



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Educação de Jovens e Adultos

CURRÍCULO DA CIDADE



HISTÓRIA

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:

HISTÓRIA

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 Espírito 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 : História. - São Paulo :
SME / COPED, 2019.

168p. il.

Bibliografia

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

CDD 375.001

Código da Memória Documental: SME7/2019
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

Lilian 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

HISTÓRIA

ASSESSORIA

Lilian Lisboa Miranda

EQUIPE TÉCNICA – SME

Selmo Henrique de Araujo

GRUPO DE TRABALHO

Adriana Zenezi

Ana Regina Barbosa Spinardi

Andrea Cândido de Oliveira

Eiyti Yano

José Reinaldo Miranda de Sousa

Luis Fernando de Aquino

Marcos Ganzeli

Maria Inês Alves Pereira

Monica Batista Silveira

Priscila Reig Simarro Moraes

Roverson Rodrigues Ferreira

Rute Maria de Souza Martins

Santina Angelica Alves Pereira

Silvio Aparecido de Souza

Willians de Araujo

Wilson Almeida Amaral

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 – DIFEM – 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

HISTÓRIA

Paula Giampietri Franco – SME

Juarez Donizete Ambires

Vaner Silvia Soler Bianchi

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 a 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 HISTÓRIA..... 67

Currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo _____ 68

Introdução..... 69

Breve Histórico do Componente Curricular de História no Brasil.....72

Ensino de História e as Classes Populares no Brasil 78

Ensinar e Aprender História na EJA _____ 81

Concepção de Ensino de História..... 82

Ensino e Aprendizagem em História 84

Ensino de História na EJA 86

Estrutura do Currículo de História..... 89

Especificação Curricular das Etapas 91

O Ensino de História nas Etapas da EJA_____ 93

Etapa de Alfabetização 94

Etapa Básica 100

Etapa Complementar 105

Etapa Final.....113

PARTE 3 ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA 121

Orientações para o Trabalho do Professor 122

Introdução..... 123

Considerações sobre Metodologia do Ensino e Aprendizagem em História na EJA 123

Professores e Práticas Docentes..... 125

O Planejamento na Práxis Docente 127

• Pressupostos Metodológicos das Sequências de Atividades..... 131

• Pressupostos da Educação Integral, a Organização do Currículo e as Práticas Docentes 132

Metodologias do Ensino de História..... 134

Ação Didática nas Etapas da EJA..... 141

Práticas Pedagógicas 142

• Proposição para Atividades: A Importância da História Local 142

• Proposição para Atividade: O Panorama de Arnaud Julien Pallière e uma Foto de
Vicenzo Pastore de Casario de Lavadeira às Margens do Rio Tamanduateí 144

• Proposição para Atividade: A Vivência das Classes Populares na Cidade de São Paulo no Final
do Século XIX e Início do Século XX..... 145

• Proposição para Atividade: O Abastecimento de Água em São Paulo no Período Colonial e no
Império e Aspectos Sociais da Questão. 148

• Proposição de Atividade: A Questão Agrária e o Desflorestamento no Brasil 150

• Proposição de Atividade: Texto de Maria Isabel Pinto Alvarez sobre as Relações
Estabelecidas entre a Industrialização e o Meio Ambiente em Cubatão e o Audiovisual Cubatão
Vale da Morte 151

• Preâmbulo para o Professor na Montagem da Sequência de Atividades 153

• Proposição de Atividade: A Revolução Industrial..... 154

• Proposição de Atividade: Os Movimentos Sociais Protagonizados pela População Negra na
Cidade de São Paulo no Mundo Contemporâneo..... 156

• Proposição de Atividade: Os Movimentos de Migrantes e Imigrantes na Cidade de São Paulo..... 158

Referências Parte 1 – Introdução 161

Referências Parte 2 – História 162

Referências Parte 3 – Orientação Didática 163

A
h
B
a
C
M
g
2



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.

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



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 intersecção, 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-deMetas_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 ditas 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.

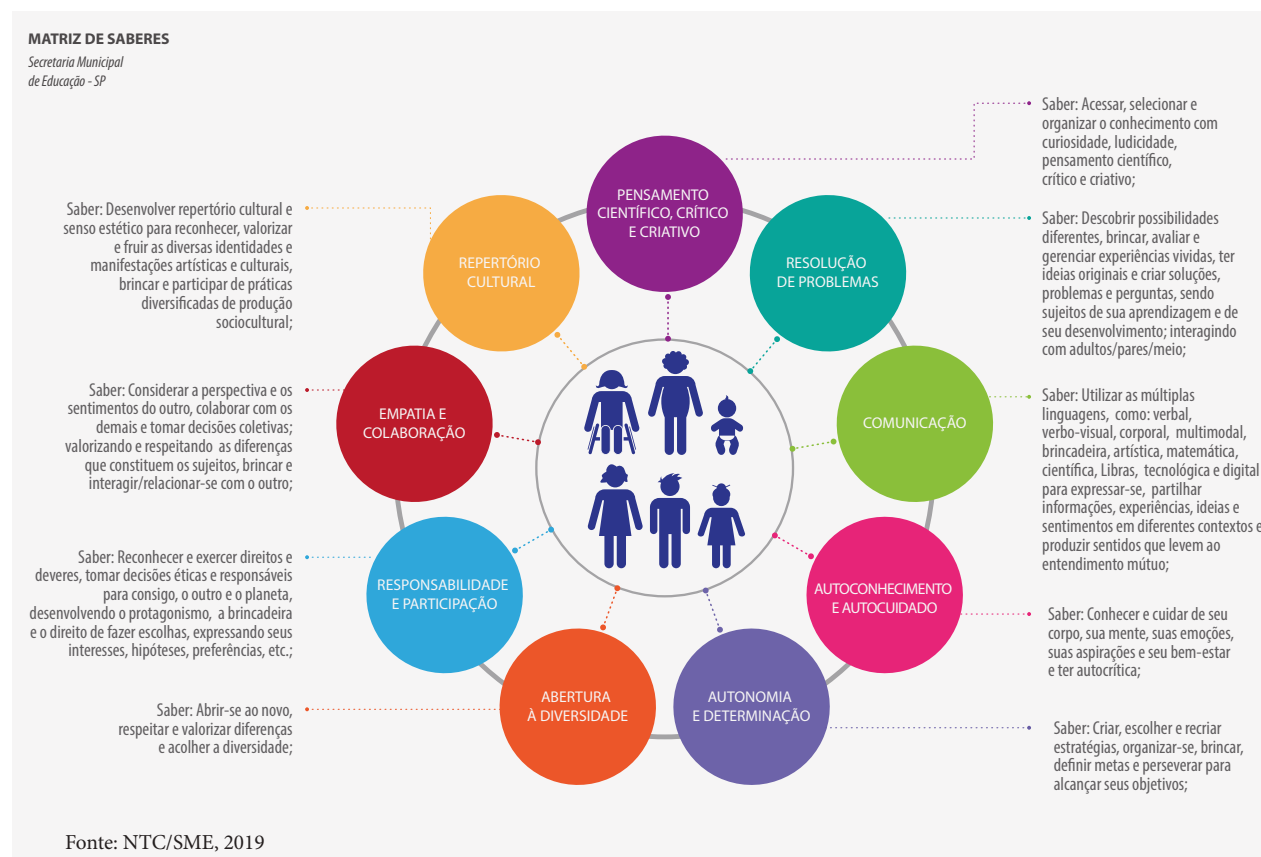
MATRIZ DE SABERES

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.

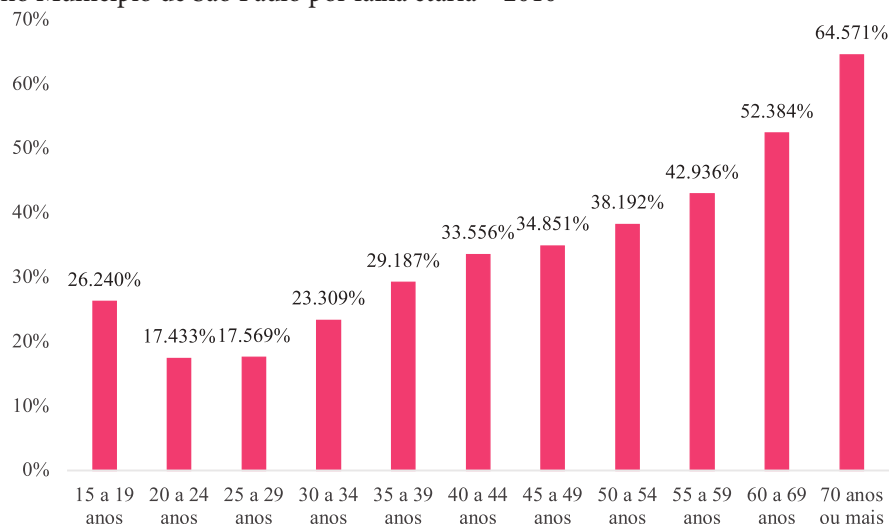
Por fim, nunca é excessivo enfatizar que o currículo deve contribuir para uma postura cidadã, para as práticas solidárias e de respeito a todos os seres vivos bem como ao meio ambiente. Os princípios fundamentais de uma sociedade democrática constituem-se como um pilar do ensino e da aprendizagem na 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.

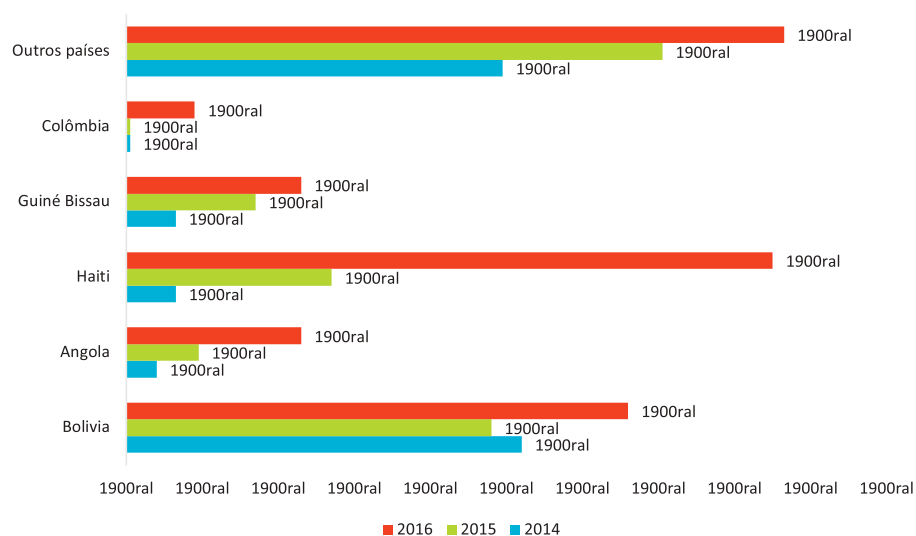
Também em relação às faixas etárias, observa-se significativa diferença entre as formas de atendimento, uma vez que no MOVA 56% dos estudantes têm 50 anos ou mais em 2016, o que só ocorre com 23% dos estudantes do CIEJA e 10% dos estudantes da EJA Regular. Evidencia-se que a EJA Regular tem um atendimento 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 (EMEFPs), 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;

Compreendam 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



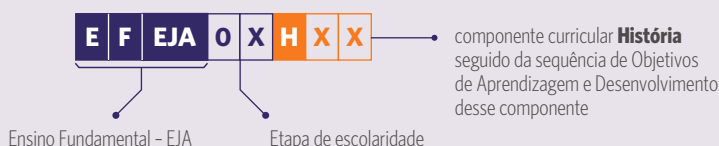
O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- 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 Ano de escolaridade

HXX Componente Curricular **História** 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

HISTÓRIA

CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO

O problema não é fazer sábios, mas elevar aqueles que se julgam inferiores em inteligência, fazê-los sair do charco em que se encontram abandonados: não o da ignorância, mas do desprezo de si, do desprezo em si da criatura razoável. O desafio é fazê-los homens emancipados e emancipadores. Jacques Rancière (2007)

O componente curricular de História no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História está fundamentado nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: Currículo da Cidade (2017), Orientações Didáticas do Currículo da Cidade (2018), Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas pedagógicas (2016c), Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral: História (2016b), Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral (2016a) e Orientações Curriculares: expectativas de Aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos - EJA (2008).

A aprendizagem de História se inscreve numa concepção de educação emancipadora e permanente (BRASIL, 2000) e, para tal, necessita realizar um diálogo com os conhecimentos prévios, com as noções trazidas pelos estudantes sobre o conhecimento histórico a partir de suas vivências sociais e culturais. O estudante jovem e adulto traz consigo uma série de saberes estruturados, modelos de mundo, compreensão de fatos e valores consolidados. É, pois, por meio de uma ação continuada que o processo educativo se realiza, em um constante diálogo com os conhecimentos prévios, para que se possa ampliar a capacidade de interpretação da realidade por meio de procedimentos como a leitura, o estudo, a reflexão, a pesquisa e a intervenção no meio e na sociedade.

O componente curricular de história deve colaborar ativamente para o processo de alfabetização de jovens e adultos, criando possibilidades de “leitura do mundo”, de interpretação da “complexa trama de valores, saberes, representações e identidades” (SÃO PAULO, 2008, p.27) presentes entre os estudantes. A História na perspectiva da ação educativa contribui para que se desenvolvam a

compreensão da realidade, o entendimento de si próprio e dos coletivos em que trabalhadoras e trabalhadores, jovens, idosos, pessoas com deficiência, moradores de rua, desempregados, migrantes e imigrantes, estão inseridos. No que compete à História na dimensão escolar, ela procura permitir que o estudante consiga compreender-se também como sujeito histórico. Segundo Bittencourt,

[...] o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui em direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões. (BITTENCOURT, 2017, p.20).

A História deve contribuir para que a cidadã e o cidadão que enfrentam um cotidiano desafiador, complexo e intrincado possam atribuir sentidos à sua existência e compreender que o acontecer humano se faz no tempo e no espaço, questionando-se permanentemente suas vivências pessoais, sociais e cotidianas. Fundamental para se compreender o momento presente e ter condições de interpretar o mundo de forma autônoma. A História permite analisar questionamentos sobre os problemas relacionados ao tempo presente e oferecer perspectivas sobre seus problemas (Rüsen, 2001).

Os direitos de aprendizagem em História na Rede Municipal de Ensino na Cidade de São Paulo têm como premissa a ideia de que a concepção de ensino e aprendizagem deve estar contextualizada em termos sociais, políticos e culturais. Outro ponto estabelecido nos direitos de aprendizagem destaca a necessidade de promover uma escola laica, em que as questões étnico-raciais, de gênero e de classe sejam abordadas, uma vez que essas questões fazem parte da vivência cotidiana dos estudantes. Deve auxiliar o combate ao racismo, à misoginia e à homofobia, promovendo valores que estimulem as atitudes e os princípios que valorizam a paz, a convivência harmoniosa e respeitosa das pessoas em sociedade. A luta contra todas as formas de discriminação e de preconceito, além da defesa incondicional dos direitos humanos são estimuladas pelo pensamento histórico na medida em que ele investiga a enorme riqueza de diferentes modos de vida das sociedades e das culturas humanas, de suas formas de entender, de estar e de interferir no mundo, ampliando as referências culturais dos estudantes ao mostrar que valores e representações culturais são produtos sociais, histórico-temporais, sempre heterogêneos e não elementos estáticos e imutáveis. Desta forma, o ensino de História possibilitará a superação da ótica eurocêntrica de conhecimento e de mundo.

Outro tema primordial é o papel que o mundo do trabalho desempenha na motivação de jovens e adultos para voltar a estudar. Na sociedade globalizada e competitiva atual, o preparo para os desafios que o mundo do trabalho impõe é imprescindível. O retorno ao mundo escolar, a procura pela alfabetização, assim como a complementação de estudos estão relacionados diretamente a um projeto mais amplo de cidadania que permita também uma melhor colocação no mercado de trabalho e a melhoria das condições de existência.

Trabalho e educação são temas convergentes e, mais do que nunca, se aproximaram enormemente no mundo globalizado. O aumento da precarização, nas últimas décadas, tem levado jovens e adultos a vivenciar condições sociais e econômicas cada vez mais instáveis, trabalhando em regimes de trabalho parciais ou temporários, flertando com o desemprego e com a informalidade a todo momento. Dessa forma, fica claro que o currículo deve preparar os estudantes para ter autonomia, dando condições para que enfrentem as exigências do mundo do trabalho hodierno, no qual múltiplas habilidades são requisitadas e no qual a flexibilidade de pensamento e de ação exigem mais e mais dos sujeitos. Nesse sentido, a História promove um entendimento contextualizado do trabalho, sua centralidade, suas transformações e suas permanências. Outro aspecto fundamental é que o estudante pode se apropriar e reconhecer a importância da sua condição de trabalhadora e trabalhador, pode se reconhecer em movimentos organizados por categorias de trabalhadores ao longo da história e valorizar, dessa forma, o papel da organização das lutas coletivas. A compreensão da vital importância do trabalho, em perspectiva histórica, nas sociedades humanas é capaz de ampliar a concepção de cidadania plena.

A EJA, dada sua pluralidade, heterogeneidade e singularidade, requer propostas educacionais que levem em consideração as diferenças existentes entre as pessoas. Nessa perspectiva, a educação promove o reconhecimento da alteridade, do “outro” com o propósito do estabelecimento de diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais e pode enfrentar os problemas decorrentes das assimetrias de poder existentes entre os diferentes grupos socioculturais, permitindo a construção de projetos comuns em que as diferenças sejam incluídas de maneira dialética (MOREIRA; CANDAU, 2012).

Por último, é preciso sublinhar que um currículo voltado especificamente para as características da EJA deve contribuir para que os estudantes,

ao aprender a ler aprendam a se ler, que ao aprender ciências aprendam as explicações científicas sobre seu viver, que ao aprender história aprendam suas histórias e memórias, sua história na História, que ao aprender geografia aprendam os sem-sentido dos espaços precarizados, do viver sem-teto, sem-terra, sobreviver nas relações sociais-espaciais, na produção-apropriação do espaço em nossa história. Que aprendam os sentidos históricos de suas lutas por terra, moradia, vida. (ARROYO, 2011, p. 284).

Estudar História permitirá aos estudantes se reconhecerem, se situarem no mundo, se posicionarem a partir de suas vivências, suas culturas étnico-raciais, seu gênero, sua faixa etária, seus locais de origem, suas histórias de vida. A “leitura de mundo”, na compreensão de Paulo Freire, só será completa se todas e todos puderem ser objeto de leitura, se tiverem condições de se ler.

BREVE HISTÓRICO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA NO BRASIL

Para se discutir as concepções presentes no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História é preciso, primeiramente, discutir o próprio termo História, palavra polissêmica que remete a diferentes sentidos e significados. O termo História é originário do grego antigo e significa testemunho, estando associado ao ato de ver, de testemunhar algo.

Em linhas gerais, pode-se dizer que um dos significados do vocábulo refere-se ao nome conferido a um campo do saber que estuda e analisa o que já aconteceu, partindo de conhecimentos específicos e de procedimentos particulares. Outro significado refere-se à matéria-prima de análise dos historiadores, isto é, aspectos das ações humanas ocorridas no tempo e tornadas acessíveis por meio do estudo, da análise e da interpretação de vestígios, de fontes do passado. É possível ainda entender História como narrativa, ou seja, a atividade de contar, narrar um acontecimento, um fato, seja ele ficcional ou verídico. Segundo o historiador francês Marc Bloch, o objeto principal da História como ciência seria o estudo da ação dos homens no tempo. Podemos entender assim que a história estuda as ações humanas, a fim de explicar as relações de diversos matizes que diferentes grupos estabelecem entre si. Essas relações estão em permanente movimento e são essencialmente dinâmicas e contraditórias.

Ao longo do tempo, a História passou por transformações significativas e profundas em todo o mundo e também no Brasil. Essas modificações ocorreram em função das mudanças que se processaram na historiografia e atingiram também o campo da História como saber escolar. Conteúdos, abordagens teórico-metodológicas e enfoques se transformaram graças a uma renovação dos temas, dos olhares, da ampliação do tipo de fontes utilizadas ocorrida na produção historiográfica internacional, produzida em centros de referência e de pesquisas. No Brasil, mudanças ocorridas na sociedade brasileira em termos políticos, econômicos e culturais alteraram o quadro da produção historiográfica. Temas antes censurados passaram a ser investigados; a circulação de ideias e as possibilidades de diálogo entre setores da sociedade estimularam pesquisas que acabaram por renovar a produção historiográfica brasileira. Outro aspecto a ser levado em consideração, quando se pensa a renovação dos estudos históricos no Brasil, em especial a partir dos anos 1980, é o fato de que houve uma maior democratização dos cursos de pós-graduação; com isso, pesquisadores de todo o país puderam inquirir suas realidades locais e, assim, ampliar significativamente os temas e as problemáticas do campo da História no Brasil.

A fim de que se possa discutir o componente curricular de História, é imperioso tratar de alguns pontos preliminares. Inicialmente, é preciso conceituar historiografia e compreender de que forma a disciplina escolar foi sendo modificada pari passu às transformações ocorridas na produção científica acadêmica. Em sua origem, o termo historiografia significa aquilo que se escreve, aquilo que se descreve como História. Atualmente, o termo designa também a produção dos historiadores, ou seja, os escritos por eles realizados sobre um problema, um tema

histórico específico. A historiografia é sempre filha de seu tempo, é produzida em virtude de questionamentos, perguntas, interpretações, visões de mundo, fontes documentais de diversos tipos, assim como é fruto igualmente da metodologia utilizada pelo pesquisador para inquirir seu objeto. Disso decorre a transitoriedade do conhecimento histórico, sempre sujeito a novas visões, interpretações e abordagens. A pesquisa histórica questiona o passado com novos enfoques, novos olhares, novas inquietações e ressignificações (REIS, 2003).

Quando se trata de discutir a História como componente curricular, é necessário tratar, ainda que de forma abreviada, dos caminhos percorridos na construção desse campo disciplinar. Apenas no século XVIII, na Europa, de forma mais sistemática, reflexões sobre a História como campo de saber específico e seus fundamentos teóricos começaram a ser realizados. Anteriormente, história e literatura eram campos muito próximos que se confundiam muitas vezes. Somente no século XIX, ocorreu a profissionalização da disciplina e o estabelecimento de seu estatuto científico, quando, aliás, as ciências em suas várias ramificações se encaminharam para uma definição mais clara de seus aspectos teóricos e metodológicos (HOBSBAWM, 1997).

No Brasil, a discussão sobre a História como campo de saber e como disciplina escolar também ocorreu no século XIX. Esse debate foi instigado pelo processo de independência de Portugal e pelo contexto de formação do Estado-nação. Após a separação da metrópole portuguesa, o Brasil Imperial viu-se obrigado a estruturar projetos educacionais para as elites do país. Foi excluída desses projetos a grande maioria do povo, composta por escravizados, ex-escravizados, mulheres e homens livres pobres. A grande discussão que se passou a fazer sobre o que deveria ou não ser ensinado nas escolas do país “expressava, de certa forma, os enfrentamentos políticos e sociais que ocorriam então no Brasil, envolvendo os liberais e os conservadores, a Igreja e o Estado” (FONSECA, 2006, p.43).

A História era composta por conteúdos de “História Sagrada”, “História Universal” e “História Pátria”. Nas definições de projeto nacional pós-independência, debatia-se o tipo de liberalismo que seria adotado no país e nos programas e currículos escolares. Essa definição se deu, sobretudo, no Segundo Reinado; seus principais pontos estruturantes foram a defesa da propriedade privada e dos privilégios de uma pequeníssima parcela da população e a adoção legal da desigualdade política e jurídica entre as pessoas. O princípio fundamental do direito à liberdade de todos os seres humanos, que fundamentou a Revolução Francesa e outras revoluções liberais, no Brasil não encontrou abrigo, uma vez que um dos alicerces fundamentais da sociedade imperial era a manutenção do regime escravista.

Na contramão do que se processava na Europa à mesma época, isto é, a inclusão dos setores populares nos bancos escolares, no Brasil,

[...] o problema dizia respeito à exclusão da extensa população escrava, além dos negros e mestiços forros e dos brancos livres e pobres. A exclusão social estava marcada pela escravidão e por todas as implicações jurídicas, econômicas, políticas e simbólicas que ela acarretava. (FONSECA, 2006, p.43).

A escola e o ensino de História especialmente se confrontavam com perguntas incômodas e a mais essencial delas era: quem eram os brasileiros? Como tratar de identidade única, em uma nação que se construía historicamente em meio à pluralidade, à diversidade e ao hibridismo? Os brasileiros eram apenas os europeus e seus descendentes? Os escravizados, os ex-escravizados e os “naturais da terra”, como eram denominados os indígenas, eram brasileiros?

É em meio a esses questionamentos que, em 1838, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) lança um concurso para a escrita da primeira história do Brasil a ser utilizada nas escolas do país. O projeto vencedor foi o do alemão Karl Philip Von Martius. Sua tese central defendia a ideia de que o Brasil fora formado por três “raças” e, entre elas, uma em que o europeu era o elemento determinante e mais importante. Segundo Von Martius, o branqueamento, ao longo do tempo, abrandaria o peso das heranças negra e indígena, podendo o Brasil chegar ao estágio civilizatório em algum momento do futuro.

Essa forma de ver a história brasileira difundiu-se nas escolas e nos manuais escolares realizados pelo próprio IHGB. Os temas estudados, em diferentes níveis da formação educacional, eram de natureza política factual e nacionalista, ou seja, fatos e acontecimentos protagonizados por governantes e heróis, destacando-se também a ação evangelizadora da Igreja e da colonização civilizadora portuguesa.

Um marco para a consolidação da disciplina de História no Brasil foi a fundação, no Rio de Janeiro, em 1837, do Colégio Dom Pedro II e a elaboração, por seu corpo de professores, de currículos escolares de História. O modelo adotado para a disciplina foi o modelo francês. Em termos de divisão temporal se passou a usar a divisão clássica, eurocêntrica, que defende os quatro grandes períodos da História: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea (NADAI, 1992; 1993).

O livro que, de certa forma, serviu de modelo para as escolas do país no século XIX foi o escrito, em 1861, por Joaquim Manuel de Macedo, professor do Colégio Dom Pedro II e membro do IHGB. Essa obra estabeleceu a ligação com a produção historiográfica do IHGB e com os métodos para que se garantissem os resultados esperados na formação das futuras gerações. Essas novas gerações deveriam respeitar o status quo, a ordem, os valores e a hierarquia, e esses valores eram aprendidos por meio da disciplina de História.

A mudança de monarquia para a república não acarretou mudanças profundas na forma pela qual se continuou a conceber a disciplina. A transformação mais perceptível referiu-se ao aumento dos textos publicados direcionados à questão da formação do caráter do cidadão que se queria desenvolver. Desejava-se formar um indivíduo amante da ordem, cultivador da obediência e defensor da nação brasileira. Com a Primeira Guerra Mundial, o clima de nacionalismo e patriotismo em todo mundo encontrava-se bastante exacerbado, e isso ajudou a alavancar o aumento de importância, dentro dos currículos de História, da história nacional de cunho patriótico.

Nas décadas de 1930 e 1940, produziram-se as mudanças mais significativas para o ensino de História no Brasil. Em 1931, a reforma realizada pelo então

ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos, centralizou as políticas educacionais, o que unificou conteúdos programáticos e métodos de ensino. Ademais, o ensino de História passou a ser considerado um saber basilar para a promoção da unidade do país. A história do Brasil e a do continente americano ganhou mais ênfase, apesar de que, para muitos, a reforma teve efeito contrário, já que o lugar dedicado à história do Brasil reduziu-se em função de sua diluição na disciplina de História da Civilização (BITTENCOURT, 2003).

Em 1942, a reforma conduzida pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, deu autonomia para a história do Brasil. Reforçou-se a missão da História de ser responsável em promover a formação moral e patriótica dos cidadãos. Dessa forma, nos diferentes níveis da escolarização, a disciplina abordava os grandes eventos e a biografia das figuras ilustres da história nacional enquanto se cultivava o patriotismo, se louvavam a obediência, a ordem e a hierarquia. Mesmo com um olhar de maior “cientificidade” que se alcançou naquele momento no ensino de história, algumas matrizes da história sagrada foram mantidas, em razão da pressão de setores católicos ligados à educação (FONSECA, 2006).

Em 1951, o Ministério da Educação e Saúde alterou os programas para a disciplina de História com o objetivo de redistribuir a seriação dos conteúdos para o ginásio e o colégio. Foi novamente o Colégio Dom Pedro II que elaborou os programas que passaram a servir de base para outros estabelecimentos de ensino espalhados pelo país. Esses programas orientavam o estudo da História para analisar o homem como expressão da vida social e introduziram estudos ligados à vida material e espiritual dos indivíduos e da coletividade, privilegiando as conquistas civilizacionais do mundo europeu.

O golpe político-militar de 1964 não provocou, de imediato, mudanças na disciplina, uma vez que se continuava a dar relevo à história política em que a elite política e econômica era a grande protagonista, destacar os fatos e acontecimentos de ordem institucional e burocrática e a biografia dos grandes heróis.

A repressão que se seguiu ao golpe restringiu em muito a ação dos professores, dos historiadores e da produção historiográfica como um todo no país. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento cerceou a reflexão crítica sobre o regime, e a educação brasileira foi duramente vigiada. Buscava-se, com essas medidas desenvolver os sentimentos patrióticos, a noção de obediência ao Estado e às autoridades e, sobretudo, impor uma visão de sociedade harmônica, na qual os conflitos, as lutas e as divergências de posição eram inexistentes ou irrelevantes. Em virtude da Lei nº 5.692, de 1971, a reforma no ensino do primeiro e segundo graus criou uma nova disciplina, Estudos Sociais, que fundia os conteúdos de História e de Geografia. Isso provocou uma

[...] significativa mudança no âmbito da concepção de ensino dessas disciplinas e de seus respectivos objetos de estudo. Com essa medida, os planos curriculares tornaram-se vazios e descaracterizados, voltados muito mais a atender os interesses ideológicos dos setores que controlavam a esfera política do que propriamente o desenvolvimento das ciências humanas. (HORN; GERMINARI, 2010, p. 28).

Uma forte e constante resistência contra esse estado de coisas cresceu significativamente, sobretudo na década de 1970. Um dos setores mais engajados nessa resistência foi o da educação. Em meio à luta contra o regime e a favor da redemocratização, a reflexão sobre o papel da educação e do ensino de História cresceu mais e mais entre pesquisadores e docentes por todo o país. É nesse cenário que, em princípios dos anos 1980, em vários estados brasileiros, iniciou-se um debate entre os professores e os órgãos estaduais de ensino acerca dos pressupostos históricos e metodológicos da disciplina de História e das formas de renovação da disciplina na construção de uma sociedade mais democrática e reflexiva sobre os caminhos a seguir. Essas novas propostas para o ensino de História apresentaram algumas similitudes, a saber: seu caráter de claro posicionamento político, contrapondo-se à presença de Estudos Sociais no currículo; seu caráter de ampla participação de vários segmentos da sociedade, como professores universitários, entidades classistas, professores da educação básica, pais e alunos - como se deu na reforma curricular apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; seu caráter de rompimento de paradigmas vigentes para o saber histórico escolar e o ensino da disciplina no Ensino fundamental e no Médio, pensado e feito a partir da renovação do conhecimento histórico realizado por historiadores vinculados a diferentes tendências historiográficas (CARVALHO FILHO, 2012).

As reformas curriculares das décadas de 1980-90 trouxeram a preocupação com um ensino que não se alicerçasse na memorização dos conteúdos e que apresentasse um discurso único. Buscou-se romper com a estrutura curricular tradicional que privilegiava a cronologia linear, assentada em marcos da história da Europa, integrados aos marcos da história do Brasil. Criticava-se assim ao chamado “quadripartismo francês”, a divisão da História em quatro períodos específicos Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea com marcos temporais específicos, relacionados ao eurocentrismo (CHESNEAUX, 1995) e fato radicalmente incorporado no Brasil, não abrindo espaço para outras culturas e outros olhares que não fossem aqueles vistos a partir da Europa. Nessa nova perspectiva de ensino, se passou a considerar a aula um momento de investigação histórica para professores e estudantes.

A partir dos anos 1970, houve um significativo aumento de cursos de pós-graduação no país e mudanças ocorreram no que se refere à profissionalização e à especialização dos historiadores e dos professores e na ampliação das discussões acadêmicas em torno da História, das correntes historiográficas e das pesquisas históricas. Professores passaram a discutir a prática docente, os pressupostos da disciplina e suas articulações com o saber escolar.

A adoção da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, no ano seguinte, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais alteraram mais uma vez o quadro do componente curricular de História no país. No que se refere à relação existente entre ensino e aprendizagem no âmbito das políticas educacionais, com a adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscou-se problematizar e analisar o que deveria ser ensinado nas escolas e, assim, elaborar orientações para a formação de um currículo escolar capaz de servir como guia.

Também se passou a refletir sobre as formas de aprendizado do aluno e sobre quais elementos, meios e métodos poderiam tornar esse aprendizado mais interessante e instigante, mais autônomo e vinculado à vida em sociedade e à vivência cidadã. Mais recentemente, a reflexão dos professores buscou integrar conhecimentos desenvolvidos e conquistados na escola ao conteúdo escolar, o que acrescentou a este último, além daquilo que se denominam os conteúdos explícitos de cada disciplina, o trabalho com valores, habilidades e competências, que integrariam os conhecimentos necessários ao aluno para o exercício pleno de sua cidadania e para a compreensão de valores culturais, sociais e políticos das sociedades humanas. Outro aspecto que passou a integrar as novas propostas educacionais foi o reconhecimento da existência de conhecimentos prévios por parte do aluno, desenvolvidos em sua vivência familiar, nos meios sociais de convívio e por meio dos veículos de comunicação de massa.

Em relação às mudanças ocorridas nos currículos de História no país, outro aspecto precisa ser mencionado: as demandas específicas de grupos sociais e étnicos e sua pressão por direitos civis, políticas reparatórias e afirmativas. A partir dos anos 1970, intensificou-se de forma mais sistemática a mobilização de mulheres, de negros e de indígenas contra o machismo, o racismo, os preconceitos, as desigualdades, a falta de representatividade, a exclusão social e cultural. Essa mobilização foi se fortalecendo e conquistando mais espaços por meio de lutas no campo político, na arena da cultura, da educação e da cidadania. No processo constituinte dos anos 1980 e com a promulgação da Nova Constituição Federal de 1988, vitórias expressivas foram alcançadas; vários projetos de políticas públicas, desenvolvidos na área de educação de afrodescendentes e de populações indígenas, e a valorização dessas culturas foram se disseminando no país.

Em 2008, a Lei Federal nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, já modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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”. Essa inclusão no Ensino Fundamental e Médio provocou no componente curricular de História importantes alterações, pois o viés eurocêntrico que havia dominado até então, começou, mesmo que timidamente, a ceder espaço para o conhecimento da história sob o prisma das populações africanas, afrodescendentes e indígenas. Toda uma nova forma de ver a história do Brasil, as heranças e contribuições sociais, econômicas e culturais das populações africanas e indígenas, as lutas de resistência em prol da liberdade e de direitos, a análise dos efeitos que a escravidão e o escravismo provocaram no Brasil, na América e na África passaram a receber atenção de pesquisadores, de docentes, de estudantes e das pessoas em geral. O texto da lei é bastante claro e revela que a inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena deveria ser amplo e conter

[...] diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o

negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 2008).

A lei teve impactos diretos no cotidiano escolar, na prática docente, nos cursos formadores de professores, na produção de materiais didáticos e na forma pela qual a história e a cultura afro-brasileira e indígena passaram a ser vistas em diferentes espaços sociais (FONSECA, 2010). A Lei nº 11.645 reforçou a noção de que conhecer a cultura africana, afro-brasileira e indígena, superar a presença do racismo e da desigualdade racial na sociedade brasileira e na educação escolar é ponto absolutamente primordial em um país multirracial e pluricultural como o Brasil, pois “não podemos mais continuar pensando a cidadania e a democracia sem considerar a diversidade e o tratamento desigual historicamente imposto aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais” (GOMES, 2018, p. 70).

Por fim, é preciso mencionar que a História tem como missão provocar no estudante o sentido da curiosidade pelo mundo, pela riqueza cultural dos diferentes modos de vida existentes no passado e no presente em todo o planeta. A História permite aguçar as sensibilidades, despertar para o sensível, indo além do material, do funcional, do utilitário e do lucrativo, abrindo portas para o mundo da estética, para que os estudantes apreciem a arte e suas múltiplas expressões artísticas e estéticas e, com isso, humanizem seu olhar sobre os outros, desenvolvendo a alteridade. Pode estimular, dessa forma, o encantamento pelo saber e pelo conhecimento do mundo e de si próprio - conhecimento que emancipa, que liberta e que conduz à autonomia, à cidadania e à vivência integral, plena e digna nas dimensões da vida individual e coletiva.

ENSINO DE HISTÓRIA E AS CLASSES POPULARES NO BRASIL

A História, como disciplina escolar obrigatória no Brasil, foi instituída em meados do século XIX, mais especificamente em 1838, no colégio Pedro II no Rio de Janeiro, capital da corte imperial, em um contexto pós-independência de Portugal. Nesse ambiente, a jovem nação brasileira viu-se obrigada a pensar projetos educacionais para prover a formação das futuras elites dirigentes do país. Era preciso regulamentar e estabelecer parâmetros que garantissem a educação dos filhos dos grandes proprietários de terra e das elites mercantis brasileiras.

A História que se passou a ensinar no país era alicerçada em compêndios escolares estrangeiros, notadamente franceses, como informa a historiadora Elza Nadai (NADAI, 1992; 1993). O espaço destinado à história do Brasil no currículo era mínimo e os temas da história nacional quando apareciam centravam-se na biografia de autoridades e de membros da elite. Olhava-se para fora, para o hemisfério norte, mirava-se o modelo francês e europeu, e todos os elementos e aspectos que se distanciassem desse padrão eram silenciados e invisibilizados. As aulas e os livros de História não tratavam da vivência, do cotidiano, das lutas, das resistências e das experiências das pessoas comuns. Pode-se dizer que, de forma geral, o “povo” não existia na história ensinada no Brasil; quando muito,

a população era tratada como expectadora, a ser guiada e conduzida pelas elites estudadas e esclarecidas.

A imensa maioria da população do país, formada por escravizados, libertos, mulheres e homens livres pobres, não teve acesso à educação escolar. Fora da escola e excluídos do mundo letrado, a maioria do povo foi colocado à margem da escolarização e destinada apenas, na visão dos governantes e da elite, a servir como mão de obra barata. Paradoxalmente, a Europa que servia como modelo para as elites brasileiras assistia, na mesma época, na rasteira dos eventos das revoluções liberais e do nacionalismo oitocentista, à expansão da escola pública.

Esse estado de coisas esteve presente no cotidiano escolar do país em boa parte do século XX. Os setores populares entravam no mundo do trabalho precocemente e, quando, por ventura, tinham possibilidade de acessar a escola, se viam premidos a abandonar rapidamente os estudos em função das necessidades mais urgentes de sobrevivência.

Quando, com grande sacrifício e empenho, famílias e indivíduos conseguiam, contrariando as estatísticas, frequentar os bancos escolares, a história que estudavam nada tinha a lhes dizer sobre suas raízes, suas lutas e combates, sua cultura e seu passado. Tratava-se nas aulas e nos manuais didáticos dos heróis da pátria, dos grandes feitos, das elites europeizadas que, de certa maneira, renegavam o Brasil, seu povo, suas tradições e cultura. Assim, não é de se estranhar que, para a imensa maioria dos estudantes, o ensino da História fosse algo inútil, enfadonho, decorativo e desprovido de sentido.

No Brasil, é apenas a partir do final da década de 1980 e na década seguinte, com o processo de redemocratização, que a EJA foi objeto de atenção mais sistematizada e específica. A LDB nº 9.394/96 estabeleceu no artigo 37 que a educação de jovens e adultos será dirigida aos que “não tiveram acesso ou que não deram continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Em 2014, o Plano Nacional de Educação - PNE - especificou metas para a educação de jovens e adultos, visando ao aumento da escolaridade média da população, à redução do analfabetismo absoluto e funcional e a integrar a educação profissional às matrículas de educação de jovens e adultos. Conferências internacionais com participação de grande número de especialistas-referência sobre o tema foram organizadas, como a Conferência Internacional de Educação de Adultos – VI CONFINTEA que ocorreu em 2009, com marcos válidos para os doze anos seguintes, e teve o mérito de chamar a atenção para a necessidade de se estabelecer políticas próprias e específicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Dados oficiais mostram, entretanto, que desde o ano 2000 a redução do analfabetismo vem se dando de forma mais lenta no país. Outro dado significativo a ser considerado é que, desde o ano de 2009, não ocorre redução no Brasil no número de analfabetos funcionais (CATELLI, 2017b, p. 55). Portanto, todo esse quadro relativo ao acesso à escolarização dos setores socialmente mais vulneráveis da sociedade brasileira e, em particular, no Município de São Paulo, levam à imperiosa necessidade de se conferir sentidos reais para o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História.

Assim, é fundamental valorizar as consciências históricas constituídas por estudantes ao longo de suas vidas e de experiências em espaços fora dos muros da escola, espaços socialmente compartilhados, de maneira que esses conhecimentos possam ser articulados ao currículo, por meio de uma concepção ampliada de Educação de Jovens e Adultos que a entenda como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida. Por que estudar História no mundo contemporâneo? Em um mundo em que ser novo é sinônimo de qualidade, terá a História algo a dizer a jovens e adultos que retornam à escola? A História cumpre o papel de evitar que a sociedade hodierna marcada por instabilidades, incertezas, indefinições perca-se em meio a um processo de esquecimento. Esse desafio torna-se ainda mais complexo em razão da emergência da globalização que cria totalidades complexas e contraditórias (IANNI, 2000, p. 207). Segundo Eric Hobsbawm, o passado e a História têm uma função da mais alta importância, dado que são usados comumente para legitimar ações políticas do presente. É tarefa, pois, dos profissionais da História denunciar os seus usos equivocados (HOBSBAWM, 2001). Jacques Le Goff afirma que a História propõe a reflexão sobre a sociedade em que se está inserido e aponta caminhos para solucionar problemas contemporâneos. Afirma ele que, “no domínio da ciência, da ação social ou política, da religião ou da arte para considerar alguns domínios fundamentais -, esta presença do saber histórico é indispensável” (LE GOFF, 1994, p. 144).

Em um momento em que notadamente os jovens (e também adultos) vivem em uma espécie de presentismo permanente sem vínculos essenciais com o passado, sem enraizamento, como alertou Eric Hobsbawm (HOBSBAWM, 2001), a História mais do que nunca se faz vital. Em meio ao intenso consumismo e da onipresença da tecnologia na vida de todos, há a transformação de tudo em passado, como afirma Circe Bittencourt, não em um passado saudosista, mas em um passado ultrapassado e “velho”, sem conexões com o presente (BITTENCOURT, 2017).

Por fim, trata-se da possibilidade de construção de uma consciência histórica para os indivíduos e para os coletivos populares, sobre seu trabalho, sua cultura, seus embates, resistências e vivências. É incumbência da História, por meio do estudo da ação dos sujeitos históricos, em diferentes espaços e tempos, reconhecer e valorizar as lutas para a construção efetiva de uma sociedade em que equidade, justiça social, direito à educação, direito à moradia, saúde pública de qualidade, dignidade social e cidadania real deixem de ser apenas metas desejáveis para um futuro indefinido e tornem-se, efetivamente, realidade para todas e todos.

ENSINAR E APRENDER **HISTÓRIA NA EJA**



CONCEPÇÃO DE ENSINO DE HISTÓRIA

Nas últimas décadas, a intensa mobilização de movimentos sociais no campo da educação, especialmente no que se refere à escola pública, passou a impactar, como se viu, no Brasil e em outros lugares do mundo, as discussões na universidade e nos espaços públicos sobre o currículo escolar de forma geral e, notadamente, no campo da História. Essa arena de debates e projetos que se estabeleceram revela que a construção curricular e a escola são campos de disputas políticas e de territórios (ARROYO, 2013), podendo, ao mesmo tempo, legitimar discursos de dominação ou possibilitar meios de enfrentamento da realidade e da configuração de poder que está posta.

Questionamentos em torno da finalidade, dos objetos e dos métodos do ensino de História alcançaram novas perspectivas a partir da discussão sobre metodologias e abordagens que não tivessem como ponto de partida único e fundamental a experiência histórica do continente europeu e dos países ricos, em sua maioria anglo-saxões e colonizadores, mas metodologias e abordagens que levassem em consideração igualmente outras culturas, diferentes experiências históricas existentes em distintas temporalidades e presentes em nossos dias. Desta forma, é possível questionar formas clássicas de se ver o passado e de se entender o mundo. Os itinerários tradicionais clássicos, que têm na Europa e no Ocidente cristão capitalista o centro de toda a experiência humana, passaram a ser problematizados e discutidos por pesquisadores e intelectuais que destacam a necessidade de se incluir outras histórias, narrativas, perspectivas e culturas nos estudos históricos e na perspectiva educacional como um todo. Munir Fasheh, citando Bernal e Black, lembra que a civilização clássica tem raízes profundas nas culturas africanas e asiáticas e que esse elemento, aliás nada desprezível, tem sido ignorado, reprimido e negado sistematicamente desde o século XVIII por razões

essencialmente racistas. O “desenvolvimento, durante os últimos cinquenta anos, tem revelado uma continuação desse processo de ignorar, negar e reprimir o que os povos e as culturas possuíram, e ainda possuem, ao longo da história” (FASHEH, 2004, p.157).

O ensino de História, ao atentar para o exame, a análise e a reflexão das gritantes diferenças socioeconômicas presentes na sociedade e no ambiente escolar brasileiro, passou a buscar um posicionamento crítico frente à construção coletiva de uma concepção de conhecimento histórico dirigido para o exercício e a efetivação da cidadania, da democracia plena e da emancipação. Nessa trajetória, foi necessário rever práticas pedagógicas cristalizadas, balizadas em uma concepção colonialista, sexista e excludente que desconsidera as diferenças e as práticas culturais de outras culturas.

Assim, o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: História não se coloca numa perspectiva de estudo cronológico de causa-efeito. Parte-se do local para se colocarem em relevo as especificidades, os embates e as contradições daquilo que está mais próximo dos estudantes vulneráveis, pobres e que acabaram de ser expulsos do ambiente escolar ou estiveram longe dele por décadas. As relações sociais concretas são estudadas, buscando-se compreender os caminhos, soluções e experiências travadas por populações invisibilizadas pelas relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista contemporânea.

Premida por um mundo em movimento, as políticas educacionais como um todo e, mais especificamente, o ensino de História têm vivido as

[...] mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente que introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento. (GOMES, 2012, p. 102).

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História faz escolhas, em função das características específicas dessa modalidade de atendimento na Cidade de São Paulo, e entende que é necessário privilegiar o olhar, as temáticas, as problematizações e as práticas pedagógicas que partem do “pluriverso” que compõe a EJA numa cidade multicultural marcada por grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais (CATELLI JUNIOR, 2017b).

É importante considerar uma abordagem teórica e metodológica que mude o ponto de observação, o lugar da narrativa, ao invés de se ficar voltado apenas para o norte; ela propõe que olhemos para nós e para outros que, como nós, também foram colonizados, dominados e explorados por um sistema político-econômico, por uma visão de mundo única, por um entendimento unidimensional da natureza humana, por uma linha definidora que dividiu a humanidade em civilizados e incivilizados, cultos e incultos, misericordiosos e selvagens, desenvolvidos e subdesenvolvidos. A concepção de História se coaduna com a proposta do Currículo Emancipatório para a Educação de Jovens e Adultos já assumida no Município de São Paulo e, portanto, defende uma abordagem intercultural

(CANDAU, 2012) em que se trabalhe, no cotidiano do processo de aprendizagem, a consciência das diferenças, a favor da diversidade cultural, com o propósito de se atingir a construção de uma sociedade democrática, plural, solidária, tolerante e humana em que haja permanentemente a articulação entre as políticas de equidade e as de identidade.

ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

O ensino e a aprendizagem em História pressupõem que um conjunto de noções, conceitos históricos e categorias de análise fundamentais sejam conhecidos a fim de que os estudantes tenham uma formação histórica que lhes forneça ferramentas para a sua vivência como cidadãos plenos.

É necessário, então, especificar o que se entende por noção, conceitos e categorias de análise. Deste modo, dizemos que por noção compreendem-se ideias parciais sobre algo; podemos citar, como exemplo, a noção de tempo para especificar sua passagem; já os conceitos são ideias mais gerais e abstratas. É importante lembrar que os conceitos históricos são dinâmicos, polissêmicos, históricos, podem ser reorganizados constantemente e funcionam como ferramentas de comparação. Segundo Prost, “o conceito é uma facilidade de linguagem que permite uma economia de descrição e de análise” (PROST, 2017, p. 120); ele incorpora uma argumentação e refere-se a uma teoria. Além disso, quando o conceito tem uma “compreensão geral, que se aplica a realidades histórico-sociais semelhantes, pode receber a denominação de ‘categoria’” (BEZERRA, 2003, p. 47). Podemos citar como exemplo de categoria de análise as categorias trabalho, revolução, gênero.

Na pesquisa acadêmica, há uma profusão de noções, conceitos e categorias de análise utilizadas pelos historiadores; já na dimensão dos conceitos históricos escolares, elegemos aqueles necessários ao conhecimento histórico escolar. São conceitos fundamentais para a compreensão histórica, o tempo histórico e o espaço, isto é, para lembrar que todo objeto de conhecimento da História está delimitado em um tempo preciso e em um espaço específico. A História, como conceito, pode ser entendida como uma realidade social circunscrita e, ao mesmo tempo, como o conhecimento científico que a estuda, tendo a perspectiva do tempo/espaço como elementos centrais. O conceito de História é histórico e tem se modificado em razão dos enfrentamentos e mudanças de perspectivas no campo da pesquisa histórica. A dimensão da temporalidade é primordial para o conhecimento histórico em qualquer nível de escolaridade e possui importância nas formas de organização das sociedades humanas e de seus embates.

O tempo está associado a um conjunto de vivências e é um “produto cultural forjado pelas necessidades concretas das sociedades” (BEZERRA, 2003, p.44). Esse conceito esteve durante muito tempo associado à ideia de medição, de calendário e de organização da temporalidade por meio de uma cronologia, que seria uma forma de representação dos acontecimentos no tempo. Os historiadores,

entretanto, introduziram, especialmente no século XX, outras compreensões ao conceito como a ideia de duração e de ritmos do tempo. O historiador Fernand Braudel modificou a forma de se compreender as temporalidades, entendidas por ele como sendo fundamentalmente três: o tempo curto, o tempo da política, dos acontecimentos, daquilo que muda com rapidez; o tempo das conjunturas, fato de duração média, resultado de flutuações mais ou menos regulares no interior de uma estrutura e, por fim, o tempo da longa duração cujo ritmo é lento e não é percebido de forma clara pelas pessoas. Ainda faz parte do conceito de tempo, o estabelecimento de relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças, simultaneidade e sucessão, o antes-agora-depois. Assim, é imprescindível compreendermos os fenômenos sociais na duração temporal por meio do uso das periodizações adequadas ao objeto que se quer conhecer.

No que se refere ao conceito de espaço, é preciso ter claro que espaço para os historiadores é uma construção social. Nessa perspectiva, não se pode conceber o fazer humano apartado do lugar onde ele acontece; assim, “o ambiente natural ou urbano, as paisagens, o território, as trajetórias, os caminhos por terra e por mar são necessariamente parte do conhecimento histórico” (BITTENCOURT, 2008, p. 208).

Outro conceito essencial é o de sujeito histórico, formado por pessoas, instituições, grupos, agentes sociais, individuais ou coletivos, e não apenas por figuras em posição de destaque ou de poder. Sujeito histórico atualmente é entendido, sobretudo, como sendo composto por classes populares, pessoas comuns em toda a sua diversidade de modos de vida, etnias, gênero e culturas. Entender a História como o resultado da ação e da resistência de sujeitos históricos significa, assim, atribuir ao embate das relações sociais e culturais de seu tempo a trama da mudança histórica e não ao campo das ações individuais e voluntaristas.

Também são conceitos fundamentais fato histórico, processo histórico e fontes históricas. O fato histórico refere-se à identificação e à seleção de acontecimentos e eventos na trama histórica a serem estudados dentro das uniformidades e regularidades das formações sociais, e também às mudanças e rupturas que se verificam nas sociedades humanas no processo histórico. Os processos históricos, assim como os fatos históricos, são estudados e refletidos por meio das fontes históricas, as quais foram entendidas, no século XIX e em princípios do século XX, como sendo única e exclusivamente escritas, provenientes de documentos oficiais. Contudo, o conceito foi sendo alargado pelas escolas historiográficas conforme a compreensão da História se alterava; atualmente, as fontes históricas incluem os mais distintos materiais, como documentos orais, iconográficos, cultura material e imaterial, fontes cartográficas, filmicas, etc.

O conceito de cultura é também extremamente central sendo um conceito-chave para as Ciências Humanas; é polissêmico e abarca grande número de entendimentos diversos. De forma geral, refere-se a todas as realizações materiais e aos aspectos espirituais, metafísicos da humanidade, tratando de tudo o que é produzido pela humanidade concreta ou imaterialmente, incluindo-se aí os conhecimentos, as técnicas, os modos de fazer e as habilidades empregadas

socialmente nas múltiplas dimensões da vida humana. Faz parte do conceito de cultura a ideia da diversidade étnica/racial, religiosa, de modos de vida, sexual, geracional, de grupos e de classes sociais.

Outro ponto importante trazido por esse conceito é que as culturas humanas não são puras; elas são resultado de contatos, influências, aprendizagens, trocas em função dos contatos travados entre sociedades e grupos, o que pode gerar a imposição de padrões de uma sociedade sobre outra ou de um grupo sobre outro. Podem também ocorrer influências. “A cultura é dinâmica, porque é alterada por sujeitos que dela se apropriam e a subjetivam” (SACRISTÁN, 2012, p. 72). O conceito é, portanto, basilar para se entender sociedades multiculturais e híbridas e a cultura seria o terreno em que diferentes e conflituosas ideias e projetos de vida social se enfrentam; “a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 35).

Outro conceito importante é o de interculturalidade, entendendo-se que em uma sociedade, em seu interior, existem diferentes culturas e grupos sociais e há uma inter-relação intencional entre esses grupos. As culturas estariam em constante processo de elaboração, de construção e reconstrução de identidades abertas, uma vez que não são puras e nem estáticas. As relações culturais são construídas historicamente e atravessadas, portanto, por questões de poder, por relações hierarquizadas marcadas por discriminações e preconceitos (CANDAU, 2012).

Por fim, é importante destacar também o conceito de interdisciplinaridade, compreendido no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História como as ligações que os vários componentes curriculares podem estabelecer entre temáticas para a criação de uma abordagem comum, uma vez que a vida social, as histórias de mulheres e homens não podem ser segmentadas em partes estanques e separadas; daí surge a necessidade de trocas de olhares e de entendimentos entre os vários campos de saber no ensino e na aprendizagem.

ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História caracteriza-se por buscar articulações entre processos de aprendizagem escolares e os processos educacionais que acontecem com as pessoas por toda a vida,

[...] em todos os espaços sociais, na família, na convivência humana, no mundo do trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, em entidades religiosas, na rua, na cidade, no campo, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais, nos ambientes virtuais multimídia etc., cotidianamente, e o tempo todo. (BRASIL, 2009, p.32-33).

Fazem parte das atribuições do ensino e da aprendizagem em História a experimentação e a vivência de princípios norteadores de cunhos ético, político e estético, ligados à noção de educação integral dos estudantes, tendo como

objetivos fundamentais a busca da autonomia, da criticidade, da criatividade, da ludicidade, da sensibilidade, e o encantamento com o estudo, o conhecimento e a aprendizagem (SÃO PAULO, 2016b, p.25). Por meio de conceitos, noções e categorias de análise em conexão com temáticas significativas, os estudantes devem desenvolver as habilidades e competências para identificar e compreender historicamente a realidade mais próxima em seu coletivo, na Cidade de São Paulo e também em esferas mais amplas.

Na Etapa de Alfabetização, o componente curricular de História contribui para o processo de alfabetização na medida em que o letramento ocorre nas diversas áreas do conhecimento. O processo de “ler o mundo” e não apenas de se alfabetizar tem início a partir do universo do sujeito. Assim, o ponto de partida é o da história de vida do estudante, de sua identidade cultural, de gênero, de faixa etária, de etnia/raça, situada numa perspectiva de abordagem da História local como campo de produção de uma consciência histórica (GONÇALVES, 2007). A análise da história de vida na perspectiva da história local permite o exame de diferentes temporalidades, destaca a noção de pertencimento em razão da velocidade da informação em um mundo em que tudo se coloca como provisório e fugaz e conduz ao estudo da diversidade das identidades culturais em diferentes tempos, inclusive na contemporaneidade. A perspectiva da História local é ampliada para que os estudantes possam fazer as conexões entre o geral e o particular, por meio da análise do espaço colonial e do Império Português, com ênfase para a atuação de diferentes sujeitos históricos e das relações de poder que se estabelecem no espaço da colônia portuguesa na América e no território do Brasil independente.

Na Etapa Básica, aprofundam-se os saberes iniciados na fase de alfabetização em um contínuo processo de autonomia do estudante e de busca por se conhecer mais e de “olhar o mundo com olhos de ver”, com o propósito de observar criticamente o real, para assim atribuir inteligibilidade ao vivenciado. No que se refere ao componente curricular, ele se associa à dimensão da história de vida, da história local e da construção histórica das identidades sociais e culturais, à dimensão das relações que as sociedades humanas, ao longo de tempo e em diferentes espaços, estabelecem com a natureza, com o espaço como dimensão social e cultural. A diversidade dos arranjos sociais e culturais feitos por diferentes sociedades humanas com o espaço natural e modificado pelo homem é a temática que permeia os vários objetos de conhecimento dessa etapa. O estudante tem aqui um momento privilegiado para analisar como se processam o entrelaçamento de territórios, culturas e formas de organização social e econômica na dinâmica dos processos históricos. Como na Etapa de Alfabetização, o ponto de partida da Etapa Básica situa-se na realidade próxima e conhecida do estudante, e os círculos de abrangência ampliam-se a partir dessa coordenada histórica e espacial. As relações entre geral e particular estão presentes, assim como as análises históricas que se utilizam das múltiplas temporalidades e ritmos da história. Nessa etapa, várias dimensões das relações que se estabelecem com o meio natural ao longo do tempo são estudadas por meio de estudo de caso, por exemplo,

o caso de Canudos. Nesse momento do percurso formativo, questões contemporâneas presentes no cotidiano do estudante, como os efeitos da degradação do meio ambiente, da concentração de riquezas, os problemas acerca da mobilidade nos grandes centros, as questões de moradia, dentre outros fatores são problematizadas e analisadas à luz da perspectiva histórica e em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Na Etapa Complementar, o estudo da História envolve uma diversidade maior de fontes documentais, de conceitos mais elaborados e formalizados que possibilitem que os estudantes organizem repertórios constituídos e continuem a ampliá-los, assim como aprimorem habilidades, valores e conhecimentos, para que conquistem maior autonomia, como também se apropriem de seus conhecimentos para aplicá-los em sua vida cotidiana em diversas dimensões. Essa etapa enfoca as relações de poder e de trabalho no contexto da formação e da consolidação do sistema capitalista como aspecto central da experiência histórica de mulheres e homens e de grupos invisibilizados e silenciados. As lutas e resistências desses grupos em diferentes tempos e espaços são estudadas em diversos âmbitos da experiência histórica, assim como os efeitos atuais do viver em uma sociedade capitalista em que o consumismo, as relações de trabalho precarizadas e incertas exigem que os sujeitos históricos se posicionem de forma crítica e combativa a fim de reconfigurar valores e ideais de vida em sociedade.

Na Etapa Final, o componente curricular de História permite que os estudantes tenham possibilidade de identificar diferentes posicionamentos dos sujeitos históricos e possam ultrapassar o enfoque mais imediato do rotineiro e do cotidiano, sofisticando sua visão crítica do mundo, questionando a realidade, percebendo as diferentes interpretações de mundo, aumentando sua capacidade de escuta e de diálogo com os outros, localizando problemas e buscando soluções possíveis. A leitura de fontes documentais de diferentes procedências, de diversas linguagens, como a fílmica, fotográfica e sonora, deve estar mais consolidada, assim como o manejo dos diferentes ritmos e durações da História. Nessa etapa, busca-se estudar as questões ligadas ao universo do significado da cidadania, sua conquista, as diversas formas de participação cidadã e de atuação social no mundo atual e as lutas sociais protagonizadas por diferentes sujeitos históricos pelo fim da discriminação, das desigualdades e das violências físicas e simbólicas.

As quatro etapas da Educação de Jovens e Adultos contam com o mesmo eixo estruturante para a organização dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento. Esse eixo, como o próprio termo indica, estrutura e articula todas as etapas entre si, assim como os objetos de conhecimento presentes em cada etapa e seus respectivos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, bem como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). O eixo poderá servir de referência para orientar a organização do currículo, permitindo que o professor incorpore novas temáticas, a partir do diagnóstico dos conhecimentos prévios dos estudantes e, dessa forma, construa com eles os conceitos históricos pertinentes para o itinerário formativo e a leitura do mundo.

ESTRUTURA DO CURRÍCULO DE HISTÓRIA

O eixo estruturante escolhido para todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos é Sujeitos Históricos, Natureza e Sociedades, Relações de Trabalho e de Poder, Cidadania e Interculturalidade. Nos diferentes momentos do percurso formativo, o estudante se verá instigado a notar a ação, os movimentos, as lutas, as resistências, as criações e recriações dos sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços. As relações com o meio ambiente e o vínculo estabelecido entre natureza e sociedades ao longo do tempo em diversas espacialidades são outros focos do eixo que estruturam as etapas e os objetos de conhecimento em cada momento do percurso formativo. As relações de trabalho e de poder são outra pilastra do eixo estruturante que permite ao estudante dimensionar como o poder se expressa nas diferentes relações sociais, em tempos e espaços distintos, e como o trabalho condiciona a relação dos homens com a natureza e entre si. O último componente do eixo estruturante traz a dimensão da análise da cidadania e da interculturalidade para o exame das relações sociais, das relações de poder que os sujeitos históricos estabelecem no espaço e no tempo em sociedades híbridas, interculturais como a sociedade brasileira. No Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História, o eixo amplia os caminhos possíveis nas práticas cotidianas de sala de aula, de sequências diversas de conteúdos, do tratamento particular de conteúdos em diferentes situações escolares e em diferentes comunidades e do estabelecimento de conexões entre conteúdos das diferentes etapas. Assim, fica claro que todos os elementos que compõem o eixo estarão sempre em diálogo em todas as etapas formativas.

Os fundamentos que orientam a seleção de objetos de conhecimento valorizam conceitos basilares para a estruturação do saber histórico, para a formação cidadã dos estudantes e para os questionamentos oriundos das grandes temáticas do tempo presentes na Cidade de São Paulo e no mundo. Para cada etapa há um quadro com três colunas em que estão descritos os Objetos de Conhecimento, os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável foram resultado de um pacto estabelecido na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas. Esses ODS inserem-se no currículo de forma a proporcionar temas motivadores a serem trabalhados em consonância com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos quadros, há uma correspondência com os ODS relevantes e pertinentes para o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, no que se refere à temática trabalhada e no que tange à metodologia e abordagens de aprendizado.

É mister ter presente que os ODS só podem ser efetivamente incorporados à aprendizagem significativa se professores e estudantes forem o centro da materialização dos ODS como temáticas de aprendizagem. Por meio de autonomia e liberdade, professores e estudantes podem ser autores de projetos que discutam os ODS, inclusive envolvendo diferentes atores sociais e a comunidade escolar na geração e no compartilhamento de conhecimentos, de soluções e práticas para as grandes questões que mobilizam o mundo contemporâneo.

A Agenda 2030 estabeleceu dezessete ODS, dentre os quais onze estão diretamente relacionados aos objetos de conhecimentos e objetivos do currículo de História para a Educação de Jovens e Adultos. São eles os ODS:

- nº 1** – Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
- nº 2** – Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.
- nº 3** – Saúde e bem-estar – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.
- nº 4** – Educação de Qualidade: assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.
- nº 5** – Igualdade de Gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
- nº 6** – Água Potável e Saneamento Básico: assegurar a disponibilidade e gestão e saneamento a todos.
- nº 7** – Energia limpa e acessível: assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos.
- nº 8** – Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos.
- nº 9** – Indústria, inovação e infraestrutura – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
- nº 10** – Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles.
- nº 11** – Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
- nº 12** – Consumo e produção sustentáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
- nº 13** – Ação contra a mudança global do clima – Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos.
- nº 14** – Vida na Água: conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
- nº 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
- nº 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.

nº 17 – Parcerias e meios de implementação – Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Pretende-se com a incorporação dos ODS ao currículo que uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todas e todos ao redor do planeta seja alcançada.

Por fim, no que se refere ao Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História entendemos que o professor é um intelectual transformador (SÃO PAULO, 2016c) que, no fazer e refazer de suas práticas pedagógicas, produz novos conhecimentos e saberes a partir de seu processo formativo, de sua experiência docente, de sua sensibilidade, de seu olhar individual e pessoal no sentido de consolidar uma pedagogia crítica. Assim, o currículo indica possibilidades de caminhos, de itinerários formativos e de práticas educativas, mas sempre caberá ao coletivo de professores e estudantes, em um processo dialógico e participativo, as escolhas finais de como percorrer esse caminho para a consolidação de uma educação libertadora e significativa.

ESPECIFICAÇÃO CURRICULAR DAS ETAPAS

Uma das principais marcas da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo é sua pluralidade. Estudantes provenientes principalmente das áreas mais periféricas e pobres do município apresentam grande diversidade de situações de vida; são mulheres e homens, pessoas com deficiência, de diferentes faixas etárias, de diferentes etnias e culturas. Surpreendentemente, todavia, não está claro para esses jovens e adultos que se voltam para a EJA que a realidade de exclusão, de pobreza, de dificuldades de sobrevivência presentes em nossa sociedade esteja diretamente ligada ao analfabetismo, à evasão escolar, às reprovações e a outros problemas correlatos que afligem o universo escolar. O preconceito contra o analfabeto, contra os que possuem baixa escolaridade soma-se a esse quadro e faz parte da vida de milhões de pessoas em todo o país e é urgente ofertar políticas públicas que possam auxiliar esse enorme contingente de indivíduos a se ver de outra maneira, a resgatar sua autoestima, posicionando-se de forma autônoma e consciente na sociedade.

O documento da VI CONFITEA, ocorrida em 2009, apresentou um diagnóstico dos problemas e de algumas características do estudante da EJA no país que revela o alto grau de complexidade que envolve a educação de jovens e adultos:

O mapa do analfabetismo e dos sujeitos pouco escolarizados se confunde com o mapa da pobreza em nosso país. Encontram-se nas periferias urbanas índices e situações humanas mais degradáveis, dentre as quais precárias condições de moradia, de saneamento básico e insuficientes equipamentos públicos como postos de saúde, escolas, praças, agravados com o crescente nível de violência. De lá também se acompanha o surgimento de iniciativas comunitárias

que levam milhares de jovens e adultos a participar de atividades culturais e econômicas criando identidades e expressando a diversidade ali existente. (BRASIL, 2009, p. 30).

À vista disso, percebemos que muitos são os problemas, mas também é possível observar que dos espaços de exclusão e das áreas periféricas têm brotado inúmeras iniciativas populares capazes de atribuir novos sentidos às identidades culturais de jovens e adultos.

Nesse contexto, ensinar História demanda um constante e permanente diálogo com diversos conhecimentos em diferentes espaços e níveis, saberes trazidos pelos estudantes de suas experiências, conhecimentos adquiridos em outros espaços sociais, culturais e de vivência. O professor precisa, assim, interrogar-se sobre a natureza, a origem e o lugar exercido por esses diferentes saberes, que orientam e dão sentido à prática docente. Os saberes que dialogam no interior do processo educativo, em sala de aula, são provenientes de várias fontes.

Dessa forma, as premissas básicas do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História orientaram-se a partir da observação e da reflexão das características da EJA, na direção de um currículo que efetivamente corresponda às necessidades dos estudantes de inserção na cultura letrada e na sociedade da informação, na melhoria da participação social e política, em melhores possibilidades no mundo do trabalho e nas condições de existência e na conquista da plena cidadania.

O ENSINO DE HISTÓRIA NAS ETAPAS DA EJA



ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

Antes de se iniciar a apresentação dos elementos presentes no Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História para a etapa da EJA de alfabetização, é preciso mencionar, em poucas linhas, a situação atual do analfabetismo e do alfabetismo no Brasil.

Segundo pesquisa recente realizada entre fevereiro e abril de 2018, coordenada pelos Institutos Paulo Montenegro e Ação Educativa, os dados obtidos desde 2001 mostram que houve uma significativa redução do número de pessoas analfabetas no país. Em 2001-2002, esse número era de 12%; já em 2015, o número estava em 4%; em 2018, houve um pequeno aumento, dentro da margem percentual. Já a pesquisa do IBGE mostra que, em 2016, o Brasil contava com 11,76 milhões de pessoas de 15 anos ou mais que não sabiam ler ou escrever um bilhete; já em 2017, esse número reduziu-se para 11,46 milhões de pessoas; portanto, houve redução da taxa de analfabetismo de 7,2% em 2016 para 7% em 2017. Todavia, os números continuam acima da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para que em 2024 o analfabetismo esteja erradicado no país.

Outro dado importante refere-se à queda, apurada pelos Institutos Paulo Montenegro e Ação Educativa, no número de pessoas com nível rudimentar de leitura que, no início da pesquisa, em 2001, era de 27% e, em 2018, caiu para 22%. Dentro da mesma pesquisa, outra categoria importante é aquela formada pelos analfabetos funcionais, equivalentes, em 2018, a cerca de 3 em cada 10 brasileiros. Essas pessoas encontram muitas dificuldades em se valer da leitura e da escrita e das operações matemáticas no cotidiano. Dessa forma, “reconhecer informações em um cartaz ou folheto ou ainda fazer operações aritméticas simples com valores de grandeza superior às centenas” (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018) são tarefas extremamente complexas e quase impossíveis para esse enorme contingente populacional.

Outro dado que é preciso ser levado em conta é aquele mais diretamente ligado ao universo da EJA, a saber: os brasileiros entre 15 e 64 anos com, no máximo, os 4 ou os 5 primeiros anos do Ensino Fundamental diminuíram de 40% em 2001-2002 para 21% em 2018. Há, portanto, notícias animadoras como a que informa a diminuição do número de analfabetos e de pessoas com apenas um nível rudimentar de leitura; por outro lado, os dados sobre o analfabetismo funcional preocupam e não parecem estar sendo equacionados a contento no país.

No que se refere à alfabetização, pesquisas e programas nacionais e internacionais de avaliação de estudantes têm demonstrado que não é suficiente apenas erradicar o analfabetismo; é necessário trabalhar no desenvolvimento de habilidades e competências de jovens e adultos para enfrentar os desafios impostos pelas condições de vida e de trabalho no mundo atual, para que possam lançar mão de seus conhecimentos e saberes na vida cotidiana e na resolução de problemas em diferentes âmbitos e situações na esfera da vida privada e pública. Com isso, conclui-se que alfabetizar significa muito mais do que ensinar a ler, a escrever, a fazer operações matemáticas. Significa desenvolver a habilidade de realizar também a leitura de um mundo, plural e complexo, de forma autônoma e consciente.

Portanto, a alfabetização está no centro da atividade escolar e todos os componentes curriculares colaboram para esse processo. As Ciências Humanas têm grandes contribuições a oferecer nesse sentido, uma vez que, com seus referenciais específicos, seus aspectos teóricos e metodológicos e modos de compreender o real em seus múltiplos aspectos se relacionam com a experiência vivida, com o cotidiano experienciado de jovens e adultos e são valiosas no processo de alfabetização, tanto na leitura como na escrita.

Tratar de História para a Etapa de Alfabetização significa, dessa maneira, forçosamente estabelecer conexões com a realidade acima descrita e ter presente a consciência de que o currículo não poderá transformar sozinho os graves problemas sociais, políticos, econômicos e culturais enfrentados por jovens e adultos excluídos do universo escolar e da cultura letrada. Ele poderá, todavia e muito, contribuir para tornar o espaço escolar mais significativo e repleto de vivências marcantes que auxiliem a conquista da autoestima, da valorização de si próprio, da cultura de proveniência, e que, ao mesmo tempo, capacite os estudantes a responder às demandas do mundo do trabalho, da vida diária e conquistar sonhos pessoais e anseios de vida.

Segundo Thompson, o objetivo do conhecimento histórico é reconstituir, explicar e conhecer seu objeto: a história real, o real movimentado em função das ações de mulheres e homens atuando em sociedade (THOMPSON, 1987, p. 57), movimentos repletos de significações, embates e contradições. A História nos ajuda a conhecer quem somos, onde estamos situados, por que somos como somos, por que nos constituímos e nos organizamos de determinadas formas; ela nos dá a possibilidade de compreender nossas potencialidades e possibilidades de atuação no mundo. Outro ponto a se mencionar é que a História, isoladamente, não é capaz de formar cidadãos; contudo, sem o acesso

ao conhecimento histórico, sem noções de historicidade, sem nada conhecer sobre o tempo e seus efeitos sobre o vivido, é igualmente impossível se construir a cidadania (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 130).

O elemento central do eixo estruturante da História nessa etapa é a atuação dos sujeitos históricos nas sociedades humanas e seu papel como agentes da transformação histórica em diferentes tempos e sociedades. Os temas estudados, as problemáticas levantadas para esse momento do percurso formativo partem do valor fulcral que mulheres e homens em suas singularidades temporais, espaciais e culturais assumem na transformação da História.

O componente curricular de História na Etapa de Alfabetização parte da história de vida na dimensão individual e coletiva, investigando em diferentes temporalidades os sujeitos históricos, suas ações, lutas, resistências e culturas. A escolha desse caminho justifica-se em razão da fundamental importância que esse aspecto assume para os jovens e adultos na EJA. A metodologia pedagógica escolhida parte do entendimento de que todas e todos possuem saberes e que esses conhecimentos trazidos pelos estudantes constituem um rico material a ser trabalhado em sua historicidade. A História Oral, recurso metodológico da pesquisa, pode auxiliar o uso das histórias de vida em sala de aula, a fim de problematizar temas a serem discutidos com o grupo de estudantes e auxiliar a (re) construção de identidades e sua relação com a memória. Aproveitando-se das experiências, saberes e vivências dos estudantes, supera-se a ideia de que jovens e adultos, por estarem afastados da escola formal, são páginas em branco a serem preenchidas e significadas pelo saber letrado. Entendemos que esse caminho reveste-se de um caráter libertador e emancipatório importantíssimo. Nesse contato inicial com a História, cabe ainda tratar do conceito História, dos métodos utilizados pelos historiadores para a construção do conhecimento histórico, tratar dos principais conceitos usados na pesquisa histórica e das fontes históricas. Esse pode ser um momento rico para que os estudantes se vejam como sujeitos históricos na medida em que suas histórias de vida podem vir a ser também fontes documentais.

Outra dimensão a ser trabalhada refere-se à dimensão espacial. A Cidade de São Paulo é o ponto a partir do qual se situam a análise e a reflexão sobre o espaço em que uma gama de diferentes sujeitos históricos atuam, construindo seu trabalho, suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais com outros sujeitos históricos. Assim, a investigação do espaço parte da concepção da cidade como o lócus onde se desenrola a trama histórica. Propomos o trabalho com História local como uma categoria de análise que investiga os processos nos quais se manifestam a relação entre ação e lugar (BOURDIN, 2001). A História local traz em seu bojo o entendimento do local como um lugar de sociabilidades, diversidades, marcado pela proximidade e contiguidade das relações entre os sujeitos e a comunidade.

A construção das identidades socioculturais, em diferentes tempos históricos e espaços, é analisada partindo-se de pontos essenciais, como a noção de respeito à pessoa humana e à diversidade por meio do exame do conceito de Direitos

Humanos e de Cidadania. Esses pontos são elementos-chave para a EJA, porque muitos jovens e adultos chegam às escolas vindos de situações de violência, de marginalização e de exclusão; assim, afirmar os direitos incondicionais da pessoa humana e de cidadania são aspectos de suma importância.

O principal enfoque dessa etapa são os sujeitos históricos em sua diversidade, em diferentes temporalidades, suas relações como a História local, por meio dos lugares de memória (NORA, 1993)¹, os diferentes modos de vida, assim como as relações de poder travadas nesse local. Abordam-se a configuração colonial e a dimensão da formação do Império Atlântico, em que a América portuguesa, partes do continente africano e Portugal estão interligados. A partir desse elemento, estudam-se os diversos sujeitos históricos nesse espaço social, privilegiando-se as populações indígenas, as populações afro-brasileiras e a questão da escravidão e do escravismo.

A Cidade de São Paulo, a partir de uma abordagem de história local, é estudada por meio das relações de poder e das identidades culturais que os vários sujeitos históricos estabelecem nesse espaço no período contemporâneo. Parte-se do estudo do papel desempenhado por migrantes e imigrantes na cidade no século XX, assim como o papel das operárias e operários em um contexto de industrialização, intensa urbanização, de diversificação socioeconômica, urbanística e cultural e de ecos dessas alterações em diversos âmbitos da experiência histórica. O lugar que atualmente as culturas periféricas ocupam na cidade contemporânea e seu contínuo processo de afirmação cultural são outro aspecto trabalhado, assim como a importância dos espaços de memórias, os territórios de vivências, sociabilidades e de manifestações artísticas que os diferentes sujeitos históricos presentes na Cidade de São Paulo em diferentes temporalidades vivenciam.

Em relação à questão das temporalidades, é importante se destacar que o Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História não segue um encaimento de temas e conteúdos de forma cronológica. As ligações entre presente e passado, os processos históricos simultâneos ocorridos em distintos espaços, os diferentes recortes temporais realizados se relacionam com os temas geradores selecionados para jovens e adultos, temas que dialogam com as problemáticas vividas por esses estudantes em diferentes instâncias de existência individual e coletiva, temas que discutem a construção das identidades plurais e multiculturais.

1. Para Pierre Nora, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não existe memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter os aniversários, organizar as celebrações, pronunciar as honras fúnebres, estabelecer contratos, porque estas operações não são naturais (...). Se vivêssemos verdadeiramente as lembranças que eles envolvem, eles seriam inúteis. E se em compensação, a história não se apoderasse deles para deformá-los, transformá-los, sová-los e petrificá-los eles não se tornariam lugares de memória. É este vai-e-vem que os constitui: momentos de história arrancados do movimento de história, mas que lhe são devolvidos (...)” (NORA, 1993, p. 13).

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA DE ALFABETIZAÇÃO

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade.

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
1 A história de vida: da esfera individual ao coletivo no presente e em diferentes temporalidades	(EFEJAEAH1) Identificar-se e refletir sobre o significado de ser sujeito histórico. (EFEJAEAH2) Conhecer e analisar o conceito de História, os métodos na pesquisa histórica e as fontes documentais. (EFEJAEAH3) Compreender as variantes sociais, espaciais e históricas das diferentes histórias de vida no espaço da Cidade de São Paulo. (EFEJAEAH4) Reconhecer, valorizar e problematizar a memória individual, coletiva e social de diferentes grupos sociais, como indígenas, migrantes e imigrantes, latino-americanos, africanos, asiáticos dentre outros, presentes na Cidade de São Paulo. (EFEJAEAH5) Conhecer e reconhecer a importância do patrimônio artístico, histórico e cultural, material e imaterial, de diferentes grupos sociais e culturais presentes na Cidade de São Paulo para a construção de suas identidades culturais.	
2 A diversidade das identidades culturais na atualidade e em outras temporalidades na perspectiva da história local	(EFEJAEAH6) Conhecer o conceito de Direitos Humanos, compreender o conceito de cidadania a partir da Constituição de 1988 e valorizar as atitudes de respeito à diversidade. (EFEJAEAH7) Reconhecer a diversidade dos sujeitos históricos como indígenas, africanos, imigrantes e migrantes, presentes na Cidade de São Paulo em diferentes temporalidades. (EFEJAEAH8) Identificar as dimensões do local e a importância da espacialidade e do meio natural para a história de vida e a história das comunidades, por exemplo, das populações indígenas, das populações quilombolas no espaço da capitania de São Paulo e na província de São Paulo.	

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade.

Objetos de Conhecimento		Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEAH9) Conhecer e respeitar os diferentes modos de vida existentes na Cidade de São Paulo contemporânea em razão de fatores socioeconômicos, religiosos e culturais.	
3	Os diferentes sujeitos históricos e as dimensões das relações de poder a partir da história da São Paulo colonial e da América portuguesa	(EFEJAEAH10) Conhecer e compreender o modelo de conquista português e a formação do império colonial português. (EFEJAEAH11) Analisar a condição colonial e suas consequências em diversos âmbitos para os diferentes sujeitos históricos na América portuguesa. (EFEJAEAH12) Conhecer e identificar a presença da população indígena e o trabalho escravo na capitania de São Paulo em suas múltiplas dimensões. (EFEJAEAH13) Compreender e analisar a situação das populações afro-brasileiras e a questão do escravismo na dimensão colonial.	
4	A Cidade de São Paulo e as relações de poder em diferentes espaços e temporalidades	(EFEJAEAH14) Conhecer a atuação dos imigrantes e os migrantes na Cidade de São Paulo em processo de industrialização. (EFEJAEAH15) Identificar e analisar o papel das operárias e operários em São Paulo no contexto da industrialização do século XX. (EFEJAEAH16) Problematicar a marginalização e a criminalização das culturas periféricas. (EFEJAEAH17) Identificar, reconhecer e valorizar os espaços de memórias, territórios de vivências, sociabilidades e de manifestações artísticas dos diferentes sujeitos históricos na Cidade de São Paulo em diferentes temporalidades e na atualidade, por exemplo, bolivianos, japoneses, migrantes nordestinos etc.	

ETAPA BÁSICA

A Etapa Básica dá continuidade ao processo iniciado na anterior para a compreensão crítica do mundo e a conquista da autonomia dos estudantes com a ampliação de saberes relacionados à cultura escrita, à capacidade de leitura, às linguagens, aos conhecimentos matemáticos e aos relativos às ciências humanas e à arte.

Aprofundam-se compreensões e entendimentos acerca dos conceitos caros ao saber histórico escolar, por exemplo, os conceitos de História, sujeito histórico, tempo, espaço, fato histórico, processo histórico, assim como os procedimentos importantes ao conhecimento histórico, como as medições e o uso dos marcadores de tempo cronológico.

No que se refere ao eixo estruturante, o elemento a conectar as questões problematizadas e os temas estudados é natureza e sociedades em conexão com a atuação das comunidades humanas em diferentes tempos e espaços, a fim de que se possa investigar as interações, tensões e embates do homem com o meio natural. O conceito de natureza tratado aqui parte do entendimento histórico dos processos naturais e da apropriação social como recurso, assim como visões de natureza que se construíram ao longo do tempo.

Abordam-se as relações, em vários âmbitos, que as sociedades humanas em diferentes tempos e espaços travam com o meio natural. Esse aspecto é central para os estudos históricos, e historiadores já chamaram a atenção para os diferentes arranjos que os sujeitos históricos estabeleceram com o meio ambiente na construção de sociedades ao redor do globo. Trata-se de investigar e avaliar como, ao longo de milênios, as sociedades humanas foram afetadas pela natureza e como essa, especialmente nos últimos dois séculos, tem sido drasticamente afetada pelo desenvolvimento industrial tecnológico, o aumento populacional e a poluição. A História Ambiental é o campo dentro da historiografia que, de forma mais sistemática, tem abordado essas temáticas. Podemos entender que a História ambiental “trata do papel e do lugar da natureza na vida do homem” (BITTENCOURT, 2008, p. 259).

A título de introdução sobre as inter-relações travadas entre as diferentes sociedades e o meio natural, aborda-se como, em São Paulo, no período colonial, diferentes segmentos da população, como as populações indígenas, as mulheres, especialmente as pobres, e os europeus recém-chegados ao território aprenderam com os naturais da terra a sobreviver em meio à natureza complexa e desafiadora. O educador pode introduzir o recurso metodológico de estudo de caso por meio de uma abordagem interdisciplinar para ressaltar vários aspectos da relação homem e natureza, por exemplo, no estudo de uma comunidade quilombola ou indígena, localizada próxima ao espaço da Cidade de São Paulo contemporânea. É vital destacar a importância essencial do meio para essas comunidades, não só do ponto de vista da sobrevivência econômica, como também do ponto de vista identitário e cultural.

As dimensões entre o rural e o urbano e sua interação com territórios, sociedades e culturas, em diferentes espacialidades e temporalidades, são discutidas

por intermédio do estudo do processo de concentração de terras no Brasil durante o período imperial e republicano. Analisa-se também o desflorestamento de áreas litorâneas e interioranas ao longo da história do Brasil e os efeitos atuais dessas ações na distribuição da população pelo território, a concentração populacional nos grandes centros urbanos, a questão do agronegócio e vários outros aspectos. Historiadores como Warren Dean mostraram os efeitos da devastação da natureza do ponto de vista ambiental, econômico e social no Brasil, abordando um tema de interesse dos estudantes da EJA que vivem em São Paulo que é a destruição da Mata Atlântica. A ocupação e a exploração econômica do sertão pela colonização portuguesa e ao longo do século XIX são analisadas conjuntamente com o modo de vida e a cultura sertaneja, mediante o estudo do caso de Canudos na perspectiva do meio ambiente, da cultura, da sociedade e dos conflitos sociais vividos no Brasil do final do século XIX. É importante chamar a atenção para a questão da interdisciplinaridade e dos estudos de caso, momentos privilegiados para que a História possa dialogar com outras áreas de conhecimento e componentes curriculares.

A enorme desigualdade do acesso à terra no Brasil é analisada desde o período colonial e esse aspecto é articulado às dimensões do rural e do urbano e aos problemas sociais vividos por populações como os quilombolas e os ribeirinhos, os povos indígenas, as populações sem terra e sem teto, as populações que vivem em ocupações e em moradias precárias por causa do déficit habitacional no passado e no presente. É importante trabalhar o fato de que os graves problemas sociais vividos nos centros urbanos do Brasil contemporâneo estão relacionados à concentração de terras e riquezas e que o enorme contingente populacional que vive precariamente em todo o país tem direito à cidade e à moradia. Nesse último item, o professor pode optar por trabalhar apenas um ou dois grupos de acordo com a realidade da escola e dos estudantes e aprofundar mais a questão por meio de estudos do meio.

O uso predatório da terra e da água é outro ponto crucial que se coloca na vivência de mulheres e homens atualmente, e é importante dimensionar essas questões na perspectiva dos embates e conflitos sociais que estão postos na sociedade capitalista. Os interesses de grupos econômicos poderosos, empresas multinacionais, capitais estrangeiros afetam diretamente o meio ambiente e provocam a degradação da natureza, desencadeando desastres ambientais, cujos efeitos devastadores têm consequências há décadas e décadas. Um estudo de caso pode ser realizado de forma a trabalhar em profundidade aspectos dessa questão. Um exemplo poderia ser o estudo do ocorrido na cidade mineira de Mariana, com o rompimento da barragem em 2015.

As características do uso da terra no Brasil são estudadas por meio do estudo da Lei de Terras de 1850, a consequente concentração fundiária ocorrida no passado e perpetuada atualmente, bem como as consequências sociais, econômicas, políticas e ambientais desse fato. O estudo sobre o êxodo rural e a concentração populacional nos centros urbanos é outro ponto abordado, especialmente a partir do processo de industrialização iniciado nos anos 1930/1950 no Brasil. A intenção

é justamente mostrar como todos esses elementos estão inter-relacionados e como muitos dos problemas vividos pelos estudantes da EJA, como moradias precárias, déficit habitacional, degradação do meio, têm origens históricas. Pensar historicamente sobre os problemas atuais é uma oportunidade importante para se equacionar os grandes desafios sociais, econômicos e políticos do mundo contemporâneo.

Com isto posto, outro ponto trabalhado são os desafios atuais das diferentes sociedades e culturas em relação à degradação do meio natural e às consequências socioambientais para o desenvolvimento sustentável. Partindo de uma perspectiva do tempo presente e dos problemas que afligem a milhões de pessoas atualmente, investiga-se como as relações capitalistas de exploração, em voga a partir do século XIX, produzem a degradação ambiental e problemas como a escassez de água, os impactos nos ecossistemas e suas consequências ambientais, sociais, econômicas e culturais, especialmente para as populações vulneráveis. Outro tema tratado são os interesses e os impactos do agronegócio, na questão do uso desenfreado de agrotóxicos, especialmente no Brasil, e na produção de alimentos transgênicos e suas consequências para o meio ambiente e para as pessoas. Discute-se também a questão da mobilidade nas grandes cidades brasileiras e no mundo, inclusive para pessoas com deficiência, o uso dos combustíveis fósseis e os interesses econômicos envolvidos no planeta como um todo. Por fim, enfocam-se as lutas de organizações sociais, de diferentes sujeitos históricos, em defesa do meio ambiente e as alternativas ao modelo de consumo dominante nas sociedades contemporâneas como os modelos de agricultura familiar sustentáveis, o uso de novas fontes de energia.

Na Etapa Básica, as possibilidades de aprendizagem ampliam-se, com maior autonomia de leitura e escrita e um domínio alargado dos procedimentos de observação, descrição e explicação, permitindo aos estudantes consultar diferentes fontes de informação com o propósito de construir compreensões mais complexas, realizando desta forma analogias, comparações, sínteses mais elaboradas, concretizadas em melhoria da capacidade de expressão oral e escrita e no uso de múltiplas linguagens.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA BÁSICA

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
1 As relações travadas pelos sujeitos históricos com o meio natural, em diferentes tempos e espaços	(EFEJAEBH1) Conhecer as relações que os sujeitos históricos, em diferentes tempos e espaços, estabelecem com o meio natural. (EFEJAEBH2) Conhecer e compreender os saberes dos grupos indígenas, das mulheres e dos europeus na São Paulo colonial e suas relações travadas com o meio natural. (EFEJAEBH3) Observar como o meio impacta as culturas humanas, suas vivências sociais, culturais e ambientais por meio de estudos de caso, por exemplo, quilombos e aldeamentos indígenas, em diferentes temporalidades.	
2 Territórios, sociedades e suas culturas no Brasil em diversas espacialidades e temporalidades: dimensões do rural e do urbano	(EFEJAEBH4) Compreender o processo de concentração de terra no Brasil no período imperial e na República e o desflorestamento das coberturas vegetais nativas desde o período colonial aos dias atuais. (EFEJAEBH5) Conhecer a ocupação e a exploração econômica do sertão no período colonial e no século XIX, o modo de vida e a cultura sertaneja no Brasil por meio do estudo do caso de Canudos na perspectiva do meio ambiente, da cultura, da sociedade e dos conflitos sociais no Brasil do final do século XIX.	
3 O uso da terra e da água no Brasil em diferentes temporalidades	(EFEJAEBH6) Compreender como o meio natural é afetado pela ação de grupos dominantes em diferentes temporalidades. (EFEJAEBH7) Analisar o papel dos rios no Brasil, ao longo dos séculos, seus usos, aproveitamentos e problemas atuais com a poluição, morte de nascentes, dentre outros fatos. Investigar o caso dos rios Tietê, São Francisco e Amazonas e seu papel na história do Brasil.	

EIXO ESTRUTURANTE			
Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade			
Objetos de Conhecimento		Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAEBH8) Relacionar a concentração de terras e a presença do latifúndio no Brasil e as consequências sociais, ambientais, culturais e econômicas desse processo especialmente a partir da Lei de Terras de 1850. (EFEJAEBH9) Compreender o êxodo rural e a grande concentração populacional no Brasil nas áreas urbanas a partir do processo de industrialização iniciado nos anos 1930.	
4	Desafios atuais das diferentes sociedades e culturas no Brasil e no mundo em relação à degradação do meio natural e às consequências socioambientais para o desenvolvimento sustentável	(EFEJAEBH10) Analisar e compreender como as relações capitalistas de exploração produzem a degradação ambiental e problemas como a escassez de água, os impactos nos ecossistemas e suas consequências ambientais, sociais, econômicas e culturais, especialmente para os mais pobres. (EFEJAEBH11) Analisar e compreender os interesses e impactos do agronegócio no uso desenfreado de agrotóxicos e na produção de alimentos transgênicos. (EFEJAEBH12) Compreender a questão da mobilidade nas grandes cidades, o uso dos combustíveis fósseis e os interesses econômicos envolvidos. (EFEJAEBH13) Conhecer e valorizar as lutas de organizações sociais em defesa do meio ambiente e as alternativas ao modelo de consumo dominante, como a agricultura familiar sustentável e o uso de novas fontes de energia no mundo contemporâneo.	

ETAPA COMPLEMENTAR

A Etapa Complementar constitui-se em um momento do percurso formativo do estudante em que habilidades e competências se ampliam, bem como os valores e os conhecimentos das várias áreas do saber se consolidam. Os usos da leitura se aprimoram, a escrita evolui e cresce a desenvoltura com operações, como comparações, sínteses, formulação de hipóteses, deduções e o estabelecimento de relações com conhecimentos prévios.

No campo das Ciências Humanas e da História em particular, o estudante deve estar mais familiarizado com a operação de compreender um fenômeno social de forma científica, deve ser capaz de pensar historicamente acerca do mundo que o rodeia e em que está inserido, refletir sobre as diferentes formas de organização social, econômica e cultural das sociedades humanas, distinguir as diferentes temporalidades e espacialidades, perceber os vínculos entre a vida cotidiana e os movimentos do acontecer histórico e estabelecer relações entre o tempo presente, os fatos históricos e os processos históricos.

No que se refere ao eixo estruturante, destacam-se as relações de trabalho e as relações de poder como elementos centrais no estudo de diferentes situações históricas que os sujeitos históricos travam entre si na transformação da natureza e das sociedades na produção dos meios de existência e no estabelecimento de relações de trabalho e de poder.

Antes de entrarmos na apresentação dos temas trabalhados nessa etapa, é preciso tratar primeiramente das categorias de análise de relações de poder e de trabalho. O conceito de poder é variável no tempo em função da corrente de pensamento a que se filiam os historiadores e teóricos. Grosso modo, pode-se entender que o poder reside na capacidade de fazer triunfar uma vontade. Por sua vez, a capacidade de triunfo de uma vontade associa-se a algumas situações efetivas de exercício do poder no domínio político, social, econômico e cultural. Para os historiadores vinculados ao materialismo histórico dialético, poder seria a capacidade de uma classe social de realizar os seus interesses e objetivos específicos. Já Max Weber abordou a noção de poder a partir do prisma da interação e da agregação. Segundo Foucault, o poder consiste nas relações e práticas de poder. O poder circula em duas esferas em que se consolidam as práticas e os mecanismos de legitimação. Uma das esferas é constituída pela ciência e a outra pelos elementos integrantes da cultura como as diferenciações de gênero, as práticas discriminatórias, as normas e os critérios de normalidade (FOUCAULT, 1990). Para Bourdieu, a dominação é associável às práticas sociais na medida em que o poder se inscreve em várias dimensões da vida em sociedade, isto é, na esfera econômica, cultural, simbólica, social e, em todas essas esferas, há para ele mecanismos de preservação e transferência de poder por grupos estruturados em lógicas de socialização e controle de coesão (BOURDIEU, 2010).

No que se refere às relações de trabalho, os historiadores identificaram em diferentes sociedades concepções distintas, como é o caso de Jean Pierre Vernant e Vidal-Naquet ao pesquisarem a Grécia antiga, ou Hobsbawm ao estudar os

movimentos operários no século XIX. Por isto, o que nos interessa aqui é sublinhar a existência de diversos entendimentos acerca do trabalho. Na prática da sala de aula, é fundamental diferenciar emprego de trabalho para se pensar, por exemplo, sobre o trabalho doméstico feminino na dupla jornada de trabalho que mulheres desempenham ao cuidar da casa. Muitas mulheres trabalham, cozinando, cuidando de uma casa, da família, sem que tenham, necessariamente, um emprego. É preciso ainda destacar que a forma como as diversas sociedades encaram o trabalho se modifica ao longo do tempo, como no período colonial, em que europeus e indígenas tinham concepções bem distintas sobre o trabalho. Essa compreensão evita julgamentos preconceituosos e equivocados de que as populações indígenas eram preguiçosas.

O ponto de partida é o exame da expansão capitalista e das relações de trabalho que se estruturam a partir daí. A extrema importância do trabalho para a vida humana é o primeiro aspecto a ser estudado. Nesse ponto, se atenta para o fato de que é preciso estabelecer relações com a natureza para que seja possível assegurar a sobrevivência humana. Na sequência, as sociedades ameríndias são analisadas a partir das relações de trabalho existentes na região da futura América portuguesa antes do início do processo de colonização. O que se destaca é o equilíbrio que os povos indígenas mantinham entre o meio ambiente e as necessidades de vida e sobrevivência.

A expansão comercial, marítima e cultural europeia e seu impacto, notadamente nas sociedades africanas e americanas a partir do século XV, é o próximo elemento a ser trabalhado. Importa examinar o que a expansão marítima e comercial significou para a Europa no momento da superação da crise do século XIV, especialmente para Portugal e também para as sociedades ameríndias e africanas que foram definidamente afetadas e radicalmente transformadas por esse evento histórico do ponto de vista do trabalho, da mudança das relações políticas e das relações culturais. A partir da expansão mercantil europeia, o foco volta-se para a compreensão do impacto e das consequências do escravismo para a sociedade brasileira e africana, do século XVI até o mundo contemporâneo. Esse ponto é crucial para que se entendam os efeitos perversos que o escravismo provocou para as populações afrodescendentes no Brasil e para os povos africanos.

Outro objeto de conhecimento dessa etapa são as relações de poder e as resistências que se estabeleceram a modelos de dominação em diferentes temporalidades e espacialidades. O percurso escolhido para a análise desse tema parte do tempo presente e instiga a reflexão sobre as diferentes formas de poder utilizadas em distintas sociedades humanas em diversas temporalidades. Parte-se da Cidade de São Paulo contemporânea para se realizar essa reflexão, a partir da observação de relações de poder entre gêneros, as relações de poder entre etnias/raças e culturas, as relações de poder existentes entre pessoas de diferentes classes sociais, dentre outras relações. A Cidade de São Paulo é um território privilegiado para se investigar esse tema justamente por encontrarmos em seu interior todos esses aspectos bastante presentes. Os estudantes podem se ver como sujeitos históricos que vivenciam, em diferentes papéis, essas relações e, a

partir disso, repensar seus comportamentos e posicionamentos sobre racismo, homofobia, misoginia, preconceito contra as pessoas com deficiência, migrantes e imigrantes, por meio do exercício da empatia, da ideia da alteridade e do respeito incondicional ao outro.

Quando se estudam as relações de poder na perspectiva da transição do período feudal na Europa para fins da era Moderna, é indispensável depreender o que significou a colonização europeia da América, assim como é imprescindível compreender a condição colonial para se entender a História do Brasil. Parte-se, nesse sentido, da pesquisa desenvolvida pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro que afirma que a colonização portuguesa, alicerçada no escravismo, deu origem a um espaço econômico e social bipolar, compreendendo uma zona de produção escravista localizada no litoral da América do Sul e uma zona de reprodução de escravizados centrados em Angola. Assim, desde o final do Seiscentos se desenvolve um espaço aterritorial:

Um arquipélago lusófono composto dos enclaves da América portuguesa e das feitorias de Angola. É daí que emerge o Brasil no século XVIII. [...] O que se quer [...] é mostrar como essas duas partes unidas pelo oceano se completam num só sistema de exploração colonial cuja singularidade ainda marca profundamente o Brasil contemporâneo. (ALENCASTRO, 2000, p. 9).

Assim, compreendem-se as relações de poder impostas pelas metrópoles ibéricas aos territórios americanos e africanos nos séculos da era moderna e as resistências e conquistas dos colonos nesse processo. Outro aspecto fundamental a ser conhecido e analisado seria o papel desempenhado pela religião como elemento de dominação política, econômica e cultural, em razão da aliança Estado-Igreja, sobre as populações coloniais e imperiais, assim como as religiosidades populares como forma de resistência e de expressão cultural no mesmo período. Esse tema tem importantes vinculações com o momento atual em que há denúncias de intolerância religiosa corriqueiramente, assim como denúncias de proselitismo praticado com populações indígenas em várias regiões do país. As insurreições populares ocorridas no período colonial e no século XIX, como a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolta dos Malês são outro objetivo de desenvolvimento nessa etapa. Aqui cabe analisar distintos meios de resistência desenvolvidos pela população contra os mandos coloniais e imperiais e como se organizaram a fim de pleitear outros projetos de sociedade e nação.

A expansão da economia capitalista pelo mundo a partir de finais do século XVIII com o advento da Revolução Industrial é estudada, bem como o impacto que esse processo histórico provocou no Brasil desde meados do século XIX até o presente. O objetivo inicial é o de compreender o desenvolvimento da economia capitalista a partir da Revolução Industrial ocorrida na Grã-Bretanha, entender ainda as relações de trabalho assalariado que se constituíram, a produção em série com a maquinofatura a substituir a manufatura, compreender o papel da formação e da atuação do proletariado e da grande burguesia, assim como os componentes ideológicos do capitalismo: a noção de tempo fabril a substituir o

tempo da natureza, a criminalização da pobreza, a ambição como um valor positivo, dentre outros.

Analisar as relações de poder, que se estabelecem entre os países dominantes no processo de consolidação do capitalismo e os países dependentes, notadamente no Brasil e nos demais da América Latina, é outro ponto a ser investigado no que se refere às relações de poder e de trabalho. No que tange à temática das relações de poder e de trabalho, é de máxima relevância compreender o papel central do escravismo na constituição da sociedade brasileira, especialmente no século XIX, no contexto de independência política do Brasil em relação a Portugal. O Brasil atual se formou a partir de uma “enraizada e longa experiência social da escravidão, a qual acabou por dar forma à sociedade brasileira” (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 500); por isso, o exame do peso da herança escravista é o ponto fulcral na compreensão do processo histórico brasileiro e, como tal, deve ser destacado para que aspectos sociais, econômicos, políticos atuais (ligados diretamente às disparidades de renda existentes entre a população pobre e negra e os mais ricos e brancos, e a nossa cultura, flagrantemente eurocêntrica, em um país formado por tantos povos distintos) possam ser devidamente compreendidos. Não é demais lembrar que a Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo é composta, de forma expressiva, por estudantes negros(as); deste modo, se faz necessário refletir sobre a condição dos afrodescendentes no Brasil contemporâneo, para que o currículo dialogue, de fato, com os estudantes.

Ao se tratar do escravismo, é mister investigar também o reverso da moeda, isto é, o papel das várias formas de resistências negras e indígenas que se colocaram como um contraponto à escravidão na América Colonial e Independente. É preciso, também, compreender o processo de marginalização a que, atualmente, as populações indígenas e afro-brasileiras estão submetidas e analisar os desdobramentos dessa realidade em vários setores da vida nacional. Ao inquirir as relações de poder e de trabalho, a questão de gênero não poderia deixar de ser mencionada e analisada; por isso, é preciso averiguar o trabalho feminino no contexto da Revolução Industrial e da expansão capitalista, bem como suas lutas em prol de equidade nas relações de gênero em diferentes momentos históricos. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), assim como os movimentos sociais no Brasil têm procurado chamar a atenção para o problema da desigualdade de gênero e é, portanto, essencial se pensar historicamente a condição feminina de forma a combater as desigualdades.

O primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento refere-se aos movimentos contestatórios ocorridos contra o capitalismo, como o realizado por mulheres na Inglaterra na passagem do século XVIII para o XIX, quando elas se recusaram a aceitar as mudanças no preço dos alimentos básicos em função da especulação e das leis de mercado, em ação que o historiador britânico Edward Thompson denominou “a economia moral dos pobres”. Bem mais recentemente, movimentos que contestam os valores e as ideias que sustentam a economia capitalista começaram a pipocar em todo o mundo. Podemos citar a cultura hippie, movimento essencialmente jovem, das décadas de 1960 e 1970,

que questionou padrões e valores da sociedade capitalista, como o acúmulo de bens materiais e a ênfase no consumo e a criação de comunidades alternativas; podemos ainda citar movimentos atuais que advogam a necessidade do consumo consciente e mais parcimonioso, buscando criar um modo de vida que priorize a sustentabilidade ambiental.

Outro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento aborda o papel da propaganda no incremento ao consumo na sociedade contemporânea capitalista e seus desdobramentos em termos ambientais, sociais e culturais. Teóricos das ciências humanas têm destacado algumas implicações do consumismo como o padrão de comportamento na sociedade atual em que a figura do cidadão é intercambiada pela do consumidor em face da automatização do sistema de produção. Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky, Zygmund Baumann e outros têm destacado o fato de que na sociedade de consumo novos espaços são criados para os consumidores, tornando o exercício do consumo algo padronizado e um elemento que molda aspectos das relações dos indivíduos entre si. Na sociedade de consumo, portanto, as mercadorias acabam por assumir vários significados na vida das pessoas, sendo mais do que simples objetos. Baudrillard comenta que não consumimos apenas coisas, mas, sobretudo, signos repletos de significados. Nesse contexto, mercadoria e signo juntaram-se formando uma gama complexa de associações simbólicas para transformar os produtos e mercadorias em algo atraente e irresistível (BAUDRILLARD, 2008) que preenche momentaneamente a vida do consumidor. O consumismo desenfreado de milhões de pessoas ao redor do planeta impacta, de forma inequívoca, o meio ambiente, as relações humanas que passam a ser mediadas pela mercadoria-fetice o que nos induz a considerar que o valor do indivíduo passa necessariamente pelos bens e mercadorias de valor que possui e consome.

Outra problemática (diretamente relacionada às características atuais da sociedade contemporânea capitalista e às relações de trabalho e de poder) relaciona-se com mudanças que se acentuaram no mundo a partir da década de 1990 do século passado, momento em que transformações no sistema produtivo e efeitos da globalização levaram a um aumento vertiginoso do número de desempregados, de pessoas que passaram a trabalhar de forma precarizada; também levaram ao retorno do trabalho escravo em várias partes do mundo, inclusive no Brasil. Entender como esse estado de coisas se desenvolveu e suas características é fundamental para os estudantes como os da EJA na Cidade de São Paulo que convivem com formas de trabalho precário, com o desemprego e com uma exploração do trabalho em níveis inaceitáveis. Compreender e analisar esses fenômenos contemporâneos pode vir a ser ferramenta de transformação política e de valores da sociedade.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA COMPLEMENTAR

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
1 A expansão capitalista da época moderna e as relações de trabalho	(EFEJAECH1) Identificar e reconhecer a importância do trabalho na vida dos diferentes sujeitos históricos, valorizando as atitudes de respeito para com todas as formas de trabalho. (EFEJAECH2) Conhecer e analisar as relações de trabalho existentes nas sociedades ameríndias na América Pré-colombiana, com ênfase na região da futura América Portuguesa. (EFEJAECH3) Compreender a expansão comercial, marítima e cultural europeia e seu impacto na Europa e no mundo conhecido. (EFEJAECH4) Analisar as mudanças nas relações culturais e nas relações de trabalho no continente africano e na América a partir da expansão mercantil europeia. (EFEJAECH5) Compreender o impacto e as consequências do escravismo para a sociedade brasileira e para a africana desde o século XVI até o mundo contemporâneo	
2 As relações de poder e resistências populares em diversas espacialidades e temporalidades	(EFEJAECH6) Conhecer e refletir sobre diferentes formas de poder utilizadas em diversas sociedades humanas em diferentes temporalidades, como as relações de poder presentes atualmente na Cidade de São Paulo, como exemplo, relações de poder entre gêneros e orientações sexuais, relações de poder entre etnias e culturas, relações de poder em razão de diferenças de classes sociais, relações de poder em função de origem e de nacionalidade etc. (EFEJAECH7) Compreender e analisar as relações de poder impostas pelas metrópoles ibéricas aos territórios americanos e africanos no período moderno e as resistências e conquistas dos colonos.	

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade

Objetos de Conhecimento		Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAECH8) Conhecer e analisar o papel da religião como elemento de dominação política, econômica e cultural sobre as populações coloniais e imperiais e as religiosidades populares como forma de expressão cultural e de resistência política e cultural. (EFEJAECH9) Conhecer e analisar as insurreições populares no período colonial e no século XIX, como a Conjuração Mineira, a Conjuração Baiana e a Revolta dos Malês.	
3	A expansão capitalista a partir da Revolução Industrial e as relações de trabalho no Brasil em fins do século XIX até o momento presente	(EFEJAECH10) Analisar e refletir sobre o desenvolvimento da economia capitalista, a partir da Revolução Industrial, as relações de trabalho que aí se desenvolvem e seus componentes ideológicos. (EFEJAECH11) Analisar as relações de poder que se estabelecem entre os países dominantes no processo de consolidação do capitalismo e os países dependentes, notadamente no Brasil e na América Latina. (EFEJAECH12) Compreender o papel central do escravismo na constituição da sociedade brasileira, especialmente no século XIX, no contexto de independência política do Brasil em relação a Portugal. (EFEJAECH13) Investigar e analisar o papel das várias formas de resistências negras e indígenas à escravidão na América Colonial e Independente, enfatizando o Brasil; compreender o processo de marginalização desses e outros grupos e analisar os desdobramentos dessa questão no momento presente.	

EIXO ESTRUTURANTE			
Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade			
Objetos de Conhecimento		Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
		(EFEJAECH14) Reconhecer e analisar o trabalho da mulher no contexto da Revolução Industrial e da expansão capitalista e de suas lutas pela conquista da equidade no Brasil e no mundo.	
4	Relações de poder, de trabalho e a questão do consumo na sociedade capitalista contemporânea	(EFEJAECH15) Investigar e analisar os movimentos sociais de resistência ao capitalismo desde o século XIX até os dias atuais. (EFEJAECH16) Conhecer e analisar o papel da propaganda no incremento ao consumo na sociedade contemporânea capitalista e seus desdobramentos em termos ambientais, sociais e culturais. (EFEJAECH17) Analisar as relações de trabalho no mundo capitalista contemporâneo: a precarização do trabalho, o desemprego e o trabalho escravo.	

ETAPA FINAL

A Etapa Final permite ao estudante desenvolver formas de conhecimento que ultrapassam aqueles oriundos da vida diária. Os conhecimentos prévios, as noções de saber provenientes do senso comum continuam a ter grande importância, sendo acessadas para se confrontar com os novos conhecimentos construídos a partir da aprendizagem de novos conhecimentos escolares. O estudante pode intervir mais consistentemente na sociedade, se posicionando de maneira segura e autônoma, analisando o mundo ao seu redor e sua própria experiência como sujeito histórico.

Espera-se que, quanto à leitura, o estudante possa ler textos mais densos e complexos, fazer inferências e realizar sínteses, estabelecer paralelos e comparações de ideias presentes nos textos. No que se refere às habilidades de escrita, é esperado que domine o código escrito e seja capaz de organizar o pensamento para fazer usos da escritura nas dimensões da vida cotidiana, na esfera individual e coletiva e no mundo do trabalho.

Presume-se que os estudantes, nesse momento de seu percurso formativo, possam estabelecer relações mais abrangentes entre a sociedade atual e o modo de vida capitalista, como perceber o papel dos diferentes sujeitos históricos, suas lutas e resistências na conquista de direitos sociais e cidadania; compreender os processos históricos mais amplos em diferentes temporalidades e espacialidades. Refletir sobre a realidade, os problemas e desafios, as possíveis soluções, as diferentes formas de atuação política e institucionais e as distintas formas de organização coletiva da sociedade civil é outra compreensão e reflexão que o estudante deverá estar apto(a) a realizar autonomamente.

Os elementos centrais do eixo estruturante a conectar todos os outros elementos são a cidadania e a da interculturalidade para que o estudante possa refletir sobre o significado da cidadania e possa introjetar o conceito de interculturalidade em seu processo de “leitura do mundo”.

A cidadania é hoje uma palavra usada à exaustão; porém, apesar de estar presente no vocabulário das pessoas na rua, nos meios de comunicação de massa, seu significado é, muitas vezes, mal compreendido ou esvaziado de sentidos. A definição mais comum é a que entende cidadania como um conjunto de direitos políticos, sociais e civis e de deveres conferidos às pessoas que integram uma nação. A cidadania é um conceito histórico variável no tempo e no espaço. Ser cidadão no mundo antigo da Grécia clássica não é o mesmo que ser cidadão no Brasil Imperial. A historicidade do conceito deve ser, por conseguinte, um elemento a ser destacado. Outro ponto importante de se sublinhar em relação à cidadania é a ideia de participação social e política do cidadão no Estado e, nesse sentido, a cidadania refere-se, sobretudo, a uma ação política construída ao longo do tempo por mulheres e homens para a modificação da realidade, para a ampliação de direitos e deveres de todas e todos. Ela é fruto, destarte, de uma prática de luta, de reivindicações e também de um aprendizado permanente.

Nesse sentido, negros, mulheres, imigrantes, minorias étnicas e nacionais, índios, homossexuais e excluídos de modo geral são atores que vivem fazendo a cidadania acontecer a cada embate, em seus Estados nacionais específicos. (SILVA; SILVA, 2005, p. 47).

Conceber o conceito de democracia de forma ampliada ajuda a dirimir visões equivocadas que tendem a confundir cidadania apenas com o direito ao voto, pois, infelizmente, o simples direito de votar não é garantia de vivência cidadã, ainda que, nas sociedades democráticas, esse direito seja a base para a conquista dos demais direitos civis e sociais.

No que se refere à interculturalidade presente no eixo estruturante da Etapa Final, o conceito se prende ao entendimento e reconhecimento de que no mundo em que vivemos existem diferentes identidades culturais. Cada uma delas possui sua particularidade, sua especificidade e deve ser respeitada na sua singularidade, o que favorece dessa forma a inter-relação e a interação entre os sujeitos e os vários grupos existentes nas diferentes culturas. A história da humanidade, sobretudo a partir das Grandes Navegações, foi marcada pelo encontro e pelo enfrentamento de culturas, mas é inegável que a globalização, iniciada em fins do século passado, em suas múltiplas dimensões econômicas, políticas e culturais, acentuou sobremaneira esse processo e tem sido uma das marcas de nosso tempo. Diante do exposto, fica claro que o desafio das relações interculturais tem se colocado de maneira mais acentuada em nossos dias. Na globalização, duas tendências simultâneas e contraditórias se impõem; de um lado, características nacionais, étnicas e culturais procuram se fortalecer; de outro lado, há um movimento fortíssimo e progressivo de universalização das culturas, provocado pelo capitalismo contemporâneo como sistema global, por meio das tecnologias da informação e da cultura industrial. Assim sendo, trazer a perspectiva da interculturalidade para o ambiente escolar e para o currículo significa desenvolver e fortalecer a construção de relações de cooperação, de respeito e de aceitação entre diferentes sujeitos e culturas, objetivando consequentemente preservar as identidades culturais e propiciar, desse modo, a troca de experiências, o enriquecimento mútuo e a descolonização do saber e da História.

O primeiro objeto de conhecimento dessa etapa versa sobre a constituição das diferentes formas de governo e os processos de independências no Brasil e na América Latina desde o século XIX. Primeiramente, trata-se da existência de diferentes formas de governo ao longo da história, com destaque para a monarquia absoluta, a monarquia constitucional e a república. Na sequência, o processo de independência política da América Latina é examinado, evidenciando-se o caso brasileiro e o do restante do continente americano, assim como as características da monarquia brasileira e as das repúblicas latino-americanas. No que se refere às lutas, enfrentamentos e resistências populares, investigam-se as lutas sociais dos diferentes sujeitos históricos no Brasil Imperial, por exemplo, a Cabanagem, a Balaiada, a Revolta do Quebra-quilos, em que houve enfrentamento de questões sociais e disputas de diferentes projetos de sociedade. Ao analisar as mudanças nas formas de governo no Brasil, trabalham-se as diferentes constituições que

o país conheceu, destacando-se notadamente os avanços sociais e políticos da Constituição de 1988 no processo de redemocratização. O último objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento discute no tempo presente os ataques que a democracia tem sofrido no Brasil e as lutas que diferentes setores da sociedade têm feito em sua defesa. É importante mencionar que as temáticas mais ligadas ao momento histórico que vivemos permite o uso de fontes jornalísticas, o que pode ser usado em sala de aula como um estimulante exercício de leitura, de debate e de concepção ampliada da História.

O segundo objeto de conhecimento destaca as lutas e as conquistas por direitos sociais e políticos travadas por diferentes grupos sociais no Brasil em diferentes tempos e espaços. Nesse sentido, o primeiro aspecto a ser examinado são os movimentos sociais e a luta por direitos sociais e políticos no Brasil, desde finais do século XIX até a atualidade, em prol de educação, moradia, terra, saúde e mobilidade. O professor, a partir do exame das características, necessidades e interesses dos estudantes, decidirá quais movimentos e lutas são mais pertinentes de serem trabalhados. Tendo em vista o conceito de cidadania e interculturalidade, as lutas das mulheres por equidade de gênero, contra a misoginia e a violência, no Brasil e no mundo no século XX e XXI, são o próximo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento a ser tratado. Nessa toada, são trabalhadas as lutas dos povos negros e afrodescendentes por direitos, contra o racismo e em defesa da alteridade, no Brasil e no mundo, especialmente nos séculos XX e XXI. Por fim, são estudadas e analisadas as lutas das populações indígenas a favor das demarcações de suas terras e em defesa da alteridade no Brasil e na América Latina, no século passado e nos nossos dias. É relevante retomar a ideia de que toda experiência social produz conhecimento e faz parte das funções da escola educar a sensibilidade dos estudantes “ao longo do percurso de formação, para captar e conhecer a rica pluralidade de experiências sociais que tornam dinâmica e tensa a sociedade” (ARROYO, 2013, p. 124).

O terceiro objeto de conhecimento dessa etapa discute os movimentos sociais contemporâneos protagonizados por pessoas diversas. O primeiro objetivo de aprendizagem e desenvolvimento é o que trata das lutas por inclusão e conquistas, no Brasil, das pessoas com deficiência, ao longo dos séculos XX e XXI. Por ser tema da maior importância para a cidadania e a interculturalidade, é imperioso enfrentar a naturalização da exclusão, o fato de que pessoas com deficiência são vítimas, especialmente no Brasil, o que as impede muitas vezes de exercer plenamente sua cidadania. O professor pode percorrer as mudanças ocorridas no campo da legislação específica e, assim, tratar com os estudantes das lutas travadas contra a discriminação e o preconceito e a favor da inclusão. Além das lutas contra a homofobia, a discriminação e a violência e suas conquistas, no Brasil e no mundo nos séculos XX e XXI, são outro objetivo de aprendizagem e de conhecimento. O docente deve lembrar a todos os estudantes que o viver digno e justo é direito inalienável de todos os seres humanos, que o respeito aos diferentes modos de vida faz parte de uma sociedade plural, que a escola é um local de problematização do senso comum, para a superação de preconceitos e discriminações.

O último objetivo de aprendizagem e desenvolvimento aborda as lutas dos migrantes e imigrantes por direitos civis e legais, contra a exploração do trabalho, contra o preconceito e a xenofobia no Brasil e no mundo. No momento atual, a crise do capitalismo tem acirrado conflitos e rivalidades, levando ao ressurgimento em vários lugares do mundo de tensões e embates contra imigrantes; no Brasil, tem havido espaço para manifestações contra nordestinos ou migrantes no geral. Novamente, é fundamental lembrar que a escola é um espaço de defesa incondicional de respeito às diferentes culturas e identidades. É preciso inquirir o senso comum e fortalecer a noção de tolerância, de respeito e de equidade entre povos e culturas.

Os fatos sociais estão carregados de múltiplos significados e indagações que desafiam o conhecimento sistematizado, porque a compreensão de suas múltiplas determinações e consequências faz parte do direito dos educandos ao conhecimento, sobretudo daqueles que padecem dessas vivências sociais. Se a realidade virtual tende a ocultar razões, o dever da escola é explicitá-las. (ARROYO, 2013, p. 130).

O último objeto de conhecimento discorre sobre a cidadania e a organização da sociedade civil em diferentes temporalidades e espacialidades. Compreender a historicidade dos direitos humanos na atualidade é o ponto de partida do primeiro objetivo de aprendizagem e de desenvolvimento. Para tal, estudam-se e analisam-se a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão no contexto da Revolução Francesa, as mudanças pelas quais o conceito passou no mundo ocidental e a sua centralidade nas sociedades democráticas contemporâneas. Cabe ao professor trabalhar a complexidade do conceito de direitos humanos mostrando que ele se refere ao direito de todas as pessoas, sem exceção, e que o direito à educação, à saúde, à moradia, ao trabalho, à liberdade faz parte dos direitos humanos a que todas e todos têm direito. Portanto, é mister problematizar noções simplistas e equivocadas que encontram abrigo em discursos de intolerância que têm se colocado contra a dignidade de todas as pessoas. O segundo objetivo a ser trabalhado é o conceito de democracia; o ponto inicial da reflexão parte de sua análise na Atenas clássica; as noções de democracia direta e participativa são analisadas em diferentes temporalidades e espacialidades, assim como os canais de participação política, organização política e social possíveis e presentes no mundo contemporâneo.

O último objetivo a ser desenvolvido nessa etapa aborda a importância do exercício pleno da cidadania para uma sociedade justa e democrática para todas e todos no Brasil hodierno. O docente deve, juntamente com os estudantes, construir uma compreensão sobre a necessidade da luta contra a subcidadania que condena milhões de pessoas no Brasil atual à fome, à exclusão, à marginalização, à falta de horizontes e perspectivas, à falta de escolarização, ao subemprego e à exploração, à baixa autoestima. Portanto, é preciso ampliar a compreensão de cidadania e conceituá-la como o “pertencimento a um território político, cultural e identitário” (ARROYO, 2013, p. 369). O caminho é

longo, mas, sem dúvida, a escola é uma importante ferramenta para que todos nós nos reconheçamos como cidadãos e cidadãos ativos e plenos em direitos que podem fazer a diferença na construção de um mundo mais justo, equitativo e democrático.

QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO - ETAPA FINAL

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
1 Formas de governo e as lutas políticas e sociais no Brasil e na América Latina desde o século XIX	(EFEJAEFH1) Analisar a constituição das diferentes formas de governo e os processos de independências no Brasil e na América Latina desde o século XIX. (EFEJAEFH2) Compreender as características políticas, econômicas e sociais do Império Brasileiro e das repúblicas latino-americanas. (EFEJAEFH3) Conhecer e analisar os movimentos de lutas sociais dos diferentes sujeitos históricos no Brasil Imperial, por exemplo, a Cabanagem, a Balaiada, a Revolta do Quebra-Quilos etc. (EFEJAEFH4) Analisar as constituições brasileiras e os avanços sociais e políticos da Constituição de 1988 no processo de redemocratização. (EFEJAEFH5) Conhecer e refletir sobre os ataques promovidos à democracia no Brasil e no mundo e as lutas atuais de diversos setores da sociedade em sua defesa.	
2 As lutas e conquistas por direitos sociais e políticos, especialmente de mulheres, povos negros e indígenas em diferentes temporalidades e espacialidades	(EFEJAEFH6) Compreender os movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos no Brasil desde finais do século XIX até a atualidade, por exemplo, lutas por educação, moradia, terra, saúde e mobilidade. (EFEJAEFH7) Compreender e analisar a luta das mulheres por equidade de gênero e contra a misoginia nos séculos XX e XXI, no Brasil e no mundo. (EFEJAEFH8) Conhecer e analisar as lutas dos povos negros por direitos, contra o racismo e em defesa da alteridade no Brasil e no mundo no final do século XIX e, especialmente, nos séculos XX e XXI. (EFEJAEFH9) Conhecer e refletir acerca das lutas das populações indígenas a favor das demarcações de terras e em defesa da alteridade no Brasil e na América Latina nos séculos XX e XXI.	

EIXO ESTRUTURANTE

Sujeitos históricos, natureza e sociedades, relações de trabalho e de poder, cidadania e interculturalidade

Objetos de Conhecimento		Objetivos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
3	Movimentos sociais contemporâneos no Brasil e no mundo: pessoas com deficiência, LGBTI, migrantes e imigrantes	(EFEJAEFH10) Conhecer e analisar as lutas e conquistas das pessoas com deficiência por inclusão no Brasil ao longo dos séculos XX e XXI. (EFEJAEFH11) Conhecer e analisar as lutas de pessoas LGBTI por direitos sociais e civis, contra a homofobia no Brasil e no mundo nos séculos XX e XXI. (EFEJAEFH12) Conhecer e analisar as lutas dos migrantes e imigrantes por direitos civis e legais, contra a exploração do trabalho, o preconceito e a xenofobia no Brasil e no mundo.	   
4	A cidadania e a organização da sociedade civil em distintas temporalidades e espacialidades	(EFEJAEFH13) Compreender o que são direitos humanos como construção histórica e a sua centralidade nas sociedades democráticas. (EFEJAEFH14) Compreender e refletir sobre a democracia direta e participativa, canais de participação política e organização política e social. (EFEJAEFH15) Refletir sobre a importância do exercício pleno da cidadania para uma sociedade justa e democrática para todas e todos.	   

A
a C
h M g
B 2

PARTE 3

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA A EJA

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

INTRODUÇÃO

Qual é a função desse saber [da história]? Qual é a sua utilidade social? Dotar um grupo, uma nação, de sua memória, restituí-la, esta é, de fato, uma das funções do historiador. A segunda é, sem dúvida, contribuir para a inteligibilidade do passado, dos vínculos entre o passado e o presente. (Marc Ferro, *A História vigiada*, 1989, p. 108)

As Orientações Didáticas do Currículo da Cidade - História dão suporte para que o objetivo da formação integral seja alcançado. As Orientações objetivam a implementação do Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História e, para isso, orientam o trabalho com o Eixo Estruturante do Currículo nas diferentes etapas, apresentando reflexões e propostas de caminhos para articular os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o trabalho pedagógico em sala de aula nos diferentes momentos do percurso formativo dos estudantes. Visam também propor sugestões de procedimentos metodológicos próprios do ensino e da aprendizagem em História e o trabalho com diferentes tipos de fontes documentais. O professor encontrará ainda sugestões de materiais didáticos, discussões de cunho mais historiográfico e conceitual para trabalhar os diferentes objetos de conhecimento e seus respectivos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES SOBRE METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA NA EJA

No cotidiano do ensino e da aprendizagem, o professor deve coordenar diversos aspectos da atividade educativa. Deve concatenar as finalidades educacionais da disciplina, as características do conteúdo a ser ministrado, atentar para as características dos estudantes e suas respectivas trajetórias de aprendizagem, observar

as especificidades do espaço escolar, as condições para a execução da aula e o processo de aprendizado, escolher os materiais disponíveis para oportunizar formas específicas de ensino e aprendizagem e, por fim, gerir todos esses fatores.

Cabe lembrar que toda intervenção pedagógica deve considerar as intenções, previsões, expectativas e avaliações de resultados. Assim, é fundamental ter em mente os distintos momentos da ação educativa e da aprendizagem, isto é, o planejamento, a aplicação e a avaliação. Alguns passos são fundamentais no processo de planejamento: a definição do problema a ser investigado, bem como a justificativa de sua relevância; a organização do pensamento, a problematização e o questionamento daquilo que não é evidente para o estudante; as noções e saberes ligados aos conhecimentos prévios como ponto inicial do estudo e da investigação dos estudantes; a consideração das noções provenientes do senso comum no processo de investigação e o registro desses elementos no processo investigativo; o desenvolvimento das primeiras noções de metodologias de investigação em História, tais como a pesquisa bibliográfica, o estudo de caso, o aprendizado das diversas formas de periodização do tempo e do pensamento historiográfico; a aprendizagem autônoma e crítica da pesquisa histórica; a análise dos diversos tipos de registros documentais produzidos pela sociedade e a análise das diferentes concepções historiográficas e interpretativas acerca do passado.

A delimitação do problema a ser estudado inicia o processo de conhecimento, o que, por sua vez, suscita o aparecimento de novos questionamentos e a busca por possíveis respostas. Paulo Freire destaca a constituição de um método dialético pedagógico por meio do método dialógico ou do dialogismo. No método dialógico, na situação de aula, o professor não é o único detentor de conhecimento, conquanto tenha conhecimentos prévios aprofundados sobre os objetos de conhecimento, bem como a responsabilidade de apresentá-los e sistematizá-los para a análise e reflexão dos estudantes. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Portanto, é primordial conhecer o estudante, conhecê-lo(a) na condição de indivíduo inserido num contexto social e, a partir desse procedimento, os objetos de conhecimento passam a ser estudados.

O método dialógico, para Paulo Freire, consiste muito mais de um método de aprender do que um método de ensinar, pois o professor, ainda que conheça mais profundamente o objeto de conhecimento tratado, reaprende o conteúdo mediante o estudo em conjunto com os estudantes. Para Freire, é fundamental combater a opressão e as desigualdades sociais por meio do desenvolvimento da consciência crítica através da consciência histórica. Portanto, sua teoria do conhecimento ancora-se no respeito incondicional ao estudante, no processo de conquista de sua autonomia e na dialogicidade como princípios metodológicos (FREIRE; SHOR, 1986).

É importante mencionar que não há uma receita pronta para se alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento; os caminhos para se chegar a isso devem partir da observação e da consideração do educando. Assim,

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um [...]. (ZABALA, 1998, p. 34).

No que tange ao ensino e à aprendizagem de História diretamente, a amplitude dos conteúdos propicia o desenvolvimento do pensamento, a criticidade do sujeito perante o pensamento histórico e a sociedade em que vive, um olhar sensível às criações humanas no campo material e cultural, e sensibilidade social para com as diferenças e as desigualdades, permitindo a formação de caráter humanístico.

Por fim, é preciso mencionar que o saber histórico escolar se estrutura a partir do estudo, da pesquisa e da reflexão em torno das ideias de alteridade e diversidade - diversidade de situações de aprendizagem por parte dos estudantes em função de faixa geracional, de etnia/raça, de cultura, de gênero, da deficiência, de situações socioeconômicas de precariedade. A diversidade também está presente em função do próprio objeto da História, como campo do conhecimento, que estuda o acontecer humano no tempo e no espaço, o qual necessariamente remete à diversidade de culturas, de organizações sociais e políticas, de interações e confrontos com o meio ambiente, de modos de vida, de crenças religiosas. É, portanto, no respeito permanente e incondicional à diversidade, à pluralidade e à democracia que se pode construir uma aprendizagem que faça sentido para a vida de estudantes jovens e adultos em uma cidade plural, heterogênea e complexa como São Paulo.

PROFESSORES E PRÁTICAS DOCENTES

Muitos são os desafios e as dificuldades encontradas pelos professores no mundo contemporâneo em que mudanças se processam de forma acelerada e o intenso acesso à informação, muitas vezes, desnorteia e provoca perplexidades. As práticas docentes, em razão da extrema heterogeneidade do cenário educacional, precisam ser fundamentadas sobre alguns princípios. Segundo Perrenoud (2002), esses princípios seriam a autonomia, o engajamento, a abertura ao mundo, a tolerância, o gosto pelo risco intelectual, o espírito de pesquisa, o senso de cooperação e a solidariedade. Para ele, não se pode falar em educação sem se pensar em escolhas ideológicas, isto é, conforme o modelo de sociedade e de pessoas que se deseja formar, as atribuições da escola e da educação serão definidas, e é no duplo registro de cidadania e construção de competências que a atuação do professor deve se situar ou acontecer.

Em uma Cidade como São Paulo, muitas são as adversidades vividas pelos docentes: as difíceis condições de locomoção, as jornadas de trabalho extensas, o convívio com a violência cotidiana, e outras. Os professores que atuam na EJA têm ainda outros desafios a enfrentar relativos ao ato de ensinar para estudantes

que não tiveram oportunidades de estudar anteriormente ou que vivenciaram situações penosas em sua trajetória discente, o que os coloca, muitas vezes, numa posição de desconfiança em relação ao espaço escolar. Entretanto, muitos voltam aos estudos e, apesar dos problemas e desafios, é preciso considerar os elementos que os professores devem desenvolver. Perrenoud propõe como metas docentes ser organizador de uma pedagogia construtivista; garantir o sentido dos saberes dos estudantes; criar situações de aprendizagem significativas para os estudantes; administrar a heterogeneidade presente no espaço escolar e na sociedade; regular os processos e percursos de formação dos estudantes (PERRENOUD, 2002, p. 14).

O papel do professor, segundo a LDB, é muito mais amplo do que o de um mero transmissor de informações; ele é um mediador, num contexto histórico intercultural que democratiza a cultura e o conhecimento e forma sujeitos ativos e conectados com as mudanças sociais, políticas e culturais presentes na sociedade. Os docentes, juntamente com os estudantes, participam e vivenciam as mudanças e as permanências históricas; estão inseridos num contexto histórico específico, refletem e atuam em uma sociedade altamente complexa como a atual.

São posturas fundamentais para o professor, hoje, a prática reflexiva e a implicação crítica. A prática da reflexão é fundamental, porque, nas sociedades em transformação acelerada, a capacidade de inovação e de negociação é muito significativa. Nesse sentido, a consideração sobre a experiência e o seu papel no processo educativo favorece a construção de saberes múltiplos. No que se refere à implicação crítica, é de extrema importância que os professores se envolvam no debate político sobre a educação na sua escola de atuação, em sua rede e no país. É primordial que o docente discuta com seus pares e com a comunidade escolar, numa escala mais ampliada, o currículo; os objetos de conhecimento de seu componente curricular; as finalidades e habilidades a serem desenvolvidas com os estudantes; a questão dos caminhos da democratização da cultura; as formas de gestão do sistema educacional (PERRENOUD, 2002).

Em termos de competências e habilidades necessárias aos professores do componente curricular de História, “atores plenos de um sistema que devem contribuir para transformar” (THURLER, 2002, p. 90), é importante que haja um diálogo permanente entre os saberes acadêmicos e o saber histórico escolar. São pontos significativos que devem compor a ação docente:

1. A elucidação dos conteúdos a serem ensinados;
2. A elucidação dos objetos de conhecimento;
3. A definição das modalidades organizativas: as atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos;
4. A comunicação aos estudantes dos objetivos gerais e específicos dos estudos realizados;
5. O respeito aos aspectos temporais na aula: ritmo, cadência, momento oportuno;
6. O registro das atividades;
7. A avaliação permanente das distintas etapas e o envolvimento dos estudantes no processo.

No componente curricular de História, os saberes dos professores estão em construção permanente por meio da atualização do conhecimento acadêmico sobre as diferentes temáticas da História; por meio de fontes de diferentes linguagens que inquiram o cotidiano, o modo de viver e de pensar, as manifestações artísticas e culturais, as relações de poder e de trabalho, as identidades em contextos interculturais, o processo de construção da cidadania plena e ativa dos sujeitos históricos nos vários espaços-temporais. O conhecimento histórico em sala de aula implica diversidade e, especialmente, a consciência por parte dos docentes de que a História se refere sempre a construções relativas, provisórias e superáveis. O ensino e a aprendizagem de História estão centrados num entendimento da educação como um meio de democratização do conhecimento, como um caminho para que os sujeitos históricos possam ser autônomos, críticos, competentes em seus saberes e habilidades sociais. A conquista desses objetivos, todavia, só é possível se os professores forem verdadeiramente autônomos e donos de responsabilidade profissional.

O PLANEJAMENTO NA PRÁXIS DOCENTE

[...] realizar planos e planejamentos educacionais e escolares significa exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter político e ideológico e isento de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, é um processo que visa a dar respostas a um problema, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para a sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando-se em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja e de com quem se planeja. (PADILHA, 2001, p. 63).

As palavras de Padilha servem de abertura para nossa reflexão sobre o ato de planejar e de sua centralidade no cotidiano da prática docente. A semântica da palavra planejar indica a ideia de elaboração de um plano, de planificação, “preparação de um trabalho, de uma tarefa com o estabelecimento de métodos convenientes” (HOUAISS, 2001, p. 2.232). Em educação, a ação de planejar vai muito além do planejamento propriamente dito, da simples determinação de um conjunto de procedimentos, pois implica acionar e colocar em movimento várias esferas que integram o universo escolar.

O planejamento reflete e interfere nas relações entre as esferas da gestão escolar, dos professores entre si, dos estudantes, da comunidade escolar e da sociedade. Planejar um conjunto de ações pensadas em múltiplas instâncias do universo escolar possibilita a concretização de aulas que façam sentido para os estudantes. Nesse sentido, Paulo Freire considera que

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem de responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim, é que pode funcionar o processo educativo, ora como força

estabilizadora, ora como fator de mudança. Às vezes, preservando determinadas formas de cultura. Outras, interferindo no processo histórico instrumental. (FREIRE, 1986, p. 23).

O planejamento é, portanto, um processo de sistematização e de organização das ações do professor. É um instrumento que racionaliza o trabalho pedagógico articulando a atividade escolar com os conteúdos e as demandas do contexto social e histórico em que se está inserido (LIBÂNEO, 1991).

Outro dado que precisa ser mencionado quando se pensa em planejamento escolar refere-se à grande possibilidade de caminhos existentes; o docente pode fazer um planejamento individual ou este pode ser discutido de forma mais coletiva. Assim “abordando uma lição, uma atividade, o professor se inspira sempre em um projeto, em um cenário, em um conjunto de regras ou de ações mais ou menos presentes em seu espírito” (PERRENOUD, 1994, p. 26).

É preciso considerar no planejamento questões relacionadas ao campo da didática para se atentar às necessidades dos estudantes no contexto educacional. A complexidade e os desafios que uma Cidade como São Paulo abarca devem orientar as ações didáticas, as histórias de vida dos estudantes; seu repertório cultural igualmente deve ser considerado. Os objetos de conhecimento propostos para as diferentes etapas, os propósitos docentes frente aos estudantes, as temáticas específicas do campo historiográfico, os conceitos relativos ao campo da História, todos esses pontos são elementos fundamentais a serem considerados na avaliação do que ensinar e de que forma ensinar para estudantes da EJA.

O início das atividades didáticas parte de uma criteriosa análise por parte do professor do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que é esse documento que permite entrever o papel da escola perante a comunidade interna e suas relações com o sistema de ensino e a sociedade como um todo. Os docentes podem projetar suas atividades, guiando-se pelos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que se quer alcançar, tendo como elementos de base os conhecimentos teóricos e metodológicos necessários para o ensino e aprendizagem de História.

No que se refere ao planejamento cotidiano das aulas, é preciso pormenorizar as atividades a serem desenvolvidas, por meio da singularização de objetivos gerais e específicos; por meio da escolha de estratégias de trabalho com os estudantes para conhecê-los melhor e conhecer os saberes que portam. É importante, ainda, numa fase de diagnóstico, pensar estratégias para realizar aprofundamentos, escolher fontes documentais e materiais de apoio, bem como refletir acerca dos instrumentos de avaliação das aprendizagens realizadas e adequar as seleções didáticas ao contexto concreto e às finalidades objetivadas.

No Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História, entendemos que, do ponto de vista das situações de ensino e de aprendizagem, as sequências didáticas podem ser um recurso valioso para organizar o planejamento das aulas de forma mais rica e diversificada. As sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

Ainda para Zabala, toda prática pedagógica exige uma organização metodológica para a sua execução e o trabalho do professor começa com alguns pressupostos que ele necessita ter claros para si, ou seja, o exame da função social que atribui para o processo educativo; o perfil do estudante que deseja formar; o perfil de sociedade que quer construir com sua prática. São-lhe fundamentais também a clareza de ideias e o conhecimento teórico daquilo que será ensinado, propostas e análises de metodologias de ensino e a realização de seleções, coerentes e conscientes, de procedimentos e condutas vinculadas ao contexto social, político, econômico e cultural.

O primeiro passo para o trabalho com as sequências didáticas refere-se às escolhas de cunho teórico. Zabala propõe o uso das concepções de ensino e aprendizagem construtivistas. O construtivismo, corrente de pensamento desenvolvido ao longo do século XX, no campo da pesquisa psicológica e educativa, com foco em como a inteligência é construída, parte do pressuposto de que, quando se experiencia algo novo em termos de aprendizado, estes novos conhecimentos são interiorizados através de experiências passadas ou de constructos cognitivos estabelecidos anteriormente. Assim, o fator mais importante a influir na aprendizagem do estudante é o que ele já sabe (elemento interno); o aprendizado se estrutura, dessa forma, em conformidade com os conhecimentos prévios e os instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva. Portanto, o conhecimento não começa nem no sujeito nem no objeto externo a ele, mas na interação entre esses dois polos.

A partir de um método que “entende o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno” (ZABALA, 1998, p. 91-92), as perspectivas dos conteúdos escolares devem ser amplas, incluindo noções, conceitos, informações, procedimentos e atitudes; dessa forma, os conteúdos intermedeiam os processos cognitivos.

O desenvolvimento do pensamento e dos valores históricos é oportunizado pela abrangência dos conteúdos escolares. Importa que o estudante possa aprender a analisar, comparar, confrontar e relacionar ideias, dados e informações, para que, dessa maneira, as finalidades educativas essenciais, quer dizer, a formação de estudantes críticos perante o conhecimento histórico, atuantes e conscientes da complexidade da sociedade contemporânea, possam se processar. Alia-se a essas finalidades, a questão do desenvolvimento de valores e da ética para pautar ações e reflexões no coletivo.

A aprendizagem é uma construção pessoal que os estudantes realizam com o auxílio que recebem do professor, mediador das situações de aprendizagem. O docente identifica o conflito epistemológico inicial, entre o que o estudante já conhece e aquilo que deve saber por meio do planejamento, da observação de sua autonomia, do respeito às suas dificuldades, do encorajamento diante dos desafios, e propõe o novo conteúdo como um desafio instigante, destacando sua relevância.

Esse processo de ensino e aprendizagem contribui para que o estudante aprenda os conteúdos escolhidos, mas faz também que ele “aprenda a aprender e que aprenda que pode aprender. Sua repercussão não se limita ao que o aluno sabe; igualmente influi no que sabe fazer e na imagem que tem de si mesmo”

(ZABALA, 1998, p. 63). No se refere à EJA, essas observações são de grande importância, visto que a maioria dos estudantes retorna à escola com baixa autoestima e com temor de um novo fracasso escolar. É de extrema relevância, à vista disso, que o processo de aprendizagem seja encarado pelo estudante como um fator de descoberta de suas capacidades e potencialidades de atuação e de desenvolvimento. O processo de descoberta do aluno de “que pode aprender” é central para a construção de uma autoestima positiva, para o autoconhecimento e a escrita de uma história de vida mais autônoma e consciente.

Na concepção das sequências didáticas, o docente escolhe um conjunto de situações de ensino para serem desenvolvidas em suas aulas. É necessário considerar, primeiramente, as situações e os conteúdos mais significativos para a aprendizagem; em seguida, valorizam-se as várias formas de interatividade entre os indivíduos implicados no ato de aprender; por último, o professor deve atentar para a variedade de tipos de conteúdo a serem trabalhados. A sequência didática como produto educacional tem como procedimento a utilização de um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar os conteúdos de conhecimento. Estas atividades necessitam de um planejamento para especificação de cada etapa e/ou atividade, a fim de que os conteúdos sejam trabalhados de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo de ensino aprendizagem.

A construção de sequência de atividade obedece a uma ordem: a) escolha do tema a ser estudado; b) questionamentos iniciais a fim de que problematize o assunto a ser trabalhado; c) planejamento do conteúdo; d) objetivos a serem atingidos no processo de ensino aprendizagem; e) delimitação da sequência de atividades, levando-se em consideração a formação de grupos, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapas, e avaliação dos resultados.

A sequência de atividade é um procedimento para a sistematização do processo de ensino e aprendizagem, em que é de fundamental importância a efetiva participação dos estudantes no processo de aprender a aprender.

As atividades devem atender a diversos níveis de desenvolvimento e ser instigantes e interessantes para os estudantes. Para isso, é significativo que eles participem das tomadas de decisão e avaliem as consequências de suas escolhas; assumam uma postura ativa na realização das atividades de aprendizagem; coloquem-se em uma postura de pesquisadores dos temas trabalhados; questionem e interajam com o real; reavaliem ideias preconcebidas, conceitos e ideias já conhecidas; aprendam a planejar em parceria; participem do próprio aprendizado e desenvolvimento, comparando seu aproveitamento; reavaliem suas dificuldades e suas conquistas no que refere ao aprendizado (ZABALA, 1998).

No que diz respeito aos conteúdos de aprendizagem, eles podem ser agrupados em três tipos: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A partir do conteúdo a ser trabalhado, o professor faz a escolha da melhor estratégia a ser usada. Os conteúdos conceituais podem ser desenvolvidos por meio de uma exposição oral e de uma sistematização de ideias-chave acompanhadas pelos estudantes. Os conteúdos procedimentais envolvem a pesquisa de tipo bibliográfica em que é preciso consultar fontes históricas de diferentes linguagens, livros,

revistas, jornais, enciclopédias, sites, sistematizar as informações encontradas e refletir sobre elas. Nos conteúdos atitudinais, ocorre a apresentação de ideias e confronto de posicionamentos distintos, a resolução de problemas, os debates e o respeito às regras e às normas estabelecidas.

Nessa metodologia, o professor necessita avaliar constantemente seu trabalho, seus propósitos de ensino e a coerência de suas escolhas em relação ao conteúdo ensinado e como ele é ensinado. Nas concepções de Zabala (1998) e de Oliveira (2013), a sequência de atividade deve ser desenvolvida na perspectiva do ensino de conteúdos por intermédio de atividades sequenciadas, organizadas com objetivos bem definidos e esclarecidos, o que contribuirá para a aprendizagem e construção do conhecimento e de novos saberes. A concepção de ensino aqui comporta, além dos conteúdos propriamente ditos, o aprendizado do relacionamento com os outros, a gestão dos recursos afetivos e emocionais vinculados ao aprendizado em si, o que caracteriza a aprendizagem significativa.

Considerando que é imprescindível sublinhar o caráter sequencial e imbricado das aulas, bem como o desenvolvimento do tema em torno de objetivos de ensino-aprendizagem, examinemos os pressupostos para as sequências de atividade problematizadoras no ensino e na aprendizagem do componente curricular de História no quadro abaixo.

Pressupostos metodológicos das sequências de atividades

1. É preciso que o professor faça uma análise da estrutura global do conteúdo a ser ensinado para localizar os aspectos de maior e menor complexidade.
2. Depois o professor deverá definir os momentos da sequência de atividade em que haverá exposições didáticas.
3. Na sequência, deve-se analisar os momentos em que os estudantes farão pesquisas de conhecimentos já estruturados.
4. É fase de análise das fontes documentais ou dos materiais bibliográficos por parte dos estudantes com o propósito de produzir conhecimentos sobre o conteúdo estudado e de desenvolver a leitura e a compreensão dos processos históricos.
5. Trata-se de momento de busca e/ou criação de problematizações para fomentar a reflexão sobre as questões enfrentadas pelos sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços – o que pode ser o fio condutor da sequência de atividade – e sobre as relações de causalidade, de similaridade ou de diferença, com questões colocadas no tempo presente.
6. Estamos em episódio no qual se analisam as diferentes linguagens, verbais e não verbais, presentes na sociedade e também formas de apropriação do conhecimento histórico pelo estudante por meio da documentação, do patrimônio histórico material e imaterial, dos museus, do cinema, da fotografia, das artes plásticas, da música, do teatro, da dança, da comida.

Atividades encadeadas em uma aula, com conteúdos e objetivos específicos, compõem uma unidade didática; por sua vez, o encadeamento de atividades ao longo das aulas compõe uma sequência de atividade. A utilização das sequências de atividade pressupõe da parte do professor constantes avaliações do aprendizado dos alunos e o processo coletivo e individual de construção do conhecimento.

O Laboratório de Ensino e Material Didático - História (LEMAD) tem como função incentivar, promover e difundir pesquisas e materiais educativos, na articulação entre universidade e instituições de ensino. O site do LEMAD disponibiliza para o público em geral notícias, documentos históricos para uso escolar, propostas curriculares, lista de seu acervo bibliográfico, livros didáticos digitalizados, biografias de alguns autores de livros didáticos, sequências didáticas, links, dissertações, artigos e outras produções de alunos e de professores para uso nas escolas. <http://lemad.fflch.usp.br/>

Pressupostos da educação integral, a organização do currículo e as práticas docentes

A concepção de educação integral presente no Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) assenta-se na defesa da articulação entre saberes - elencados na Matriz de Saberes - entre as vivências escolares e as comunidades envolvidas num constante diálogo, fruto de um planejamento conjunto, e da (re)avaliação do processo de ensino e de aprendizagem. O Currículo da Cidade pretende contribuir para a efetivação de uma sociedade democrática, a partir de princípios norteadores como a educação integral, a equidade e a educação inclusiva.

Nessa perspectiva de educação, o pressuposto fundamental é o entendimento de que a formação dos estudantes deve ser a mais abrangente possível nas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural. Deve ser constituída como um projeto coletivo, compartilhado por jovens, adultos, professores, gestores e comunidades locais, em que a escola se transmuta em um espaço importantíssimo para garantir que todos tenham garantida uma formação integral. O espaço escolar assume o papel de entidade articuladora das variadas experiências educativas que estudantes podem vivenciar dentro e fora do ambiente escolar, a partir de uma intencionalidade clara que tenha como meta as aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento integral.

Outro ponto essencial da concepção de educação integral é o entendimento de que a educação e a aprendizagem são direitos de todas as pessoas, independentemente da faixa etária, do gênero, da situação socioeconômica, da origem étnico-racial ou geográfica. A educação integral promove a equidade ao reconhecer o direito de todas e todos de aprender e aceder às possibilidades educativas diferenciadas e diversificadas com base na interação de múltiplas linguagens, espaços, recursos e saberes, condição primordial para enfrentar as desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais.

A educação inclusiva parte do pressuposto de que a diversidade na sociedade e no universo escolar é algo a ser celebrado e não um problema a ser resolvido. Dessa forma, os indivíduos em toda sua especificidade devem ser respeitados e ter suas singularidades apreciadas.

No Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos – História, a organização dos conteúdos foi apresentada por eixos estruturantes, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O componente curricular de História articula as várias dimensões do Currículo, em suas proposições mais gerais, com os propósitos mais específicos do ensino e da aprendizagem de História, bem como os conteúdos e as situações didáticas do fazer docente no dia a dia da sala de aula. A formação integral demanda a compreensão dos conteúdos escolares em uma perspectiva abrangente que inclui noções, conceitos, informações, procedimentos e atitudes, aspectos já tratados na primeira parte desse documento.

Na definição do que é preciso ensinar aos estudantes, o professor tem um papel fundamental, uma vez que explicita conteúdos e cria condições para que os estudantes aprendam. Nesse processo, é importante ter claro que não há um parâmetro único para todos, mesmo quando se define um objetivo de aprendizagem comum. A partir do currículo, considerando-se os direitos de aprendizagem, as situações de ensino são estabelecidas a fim de que todas e todos possam avançar em seus ritmos pessoais de aprendizagem em direção ao objetivo proposto. Entende-se assim que os estudantes, a partir de suas singularidades, vivenciarão o currículo de maneira específica e particular.

A ação pedagógica do professor é composta de vários procedimentos como o planejamento, o estabelecimento de objetivos, a escolha de conteúdos diversificados e a construção de estratégias de ensino adequadas. A postura do docente incentiva atitudes positivas e pode reforçar nos estudantes o gosto pelo estudo e pelo aprendizado, bem como convivência com pessoas advindas de diferentes lugares do país, de diferentes culturas e faixas etárias.

É, por conseguinte, muito importante na ação pedagógica considerar os saberes prévios dos estudantes, assim como sua história de vida, uma vez que pesquisas, como as realizadas por Vygotsky (1987), revelam que aprendizagens de conceitos espontâneos acontecem fora da situação de escolarização ao longo de toda a vida. A abstração e a ampliação da complexidade desses conceitos ocorrem na medida em que há o contato e o estudo de conceitos científicos no contexto escolar. No caso do ensino de História, o estudante já traz consigo entendimentos, por exemplo, sobre o conceito de tempo e de espaço, e essas compreensões se transformam em construções de maior complexidade com a mobilização de novos conhecimentos em um processo de aprendizagem significativa de diferentes temporalidades, diferentes concepções de tempo, diferentes dimensões do espaço, assim como de marcações temporais.

A partir dos saberes do estudante, o professor faz sua intervenção ao problematizar o objeto de conhecimento e estimular a reflexão sobre a temática histórica em questão. Seus conhecimentos podem ser acessados por meio de uma ação diagnóstica, com atividades em que se identifica o que o estudante conhece sobre a temática trabalhada; parte daí o processo de construção de novos

conhecimentos, em que se confronta o que se sabe com novas ideias e dados. O confronto entre o que se conhecia sobre algo e o novo conhecimento, ao longo do processo, favorece a autoavaliação da aprendizagem, ponto importante para que os estudantes notem seus progressos e avanços, o que na EJA é relevante para que eles se sintam encorajados a prosseguir nos estudos.

No componente curricular de História, a discussão sobre os conceitos fundamentais como tempo, espaço, processo histórico, sujeitos históricos, relações de poder e de trabalho, dentre outros, é essencial e deve estar presente nas elaborações feitas pelo professor em sua prática docente. É importante levar em conta a produção dos especialistas, historiadores, como também as finalidades escolares do ensino do componente, em que estão incluídas as práticas sociais, os valores contemporâneos, as experiências pedagógicas e, evidentemente, os objetivos do ensino de História na escolarização de jovens e adultos.

O favorecimento da construção do pensamento crítico por parte do estudante é tarefa docente. Com isso, ele tem condições de realizar análises e construir entendimentos de sua realidade, para além do momento presente, mobilizando conhecimentos de dimensões temporais distintas, incluindo relações entre o passado e o presente. Os estudantes podem construir de forma consciente identidades sociais, culturais e políticas a fim de que participem ativa e autonomamente da transformação da realidade.

Vimos até aqui, então, que o docente tem como atribuições fundamentais avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes; escolher, a partir de objetivos estabelecidos de forma clara e consciente, os conteúdos a serem mais bem desenvolvidos e aprofundados; criar intervenções didáticas que estimulem o gosto pelo conhecimento e que sejam instigantes; realizar práticas avaliativas do que foi trabalhado em termos dos diferentes conteúdos planejados e estudados. Portanto, na lida cotidiana da relação ensino e aprendizagem, o professor pode recriar constantemente sua ação por meio da criatividade e torná-la mais eficaz, uma vez que a singularidade dos estudantes, dos contextos específicos da comunidade escolar e da sociedade como um todo é alterada a todo o instante. Somente o docente pode avaliar a necessidade de desenvolver mais profundamente um determinado conteúdo em função de sua significância em um momento específico. A partir da mobilização de outras instâncias do cotidiano escolar com outros componentes curriculares, com a troca de experiências e o compartilhamento de objetivos com outras áreas de conhecimento e a comunidade escolar como um todo, o professor se coloca como autor de sua prática docente e vivencia as negociações e recriações que são inerentes ao processo educacional.

METODOLOGIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA

A pós-modernidade vem sendo marcada por fortíssimas transformações econômicas, políticas, sociais e culturais, responsáveis por profundas alterações

nos modos de ser e de estar no mundo. O aumento da produção, da circulação e do consumo de mercadorias, aliada a uma intensa conectividade, diminuiu as distâncias concretas entre as pessoas, desencadeando mudanças no comportamento das sociedades, o que afeta o processo educacional como um todo.

O incremento dos meios de comunicação associado à velocidade de veiculação de notícias e de eventos leva à percepção de que o tempo tem se acelerado e os conceitos relacionados às noções de local, nacional e internacional se embaralhado. Nos dias correntes, há um sentimento de perda de referências sobre a identidade cultural das sociedades e culturas, assim como uma espécie de desnorteamento acerca das concepções e valores que pautaram as gerações passadas sobre a vida em sociedade. Todas essas profundas mudanças, ocorridas nas últimas décadas do século XX e no princípio do século corrente, geraram para as novas gerações questionamentos acerca dos caminhos do ensino e da aprendizagem e, sobretudo, acerca do papel da escola na contemporaneidade como instituição capaz de oferecer caminhos para os desafios de um mundo contraditório, globalizado e hiperconectado.

O ensino de História relaciona-se diretamente com a formação de princípios e de valores necessários para a construção de uma vida social pautada pela ética, pelo fortalecimento das instituições democráticas, pela consecução de ações direcionadas à paz, pelo respeito às lutas por direitos sociais e civis, pela equidade e pelo respeito às diferenças. Na perspectiva da filósofa alemã Hannah Arendt, o educador tem o compromisso de trabalhar a perspectiva da responsabilidade com a transformação da realidade social:

O educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele seja diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. (ARENDT, 1978, p. 239).

Entendemos que as situações de ensino e aprendizagem no mundo contemporâneo devem garantir princípios norteadores a fim de que os jovens e adultos adquiram uma formação integral que possibilite o aprendizado de atitudes e habilidades capazes de ampliar domínios práticos e intelectuais, reforçadores de princípios éticos e valores caros à sociedade (ZABALA, 1996).

Em termos mais específicos, as situações de ensino e aprendizagem no componente curricular de História devem possibilitar que o estudante se perceba como sujeito histórico, que interage e respeita os outros sujeitos da sociedade e que respeita a alteridade, a diversidade socioeconômica, política, de gênero, de etnia, de crenças e de classes sociais. Os estudos históricos devem propiciar a identificação, a análise e a reflexão sobre fatos históricos escolhidos para explicar o presente e o passado, questionando-os e fazendo relações com os protagonismos históricos a partir de referências temporais e espaciais.

É preciso ainda que os estudos históricos desenvolvam discernimento para lidar criticamente com a informação histórica ao seu alcance. É preciso garantir

que o ensino e a aprendizagem permitam aos estudantes compreender e analisar diferentes referências temporais como as permanências, os padrões de medidas temporais, os tempos de vivências sociais. Outro ponto fundamental é o reconhecimento da interculturalidade nas práticas sociais, dessa forma respeitando-se e acolhendo-se as pessoas em sua diversidade, em suas culturas, valorizando-se suas historicidades.

A construção de noções de permanência, continuidade, transformação e mudança no Ensino Fundamental é importante para se compreender o processo histórico das diferentes sociedades em diversas temporalidades. Nesse sentido, os jovens e adultos devem ser conduzidos a reconhecer que os homens e as mulheres do presente são diferentes daqueles que viveram no passado; devem perceber as diferenças nos modos de vida e de trabalho, nos costumes, nos bens culturais produzidos em cada tempo, em cada lugar, sendo levados a observar também as permanências no modo de vida das sociedades.

O estudo de diferentes tipos de sociedades, com organizações sociais distintas, em diferentes períodos e lugares, permite ao professor mediar o conhecimento do estudante para que reconheça outras formas de cultura, de organização, de poder, de distribuição da riqueza e de relações de trabalho para a produção dos bens. No decorrer do trabalho, o docente terá condições de mostrar aos estudantes que, ao fazer a História, as sociedades forjaram registros de diferentes tipos como os escritos e os não escritos. Por meio desses registros, é possível reconstituir fragmentos, aspectos da trajetória de sociedades de outros tempos e espaços. A análise dos registros históricos, bem como o contato com as diferentes interpretações e narrativas históricas permitem a construção do conhecimento histórico e a constituição de verdades parciais sobre o passado.

Nas últimas décadas, as proposições metodológicas têm destacado a importância da produção de conhecimentos históricos no dia a dia da escola. Ensinar história requer um exercício de diálogo permanente com diferentes saberes gerados em níveis e espaços diferenciados. O professor necessita realizar perguntas sobre a natureza, o lugar e a origem desses diversos conhecimentos - saberes provenientes da experiência vivida dos estudantes, da mídia, dos espaços familiares, de lazer e religiosos - e, a partir daí, deve traçar caminhos para sua prática em sala de aula.

A lógica da produção do saber histórico escolar é a explicitação do real (FONSECA, 2010); portanto, sua lógica é, em essência, construtiva, na medida em que se busca educar por meio de questionamentos à realidade com vistas à compreensão e à atuação de cidadãos comprometidos com os princípios fundamentais das sociedades democráticas, como o respeito à diversidade, à solidariedade e o interesse para consigo, para com os semelhantes e com o planeta.

O ensino e a aprendizagem de História pressupõem procedimentos críticos em relação ao uso e à análise das fontes; à utilização de raciocínio comparativo; à periodização do tempo histórico e à observação dos diferentes ritmos da história, bem como à compreensão das diferentes concepções de tempo existentes entre as culturas humanas, além do uso acurado de conceitos históricos. Todos esses

procedimentos devem ser mobilizados por meio de princípios metodológicos como questionamento e observação, coleta de dados, exames, descrições, consideração sobre o saber trazido pelo estudante e os saberes históricos constituídos.

No que se refere ao saber do estudante, é necessário considerar que não se pode mais pensar na escola como o único lugar de aprendizagem do aluno. O espaço escolar está inserido na sociedade, e a circulação de saberes e de práticas educativas transcende os muros da escola. O grande desafio reservado aos docentes é mediar os conhecimentos em circulação no espaço escolar e incentivar o estudante, de maneira autônoma e crítica, a realizar conexões com o que se aprende fora da escola, com a bagagem que traz de seu convívio familiar, dos meios de comunicação de massa, dos meios de comunicação digital. A disciplina de História, em conjunto com outros componentes curriculares, deve proporcionar situações didáticas que possibilitem o diálogo com a diversidade de saberes que circulam no espaço escolar. O professor pode buscar estratégias de ensino pautadas na prática de diálogos com diversos suportes que veiculam conhecimentos e representações culturais. Esses diálogos desenvolvem as habilidades da leitura e da escrita, da observação, da organização, da sistematização de informações e da reflexão sobre contextos que tratam de diferentes locais e tempos.

No que concerne às fontes históricas, é preciso mencionar que as novas concepções pedagógicas, em simultaneidade aos aportes teóricos e metodológicos da História, validam o uso escolar do documento histórico, não somente como suporte informativo, mas especialmente como um conjunto de signos visuais, textuais, auditivos, produzidos numa perspectiva da comunicação de um saber escolar utilizado com preocupações didáticas. Nesse sentido, cabe ao docente, a partir do planejamento pedagógico, selecionar conteúdos que permitam o uso apropriado de conceitos, a análise do contexto temporal e espacial dos objetos de conhecimento, o emprego específico de vocábulos e dos recursos comunicativos. Nessa operação com os documentos históricos, é muito importante orientar os estudantes para que o percebam não como prova real, mas como uma “marca do passado, fragmentos de memória, vestígios de tempo vivido, indícios de situações vividas, representações de uma época” (ANDRADE, 2007, p. 235).

O professor é, nessa perspectiva de trabalho com as fontes, um condutor do processo ensino e aprendizagem, uma vez que, em contato com os documentos, docentes e estudantes constroem no ato de ensinar e aprender as relações e representações entre o passado e o presente, concretizando, dessa forma, uma possibilidade de leitura do mundo. O uso de documentos históricos de variadas categorias, como a fonte escrita, visual, fílmica, fotográfica, como elemento primordial do método de ensino de História, é hoje entendido como uma atividade essencial na operação educativa, assim como para a construção de propostas de ensino sintonizadas com as expectativas dos estudantes.

A possibilidade de utilização de documentos em sala de aula como problema passa pela “necessidade de superar a cadeia normatizadora do conhecimento pronto e acabado e localizado, desabsolutizando as formas de conhecimento, mesmo o científico” (KNAUSS, 1996, p.33). O uso de documentos numa

perspectiva metodológica dialógica permite que o ensino e a aprendizagem partam de pressupostos como a pesquisa, o debate, a formação de espírito crítico e criativo. O professor deve estabelecer um problema para a temática a ser conhecida, e este deverá estar articulado com fontes de seu conhecimento. Esse procedimento requer pesquisa de ordem bibliográfica e a identificação de corpus bibliográfico adequado. Depois da seleção dos documentos, os estudantes devem realizar atividades de leitura, interpretação, criação e sistematização do que aprenderam. É preciso a partir daí:

1. Fazer perguntas ao documento situando-o no contexto de sua produção, como exemplo: quem produziu? Quando foi produzido? Em que local foi produzido? Foi publicado? Onde está armazenado?
2. Conceber atividades de leitura e compreensão dos textos, das diversas linguagens para que o estudante possa questionar o documento, confrontando-o.
3. Estabelecer um diálogo crítico entre os saberes prévios, os conhecimentos históricos anteriores, os questionamentos feitos ao documento e os textos historiográficos produzidos pelo saber histórico-acadêmico.
4. Direcionar a produção de conhecimentos, dando sugestões de construções discursivas que permitam o desenvolvimento da aprendizagem e o entendimento da História como uma construção.

A utilização de fontes documentais de diferentes linguagens, de diversos veículos e materiais, resultado de múltiplas experiências culturais e históricas, permite ao docente juntamente com os estudantes enriquecer a produção e difusão dos saberes históricos no cotidiano escolar. Essa ação dá concretude à ligação entre os saberes escolares e a vida social, além de refinar o conceito de ensino e aprendizagem na medida em que as metodologias de ensino exigem uma permanente atualização, um constante repensar e (re)significar da investigação do saber na dimensão escolar.

O trabalho do docente de História com o discurso literário, produto artístico com raízes no social, (SEVCENKO, 2003) permite explicitar a dimensão do real em movimento, a dinâmica, as contradições, as tensões, mudanças e permanências. A História e a literatura são ambas narrativas, mas, enquanto a História busca explicar o real por meio do diálogo entre o pesquisador e os registros históricos com o propósito de evidenciar eventos, processos, dinâmicas sociais, a obra literária não tem compromissos com explicações do real, uma vez que é criação artística. Ela pode nos fornecer referências do modo de viver, de ser das pessoas, dos valores culturais e sociais, dos hábitos de uma época, pode nos dar pistas sobre atmosferas e sensações tratando daquilo que não é, necessariamente, concreto e material. É, portanto, uma linguagem de enorme valor para o ensino e aprendizagem em História.

Partindo do pressuposto que é fundamental trabalhar diferentes linguagens com os estudantes, é necessário pensar na contribuição da linguagem musical para o ensino e a aprendizagem em História. A linguagem musical está presente

em diferentes povos, culturas, tempos e espaços e suas profundas significações são elementos de análise histórica. Cabe ao docente conduzir os estudantes no diálogo com a música, com sua polissemia e favorecer diferentes tipos de escuta e de interpretação. Podem ser trabalhadas inúmeras temáticas que passam pela relação entre as estruturas de produção musical, em diferentes tempos e espaços, à constituição dos ouvintes. O professor deve articular as músicas escolhidas como fonte histórica, usar os processos críticos de manejo de fontes documentais e trazer o contexto mais amplo do período de concepção das peças musicais, seus canais de recepção, seu diálogo com o tempo e o contexto histórico (ABUD; SILVA; ALVES, 2010). É importante chamar a atenção para o fato de que esse procedimento metodológico é ainda um valioso mecanismo para a abertura de horizontes culturais e para a constituição de um repertório cultural mais complexo.

O cinema é outra linguagem particularmente rica para o trabalho de construção do saber histórico escolar. A linguagem cinematográfica é uma construção mental que precisa ser produzida com base em processos de pluralização de sentidos (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 165), sejam os filmes obras ficcionais ou documentários. Aspecto primordial para o uso do cinema como linguagem no ensino de História é a compreensão dos caminhos pelos quais as narrativas filmicas e o conhecimento histórico são construídos, suas singularidades e semelhanças, para que dessa forma os estudantes possam perceber que as imagens, ao contrário do que assume o senso comum, são produtos de um discurso, de subjetividades e interpretações humanas. Os filmes podem evidenciar o fato de que, assim como as construções sobre o passado são sempre produtos do presente, são o resultado de visões, escolhas, interpretações e representações culturais. Outro ponto importante no que se refere ao uso de filmes no ensino e aprendizagem de História é a necessidade de se recorrer a documentos, textos e pesquisas de outras fontes documentais. O filme não deve ser usado como mera ilustração dos objetos de conhecimento trabalhados, mas deve ser sempre problematizado e trabalhado como documento histórico.

As imagens também são outra importante fonte documental e, assim como o cinema, não são neutras; “pintores, fotógrafos e artistas selecionam, enquadram, omitem alguns elementos e destacam outros, segundo demandas do presente” (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 150). As imagens são construídas para passar uma representação, para comunicar ideias, posicionamentos, que expressam relações sociais, políticas, econômicas e ideológicas. Assim sendo, elas podem ser vistas como uma narrativa que recria visões de um momento, de um grupo social e de pontos de vista específicos. Os acervos iconográficos, sejam pinturas, fotografias ou monumentos, constituem suportes de grande significado para a compreensão das formas de construção da memória e das narrativas da História.

O uso da cultura material no ensino e na aprendizagem de História remete à importância que os objetos assumem no cotidiano das sociedades. Segundo Ulpiano Bezerra de Meneses, cultura material pode ser entendida como o segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem e no qual este

intervém e dá forma a “elementos do meio físico, segundo propósitos e normas culturais. Essa ação, portanto, não é aleatória, casual, individual, mas se alinha conforme padrões, entre os quais se incluem os objetivos e projetos” (MENESES, 1983, p. 112). A forma como a passagem do tempo afeta as relações sociais das sociedades com esses artefatos é objeto de análise. Os objetos que são criados, produzidos por mulheres e homens dizem respeito à sua trajetória histórica, aos usos, aos valores, às concepções de vida de outras temporalidades. Os artefatos criam várias possibilidades de estudo, como a investigação das características físicas dos objetos, sua história, seu caminho de construção, as mudanças e permanências ocorridas em seu uso e fruição, seus elementos estéticos e os valores presentes, etc. Professor e estudantes podem construir um espaço de interatividade com essas fontes documentais, com a cultura material, para que assim notem que o documento histórico é suporte de informação e que qualquer objeto pode ser inquirido como um documento, independente de quem tenha sido seu dono. Destarte, o uso da cultura material pode ser uma forma de o professor dar materialidade para uma questão central da metodologia do ensino de História que é a necessidade de se refletir e construir a História por meio de diferentes registros.

A História oral nas últimas décadas tem ocupado cada vez mais espaço como recurso metodológico importante para professores preocupados com temáticas ligadas às investigações dos usos políticos do passado recente, aos interessados nas relações entre História e memória e ao que concerne ao estudo das diferentes visões de mundo produzidas por diferentes grupos sociais. As entrevistas orais nessa perspectiva são entendidas como memórias que espelham representações sociais, especialmente no que concerne à recuperação de grupos excluídos e marginalizados da história. Nesses casos, os depoimentos orais podem ser encarados como instrumentos da construção de identidades e de transformação social. O procedimento metodológico parte de roteiros pré-estabelecidos; do registro em gravador dos depoimentos; da transcrição fiel das falas dos entrevistados, inclusive com a indicação das pausas e dos momentos de silêncio e de emoção; o estabelecimento de diálogos entre a fonte oral e as fontes de outras linguagens. Para o professor de História da EJA, a História oral se abre como um campo de grandes possibilidades, do ponto de vista metodológico, em razão do trabalho com a questão da memória e o diálogo que se estabelece com outras fontes históricas e em razão da possibilidade de dar voz a setores da sociedade que normalmente estão excluídos da narrativa histórica.

Outro ponto a ser assinalado quanto às metodologias do ensino de História diz respeito ao uso das chamadas metodologias ativas. Nesse toada, é importante destacar a metodologia de projetos como uma importante aliada na construção de uma concepção pedagógica mais dinâmica e ativa, que coloca o educando como protagonista do seu próprio conhecimento. A metodologia de projetos possui uma característica socializadora em que o grupo, a divisão de tarefas, a busca de informações, a sistematização dos resultados, os debates, ensinam tanto quanto o objeto de conhecimento que está sendo pesquisado. Cabe ao docente, a orientação, o acompanhamento das atividades desenvolvidas, a pesquisa, o

direcionamento da construção do conhecimento com vistas à conquista da autonomia intelectual por parte do estudante. Contudo, é condição *sine qua non* para que a metodologia de projetos dê resultados que os estudantes estejam motivados, que as atividades componentes da pesquisa sejam bem dosadas e que haja sistematização do trabalho.

Por fim, é preciso mencionar que o docente, diante das especificidades dos estudantes, de seus interesses, de suas histórias de vida, do momento histórico que se vive, pode julgar que caminhos são os mais interessantes para trabalhar com os obstáculos epistemológicos colocados no tratamento das temáticas, dos objetos de conhecimento por meio das fontes históricas na construção do saber histórico escolar.

AÇÃO DIDÁTICA NAS ETAPAS DA EJA

O eixo estruturante escolhido para todas as etapas da Educação de Jovens e Adultos é Sujeitos Históricos, Natureza e Sociedades, Relações de Trabalho e de Poder, Cidadania e Interculturalidade. Nos diferentes momentos do percurso formativo, o estudante será confrontado com a ação, os movimentos, as lutas, as resistências, as criações e recriações dos sujeitos históricos em diferentes tempos e espaços. As relações com o meio ambiente e o vínculo estabelecido entre natureza e sociedade ao longo do tempo em diversas espacialidades são outros focos do eixo, assim como as relações de trabalho e de poder são outra pilastra do eixo estruturante que permite ao estudante dimensionar como o poder se expressa nas diferentes relações sociais e como o trabalho condiciona a relação dos homens com a natureza e entre si. O último componente do eixo estruturante centra-se na cidadania e na interculturalidade a fim de examinar as relações sociais, as relações de poder que os sujeitos históricos estabelecem no espaço e no tempo em sociedades híbridas, interculturais como a sociedade brasileira.

Faz-se necessário comentar quanto aos objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento que as sequências didáticas oportunizam a possibilidade de o professor trabalhar diferentes objetivos em uma mesma sequência, uma vez que os mesmos diferentes objetivos estão relacionados e integrados, dialogando entre si ao longo das diferentes etapas do percurso formativo.

O componente curricular de História na Etapa de Alfabetização tem como ponto central a questão da história de vida na dimensão individual e coletiva, investigando em diferentes temporalidades os sujeitos históricos, sua ação, seus movimentos, lutas, resistências e culturas a partir da ótica do local. A Cidade de São Paulo é o ponto de partida, a dimensão local, a partir da qual se situam a análise sobre o espaço em que diferentes sujeitos históricos atuam, construindo seu trabalho, suas relações sociais, políticas, econômicas e culturais com outros sujeitos históricos. Assim, a investigação do espaço parte da concepção da cidade como o local preciso onde se desenrola a trama histórica.

Ao se trabalhar as histórias de vida no componente curricular de História, é importante atentar para aspectos teóricos ligados à questão da memória. O texto a seguir chama atenção para alguns pontos que podem ser úteis ao professor:

Quando escolhemos como técnica de coleta de dados a história de vida, remetemo-nos a uma dimensão subjetiva, peculiar a cada indivíduo. Ao narrar sua própria história, o homem ressignifica sua existência, bem como a daqueles que o escutam. [...]. Dessa forma, quando trabalhamos com narrativas, estamos trabalhando com histórias, com pessoas e suas lembranças. Se falamos em memória, mesmo com a possibilidade de tropeçarmos em suas falhas, aludimos a uma dimensão tanto cognitiva quanto social. Quando a memória é atualizada pela categoria lembrança, referimo-nos a uma representação da própria vida, e a perda da memória, comum ao envelhecimento, deixa de ser tão importante. Lembrar é, então, não apenas reportar-se ao passado, mas também reatualizá-lo e reconfigurá-lo no presente, sendo um fator importante para a ideia de continuidade e história de vida. (STRECK; FRISON, 1999, p.106-107).

O museu da Pessoa é um museu virtual e colaborativo, aberto a todos os que queiram deixar um depoimento de vida. O seu conteúdo pode ser uma importante ferramenta para que o professor encontre um acervo da memória com presença de mais de 250 projetos em diferentes áreas, inclusive na de educação.

<http://www.museudapessoa.net/pt/o-museu-da-pessoa>

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Proposição para Atividades: A Importância da História Local

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEAH2) / (EFEJAEAH3) / (EFEJAEAH4) / (EFEJAEAH5)

Propomos uma sequência didática em que o professor introduz a importância da História local por meio do estudo da Cidade de São Paulo no período colonial e a ação de diferentes sujeitos históricos. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sugeridos para essa atividade estão destacados, mas é importante lembrar que se trata apenas de uma sugestão. O professor, diante das demandas dos estudantes, do diagnóstico dos saberes prévios, dos ritmos das aulas, pode planejar e rearranjar os objetos de aprendizagem da forma que julgar a mais apropriada. A atividade se estrutura em torno do texto dos historiadores Janice Theodoro da Silva e Rafael Ruiz. Ela pode destacar os ritmos e movimentos da História, o antes e o depois; pode permitir um exercício comparativo entre os contrastes vividos e experimentados pelos estudantes entre a metrópole intercultural dos nossos dias e a pacata vila do período colonial. Várias são as possibilidades de leitura e de interpelação do texto; aqui, sugerimos como percurso os seguintes pontos:

1. Fala dos estudantes para que expressem a relação que têm com a Cidade de São Paulo;
2. Levantamento dos saberes prévios sobre a história da Cidade de São Paulo por meio de questões geradoras, por exemplo: no passado, a Cidade de São Paulo possuía as mesmas dimensões da metrópole contemporânea? Era uma cidade rica ou pobre? Quem eram seus habitantes?
3. Realização de uma primeira sistematização dos conhecimentos dos estudantes. Explicações introdutórias por parte do professor para introduzir a história da vila de São Paulo no período colonial e a presença das populações indígenas na região do atual Município de São Paulo;
4. Realização de uma leitura em voz alta do texto:

“Quando nos defrontamos com os inventários, com as cartas ou com as Atas da Câmara, entre outros documentos do período, uma referência evidente é a simplicidade que marcava a vida cotidiana da cidade. Os habitantes do planalto, tendo diante de si uma barreira natural (a serra do Mar) que dificultava o acesso ao litoral, enfrentaram um isolamento bem maior do que aqueles que se estabeleceram no litoral. Esse isolamento favoreceu de forma mais intensa a produção de utensílios a partir dos recursos da região, e também a incorporação de hábitos e objetos indígenas que facilitavam e favoreciam a sobrevivência. Além dos objetos, a própria presença do indígena foi de fundamental importância para a sobrevivência da vila. Num momento inicial, a presença do indígena representou a possibilidade de apoio ao colonizador para que se erguessem casas, pontes, muros e outras edificações, mas, logo em seguida, a mão-de-obra indígena transformou-se em objeto de comércio, gerando riqueza para os homens da terra”. (SILVA; RUIZ, 2004, p. 22).

5. Avaliação da dimensão do local, como o espaço onde ocorre a História e o estudo específico da Cidade de São Paulo, nessa perspectiva, a partir da história de vida dos estudantes;
6. Uso de um mapa para sublinhar a especificidade da localização geográfica de São Paulo e as influências que o espaço natural teve no acontecer histórico local;
7. Destaque do momento histórico a que se refere o texto e discussão sobre formas de periodização da História, sublinhando a importância dos documentos para a construção do conhecimento histórico;
8. Realce para a atuação dos diferentes sujeitos históricos e as relações travadas com a natureza, as dimensões das relações de trabalho e de poder na Cidade de São Paulo colonial;
9. Confronto dos saberes prévios dos estudantes com os dados que a leitura do texto historiográfico trouxe;
10. Proposição de uma roda de conversa mediada pelo professor em que os estudantes destaquem os resultados obtidos com a temática da história local paulista e a atuação dos sujeitos históricos no período colonial e nos nossos dias.

Proposição para Atividade: O Panorama de Arnaud Julien Pallière e uma Foto de Vincenzo Pastore de Casario de Lavadeira às Margens do Rio Tamanduateí

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEAH7) / (EFEJAEAH8) / (EFEJAEAH10) / (EFEJAEAH11) / (EFEJAEAH12) (EFEJAEAH14)

A proposta de estudo da Cidade de São Paulo (na perspectiva da história local, bem como dos diferentes sujeitos históricos e das dimensões das relações de poder a partir da história da São Paulo colonial e da América portuguesa) pode se beneficiar da observação do Panorama da Cidade, pesquisando a obra “Vista da cidade de São Paulo - parte norte”, realizado por Arnaud Julien Pallière (viajante francês que chegou ao Brasil em 1817, que esteve em São Paulo e deixou aquarelas com vistas da cidade pintadas em 1821 e da observação da fotografia feita por Vincenzo Pastore na região da várzea do Carmo, atual Parque Dom Pedro II).

As aquarelas feitas por Pallière (que morou no Brasil até 1830 e foi professor de desenho da imperatriz Leopoldina) da várzea do Carmo são extremamente valiosas para a iconografia paulistana. Em comparação com outras cidades brasileiras, São Paulo conta com poucas imagens do período colonial, apenas alguns poucos mapas dos séculos XVII e XVIII nos quais se veem representadas umas poucas casas. A escassez de imagens talvez se explique em razão das dificuldades de acesso à cidade, protegida pelo planalto, pela serra do Mar e pelo fato de que visitas de estrangeiros só foram autorizadas depois de 1807 (LAGO, 2003, p. 12).

A retratação do panorama de São Paulo se dá a partir da Várzea do Carmo com o rio Tamanduateí. São as lavadeiras, trabalhadoras frequentes no espaço da cidade e mencionadas nos relatos dos viajantes que passaram pela cidade, que integram a região do rio à cidade. O professor pode realizar juntamente com os estudantes a leitura da aquarela, destacando também na imagem a torre da Igreja dos Jesuítas e a importância da Igreja como instituição de poder no mundo colonial. Pode-se ainda chamar a atenção para os poucos animais retratados pastando na várzea, para as casinhas mais simples no centro da imagem. Com essa leitura, é possível ainda sublinhar o modelo de conquista português e a formação do império colonial português, a partir da análise do caso particular de São Paulo, capitania pobre e menos vital para a dinâmica mercantil portuguesa. É possível destacar as dimensões do local, a importância da espacialidade e do meio natural para a história de vida e a história das diversas populações que estiveram presentes na capitania de São Paulo. Pode-se ainda tratar das relações de trabalho em uma sociedade escravista e o lugar dos homens e mulheres livres pobres, camada de pessoas compreendidas entre os membros da elite e os escravizados, pessoas que viviam de trabalhos temporários, de ocupações precárias. O estudo pode, portanto, proporcionar aos estudantes a compreensão de que a História é feita por pessoas comuns, por trabalhadores que constroem sua existência no dia a dia, e ainda pode ampliar a sensibilidade dos estudantes para as suas histórias de vida.

Sugere-se pesquisar fotografias de Vincenzo Pastore (1865-1918), imigrante italiano que atuou na Itália e no Brasil e permite uma abordagem da chamada “história vista de baixo”, na esteira dos estudos do cotidiano, para lançar luz às ações diárias e aos protagonismos dos grupos tidos como subalternos. Aqui, temos o

destaque para a figura da lavadeira na várzea do rio Tamanduateí. O Brás (no período colonial e no século XIX, local de abrigo para escravizados fugidos), no século XX tornou-se local de moradia daqueles que fugiam dos aluguéis mais caros.



Vincenzo Pastore, São Paulo, 1910. Acervo IMS.

O professor pode realizar uma comparação entre a representação de Pallière e a de Pastore, destacando do ponto de vista metodológico a especificidade de cada linguagem, a da aquarela e a da fotografia, e solicitar que os estudantes observem e comparem nos dois registros os efeitos das permanências e das mudanças. Para finalizar a atividade, é possível solicitar que os estudantes tragam registros fotográficos de suas histórias de vida e que destaquem com os colegas, em uma roda de conversa, os elementos de mudança e permanência que observam em suas trajetórias de vida.

Proposição para Atividade: A Vivência das Classes Populares na Cidade de São Paulo no Final do século XIX e Início do Século XX

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEAH9)/ (EFEJAEAH14)/(EFEJAEAH15)/ (EFEJAEAH17)

Objetivo geral - Problematicar o espaço urbano e as vivências históricas de setores sociais específicos por meio da leitura e da reflexão de um texto historiográfico.

Objetivo da atividade - Refletir como há diferenciações nos processos de ocupação dos espaços urbanos ao longo do tempo e como as vivências históricas de diferentes grupos sociais são afetadas por esses elementos. A reflexão se daria

por meio da leitura de um texto de Maria Celestina Teixeira Mendes Torres sobre o bairro do Brás, na Cidade de São Paulo.

Descrição da atividade - Fazer um levantamento entre os estudantes sobre seus conhecimentos acerca dos bairros da Cidade de São Paulo. Destacar a questão das diferenças e das semelhanças desses espaços no que se refere aos equipamentos urbanos: a presença ou ausência de áreas verdes e de lazer, o espaço natural, os hospitais, os postos de saúde, a segurança, as escolas, a presença de setores sociais específicos como imigrantes, migrantes, grupos populares. Estimular a reflexão dos estudantes sobre as razões dessas distinções. Depois, solicitar comentários dos que conhecem a região do Brás e as características do bairro na atualidade.

Caso a turma não conheça o bairro, o professor deve preparar algumas informações para apresentá-lo. Na sequência, é interessante solicitar aos estudantes que listem os componentes e as características que julgam fundamentais que um bairro na Cidade de São Paulo tenha nos dias correntes. Oralmente, devem compartilhar com os colegas suas considerações. Devem ainda realizar a leitura em voz alta do texto proposto; o professor pode auxiliá-los com os vocábulos desconhecidos (incentivando-os ao uso do dicionário) e com a compreensão do texto. Após o término da atividade, realizar questões sobre a leitura a fim de checar a compreensão e instigar os estudantes a expor suas impressões e questionamentos sobre as semelhanças e diferenças entre o período que o texto aborda e as características atuais. Propõe-se o debate com a turma sobre a atuação dos diferentes sujeitos históricos de que o texto trata. Deve-se destacar a importância das classes populares na construção e no desenvolvimento da Cidade de São Paulo, assim como nos dias atuais. Ressaltar ainda o direito de todas e todos à cidade. Pode-se propor que, em duplas ou trios, os estudantes escrevam um pequeno texto mobilizando e destacando os conhecimentos desenvolvidos na atividade.

Conteúdos conceituais - Compreender a diversidade de experiências históricas que os diferentes sujeitos históricos vivenciam nos espaços urbanos em diferentes tempos e espaços e o papel das camadas populares no desenvolvimento e construção da cidade.

Conteúdos atitudinais - Escutar atentamente as explicações do professor e os comentários e observações feitos pelos colegas; estimular o senso de colaboração para trabalhar em parceria com colegas; partilhar compreensões sobre os temas estudados e debatidos; apropriar-se da postura crítica e reflexiva diante de temas estudados.

Conteúdos procedimentais - Ler e interpretar o texto “História do bairro do Brás”; comparar as características de diferentes bairros de São Paulo e as características do Brás no final do século XIX e início do século XX como no momento presente; debater sobre o papel dos diferentes sujeitos históricos na construção da história da Cidade de São Paulo; produzir texto.

Texto: História do bairro do Brás

A cidade foi um espaço privilegiado para a camuflagem de escravos fugidos do trabalho forçado das fazendas. Na cidade, antes da abolição, os chamados escravos de ganho e os escravos

das municipalidades transitavam ativamente pelas ruas. Se o corpo estava cativo, a rua oferecia liberdade, ainda que restrita, e promovia socialização. Com a abolição e a chegada dos imigrantes, as áreas populares da cidade sofreram um intenso inchaço. A intensa estigmatização por parte das elites marginalizou, os espaços que eram ocupados por negros, mulatos, pardos e imigrantes. As constantes remodelações da cidade fizeram surgir um padrão espacial ideal, que culminou com a segregação de bairros populares e suas populações. No ideário das classes hegemônicas, os negros representavam o arcaísmo e as velhas relações de produção. Os imigrantes recém-chegados seriam o elemento civilizador e branqueador da população. Contudo, grande parte dos imigrantes viveu em condições paupérrimas de vida, em trabalho semiescravo nas fazendas e empreendeu fuga para a Cidade de São Paulo. Na cidade ocuparam os cortiços e bairros pobres, desenvolvendo novas sociabilidades. A Várzea do Carmo e o Brás não eram apenas locais de presença de proletários da indústria. Trabalhadores pobres que viviam de pequenos expedientes eram extremamente comuns. Na Várzea, especificamente, algumas fotos mostram lavadeiras negras carregando seus cestos de roupas e estendo-as em varais ou na relva. Muitas dessas lavadeiras trabalhavam para os senhores burgueses dos Campos Elíseos. Outros expedientes como varredores de rua, quitandeiros, vendedores de ervas, limpadores de trielhos eram comuns entre as populações negras. Imigrantes também trabalhavam na Várzea do Carmo como vendedores de quitutes. Em quiosques da Rua Rangel Pestana chamados “freges-moscas”, portugueses e italianos vendiam fígado, sardinha, bacalhau, bolinhos fritos na hora, pizzas e sanduíches.

Fonte: Torres, Maria Celestina Teixeira Mendes. História do bairro do Brás. Edição do Departamento de Cultura da Municipalidade. São Paulo, 1969, p. 187.

Fundamentos do tema de estudo - O texto mostra como os diferentes sujeitos históricos vivenciaram, no final do século XIX e início da centúria seguinte, os espaços na Cidade de São Paulo. O espaço urbano se transformava aceleradamente em razão de mudanças no perfil econômico e social da cidade graças ao desenvolvimento da cultura cafeeira e de uma nascente industrialização. Escravizados de ganho e da municipalidade, imigrantes, lavadeiras, proletários da indústria, vendedores de comida encontravam nas ruas do bairro do Brás, um local de trabalho; ali, vivenciavam suas sociabilidades, construía identidade e possibilitavam a criação de uma rica cultura urbana e de interculturalidade. A cidade crescia, se desenvolvia no início do século XX e se tornava mais desigual, à medida que eram erguidos bairros destinados à elite, onde os mais pobres e vulneráveis não tinham lugar. A leitura do texto proposto pode auxiliar a compreensão do papel desempenhado pelas classes populares na história local, assim como aspectos da história urbana da Cidade de São Paulo. Várias perspectivas significativas para o estudo da História podem ser exploradas por meio do texto, como a questão da temporalidade com as mudanças e permanências que pode ser notada tanto no espaço urbano em finais do século XIX, início do XX e nos dias atuais. A variedade das experiências dos distintos sujeitos históricos e suas contribuições para a escrita da história da cidade; as condições de vida, as relações de trabalho e de poder travadas no espaço da Cidade de São Paulo por intermédio do mesmo texto também podem ser resgatadas.

Expectativa de resultados - Pretende-se que a realização da atividade faça os estudantes analisarem aspectos da história de São Paulo por meio da atuação e das vivências dos sujeitos históricos provenientes das camadas mais pobres e desfavorecidas da população. O espaço urbano, configurado como espaço de atuação de trabalho, é revelado por meio da narrativa construída pela historiadora, e um panorama mais complexo vai se revelando; espera-se ainda que os estudantes possam refletir e questionar sobre sua própria experiência de trabalhadores e sujeitos históricos que desenvolvam a capacidade de se confrontar com diferentes posicionamentos e entendimentos dos colegas e do professor e de partilhar suas compreensões sobre o objeto de conhecimento em questão.

Na **Etapa Básica**, aprofundam-se os entendimentos acerca dos conceitos fundamentais do saber histórico escolar, assim como os procedimentos importantes ao conhecimento histórico, como as medições e o uso dos marcadores de tempo cronológico. O estudo da História aborda as relações, em vários âmbitos, que as sociedades humanas em diferentes tempos e espaços travam com o meio natural. Esse aspecto é central para os estudos históricos em virtude do fato de que os sujeitos históricos estabelecem diferentes arranjos com o meio natural, se adaptando e aproveitando recursos, no processo de construção de sociedades ao redor do globo.

Na Etapa Básica da EJA, a questão do meio ambiente e as relações que as sociedades tecem com a natureza é uma discussão de suma importância. As periferias das grandes cidades, como a Cidade de São Paulo, enfrentam graves problemas ambientais que afligem milhões de pessoas todos os dias, como a falta de água; a poluição dos córregos e rios; a poluição do ar; a contaminação do solo; o uso excessivo de agrotóxicos e de pesticidas; a falta de áreas verdes; a presença de lixões a céu aberto; a falta de coleta seletiva de lixo, etc. O professor pode em sua dinâmica de aula incorporar essas temáticas propondo situações didáticas que digam respeito aos desafios enfrentados pelos estudantes em seu cotidiano.

Proposição para Atividade: O Abastecimento de Água em São Paulo no Período Colonial e no Império e Aspectos Sociais da Questão

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEBH1)/ (EFEJAEBH3)/ (EFEJAEBH7).

Propomos uma sequência de atividades didáticas em que o professor introduz a importância da temática da questão ambiental na História por meio do estudo do abastecimento de água na Cidade de São Paulo no período colonial e no Império e a ação de diferentes sujeitos históricos. A atividade se estrutura em torno da leitura e análise do texto do historiador Paulo Henrique Martinez e de questões que podem ser feitas para estimular a reflexão. Partir do presente pode ser uma estratégia interessante para mobilizar os estudantes a pensar historicamente. Várias são as possibilidades de percurso didático. Aqui, sugerimos os seguintes passos:

1. Fala dos estudantes acerca de sua vivência pessoal com a questão do abastecimento de água na Cidade de São Paulo hoje.

2. Realização da leitura do texto a seguir, explicação de palavras desconhecidas e elucidação do texto:

No passado, os chafarizes tiveram um papel muito importante na vida de São Paulo, assim como em todas as vilas e cidades do Brasil, desde os tempos coloniais. Asseguravam o abastecimento de água, ainda que de maneira muito precária, devido à falta de chuvas, ao entupimento e a má conservação das instalações. Importante fonte de abastecimento da população urbana, os chafarizes constituíam-se em espaços de sociabilidade, uma vez que por ali circulavam muitas e diferentes pessoas. Escravos, carregadores e vendedores de água, lavadeiras, viajantes e desocupados, entre outros, eram vigiados por soldados encarregados de impedir brigas e discussões, derivadas de disputas, provocações e mal-entendidos na hora de coletar a água de que necessitavam.

Em São Paulo, o primeiro grande chafariz para abastecimento público foi construído no largo da Misericórdia, em 1792. De suas quatro torneiras de bronze jorravam as águas captadas do córrego do Anhangabaú. Nesse caso, segundo o historiador Antônio Augusto da Costa Faria, a condução da água até as torneiras era realizada por uma canaleta muito rudimentar, feita de madeira e revestida de pedra e com inúmeros vazamentos no percurso. Os chafarizes, porém, não existiam em quantidade suficiente para atender a toda a população das vilas e cidades. Caso quisessem se abastecer de água dos chafarizes, os moradores eram obrigados a deslocar-se até lá, mandar buscá-la, ou então, comprar a água que era vendida pelas ruas. Outro meio era recorrer ao abastecimento em fontes naturais, como bicas de água, riachos, lagos e rios. Nesses locais, não raro as águas se encontravam contaminadas pelas lavagens de roupas, por animais e pelos resíduos provenientes de curtumes e abatedouros, por exemplo. (MARTINEZ, 2007, p. 70).

3. Destacamento do episódio histórico referido no texto e a realização de uma linha cronológica de tempo com marcos temporais como a chegada dos portugueses à América portuguesa em 1500, a fundação da vila de São Paulo em 1554 com a primeira missa realizada no Pátio do Colégio, a elevação de São Paulo à categoria de Vila em 1711, a independência política em relação a Portugal em 1822 e a proclamação da República em 1889. Os estudantes com esse exercício podem ter mais clareza acerca dos diferentes períodos históricos que envolvem a história da cidade e do país, os marcos históricos e seus tipos, isto é, marcos de tipo político, econômico ou cultural; podem ainda se apropriar dos diferentes critérios utilizados nos estudos históricos para a periodização do tempo.
4. Indicação dos sujeitos históricos citados no texto e das relações travadas com a natureza; proposição de questões como: qual a importância dos chafarizes para as vilas e cidades coloniais? Que problemas corriqueiros afetavam a distribuição de água no período? Que relações de sociabilidade foram desenvolvidas nos espaços de abastecimento de água? Como os moradores solucionavam os problemas ligados ao abastecimento de água? É possível realizar comparações entre os problemas relativos ao abastecimento de água no período e atualmente?
5. Escrita pelos estudantes de um pequeno texto-síntese sobre o estudo realizado.
6. Leitura dos textos produzidos pelos alunos em uma roda de conversa em que o professor pontue e destaque os elementos mais importantes.

Sugestão de textos de apoio para o professor sobre a questão da concentração de terras no Brasil (EFEJAEBH4)/ (EFEJAEBH6)/ (EFEJAEBH8)

Nesse extrato de um artigo de José Luiz Alcântara Filho e Rosa Maria Oliveira Fontes, os autores fazem um histórico da questão da terra no Brasil desde o início da colonização até 1850, com a Lei de Terras.

O início da formação das propriedades no Brasil começa a ocorrer de fato a partir de 1530, quando é instituída a colonização de exploração baseada na monocultura de cana-de-açúcar, denominada plantation. Esse modo de produção era uma combinação entre monocultivos, latifúndios (grandes extensões de terras) e mercado exportador [...]. Quando se concedia uma capitania a um determinado donatário, ele possuía o direito sobre a posse da terra, porém não era-lhe concedido a emissão de propriedade, que se mantinha sobre o domínio da Coroa portuguesa. Além disso, os donatários poderiam conceder sesmarias a benfeitores, que passavam a desfrutar de direitos exploratórios e produtivos nas terras recebidas. O intuito da metrópole era, através dessas concessões, ocupar o território e explorá-lo com fins econômicos, garantindo-se o cultivo sobre pena de perda do domínio das terras por desobrigação das condições legais impostas pela Coroa. Por essa razão, o processo de concessões de terras era amplamente privilegiado. O período sesmarial estendeu-se até o início do século XIX, quando em julho de 1822, extingue-se o regime sesmarial até que fosse regulamentada uma lei de legitimação de terras no Brasil. Logo, a partir dessa data, inicia-se um novo período na história da formação de propriedade no Brasil que se estende até 1850, quando surge a chamada Lei de Terras. Esses quase trinta anos entre a derrubada do regime sesmarial e a instituição de uma nova Lei ficaram conhecidos como “Império de posses” ou “fase áurea do posseiro”, pois não havendo nenhum tipo de normatização e regulamentação de terras, a posse tornou-se a única forma de aquisição de terras. Nesse período, aumenta-se paulatinamente o número de posseiros, de grandes propriedades e também marca a formação das oligarquias rurais no Brasil. Por outro lado, essas posses não poderiam, conforme o cumprimento da norma vigente, ser legalizadas. [...] Por um lado, a lei previa a legitimação das sesmarias concedidas que não haviam caído em comisso², a legitimação de outras posses (ocorridas essencialmente no período compreendido entre 1822 e 1850) e a demarcação das terras devolutas. Por outro lado, foi uma forma de se estimular a entrada de imigrantes no Brasil, já que previa o fim do trabalho escravo, sendo necessária a transição para o trabalho livre. Logo, essa transição seria financiada pela venda de terras devolutas da Coroa. (ALCÂNTARA FILHO; OLIVEIRA FONTES, 2009, p. 65-66).

Proposição de Atividade: A Questão Agrária e o Desflorestamento no Brasil

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEBH4)/ (EFEJAEBH6)/ (EFEJAEBH8)/ (EFEJAEBH10)

As historiadoras Lília M. Schwarcz e Heloisa M. Starling tratam nesse trecho da Lei de Terras de 1850 e de suas consequências sociais.

A Lei de Terras de 1850 [...] que fora apresentada pela primeira vez em 1843, visava organizar o país para o fim eventual do trabalho escravo - tendo sido votada poucos dias após a interrupção do tráfico [negreiro]. Na verdade, essa história durou até o final do Império. O objetivo da lei era desestimular os pequenos

2. Segundo Houaiss, termo jurídico que significa pena de multa, ou perda do direito, ou incidência na resolução de um contrato, quer imposta por lei, quer estabelecida nesse contrato, quer decorrente de sentença, em razão de inadimplemento de uma de suas cláusulas ou condições.

agricultores ligados à subsistência e impedir a aquisição de terras pelos futuros imigrantes. (SCHWARCZ, Lilia M; STARLING, Heloisa M., 2015, p.274).

O historiador norte-americano Warren Dean estudou a história e o processo de devastação da Mata Atlântica no Brasil e relacionou essa questão à abertura de áreas para as plantações de café no século XIX.

Os incêndios de muitas clareiras elevavam imensas nuvens cinzentas de fumaça. O vale do Paraíba deve ter parecido infernal ao final das estações secas, com centenas de fogos se espalhando para todos os lados. Na metade do século [XIX], à medida que se acelerava a derrubada da Mata Atlântica para o café, uma nuvem amarelada pairava sobre a província durante esses meses, obscurecendo o sol de dia e apagando as estrelas à noite. Os viajantes, não acostumados com o fenômeno, ficavam surpresos diante da bruma que limitava a visibilidade dos topos das montanhas e que encurtava seu fôlego, provocando-lhes a sensação de fadiga. Em agosto e setembro, as cinzas do interior caíam sobre a cidade do Rio de Janeiro [...] O terreno assim preparado pela mão purificadora do homem assemelhava-se um pouco a um moderno campo de batalha, enegrecido, fumegante e desolado. (DEAN, 1996, p. 200).

1. A partir da leitura do texto de apoio, o professor pode preparar uma aula expositiva sobre o panorama agrário brasileiro e a Lei de Terras de 1850.
2. O professor pode instigar os alunos a se manifestar sobre o que conhecem sobre as áreas de cobertura vegetal no Brasil e a devastação dessas regiões nos nossos dias.
3. O professor pode mostrar áreas originais de cobertura da Mata Atlântica no Brasil em diferentes temporalidades e discutir com os alunos as razões das mudanças.
4. Na sequência, os estudantes podem se dividir em grupos pequenos, de dois a três alunos, para ler os textos de Lilia Schwarcz, Heloisa Starling e Warren Dean, e realizar pesquisas em dicionários sobre palavras desconhecidas.
5. Depois da leitura, o professor pode solicitar a exposição por parte dos estudantes do que compreenderam acerca dos textos propostos para a leitura e realizar um debate com toda a turma de alunos sobre a temática da terra no Brasil e a devastação das áreas de cobertura vegetal.
6. Como próximo passo, os estudantes podem realizar um relatório-síntese com auxílio do professor sobre a atividade realizada. Por fim, as conclusões dos alunos podem ser compartilhadas numa roda de conversa.

Proposição de Atividade: Texto de Maria Isabel Pinto Alvarez sobre as Relações Estabelecidas entre a Industrialização e o Meio Ambiente em Cubatão e o Audiovisual Cubatão Vale da Morte

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEBH1)/(EFEJAEBH7)/(EFEJABH9)/(EFEJAEBH10)/(EFEJAEBH13)

Preâmbulo para o professor - A industrialização provocou profundas alterações no território brasileiro tanto no que se refere ao trabalho e a sua distribuição no país como nas relações que se estabeleceram entre crescimento econômico e

natureza. Nesta sequência, o objetivo é introduzir a reflexão histórica do processo industrial no Brasil e as consequências geradas para o meio ambiente e para setores da população envolvidos com esse fenômeno.

Sequência:

1. Apresenta-se o estudo, colocando na lousa o tema. Questionar os estudantes acerca das noções que possuem sobre as relações existentes entre industrialização e natureza. Registrar na lousa as ideias dos estudantes e, em seguida, realizar coletivamente a leitura do texto proposto para fundamentação inicial. Inicie a leitura em voz alta, explicitando palavras e termos desconhecidos e os objetivos das aulas seguintes. A leitura deve ser pausada e comentada, pois o texto exige conhecimentos históricos e geográficos avançados e é preciso um acompanhamento por parte do professor. A leitura pode ser realizada mais de uma vez caso seja necessário.
2. Leitura do Texto:

A industrialização transformou-se, ao longo do século XX, na mola propulsora do crescimento econômico e da integração do território nacional, aprofundando e redefinindo a divisão espacial do trabalho entre os diversos lugares do país, entre os quais Cubatão. Embora desde o período colonial o uso predatório das paisagens e bens naturais brasileiros tenha sido recorrente, seja para o extrativismo vegetal e mineral, para a abertura de caminhos, a produção agropecuária ou para a especulação, a industrialização que se desenvolve no século XX impulsiona a urbanização, a expansão da fronteira agrícola, o desmatamento, a retificação de rios, a construção de hidrelétricas, a ampliação do sistema de transportes e das redes de distribuição de energia, a pavimentação do solo, a produção de derivados de petróleo.

A Revolução Industrial significou, historicamente, a consolidação do modo de produção capitalista e, desde então, tem sido a forma quase exclusiva de produzir e gerar valor em curto espaço de tempo. É essa racionalidade da produção e circulação de mercadorias e da acumulação do capital que tem balizado não só as relações entre os homens, mas também a apropriação da natureza. Desse modo, compreende-se como fundamental para o entendimento da concentração das atividades produtivas em determinados lugares a utilização intensiva dos recursos hídricos, da vegetação, do solo e a consequente perda da biodiversidade em diferentes partes do mundo, mesmo naquelas cuja presença da atividade industrial é insignificante. (ALVAREZ, 2007, p 263).

3. Projeção do audiovisual Cubatão Vale da Morte. Fonte: YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=s6zzwvK0R5E>) com duração de aproximadamente 50 minutos, realizado em 1987, com direção e roteiro de Bo Landin. O documentário mostra a trajetória histórica de Cubatão, no litoral sul do Estado de São Paulo, e as consequências que a poluição extrema provocou para o meio ambiente e para a população, especialmente, a mais pobre.
4. Depois da projeção do vídeo, organiza-se um debate com os estudantes sobre os pontos julgados mais significativos pela turma.
5. Anota-se na lousa os pontos propostos pelos estudantes e solicita-se que eles também sugiram medidas práticas que podem ser tomadas no cotidiano de todos para se pensar a problemática do modo de vida contemporâneo

assentado no consumo de produtos industrializados e no esgotamento dos recursos naturais.

6. Solicita-se a produção de um texto em duplas sobre o material lido e o documentário assistido em que se destacam a relação predatória estabelecida desde o período colonial no Brasil entre o uso abusivo das paisagens e bens naturais brasileiros; dá-se o caso específico de Cubatão como exemplo de degradação do meio ambiente. Importante que os estudantes destaquem no texto as medidas cabíveis que se podem tomar para encaminhar soluções.

Site do Instituto Socioambiental é uma ótima fonte para se consultar material relativo a povos indígenas, populações tradicionais e meio ambiente. Acervo com fotos, mapas, indicações bibliográficas e documentos.
<https://www.socioambiental.org/pt-br>

A **Etapa Complementar** constitui-se em um momento do percurso formativo do estudante em que habilidades e competências se ampliam, bem como ocorre a consolidação dos valores e dos conhecimentos das várias áreas do saber. No que se refere ao eixo estruturante do componente curricular de História, destacam-se as relações de trabalho e as relações de poder que os sujeitos históricos travam entre si na transformação da natureza e das sociedades na produção dos meios de existência e no estabelecimento de relações de trabalho e de poder.

Preâmbulo para o Professor na Montagem da Sequência de Atividade

Para compreender as relações de trabalho e de poder na América portuguesa, cumpre sublinhar a abordagem desenvolvida pelo historiador Luiz Felipe de Alencastro no livro *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*. Segundo esse autor, as raízes da formação histórica do Brasil encontram-se, não em seu próprio território, mas num espaço transcontinental, luso-brasileiro e luso-africano, fortemente sustentado por uma zona econômica formada pelo Brasil e por Angola que se mantém do século XVI até a efetiva extinção do tráfico negreiro em 1850. Como nos revela o autor, o Padre Antônio Vieira, importante observador da realidade colonial, a América portuguesa “vive e se sustenta” de Angola, “podendo-se com muita razão dizer que o Brasil tem o corpo na América e a alma na África” (ALENCASTRO, 2000, p. 232).

A partir dessas considerações, o professor pode desenvolver uma sequência didática trabalhando elementos da complexa relação estabelecida entre a América portuguesa e a África durante o período colonial e a presença da cultura africana e afro-brasileira no Brasil atual.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAECH4)/ (EFEJAECH5)/ (EFEJAECH6)/ (EFEJAECH7)/ (EFEJAECH12)

1. Ocorre a abertura da atividade pelo professor com levantamento dos saberes prévios dos estudantes acerca das relações existentes entre o Brasil e a África nos nossos dias.

2. O professor pode trabalhar com análise de documentos escritos que mostram o uso da mão de obra negra escravizada no Brasil por meio dos anúncios de jornal e mapas do tráfico de escravos, que revelam aspectos da comercialização de escravizados por particulares. É importante mostrar que a venda de escravizados era corriqueira e que a transação toda era registrada em cartórios, onde escrituras de compra e venda eram elaboradas. Aproveita-se também a atividade para destacar as mudanças que se processaram na ortografia e na forma de se escrever.

O professor pode selecionar, propor leitura e análise de documentos históricos acerca do tráfico de escravizados da África para as Américas, no banco de dados do Tráfico Transatlântico de escravizados, o Voyages The Trans- Atlantic Slave Trade. Disponível em: www.slavevoyages.org

3. O professor pode solicitar aos alunos que realizem a leitura da imagem que retrata a rainha Nzinga do reino de Matamba, com seu séquito de guardas e músicos, em desenho realizado em 1622 pelo frei capuchinho Giovanni Antonio Cavazzi de Montecuccolo, contemporâneo de Nzinga. Aqui, cabe destacar a ação de resistência realizada pelos africanos à dominação portuguesa e também a liderança feminina por meio de uma rainha guerreira na luta contra os portugueses. Sua fama foi grande à época, graças às várias derrotas que infringiu aos portugueses, fama essa que atravessou o Atlântico e chegou ao Brasil. Aqui, seu nome foi grafado como Ginga, ou Jinga, e, em rodas de capoeira, congados e maracatus, ela é evocada como a guerreira que engana os adversários e é evocada como a venerável ancestral de Angola.
4. Nesse momento da sequência de atividade, ocorre uma periodização da questão do escravismo na América portuguesa e no Brasil independente; esta periodização pode ser elaborada na lousa para que os estudantes situem-se historicamente em relação aos pontos trabalhados.
5. Vivencia-se a realização de uma roda de conversa sobre o significado da resistência africana contra a escravidão em diferentes contextos; as várias formas de luta e de resistência das populações africanas e afro-brasileiras podem também ser bastante exploradas. É fundamental no momento da roda de conversa ressaltar a importância cabal dessas culturas para a formação histórico-cultural do Brasil.
6. Por fim, os estudantes podem sistematizar seus conhecimentos por meio da montagem de uma exposição, a ser mostrada para toda a escola, sobre os elementos trabalhados na atividade.

Proposição de Atividade: A Revolução Industrial

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAECH1)/ (EFEJAECH10)/ (EFEJAECH14)/ (EFEJAECH15)/ (EFEJAECH16)

1. Inicie o trabalho solicitando aos alunos que escrevam em poucas linhas o que sabem sobre o processo industrial existente hoje no que se refere à mão de obra e ao uso do maquinário. Depois de realizada a tarefa, essa produção devidamente identificada com os nomes dos estudantes deve ser guardada para ser usada ao final da sequência.
2. Exiba o vídeo educativo A Revolução Industrial na Inglaterra (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jt-o3EBQPMU>), de aproximadamente 25 minutos, produzido pela Encyclopedia Britannica, e peça aos alunos que registrem em seus cadernos suas respostas às seguintes questões: O que foi a Revolução Industrial? Onde ela aconteceu? Quando ela ocorreu? Como se deu a Revolução Industrial?
3. Elabore um quadro sobre os sistemas de produção na lousa. Juntamente com os estudantes, o professor preencha na lousa três colunas com as características do sistema de produção artesanal, do sistema de produção manufaturado e do sistema de produção mecanizado.
4. Na quarta etapa, solicite aos estudantes uma pesquisa da sequência em livros e sites educativos acerca da Revolução Industrial. O professor pode direcionar a pesquisa para os temas que julgar mais pertinentes, por exemplo, a questão do trabalho infantil, do trabalho feminino, da super exploração dos trabalhadores, das duras condições de trabalho, da questão da divisão do trabalho, da maximização do trabalho e dos lucros, das lutas trabalhistas.
5. A quinta etapa deverá ser a sistematização dos resultados obtidos na pesquisa realizada pelos estudantes e a produção de um texto.
6. Em uma aula expositiva, aborde temas fundamentais para a compreensão da Revolução Industrial, como a especificidade inglesa no século XVII com a Revolução Gloriosa; o papel da burguesia e o processo de acumulação de capitais na Época Moderna; a questão dos cercamentos dos campos e a proletarianização do campesinato; as distinções entre o trabalho artesanal e o manufatureiro; o processo industrial; a questão da mão de obra operária; o tempo industrial e a ideologia capitalista da produtividade; a nova configuração social e as contradições econômicas e sociais; a urbanização.
7. Solicite o registro escrito por parte dos estudantes dos pontos tratados na aula expositiva apresentada pelo professor.
8. Exiba, se possível, o clássico filme de Charles Chaplin Tempos Modernos (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3tL3E5fIZis>), película realizada em 1936 que mostra a vida de operários com a Revolução Industrial, em que houve a passagem da produção artesanal para a produção em série. Destaque conceitos importantes presentes no filme e apresente o diretor, sua produção fílmica e o filme.
9. Devolva os registros feitos pelos estudantes no início da sequência didática para que possam complementar os dados a partir de todos os passos desenvolvidos na sequência didática.
10. Promova uma roda de conversa sobre a Revolução Industrial ocorrida no século XIX e as consequências desse processo no mundo contemporâneo.

Na **Etapa Final**, espera-se que os estudantes possam estabelecer relações mais abrangentes entre a sociedade atual e o modo de vida capitalista, como perceber o papel dos diferentes sujeitos históricos, suas lutas e resistências na conquista de direitos sociais e cidadania; compreender os processos históricos mais amplos em diferentes temporalidades e espacialidades.

Proposição de Atividade: Os Movimentos Sociais Protagonizados pela População Negra na Cidade de São Paulo no Mundo Contemporâneo

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAFIH6)/ (EFEJAEFH8) / (EFEJAEFH13)/ (EFEJAEFH14)/ (EFEJAEFH15)

Nessa sequência de atividade, o objetivo central é entender as formas de luta e de resistência ao racismo, à discriminação racial e social sofridas pelas populações negras no espaço da Cidade de São Paulo, no século XX.

Considerações Preliminares para o Professor

Um movimento social pode ser caracterizado como um grupo mais ou menos organizado, “sob uma liderança determinada ou não; possuindo programa, objetivos ou plano comum; baseando-se numa mesma doutrina, princípios valorativos ou ideologia; visando a um fim específico ou a uma mudança social” (SCHERER-WARREN, 1987, p.13). Os movimentos sociais negros são as lutas empreendidas pelos povos negros na perspectiva de encaminhar e resolver suas demandas na sociedade abrangente, especialmente os oriundos dos preconceitos e das discriminações raciais que os marginalizam em diversas instâncias da sociedade como no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. A identidade racial é mobilizada nessa perspectiva não apenas como elemento de mobilização, mas igualmente como forma de mediação de reivindicações políticas, sociais, econômicas e culturais. Assim sendo, para os movimentos negros, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007).

No Brasil, a proclamação da República não assegurou ganhos materiais ou simbólicos significativos para a população negra. Ao contrário, na República, ela foi marginalizada. Para reverter esse quadro, membros de setores da população negra criaram grêmios, clubes ou associações em alguns estados do país, ainda durante a Primeira República. Na mesma época, surgiram os primeiros jornais publicados e elaborados por negros para tratar de suas questões. Em São Paulo, o primeiro deles foi A Pátria, de 1899. Até 1930, sabe-se da existência de, pelo menos, 31 desses jornais circulando em São Paulo (DOMINGUES, 2004). Em 1937, com o Estado Novo, o movimento negro foi esvaziado. As décadas seguintes conheceram a criação de outras entidades em torno de fatos variados, como questões econômicas e culturais (DOMINGUES, 2007).

Com a instauração da ditadura militar em 1964, os movimentos negros entraram em uma fase de contração, como, aliás, aconteceu com os movimentos sociais no país, e a discussão pública da questão racial foi praticamente banida; mesmo assim, grupos se formaram em várias cidades do país e prosseguiram em suas atividades.

Externamente, o protesto negro contemporâneo se inspirou na luta a favor dos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, onde se projetaram lideranças como Martin Luther King, Malcon X e organizações negras como os Panteras Negras. Os movimentos de libertação dos países africanos, sobretudo de Língua Portuguesa, como Guiné Bissau, Moçambique e Angola, foram igualmente outra importante influência. Tais fatos contribuíram para o Movimento Negro Unificado, grupo que juntava a questão da “raça” e das questões de classe, ter assumido um discurso contundente contra a discriminação racial no Brasil, ainda durante a vigência da ditadura. Nessa fase, os movimentos negros associaram-se a outros movimentos de populações vulneráveis e passaram a discutir o caráter excludente da democracia brasileira.

Muitas ações foram feitas visando a questões ligadas à educação, como a revisão de conteúdos preconceituosos sobre a cultura e história negra presentes em livros didáticos; a capacitação de docentes no trato das problemáticas interétnicas; a reavaliação do papel fundamental do negro na história do país e na luta pela inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. A mestiçagem passou a ser revista e problematizada, assim como os padrões culturais etnocêntricos que têm passado por uma profunda revisão em grupos que lutam pelos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais dos povos negros no Brasil; assim, a luta do tempo presente tem caminhado no sentido da problematização e da construção da identidade racial e cultural das negras e negros.

Etapas principais da sequência:

1. Os estudantes, por meio de perguntas geradoras, apresentam seus conhecimentos sobre a questão racial no Brasil. O professor deve escrever na lousa as considerações feitas pelos alunos. Os estudantes devem anotar em seus cadernos essas considerações.
2. O professor pode requisitar uma reflexão acerca da realidade vivida pelas populações negras na Cidade de São Paulo, por meio de uma seleção de músicas que tratem das condições de vida da população, por exemplo, de hip-hop, de artistas como Racionais MC's.
3. A audição das músicas selecionadas e a leitura das letras podem ser realizadas em sala de aula de forma coletiva. É salutar dar atenção não apenas à letra das músicas selecionadas, mas também à melodia, ao ritmo, às pausas. Depois, a turma pode ser dividida em grupos para discutir o significado das músicas e compartilhar suas visões da questão.
4. Na etapa seguinte, podem ser usados dados estatísticos disponíveis no IBGE ou em outras entidades para se observar a situação étnico-racial da maioria da população pobre da Cidade de São Paulo, e os estudantes em grupo podem sistematizar alguns pontos do que encontraram em sua investigação.
5. Exibe-se o documentário História da Resistência Negra no Brasil (disponível no YouTube no endereço: <https://www.youtube.com/watch?v=68AApIpKuKc>). O filme conta com aproximadamente 20 minutos de duração e foi realizado pelo CEAP - Centro de Articulação de Populações Marginalizadas e pelo cineasta,

roteirista, jornalista, produtor de cinema e televisão José Carlos Asbeg, que faz aqui a retrospectiva das ações de resistência das populações negras no Brasil, dos primórdios da escravidão até o tempo presente.

6. O professor pode propor uma roda de conversa sobre movimentos recentes como “A marcha contra o genocídio da juventude negra”, ocorrido em 2013, na Cidade de São Paulo. Há materiais disponíveis na internet, inclusive com fotos, que podem ser analisadas pelos estudantes.
7. Sugere-se a elaboração pelos estudantes de uma pesquisa sobre expressões da resistência negra de cunho cultural, artístico, político ou religioso na Cidade de São Paulo, em diferentes temporalidades, e a montagem de uma mostra dos resultados para toda a escola. Aqui, cumpre lembrar a importância da realização de um registro por meio de diferentes linguagens dos resultados da pesquisa realizada pelos estudantes.
8. Promove-se o confronto dos resultados obtidos após todo o percurso transcorrido na sequência didática e os conhecimentos iniciais dos estudantes quando do início da realização da atividade. O intuito desse procedimento é mostrar como os estudantes aprofundaram seu entendimento da temática dos movimentos de resistência negra.

O Museu Afro Brasil, localizado no Parque Ibirapuera na Cidade de São Paulo, sublinha a perspectiva africana na formação do patrimônio, da identidade e da cultura brasileira, celebrando a memória, a história e a Arte Brasileira e a Afro Brasileira. O professor pode solicitar visitas mediadas para diferentes dias da semana e horários, a fim de que os estudantes conheçam e se apropriem desse rico patrimônio cultural.

Proposição de Atividade: Os Movimentos de Migrantes e Imigrantes na Cidade de São Paulo

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento trabalhados: (EFEJAEFH4)/(EFEJAEFH12)/(EFEJAEFH13)/(EFEJAEFH15)

Os movimentos populacionais cumprem um papel importantíssimo na história brasileira e um papel ainda mais marcante no Estado e na Cidade de São Paulo em razão do grande número de pessoas que vieram de outros lugares e que aqui se fixaram no passado e atualmente. A vinda e a instalação de imigrantes italianos, alemães, eslavos e orientais, com destaque para os japoneses, é muito celebrada e recordada pela memória oficial da localidade e pelos meios de comunicação. Por outro lado, a história da presença de outras populações de imigrantes, igualmente presentes em grande número, sobretudo os grupos de maioria negra e latino-americana e os migrantes de outras regiões do país, fica obscurecida, é pouco conhecida e celebrada.

A sequência de atividade proposta para essa temática tem o propósito de chamar a atenção para a presença e a contribuição de um maior número de povos e culturas na formação da história e da cultura paulistana e para a necessidade de se desenvolver o olhar do estudante para questões que envolvem a interculturalidade e a cidadania. Os fluxos migratórios que a Cidade de São Paulo

têm recebido nas últimas décadas tornam especialmente importante a discussão desse tema nas salas de aula da EJA, salas nas quais muitos estudantes são estrangeiros ou migrantes.

Etapas:

1. Iniciar a sequência por meio de perguntas geradoras, a fim de que os estudantes se manifestem sobre possíveis razões que levam um grande número de migrantes e de imigrantes a se estabelecer na Cidade de São Paulo.
2. Sistematizar, na lousa, as observações feitas pelos estudantes e solicitar que eles anotem em seus cadernos as respostas dadas pelo grupo.
3. Ler em voz alta, na sala de aula, o texto a seguir que trata do contexto histórico do final do Império e das primeiras décadas da República no Brasil, quando a imigração, primeiramente a de europeus e, depois, a de japoneses, foi estimulada:

Com o fim da escravidão e a consequente desorganização momentânea do sistema de mão de obra, uma série de esforços foi feita no sentido de atrair imigrantes, sobretudo europeus, para o Brasil. A experiência vinha da época do Império, mas no contexto da primeira República seria incrementada. Contando com a concorrência de países como Argentina, Cuba, México e Estados Unidos da América, o governo brasileiro teve que se esmerar para vender a ideia do “paraíso terreal”. Grandemente destinado ao campo - a formação de núcleos coloniais oficiais nos estados do Sul e, em especial, as fazendas de café na Região Sudeste, esse contingente de imigrantes acabaria absorvido pela dinâmica das cidades que cresciam e ofereciam empregos e serviços.

Enganados por uma propaganda ilusória, poloneses, alemães, espanhóis, italianos, portugueses e, mais tarde (a partir dos últimos anos da década de 1910), japoneses foram tomados de uma febre imigratória. O mito da abundância dos trópicos casou-se bem com uma Europa que expelia sua população pobre e seus pequenos proprietários endividados. Por fim, o considerável aumento populacional em escala mundial, coadunado com a melhoria dos transportes, acabou por colocar à disposição grandes grupos de camponeses desempregados. Estima-se que mais de 50 milhões de europeus abandonaram seu continente de origem em busca da tão desejada “liberdade”, que vinha sob a forma de propriedade e emprego. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 323).

4. Depois de realizada a leitura, contando com a explicação de palavras desconhecidas e trechos mal compreendidos, solicitar aos estudantes que, com base no texto, em duplas ou pequenos grupos, discutam entre si e respondam em seus cadernos algumas perguntas, por exemplo: Quando a vinda de imigrantes para o Brasil foi estimulada? Por que o governo brasileiro teve de se esforçar para atrair imigrantes? Para que atividades a maioria dos imigrantes era destinada? Por que grande número de pessoas imigrou para o Brasil? Quantos imigrantes aproximadamente imigraram nesse período? Você acredita que a imigração atual que ocorre no Brasil tem os mesmos motivos da que ocorreu anteriormente? Por quê?
5. Em uma roda de conversa, apresentar as respostas entre os colegas. O professor pode fazer pequenas intervenções para esclarecer aspectos

mal compreendidos ou aprofundar aspectos que julgar necessitados de maior esclarecimento.

6. Realize uma aula expositiva sobre o contexto da imigração no Brasil ocorrida no final do século XIX e início do XX e sobre os atuais fluxos migratórios e imigratórios, destacando o conceito de interculturalidade, já apresentado no Documento Curricular de História.
7. Exibir o filme documentário Cosmópolis – realizado em 2005, sob direção, roteiro e montagem de Camilo Tavares, Otavio Cury e Cói Belluzzo. O filme tem duração de 45 minutos aproximadamente e retrata a vida paulistana por meio de diferentes habitantes da cidade, entre imigrantes e migrantes. (Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q_XWsXGpVwY).
8. Depois da projeção do filme, realizar em grupo uma pesquisa em jornais e revistas, utilizando a internet, sobre os movimentos populacionais de migrantes e imigrantes que ocorrem atualmente na Cidade de São Paulo. O professor deve orientar os alunos sobre procedimentos necessários para a realização da pesquisa, como o estabelecimento de palavras-chave, a delimitação da quantidade de artigos a serem pesquisados, a diversificação das fontes a serem consultadas.
9. Depois da realização da pesquisa, os estudantes devem preparar material escrito e imagens, se for possível. Apresentar as fontes que foram consultadas para os colegas, assim como as conclusões a que chegaram com a pesquisa. É importante que o professor faça intervenções, chamando a atenção para a riqueza que a convivência entre pessoas de diferentes origens pode trazer para o cotidiano de todos na cidade e para as questões ligadas à cidadania.
10. Por último, os estudantes devem observar as primeiras anotações realizadas no início da sequência didática e produzir um novo conjunto de observações sobre o tema após o desenvolvimento da atividade. O resultado dessa produção deverá ser compartilhado pelo grupo.

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.
- YIGOTSKY, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. t. 5.
- YIGOTSKY, Lev Semyonovich. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

- ACÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018**: resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEU-fltjCTE16/view>. Acesso em: 27 ago. 2018.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 27, n. 1, abr. 2011. ISSN 2447-4193. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaec/article/view/19969>. Acesso em: 11 fev. 2019. doi:<https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BAUDRILLARD, Jean. **A sociedade de consumo**. Portugal: Edições 70, 2008.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Contexto, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de História no Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIN, Alain. **A questão local**. Tradução Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- 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 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10639.htm. Acesso em: 1 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**: VI CONFITEA. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFPA, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- CARVALHO FILHO, Roper Pires de. Ensino de História: políticas curriculares, cultura escolar, saberes e práticas docentes. **Revista de Pós-Graduação em História**, Florianópolis, v. 4, n. 2, p. 82-101, jul./dez. 2012.
- 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.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a12.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2018.
- FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FONSECA, Selva Guimarães. A história na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO. 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.
- FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.
- GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: os desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteira**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp/>. Acesso em: 17 ago. 2018.
- GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria F. C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 175-185.
- HOBSBAWM, Eric. **A era do capital**. 1848-1875. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- HORN, Geraldo Balduino; GERMINARI, Geyso Dongley. **O ensino de História e seu currículo**: teoria e método. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua 2016-2017**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- IANNI, Octavio. Globalização e nova ordem internacional. In: REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA Jorge; ZENHA, Celeste (org.). **O século XX: o tempo das dúvidas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 3
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 1994.
- MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetórias e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25-26, p.143 - 162, set./92-ago./93.
- NORA, Pierre. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Transformando nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Rio de Janeiro: ONU, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- REIS, José Carlos. **História & teoria**: historicismo, modernidade, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: FGV, 2003.
- RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade**: incertezas e desafios. Tradução Silvana Cobucci Leite; Beth Honorato; Dinah de Abreu Azevedo. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**. São Paulo: SME/COPED, 2016a. (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, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos**: princípios e práticas. São Paulo: SME/DOT, 2016c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagem para Educação de Jovens e Adultos - EJA. São Paulo: SME/DOT, 2008a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações didáticas do currículo da cidade**: História. São Paulo: SME/COPED, 2018b.

SCHWARCZ, Lília M; STARLING, Heloisa. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

UNESCO. **Educação para os objetivos de desenvolvimento sustentável**: objetivos de aprendizagem. Brasília: UNESCO, 2017.

ZABALA, Antoni (org.). **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS PARTE 3 – ORIENTAÇÃO DIDÁTICA

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALCÂNTARA FILHO, José Luiz; FONTES, Rosa Maria Olivera. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, v. 4, n. 7, jul./dez. 2009.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes**: formação do Brasil no Atlântico Sul. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

ALVAREZ, Maria Isabel Pinto. Nos meandros da planície: industrialização e meio ambiente em Cubatão. In: MARTINEZ, Paulo Henrique (org.). **História ambiental paulista**: temas, fontes, métodos. São Paulo: Senac, 2007.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo**: a história da devastação da mata atlântica brasileira. Tradução Cid K. Moreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. In: **Revista Tempo**, Niterói, n. 23, p.100-122, 2007.

DOMINGUES, Petrônio. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: SENAC, 2004.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo História**: reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

FERRO, Marc. **A história vigiada**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, S.L. **Repensando o ensino de História**. São Paulo: Cortez, 1996.

LAGO, Pedro Corrêa do. **Iconografia paulistana**: do século XIX. 2. ed. São Paulo: Capivara, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINEZ, Paulo Henrique. O abastecimento de água: vida cotidiana e desigualdade social. In: MARTINEZ, Paulo Henrique (org.) **História ambiental paulista**: temas, fontes, métodos. São Paulo: Senac, 2007.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. A cultura material no estudo das sociedades antigas In: **Revista de História**. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 115, 1983. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796>

OLIVEIRA, Maria Marly. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **La formation des Enseignants entre théorie et pratique**. Paris: L'Harmattan, 1994.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Trad. Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Movimentos sociais**: um ensaio de interpretação sociológica. 2.ed. Florianópolis: UFSC, 1987.

SCHWARCZ, Lília M; STARLING, Heloisa M. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVA, Janice Theodoro da; RUIZ, Rafael. Trocas, cotidiano e autonomia na cidade colonial. In: CAMPOS, Candido Malta; GAMA, Lucia Helena; SACCHETTA, Vladimir (org.). **São Paulo, metrópole em trânsito**: percursos urbanos e culturais. São Paulo: Senac, 2004.

STRECK, Carla Fabiana; FRISON, Thirzá Baptista. Lembranças de velhos: o mundo do trabalho na infância. **Est. Interdiscipl. Envelhec.**, Porto Alegre, v. 1, p. 105-121, 1999.

THURLER, Mônica Gather. O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. In: PERRENOUD, P; THURLER, M.; MACEDO, L.; MACHADO, N.; ALLESSANDRINI, C. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

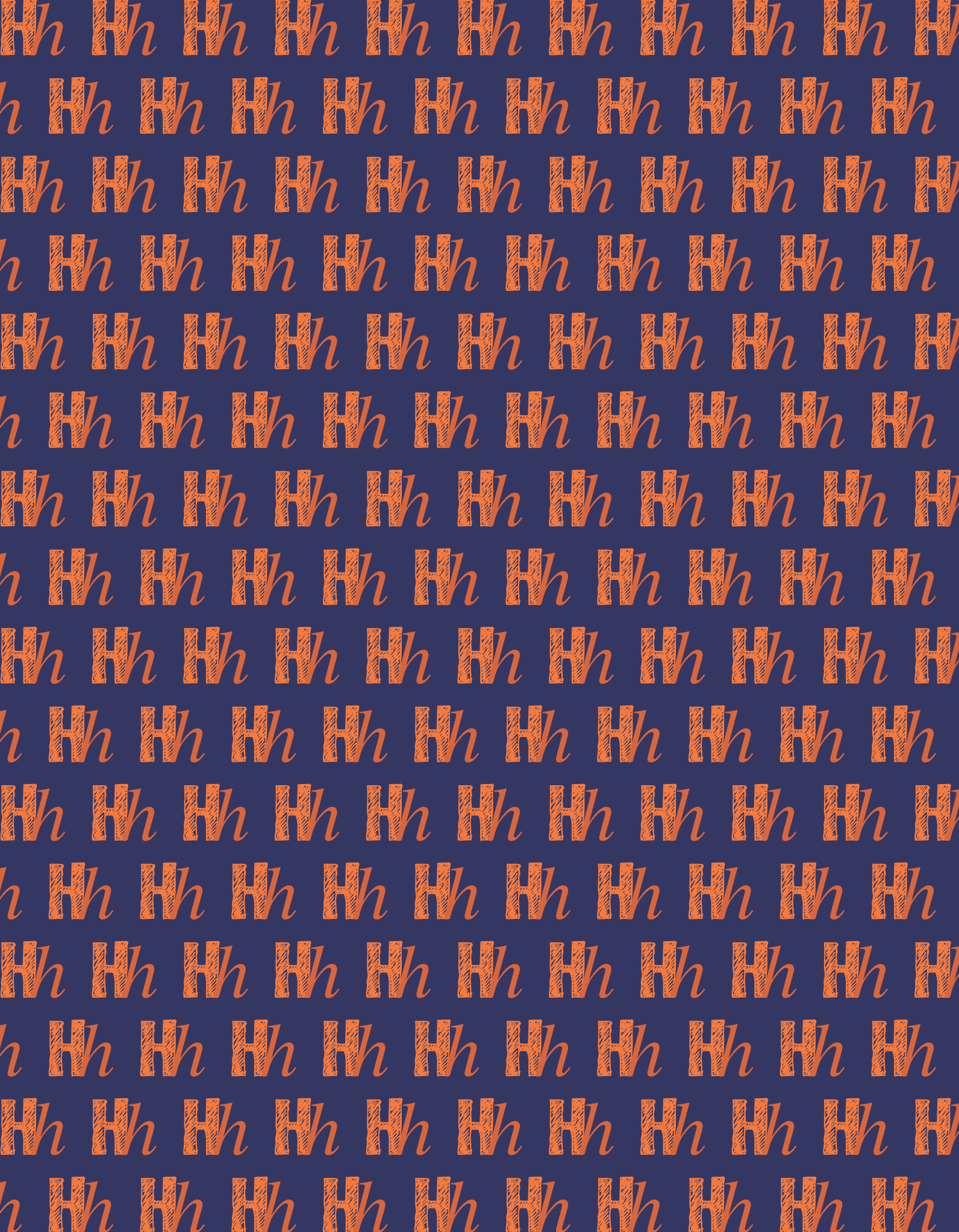
ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena (org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.

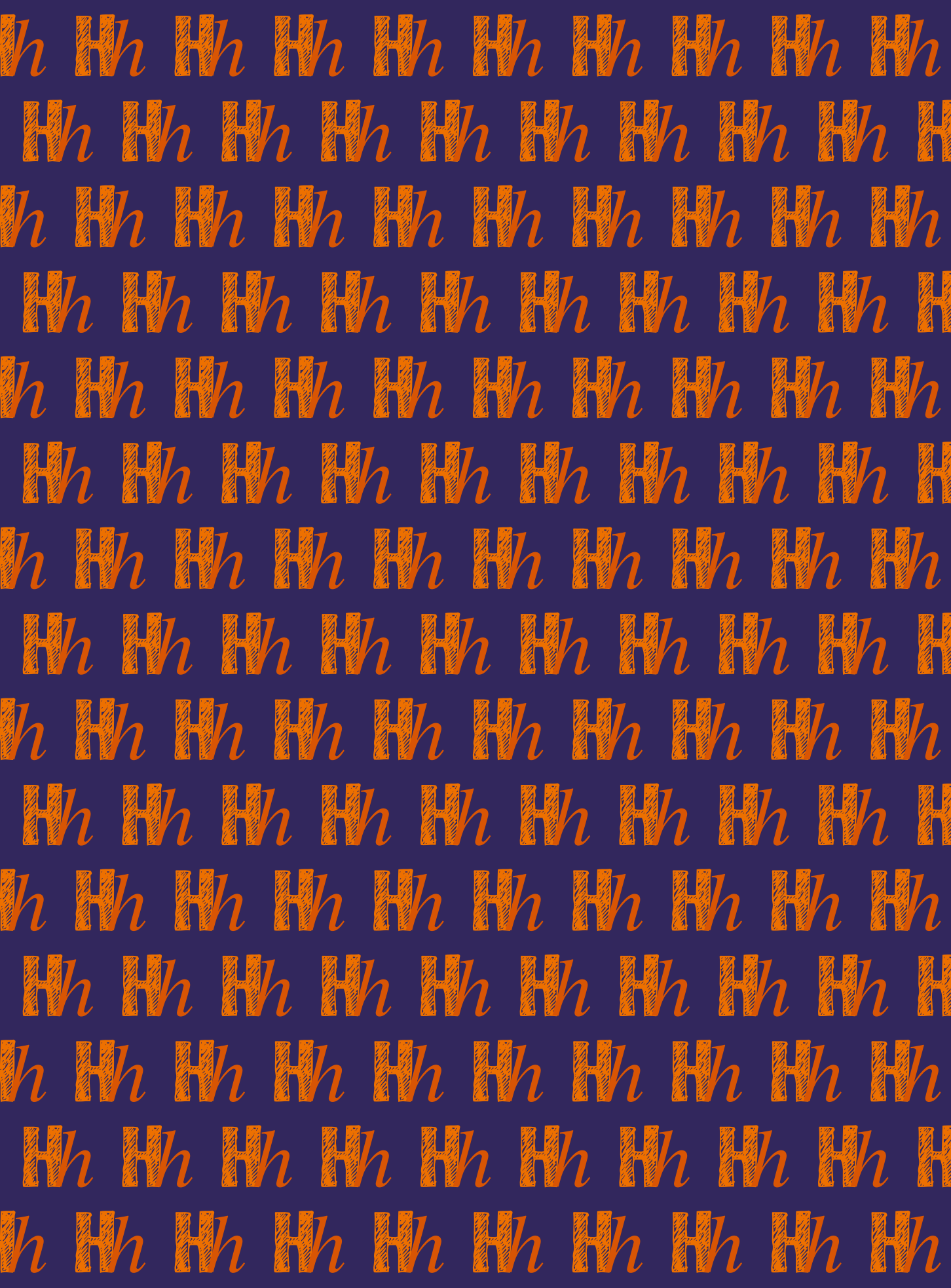
[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]







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

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO