poder público, bem como os principais canais de participação social/cidadã responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida.	     
		(EFEJAEBG38) Debater as propostas implementadas por órgãos de defesa e proteção ao meio ambiente.	    

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBG39) Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples).	 
		(EFEJAEBG40) Identificar a poluição e contaminação dos cursos d'água doce e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais e da agricultura).	     
		(EFEJAEBG41) Identificar e compreender as mudanças ocorridas nos rios da cidade e nos córregos do entorno da escola como consequência das ações humanas e seu resultado na vulnerabilidade social.	  
		(EFEJAEBG42) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos da água e dos oceanos (esgotos, efluentes industriais, marés negras, lixões, indústrias pequenas etc.).	      

ETAPA COMPLEMENTAR

Nesta etapa, a(o) estudante deverá ser capaz de ter uma postura crítica e analítica em relação à realidade em que vive e desenvolver o olhar investigativo. A Geografia tem como proposta a compreensão da construção e reconstrução do espaço geográfico como resultado das relações entre o homem e o meio, a partir da análise dos fatores políticos, econômicos, sociais, culturais, ecológico-ambientais e técnico-científicos que permeiam a formação das sociedades humanas no processo histórico. Tal compreensão objetiva conscientizar o estudante sobre sua posição como agente das transformações que se refletem no tempo, nas redes e recortes regionais, político-territoriais e locais do espaço geográfico. Nesse sentido, o ensino da Geografia deve buscar a construção do conhecimento geográfico que possibilite o pleno desenvolvimento dos espaços, o funcionamento da natureza, assim como, o pleno desenvolvimento da humanidade como agente transformador consciente e cidadão de um mundo sustentável.

A Geografia proporciona grandes possibilidades de ampliação das escalas de entendimento do mundo por meio dos estudos regionais, abordando problemáticas internacionais e problematizando os cenários que o mundo contemporâneo apresenta, tais como: os contextos raciais e o acirramento das desigualdades regionais, as migrações e os conflitos étnicos e por recursos naturais, os desastres naturais e a divisão desigual das riquezas, o uso desproporcional e desigual dos espaços considerando a especulação imobiliária, o papel que alguns países assumem na produção econômica mundial, as guerras etc. As escolhas podem ser múltiplas, mas a questão é como estudar a Geografia regional sem cair nos compilados descritivos das características dos países.

Nesta etapa ampliam-se as possibilidades de repertório re-situando e revisitando algumas questões geográficas já estudadas em etapas anteriores para a elaboração de propostas de ação colaborativas sobre o mundo em seus vários recortes regionais.

Em Geografia, há uma grande potencialidade, pois a participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade vem sendo trabalhada desde as etapas anteriores. Neste percurso, o constructo humano é pensado sempre como forma de intervenção e participação no mundo. Esse pressuposto está colocado na concepção de área. Do mesmo modo, a pesquisa e os trabalhos de campo são estratégias metodológicas que podem se ampliar. As habilidades de leitura e escrita construídas nas etapas anteriores favorecem as atividades com textos e mapas sobre o estado do mundo. Espera-se que o estudante já consiga produzir mapas e composições temáticas sobre os temas estudados. Por fim, o estudo do mundo revela as diferenças e desigualdades que se refletem e espelham o próprio cotidiano da Cidade de São Paulo, que é a síntese das questões que emergem da urbanização globalizada. Os(As) estudantes podem neste sentido ser desafiados a encontrar essas correlações, por exemplo, analisando dados e informações comparativas entre as grandes cidades do mundo. As questões ambientais globais também podem ser debatidas considerando o desenvolvimento da capacidade

argumentativa, o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Nessa perspectiva, será preciso considerar uma postura de participação colaborativa, proativa e de autoria, iniciando com a identificação de problemas passando pelo planejamento das ações, a intervenção, o registro e as reflexões. Todo o currículo e o Projeto Político-Pedagógico da escola devem ter como norte a formação para a cidadania e a construção do conhecimento-emancipação. Nesse processo, o professor assume a postura de orientador e conduz a atividade de forma a provocar e ajustar o foco quando necessário. Tanto o estudante quanto o professor são autores em trabalhos colaborativos e ambos precisam de espaços de formação para que possam ter clareza do que precisa e pode ser feito (SÃO PAULO, 2016c).

Eixos Temáticos na Etapa Complementar

Tomando-se como referência os propósitos da escola e as orientações pedagógicas contidas neste documento, e em documentos anteriores produzidos pela SME, foram definidos 5 (cinco) eixos temáticos.

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	A visão de sujeito se amplia para pensar não apenas o indivíduo, mas a formação territorial brasileira e nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade, seus direitos e as questões de gênero. Para isso é preciso compreender as trocas e as interações dos primeiros habitantes aos fluxos populacionais.
Organização territorial no tempo e no espaço	O Brasil possui uma formação territorial singular que influi nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Com matrizes culturais, econômicas, culturais e ambientais específicas que formam o povo brasileiro. Neste eixo, estudam-se as características do povo brasileiro, a distribuição territorial e a diversidade étnico-cultural.
Pensamento espacial e formas de representação cartográfica	O estudante leitor e interpretador de mapas é o foco neste eixo. São apresentadas as noções de região e critérios de regionalização do Brasil e do Espaço mundial.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	São introduzidas as questões da Sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No cenário mundial, são discutidas as transformações na América (com destaque para América Latina), África, Ásia, Oceania e Europa.
Trabalho e formação socioespacial	Este eixo pretende-se caminhar para a leitura dos desafios da exploração dos recursos naturais, a mobilidade espacial em várias escalas, as sociedades urbano-industriais.

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
ETAPA COMPLEMENTAR**

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os sujeitos na formação territorial brasileira: identidade sociocultural, fluxo e dinâmica populacional Diferentes grupos sociais 	<p>(EFEJAECG01) Perceber as modificações das paisagens causadas pelos migrantes no Município de São Pulo, no estado, no Brasil, bem como no mundo e suas interdependências ao longo do tempo, considerando os diferentes indivíduos, as vivências e as contribuições nas transformações socioeconômicas, físicas, culturais e políticas que ocorreram e ainda ocorrem.</p>	  
		<p>(EFEJAECG02) Conhecer os diferentes discursos sobre povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc.) constituintes da formação territorial e identitária brasileira, por meio de exemplos extraídos de diferentes fontes.</p>	 
		<p>(EFEJAECG03) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais em seus lugares de vivência, seja na cidade ou no campo.</p>	  
		<p>(EFEJAECG04) Comparar alguns meios de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre pessoas e lugares e discutindo a acessibilidade, os riscos para a vida e os cuidados em seu uso.</p>	  
		<p>(EFEJAECG05) Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias pessoais os componentes (características) de culturas afrodescendentes, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar suas descobertas destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência associadas à diversidade local.</p>	 

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Território: redes e urbanização • O sistema de comunicação • O planeta Terra, seus componentes físicos naturais • Características da população brasileira e o seu crescimento • As diferentes territorialidades no território brasileiro 	(EFEJAECG06) Conhecer o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural.	
		(EFEJAECG07) Reconhecer os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas.	
		(EFEJAECG08) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, identificando os existentes na Cidade de São Paulo.	
		(EFEJAECG09) Reconhecer as transformações que ocorreram nas taxas de crescimento populacional do Brasil e as consequências socioeconômicas.	
		(EFEJAECG10) Reconhecer as características fundamentais e exclusivas da Cidade de São Paulo.	
		(EFEJAECG11) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos.	
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos gerais da cartografia • Mapas temáticos do Brasil 	(EFEJAECG12) Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.	
		(EFEJAECG13) Utilizar a noção de proporcionalidade/escala para a elaboração de diversas formas de representação cartográfica.	
		(EFEJAECG14) Interpretar e elaborar mapas, gráficos e histogramas de dados demográficos, socioeconômicos e físicos do Brasil e suas regiões.	
		(EFEJAECG15) Utilizar mapas, imagens de satélite para comparar a mancha urbana (área urbana) de algumas cidades do Estado de São Paulo.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEKG16) Elaborar legenda para representar a Cidade de São Paulo e manchas urbanas em diferentes municípios.	 
		(EFEJAEKG17) Identificar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre.	   
<p>TRABALHO FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Transformação das paisagens naturais e antrópicas • Consequências ambientais • Processo de produção, circulação e consumo de mercadorias no contexto capitalista brasileiro 	(EFEJAEKG18) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização no Estado de São Paulo e no território brasileiro.	
		(EFEJAEKG19) Relacionar as consequências ambientais causadas pela expansão das cidades nas áreas de várzeas (planícies fluviais) ou morros.	
		(EFEJAEKG20) Identificar os diferentes meios de transporte usados na circulação de mercadorias.	
		(EFEJAEKG21) Refletir sobre os hábitos de consumo na escola e fora dela.	
		(EFEJAEKG22) Reconhecer os principais desafios relacionados ao consumo consciente na sociedade.	
		(EFEJAEKG23) Reconhecer a dinâmica dos fluxos populacionais e de capitais entre os estados/regiões brasileiras.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA	A dinâmica da Terra a partir do conceito de geossistemas (litosfera, hidrosfera, atmosfera, biosfera, antroposfera) Meio ambiente, saúde e qualidade de vida	(EFEJAECG24) Conhecer as grandes unidades da vegetação no mundo e seus diferentes graus de humanização.	
		(EFEJAECG25) Desenvolver noções de tempo geológico identificando e analisando as interações da dinâmica interna e externa da Terra.	  
		(EFEJAECG26) Compreender a origem da crosta e a formação dos continentes, relacionando os fenômenos internos e externos modificadores do relevo.	 
		(EFEJAECG27) Compreender a inter-relação resultante dos aspectos socioambientais (aspectos ambientais, habitacionais, urbanos, sanitários e econômicos) para a promoção da qualidade de vida e saúde.	 
		(EFEJAECG28) Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples).	

ETAPA FINAL

Nesta etapa, a(o) estudante deverá ser capaz de ampliar a visão crítica e analítica sobre a realidade local vista por diversas escalas, aprofundando seus conhecimentos sobre questões das dinâmicas populacionais contemporâneas, os debates políticos e culturais em torno das diferenças e respeito à diversidade socio-cultural. As discussões sobre a globalização e mundialização ajudarão a situar o Brasil, a região metropolitana, a Cidade de São Paulo e o lugar vivido, permitindo problematizar as condições de vida da população excluída do processo de rentista do mundo atual. Os conflitos são inerentes a qualquer sistema social, funcionando como propulsores das mudanças, e os possíveis consensos podem ser espacialmente abordados como uma contingência momentânea. Os conflitos podem ser estudados como distúrbios na ordem dos sistemas sociais que demandam esforços para o desenvolvimento de estratégias para transformá-los e mitigá-los (VAYRYNEM, 2010). A articulação do entendimento dos conflitos pode ser abordada a partir de temas do mundo do trabalho que trazem a perspectiva de compreender como atuam as empresas e as grandes corporações. Destacar nesta etapa trabalhar a importância do mundo digital, a vida por aplicativos, desvelando as novas formas de organização para o trabalho e também o novo empresariamento individual dos trabalhadores. Um interessante contraponto pode ser estabelecido entre os conteúdos propostos para refletir e agir com vista à participação dos sujeitos na mediação de conflitos. Estes podem ser estudados comparativamente pesquisando movimentos sociais no Brasil, na África, na Ásia, entre outros continentes, onde emergem demandas concretas da vida na sociedade capitalista em sua fase rentista. Neste âmbito, retomar o conceito de Estado e sua inserção nos modelos de sociedade e determinação do poder sobre os territórios. Importante tematizar os conflitos de elementos integrantes do Estado – povo, governo e território – no Brasil e no mundo, abordando o processo histórico de agentes estatais privados e econômicos no (re)ordenamento territorial americano, africano. As investigações no cotidiano sobre as múltiplas identidades e interculturalidades regionais na EJA são fundamentais para o entendimento da situação geográfica dos estudantes que podem ser valorizados por sua diversidade e não estigmatizados por sua classe social.

Eixos Temáticos na Etapa Final

Tomando-se como referência os propósitos da escola e as orientações pedagógicas contidas neste documento, e em documentos anteriores produzidos pela SME, foram definidos 5 (cinco) eixos temáticos.

EIXOS	DO QUE TRATA?
Sujeito e seu lugar no mundo	A visão de sujeito se amplia ainda mais para pensar não apenas o indivíduo, mas a formação territorial brasileira e nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade, gênero e seus direitos. Abordamos de modo comparativo a situação brasileira e a do continente Africano. Ampliar neste momento a compreensão das trocas e interações no contexto da mundialização. Compreensão dos conflitos sociais, culturais e identitários.
Organização territorial no tempo e no espaço	O foco é na questão do Estado e a relação: povo, governo e território. Também são abordados os processos de ordenamento territorial mundial. São tematizadas questões que envolvem o Ocidente e o Oriente.
Pensamento Espacial e formas de representação cartográfica	O aluno leitor e produtor de mapas é o foco neste eixo. São apresentadas as cartografias críticas por anamorfoses.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	A divisão regional da paisagem é estudada por meio da classificação por Domínios Morfoclimáticos e Paisagens Naturais. São aprofundadas as questões da Sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No cenário mundial, são rediscutidas as transformações na América (com destaque para América Latina), África, Ásia, Oceania e Europa.
Trabalho e formação socioespacial	Neste item pretende-se trabalhar conflitos do mundo do trabalho, as novas interações a partir das tecnologias de informação.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO ETAPA FINAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO	<ul style="list-style-type: none"> • Os direitos humanos e a questão da igualdade de gênero e diversidade • Fluxos populacionais na perspectiva dos direitos humanos, refugiados, deslocados internos e requerentes de asilo • Desigualdade socioambiental • Globalização e Mundialização 	(EFEJAEFG01) Discutir as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos.	
		(EFEJAEFG02) Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de SP, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África.	 
		(EFEJAEFG03) Propor ações individuais e/ou coletivas a partir de debates, fóruns e seminários com vistas a uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo a equidade dos direitos dos imigrantes na Cidade de São Paulo (refugiados, haitianos, bolivianos, nigerianos, chineses, coreanos, entre outros).	   
		(EFEJAEFG04) Discutir a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça.	  
		(EFEJAEFG05) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo.	 
		(EFEJAEFG06) Propor reflexões para uma melhor compreensão do mundo, a partir da análise de fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização.	    
		(EFEJAEFG07) Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas e alguns procedimentos básicos de registro.	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEFG08) Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes (vestimentas, fotos, imagens, receitas culinárias, objetos, brinquedos etc.) de culturas afro-brasileiras, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar em sala de aula suas descobertas, destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência, associadas à diversidade local.	  
		(EFEJAEFG09) Descrever, por meio de mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da Cidade e do Estado de São Paulo atualmente, estabelecendo algumas relações entre migrações e condições de infraestrutura.	    
		(EFEJAEFG10) Conhecer como se dá o processo eleitoral dentro do município, identificando algumas funções e papéis dos órgãos do poder público municipal.	 
ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de Estado e seus elementos integrantes – povo, governo e território • O processo histórico de agentes estatais privados e econômicos no (re)ordenamento territorial americano, africano • A Nova Ordem Mundial • Identidades e interculturalidades regionais na Europa, Ásia, África e Oceania • Conflitos armados no contexto da Nova Ordem Mundial 	(EFEJAEFG11) Consolidar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e África.	
		(EFEJAEFG12) Relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e África.	
		(EFEJAEFG13) Compreender os conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente Africano.	 
		(EFEJAEFG14) Analisar o reordenamento territorial, político e econômico africano a partir da atual globalização e da Nova Ordem Mundial.	  
		(EFEJAEFG15) Identificar os principais Movimentos nacionalistas e separatistas no mundo, com destaque para a região do Oriente Médio.	 

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEFG16) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia.	  
		(EFEJAEFG17) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia, África e Oceania.	
		(EFEJAEFG18) Discutir e analisar os critérios de regionalização do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos.	   
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos em escala local, global e regional (América, África, Europa, Ásia e Oceania) • O processo produtivo do espaço agrário e urbano/industrial • Globalização, mundialização do capital, corporações e organizações econômicas mundiais • Circulação de pessoas, mercadorias e informações • A atual divisão internacional do trabalho 	(EFEJAEFG19) Ler mapas e imagens relacionando-os com as questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e território.	
		(EFEJAEFG20) Compreender a noção de Estado e território.	
		(EFEJAEFG21) Coletar e analisar dados, bem como informações socioeconômicas, fisiográficas e de diversidade étnica em diferentes escalas de abordagem (continental, global).	  
		(EFEJAEFG22) Interpretar mapas temáticos com os componentes físicos e naturais no território nacional e global.	  
		(EFEJAEFG23) Identificar e compreender os fluxos populacionais e de capitais, por meio de produção e interpretação de mapas de fluxos, cartogramas, gráficos, tabelas, imagens e textos multimodais.	   

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL</p>	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho e saúde (segurança no trabalho) Inovações técnicas e tecnológicas: causa e consequência dos determinantes da dinâmica econômica mundial 	<p>(EFEJAEFG24) Analisar as mudanças ocorridas nas relações de trabalho com a inserção dos novos movimentos migratórios.</p>	
		<p>(EFEJAEFG25) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização econômica do espaço mundial.</p>	
		<p>(EFEJAEFG26) Analisar a expansão do desemprego estrutural e do papel crescente do capital financeiro em diferentes países do mundo.</p>	
		<p>(EFEJAEFG27) Discutir e analisar a flexibilização e precarização do trabalho (terceirização do trabalho).</p>	
		<p>(EFEJAEFG28) Identificar atividades profissionais e os seus impactos na saúde (atividades de risco, ergonomia, periculosidade e insalubridade).</p>	
		<p>(EFEJAEFG29) Reconhecer instrumentos, normatizações e órgãos responsáveis pela fiscalização da saúde do trabalhador.</p>	

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEFG30) Compreender o processo histórico de formação econômica/ produtiva da América e da África a partir da dominação colonial.	  
		(EFEJAEFG31) Compreender e analisar o papel dos blocos econômicos e geopolíticos tendo como referência a divisão internacional do trabalho e a nova ordem econômica.	   
		(EFEJAEFG32) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo.	  
<p>NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sustentabilidade ambiental • Domínios morfoclimáticos • Diversidade ambiental e as transformações globais e regionais • Acordos internacionais do meio ambiente 	(EFEJAEFG33) Identificar e analisar a dinâmica natural nos domínios morfoclimáticos brasileiros estabelecendo relações entre a expansão agropecuária com a degradação dos domínios morfoclimáticos brasileiros.	    
		(EFEJAEFG34) Reconhecer as diferentes paisagens e relacioná-las aos modos de viver de diferentes povos, valorizando identidades e interculturalidades regionais.	 
		(EFEJAEFG35) Identificar as possibilidades de uso dos recursos naturais e seus impactos socioambientais.	     

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		<p>(EFEJAEFG36) Reconhecer a participação do Brasil nas grandes conferências e acordos internacionais sobre o meio ambiente, assim como documentos existentes e movimentos sociais pelas causas ambientais.</p>	
		<p>(EFEJAEFG37) Estabelecer relações entre natureza, ambiente e atividades antrópicas, apoiando-se em modelos com foco no desenvolvimento sustentável.</p>	

A

a C

h

M

g

B

2

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

SALA DE AULA NA EJA

“A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. Sem estas haveria apenas uma competência abstrata para lidar com os dados do passado, mas não a memória.

(...)

Além de ser um destino do indivíduo, a velhice é uma categoria social. Tem um estatuto contingente, pois cada sociedade vive de forma diferente o declínio biológico do homem. A sociedade industrial é maléfica para a velhice. Nas sociedades mais estáveis, um octogenário pode começar a construção de uma casa, a plantação de uma horta, pode preparar os canteiros e semear um jardim. Seu filho continuará a obra.”

Ecléa Bosi (1995)¹⁰

Quantos tempos temos numa sala de aula de educação de jovens e adultos?
Quantos modos de ser, viver e trabalhar?

Tempos são múltiplas histórias de vida e trajetórias que precisam ser compreendidas pelos próprios estudantes e seus professores. Provavelmente cotidianos, formas de pensar, de ser e trabalhar que constroem expectativas de desenvolvimento com sentido para suas vidas. São incontáveis as experiências de estudantes e professores nessa retomada da escolarização! Planejar aulas que façam sentido para os estudantes envolve um conjunto de ações pensadas pelo professor e pela equipe escolar. Por esses motivos é essencial pensar em questões do campo da didática considerando as necessidades dos estudantes, os objetos de conhecimento da Geografia e as intencionalidades do professor diante de suas turmas de estudantes diversas e com as singularidades da EJA. Mesmo com todas as questões socioambientais dos estudantes da EJA, as questões do como aprender e ser um sujeito ativo, que conhece o que vive e deseja mudar seu mundo para melhor estão presentes em todas as faixas de idade escolares. Todos esperam muito da escola. Alguns desistem dela, por contingências variadas, mas os que retornam a veem como possibilidade. Diante

10. BOSI, Ecléa. Memória e Sociedade: lembrança de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 73.

dessas novas possibilidades é que refletir sobre **o que ensinar e como ensinar** auxilia a organizar os propósitos didáticos.

Na organização dos conteúdos geográficos, pensamos numa visão ampla, pois temos conceitos, habilidades ou capacidades, conteúdos socioemocionais, entre outros que precisam e podem ser trabalhados na dimensão espacial proposta na educação geográfica. Quando falamos em visão ampla nos referimos aos **objetos de conhecimento da área de conhecimento, nos conceitos estruturantes** (território, paisagem, lugar, região, escala), na contextualização das didáticas associadas a cada temática geográfica e suas abordagens metodológicas.

Gostaríamos de lembrar a importância da valorização dos saberes dos povos. Os saberes locais vêm sendo valorizados no campo do ensino e no campo científico da Geografia. Isto tem uma forte aderência ao trabalho com uma educação popular. De qualquer modo, podemos pensar que as práticas de sala de aula devem sempre considerar os estudantes como sujeitos e capazes de desenvolver e criar novos conhecimentos. Apesar de não se referir ao contexto específico de muitos de nossos estudantes, gostaríamos de lembrar que essa postura que valoriza e respeita o diálogo de saberes é também apontada como uma conjuntura mais profunda através dos trabalhos e destacamos uma passagem para nossa reflexão sobre o valor desses diálogos no contexto brasileiro.

A disposição é pensar de forma ampla como se organizam esses saberes e dialogar com eles, numa intensa troca de conhecimentos.

É fundamentalmente no diálogo entre saberes de estudantes e professores, como sujeitos da aprendizagem, que o conhecimento geográfico vai sendo apropriado e se reconstruindo como um saber específico. Do processo de diálogo entre o campo científico da geografia e da educação geográfica, destacamos alguns pontos que podem auxiliar os professores no planejamento do seu trabalho. (Figura 1).

Saberes e Fazeres do Trabalho Docente

Os saberes que caracterizam a profissão docente abrangem capacidades múltiplas. Considerando as especificidades das características sociais dos estudantes, enfatizamos alguns princípios da atuação do professor valorizando a **autonomia**, o **engajamento**, a **abertura ao mundo**, a **tolerância**, o **gosto pelo saber**, o **espírito de pesquisa**, o **senso de cooperação**, a **solidariedade** (PERRENOUD, 2002). Estas aspirações não fariam sentido sem um profissional que disponha e atue a partir dos saberes profissionais, dos saberes dos estudantes, dos contextos culturais, do compromisso com a cidadania e, obviamente, dos conhecimentos pedagógicos e da didática. Consideramos, no entanto, que a realidade deste contexto é bem mais desafiadora na Educação de Jovens e Adultos, pois as questões específicas dizem respeito ao percurso escolar dos estudantes e uma série de contingências de suas realidades vividas. Além disso, convivemos com uma multiplicidade de formatos educativos

que refletem tempos didáticos em vários formatos (EJA, CIEJA, MOVA, EJA MODULAR). Esses aspectos dizem respeito a todos os componentes curriculares e não apenas à Geografia. No entanto, temos desafios também específicos. As Geografias da megametrópole de São Paulo necessitam de muitas aproximações e são marcantes nesse segmento, pois a geograficidade de São Paulo impõe ritmos de modos de ser, viver e trabalhar complexos e o entendimento da cidade exige um imenso repertório dos professores e dos estudantes. Concordamos com Perrenoud (2002) quando sugere que o professor procure ser em qualquer circunstância de ensino:

- Organizador de uma pedagogia sócio-construtivista;¹¹
- Garantidor do sentido dos saberes que circulam nas situações de ensino;
- Criador de situações de aprendizagem que façam sentido para os estudantes;
- Administrador da heterogeneidade seja ela social, cultural, econômica e ambiental;
- Regulador dos processos e percursos de formação dos estudantes.

Seguindo esses pressupostos, estas orientações didáticas retomam nove pontos que podem auxiliar professores na condução desse desafio.

Partimos do contexto da Cidade de São Paulo, que é uma realidade em transformação acelerada criadora de situações que exigem do professor capacidade crítica, dado que o cotidiano urbano impõe que ele se envolva nos debates políticos sobre educação na unidade escolar, no entorno da escola, interagindo com o cotidiano dos seus estudantes e na historicidade e geograficidade da cidade.

Professores de jovens e adultos que buscam a escolarização como meio para melhores condições de vida em sociedade são mediadores interculturais da cidadania e da democracia. A reflexão sobre os saberes geográficos está associada a esse papel docente, já que professores e estudantes participam da realidade vivida nas escolas, integrando um determinado contexto e um cotidiano geográfico específico. O estudante da EJA participa de um contexto singular e, muitas vezes vem de um histórico de insucesso escolar ainda muito jovem. Considerando que a dimensão sócio-histórica e a interação coletiva são fundamentais para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 2007), as propostas de atividades podem auxiliar a valorização dos sujeitos e aumentar a autoestima dos estudantes da EJA.

11. James Wertsch (1998) define como objetivo da abordagem socioconstrutivista da Psicologia a explicação das relações entre o funcionamento da mente humana e as situações culturais, institucionais e históricas nas quais este funcionamento ocorre. Este autor rejeita a noção de que a origem da construção do conhecimento é o indivíduo. A corrente adota a tese de que o conhecimento é uma construção social fruto de interação entre sujeitos.

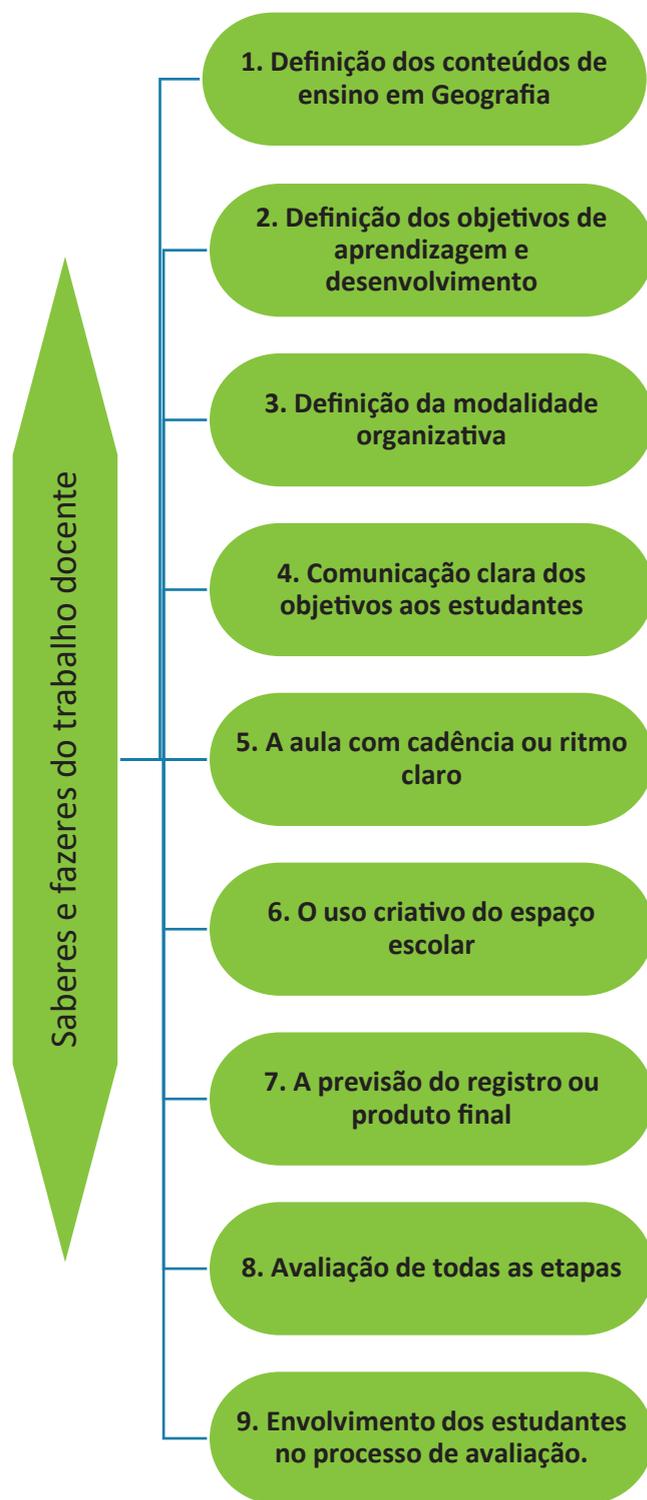


Figura 1 – Saberes e fazeres docentes

Fonte: Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia (SÃO PAULO, 2018)

DEFINIÇÃO DOS CONTEÚDOS DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Definir conteúdos de ensino é ter consciência do que se ensina e como se ensina quando recortamos um assunto ou uma problemática geográfica. No Currículo da EJA, a organização dos conteúdos foi apresentada por eixos estruturantes, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Vejamos um exemplo (figura 2) a partir do eixo: **Organização territorial no tempo e no espaço**, como ficam alinhados os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Etapa de Alfabetização.

Quadro Eixo e Objetos de Conhecimento Etapa de Alfabetização			
	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	ODS
ORGANIZAÇÃO NO TEMPO E NO ESPAÇO	Paisagem e vida cotidiana	(EFEJAEAG08) Perceber a paisagem da vida cotidiana, bem como os elementos naturais e humanos do entorno da escola comparando as diferenças e semelhanças entre elas, identificando os tipos de moradia observados na comunidade onde vive e de outros lugares (população ribeirinha, comunidades indígenas, outros bairros da cidade).	 
	Elementos naturais e humanos da paisagem e suas representações		
	Mapas do município, os seus bairros e municípios vizinhos		
	O sistema de transporte	(EFEJAEAG09) Conhecer outros bairros e municípios vizinhos da Cidade de São Paulo, por meio de mapas e ilustrações.	 
		(EFEJAEAG10) Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrô, o tempo de deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte.	 

Figura 2 – Quadro Eixo e Objetos de Conhecimento na Etapa de Alfabetização.

Vários autores apontam que é importante considerar conteúdos de maneira ampla e não apenas os cognitivos. Zabala (1998) sugere ao professor identificar:

- Conteúdos factuais: o que se deve saber?
- Conteúdos conceituais: O que se deve saber explicar?
- Conteúdos procedimentais: O que se deve saber fazer?
- Conteúdos atitudinais: Como se deve ser?

Uma sugestão de articulação de conteúdos da Alfabetização na EJA a partir destas dimensões propostas por Zabala (1998) está indicada na figura 3

Eixo organização territorial no tempo e no espaço na Alfabetização				
Conteúdos		Objetos de Conhecimento		
		Paisagem e vida cotidiana	Mapa do Município e seus bairros	O sistema de transporte
Factuais	O que se deve saber?	Saber nomes de ruas, praças, rios, locais importantes do cotidiano na paisagem vivida.	Reconhecer toponímia do presente e do passado numa paisagem e itinerários.	Saber reconhecer diferentes meios de transportes e tipologia das vias de circulação na cidade.
Conceituais	O que se deve saber explicar?	Identificar os diferentes atributos (naturais e sociais) da paisagem vivida, falando sobre seu cotidiano nesta paisagem.	Perceber os elementos do mapa (título, escala, legenda, norte, autoria, fonte).	Reconhecer o sistema de transporte público e sua importância na interação física e social.
Procedimentais	O que se deve saber fazer?	Noções espaciais simples de distância. Construir mapas simples de itinerários.	Ler mapas simples do seu dia a dia (de meios de transporte, por exemplo).	Desenhar croqui do deslocamento na cidade para o trabalho ou lazer. Saber ler e escrever sobre itinerários.
Atitudinais	Como se deve ser?	Trabalhar em equipe; respeitar o outro. Perceber a existência de vínculos diferentes numa mesma paisagem.	Valorizar os mapas como meio de comunicação.	Desenvolver atitude crítica em relação ao direito ao transporte público.

Figura 3 – Visão ampla dos conteúdos para um exemplo de organização dos conteúdos.

Fonte: Adaptado da Figura 3, p.14, “Orientações Didáticas do Currículo da Cidade: Geografia”

DEFINIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Todo professor precisa acompanhar a aprendizagem dos seus estudantes e a definição de objetivos auxilia o planejamento. A partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o professor define os passos, os conteúdos e as estratégias metodológicas. Essa organização ajuda o professor a avaliar as necessidades dos seus estudantes e fazer ajustes no percurso visando que de fato aprendam. Não é possível estabelecer um parâmetro único para todos os estudantes, mesmo quando definimos um objetivo de aprendizagem comum, particularmente na EJA que tem várias modalidades com tempos didáticos distintos, por exemplo, a EJA regular e o CIEJA. Além disto, a demanda de aprendizagem para turmas heterogêneas requer que o professor busque conhecer os conhecimentos que os estudantes já possuem. O planejamento das situações de ensino permite a todos caminharem em seus ritmos de aprendizagem para avançar em direção ao objetivo a ser alcançado. Isso significa considerar que cada estudante realizará o currículo de maneira própria e singular.

Numa relação de diálogo é interessante compartilhar os planejamentos, a rotina de estudo, os propósitos dos projetos e outras ações aproximando-os dos propósitos e das razões de escolhas e caminhos do que será ensinado. À medida que se conhece a turma, o professor pode envolvê-los em decisões sobre o percurso didático. A relevância dos temas para a vida do estudante é também compartilhada nesse processo, que permite construir capacidades que serão praticadas na sociedade, como o protagonismo crítico, a responsabilidade e solidariedade e o respeito às diferenças. Esse compartilhamento de saberes cria o compromisso com o mundo, aqui visto como o lugar de uso. O trabalho planejado permite ao professor comunicar-se com os estudantes de modo a respeitar e a compreender seus ritmos. A postura do professor em sala de aula ensina atitudes positivas e fortalece o gosto pelo aprendizado e pela convivência coletiva e colaborativa.

No eixo “Formas de representação e pensamento espacial”, os objetivos estabelecidos no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Geografia tratam do processo de alfabetização cartográfica com reconhecimento de elementos de orientação e dos mapas simples, e leitura de mapas temáticos. Estuda as representações das cidades e do espaço urbano utilizando mapas e imagens de satélite na Etapa Básica

Eixo	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	ODS
FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL	Princípios da Alfabetização Cartográfica	(EFEJAEBG20) Ler e interpretar mapas simples, fazendo uso de legendas e compreender o mapa como fonte de informações sobre temáticas geográficas, tais como: clima, entre outras características físico-geográficas em diferentes escalas de abordagem.	  
	Leitura e interpretação de mapas temáticos, cartas e plantas		
	Introdução/revisão dos elementos que constituem os mapas	(EFEJAEBG21) Identificar diferentes tipologias de mapas temáticos do Município e do Estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros).	 
	Leitura e análise das imagens de satélites e fotografias aéreas	(EFEJAEBG22) Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.	
		(EFEJAEBG23) Reconhecer o processo de formação do Município de São Paulo, a partir da ocupação territorial utilizando mapas históricos.	  
		(EFEJAEBG24) Utilizar e comparar imagens de satélites e fotografias aéreas.	

Espera-se desenvolver a capacidade leitora dos elementos básicos dos mapas, que permitem a compreensão espacial dos temas por relação associativa de dados analisados, ou a composição de mapas. O propósito é garantir que todos consigam interpretar e fazer relações pertinentes que os habilite a ler e a construir um croqui cartográfico. Ler mapas é um processo que começa com entendimento de sua decodificação e, por isso, a linguagem cartográfica, assim como outras linguagens (verbal, matemática, corporal, entre outras) devem ser construídas progressivamente. Na Etapa Básica, espera-se que o estudante identifique alguns elementos da linguagem cartográfica, por exemplo, o alfabeto cartográfico. Aspectos da projeção, como visão oblíqua e vertical (diferenciar a observação realizada pelo olho humano, que é sempre oblíqua, mesmo estando no alto de um prédio, avião ou drone, daquela realizada por técnicas que permitem representar o espaço em mapas planos); noções de escala (saber que se trata de uma relação de proporção) e de orientação (estabelecer as relações de proximidade e localização – pontos cardeais – com base no referencial adotado); legenda (compreender os símbolos que representam dados da realidade) etc.

As atividades com mapas podem ser realizadas de forma colaborativa em pequenos grupos em sala de aula, mas requer mediação do professor, com base

em seu diagnóstico sobre o nível de conhecimento dos estudantes quanto aos mapas que serão estudados e os conhecimentos prévios sobre alfabetização cartográfica.

DEFINIÇÃO DA MODALIDADE ORGANIZATIVA

Modalidades organizativas se referem à organização dos objetos de conhecimento e suas estratégias metodológicas de desenvolvimento. Muitos professores adotam em seus planejamentos a organização do tempo em:

- Atividades permanentes
- Atividades sequenciadas
- Situações independentes
- Projetos
- Visitas técnicas etc.

Em todas essas formas de organização, alguns aspectos metodológicos podem ser ressaltados. Neste item, vamos abordar resumidamente alguns destes aspectos, tais como **registro do plano de aula sob forma de sequência didática**, a **resolução de problemas**, o **trabalho de campo** e **projetos**.

a. Registro de plano de aula sob forma de sequência de atividades

O registro e o planejamento permitem antecipar problemas e procedimentos para resolvê-los, adequando objetivos de ensino e objetivos de aprendizagem. A forma sequenciada auxilia a pensar e prever de maneira lógica e processual, formulando um passo a passo para o ensino e uma memória do percurso didático.

Ao registrar suas sequências de atividades como planos de aulas, é preciso considerar os objetivos, o tempo (todas as etapas) e materiais necessários para atingi-los. Exemplo de pauta-registro de sequência de atividades:

- Tema ou problematização;
- Pergunta-chave ou problema a ser elucidado (motivador da pesquisa);
- Duração;
- Conteúdos (objetos de conhecimento);
- Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento;
- Recursos e materiais necessários;
- Resumo ou sinopse da sequência de atividades;
- Palavras-chave;
- Exploração do conceito;

- Solução de problema: investigação (pesquisa) e experimentação;
- Resultados esperados;
- Forma de avaliação utilizada (Cada etapa? Apenas no final?)

b. Resoluções de problemas

A proposta desse procedimento é gerar no estudante a atitude de procurar respostas para as perguntas a partir de situações do cotidiano, articular o conhecimento formal escolar com a realidade e daí surgir novos questionamentos. Alguns professores trabalham a resolução de problemas por meio de estudos de caso. Em Geografia também se utiliza o termo problematização para nos referirmos ao modo como desenvolvemos a busca de entendimento crítico de um problema. A resolução de problemas é uma metodologia indicada na fundamentação do processo de ensino e de aprendizagem. Por meio deste, podem-se criar situações que estimulem o estudante a pensar por hipóteses (respostas prévias às perguntas formuladas), razões ou dúvidas em relação ao objeto estudado, fazendo com que o professor tenha que questionar, direcionando o processo dessa aprendizagem para que o estudante assuma uma postura crítica frente ao problema exposto.

Ao vivenciar situações-problema e confrontá-las, os estudantes têm estímulos para organizar seus pensamentos, confrontar hipóteses formuladas e rever ideias. O professor em suas aulas pode partir de questões simples, por exemplo: por que o trânsito da cidade é um dos maiores problemas de São Paulo? Onde começam e terminam os rios em nossa cidade? Quem desmata a Amazônia? Por que a desigualdade em São Paulo não é falta de planejamento? O que é rodízio de água? Enfim, questões que podem ser formuladas a partir do cotidiano ou de perguntas trazidas pelos próprios estudantes. Curiosidade é que não falta em nossos estudantes! A problematização contribui para o levantamento de hipóteses que poderão ser comprovadas com a turma. Uma hipótese é uma resposta prévia que se constrói com os conhecimentos prévios. Aqueles que os estudantes já possuem e colocam em jogo. É importante que o estudante disponha de elementos para resolver essas situações-problema e que não se criem inseguranças e barreiras que tornem impossível a resolução das questões propostas. Assim, o verdadeiro objetivo da aprendizagem com base em resoluções de problemas é fazer com que o estudante adquira o hábito de propor-se problemas e a resolvê-los como forma de aprender, pois a utilização de estratégias e de tomadas de decisão contribui para que ele desenvolva o raciocínio e possa transferir conhecimentos para diferentes situações do cotidiano.

Cada vez que o estudante se depara com uma situação nova, representará um novo esquema de pensamento, melhorando sua autoestima e segurança no processo de aprendizagem. Ao término de um trabalho, a partir da resolução de problemas, é fundamental que se retomem as questões iniciais e se avalie como chegaram aos resultados, que informações e argumentos estão utilizando. Dessa forma, os estudantes saberão quais foram os caminhos utilizados para

chegar às soluções dos problemas. A resolução de problemas é parte integrante de qualquer modalidade organizativa.

Formular uma questão ou uma sequência de questões (uma problemática) que oriente a investigação da turma sobre o tema a ser estudado, ou que durante um estudo coloque em jogo as ideias que se está elaborando a partir da observação.

Exemplo:

- Por que a população brasileira é mais concentrada em São Paulo?
- Em nosso município, a população urbana é maior que a rural? Sempre foi assim?

No exemplo, o professor pode encontrar um ponto de partida para esta investigação a partir de mapas, fontes textuais, *internet*, etc. É importante destacar que o estudo de uma problemática envolve necessariamente o estudo de fatos, conceitos, princípios, procedimentos e atitudes. Assim, os objetivos de aprendizagem de um estudo dessa natureza envolvem os três tipos básicos de conteúdos e precisam ser organizados como uma sequência didática.

c. Visitas técnicas

A leitura da paisagem é um exercício de interação cognitiva e perceptiva, além de educar o olhar para se perguntar o que explica o que vemos. A explicação que não está na aparência. Ela precisa ser buscada na pesquisa de dados, documentos de todos os tipos (escritos, imagéticos, orais). Compreender como interagimos com as paisagens que vivemos é um desafio inicial que deve conduzir as indagações nas situações de estudo do meio como ainda se convencionava chamar as saídas organizadas de educadores e estudantes para estudos fora da sala de aula. Essas saídas como forma de prática na exemplificação pedagógica contribuem muito para decifrar a linguagem da paisagem: a linguagem das formas, dos objetos, dos movimentos muitas vezes ocultos e não tão evidentes etc., levando-nos à compreensão dos fatos e objetos visíveis e sua relação com a nossa vida, os diversos tempos históricos entre outros.

As visitas auxiliam na compreensão da Geografia e nos permitem a imersão na paisagem, o diálogo presencial com as nossas hipóteses sobre a formação e organização do espaço. Mas para construir o olhar dos estudantes é fundamental planejar. O planejamento criterioso dessa modalidade organizativa de trabalho é também uma estratégia para conhecer e decifrar aquilo que nem sempre é visível. É um desafio conhecer e explicar o que representam as imagens tão variadas dos lugares. Estudar como a natureza e a sociedade interagem exige preparação, que o professor pode obter por meio de pesquisa, ou seja, realizando previamente um percurso de campo, para construir a sua leitura; enfim, seus estudos da paisagem e dos lugares.

É muito importante desenvolver a capacidade de observação dos estudantes e organizar as linguagens utilizadas para registrá-la.

d. Projetos

Projetos são sequências de ações organizadas por determinados objetivos que culminam na elaboração de um produto final. Os projetos preservam as características do objeto de conhecimento ao apresentarem as ferramentas para cumprir com os propósitos do estudo. Ao mesmo tempo, promovem a possibilidade de os estudantes atribuírem sentido a essas aprendizagens, uma vez que compreendam melhor a espacialidade de fenômenos geográficos. A realização de projetos demanda planejamento detalhado: definição dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, organização e encadeamento das ações, utilização do tempo escolar, avaliação permanente e reorientação das ações em função dos propósitos educativos. O planejamento de suas etapas é fundamental, já que cada uma das atividades cumpre sua função nos objetivos de aprendizagem geográficos definidos.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA

Muitos professores desenvolvem práticas colaborativas com seus estudantes com êxitos na aprendizagem. Práticas colaborativas exigem de todos organização e flexibilidade. Lidar com a imprevisibilidade e os ritmos diversos de aprendizagem de uma turma é um desafio. Esta concepção de ensino não exige o professor de exercer o papel de orientação para o pleno domínio de repertório disciplinar para influir em suas ações. No entanto isso exige um pouco mais do modo como se decide a didática. A decisão de trabalhar de forma colaborativa na EJA é muito instigante. Torres (2004) afirma que uma proposta colaborativa se caracteriza pela:

[...] participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, 2004, p.50)

Num processo colaborativo, o conhecimento de todos está em jogo. Isto exige planejamento de ações, mas não exatamente a partir de propostas rígidas. Daí a criatividade docente em encontrar o complexo nas situações simples, por exemplo, organização de um sarau de canções para que as(os) estudantes falem da sua cidade. As roteirizações do passo a passo colocam o grupo de estudantes em situação de construção coletiva e não apenas de execução, daí a importância das problematizações mediadas pelo professor. Estas podem ser feitas no

uso de questões críticas, materiais imagéticos, produções escritas ou representações, assim como discussões nas quais a escuta e os argumentos são colocados de modo a instigar os estudantes a pensar e colocar suas interpretações em vaivém.

Conteúdos Geográficos como Mediadores Culturais na Aprendizagem Colaborativa

Os conteúdos geográficos partem de um grande leque de assuntos em diversas escalas de análise. Enfatizamos a necessidade de refletir sobre a escolha de objetos de conhecimento que possam ser aproximativos e, ao mesmo tempo, panorâmicos no sentido de permitir que o comum ganhe paulatinamente uma perspectiva complexa. Aprender Geografia contribui de forma decisiva para esta compreensão e para a construção da cidadania. Milton Santos afirma que:

A educação não tem como objetivo real armar o cidadão para uma guerra, a da competição com os demais. Sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida, é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as desigualdades, sem extirpar as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional, educação apenas consumista, cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, 1987, p. 126).

Se desejamos educar para a vida, devemos valorizar a Geografia durante toda a escolarização, levando o estudante ao entendimento de que ao estudo da Geografia cabe não só localizar fenômenos no espaço, mas também compreendê-los e relacioná-los entre si.

Causa certo incômodo a sensação de a Geografia ser tomada como solução para todos os problemas relacionados à condução dos estudantes a observar e compreender o mundo em que vivem. Buscando superar esta perspectiva, consideramos que uma boa parcela dos professores procura inovar ao criar uma sistematização cuidadosa das capacidades, conteúdos e situações de aprendizagem intencionadas em seus planejamentos de ensino. O ensino de Geografia, tal como é realizado na prática cotidiana da vida de professores e estudantes, exige um exercício de reflexão potencializado na forma de organizar os conteúdos.

Nos estudos geográficos na EJA, é importante considerar quais são as noções, conceitos e procedimentos mais adequados em relação à faixa etária dos estudantes da EJA, ao momento da escolaridade em que se encontram e às habilidades que já possuem e aquelas que se esperam desenvolver.

USO CRIATIVO DO ESPAÇO ESCOLAR

Todos os espaços escolares educam e participam da formação dos sujeitos. Esses espaços potencializam relações. Nem sempre os espaços são simples e fáceis de

integrar à proposta de ensino. Em Geografia, a escola é o sítio, o lugar e o local, pois permite desenvolver o pensamento espacial, o sentimento de pertencer e o vínculo social. Além dos espaços extraclasse, que podem ser incorporados à organização do ensino e aprendizagem, a sala de aula deve ser um ambiente dinâmico. Variar a organização dos agrupamentos em sala de aula, na biblioteca, na sala de informática, no pátio e mesmo em trabalhos fora do edifício escolar certamente aguça o interesse da turma pelo estudo e mobiliza a curiosidade para as atividades propostas no estudo. Esses arranjos devem partir de intenções do professor e também da observação dos grupamentos produtivos. As propostas de atividades devem considerar possibilidades de agrupamentos produtivos, mas cabe ao professor avaliar como organizar a turma para potencializar os saberes que circulam na classe.

Algumas possibilidades de organização da turma nos espaços escolares são fundamentais para o desenvolvimento de diálogos e tarefas colaborativas, tais como: círculo e semicírculo, **grande mesa coletiva, fileiras com foco no professor, diagonal, grupos, duplas, na biblioteca, nas áreas externas etc.**

Na EJA, a organização do espaço é fundamental para vivências coletivas ao ar livre. Quais formas de organização você costuma utilizar? Experimenta outras formas de organizar os estudantes? Pergunta a eles como trabalham melhor? Observa os agrupamentos mais produtivos? Mude para produzir efeitos ativos nos estudantes.

AVALIAR TODAS AS ETAPAS

É durante o processo de ensino-aprendizagem que temos a oportunidade de reconhecer os sujeitos do processo – estudantes e professores – como produtores do seu próprio conhecimento e não como meros receptores de informações. Assim, a avaliação de um processo é o momento dos sujeitos perceberem a transformação de seus saberes - tanto técnicos, quantificáveis; quanto interpretativos, qualitativos – e, assim, terem respostas mensuráveis aos questionamentos: sei como fazer as coisas? Aprendi a pesquisar para saber mais sobre um tema da Geografia? Sei me organizar para buscar o que ainda não aprendi?

Alguns momentos da avaliação envolvem o conhecimento que está em jogo. Aquele que o professor precisa saber para planejar e acompanhar o desenvolvimento do estudante. Em outros momentos, é preciso avaliar para dosar o conhecimento que deverá circular na turma, e ainda a avaliação formativa que nos ajuda a saber se o objetivo final foi alcançado.

- **Sondagem do conhecimento prévio:** o que cada um sabe e valoriza acerca do tema e dos procedimentos que serão estudados? Há múltiplas formas de dialogar por meio de:

- Roda de debate
- Registros textuais
- Desenhos
- Apreciação e leitura de imagens, mapas, etc.
Exemplo: O que os estudantes imaginam estudar sobre os mapas?

- **Produtos finais**

Definir e compartilhar com a classe produtos finais para um determinado estudo ajuda a criar interesse e dar sentido à sequência didática para aquele que aprende! Pense, por exemplo, nos possíveis produtos finais, que se deve adequar a cada etapa da EJA:

- Exposição mural de textos e fotografias legendadas
- Construção de maquete
- Elaboração de jogo de percurso
- Carta ao prefeito ou ao jornal da cidade
- Debates interclasses
- Simulação de julgamento
- Publicação de livro
- Elaboração de blog
- Apresentação de slides
- Elaboração de registros fotográficos, filmes ou programas em audiovisual
- Elaboração de campanha socioambiental na comunidade

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Título	CARTÕES POSTAIS EM SALA DE AULA: do desvelamento crítico da realidade às percepções afetivas do lugar
Modalidade organizativa	Projeto (Interdisciplinar) ¹²
Tempo previsto	10 a 15 aulas
Eixo-temático	O Sujeito e o seu lugar no mundo. Organização territorial no tempo e no espaço. Formas de representação e pensamento espacial. Natureza, ambientes e qualidade de vida.
Objeto de conhecimento	<ul style="list-style-type: none">▪ O lugar de vivência: a moradia, a memória afetiva, as relações de vizinhança, etc.▪ A escola como lugar de vivência.▪ A formação e as transformações históricas e espaciais do bairro.▪ Alfabetização cartográfica e noções espaciais.▪ Primeiras noções de paisagem.▪ Paisagem e vida cotidiana.▪ Elementos naturais e humanos da paisagem e suas diferentes representações.
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>EFEJAEAG01 - Perceber e valorizar o pertencimento à comunidade a qual está inserido.</p> <p>EFEJAEAG04 - Reconhecer nas paisagens do bairro as transformações históricas e os diferentes atores sociais e espaciais.</p> <p>EFEJAEAG05 - Descrever características percebidas de seus lugares de vivência (moradia, escola, trabalho, igreja, etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos (pessoas com deficiência, idosos, pessoas com mobilidade reduzida etc.).</p> <p>EFEJAEAG08 - Perceber a paisagem da vida cotidiana, bem como os elementos naturais e humanos do entorno da escola, comparando as diferenças e semelhanças entre elas, identificando os tipos de moradia observados na comunidade onde vive e de outros lugares (população ribeirinha, comunidades indígenas, outros bairros da cidade).</p> <p>EFEJAEAG18 - Elaborar coletivamente o mapa do bairro ou da cidade com alguns pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada, utilizando diferentes suportes e tecnologias digitais.</p>

12. Projeto produzido pela Professora Natalia Santo Lisboa.

<p>ODS - 2030</p>	
<p>Interdisciplinaridade</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Geografia, História, Artes, Português, Ciências, Matemática, Sala de leitura, Informática.
<p>O que queremos desenvolver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A valorização da identidade local e dos espaços de convivência do lugar em que se vive. ▪ A localização de pontos de interesse e atrativos sociais, culturais, paisagísticos, etc. do bairro e do entorno escolar a partir do trajeto vivido cotidianamente e dos espaços de vivência. ▪ As parcerias potenciais de diferentes sujeitos sociais e políticos presentes no bairro. (ONGs, instituições públicas, associações de moradores etc.). ▪ Noções sobre as categorias de análise paisagem e lugar. ▪ Percepção simbólica do lugar por meio do entorno escolar e do bairro. ▪ Noções e representações espaciais e de localização. ▪ Fomentar o trabalho em equipe. ▪ Promover a cidadania e a participação social ativa.
<p>Procedimentos metodológico-pedagógicos</p>	<p>O bairro ainda é um recorte espacial importante para estudos geográficos. Isto pelo seu papel histórico e estratégico para as políticas públicas e, também, pela importância afetiva. Odette Seabra, uma grande geógrafa estudiosa da situação urbana considera que (...) “nos arredores de São Paulo, floresceu uma rica e diversa vida de bairro que, gradativamente foi sendo integrada à própria cidade. Contudo um tal movimento que levava a integração progressiva do bairro à cidade já era, a mesmo tempo, a desintegração da vida de bairro. Na sua gênese, o bairro constitui um nível organizativo da vida que ao se territorializar vai forjando identidades, sedimentando modos de ser. Sob certas circunstâncias traços profundos da vida bairro, por vezes, conseguem sobre-nadar e com isso permanecem como um caráter da cultura.” (SEABRA, 2001, p.5).</p> <p>Muitas vezes, a situação urbana não leva à construção de vínculos dada intensa mobilidade intraurbana produzida pela apropriação capitalista de todos os espaços. Justamente por esses condicionantes da urbanização é que discutir com os estudantes da EJA os lugares e os bairros nos parece fundamental.</p>

PASSO A PASSO DO PROJETO

Etapa 1 - **Avaliação e reconhecimento da realidade local por meio de estudo do meio no entorno escolar e do bairro**

Para esse início, recomendamos os seguintes passos:

- Definição do roteiro de estudo que contemple os lugares de interesse e vivência dos estudantes da EJA, que pode ser feito coletivamente numa roda de conversa.
- Identificação e localização desses pontos observados no cotidiano. O professor pode preparar um grande mapa geral do bairro ou utilizar recursos de internet para expor esse mapa inicial.
- Registro fotográfico dos pontos de interesse, atrativos e/ou problemas socioambientais em trabalho de campo. Este registro deve reunir um acervo com múltiplas opções definidas pelos estudantes sob orientação do professor.
- Com os estudantes reunidos em semicírculo, esses podem apresentar suas fotografias e explicar oralmente os motivos de suas escolhas.

Etapa 2 - **A reflexão crítica da realidade local e o compartilhamento das informações observadas no estudo do meio**

- Numa roda de conversa entre os estudantes e professores, propõe-se questões sobre a atividade de fotografia e a análise dos pontos observados.
- Neste momento, deve-se valorizar os relatos de histórias de vida, valorizando a memória afetiva do lugar por meio de fotos históricas (antigas de família ou de outras fontes) dos locais registrados durante o roteiro de estudo de campo.
- Ao final desta etapa o professor deve orientar os estudantes para uma seleção de imagens/fotografias para a elaboração dos cartões postais.
- Organizar uma apreciação em *slides* de cartões postais antigos e atuais da Cidade de São Paulo para observar características dos modelos de cartões e também analisar criticamente quais são as paisagens mais fotografadas e por quê.



Vista do Largo São Bento em direção ao Viaduto Santa Efigênia, século 19
Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/noticias/?p=7555>. Acesso em: nov. 2018

Etapa 3 - **Mapa socioambiental do bairro e/ou do entorno escolar**

- Organizar uma aula expositiva sobre as questões urbanas e os problemas socioambientais vividos pelos estudantes em seus bairros e sugerir um mapeamento socioambiental destas questões. Para isso, os estudantes podem fazer um levantamento em campo e indicar esses problemas por ruas ou pontos de referência. Com os dados, organizar uma aula prática de mapeamento participativo.
- Escolher um papel A3 ou A1 para produção do mapa dos pontos de referência indicados pelos estudantes para o esboço (croqui).
- Produzir coletivamente um mapa contemplando as informações obtidas no estudo do meio e a sistematização das reflexões geradas a partir da roda de conversa. O primeiro passo é a localização dos postais no mapa coletivo. Este mapa base deve conter o arruamento do bairro.
- Resumimos a seguir os passos para o planejamento do mapa:
 - a) Determinar o alcance do mapa elaborado pelos estudantes. Antes de começar a esboçar os desenhos, é preciso decidir o que vai ser criado no mapa. O que se pretende mostrar: um bairro inteiro em um plano só, a cidade e o bairro, um conjunto de ruas? Isso vale tanto para mapas comuns quanto para mapas feitos para reproduzir lugares imaginários.
 - b) Decidir a proporção entre os espaços no mapa. Para mapas de escala maior, é preciso mostrar todos os arruamentos, a organização dos quarteirões. Já mapas de escalas menores mostram apenas o arruamento principal, rios ou espaços como praças, lagos e reservatórios.
 - c) Decidir com os estudantes o que levar em conta no mapa. Que tipo de mapa você pretende fazer? Alguns exemplos incluem outras informações, como relevo, vegetação. Para isso, os estudantes podem consultar na internet imagens de satélite ou ortofotos da região onde vivem (Google Earth: <https://www.google.com/earth/>). O tipo de mapa vai determinar o modo de representar o lugar. Logo, é preciso decidir qual será o tipo de mapa antes de começar sua elaboração. Pode-se fazer um mapa que seja uma combinação de vários tipos, mas será necessário diminuir o número de detalhes para evitar o excesso de informações para quem for ler o mapa. Como os estudantes estão nos primeiros passos dos seus mapas, é preciso retomar aspectos básicos da alfabetização cartográfica, como projeção, legenda, escala etc. Pode-se também criar um mapa tomando como base outras características, tais como usos comerciais, residenciais entre outros.
 - d) Determinar até onde vai o nível de detalhes juntamente com os estudantes. Esse ponto é diretamente relacionado à escala do mapa. Você planeja representar apenas os lugares maiores e mais importantes? Ou talvez tenha interesse em mostrar os menores e mais detalhados aspectos do lugar? O nível de detalhe terá um impacto significativo no tamanho físico do mapa (cujo desenho pode consumir várias folhas juntas ou apenas um quarto de uma folha de sulfite).
 - e) Levar em conta alguns aspectos do meio físico. Para aguçar a curiosidade sobre os postais que os estudantes vão produzir depois deste mapa, é importante determinar certos aspectos físicos do mapa. Como é o relevo? Existe cobertura vegetal nativa remanescente? Esses detalhes entram na composição do mapa para que ele seja mais próximo da realidade.

f) Escolher como você vai representar o lugar no mapa. Pode ser desenhado à mão ou usando um programa de computador. Pode-se até mesmo usar um gerador de mapas online, disponível na *internet*. Cada método exigirá uma preparação diferente e o quanto os estudantes conhecem sobre esses outros recursos. Importante é que comecem a fazer os seus esboços e que o professor auxilie a produzir seus primeiros mapas. Se o professor achar oportuno, pode conversar sobre a profissão de cartógrafo, que hoje tem muitos campos de atuação.

Etapa 4 - Proposição de ações e pactos coletivos para a tomada de decisão visando solucionar os problemas e demandas socioambientais para o bairro

- A partir do mapa participativo que os estudantes produziram, realizar um debate sobre problemas identificados no bairro.
- Organizar pesquisa para instrumentalizar os estudantes para que estes conheçam os espaços e canais destinados para o atendimento de suas demandas (subprefeitura, ouvidorias, assembleias, conselhos participativos, associações de moradores, etc.). As ações diante dos problemas vividos promovem o exercício da cidadania e o empoderamento do estudante da EJA na participação ativa das questões locais do bairro.

Etapa 5 - Exposição do mapa e dos cartões postais para a comunidade escolar

- Para organizar a exposição, é preciso definir critérios para a seleção dos mapas e cartões postais, o que poderá ser feito a partir da conversa com os estudantes e, se possível, apoio de um profissional que organize esse tipo de evento. A exposição depende também de um espaço disponível e do tema retratado nos mapas.

SUGESTÕES DE OUTROS PRODUTOS FINAIS:

- Troca de correspondência com estudantes da EJA de outras escolas no município.
- Elaboração de um álbum de fotografias com textos dos estudantes sobre o bairro.
- Organização de um mural com problemas e soluções para o bairro.
- Elaboração de um itinerário turístico nas paisagens significativas do bairro.

ATIVIDADES PERMANENTES

Atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e dar apoio aos estudos realizados.

• Estórias do Bairro

O professor poderá estabelecer com os estudantes um tempo didático para essa atividade. Todos podem trazer para a classe uma estória do dia a dia. Estas estórias podem ser curiosidades ou mesmo fatos para contar do dia vivido. Conforme a habilidade de escrita pode-se registrar o que é contado pelos estudantes.

• Leitura de Textos sobre Histórias de Vida

O professor poderá planejar um momento de leitura coletiva de textos selecionados contando histórias de vida. O professor pode ler para os estudantes diversos tipos de textos e também solicitar que leiam para a turma com frequência.

	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de Conversa Momento previsto na rotina para discutir assuntos específicos do projeto como temas selecionados para serem debatidos no grupo, curiosidades e outras atividades que se ampliem com a discussão sobre o estudo na roda de conversa.
<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Nas diferentes produções do estudante, realizadas em sala de aula ou fora dela, observar se ele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participa das atividades propostas; • Reconhece o alfabeto cartográfico, legenda, título dos mapas; • Produz um cartão postal que demonstre o lugar onde vive; • Expõe utilizando palavras pertinentes sobre o estudo realizado.
<p>Materiais, recursos didáticos, fontes de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotografias da Cidade de São Paulo e de bairros diversos • Papel para a base do cartão postal dimensão 10x15 cm (papel paraná, canson, etc.) • Papel A3 e A0 para o mapa socioambiental • Impressões de bases cartográficas com os logradouros • Canetas coloridas • Etiquetas coloridas • Cola • Tesoura • Computador com acesso a internet • <i>Software livre google earth</i>
<p>Bibliografia e materiais de referência bibliográfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SEABRA, Odette C. L. Geografia Urbana que fazemos. Revista do Departamento de Geografia - USP, Volume Especial 30 Anos, p. 284-307, 2012. • SEABRA, Odette C. L. Territórios do uso: cotidiano e modo de vida. Revista CIDADES, v. 1, n. 2, p. 181-206, 2004. • SEABRA, Odette C. de L. Urbanização e fragmentação: apontamentos para o estudo do bairro e da memória urbana. Disponível em: • http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal8/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/74.pdf. Acesso em: 22 nov. 2018. • SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia. São Paulo: SME/COPEd, 2017. 128p.

ETAPA BÁSICA

Título	CONSTRUIR O PRIMEIRO MAPA ¹³
Modalidade organizativa	Sequência de atividades
Tempo previsto	10 aulas
Eixo-temático	Formas de Representação e pensamento espacial
Objeto de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Princípios da Alfabetização Cartográfica Leitura e interpretação de mapas temáticos, cartas e plantas Introdução/revisão dos elementos que constituem os mapas
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>EFEJAEBG20 - Ler e interpretar mapas simples, fazendo uso de legendas e compreender o mapa como fonte de informações sobre temáticas geográficas, tais como: clima, entre outras características físico-geográficas em diferentes escalas de abordagem.</p> <p>EFEJAEBG21 - Identificar diferentes tipologias de mapas temáticos do Município e do Estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros).</p> <p>EFEJAEBG22 - Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.</p> <p>EFEJAEBG24 - Utilizar e comparar mapas, imagens de satélites e fotografias aéreas.</p>
ODS - 2030	
Interdisciplinaridade	Geografia
O que queremos desenvolver?	<ul style="list-style-type: none"> Criar condições para que os estudantes da EJA representem os locais de vivência utilizando o desenho de croqui Observar e desenhar objetos em diferentes posições Aprender procedimentos para ler e entender os mapas

¹³. Projeto produzido e desenvolvido pela Assessora Sueli Angelo Furlan.

Procedimentos metodológicos

JUSTIFICATIVA

Conhecer como os mapas são feitos e saber fazer mapas é uma habilidade importante para os sujeitos que vivem num mundo mediado pelas imagens e pelos mapas. Os mapas estão no centro de muitas decisões sobre a organização do espaço geográfico. O ensino do mapa tem sido denominado de Cartografia Escolar. Esta cartografia começou a ser objeto de pesquisas e encontros científicos. A Cartografia escolar se expandiu e passou a integrar a educação de jovens e adultos. Nesse contexto, a Cartografia Escolar é entendida por diversos pesquisadores, entre os quais Almeida (2001), Oliveira (1978), e Simielli (1992, 1997), não como um conteúdo de segmentos específicos do ensino, mas como um processo de construção e significação contínuo que leva em conta o desenvolvimento espacial e cognitivo do estudante. A produção acadêmica brasileira nessa área cresceu significativamente ao longo dos últimos anos, conforme se observa nos anais de encontros científicos de Geografia ou da Cartografia Escolar e, inclusive, da Educação. Apesar disso, na prática, poucas mudanças têm sido efetuadas no que diz respeito ao ensino do mapa e com o mapa na escola, o que pode ser, em parte, um problema decorrente da formação dos professores que precisam preparar um bom repertório para ensinar. De qualquer modo, é fundamental afirmar que o ensino do mapa é responsabilidade dos professores e por isso retomamos nesta sequência de atividades algumas sugestões.

PASSO A PASSO DA SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES

Etapa 1 - **Apresentação inicial da proposta**

- Organizar atividade de sondagem sobre o conhecimento dos estudantes acerca de mapas. Para isso, pode-se, numa roda, conversar sobre mapas que estão presentes no espaço escolar ou no bairro. Pode-se organizar uma apreciação de mapas simples para observar o que os estudantes já sabem sobre mapas.
- Apresentar aos estudantes a proposta de trabalho para a construção de mapas. Organizar um levantamento de mapas e representações espaciais que conhecem a partir da sondagem inicial. Solicitar que tragam tipos de mapas que possuam em casa e a informação de como e para que é utilizado.
- Reunir os estudantes em volta de uma mesa grande contínua e com todos os mapas expostos conversar sobre mapas e suas utilidades. Ao término apresentar os passos da sequência que irão realizar a partir de três grandes etapas:
 - As formas e as proporções
 - Comparando tamanhos
 - A representação por desenhos

Etapa 2 - **As formas e as proporções**

- Organizar os estudantes em duplas no pátio da escola ou outro espaço livre para que desenhem o próprio corpo em papel pardo ou outro suporte. Utilize a parede como suporte para que o estudante possa ficar em pé. Cada jovem ou adulto deverá desenhar um colega em pé (vista lateral). Esses desenhos podem ter detalhes das figuras humanas. Após o término dos desenhos, conversar sobre as formas dos contornos. Essa atividade é bastante usual, por isso não será descrita detalhadamente. A partir do desenho do corpo, consulte os estudantes sobre outras perspectivas que possam desenhar na sala de aula a partir de outros objetos. Escolher três objetos simples para desenharem nas seguintes posições:
 - Do alto e meio de lado
 - Do alto e de cima para baixo
- Após a produção dos desenhos, analisar com os estudantes as formas que selecionaram e como desenharam.
- Propor a observação de um objeto comum: as mãos, colocando as seguintes questões:
 - Que forma tem a sua mão? Se você observá-la em diferentes posições, quais formas ela pode ter?
- Se for possível, leve para sala de aula um abajur e sobre um fundo branco brinque com os jovens e adultos fazendo formas com as mãos. Deixe que criem formas.
- Se julgar adequado, leia o texto de Alfredo Bosi, *Os Trabalhos da Mão*, publicado em *O Ser e o Tempo da Poesia*. Neste livro, o autor trata poeticamente uma variedade de usos criativos feito por um animal simbólico. Esta leitura pode inspirar brincadeiras utilizando as mãos: pintura de formas, teatro das mãos e sombras, teatro de fantoches, brincadeiras de palmas, entre outras. Na internet pode-se pesquisar várias ideias sobre desenho e pintura com as mãos do artista Guido Daniele - Fonte: <http://www.guidodaniele.com/mani01.htm>
- Organizar os estudantes em duplas para que façam algumas formas com suas mãos, brincando e criando como Guido Daniele. As pinturas podem ser nas próprias mãos ou num suporte.
- Organizar os estudantes em duplas para que representem novas formas de objetos do seu cotidiano doméstico (ou, se possível, fotografem formas) nas seguintes posições:
 - Do alto e meio de lado
 - Do algo e de cima para baixo (vertical)
 - De lado
- Para retomar noções sobre a visão vertical dos mapas é importante treinar desenhos usando essa perspectiva. A visão lateral é a mais comum, pois estamos habituados, por isso inicie com objetos simples e depois vá combinando com objetos mais complexos. Realize vários desenhos utilizando a visão vertical. É usual o desenho dos objetos simples sobre a sua mesa nas três perspectivas e muitos estudantes da EJA podem ter feito esses desenhos nos percursos de escolaridade anteriores.
 - Ao final, reúna todos os objetos desenhados individualmente e peça que organizem um desenho colaborativo (em duplas ou trios) nas três perspectivas. Organize um mural com todos os desenhos da turma.

Etapa 3 - **Comparando tamanhos**

- Selecionar, com antecedência, objetos de vários tamanhos para serem comparados. Inclua fotografias de um mesmo objeto em vários tamanhos de revelação.
- Se possível, mostrar uma imagem ou fotografia aérea de onde se localiza a escola e analisar a perspectiva e o tamanho real representado na imagem. Questionar como teria sido obtida essa imagem (a possibilidade é recorrer ao Google Earth: www.google.com/earth/download/gep/agree.html e buscar nele o quarteirão da escola).
- Na sala de informática deixe que os estudantes explorem o *Google Earth*. Se possível, utilize algumas ferramentas do programa para visualização em 3D.

Etapa 4 - **A representação por desenhos**

- Dê uma volta com os estudantes da EJA no quarteirão onde a escola se localiza. Não se esqueça de realizar o percurso primeiro para antecipar os cuidados necessários quanto à segurança.
- Antes de sair, converse com os estudantes sobre o que deverão observar com bastante atenção na paisagem local no entorno da escola. Se possível, mostre o percurso na imagem ou fotografia aérea. Deixe que observem e explorem livremente as características do percurso, sem interferência. Para o percurso, utilize um caderno de campo para registro de observação.
- Após essa caminhada, organizar a sala para que façam um desenho individual do quarteirão visitado. O desenho deverá ser livre e cada estudante utilizará os recursos que desejar: lápis preto, lápis colorido, régua, gis, tinta etc.
- O desenho é um recurso gráfico que os jovens e adultos podem não usar mais com frequência e naturalidade, daí a ideia de explorar essa familiaridade que elas têm com essa atividade sempre que possível. O desenho é também um fundamento da cartografia e do pensamento espacial geográfico. A proposição de desenho, embora livre, será a mesma para todos, ou seja, o desenho de uma paisagem específica. O objetivo é verificar quais os recursos gráficos usados pelos estudantes para representar a paisagem e como eles são usados. Além disso, deixar que selecionem a partir de seus critérios os objetos que devem ter significado para o seu mapa. Assim também iniciam o entendimento de que o mapa é sempre uma simplificação a partir da escolha de quem o produz e da sua finalidade.
- A representação será sempre uma simplificação do que foi observado no terreno que visualmente é bem mais complexo. Mas, isso não se dá porque não capturamos todas as informações. Os cartógrafos profissionais também fazem isso. Aliás, essa é uma característica chave de qualquer representação, a começar pelo fato que se está representando no papel (uma realidade bidimensional) o que na vida real é tridimensional.
- Em seguida, prepare um álbum com fotos que você pessoalmente deve obter de alguns pontos de vista do quarteirão semelhantes ao que os estudantes estudaram (do alto, meio de lado, pela lateral). Apresente as fotografias aos estudantes e estabeleça um diálogo comentando o que viram e representaram. Converse com os estudantes sobre os recursos da perspectiva para desenhar. Para trabalhar com as fotografias, você pode projetar e discutir coletivamente ou organizar em forma de cartelas de mesa para pequenos grupos, garantindo que todos os estudantes possam analisá-las.

- Mostre um ponto qualquer da paisagem do quarteirão da escola: 1. Na perspectiva frontal; 2. Na perspectiva oblíqua (de cima de uma edificação mais alta), o que vai dar uma panorâmica horizontal com alguma inclinação; 3. Na perspectiva vertical.
- Solicite aos estudantes que consultem na internet (se puderem) um guia de ruas (*google maps*) para mostrar também as ruas do quarteirão da escola (precisa, portanto, ser em grande escala - no sentido cartográfico, com bastante detalhe), ou recorra novamente a uma imagem de satélite do quarteirão, numa resolução espacial que possibilite a visualização dos prédios e diversas construções existentes. Se for possível, utilize os recursos disponíveis do *Google maps*.
- Depois de deixar os estudantes analisarem as paisagens apresentadas do quarteirão da escola (da paisagem local) incentive a comparação dos desenhos do quarteirão de cada estudante com esses outros tipos de representação. O que está diferente? O que o estudante viu e representou que não está em nenhum material mostrado? Aqui pode haver um bom gancho para uma primeira discussão de escala, pois o estudante pode ter visto algum objeto muito pequeno e representou-o, mas que nos materiais mostrados não foi possível identificar. Você imaginava que o quarteirão, visto de cima, seria assim?
- Após a familiarização dos estudantes com todos os materiais, promova uma discussão para identificação e classificação dos diversos tipos de construção que existem no quarteirão, como um prédio comercial com objetivos comerciais (banco, restaurante), uma residência, a escola, uma praça. O objetivo será montar uma legenda, que tenha, no máximo, 4 classes, que informe a diversidade das edificações do quarteirão pela diversidade de cores. Logo, poderão ser quatro cores diferentes na legenda.
- Proponha que os estudantes elaborem um mapa simplificado do quarteirão da escola. Utilize como base o mapa de ruas. Distribua o mapa impresso em papel A4 ou A3 sem os objetos observados nas fotografias aéreas e nos desenhos. Sobre essa base eles irão aplicar a legenda a partir das classes que identificarem. De posse desse mapa, os estudantes voltarão a campo para conferir a paisagem. A ideia é levar o mapa-planta numa prancheta e utilizar as quatro cores para identificar a diversidade dos tipos de construção já previstos na legenda. E como pode ser esta classificação?
 - amarelo para as residências;
 - vermelho para o comércio;
 - verde para praças e aéreas verdes;
 - azul para a escola e assim por diante.
- Assim se conclui um conjunto de atividades que exercitou as diversas visões de uma paisagem na escala local; a localização dos objetos geográficos que compõem essa paisagem; a classificação dos tipos de elementos e a produção de legenda. Como resultado, os estudantes terão produzido uma representação cartográfica de diversidade (representação qualitativa).

ATIVIDADES PERMANENTES

Atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e dar apoio aos estudos realizados.

	<p>Os Fatos estão nos Mapas Apresente durante todas as etapas da sequência de atividades notícias que utilizam mapas. Notícias de esportes, cultura, lazer, política, entre outros.</p>
<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Nas diferentes produções do estudante, realizadas em sala de aula ou fora dela, observar se ele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compreendeu a visão vertical dos mapas ▪ Compreendeu que o mapa é uma visão bidimensional ▪ Que os mapas podem ser feitos por eles mesmos ▪ Que existem convenções que todos os mapas precisam seguir: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas
<p>Materiais, recursos didáticos e fontes de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sites da internet das plataformas <i>google</i> ▪ Computador com acesso a <i>internet</i> ▪ Máquina fotográfica ou celular ▪ Materiais de escritório para desenho de mapas
<p>Bibliografia e materiais de referência bibliográfica</p>	<p>ALMEIDA, Rosângela D. de. Do desenho ao mapa. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.</p> <p>ALMEIDA, Rosângela D. de. La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. Revista de Investigación, Espanha, v.4, p. 21-31, 2005.</p> <p>CASTELLAR, S. M. Noção de espaço e representação cartográfica: ensino de geografia nas séries iniciais. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.</p> <p>CASTELLAR, S. (org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 113-136.</p> <p>GUERRERO, A. L. de A. Contribuições da teoria da atividade para a formação continuada de professores de geografia. <i>In</i>: LOCH, R. E. N.; FUECKNER, M. Panorama do ensino de cartografia em Santa Catarina: os saberes e as dificuldades dos professores de geografia. Geosul, Florianópolis, v. 20, p. 105-128, 2005.</p> <p>SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2017.</p> <p>SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. <i>In</i>: CARLOS, A. F. A. et al. (org.). A Geografia na sala de aula. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 92-108.</p>

ETAPAS BÁSICA E COMPLEMENTAR

Título	ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA¹⁴
Modalidade organizativa	Sequência de Atividade
Tempo previsto	6 aulas
Eixo-temático	Formas de representação e pensamento espacial
Objeto de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> • Elementos gerais da cartografia • Leitura e análise das imagens de satélites e fotografias aéreas
Objetivos de aprendizagem	<p>EFEJAEBG22 - Identificar nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas.</p> <p>EFEJAEBG24 - Utilizar e comparar mapas, imagens de satélites e fotografias aéreas.</p> <p>EFEJAECG13 - Utilizar a noção de proporcionalidade/escala para a elaboração de diversas formas de representação cartográfica.</p>
ODS 2030	
Interdisciplinaridade	Geografia, Informática, História
O que queremos desenvolver?	Ensinar como articular plataformas de dados geoespaciais sobre: transporte, vulnerabilidade socioeconômica, diversidade cultural, etc.

14. Projeto organizado e desenvolvido pelas Professoras Marize de Jesus Everton Zanato e Natalia Santo Lisboa.

Procedimentos metodológicos

JUSTIFICATIVA

Os meios digitais estão aí para nos ajudar em diversas tarefas. Os mapas se difundiram na sociedade nas últimas décadas e fazem parte da nossa alfabetização digital. Circulam nos dispositivos eletrônicos e são facilitadores dos deslocamentos de pessoas e mercadorias. Por esse motivo, ensinar mapas e ensinar geografia pelos mapas é uma tarefa fundamental na educação geográfica. Pensar o espaço geográfico e representá-lo em diversos suportes é uma tarefa desafiadora, mas muito interessante para os estudantes da EJA.

“A Geografia pode ser vista como um poderoso instrumento de reflexão e ação sobre o mundo no qual vive. Um instrumento de conhecimento e de reconhecimento. De desvelamento e apropriação do mundo” (SÃO PAULO, 2016c p.7). É essencial que todo jovem e adulto possa perceber a Geografia como conjunto de conhecimentos científicos que, dessa forma, representa estudos organizados e sistematizados, diferindo assim de outros tipos de informação de natureza não científica e com os quais todo jovem e adulto convivem diariamente. Não se trata de opor à ciência a validade desta ou daquela informação, mas de permitir que todo adulto perceba a origem dos fatos com os quais lida cotidianamente e que fatos científicos possuem uma veracidade espacial e temporal que a Geografia permite.

PASSO A PASSO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1 - **Avaliação dos conhecimentos cartográficos já adquiridos**

- Essa atividade inicial deve propiciar que os estudantes se lembrem dos conhecimentos adquiridos nas etapas anteriores (alfabetização) referentes ao uso de mapas e imagens de satélites.
- O professor pode realizar essa atividade exibindo diferentes imagens de satélite do mundo e buscando decifrar se são capazes de ler o que representam. Uma sugestão que pode ser bem interessante é orientá-los para “viajarem” inicialmente no *google maps* utilizando apenas a ferramenta de trocar ruas por imagens de satélite. Essa atividade pode ser realizada na sala de informática com dupla docência do professor da sala.

Aula 2 - **Reconhecimento de representações espaciais**

- Organizar uma aula expositiva sobre as diferentes formas de representação espacial em vários suportes (digital, papel, atlas, maquetes, globo terrestre). Deixar que os estudantes explorem esses vários suportes para descobrir o que os mapas procuram representar em cada um e suas características principais.

Aula 3 a 6 - **Aprendendo com uma plataforma de mapas**

Organizar uma aula compartilhada e/ou dupla docência para utilização de diferentes plataformas e *softwares* de uso livre: GeoSampa (http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx); Google Maps e StreetView (<https://www.google.com/maps/>); Datageo <http://datageo.ambiente.sp.gov.br/>; Google Earth (<https://earth.google.com/web/>). Apresentar a localização da escola, do entorno escolar, e auxiliá-los a manusear algumas ferramentas do Google. Conforme a desenvoltura e conhecimento da turma, ensinar a manusear também algumas ferramentas das plataformas. Deixar que cada estudante explore livremente os softwares para que se familiarize com as ferramentas.

	<p>ATIVIDADES PERMANENTES Atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e dar apoio aos estudos realizados.</p> <p>Mapa Todo Dia Solicitar que a cada semana um estudante traga uma foto de um mapa que viu em seu cotidiano para que a turma conheça e converse sobre ele.</p>
Critérios de avaliação	Ver as tabelas a seguir
Disciplinas e possibilidades de interdisciplinaridade	Geografia, professor da sala de informática
Materiais, recursos didáticos e fontes de informação	Computador com internet
Bibliografia e materiais de referência	<p>Dados espaciais - Mapa digital da Cidade de São Paulo disponível na plataforma GeoSampa Link de acesso: < http://geosampa.prefeitura.sp.gov.br/PaginasPublicas/_SBC.aspx > Google Earth Pro e Google Maps Filme "Lion: uma jornada para casa" (1h58'22") Sugestão: Livro "Uma longa jornada para casa"; autor: Brierly, Saroo. (2016). Editora Record. ISBN: 9788501108425</p> <p>Leitura compartilhada do artigo "Palestina ou Israel? Crimeia russa? O que acontece quando o Google Maps tem que decidir". Disponível em: https://noticias.uol.com.br/internacional/ultimas-noticias/2018/08/12/por-que-o-google-maps-nao-e-apolitico.htm?cmpid=copiaecola acessado em 02 de jan. 2019.</p>

ETAPA COMPLEMENTAR

Título	ESPAÇO URBANO: construção da identidade social e sua pluralidade, mediada pelo espaço urbano de São Paulo¹⁵
Modalidade organizativa	Sequência de atividades
Tempo previsto	10 aulas
Eixo-temático	Sujeito e seu lugar no mundo Organização territorial no tempo e no espaço
Objeto de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Os sujeitos na formação territorial brasileira: identidade sociocultural, fluxo e dinâmica populacional Diferentes grupos sociais Território: redes e urbanização As diferentes territorialidades no território brasileiro
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>EFEJAECG03 - Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais em seus lugares de vivência, seja na cidade ou no campo.</p> <p>EFEJAECG05 - Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias pessoais os componentes (características) de culturas afrodescendentes, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar suas descobertas destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência associadas à diversidade local.</p> <p>EFEJAECG10 - Reconhecer as características fundamentais e exclusivas da Cidade de São Paulo.</p>
ODS 2030	
Interdisciplinaridade	História, Geografia, Língua Portuguesa, Artes
O que queremos desenvolver?	Que o estudante da EJA identifique a formação do espaço urbano como produzida pelo trabalho e informada pela cultura. Identifique a importância da imigração dos diferentes povos de outras nacionalidades, que propiciaram a interculturalidade do território do Município de São Paulo. Que conheça as noções geográficas de Produção do Espaço, Território, Lugar, História de vida, Trabalho entre outros.

15. Sequência de atividade organizada pelas professoras Carolina Gilli Hadg Karkachi Rocco; Gabriel Alexandre Gonçalves; Maristela Rodrigues Pulcinelli Gouveia (org.).

Procedimentos metodológicos

JUSTIFICATIVA

Construir uma justificativa para estudar a formação das gentes de São Paulo no seu amplo espectro social, cultural, econômico, político e ambiental não é possível em poucas palavras. Por isso emprestamos algumas ideias que justificam essa sequência de atividades: *Por que estudar a interculturalidade paulista?*

Porque...

(...) “A cultura foi marcada pela música clássica com os alemães, que chegaram a São Paulo – mais especificamente a Santo Amaro – em 1827. A ópera e o canto lírico foram trazidos pelos italianos, que vieram para o Brasil na década de 1870, principalmente para o sul e sudeste do país. Ainda da Itália veio a influência nas artes plásticas, com Alfredo Volpi e Victor Brecheret, que contribuíram para o movimento modernista. Essa mistura foi responsável por elevar São Paulo à categoria que está hoje, de capital cultural da América Latina.”

(fonte: <http://cidadedesaopaulo.com/v2/pqsp/razoes-para-visitar/?lang=pt>)

Porque...

“São Paulo é uma metrópole multifacetada. Ao mesmo tempo em que é o mais importante centro econômico do Brasil, é a capital da cultura na América Latina, com uma oferta de lazer, conhecimento e entretenimento sem igual. Uma metrópole tipicamente urbana, coberta com uma vasta área verde.

Uma cidade vanguardista e inovadora, que preserva na arquitetura, nas artes e na gastronomia um passado composto pela união de mais de 70 nacionalidades. E, ao mesmo tempo em que preserva tradições, não se deixa ultrapassar. Antenada é a palavra certa para descrevê-la. Para conhecê-la melhor é preciso apenas duas coisas: mente aberta e disposição para mergulhar de cabeça nessa cidade que nunca dorme.” (fonte: Disponível em: <http://cidadedesaopaulo.com/v2/pqsp/razoes-para-visitar/?lang=pt> acesso em 02 de jan. de 2019.

Porque...

São Paulo é a Geografia por excelência. São Paulo vive a guerra dos lugares. Nas palavras de Milton Santos,

“Cada época tem suas verdades e cria os seus mitos. A época atual é, por definição, mitológica e dificulta o encontro da verdade.

O imperativo da exportação, sugerido a todos os países como uma espécie de solução salvadora, é uma verdade ou apenas um mito? Afirma-se, com muita força, que os países que não exportam não têm presente nem futuro, sem explicar cabalmente por quê. A doutrina é tão forte que, embora isso não seja sempre reconhecido, chega-se ao paroxismo de agir como se o próprio território devesse também ser exportado.

Começamos pela definição de território, na verdade uma redefinição. Consideremos o território como o conjunto de sistemas naturais mais os acréscimos históricos materiais impostos pelo homem. Ele seria formado pelo conjunto indissociável do substrato físico, natural ou artificial, e mais o seu uso, ou, em outras palavras, a base técnica e mais as práticas sociais, isto é, uma combinação de técnica e de política.” (Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs08089904.htm>. Acesso em 02 de jan. de 2019.

Estas ideias podem ser tematizadas com os estudantes da EJA numa sequência de aulas-debate ou estudos de caso.

PASSO A PASSO DO PROJETO

Etapa 1 - **Estudo de caso – o que sabemos sobre um acontecido na cidade**

- Iniciar, na sala de aula, um momento de apresentação das trajetórias de vida da família e do próprio estudante. Na sequência realizar a audição da música **Sampa** de Caetano Veloso para apreciar a letra e conversar sobre ela. É importante que os estudantes tenham em mãos cópias da letra para acompanhar. Preparar uma breve exposição sobre a história da música e deste importante artista da música popular brasileira.
- Na sequência apresentar uma notícia de mídia sobre a região da cacrolândia no centro de São Paulo e colocar a pergunta: Qual é o problema?

Etapa 2 - **Diagnóstico do estudo de caso**

- Coletadas as falas dos estudantes sobre o estudo de caso, o professor passa a identificar a realidade dos estudantes: onde se insere o grupo; quais são os trabalhos que cada um realiza (dado o histórico abordado), aspectos da vida cotidiana.
- Organiza um grande mural do trabalho e do viver na Cidade de São Paulo. Seria bom uma descrição de cada trabalho dos estudantes e registro fotográfico do mural.

Etapa 3 - **Análise da notícia de mídia**

De acordo com o interesse dos estudantes, selecionar uma notícia que fale sobre o cotidiano do trabalhador na Cidade de São Paulo. Como no exemplo a seguir:

ACIDENTES DE TRÂNSITO RELACIONADOS AO TRABALHO NO BRASIL

No Brasil, o estudo trouxe que, oito em cada 10 acidentes de trânsito relacionados ao trabalho foram sofridos por homens. Por faixa etária, os jovens com idades entre 18 e 29 anos foram as maiores vítimas (40,1%) e quase metade desses acidentes ocorreram nos estados da região Sudeste (47,5%). Quando falamos em lesões, o Sinan registrou que 22,5% delas foram ocorridas em membros inferiores e 15,7% nos superiores. Desses acidentes, 63% evoluíram para incapacidade temporária.

O coeficiente de mortalidade, no Brasil, por acidentes de transporte relacionados ao trabalho foi de 1,5 óbito a cada 100 mil. Entre os estados, destacam-se Rondônia (4,9), Mato Grosso (4,3), Paraná (3,2) e Santa Catarina (3,1). De acordo com o Ipea, essas regiões possuem fatores que contribuem para esse destaque como maior produto interno bruto (PIB), maior concentração de riquezas, de número de veículos motorizados e de viagens refletem no maior volume de tráfego e de acidentes nesses estados.

Fonte: Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/43903-em-sao-paulo-as-maiores-vitimas-de-acidentes-de-transito-no-trabalho>. Acesso em 02 de jan. de 2019.

- Após a leitura compartilhada, em roda de conversa, solicitar aos estudantes que analisem a notícia e comparem com o que vivem nos seus percursos para o trabalho.

Etapa 4 - **Aprofundamento em pesquisa sobre a produção do espaço geográfico**

- Orientar uma pesquisa individual e em grupos para coletar dados e informações sobre o urbano, utilizando diferentes tipos de linguagem sobre várias situações de vida na Cidade de São Paulo. Investigar como vivem os imigrantes, os moradores de rua, as pessoas com alto padrão de vida, a pessoa de renda média. Solicitar que cada estudante faça uma entrevista com uma pessoa que vive em São Paulo e pergunte sobre seu ponto de vista em relação à cidade. Para isso, pode-se usar as seguintes comandas:
 - Eu acho que São Paulo é uma cidade....(entrevistado completa a frase).
- Reunir todas as frases coletadas e, numa roda de conversa, discutir os pensamentos coletados.
- Propor então a leitura coletiva pausada do texto de Milton Santos sobre a Guerra dos lugares (disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs08089904.htm>)

Para terminar esse conjunto de estudos, apresentar os espaços próximos à escola, com o intuito de relacionar o histórico da escola, do bairro e da cidade com as trajetórias familiares dos estudantes e a vida na Cidade de São Paulo.

Numa aula expositiva dialogada comparar e buscar a inter-relação das vidas e trajetórias das famílias. Na primeira etapa, cada um comparará as trajetórias de suas famílias, inter-relacionando com o lugar. Após este momento, demonstraremos as determinantes do processo de territorialização das famílias; uma vez que o espaço urbano (re)cria as condições de sua apropriação. Buscar no debate com os estudantes identificar as determinantes na territorialização das famílias, a partir: das categorias de trabalho assumidas, como também as situações e condições histórico-espaciais da Cidade de São Paulo. De modo a inter-relacionar os espaços de trabalho e os espaços de moradia. Após a leitura, organizar uma aula-debate sobre o espaço geográfico e o modo de viver dos paulistanos.

Para finalizar, planejar trabalho de campo nos espaços da cidade que tragam maior significado às pesquisas fomentadas conjuntamente entre educandos e educador. Nessas visitas, os estudantes fotografam e escrevem uma frase que irá ilustrar a exposição de fotos sobre São Paulo: cidade multifacetada e intercultural.

ATIVIDADES PERMANENTES

Atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e dar apoio aos estudos realizados.

• Hora da Leitura

Organizar uma seleção de textos para ler sobre São Paulo por diferentes ângulos (pelos artistas, trabalhadores da indústria, comércio, transportes, professores etc.)

Critérios de avaliação

Avaliações formativas (observacionais e pesquisa de campo, plantas desenvolvidas pelos educandos) e autoavaliação, levando em consideração a análise dos critérios relacionados aos principais conteúdos conceituais e procedimentais e a habilidades que se deseja desenvolver.

<p>Materiais, recursos didáticos e fontes de informação.</p>	<p>Computadores com acesso à internet, cartogramas (bases virtuais) e plantas, arquivo histórico, fotografias antigas e atuais da cidade.</p>
<p>Bibliografia e materiais de referência bibliográfica.</p>	<p>CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas. São Paulo: USP, 2008. CARLOS, Ana F. A cidade. São Paulo: Contexto, 1992. CARLOS, Ana F. A (re)produção do espaço urbano. São Paulo: EDUSP, 1996. CARLOS, Ana F. Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001. CARLOS, Ana F. (org.). Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI. v. 1 e 2. São Paulo: Contexto, 2004. CARLOS, Ana F. (org.). A geografia na sala de aula. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010. CARLOS, Ana F. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988. Capítulos 5 e 6.</p>

ETAPA FINAL

Título	ROTEIROS PARA VIAJAR ¹⁶
Tema	Roteiro de viagens
Modalidade organizativa	Projeto
Tempo previsto	12 a 15 aulas
Eixo-temático	Sujeito e seu lugar no mundo
Objeto de conhecimento	<ul style="list-style-type: none"> Fluxos populacionais na perspectiva dos direitos humanos, refugiados, deslocados internos e requerentes de asilo
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	<p>EFEJAEFGO2 - Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África.</p> <p>EFEJAEFGO8 - Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes (vestimentas, fotos, imagens, receitas culinárias, objetos, brinquedos etc.) de culturas afro-brasileiras, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar em sala de aula suas descobertas, destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência, associadas à diversidade local.</p> <p>EFEJAEFGO9 - Descrever, por meio de mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da Cidade e do Estado de São Paulo atualmente, estabelecendo algumas relações entre migrações e condições de infraestrutura.</p>
ODS - 2030	
Interdisciplinaridade	Geografia, História, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira
O que queremos desenvolver?	Fortalecer a apropriação do lugar de origem, descobrir aspectos que não eram conhecidos até o momento e valorizar a cultura própria e de outros lugares

16. Projeto produzido e desenvolvido pelos professores(as) Beatriz Silva Groppa; Celso Diniz Nobre; Roberto Carlos Soares Sobrinho; Sueli Angelo Furlan (org.)

Procedimentos metodológicos

JUSTIFICATIVA

Você gosta de viajar? Independentemente do destino, sair da rotina, passear... viagens de curta ou longa duração, sempre motivaram boas histórias para contar. Um viajante conhece pessoas, visita lugares, desenvolve a imaginação e passa por situações desafiadoras diante do desconhecido. Muitos destes elementos combinados animam as pessoas a gostarem de viajar e viver momentos que ficam gravados para toda uma vida. As viagens curtas com objetivos de lazer, descanso, diversão fazem parte do fenômeno do turismo.

Este fenômeno é uma das temáticas contemporâneas muito estudadas em Geografia.

Vários autores têm estudado um grande leque de assuntos que vão além das descobertas e vivências nos lugares. Para alguns autores, o turismo é um fenômeno peculiar da sociedade capitalista pós-revolução industrial. O turismo produz e organiza processos espaciais e territoriais diversificados e passíveis de análises. Segundo Fratucci (2000), o turismo é produto de "atividades e práticas sociais diretamente relacionadas ao movimento e ao deslocamento espacial (NICOLÀS, 1996; MOESCH, 1998) de pessoas e de informações, na sua essência esse fenômeno produz e consome espaços (RODRIGUES, 1997, 1996; NICOLÀS, 1996; LUCHIARI, 1998) e, por consequência, territorialidades e territórios."

Como os estudantes da EJA podem viajar na geografia da mobilidade espacial humana para saber mais sobre lugares do mundo e também dos processos de mobilidade das pessoas que se deslocam por vários motivos pelo mundo, dentre eles o turismo? Podemos relacionar as mobilidades humanas a movimentos migratórios? Quais diferenças podemos perceber nas motivações de deslocamentos turísticos e migrações?

O tema dos deslocamentos é muito amplo. Neste momento, vamos destacar os deslocamentos turísticos.

O lugar turístico reúne o espaço e o território como uma prática socioespacial. Mas a mobilidade humana possui outras motivações. Podemos criar um debate interessante entre esses grandes temas geográficos: os lugares turísticos e as mobilidades migratórias.

PASSO A PASSO DO PROJETO

Etapa 1 - **Descobrir pensamentos**

- O que os estudantes sabem sobre os tipos de mobilidade humana? O que sabem sobre migrações? O que sabem sobre os lugares turísticos? Uma sondagem dos conhecimentos prévios sempre é um caminho para uma relação dialógica com os estudantes da EJA. Essa sondagem pode ser feita com perguntas abertas numa roda de conversa e também sobre o que querem conhecer sobre o tema da mobilidade humana e o tipo específico de mobilidade voltada ao turismo. A sala organizada em semicírculo estimula a participação coletiva. O registro num mapa conceitual na lousa pode também ajudar os estudantes na identificação do que o professor está propondo como estudo. Baseando-se nas características apontadas pelos estudantes, propor uma pesquisa sobre informações referentes aos aspectos naturais, socioculturais, econômicos do lugar de origem dos estudantes e de um lugar que gostariam de conhecer e que desperta interesse e curiosidade.

Etapa 2 - **Fundamentação teórica e conceitual**

- Uma ou duas aulas expositivas devem ser organizadas para fornecer os fundamentos conceituais sobre a mobilidade espacial das pessoas e introduzir o tema dos deslocamentos humanos. Nestas aulas procurar mostrar as diferentes motivações para os deslocamentos de pessoas. Isto pode ser feito a partir de notícias impressas em jornais, ou na internet. Destacar que as pessoas se deslocam por diferentes motivações. Investigar na turma sobre possíveis motivações, elencando na lousa o repertório da turma sobre esse assunto. Solicitar que tragam para uma próxima aula exemplos de histórias de pessoas que se deslocaram pelos seguintes motivos de:
 - Trabalho em outra cidade, estado ou país;
 - Estudo em locais com mais oportunidades de estudo;
 - Tratar da saúde em locais com maior e melhor infraestrutura;
 - Turismo de curta duração etc.

Etapa 3 - **Lugares turísticos**

- Momento para aprofundar o tema sobre os deslocamentos para conhecer outros lugares, descansar e obter momentos de lazer. Conversar com a turma sobre o lazer e os locais que costumam frequentar em suas férias, finais de semana e outros tempos livres.
- Apresentar alguns guias de viagem impressos e também investigar na internet sites de viagem.
- Pesquisar sobre o que estes lugares turísticos oferecem ao visitante;
- Organizar uma leitura coletiva de texto de geografia que fale sobre a produção do espaço turístico.

Etapa 3 - **Lugares de origem**

- Momento para aprofundar o conhecimento sobre os deslocamentos de lugares onde a família residiu em outro tempo de suas vidas e as motivações para mudar de lugar. Abrir uma roda de conversa para que os estudantes compartilhem experiências acerca dos diversos lugares de origem da turma.
- Organizar a turma em grupos de acordo com o lugar de origem. Apresentar o desafio de elaborar um roteiro turístico para conhecer os lugares de origem da turma numa viagem de lazer, cultura e conhecimento: Como seria esse guia?

Etapa 4 - **Lugares que serão pesquisados**

- Escolher os lugares de origem que se tornarão lugares turísticos para os colegas. Os estudantes podem ampliar a abrangência territorial para reunir mais atributos turísticos para o seu guia/roteiro. É o momento para o professor sugerir inclusão de países da América Latina e África. Com a mediação do professor, identificar cartograficamente os lugares selecionados.

Etapa 5 - **Pesquisando conhecemos mais**

- A partir de pesquisa na internet, definir os aspectos relevantes do lugar de origem, estabelecendo critérios para o tipo de guia e roteiro (natural, gastronômico, religioso, cultural entre outras possibilidades) e como será o formato do guia (produto final) e apresentação. Para isso, o professor pode retomar os exemplos de guias como referência já examinados preliminarmente.

Etapa 6 - **Produzindo o guia**

- Como se trata de uma publicação, o professor pode definir, em parceria com os estudantes, como será o formato do trabalho. Fornecer orientação a cada grupo, conforme o formato do guia escolhido.
- Utilizar para o desenvolvimento desta etapa todos os espaços disponíveis na escola, tais como sala de aula, sala de informática, sala de leitura, sala multimídia e espaços diferenciados de acordo com cada escola.

Etapa 7 - **Apresentação dos Guias de turismo**

- Organizar uma seção de apresentação dos guias determinando o tempo de acordo com a realidade de cada turma. Os guias podem ficar expostos para outras turmas durante o semestre. Assim podem cumprir a função social a que destinam: orientar os viajantes!



Modelos de guias produzidos por estudantes da EJA no estudo de regionalização do espaço mundial.

SUGESTÕES DE OUTROS PRODUTOS FINAIS:

- Produção de mapa turístico. Conforme as aquisições que os estudantes tenham em cartografia, pode-se desafiá-los na elaboração de um mapa turístico pictórico;
- Organizar um roteiro turístico no próprio bairro e realiza-lo o formato de um lanche coletivo;
- Produzir um mapa de migrações da turma considerando o lugar de origem.

ATIVIDADES PERMANENTES

Atividades permanentes são situações didáticas propostas com regularidade, cujo objetivo é constituir atitudes, desenvolver hábitos e dar apoio aos estudos realizados.

De Mapa em Mapa

Professor poderá retomar o processo de alfabetização cartográfica.

	<p>Leitura de Mapas Turísticos Decida com a turma que lugares gostariam de viajar pelo mapa. Assim, durante o período do projeto, as turmas podem se debruçar sobre mapas turísticos para viajar pelo mapa e descobrir o que se pode fazer nestes locais. Esta atividade ajuda a desenvolver a capacidade leitora de mapas. Imagine roteiros para cada viagem.</p> <p>Relatos de Viajantes Existem livros interessantes para se ler sobre aventuras de viagens. A depender das características e interesse da turma, a leitura pausada e instigante de histórias de viagem pode motivar bastante os estudantes nessas aventuras literárias. Algumas sugestões: <i>As Viagens de Marco Polo (Rusticiano de Pisa; Marco Polo); De moto pela América do Sul (Ernesto “Che” Guevara); América do Sul, Cem dias entre céu e mar (Amyr Klink); Um Lugar na janela. (Martha Medeiros); Mas você vai sozinha? (Gaía Passarelli); Veias abertas da América Latina (Eduardo Galeano).</i></p>
<p>Critérios de avaliação</p>	<p>Nas diferentes produções do estudante, realizadas em sala de aula ou fora dela, observar se ele:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consegue se autoavaliar oralmente sobre desempenho nas atividades; ▪ Produz textos com nível de proficiência para esta etapa da EJA; ▪ Produz um guia/roteiro turístico; ▪ Participa das apresentações orais; ▪ Demonstra mudanças de paradigmas (preconceitos, por exemplo) e aprendizados a respeito dos colegas e seus diferentes lugares de origem.
<p>Materiais, recursos didáticos e fontes de informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revistas, livros, documentos históricos ▪ Sites da internet ▪ Materiais de escritório para montagem dos guias ▪ Computador com acesso a internet
<p>Bibliografia e materiais de referência bibliográfica.</p>	<p>FRATUCCI, Aguinaldo C. Os lugares turísticos: territórios do fenômeno turístico. GEOgraphia, ano II, n. 4, 2000.</p> <p>LUCHIARI, M. T. D.P. Urbanização Turística: um novo nexos entre o Lugar e o mundo. In: Luiz Cruz Lima (org.). Da Cidade ao Campo: A Diversidade do saber fazer turístico. Fortaleza-CE: UECE, 1998.</p> <p>MOESCH, N. M. Turismo: virtudes e pecados. In: Susana Gastal (org.). Turismo: 9 propostas para um saber-fazer. S/local: dos autores, 1998.</p> <p>NICOLÁS, D. H. Elementos para un análisis sociogeográfico del Turismo In. Adyr A.B. Rodrigues (org.) Turismo e Geografia. Reflexões Teóricas e Enfoques Regionais. São Paulo: HUCITEC, 1996.</p> <p>RODRIGUES, A. B. Turismo e Espaço: Rumo a um conhecimento transdisciplinar. São Paulo: Editora HUCITEC, 1997.</p> <p>SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2017. 128p.</p>

REFERÊNCIAS PARTE 1 – INTRODUÇÃO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho e 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEL, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017.
- CATELLI JUNIOR, Roberto *et al.* Proposições de organização curricular na educação de jovens e adultos. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 2, p.162-186, jun. 2013.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. O conceito de alfabetismo e o desenvolvimento de propostas e metodologias de avaliação para jovens e adultos. CATELLI JUNIOR, Roberto (org.). **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Ação Educativa, 2017a.
- CATELLI JUNIOR, Roberto. **Implementação da política de EJA no município com vistas à superação do analfabetismo na cidade**. São Paulo, 2017b.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002.
- CONNELL, Robert W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê: Autores Associados, 2005.
- DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Gestão Escolar**, São Paulo, ed. 31, maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- DOLL JUNIOR, William Elder. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n. 41, set./dez. 2008.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino, 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GATTI, Bernardete Angelina. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan./jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral, 2006. **Cadernos Cenpec**: Educação Integral, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 129-135, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria Ferreira da Rosa. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. **Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação**. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. GT Educação Fundamental, n.13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf> Acesso em: 1 nov. 2018.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J. E. (org.). **Educação especial e inclusão**: temas atuais. São Carlos: ABPEE, 2013.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, 1999.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 1 nov. 2018.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e prática. Porto: Porto Editora, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. **Mapeamento de Pesquisas sobre Currículos de Matemática na Educação Básica Brasileira (1987 a 2012)**. 2016. 297f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Faculdade de Ciências Exatas e Tecnológicas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática**: da organização linear à ideia de rede. São Paulo: FTD, 2000.
- ROLDÃO, Maria do Céu; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013**. Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, SP, 2013.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPEd, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: História. São Paulo: SME/COPEd, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPEd, 2017.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. Escola e cultura escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, MG. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Anped, 2005.
- UNESCO. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002521/252197por.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

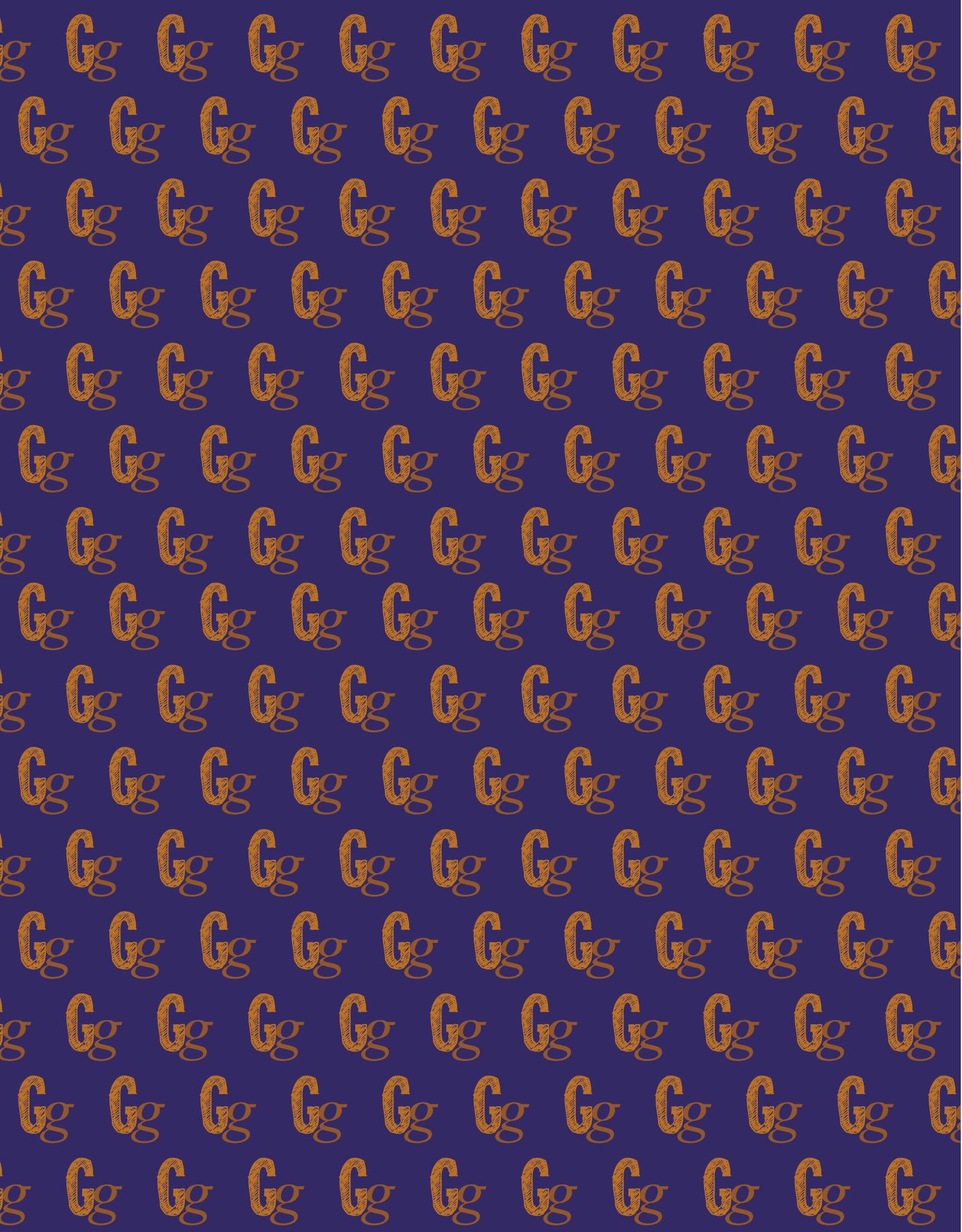
REFERÊNCIAS PARTE 2 - GEOGRAFIA

- AB'SABER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AB'SABER, A. N. **São Paulo: ensaios entreveros**. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2004.
- AB'SABER, Aziz Nacib. **Geomorfologia do sítio urbano de São Paulo**: edição fac-similar: 50 anos. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007. 349p.
- ACOSTA, Alberto, **O bem viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia Literária; Ed. Elefante, 2016.
- ALENCAR, Clodoaldo Gomes Jr. **O conceito de território: uma análise dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio**. 2009. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, Alessandra Rodrigues de; GODOY, Eliete Aparecida de. A narrativa autobiográfica de alunos da EJA como prática pedagógica. **Olh@res: Revista do Departamento da Educação da UNIFESP, Guarulhos**, v. 4, n. 1, p. 351-370, maio 2016.
- ALMEIDA, Rosângela Dom de. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.
- ALMEIDA, Rosângela Dom de. La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. **Revista de Investigación, Espanha**, v. 4, p. 21-31, 2005.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e des-caminhos da Geografia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.
- ARCHELA, Rosely Sampaio; PISSINATI, Maria Cleonice. A alfabetização cartográfica: simples e prática. In: ARCHELA, Rosely Sampaio; GRATÃO, Lúcia Helena Batista; CALVENTE, Maria del Carmen Matilde Huertas (org.). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa, reflexão**. Londrina: Humanidades, 2007. p.109-127.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.
- BRITO, Thiago Macedo Alves. **Região: leituras possíveis de Milton Santos**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTRO-GIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor Andre (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2008.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Contexto, 2001.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Geografia brasileira hoje: algumas reflexões. **Terra Livre**, São Paulo, n. 18, v. 1, p. 161-178, 2002.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI**. São Paulo: Contexto, 2004. v.1 e v. 2.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CARVALHO, Marcos Bernardino. **O que é natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos)
- CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo (org.). **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. Brasília: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 2000.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CASTRO, Iná Elias de. Análise geográfica e o problema da Escala. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2006.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2004.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A metrópole e a indústria: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2004.
- DUARTE, Ronaldo Goulart. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000>. Acesso em: 6 jul. 2017.
- DULLEY, Richard Domingues. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- FURLAN, Sueli Angelo. Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental. In: DIEGUES, Antonio C. S. (org.). **Enciclopédia caicara: o olhar do pesquisador**. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 225-249.
- FURLAN, Sueli Angelo. **Construir conceitos em geografia: a sala de aula e o mundo**. São Paulo: Prêmio Educador Nota 10, 2014. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/pdf/2014/artigo-geografia.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2017.
- GUREVICH, Raquel. Conceptos y problemas en Geografía: herramientas básicas para una propuesta educativa. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didácticas de las ciencias sociales II: teorías con prácticas**. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998. p.159-182.
- HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. Porto Alegre, 2004. Disponível em: www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf. Acesso em: 14 set. 2018.
- HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf: Indicador de Alfabetismo Funcional**. São Paulo: Ação Educativa: Instituto Montenegro, 2018.
- IRELAND, Timothy Denis. A relevância de Paulo Freire para o debate sobre desenvolvimento e educação na agenda pós-2015: o papel da educação popular. In: MILITÃO, Sílvia Cesar Nunes et al. **A atualidade de Paulo Freire frente aos desafios do século XXI**. Curitiba, PR: CRV, 2015.
- LISBOA, Severina Sarah. A importância dos conceitos da geografia para a aprendizagem de conteúdos geográficos escolares. **Revista Ponto de Vista**, v. 4, 2007.
- LOPES, C. A. E.; BEZERRA, H. G. Conteúdos disciplinares e competências. **Boletim 16: orientações curriculares para o Ensino Médio**, Brasília: MEC/TV escola/Salto para o Futuro, p. 29-38, set. 2007.
- MELAZZO, Everaldo Santos. Indicadores empíricos para a leitura de cidades de porte médio. In: SPOSITO, M. E. B. (org.). **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo. **Geossistemas: a história de uma procura**. São Paulo: Contexto, 2001.
- MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

- MORAES, Amaury César; SALLES, João Carlos. O princípio pedagógico da interdisciplinaridade. **Boletim 16:** orientações curriculares para o Ensino Médio, Brasília: MEC/TV escola/Salto para o Futuro, p. 39-48, set. 2007.
- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia.** São Paulo: Contexto, 1991.
- MOREIRA, Ruy. Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. **etc...., espaço, tempo e crítica:** revista eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas, n.1, v. 1, p. 55-70, 2007.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Transformando nosso mundo:** a agenda 2030 para desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 13 set. 2017.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially:** GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Research Council Press, 2006. Disponível em: www.nap.edu/catalog/11019.html. Acesso em: 14 set. 2017.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **Contribuição para o estudo da geografia agrária:** crítica ao Estado isolado de Von Thünen. 1978. Tese (Doutorado)-Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.
- OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. **A Geografia das lutas no campo:** conflitos e violência, movimentos sociais e resistência, os “sem-terra” e o neoliberalismo. São Paulo: Contexto, 2001.
- OLIVEIRA, Livia de. Percepção da paisagem geográfica: Piaget, Gibson e Tuan. **Geografia,** Rio Claro, v. 25, p. 5-22, 2000.
- OLIVEIRA, Livia de. Sentidos do lugar e de topofilia. **Geograficidade,** v. 3, p. 91-93, 2013.
- PONTUSHKA, Nídia Nacib (org.). **Ousadia no diálogo.** São Paulo: Loyola, 1992.
- PONTUSHKA, Nídia Nacib. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre,** São Paulo, p.100-124, 1999.
- PONTUSHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núbia Hanglé. **Para ensinar e aprender geografia.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **CLACSO:** Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, p. 117-142, 2012.
- RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- SACK, Robert David. **Human territoriality: its theory and history.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.
- SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SANTOS, Milton. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Território,** Rio de Janeiro, n. 9, p. 103, jul./dez. 2000.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000a.
- SANTOS, Milton. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- SANTOS, Milton. **Da totalidade do lugar.** São Paulo: Edusp, 2005.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo:** Geografia. São Paulo: SEE, 2008.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Reorganização da EJA:** Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2008a.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Didáticas:** Alfabetização e Letramento: EJA e MOVA. São Paulo: SME/DOT, 2008b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Curriculares:** expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: SME/DOT, 2008c.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Caderno de orientações didáticas para EJA:** Geografia: etapas complementar e final. São Paulo: SME/DOT, 2010.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos:** princípios e práticas. São Paulo: SME/DOT, 2016a.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Educação de Jovens e Adultos:** princípios e práticas pedagógicas: v. 2. São Paulo: SME/COPEd, 2016b.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autor:** Geografia. São Paulo: SME/COPEd, 2016c. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade Ensino Fundamental:** Geografia. São Paulo: SME/COPEd, 2017.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade:** Geografia. São Paulo: SME/COPEd, 2018.
- SAUER, Carl Ortwin. A morfologia da paisagem. *In:* Corrêa, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (org.). **Paisagem, tempo e cultura.** Rio de Janeiro: Ed. da UERJ, 1998. p.12-74.
- SCARLATO, Francisco Capuano. Revitalização do centro antigo: o espaço da memória de São Paulo. *In:* CARLOS, Ana Fani Alessandri; CARRERAS, Carles Verdaguer. **Urbanização e mundialização:** estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2005.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos *et al.* Do plano ao tridimensional: a maquete como recurso didático. **Boletim paulista de geografia,** São Paulo: AGB, n. 70, p. 5-21, 1992.
- SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **Cartografia e ensino:** proposta e contraponto de uma obra didática. 1997. Tese (Livre-docência) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no ensino fundamental e médio. *In:* CARLOS, A. F. A. (org). **A geografia em sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1999, p. 92-108.
- TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar:** a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.
- TORRES, Patrícia Lupion. **Laboratório on-line de aprendizagem:** uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Ed. Unisul, 2004.
- UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el Futuro. *In:* CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS ADULTAS, 5., 1997, Hamburgo. Disponível em www.education.unesco.org/confinte. Acesso em: 22 de Nov. 2018.
- VAYRYNEN, Tarja. Gender and peacebuilding. *In:* RICHMOND, Oliver Paul. **Peacebuilding:** critical development and approaches. London: Palgrave Macmillan, 2010, p. 137-153. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/9780230282681>. Acesso em: 26 dez. 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. La elaboración de atlas municipales escolares por profesores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. **Revista de Investigación**, Espanha, v. 4, p. 21-31, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: EDUSP, 2008.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Geografias de São Paulo: a metrópole do século XXI**. São Paulo: Contexto, 2004. v. 1 e v. 2.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo. Contexto, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Claudia Schilling e Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Geografia**. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade: Geografia**. São Paulo: SME/COPED, 2018.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ZABALA, Antoni (org.). **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.







Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**