PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Ensino Fundamental

# CURRÍCULO DA CIDADE

# GEOGRAFIA

**PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO**
**Bruno Covas**
*Prefeito*

**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME**
**Alexandre Alves Schneider**
*Secretário Municipal de Educação*

Daniel Funcia de Bonis
*Secretário Adjunto de Educação*

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo
*Chefe de Gabinete*

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

# CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

# GEOGRAFIA

SÃO PAULO, 2019

## COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

**COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED**
**Minéa Paschoaleto Fratelli**
*Coordenadora*

**NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC**
**Wagner Barbosa de Lima Palanch**
*Diretor*

EQUIPE TÉCNICA - NTC
Adriana Carvalho da Silva
Carlos Alberto Mendes de Lima
Claudia Abrahão Hamada
Clodoaldo Gomes Alencar Júnior
Edileusa Andrade de Carvalho Araujo Costa
Marcia Andrea Bonifácio da Costa Oliveira
Maria Selma Oliveira Maia
Maria Sueli Fonseca Gonçalves
Mariângela do Nascimento Akepeu
Monica de Fatima Laratta Vasconcelos
Nágila Euclides da Silva Polido
Regina Célia Fortuna Broti Gavassa
Samir Ahmad dos Santos Mustapha
Sílvio Luiz Caetano
Sueli Aparecida Vaz
Tânia Tadeu
Vera Lúcia Benedito
Viviane Aparecida Costa

**DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIEFEM**
**Carla da Silva Francisco**
*Diretora*

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM
Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Morais Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro
Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosangela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

**DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – DIEE**
**Silvana Lucena dos Santos Drago**
*Diretora*

EQUIPE TÉCNICA – DIEE
Ana Paula Ignácio Masella
Marcia Regina Marolo de Oliveira
Maria Alice Machado da Silveira
Mônica Conforto Gargalaka
Mônica Leone Garcia
Roseli Gonçalves do Espirito Santo
Sueli de Lima

**CENTRO DE MULTIMEIOS**
**Magaly Ivanov**
*Coordenadora*

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE
Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO
Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO
Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.
Currículo da cidade : Ensino Fundamental : componente curricular : Geografia. – 2.ed. – São Paulo : SME / COPED, 2019.

128p. : il.

Bibliografia

1.Educação - Currículos 2.Ensino Fundamental 3.Geografia I.Título

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME165/2018
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 (remixe, 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.

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

## EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

**COORDENAÇÃO GERAL**
**Wagner Barbosa de Lima Palanch**
**Minéa Paschoaleto Fratelli**
**Carla da Silva Francisco**

**ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL**
**Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)**
**Edda Curi**
**Suzete de Souza Borelli**

**CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS**
**DOCUMENTO INTRODUTÓRIO**
Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Edda Curi
Minéa Paschoaleto Fratelli
Suzete de Souza Borelli
Vera Lúcia Benedito
Wagner Barbosa de Lima Palanch

**GEOGRAFIA**
ASSESSORIA
Sueli Furlan

EQUIPE TÉCNICA SME
Clodoaldo Gomes Alencar Junior
Vera Lúcia Benedito

GRUPO DE TRABALHO
Alberto Maffei Delmonds
Carlos Alexandre Costa Correia
Cleide Rodrigues de Souza da Silva
Daniel de Souza Medeiros
Daniela Maria de Oliveira
Edinilson Quintiliano dos Santos
Gilson dos Santos
Isabel Utimura Amancio da Silva
Izilda de Albuquerque Pinto
Jandira de Freitas Menezes dos Santos
João Canha
Jose Rildo Felix
Juliana de Almeida Prado
Lucineia Sena Lessa
Lydia Machado katz
Márcio Alves da Silva
Maria Inês Alves Pereira
Mauricio Caetano dos Santos
Nadir Moreira de Lima
Nilza Maria Valentim Rodrigues de Almeida
Paula Pereira Beringer
Priscila Maria das Neves
Renato Fagundes
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Rosyris Maria Inhauser
Sandra Aparecida Michels Barsi
Simonica Maria de Albuquerque
Tatiane de Lima Silveira
Vilma Sigoli Uchida

**LEITORES CRÍTICOS**
Equipe da Divisão de Educação
Especial - SME
Equipe da Divisão de Educação
de Jovens e Adultos - SME
Equipe da Divisão de Educação
Infantil - SME

**DOCUMENTO INTRODUTÓRIO**
Anna Penido
Fernando José de Almeida
Natacha Costa

**OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS**
Gabriela Duarte Francischinelli - *Consultora UNESCO*

**GEOGRAFIA**
Conceição Cabrini
Pedro Maciel Ferreira da Costa

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.

**AGRADECIMENTOS**

A todos os Educadores que leram, sugeriram e contribuíram para a redação final deste documento e aos Estudantes que participaram da pesquisa realizada.

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

**Em 2018**, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início ao processo de implementação – na Rede Municipal de Ensino de São Paulo – do Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental, que foi elaborado a muitas mãos pelos profissionais da nossa Rede, ao longo do ano de 2017. Resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, o Currículo teve a participação dos nossos estudantes por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou anseios e recomendações sobre o quê e como eles querem aprender.

Cotidianamente, o Currículo se atualiza nas diferentes regiões e nos territórios da Cidade, à medida que passa por processos de transformação e de qualificação oriundos da prática. Dessa forma, a SME apresenta, agora, a 2ª edição revisada e alterada, a partir das contribuições dos profissionais que colocaram o Currículo em ação nas Unidades Educacionais.

Assim, nas próximas páginas, vocês encontrarão orientações e objetivos essenciais que visam ao desenvolvimento integral dos estudantes, ao fortalecimento das políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os direitos de aprendizagem aos estudantes das nossas escolas, respeitando suas realidades geográfica, socioeconômica, cultural e étnico-racial.

No sentido de formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários, o Currículo apresenta uma Matriz de Saberes, que indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender ao longo de suas trajetórias na Educação Básica e, também, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da UNESCO, que buscam contribuir para uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável para todos.

Nosso propósito é que o Currículo da Cidade oriente o trabalho na escola e, mais especificamente, na sala de aula. Para isso, as Orientações Didáticas, os Cadernos da Cidade: Saberes e Aprendizagens e demais materiais didáticos complementam o trabalho do Currículo no apoio às atividades cotidianas. A formação continuada dos profissionais da Rede também é condição para o salto qualitativo na aprendizagem dos nossos estudantes, premissa em que este documento está fundamentado.

Sua participação, educadora e educador, é essencial para que os objetivos deste Currículo deixem as páginas e ganhem vida!

**Alexandre Alves Schneider**

*Secretário Municipal de Educação*

# SUMÁRIO

**PARTE 1** INTRODUTÓRIO ..... 9

Apresentação ..... 10
Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo ..... 10

Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade ..... 14
Concepção de Infância e Adolescência ..... 15
Concepção de Currículo ..... 17
Conceito de Educação Integral ..... 19
Conceito de Equidade ..... 22
Conceito de Educação Inclusiva ..... 25

Um Currículo para a Cidade de São Paulo ..... 27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes ..... 28
Matriz de Saberes ..... 33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade ..... 35

Ciclos de Aprendizagem ..... 39
Ciclo de Alfabetização ..... 40
Ciclo Interdisciplinar ..... 42
Ciclo Autoral ..... 42

Organização Geral do Currículo da Cidade ..... 44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares ..... 45
Eixos ..... 46
Objetos de Conhecimento ..... 46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento ..... 47

Currículo da Cidade na Prática ..... 48
Implementação do Currículo da Cidade ..... 49
Gestão Curricular ..... 50

Avaliação e Aprendizagem ..... 52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade ..... 57
Um Currículo Pensado em Rede ..... 59

**PARTE 2** GEOGRAFIA ..... 61

Currículo de Geografia para a Cidade de São Paulo ____ 62
Introdução e Concepções do Componente Curricular ____ 63
A Geografia nas Ciências Humanas ____ 65
Dimensões do Conhecimento Geográfico ____ 67
Organização dos Conteúdos ____ 71
Fundamentos Teóricos e Conceitos Estruturantes ____ 72
Direitos de Aprendizagem de Geografia ____ 81

Ensinar e Aprender Geografia no Ensino Fundamental ____ 85
Geografia e Outros Componentes Curriculares ____ 88

O Ensino de Geografia nos Ciclos ____ 89
Ciclo de Alfabetização ____ 90
• Os Eixos Temáticos no Ciclo de Alfabetização ..... 92
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização ..... 93
Ciclo Interdisciplinar ____ 99
• Os Eixos Temáticos no Ciclo Interdisciplinar ..... 101
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar ..... 102
Ciclo Autoral ____ 108
• Os Eixos Temáticos no Ciclo Autoral ..... 110
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral ..... 111

Orientações para o Trabalho do Professor ____ 118
A Geografia na Perspectiva de uma Alfabetização Espacial ____ 119
Procedimentos Metodológicos para Aulas Planejadas em Geografia ____ 120
Ensinar, Pensar e Agir Cientificamente em Geografia ____ 121
Elementos Essenciais do Planejamento ____ 121
Didática e Respeito à Diversidade ____ 121
O Planejamento de Sequências Didáticas e Conteúdos de Aprendizagem ____ 122
Elementos Fundamentais para uma Aula Sequenciada ____ 123

Referências da Parte 1 – Introdutório ____ 125
Referências da Parte 2 – Geografia ____ 126

PARTE 1

# INTRODUTÓRIO

# APRESENTAÇÃO

## CURRÍCULO DA CIDADE: ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

O Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. A BNCC estrutura-se com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontece por meio da construção de currículos locais, de responsabilidade das redes de ensino e escolas, que têm autonomia para organizar seus percursos formativos a partir da sua própria realidade, incorporando as diversidades regionais e subsidiando a forma como as aprendizagens serão desenvolvidas em cada contexto escolar.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, com a realização de um seminário municipal, que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as escolas de Ensino Fundamental da Rede, professores de referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação (DREs).

De abril a junho, professores e estudantes da Rede foram consultados por meio de amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. Enquanto 43.655 estudantes enviaram suas percepções por meio de um questionário individual disponibilizado via aplicativo, 16.030 educadores deram indícios de como organizam suas práticas curriculares, compartilhadas por meio do site da SME. Essas percepções e indicadores também serviram como referência para a produção desse currículo.

O Currículo da Cidade foi construído de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que seja incorporado por todos os seus integrantes.

O processo foi realizado sob a orientação da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendo **como base as seguintes premissas para sua construção:**

> **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:** O Currículo da Cidade 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 incorporou 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 foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países.

A proposta da atualização do Currículo da Cidade de São Paulo reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, na qual o currículo não deve ser concebido de maneira que o estudante se adapte aos moldes

que a escola oferece, mas como um campo aberto à diversidade. Essa diversidade não é no sentido de que cada estudante poderia aprender conteúdos diferentes, mas sim aprender conteúdos de diferentes maneiras.

Para que esses estudantes tenham seus direitos garantidos, reconhece-se a necessidade de adequações didáticas e metodológicas que levem em consideração suas peculiaridades, documentos esses que serão produzidos pela SME dialogando com o Currículo da Cidade.

O Currículo da Cidade 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 direitos de aprendizagem, garantindo as condições necessárias para que eles sejam assegurados a cada criança e adolescente da Rede Municipal de Ensino, independente 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 foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) 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 objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular foram elaborados por Grupos de Trabalho (GTs) formados por professores, supervisores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e das Diretorias Pedagógicas (DIPEDs) das Diretorias Regionais de Educação (DREs). Os GTs reuniram-se de março a junho de 2017 e produziram a primeira versão do Currículo da Cidade. No mês de agosto essa versão foi colocada para consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, no Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), totalizando mais de 9.000 leituras e mais de 2.550 contribuições que foram analisadas pelas equipes técnicas do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) e Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM). Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC/DIEFEM, o documento tem sua versão finalizada, para ser implementado pelas escolas da Rede. As ações de implementação contarão com orientações didáticas, materiais curriculares e formação continuada.

# CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE

**A construção** do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador,

> Na perspectiva de um Currículo Integrador, a criança não deixa de brincar, nem se divide em corpo e mente ao ingressar no Ensino Fundamental. Ao contrário, ela continua a ser compreendida em sua integralidade e tendo oportunidades de avançar em suas aprendizagens sem abandonar a infância. (SÃO PAULO, 2015, p. 8).

Sendo assim, o currículo do Ensino Fundamental considera a organização dos tempos, espaços e materiais que contemplem as vivências das crianças no seu cotidiano, a importância do brincar e a integração de saberes de diferentes Componentes Curriculares, em permanente diálogo.

## CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)[1] considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência como a etapa da vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade. A lei define que a criança e o adolescente usufruam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana e devem ter acesso a todas as oportunidades e condições necessárias ao seu desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social. Estabelece, ainda, em seu artigo 4º que:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ainda que reúnam características comuns, essas etapas da vida não podem ser concebidas de forma homogênea, uma vez que também são influenciadas por

**1.** Lei nº 8.069/90.

construções históricas e culturais, de tempo, lugar e espaço social, bem como de variáveis de classe, gênero, etnia, orientação política, sexual ou religiosa.

O Currículo da Cidade leva em conta as especificidades dessas fases do desenvolvimento e considera os diferentes contextos em que as crianças e os adolescentes que vivem na Cidade de São Paulo estão inseridos. Para tanto, acolhe essa diversidade referenciando-se pelos estudos sobre as relações étnico-raciais, pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08, assim como pela atuação do Núcleo Étnico-Racial da SME, que, dentre outras atividades, fomenta práticas educacionais voltadas à aprendizagem de Histórias e Culturas Africanas, Afro-Brasileiras, Indígenas, assim como a de Imigrantes e de Refugiados.

Partindo-se da concepção de que a criança e o adolescente são sujeitos de direito que devem opinar e participar das escolhas capazes de influir nas suas trajetórias individuais e coletivas, compreende-se que o Currículo da Cidade, bem como os espaços, tempos e materiais pedagógicos disponibilizados pelas unidades educativas, precisa acolhê-los na sua integralidade e promover a sua participação. Para tanto, faz-se necessário conhecer as suas aspirações, interesses e necessidades, bem como atentar para as mudanças que ocorrem ao longo do seu desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2013 salientam a importância de se observar que, na transição da infância para a adolescência, os estudantes deixam a fase egocêntrica, característica dos anos iniciais, e passam a perceber o ponto de vista do outro, interagindo com o mundo ao seu redor, realizando a chamada **descentração**, processo fundamental para a "construção da autonomia e a aquisição de valores morais e éticos" (BRASIL, 2013, p. 110).

Cabe destacar que é também nessa fase da vida que crianças e adolescentes de todas as classes sociais ficam mais expostos a situações de risco pessoal e social e à influência da mídia, o que, por vezes, compromete a sua integridade física, psicológica e moral e a capacidade de tomar decisões mais assertivas, além de influenciar as suas formas de pensar e expressar-se.

Assim sendo, é de extrema relevância que o Currículo da Cidade prepare os estudantes para fazer uso crítico, criativo e construtivo das tecnologias digitais, 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.

## CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade 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 intercruzam 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 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 a 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 e 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 citamos: **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 temáticos[6], 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.

## 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:

**2.** Lei nº 8.069/90.
**3.** Lei nº 9.394/96.
**4.** Lei nº 13.146/15.
**5.** http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf
**6.** Desenvolvimento Social: cidade saudável, segura e inclusiva; Desenvolvimento Humano: cidade diversa, que valoriza e garante educação de qualidade para todos e todas; Desenvolvimento Urbano e Meio ambiente: desenvolvimento urbano; Desenvolvimento Econômico e Gestão: Cidade inteligente e de oportunidades; Desenvolvimento Institucional: cidade transparente e ágil.

> [...] 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 mais amplas migrações e imigrações ditadas pelo pós-guerra da primeira metade do século XX e pela reorganização do modelo da economia mundial.

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

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, 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 na 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 (FPSs), 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 crianças e adolescentes 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, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou 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 escolares 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.

# UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

**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 darem 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.

A Matriz de Saberes 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);

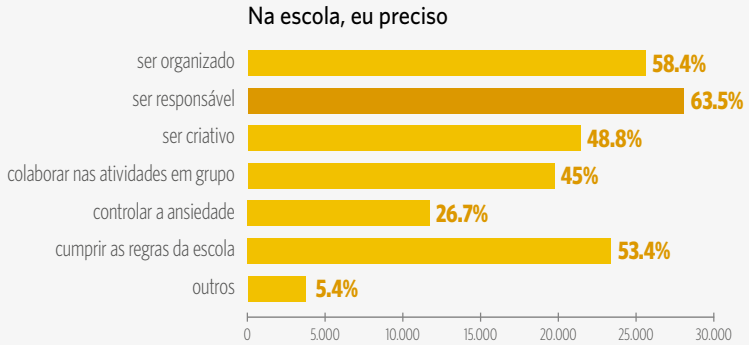
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População 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).

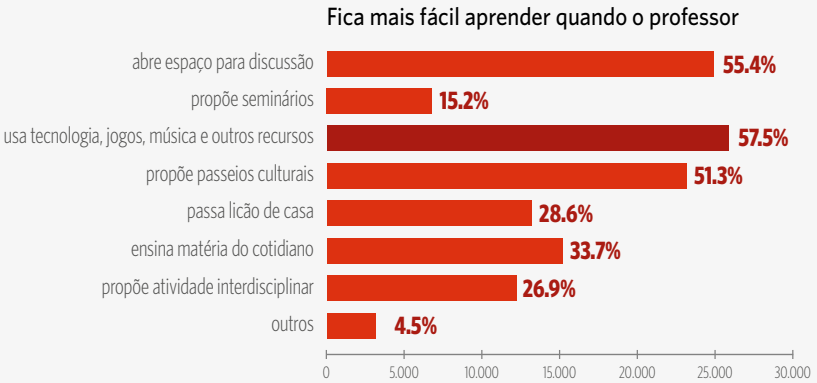
A elaboração da Matriz de Saberes considerou a opinião de 43.655 estudantes do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino, que participaram, em 2017, de uma pesquisa sobre o que gostariam de vivenciar no currículo escolar. Desse universo, aproximadamente 50% apontou gostar de participar de projetos culturais, práticas esportivas, informática e robótica. Pouco mais de 40% aprecia feira de ciências e atividades de comunicação (jornal, fotografia, vídeo). Mais da metade dos estudantes considerou que precisa ser mais responsável, organizado e obedecer a regras. Acreditam também que fica mais fácil aprender quando fazem uso de tecnologia, de jogos, de músicas, entre outros recursos didáticos, além de participar de discussões e de passeios culturais.

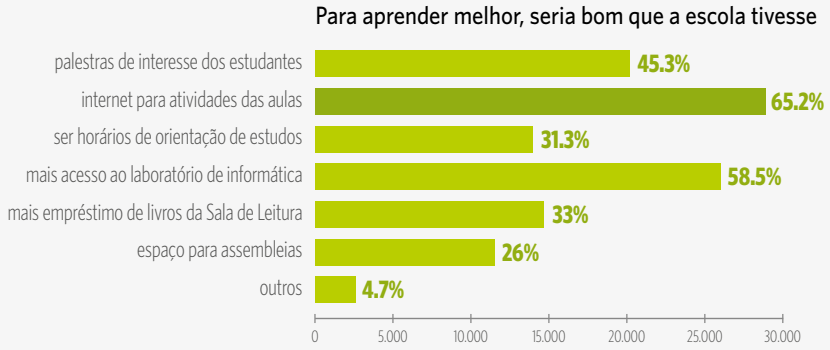
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade e criatividade.

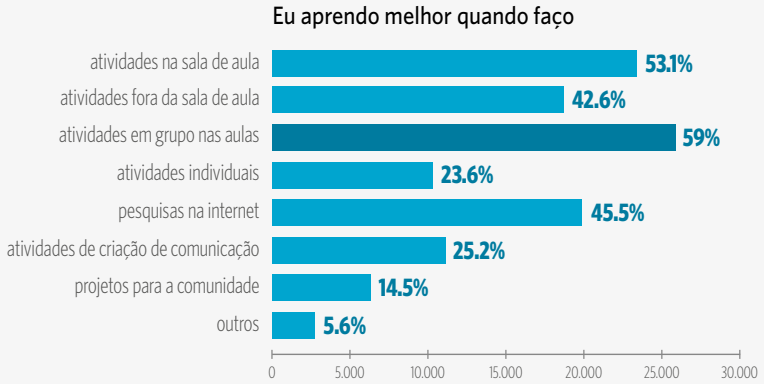
Essa pesquisa de opinião dos estudantes deu indícios de como o trabalho deve ser organizado nas escolas e subsidiou a construção da Matriz de Saberes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

Eu acho legal participar de projetos
comunicação, jornal, fotografia e vídeo
40.2%
culturais
47.8%
grêmio escolar
31.1%
informática e robótica
46.6%
jogos de tabuleiro
33%
leitura
29.3%
meio ambiente
30.7%
práticas esportivas
47.2%
reforço
20.2%
feiras de ciências
41.8%
outros
4.1%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000


Na escola, eu preciso
ser organizado
58.4%
ser responsável
63.5%
ser criativo
48.8%
colaborar nas atividades em grupo
45%
controlar a ansiedade
26.7%
cumprir as regras da escola
53.4%
outros
5.4%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000


Fica mais fácil aprender quando o professor
abre espaço para discussão
55.4%
propõe seminários
15.2%
usa tecnologia, jogos, música e outros recursos
57.5%
propõe passeios culturais
51.3%
passa lição de casa
28.6%
ensina matéria do cotidiano
33.7%
propõe atividade interdisciplinar
26.9%
outros
4.5%
0
5.000
10.000
15.000
20.000
25.000
30.000



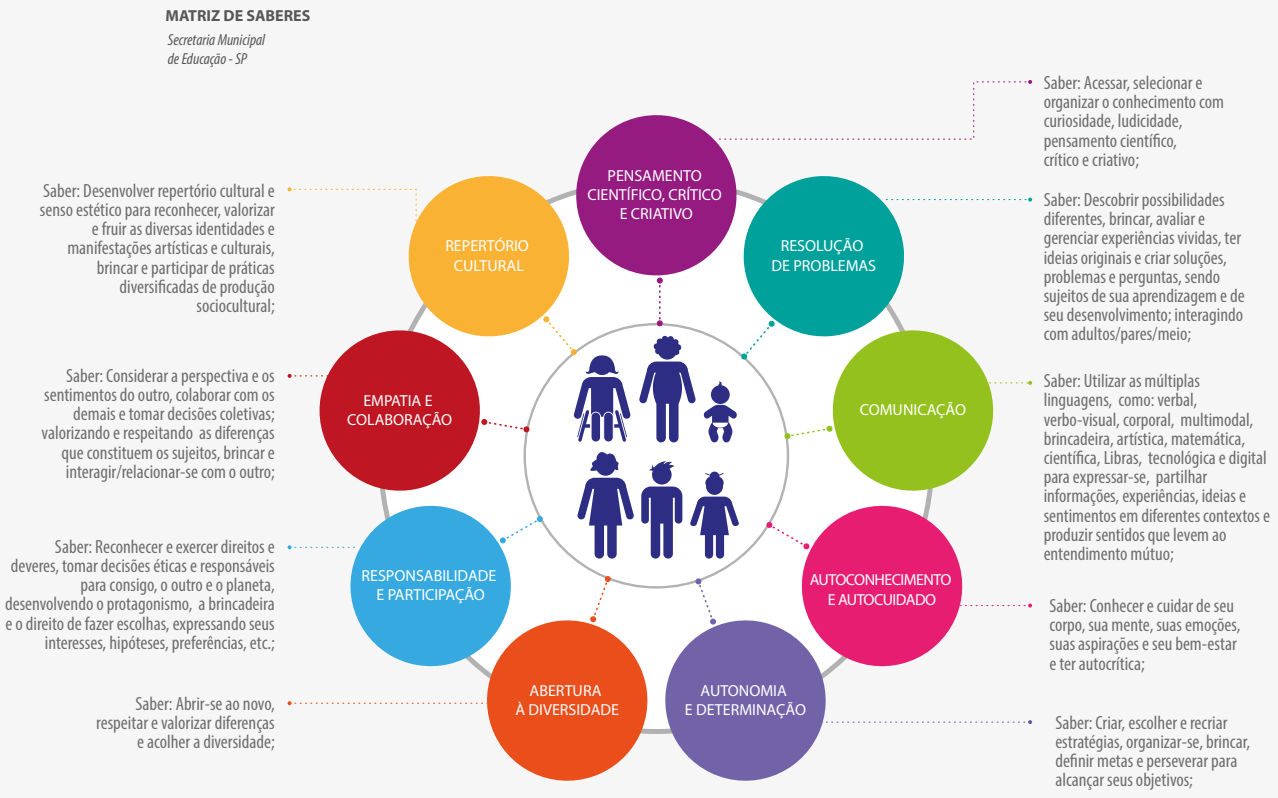




Fonte: NTC - SME

## 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 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:




Fonte: NTC - SME

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 seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade 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.

**CONHEÇA MAIS SOBRE**
Agenda 2030
no documento:

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

**Disponível em:**
https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/

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 de escolas e 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.

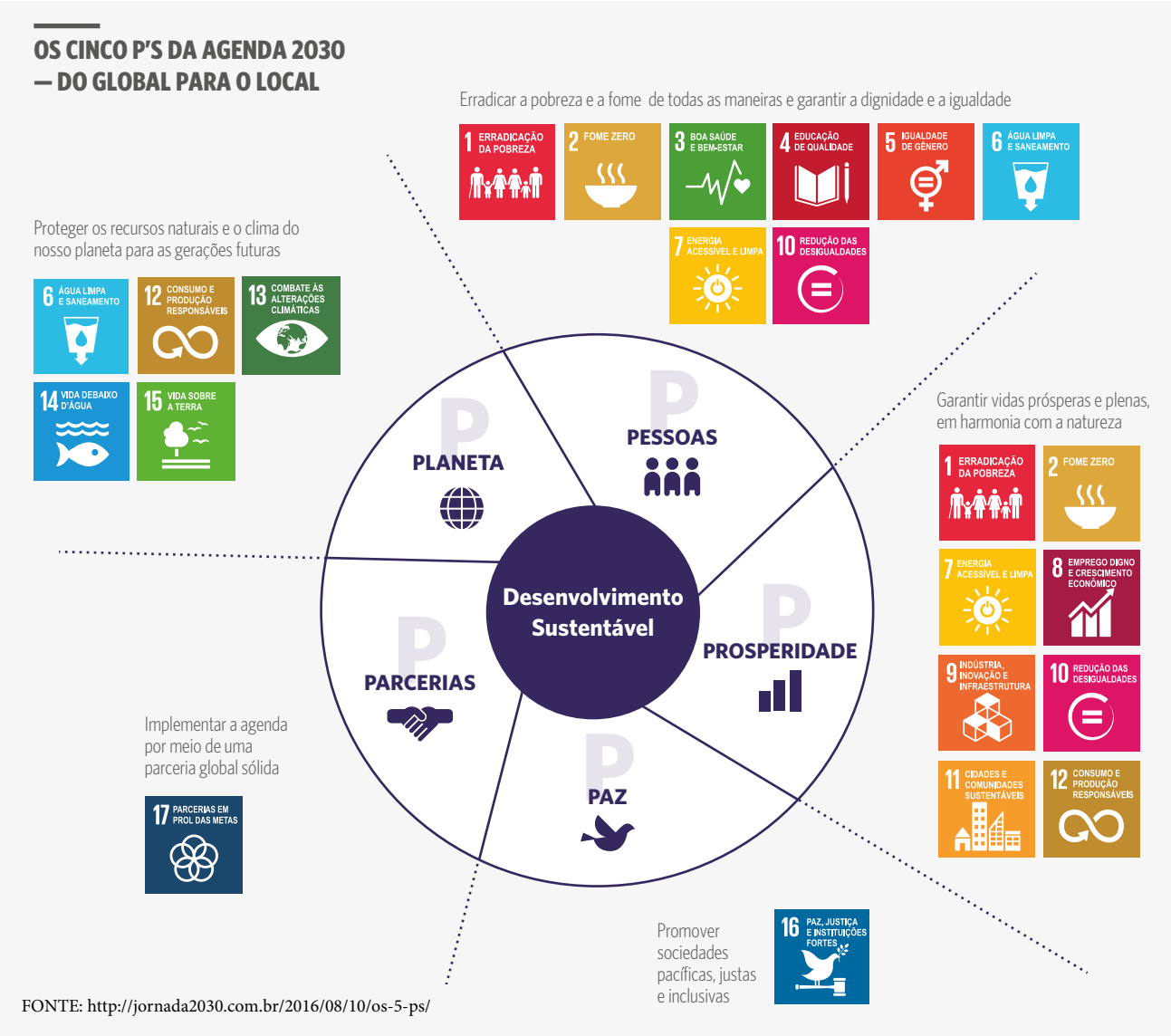
A Agenda é um plano de ação que envolve **5 P's: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz, Parceria.**

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




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-chave[7] 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.

**7.** 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) adaptada para fins de correlação.

# CICLOS DE APRENDIZAGEM

**A organização** do Ensino Fundamental em ciclos acontece na Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde 1992, quando foram criados os Ciclos Inicial, Intermediário e Final, tendo a psicologia de Piaget (1976), Wallon (1968) e Vygotsky (1988) como bases de fundamentação. Os ciclos são vistos como processos contínuos de formação, que coincidem com o tempo de desenvolvimento da infância, puberdade e adolescência e obedecem a movimentos de avanços e recuos na aprendizagem, ao invés de seguir um processo linear e progressivo de aquisição de conhecimentos.

O Currículo da Cidade preserva a subdivisão do Ensino Fundamental de nove anos em três ciclos. O Ciclo de Alfabetização compreende os três primeiros anos (1º, 2º e 3º). O Interdisciplinar envolve os três anos seguintes (4º, 5º e 6º). O Autoral abarca os três anos finais (7º, 8º e 9º).

O propósito é oferecer ao estudante um maior tempo de aprendizagem no âmbito de cada ciclo, em período longitudinal de observação e acompanhamento, levando em conta seu desenvolvimento intelectual e afetivo e as suas características de natureza sociocultural.

## CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O Ciclo de Alfabetização (1º ao 3º ano) é entendido como tempo sequencial de três anos que permite às crianças construírem seus saberes de forma contínua, respeitando seus ritmos e modos de ser, agir, pensar e se expressar. Nesse período, priorizam-se os tempos e espaços escolares e as propostas pedagógicas que possibilitam o aprendizado da leitura, da escrita e da alfabetização matemática e científica, bem como a ampliação de relações sociais e afetivas nos diferentes espaços vivenciados.

O Currículo da Cidade para o Ciclo de Alfabetização também reconhece, assim como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2015), que:

**As infâncias são diversas.** Crianças são atores sociais com identidades e atuações próprias, que passam por diferentes processos físicos, cognitivos e emocionais, vêm de contextos distintos, têm necessidades específicas e características individuais, como sexo, idade, etnia, raça e classe social.

**Crianças são detentoras de direitos e deveres.** As crianças do mundo atual são reconhecidas na sociedade cada vez mais como sujeitos de direito, deveres e como atores sociais, com identidades e atuações próprias.

**Crianças têm direito a acessar múltiplas linguagens, inclusive a escrita.** Nessa fase, a escola deve promover, além da convivência com o lúdico, a leitura e a produção textual de forma integrada às aprendizagens dos diferentes Componentes Curriculares. Por outro lado, não deve forçar a alfabetização precoce ou obrigar as crianças a aprender a ler, escrever e operar matematicamente por meio de exercícios enfadonhos e inadequados para a sua faixa etária.

**A brincadeira é um direito fundamental da criança.** O brincar constitui-se em oportunidade de interação com os outros, de apropriação cultural e de tomada de decisões capazes de tornar a aprendizagem mais significativa.

**Atividades lúdicas e desafiadoras facilitam e mobilizam a aprendizagem escolar.** Jogos e brincadeiras contribuem de forma preponderante para o desenvolvimento das crianças, pois permitem que elas vivenciem diferentes papéis, façam descobertas de si e do outro, ampliando as suas relações interpessoais e contribuindo para desenvolver o raciocínio e a criatividade (RODRIGUES, 2013, p. 10). Também promovem a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), do Sistema de Numeração Decimal (SND), bem como auxiliam o trabalho pedagógico com outros componentes curriculares.

**A sala de aula, o pátio, o parque e a brinquedoteca têm grande significado para as crianças e podem auxiliar na aprendizagem.** Espaços escolares diversificados são potencialmente lúdicos e adequados ao desenvolvimento das ações pedagógicas.

**O Ciclo de Alfabetização demanda um trabalho docente coletivo, sistemático e coordenado.** Professores precisam atuar de forma conjunta para assegurar a continuidade e complementariedade do processo pedagógico ao longo dos três anos. Os registros das crianças articulados aos registros de práticas dos professores também são fundamentais para que se possa consolidar as experiências vivenciadas e acompanhar o progresso das crianças.

## CICLO INTERDISCIPLINAR

O Ciclo Interdisciplinar (4º ao 6º ano) tem a finalidade de integrar os saberes básicos constituídos no Ciclo de Alfabetização, possibilitando um diálogo mais estreito entre as diferentes áreas do conhecimento. Busca, dessa forma, garantir uma passagem mais tranquila do 5º para o 6º ano, período que costuma impactar o desempenho e engajamento dos estudantes.

O Currículo da Cidade para o Ciclo Interdisciplinar valoriza, fortalece e dialoga com experiências já desenvolvidas pela Rede Municipal de Ensino, como:

**Projeto de Docência Compartilhada:** A iniciativa conduz e direciona os estudantes dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio do trabalho articulado entre professor polivalente de 4º e 5º anos e professor especialista, preferencialmente de Língua Portuguesa ou Matemática. O propósito não é apenas manter a presença contínua de dois professores na mesma sala de aula, mas construir parcerias, pelo empenho em planejamento integrado de suas aulas, entre duplas docentes de segmentos de ensino diferentes, a fim de que possam atuar interdisciplinarmente em suas aulas, abordagens e intervenções pedagógicas, discutir, acompanhar e analisar suas práticas, avaliar seus estudantes e suas turmas. A ação precisa se integrar ao Projeto Político-Pedagógico da escola e ser orientada pelo coordenador pedagógico.

**Interdisciplinaridade:** Característica preponderante deste Ciclo, a abordagem interdisciplinar entende que cada área do conhecimento tem suas especificidades, mas precisa articular-se com as demais e com o contexto e as vivências dos estudantes para garantir maior significado às aprendizagens, que rompem com os limites da sala de aula tradicional, integram linguagens e proporcionam a criação e apropriação de conhecimentos. O articulador mais significativo entre as diferentes áreas do conhecimento está na formulação da pergunta epistemológica: o que vou conhecer? Qual o problema do conhecimento? O que mudou em mim quando aprendi e conheci? Essas e outras questões podem integrar professores e suas práticas docentes.

## CICLO AUTORAL

O Ciclo Autoral (7º ao 9º ano) destina-se aos adolescentes e tem como objetivo ampliar os saberes dos estudantes de forma a permitir que compreendam melhor a realidade na qual estão inseridos, explicitem as suas contradições e indiquem possibilidades de superação. Nesse período, a leitura, a escrita, o conhecimento matemático, as ciências, as relações históricas, as noções de espaço e de organização da sociedade, bem como as diferentes linguagens construídas ao longo do Ensino Fundamental, buscam expandir e qualificar as capacidades de análise,

argumentação e sistematização dos estudantes sobre questões sociais, culturais, históricas e ambientais.

Os estudantes aprendem à medida que elaboram Trabalhos Colaborativos de Autoria (TCAs), seja abordando problemas sociais ou comunitários, seja refletindo sobre temas como infâncias, juventudes, territórios e direitos. O TCA permite aos estudantes reconhecer diferenças e participar efetivamente na construção de decisões e propostas visando à transformação social e à construção de um mundo melhor.

Essa abordagem pedagógica tem como características:

- Incentivar o **papel ativo dos estudantes no currículo**, de forma a desenvolver sua autonomia, criticidade, iniciativa, liberdade e compromisso;
- Fomentar a **investigação, leitura e problematização do mundo real**, a partir de pesquisas que envolvam diferentes vozes e visões, oferecendo várias possibilidades de apropriação, criação, divulgação e sistematização de saberes;
- Transformar professores e estudantes em produtores de conhecimento, criando oportunidades para que **elaborem propostas e realizem intervenções sociais** para melhorar o meio em que vivem.

O Currículo da Cidade no Ciclo Autoral dá ênfase ao protagonismo juvenil e no envolvimento dos estudantes em projetos voltados a solucionar problemas reais.

# 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:** Língua Portuguesa, Língua Portuguesa para Surdos, Arte, Língua Inglesa, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Educação Física
**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 ano do Ensino Fundamental.

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, 2016a, 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 ano 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 do 1º ao 9º ano, 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)[8]. 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 percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

**8.** Lei nº 9394/96.

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 à nova proposta curricular. Materiais estruturados, livros didáticos e recursos digitais de aprendizagem devem ser criteriosamente escolhidos pelos professores e equipe gestora para que possam subsidiar o desenvolvimento das suas propostas pedagógicas. Além disso, a SME produzirá cadernos de orientações didáticas e materiais curriculares educativos.

**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 componham 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.

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 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 à 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

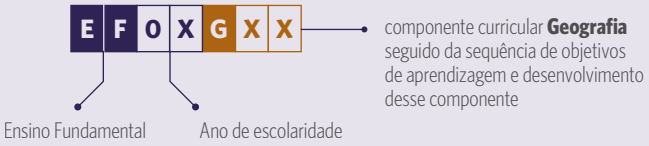
## O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

- **Matriz de Saberes** - Explicita os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos a todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino ao longo do Ensino Fundamental.
- **Temas Inspiradores** - Conectam os aprendizados dos estudantes aos temas da atualidade.
- **Ciclos de Aprendizagem** - Definem as três fases em que se divide o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino.
- **Áreas do Conhecimento/Componentes Curriculares** - Agrupam os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.
- **Eixos Estruturantes** – Organizam os objetos de conhecimento.
- **Objetos de Conhecimento** - Indicam o que os professores precisam ensinar a cada ciclo em cada um dos componentes curriculares.
- **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** - Definem o que cada estudante precisa aprender a cada ano e Ciclo 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, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla




em que:
**EF** Ensino Fundamental;
**0X** ano de escolaridade;
**GXX** **Componente Curricular Geografia** seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

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

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

PARTE 2

# GEOGRAFIA

# CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

Gg

## INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

A elaboração de currículos em campos de conhecimento complexos, como a Geografia, pressupõe desafios. Esses estão pautados pela dimensão das trajetórias do pensamento geográfico, que nas últimas décadas passou por uma significativa transformação nos conteúdos, enfoque e abordagens teóricas e metodológicas. A Geografia está sempre em movimento!

Nesse sentido, optou-se por apresentar o componente curricular buscando relacioná-lo com o ensino. O processo de transformação da Geografia ocorreu no contexto histórico de 1960-1970, em particular, sob os desdobramentos da polarização do mundo da Guerra Fria e do Estado governado por ditaduras militares. As Geografias praticadas no mundo se diversificam em análises espaciais que envolvem crescentemente a crítica ao capitalismo e ao socialismo de Estado. Moraes (2003) considera que nesse período emergem também as questões socioambientais, as disputas por energia e outros recursos naturais, a degradação ambiental e, mais recentemente, as mudanças climáticas.

Historicamente, o processo de renovação do pensamento geográfico ficou consignado, justamente por marcar uma ruptura com a Geografia Clássica. Nas últimas décadas, essa transformação reflete-se num amplo conjunto de estudos que analisam a dinâmica da sociedade e a fase rentista do capital, assim como os processos funcionais da natureza diante dos impactos da exploração econômica e a conservação da natureza. As mudanças no campo científico repercutiram nas práticas educativas escolares. De uma visão descritiva do mundo, pautada pela memorização de conteúdos factuais, passou-se a uma abordagem problematizadora das questões da produção do território como campo de forças e disputas, da interpretação sistêmica da natureza, que não exclui as transformações que a sociedade urbana e industrial produz, da crítica e da valorização da diversidade cultural, da expansão das geotecnologias e do papel ativo dos geógrafos nas temáticas do planejamento territorial e da cartografia (em amplo sentido, desde a cartografia participativa com os povos aos sofisticados produtos da cartografia digital). Outras frentes poderiam ser acrescidas a essas, o que tornaria a

explanação extensa, mas o importante é destacar que os objetos de conhecimento da Geografia estão no mundo real, daí o conhecimento pautar-se pela crítica socioambiental e uma postura transformadora diante das injustiças sociais.

Para essa diversidade de objetos, a análise do espaço geográfico foi sendo enriquecida pela contribuição teórica de grandes acadêmicos da Geografia, como Santos (1987; 2000a; 2001), Ab'Saber (2003; 2004; 2007), Monteiro (2001), Oliveira (1978; 2001), Andrade (1963; 1989), Simielli (1992; 1996), Moreira (1991; 2007), Almeida (2001; 2005), Carlos (1992; 2001; 2004), Corrêa (1989; 2004), Pontushka (1992; 1999) e muitos outros que sistematizaram as bases teóricas no campo científico. Essas bases, traduzidas em conceitos estruturantes do pensamento, tais como território, paisagem, lugar e região, são fundamentais, pois delas resultaram métodos e procedimentos específicos do modo de estudar o mundo.

Mas é preciso reconhecer que o movimento de renovação acadêmica não teve a mesma temporalidade e capilaridade na transformação do ensino de Geografia; particularmente, os livros didáticos demoraram a assumir essa nova trajetória do saber geográfico. No entanto, o processo de difusão do campo científico encontrou respaldo de profissionais de educação que passaram a pensar os currículos como reflexo dos novos posicionamentos da Geografia diante do mundo.

Segundo Palma Filho (2004 *apud* ALENCAR, 2009, p. 41-42), foi a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) que, em 1986, "iniciou um ambicioso trabalho de reorganização curricular dos então ensinos de 1º e 2º graus, constituindo equipes de trabalho para elaborar novas orientações curriculares para todas as disciplinas[1]". A proposta de Geografia que consta no documento da CENP é a materialização do momento que vivia o Brasil: urbanização e industrialização foram os motes e fios condutores dessa proposta para o 1°grau.

Na década de 1990, em São Paulo, na gestão de Paulo Freire como Secretário Municipal de Educação, segundo Pontushka, Paganelli e Cacete (2007 *apud* ALENCAR, 2009), foi construído o documento "Visão de Área de Geografia". A elaboração desse documento foi fruto da participação dos professores e técnicos do Núcleo de Ação Pedagógica (NAE).

Em resumo, as transformações das posturas geográficas diante do mundo produziram uma ruptura com as interpretações naturalizantes da sociedade e supostamente neutras em relação ao Estado:

> avançando-se para uma visão da Geografia como ciência social engajada e atuante num mundo cada vez mais dominado pela globalização dos mercados, pelas mudanças nas relações de trabalho e pela urgência das questões ambientais e culturais. [...]. Além disso, relacionou os fenômenos sociais com a natureza apropriada pelos seres humanos, compreendendo as relações que se estabelecem entre os eventos sociais, culturais, econômicos e políticos, em suas diferentes escalas. (SÃO PAULO, 2008, p. 74).

Diante desses destaques, como pensar um documento curricular para a situação geográfica das dimensões e importância territorial nacional e global da Cidade de São Paulo?

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

A Cidade de São Paulo, em si, já é um objeto de conhecimento complexo. A multidimensionalidade, as diversidades socioespaciais, as desigualdades socioeconômicas e as condicionantes biogeofísicas do município evocam o âmago dos estudos da Geografia. Segundo Damiani (2004, p. 25), é:

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

Nesse sentido, é que se coloca para os professores as questões: como trabalhar a Geografia em movimento? Como criar possiblidades instigantes para os estudantes? Como ensinar e aprender sobre São Paulo em suas múltiplas territorialidades? Evidente que estamos diante de uma proposta que precisa articular-se com os demais saberes, e não se pretende "inventar a roda". O objetivo maior é auxiliar os professores e toda a comunidade escolar, que acreditam num ensino que faz sentido para a vida, a organizar e propor caminhos que potencializem a compreensão do mundo e ofereça aos estudantes acesso a uma leitura da realidade para a promoção da cidadania e cultura. Pois, afinal, somos responsáveis pela formação de uma sociedade capaz de pensar e agir criticamente. As complexidades de São Paulo exigem muito do campo de estudos da Geografia e essa ciência está pronta para contribuir significativamente com a transformação da vida de nossos estudantes.

## A GEOGRAFIA NAS CIÊNCIAS HUMANAS

Consideramos, em nossa discussão sobre o processo de delimitação do conhecimento, abordado pela Geografia escolar, que temos diante de nós uma dimensão metacientífica, reunindo caminhos, abordagens e contextualizações nas diferentes realidades do município, sob enfoques teóricos multirreferenciais[2]. Nesse sentido, a Geografia constitui um campo do saber das Ciências Humanas. Nesse campo, temos a responsabilidade de desenvolver um imaginário social com sentido realista da sociedade em que vivemos e da sociedade que queremos ser. A partir dos anos 1930 e 1940, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação, com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da Universidade de São Paulo e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, geógrafos, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação no período que se seguiu a 1964. Ao falarmos em renovação da Geografia

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

brasileira, é fundamental citarmos o trabalho da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), uma entidade com 83 anos de existência e considerada o maior fórum de discussão da Geografia brasileira e uma das mais importantes do mundo. Vale lembrar o discurso de 1978 de Milton Santos, no Congresso da AGB em Fortaleza, que abriu caminho para esse processo de renovação.

O processo de renovação da Geografia é parte do desenvolvimento de uma nova postura das Ciências Humanas, que de certo modo produziu também mudanças na cultura escolar. A Geografia possui uma característica peculiar, pois nunca deixou de articular as Ciências Humanas e as Naturais. A compreensão da sociedade passa pela interpretação dessas duas confluências.

Importante lembrar o papel das humanidades na formação do pensamento crítico, tanto assim é que as definições curriculares oficiais sempre esbarram na questão de como dividir o tempo entre as humanidades e as linguagens. Muitos ainda pensam que o ensino das Ciências Humanas pode ser reduzido em função de outras prioridades formativas do ser humano, mas são os conhecimentos históricos e geográficos a porta de entrada para compreender a razão dos saberes práticos ou de expressão linguística.

Estruturar um currículo em que o estudo das humanidades, das ciências e das linguagens é um propósito do pensamento complementar e não excludente. A Geografia é, de certo modo, um campo de síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, superando a visão positivista de neutralidade diante da cultura e, como afirmava Milton Santos, uma ciência desveladora do real como representação.

Silveira (2006) alerta-nos para o fato de que vivemos um momento singular em que temos à disposição recursos da tecnologia, mas grandes angústias e incertezas. Nesse cenário, os educadores têm a oportunidade de "geografizar" sem perder de vista dimensões históricas e reconhecer as possíveis colaborações de outras disciplinas, sem descuidar do necessário enfoque humanista.

Portanto, esses pressupostos acadêmicos que balizam a ciência geográfica podem ser transpostos ao ensino de modo a difundir o potencial interpretativo da Geografia na formação de cidadãos ativos e responsáveis pelas paisagens e territórios em que vivem. Assim, como nos outros campos do conhecimento originados ou transformados em disciplinas escolares, os conteúdos de Geografia que permitem esse desenvolvimento são submetidos aos dilemas históricos.

Quais seriam esses dilemas? Certamente cada situação vivida irá refleti-los, mas com o propósito de exemplificação podemos destacar o papel da Geografia na constituição de um sujeito capaz de compreender as características do período pós-industrial e os profundos dilemas socioambientais do mundo contemporâneo. Também se afirma que na escola construímos a partir do campo científico um conhecimento escolar geográfico, pautado nas experiências reais das diversas situações geográficas, seja nos setores empoderados pelo capital, seja nos territórios da cultura e cidadania, excluídos e subalternizados pelo processo de capitalização (DAMIANI, 2004; CARLOS, 1996; SANTOS, 1988).

Outro aspecto geral, diz respeito à revalorização da cultura no território, das identidades multifacetadas do hibridismo cultural (CANCLINI, 2008), historicamente

responsável pelo modo de ser, viver e trabalhar no contexto socioespacial da Cidade de São Paulo. Devido à dimensão metropolitana, não é possível recortar São Paulo por seus limites administrativos. É preciso contextualizar e descontextualizar e organizar os percursos. Por esse motivo, adotamos a forma de problematizar tematicamente por grandes eixos de estudo. Apoiamo-nos nos documentos já produzidos pela Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2007, 2016a, 2016b) e pelas discussões trazidas na Base Nacional Curricular Comum BNCC[3] (BRASIL, 2017). Nesses documentos, há uma convergência quanto aos fundamentos de ensino e de aprendizagem em Geografia para o Ensino Fundamental. Neles, são propostos caminhos múltiplos pautados em diversos recortes das abordagens geográficas. Isto é uma virtude, pois apesar do padrão que um currículo representa, ao que parece, valorizamos aspectos comuns como o direito à aprendizagem, as diversidades socioambientais, o pensamento espacial em lugares e seus contextos territoriais.

## DIMENSÕES DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO

Há, pelo menos, duas formas predominantes de organização do conhecimento geográfico que estamos propondo para os conteúdos: uma vista pelo prisma da área de conhecimento (a Geografia como campo de saberes das Ciências Humanas) e outra buscando a articulação interdisciplinar (diálogo com os campos que estabelecem fronteiras como dos saberes das Ciências da Natureza, das Linguagens etc.).

Segundo Morin (2000), a espacialidade, a territorialidade e a temporalidade dos fenômenos estudados pela Geografia nos permitem desenvolver uma visão de complexidade. Nesta proposta, considerou-se, de modo geral, os conteúdos e métodos geográficos que se pautam na aprendizagem que faz sentido para vida dos estudantes e revelam características das formações socioculturais e das influências políticas que demarcaram os territórios da Cidade de São Paulo, assim como sua inserção regional, nacional e global. Nesse sentido, destacamos a escala como estratégia de apreensão da realidade como representação:

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

Nesse sentido, o ensino de uma Geografia das sociedades pressupõe aceitar que estamos frente a conceitos e problemas do mundo social, os quais sempre mudam, pois são dinâmicos. Significa captar as regularidades das lógicas sociais, políticas e econômicas que configuram os territórios. Não se trata, então, de um espaço de

**3.** BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017.

encenação, no qual as coisas ocupam um lugar no qual os fatos ocorrem, pois é um espaço criado e recriado por diferentes sociedades em cada momento do desenvolvimento histórico da humanidade (GUREVICH, 1998, tradução nossa).

A Cidade de São Paulo pode ser considerada como síntese da aceleração do tempo, que imprime e acumula no espaço, transformações constantes. Nessa dinâmica da vida urbana, percebe-se cada vez mais as conexões por redes, a virtualidade das relações, as complexas diferenças e desigualdades sociais da urbanidade e da injustiça, os dilemas da escassez de recursos naturais, as mobilizações sociais e a busca por utopias de um mundo de equidade social. As transformações na organização das sociedades industrialistas, como São Paulo, ocorridas nos últimos dois séculos, têm estimulado intensos debates entre pesquisadores que analisam a capacidade da ciência em compreender esses processos de mudanças e suas múltiplas causalidades e consequências. É nesse contexto de construção de leituras complexas que educadores se debruçam sobre suas escolhas temáticas, suas formas de trabalhar na instituição escolar, as relações entre os campos disciplinares, as urgências sociais, as temporalidades da escola e a vida social e ambiental de seus estudantes.

A Geografia, como saber dos povos e da ciência, busca entender e explicar essas transformações do mundo atual em sua espacialidade, territorialidade e temporalidade; portanto, o saber geográfico escolar tem a peculiaridade de selecionar o que é fundamental que os estudantes aprendam em suas vidas na urbe complexa de São Paulo em suas relações com a região metropolitana, o Estado de São Paulo, com o país e o mundo. Esta proposta, portanto, deve ser uma referência que pode ser recriada pelos professores de Geografia que assumem cotidianamente o desafio de desenvolver uma prática educativa que desperte nos estudantes o interesse pelo entendimento crítico do mundo vivido.

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

Por isso, trabalhar uma Geografia não segmentada[4] implica um grande repertório de conhecimentos ao mesmo tempo do mundo e de São Paulo, analisado de modo particular pela ciência geográfica, na busca de uma interpretação crítica. "Coloca-se como desafio para os professores: a escolha dos recortes para aprender sobre o mundo por meio de conceitos e métodos de modo a influir no pensar e propiciar aos estudantes tornarem-se sujeitos ativos e capazes de transformar o mundo num bem viver" (QUIJANO, 2012 *apud* FURLAN, 2014, p. 3).

Nesse sentido, emergem questões amplas: como aprender sobre o vivido de modo interessante e relevante? Como trabalhar a partir das lentes conceituais da Geografia que auxiliam o estudante a aprender com entusiasmo e desvelando de modo cada vez mais complexo o seu cotidiano? Quais habilidades são fundamentais para ler o mundo por meio das linguagens próprias da Geografia

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

e desenvolver o pensamento espacial? Como ensinar as linguagens, tornando os estudantes autônomos nessa capacidade de leituras de mapas, imagens, textos e mídias em geral? Como desenvolver a oralidade de modo a criar uma argumentação tão necessária à construção da crítica?

A experiência didática dos professores, como profissionais da educação e da cultura, coloca em jogo outro dilema: construir conceitos ou construir pelos conceitos o entendimento do mundo vivido. Alencar (2009, p. 87) afirma que "podemos inferir que a finalidade do conceito é de ser uma ferramenta intelectual, um instrumento teórico para analisar a realidade, mas também de interação e mudança dessa realidade e, portanto, os conceitos não estão isentos de críticas e mudanças".

Segundo Couto (2005, p. 85),

> "as palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento, e como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode congelar conceitos. Essa pessoa será quando muito um colecionador de ideias mortas".

Dessa forma, o mero deslocamento de um conceito do contexto em que foi criado já é uma recriação desse conceito, pois ele já não é mais o mesmo, uma vez que os conceitos são vivos e estão em constante mutação em consonância com as mudanças históricas não sendo possível tratar os conceitos como ideias fixas e imutáveis, pois possuem historicidade que lhes dá significado.

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

No tocante à formação de conceitos, Couto (2006, p. 86), apoiando-se em Vygotsky, argumenta que o aluno, "no processo de construção de conceitos, deve ser confrontando com algum problema [...] que possibilite que ele resolva a tarefa problematizada, tanto por meio de seu aparato de conceitos, quanto pela aquisição de novos conceitos".

Quanto às tecnologias presentes na vida cotidiana, as transformações do mundo acelerado e virtual estão associadas às possibilidades de acessar informações produzidas solidariamente por inúmeros sujeitos que postam incessantemente nas redes informacionais. Porém, decifrar e pensar sobre esses conteúdos depende de saberes relativos às intencionalidades da informação disponibilizada. Depende, sobretudo, das condicionantes da economia, da política, da cultura e das visões de natureza que muitas vezes estão ocultas nas milhares de páginas de informação, por exemplo, os sites de busca de informação. Gurevich (1998), ao tratar de conceitos em Geografia, considera que as informações abundantes demandam reflexões sobre quais conceitos geográficos são mais potentes para explicar o mundo que é comunicado pelas redes informacionais. A escola, em sua totalidade de sujeitos envolvidos no ensinar e aprender, é formada por crianças e jovens que se transformam a partir da mediação escolar, entre professores e estudantes, em sujeitos responsáveis, transformadores, criativos, empreendedores e seguros do seu papel social. O trabalho dos professores de Geografia se dá no contexto desse

desafio informacional e isso é o mais interessante. Ser professor de Geografia é tornar os estudantes sujeitos de cultura e cidadania e, portanto, é ser encarregado da formação de uma consciência crítica que estimule a inserção dos estudantes na sociedade como sujeitos ativos numa realidade brasileira dinâmica e contraditória.

A seleção de conteúdos não deve ser apenas um modo de aprender tacitamente a ciência geográfica, mas aprender, por meio do conhecimento geográfico, o mundo que podemos construir. Os conceitos geográficos são lentes que sugerem métodos para interpretar a realidade. Assim, se pretendemos que os estudantes percebam sua ligação simbólica e afetiva com o mundo vivido, pode-se evocar a dimensão do lugar como pertencimento e propor métodos de análise de narrativas visuais ou textuais aproximativas, por exemplo, a construção do mapa afetivo do espaço vivido pela comunidade. O lugar como pertencimento suscita o trabalho com as representações simbólicas expressas na oralidade, nos esquemas, e mapas que podem ser coletivizados em sua produção. Se a leitura do vivido exige que entendamos as dimensões políticas e o território efetivamente usado, uma perspectiva interessante pode ser descobrir os agentes do território e seus campos de forças que determinam a organização e produção do espaço.

O território como potência da ação do Estado também pode ser entendido por métodos de leitura dos mapas, por exemplo, o mapa do plano diretor estratégico da Cidade de São Paulo. Conhecer como são produzidos os planos que definem a produção e o ordenamento do território pode abrir uma frente ampla para compreender-se como cidadão. No território, expressa-se o poder político e econômico da organização social, os conflitos e as disputas territoriais.

Dessa forma, uma possiblidade é trabalhar o conceito de território a partir de várias escalas, não apenas a do Estado-Nação, e assim discutir fronteiras, limites e relações de poder a partir da própria sala de aula por meio de uma situação problematizadora, conforme nos aponta Cavalcanti (2006):

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

Para estudar fenômenos da natureza, pode-se partir de estudos geoecológicos em que o mundo se apresenta integrado e sistêmico. A fragmentação dos estudos da natureza dificulta o entendimento das interpelações geográficas. Por exemplo, ao invés de estudar isoladamente o ciclo da água, é interessante associar esse ciclo a questões que envolvem processos da natureza e da sociedade. Um modo de recortar sem fragmentar pode ser feito por meio de eixos de problematização, tais como: qual a relação entre a água, a hidroeletricidade e as bacias hidrográficas? Os impactos da ação humana nas bacias hidrográficas estão gerando escassez de água em São Paulo? Por que e como? Os fenômenos naturais e cíclicos do clima podem nos

ajudar a entender porque as chuvas ora são abundantes, ora são escassas? Faltando energia, como ficarão as atividades industriais, rurais e comerciais? Será que falta água ou estragamos a água com a falta de saneamento básico?

Organizar a construção de métodos para construir conceitos a partir do estudo da espacialidade é fundamental para uma leitura geográfica mais completa. Para isso, o professor precisa também se sentir provocado a buscar criatividade, responsabilidade e transformação tal qual seus estudantes.

## ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS

A organização por eixos[5] possibilita um planejamento articulado de diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores para cada um dos ciclos da escolaridade. Eles constituem caminhos para articular os conceitos com os objetos de conhecimentos, pois sem essa articulação os conceitos seriam apenas definições vazias e sem sentido. Os eixos poderão servir de referência para nortear a organização curricular, possibilitando ao professor incorporar novos temas, considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, bem como construir com eles os conceitos geográficos necessários para leitura do mundo. Neste documento, eles foram incorporados de modo a ampliar as possibilidades práticas de sala de aula, de diferentes sequências de conteúdos, do tratamento de conteúdos em diferentes situações locais e do estabelecimento das várias conexões entre conteúdos dos diferentes eixos e os temas interdisciplinares.

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

Os fundamentos que orientam a seleção de objetos de conhecimento valorizam conceitos como estruturadores do pensamento geográfico que compõem a mola mestra da organização dos grandes eixos de estudo. Conceitos de território, paisagem, lugar, região, natureza, entre outros, são valorizados e desdobrados dos eixos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que permitem desenvolver a didatização das situações geográficas.

Em cada ano dos três ciclos de aprendizagem, há um quadro sistematizado com quatro colunas: Eixo, Objetos de Conhecimento, Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento e Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Os ODS foram pactuados na Agenda 2030 pelos países-membros das Nações Unidas e foram inseridos neste Currículo como temas inspiradores a serem trabalhados de forma articulada com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nos quadros, há uma correspondência com os ODS relevantes para o objetivo, seja do ponto de vista temático quanto sob o olhar metodológico e de abordagens inovadoras de aprendizado.

Educadores e estudantes são protagonistas na materialização dos ODS como

**5.** Essa forma de organizar nos permite inserir as questões semânticas e textualizar a visão proposta. Assim, acreditamos permitir diálogos com os educadores, que podem pautar-se por uma referência para ampliar a compreensão e decisão sobre como alcançar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no currículo.

temas de aprendizagem e têm ampla liberdade para também criar projetos autorais a respeito, assim como buscar parceiros com o objetivo de promover maior cooperação entre os diferentes atores sociais e da comunidade escolar na geração e compartilhamento do conhecimento e da prática.

Há que se ressaltar alguns questionamentos, considerados pelos educadores da Rede, quanto às bases epistemológicas e sócio-históricas críticas do pensamento geográfico e sobre os processos de organização dos conteúdos, destacando evidentemente uma preocupação explícita e contextualizada com a retórica científica sobre a importância da organização do ensino pela aprendizagem dos estudantes.

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

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITOS ESTRUTURANTES

A Geografia estuda as interações entre o processo histórico que regula a formação das sociedades humanas e processos funcionais da natureza, por meio da leitura e interpretação da organização e produção do espaço. A divisão da Geografia em

campos de abordagem da sociedade e da natureza tem propiciado um aprofundamento temático das situações de estudo e pesquisa. Além disso, podemos reconhecer que a Geografia é uma área de conhecimento que articula diferentes campos do saber e que desenvolveu "lentes" interpretativas em abordagens conceituais e teóricas múltiplas. Essa divisão necessária, como um recurso de construção da interpretação científica da realidade, é um recurso metodológico, na medida em que o objetivo dessa disciplina é explicar e compreender as interações entre a sociedade e a natureza e como ocorre a apropriação e produção desta por aquela em sua totalidade. Na busca dessa abordagem relacional, professores e estudantes podem trabalhar com diferentes noções espaciais e temporais, bem como com os fenômenos sociais, culturais e naturais que são característicos de cada lugar, para permitir uma compreensão processual e dinâmica de sua constituição. No processo de aprendizagem, estimular o estudante a identificar e relacionar paisagens significa resgatar as heranças das sucessivas relações e desenvolver o pensamento espacial que marca uma das principais características do saber geográfico.

As temporalidades da sociedade e da natureza permitem construir progressivamente o mundo como resultado da herança de tempos acumulados, ou seja, reconhecer nas paisagens e lugares as transformações em diferentes momentos históricos que são produtos de acordos e conflitos, construções e desconstruções. Nesse sentido, a análise da paisagem trata das dinâmicas de suas transformações e não apenas de sua descrição como um mundo estático de objetos observáveis. A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os entendimentos dos processos sociais, físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais.

A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos como fenômenos que se relacionam com as ações humanas responsáveis por sua constituição. Para tanto, é preciso observar, registrar, comparar e buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e se articulam e que podem ser compreendidos pela análise do processo de produção/organização do espaço.

O espaço geográfico é historicamente produzido pela sociedade, enquanto ela organiza econômica e socialmente um território. A percepção espacial de cada indivíduo ou sociedade é também marcada por laços afetivos e referências socioculturais acumuladas e transmitidas historicamente. Nessa perspectiva, a historicidade enfoca o homem como sujeito construtor do espaço geográfico, um homem social e cultural, situado para além, e por meio, da perspectiva econômica e política, que imprime seus valores no processo de construção do território. Assim, o estudo de uma totalidade, isto é, da paisagem como síntese de múltiplos espaços e tempos, deve considerar o espaço topológico – o espaço vivido e o percebido e o espaço produzido.

Pensar sobre essas noções de espaço pressupõe considerar a compreensão subjetiva da paisagem como lugar: a paisagem ganhando significados para aqueles que a vivem e a constroem. As percepções que os indivíduos, grupos ou sociedades têm do lugar nos quais se encontram e as relações singulares que com eles

estabelecem fazem parte do processo de construção das representações de imagens do mundo e do espaço geográfico. As percepções, as vivências e a memória dos indivíduos e dos grupos sociais são, portanto, elementos importantes na constituição do saber geográfico. No Ensino Fundamental, é importante considerar quais são as noções, conceitos e procedimentos da Geografia mais adequados para os estudantes em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às habilidades que se espera que eles desenvolvam.

Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, os conceitos **território, paisagem**, **natureza**, **lugar** e **região** devem ser abordados como estruturantes no trabalho com as diferentes situações geográficas que São Paulo, em sua complexidade, pode ser compreendida. Esses conceitos têm se mostrado acessíveis aos estudantes, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

### Território

O território é um conceito fundamental quando se estuda a formação econômica, política e social de uma nação. Nesse sentido, é o trabalho social que qualifica o espaço, gerando o território usado. Segundo Santos (2000b, p. 105), "território não é apenas os limites da configuração de um Estado-Nação, mas sim o espaço construído pela formação socioespacial, um campo de tensões e disputas". Para estudar o território, é necessário que os estudantes compreendam que os limites territoriais são variáveis e dependem da situação geográfica considerada. Por exemplo, quando se estudam os arranjos econômicos mundiais, o que se entende por território vai muito além do Estado nacional. Assim, o território deve abarcar mais que a visão baseada no Estado-Nação, uma vez que, desde um quarteirão aterrorizado por uma gangue de jovens, até o bloco constituído pelos países membro da Organização do Tratado do Atlântico Norte — OTAN, são territórios estabelecidos. Além disso, é preciso compreender que o território abrange a complexidade e a diversidade dos usos sociais nem sempre harmônicos, por exemplo, a diversidade de tendências econômicas, as ideias que circulam e determinam as decisões políticas, a pluralidade de crenças, os sistemas de pensamento e tradições de diferentes povos e etnias, entre outros aspectos. É necessário reconhecer que, apesar de uma convivência comum, múltiplas identidades coexistem num território e, por vezes, influenciam-se reciprocamente, definindo e redefinindo aquilo que poderia ser chamado de identidade nacional.

No caso específico do Brasil, o sentimento de pertencimento ao território nacional envolve a compreensão da diversidade cultural que aqui convive e que, mais do que nunca, busca o reconhecimento de suas especificidades, daquilo que lhe é próprio. O conceito de território possui uma relação bastante estreita com o de paisagem. Considera-se o território um produto socialmente produzido, um resultado histórico da relação de um grupo humano com o espaço que o abriga. O território é, portanto, uma expressão da relação sociedade/espaço, sendo impossível de ser pensado sem o recurso aos processos sociais. É algo criado pelos homens, é uma instituição.

Em Geografia, portanto, o território tem contornos geopolíticos ao se

configurar como o espaço físico no qual o Estado se concretiza. Porém, ao se compreender o Estado nacional como a nação politicamente organizada, estruturada sobre uma base física, não é possível se considerar apenas sua função política, mas também o espaço construído pela sociedade e, portanto, a sua extensão apropriada e usada. A produção de um território não deve ter como referência apenas o poder do Estado, mas considerar outros atores na produção deste território. Conforme Raffestin (1993), o território é um espaço modificado pelo trabalho que exprime relações de poder e é produzido por diversos atores — Estado, indivíduos, empresas.

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

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

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

> A territorialidade, outro fundamento importante para compreender processos de dimensão mais estritamente política, diz respeito às relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar". A territorialidade, como um componente do poder, não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é uma estratégia para criar e manter grande parte do contexto geográfico através do qual nós experimentamos o mundo e o dotamos de significado. (SACK, 1986, p. 219).

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

## Paisagem

O conceito de paisagem tem um caráter específico para a Geografia, distinto daquele utilizado pelo senso comum ou por outros campos do conhecimento. É

definido como uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos do passado e do presente. "A paisagem é o velho no novo e o novo no velho" (SANTOS, 1982, p. 38). Assim, por exemplo, quando se fala da paisagem de uma cidade, dela fazem parte seu relevo, a orientação dos rios e córregos da região sobre os quais se implantaram as vias expressas, o conjunto de construções humanas, a distribuição da população que nela vive e o registro das tensões, sucessos e fracassos da história dos indivíduos e grupos que nela se encontram. A paisagem tem uma extensão e pode ser identificada em suas unidades, pode ser representada cartograficamente, reconhecendo os diferentes arranjos que lhe conferem unidade espacial e territorial. A paisagem é a "assinatura" de um território. É nela que estão expressas as marcas da história de uma sociedade, tornando-a, assim, uma soma de tempos desiguais, uma combinação de espaços geográficos.

### Lugar

O conceito de paisagem, por sua vez, está relacionado à noção de lugar. Pertencer a um território e à sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles, dar-lhe sentido. O conceito de lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos afetivos, subjetivos e simbólicos: uma praça, onde se brinca desde menino; a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade etc. O lugar é onde estão as referências pessoais e coletivas e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico.

### Natureza

As visões de natureza acompanham a história cultural, e suas interpretações marcam diversos campos científicos, entre eles as abordagens conceituais da Geografia. A natureza também é um conceito do entendimento geográfico dos processos naturais e da apropriação social como recurso, não apenas como suporte e desvelamento de processos, mas como esses processos estão imbricados com a produção econômica e cultural. A natureza como conceito vem sendo estudada pela Geografia de um lado pela produção de natureza (por exemplo, a criação de espaços protegidos onde o uso é controlado por normas que definem um futuro para o território usado) e, por outro, como entendimento da complexa rede de interações do mundo físico, por meio dos estudos da dinâmica dos relevos, das águas, dos climas e dos seres vivos.

As visões de natureza nos remetem às dicotomias e disjunções do pensamento ocidental, do pensamento que coloca o homem como antinatural e do natural como artificial, quando — pelo trabalho — o homem transforma a natureza. Vivemos um momento de ressignificação, pois, como afirma Morin (2000), quando discute a complexidade da natureza do homem:

> A abertura da noção de homem sobre a vida não é unicamente necessária à ciência do homem, também é necessária ao desenvolvimento da ciência da vida; a abertura da noção de vida é, por si mesma, uma condição para a abertura e para o desenvolvimento da ciência do homem. A insuficiência de uma e de outra tem inevitavelmente de apelar para um ponto de vista teórico que possa, ao mesmo tempo, uni-las e distingui-las, quer dizer, permitir e estimular o desenvolvimento de uma teoria da auto-organização e de uma lógica da complexidade. (MORIN, 2000, p. 128).

As visões de natureza constroem formas diferenciadas de uso dos recursos naturais. Mas a natureza é também a base da existência de todas as formas de vida. Possui uma existência não apenas material dos objetos, das técnicas e do saber da ciência que desvela os recursos. Os sistemas naturais são responsáveis por processos vitais como ciclo da água, a formação dos solos, a esculturação do relevo e as diferentes coberturas de vida do planeta que representam a biodiversidade. O conceito de natureza possui uma dimensão histórica que resultou em mudanças espaço-temporais. A natureza é formada por coisas vivas e não vivas, como as rochas, suportes do relevo e da vida. Os sistemas naturais existem por si só, independentemente da presença ou interação humana, mas a natureza como conceito é uma construção social, porque envolve a capacidade de criar leituras, interpretações, usos e significados desses sistemas.

Os sistemas naturais foram apropriados pelas sociedades em sua longa relação socioeconômica e cultural. Desses, são extraídos os recursos que viabilizam a sobrevivência material e biológica. Mas é a partir das práticas de exploração no capitalismo mundializado e do meio técnico-científico-informacional que os sistemas naturais são modificados, criando situações críticas de degradação e esgotamento. Nesse sentido, deve-se lembrar que natureza é concebida por Milton Santos como a relação sociedade-natureza e que é reconhecida como uma parte ou fragmentação do mecanismo capitalista de produção mundializada, em que o progresso técnico-científico estaria mediando esta interação. Entretanto, Dulley (2004) compreende que a natureza também possui uma ordem funcional que independe do homem e que, para a compreensão da apropriação dos elementos naturais e transformados das paisagens, é importante conhecer a influência da natureza no processo de construção do espaço geográfico.

Diante do quadro preocupante de degradação ambiental, cabe ao ensino de Geografia ampliar a reflexão sobre a necessidade de uma visão integradora dos sistemas naturais. Por essa perspectiva reflexiva, é que conteúdos, como as interações solo x clima x relevo x cobertura vegetal e funções da fauna, podem ser tematizados em Geografia. A biodiversidade hoje é também temática de Geografia, pois os sistemas naturais dependem das interações bióticas para sobreviver e produzir benefícios, tais como a água, a depuração atmosférica, alimentos saudáveis, entre outros.

Cabe à Geografia escolar estimular a reflexão-ação local no sentido de melhor cuidar e transformar as práticas que degradam e comprometem a qualidade ambiental e a qualidade de vida. A sustentabilidade socioambiental depende de posturas novas que se constroem no processo educativo. O

ambiente urbano representa um desafio complexo para as sociedades contemporâneas e, nesse sentido, tratar da sustentabilidade da cidade não se reduz à conservação dos recursos ambientais, mas também assegurar condições de vida digna à população, propiciando que parcelas da sociedade não sejam excluídas do processo de desenvolvimento das cidades. A Agenda 2030, definida pelas Nações Unidas em 2016, propõe que se articulem em todos os âmbitos sociais 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que podem ser associados às propostas educativas. Nesse item, percebe-se a possibilidade de interlocução da visão de natureza transformada pelo trabalho e informada pela cultura.

### Região

Região, conceito da Geografia clássica, aparece na Geografia Moderna em meados do século XIX (BRITO, 2007 *apud* SÃO PAULO, 2016b). De início, fundamentada nas características dos sistemas naturais, definia setores das paisagens onde se identificava uma homogeneidade numa determinada escala espacial. Brito (2007, p. 77*)* afirma que:

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

No entanto, Santos (1998, p. 196) relembra que:

> ao contrário do que parece, a região se torna ainda mais importante no mundo contemporâneo, tendo em vista, em primeiro lugar, o tempo acelerado acentuando a diferenciação dos eventos, aumentando a diferenciação dos lugares; em segundo lugar, já que o espaço se torna mundial, o ecúmeno se redefine. Ainda segundo Santos (1988, p. 28), todos os lugares são virtualmente mundiais, mas também exponencialmente diferentes dos demais. (SANTOS, 1998, p. 196).

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

Nessa abrangência, a Geografia contribui para que se compreenda como se estabelecem as relações locais com as universais, como o contexto mais próximo contém e está contido em uma escala mais ampla e quais as possibilidades e implicações que essas dimensões possuem. No mundo atual, o meio técnico-científico-informacional adquiriu um papel fundamental e, no processo de mundialização e massificação, o mundo convive com novos

conflitos e tensões, tais como o declínio dos Estados-nação, a formação de novos arranjos comerciais, as políticas econômicas, a ordem ambiental mundial, a desterritorialização e reterritorialização constantes de pessoas e povos e outros temas que recuperam a importância do saber geográfico.

Nesse sentido, o processo de regionalização ganha novos contornos e desconstrói a visão naturalizada de um mundo organizado por um conjunto de variáveis estáticas e aborda como as relações e interações ocorrem nos campos econômicos, políticos, meio ambiente entre outros. Há uma multiplicidade de questões que, para serem entendidas, necessitam de uma educação geográfica bem estruturada. Isto que explanamos se apresenta na Cidade de São Paulo, um município integrado às redes, desigual nas territorialidades, de crises de processos naturais, rico na diversidade cultural etc.

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

| Quadro 1 - Síntese dos Conceitos Estruturantes | | |
|---|---|---|
| **Conceitos** | **Concepções Teóricas** | **Autores de Referência** |
| **LUGAR** | Muitos autores utilizam o termo lugar para se referir à ideia de pertencimento (TUAN, 1983; SCARLATO, 2005; OLIVEIRA, 2000, 2013; FURLAN, 2004). Lugar seria a expressão do espaço vivido, percebido e representado. Nessa abordagem, lugar ganha sentido de leitura perceptiva e de campo simbólico. Uma pessoa vive num local, mas o lugar seria sua identificação afetiva, a ligação e vínculo com a paisagem. Para outros autores, lugar seria a função que uma localidade exerce no Território (SANTOS, 2000a), por exemplo, a Av. Paulista como o lugar do sistema financeiro. | CLAVAL, Paul<br>CORREA, Roberto L.<br>FURLAN, Sueli A.<br>OLIVEIRA, Lívia<br>SANTOS, Milton<br>SCARLATO, Francisco C.<br>TUAN, Yi-Fu. |
| **NATUREZA** | Cada período histórico é marcado por um determinado posicionamento filosófico em relação à concepção de natureza. As explicações e as definições de natureza acompanham as concepções de mundo dependendo do grupo humano, do tipo de sociedade ou da classe social de quem responde (CARVALHO, 1991). A forma de estudar e interpretar os sistemas naturais segue essa ampla gama de construções epistemológicas. A natureza é uma construção social da interpretação dos sistemas naturais. Em Geografia, estuda-se tanto os sistemas em si, como as ideias de natureza. A partir dessa construção humana, estabelecemos formas de concebê-la e de nos relacionarmos com o ambiente. Na atualidade, evidencia-se em diversas áreas do conhecimento a eclosão de novas teorias (Teoria da Auto-organização, Teoria da Complexidade, Teoria das Estruturas Dissipativas etc.) referentes a essas novas visões de mundo que consequentemente trazem consigo novas concepções acerca da natureza. A Geografia trabalha com uma conceituação ampla de natureza: funcional, simbólica, sagrada e produzida pelo capitalismo. | CARVALHO, Marcos B.<br>HASSLER, Márcio L.<br>LENOBLE, Robert<br>MORIN, Edgar<br>SANTOS, Milton<br>VITTE, Antonio C.<br>CIGOLONI, Adilar<br>SCHELLMANN, Karin<br>VESENTINI, José W.<br>WHITEHEAD, Alfred N. |
| **PAISAGEM** | A paisagem geográfica pode ser entendida como conjunto de objetos que definem arranjos espaciais que combinam diferentes tempos (SANTOS, 1998). Mas a paisagem pode também adquirir o significado de produto da experiência vivida e herança da natureza (AB'SABER, 2003). Na visão ecológica da paisagem, ela é um conjunto estruturado e funcional de formas que permitem identificar unidades homogêneas (MONTEIRO, 2001). | CAVALHEIRO, Felisberto<br>CLAVAL, Paul<br>LA BLACHE, Vidal<br>MONTEIRO, Carlos A. F.<br>SANTOS, Milton<br>TROLL, Carl |
| **REGIÃO** | Conceito historicamente utilizado em Geografia, que inicialmente considerava os atributos naturais como diferenciados dos espaços geográficos. Corrêa (1989) considera região uma entidade concreta, resultado de múltiplas determinações. | CORRÊA, Roberto L.<br>LENCIONE, Sandra<br>SANTOS, Milton<br>LA BLACHE, V.<br>MOREIRA, Ruy<br>GOMES, Paulo C.<br>RIBEIRO, Luiz A de M.<br>RUA, João |
| **TERRITÓRIO** | O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura. | ANDRADE, Manuel C.<br>COSTA, Paulo G.<br>HAESBAERT, Rogério<br>MORAES, Antonio Carlos R.<br>SANTOS, Milton |

## DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

A diversidade étnico-racional tem sido a mais tematizada em Geografia, mesmo antes de existirem as conquistas legais dos povos culturalmente diferenciados, talvez pelas recentes produções que iluminam a Geografia Cultural com as releituras das obras de Paul Claval e de outros autores.

Abordar a pluralidade social e ambiental é um dos desafios propostos neste documento curricular de Geografia. A questão étnico-racial aparece nos conteúdos como objetivos voltados ao reconhecimento dessa pluralidade cultural paulista e das distintas territorialidades, bem como a situação dos imigrantes e refugiados presentes no Brasil e a forma como são tratados.

Abordar a diversidade requer preocupação com a valorização dos saberes do estudante, das trajetórias da cultura local e da dimensão do lugar. Essa tem sido uma marca contemporânea dos currículos que pretende quebrar com a tradição eurocêntrica do ensino da disciplina. Os processos e as estruturas de dominação estão sendo postos à prova devido ao dinamismo da sociedade civil, ficando cada vez mais necessário e latente discutir a formação global e local da sociedade. Nas palavras de Ianni:

> A formação da sociedade global modifica substancialmente as condições de vida e trabalho, os modos de ser, sentir, pensar e imaginar. Assim como modifica as condições de alienação e as possibilidades de emancipação de indivíduos, grupos, etnias, minorias, classes, sociedades, continentes. (IANNI, 1992 p.100).

Aparentemente, contrário ao movimento de fragmentação que estudiosos têm associado a uma "condição pós-moderna", também testemunhamos uma crescente mundialização dos processos sociais e econômicos. A financeirização do mundo e a presença cada vez mais maciça de corporações internacionais são uma força de estandardização e homogeneização que acabam por romper fronteiras.

Para Santos (2000a, p. 18), os dois movimentos não são em si antagônicos; eles se complementam e têm a ver com uma lógica intrínseca da produção capitalista. À crescente "monetarização da vida cotidiana", que transforma "o mundo inteiro num enorme terreno", somam-se "as percepções fragmentadas". Daí, uma certa visão ingênua de que é possível emancipar-se apenas na valorização das identidades locais. As identidades locais e a falta de equidade se devem a esses contextos maiores e complexos. Mas há uma vertente de problemas nacionais que diz respeito ao modo como a sociedade brasileira se desenvolveu na exclusão de grupos sociais. Particularmente, a questão do negro na sociedade brasileira possui contornos específicos.

O que testemunhamos, então, é o surgimento de um mundo a um tempo grande e pequeno, homogêneo e plural, articulado e multiplicado. Devemos considerar quais conteúdos respondem a esse contexto geral e singular para que professores possam refletir sobre como ensinar.

Simultaneamente ao movimento de globalização, os pontos de referência são dispersos, dando a impressão de que se movem ou ser perdem. Ao mesmo tempo em que há centros políticos decisórios hegemônicos, há momentos e pautas em que sua força é questionada e sua posição contestada e não seguida. São Paulo sintetiza essa formação de uma "sociedade global", associada a um processo de desterritorialização, que se manifesta tanto na esfera econômica, como na política e cultural. Assim, como diagnostica Milton Santos, a globalização apresenta duas forças: aquela que homogeneíza, mas aquela que, ao dissolver fronteiras em resposta a uma maior liberdade de circulação de capital, move centros decisórios e pontos de referência, tornando tudo fluído e multidirecional. Esse desenraizamento das coisas, das gentes e das ideias é um processo cada vez mais intenso e generalizado e afeta as noções de espaço e de tempo. Dessa maneira, o lugar está no mundo e o mundo está no lugar. Segundo Ianni:

> Quando não é mais nítido o ponto de referência ou o momento preciso, os acontecimentos largam-se por distintos lugares e épocas. Mesclam-se, confundem-se e rearticulam-se povos e culturas, signos e significados, realidades e imaginários. A própria localização evidente, indiscutível, pode tornar-se irrelevante. É como se um novo tecido, outra malha, recobrindo e impregnando o mundo, alterasse a geografia e a história. (IANNI, 1992, p. 100).

Dessa forma, podemos dizer que na diversidade, os indivíduos, os grupos, as classes e todos os outros setores sociais adquirem distintas possibilidades de se desenvolverem e se expressarem com equidade. Diante de horizontes abertos, insuspeitados, uns e outros podem visualizar múltiplas perspectivas. Uns e outros deixam de estar vinculados a somente, ou principalmente, uma cultura, história, tradição, língua, religião, ideologia, utopia.

No entanto, é preciso lembrar que, se o projeto moderno não cumpriu plenamente sua promessa de democratização e universalização de direitos, até agora o projeto pós-moderno também não desempenhou as suas promessas de liberdade e respeito à pluralidade. Por enquanto, o desenraizamento criou simulacros que tomaram o lugar da realidade, elevando à segunda potência os processos de alienação e fetichização já presentes na modernidade.

Mais do que nunca, as desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais estão lançadas em escala mundial e refletem-se nos lugares. O mesmo processo de globalização, com que se desenvolvem a interdependência, a integração e a dinamização das sociedades nacionais, produz desigualdades, tensões e antagonismos. O mesmo processo de globalização, que debilita o Estado-nação, ou redefine as condições de sua soberania, provoca o desenvolvimento de diversidades, desigualdades e contradições, em escala nacional e mundial.

Segundo Ianni (1992, p. 22), "a desterritorialização acentuou e generalizou a solidão e o isolamento dos indivíduos". Indivíduos, famílias, grupos, classes e outros segmentos sociais perdem-se no desconcerto do mundo". Essa solidão, graças à perda de referências dos quadros históricos nos quais a ideia mesmo de indivíduo surgiu, alcançou, hoje em dia, dimensões inimagináveis para os

pensadores iluministas e mesmo para seus críticos. As formas de alienação que se expandiram da razão econômica para as formas de afeto geraram habitantes perdidos em um mundo e em uma existência carentes de sentido. A perda de referenciais, que, por um lado, poderia levar à maior liberdade, resultou, de fato, na perda de vínculos não só sociais como afetivos.

Assim, os estudos escolares da Geografia não podem falar impunemente em desterritorialização. Segundo Ianni (1992) e outros pensadores, existe um aumento na experiência de não pertença dos indivíduos que passa também por sua relação com o espaço. Mas também pensamos que seja inadequado algo como o que o antropólogo francês Marc Augé indicou como não lugares. Embora as relações entre indivíduo e espaço estejam alienadas, lugares nunca deixam de existir. É o olhar da Geografia que pode auxiliar no entendimento de como opera essa perda de conexão entre sujeito e território, já que o espaço é seu objeto por excelência. Segundo Santos,

> O espaço é formado por um "conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá". [...] Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2008, p. 62-63).

O que existe é um jogo dialético entre o local e as forças globais. Se a lógica da financeirização e da técnica, por um lado, busca a padronização e a não diferença, por outro, cada região (e cada lugar), imersa no global, torna-se também cada vez mais diversa. Entender essa dialética exige evitar dois erros: o de adotar um ponto de vista apenas localista, "já que o mundo se encontra em toda a parte", e encarar os fenômenos a partir de uma "simplificação cega" que só leve em conta as forças sociais globais. Um conceito central para Santos seria, então, o lugar. O lugar é o meio entre o mundo e o indivíduo e também ele sofre da mesma "esquizofrenia" que caracteriza o espaço: de um lado, acolhe os vetores da globalização e, de outro, produz uma "contraordem".

Assim, junto à busca pela sobrevivência, vemos produzir-se, na base da sociedade, um pragmatismo mesclado com a emoção, a partir dos lugares e das pessoas juntos. Esse é também um modo de insurreição em relação à globalização, com a descoberta de que, a despeito de sermos o que somos, podemos desejar ser outra coisa. Nisso, o papel do lugar é determinante. Ele não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, o que permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro.

Ou seja, se olharmos com cuidado, na e por força da globalização, instala-se uma variedade de modos de vida cuja realidade preside o cotidiano das pessoas. E para Milton Santos, a possibilidade da cidadania deve ser buscada aí, nesse *modus vivendi* local. Somente a partir de um país configurado como "federação de lugares", poderá se erguer uma "federação de países". Isso porque não há como o mundo regular os lugares e, portanto, um cidadão do mundo que não seja um cidadão do lugar só pode ser uma promessa nunca cumprida.

Nesse sentido, é fundamental voltarmos nosso olhar para o cotidiano, pois é nele que se enraízam as relações com o entorno, criadas de forma espontânea, por isso mesmo resistentes, e que constituem a base para uma outra ordem. No cotidiano, a razão, isto é, a razão de viver, é buscada por meio do que, em face a essa racionalidade hegemônica, é considerado como irracionalidade, quando na realidade o que se dá são outras formas de ser racional.

O mundo do cotidiano é também o da produção ilimitada de outras racionalidades, que são, aliás, tão diversas quanto às áreas consideradas, já que abrigam todas as modalidades de existência. O cotidiano supõe uma demanda desesperada pela política, resultado da consideração conjunta de múltiplos interesses. A vida cotidiana abrange várias temporalidades simultaneamente presentes, o que permite considerar, paralela e solidariamente, a existência de cada um e de todos, como, ao mesmo tempo, sua origem e finalidade. O universo do cotidiano é o mundo da heterogeneidade criadora. As propostas curriculares tangenciam um caminho próximo a esse, mas como texto reflexivo são ainda simplificadores da questão da diversidade com expressão dos lugares.

O conhecimento geográfico revela contradições e constrói posicionamentos diante dos fatos sociais e ambientais do mundo. Aprender é um constante desvelar e apropriar-se do mundo. O ensino de Geografia deve estar intimamente ligado à compreensão do mundo e do planeta, nas mais diferentes escalas e contradições, assim como deve instrumentalizar os estudantes para que possam ser autores de transformações sociais.

**LEIA MAIS**

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Geografia. São Paulo: SME / COPED, 2016. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEB/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

# ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

De acordo com Santos (2008, p. 49), "o espaço total e o espaço local são aspectos da realidade total, que é representada a partir da imagem do universal e dos particulares. O global reflete-se nas dinâmicas dos lugares que, consequentemente, influenciam no todo".

Nesse sentido, pensar a dinâmica de apropriação e produção do espaço geográfico não difere disso. O todo pode ser pensado pelas partes e as partes pelo todo. Fazer o estudante entender que ações de intervenção locais podem transformar o mundo é um dos objetivos de ensinar e aprender a Geografia no Ensino Fundamental.

A partir da consciência dos lugares, é importante desenvolver em nossos estudantes autonomia e pensamento crítico para a compreensão e aplicação do raciocínio geográfico para, com isso, refletir as lógicas de apropriação do espaço globalizado. Na busca de compreender como o espaço geográfico é produzido e reproduzido e como ele pode ser apropriado a partir de várias formas, o estudante poderá construir seu conhecimento, buscando autonomia para investigar e propor alternativas para seu bairro, ampliando sua escala para a Cidade de São Paulo.

O jeito que cada indivíduo se apropria do espaço e se sente pertencente a ele, vai depender de sua visão de mundo e de como ele percebe, vivencia e experimenta esse espaço a partir de seu corpo (considerando as diversidades corporais), sua história de vida, sua cultura, sua condição socioeconômica e sua visão política. Não existe ação sem intenção; logo, a apropriação e a produção espacial são sempre intencionadas. De acordo com Carlos (2010):

> A paisagem urbana é espelhada pelas diferenças, colocando-nos no nível do aparente e do imediato. O passado e o presente se encontram nos lugares e são vivenciados constantemente por nossos alunos [...] casarões do café dão lugar aos edifícios, que são (re) significados, mudando sua lógica de apropriação (CARLOS, 2010, p 33).

Tuan (1983) nos aponta:

> Articulando constantemente o público e o privado, a ideia de pertencimento deve ser trabalhada. Para isso a sugestão é entender a dinâmica de apropriação e produção espacial e perceber os lugares a partir de todos os sentidos humanos, propondo intervenções, empoderando o estudante para que

> ele consiga, de forma democrática, praticar ações cidadãs em prol da melhoria da coletividade. [...] construímos significâncias a partir de nossa vivência e experiência com o lugar do qual fazemos parte e experimentamos com todo o nosso corpo. O cego, por exemplo, percebe os sons de forma peculiar e usam suas ressonâncias para avaliar o caráter espacial do meio ambiente, usam o tato para sentir texturas e rugosidades. A proximidade pelo tato e o longe pelo som possibilita a construção de um espaço significativo para ele (TUAN, 1983, p. 133).

O professor e os estudantes (pensando aqui na questão da construção da autonomia) poderão usar métodos de investigação, como trabalho de campo, entrevista com a comunidade, assim como a análise e construção das diferentes linguagens geográficas para compreender melhor o ambiente em que se vive e conseguir, dessa forma, intervir nele.

Essas formas de aprender a Geografia podem ajudar os estudantes a significar o espaço vivido. Quanto mais dinâmica e lúdica for a aula, utilizando várias formas de linguagem para atingir o objetivo remetido pelo conteúdo, mais o estudante irá compreender aquilo que está a sua volta. Levar em consideração as várias inteligências (GARDNER, 2000) e potencialidades dos estudantes na hora de planejar a aula pode garantir que todos sejam contemplados, mesmos aqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou algum transtorno de aprendizagem.

Todos os estudantes, a despeito de suas diferenças reais ou circunstanciais, físicas ou intelectuais e socioeconômicas, têm desafios de aprendizagem, em graus diferentes (uns mais, outros menos). Dessa forma, precisam ser aceitos, compreendidos e respeitados em seus diferentes estilos e maneiras deaprender, respeitando-se os tempos, interesses e possibilidades de ampliar e de aprofundar conhecimentos, em qualquer nível escolar.

Os programas, os currículos, as atividades e os recursos pedagógicos serão sempre os mesmos para todos os estudantes. O que faz a diferença é identificar os papéis do educador e de seus estudantes. Segundo Mantoan (2012):

- **Do lado do estudante** - considerar a possibilidade de o aprendiz realizar as suas tarefas e atividades com a turma, sem ter de trabalhar à parte, segregado, mas fazendo uso do material pedagógico da sala de aula, livremente, de acordo com seus interesses e capacidades;
- **Do lado do professor** - considerar o modo como planeja as atividades e como seleciona os recursos, de forma que possam servir a objetivos mais amplos e importantes do que treinar, estereotipar e constranger o estudante.

Enfim, ao longo das últimas décadas, o ensino da Geografia suscitou reflexões que procuram encontrar alternativas teórico-metodológicas para que a disciplina garanta ao estudante um ensino que faz sentido sobre o espaço vivido. Afirma-se que o conhecimento geográfico seja construído com base num processo prioritário de alfabetização geográfica e que o trabalho em Geografia contenha como prerrogativa primária desenvolver o "olhar geográfico", ou seja, sua forma de análise socioambiental.

## GEOGRAFIA E OUTROS COMPONENTES CURRICULARES

Os temas de estudo da Geografia permitem conexões com outros componentes curriculares e apresentam claras sobreposições. Estudar os lugares, territórios paisagens e regiões, pressupõe lançar mão de uma ampla base de conhecimentos que não se restringem àqueles produzidos apenas pela Geografia. Muitas são as interfaces com outras áreas curriculares. Talvez, a maior diferença entre essas áreas sejam os métodos de estudo e suas formas de recortar a realidade estudada. Assim, o estudo da natureza em Geografia envolve uma análise de processos que também é feita em Ciências, por exemplo. No entanto, a Geografia traz métodos peculiares de estudo, por exemplo, o desenvolvimento das noções de espacialidade quando se considera a escala e a integração dos fenômenos.

Outro aspecto a destacar é que, para estudar a espacialidade, a Geografia desenvolveu a representação cartográfica que requer métodos e conteúdos específicos para se aprender na escola. Pode-se mencionar um exemplo de conexão e ao mesmo tempo singularidade: é possível estudar aspectos do tempo meteorológico em Ciências e Geografia, mas na Geografia essa noção se associa ao entendimento das escalas de tempo e clima, que são muito diferentes, e ao mesmo tempo a cartografia dos fenômenos climáticos, por exemplo, os mapas de fenômenos atmosféricos. Com História, essas conexões são evidentes, pois as temporalidades também são objeto de estudo da Geografia, que busca interpretar o tempo empiricizado na paisagem e também nos objetos do cotidiano.

# O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS CICLOS

Gg

## CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

**Como desenvolver** o pensamento espacial? Quais os primeiros passos para crianças em processo de alfabetização aprenderem Geografia? Como iniciar a alfabetização cartográfica neste ciclo? Um dos propósitos do estudo de Geografia é oferecer um amplo leque de aprendizagens para que a criança adquira a capacidade de desenvolver e ampliar raciocínios espaciais. Compreender o modo de viver e o cotidiano de sua comunidade numa cidade complexa como São Paulo é o desafio desse processo.

A criança, desde o início de sua alfabetização, pode conectar a linguagem aos conhecimentos espaciais para atuar e transformar o mundo à medida que se desenvolve e elabora de forma progressivamente mais complexa a leitura do espaço geográfico. Mas o que é ler o mundo em Geografia? A leitura geográfica do espaço vivido não se reduz a uma percepção empírica dos objetos que estão em torno de nós.

É um processo de construção do olhar que cria a possibilidade de compreensão de relações e interações dos objetos em contextos variados, um olhar que permite ver o que nem sempre está explícito nas formas. Por exemplo, como compreender o espaço escolar como lugar para aprender e socializar-se? Como decifrar códigos do espaço? O olhar interrogador e interpretador dos vínculos espaciais com os lugares próximos e distantes, do pertencer a um grupo social, do reconhecer-se num quadro natural, da valorização da cultura material e imaterial brasileira e particularmente de sua comunidade, da compreensão da formação socioespacial, da leitura da paisagem, da mobilidade socioespacial, da formação dos grupos sociais, das múltiplas interações dos processos da natureza e das atividades econômicas que articulam a vida à produção do espaço.

Ao tratar da representação cartográfica por meio do uso dos mapas, é importante destacar que a Geografia instrumentaliza o uso dos mapas, mas não tem o monopólio do seu uso, assim como a área de linguagens não tem o monopólio do texto. Esses amplos aspectos do saber geográfico provêm de um trabalho por aproximações

recursivas para o entendimento de como a espacialidade ocorre. Em Geografia, esse entendimento está articulado a uma base conceitual da ciência geográfica que dá sustentação para a interpretação do mundo vivido e orienta caminhos de estudo. No ensino da Geografia, analisar problemáticas associadas a conceitos é imprescindível para a compreensão da realidade. Eles permitem aos estudantes localizar e dar significação aos diferentes lugares e estabelecer relações entre eles e seu cotidiano.

No Ciclo de Alfabetização temos a oportunidade de construir interações entre a leitura textual e a leitura espacial.

O contexto mais relevante são os processos de espacialização quem cria os espaços intelectuais, pois, ainda que as raízes iniciais do pensamento espacial estejam fundadas, literalmente, na Geografia das nossas vidas e espaços físicos, a maior parte de sua importância científica e, portanto, educacional, encontra-se no processo de espacialização que cria espaços intelectuais. A articulação entre a educação geográfica e a cartografia escolar contribuirá para o desenvolvimento do pensar e do pensamento espacial, e consequentemente, para a resolução de situações na vida cotidiana e profissional que envolvem representações espaciais, principalmente as cartográficas, aplicadas aos contextos geográficos.

O estudo da paisagem de vivência, por exemplo, permite que se construam os primeiros passos do pensamento espacial. No Ciclo de Alfabetização, o domínio de alguns fenômenos sociais e naturais e o desenvolvimento de algumas noções iniciais podem ser um dos caminhos que devem permitir associar ao estudo das paisagens e dos lugares vividos a linguagem dos mapas, das imagens, dos textos e a vivência empírica de trabalho de campo.

Para o professor dos primeiros anos, uma sugestão viabilizadora das primeiras leituras espaciais pode ser feita e sistematizada a partir da aproximação com as paisagens e os lugares. A Geografia estuda as paisagens humanizadas ao longo da história, cujas características são produto da atividade transformadora das sociedades. Portanto, o modo de vida é um elemento essencial na produção do espaço geográfico. São os modos de viver e trabalhar que interagem e transformam a natureza. Destacam-se, nessa perspectiva, o estudo das relações entre o processo histórico na formação das sociedades humanas e o funcionamento da natureza, que para as crianças pode ser identificado em aspectos do seu cotidiano.

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

Para que haja coerência com a ideia de que todas as áreas alfabetizam, ou seja, são responsáveis pela aprendizagem da leitura e escrita, tomamos como referência situações do cotidiano e das vivências dos estudantes. A partir de situações concretas, a criança pode e deve solucionar problemas e levantar hipóteses sobre os fenômenos estudados. O objetivo fundamental da Geografia, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, é situar a criança no momento em que vive. Situar-se é

**PARA SABER MAIS**

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

perceber os fatos que acontecem em uma dinâmica de relações espaciais próximas e distantes e numa multiplicidade temporal e espacial.

O professor deste ciclo tem o desafio de organizar o tempo didático para abordar, de modo interdisciplinar (quando possível), os conteúdos dos diferentes campos do conhecimento. Por exemplo: ao estudar os brinquedos com enfoque sobre a cultura e também a materialidade desses em diferentes contextos sociais, a Geografia se aproxima da História estudando como os recursos naturais são a base dessa materialidade e o que significa ter um brinquedo feito à mão e outro feito por uma indústria de brinquedos. O que muda quando sabemos produzir e quando não sabemos mais como se faz? Como são feitos os brinquedos? Quem produz brinquedos?

## Os Eixos Temáticos no Ciclo de Alfabetização

| EIXOS | DO QUE TRATA? |
|---|---|
| **Sujeito e seu lugar no mundo** | Desenvolvem-se as primeiras noções de pertencimento contextualizadas cultura e espacialmente. Construímos múltiplas identidades que são históricas, sociais, políticas, econômicas, culturais e afetivas, entre outras. Destacam-se a Lei 10.639/03, que versa sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na formação da sociedade brasileira, e a Lei 11.645/08, que regulamenta a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todos os níveis de ensino. |
| **Organização territorial no tempo e no espaço** | Trabalha-se a produção do espaço por meio da leitura do cotidiano pela criança. A organização territorial, ou a "assinatura territorial", é resultado de diferentes disputas localizadas no tempo e espaço social, a exemplo de São Paulo, uma cidade multifacetada, multiescalar e multitemporal. |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | Desenvolvem-se as primeiras noções espaciais, os primeiros conceitos, o alfabeto cartográfico e os processos de raciocínio adequados a esta faixa etária. A alfabetização cartográfica inicia-se pelas primeiras noções de posição, distância, referenciais espaciais, suportes etc. O pensamento espacial é abrangente, pois constitui um tipo de pensar que se apoia em "conceitos espaciais", instrumentos de representação em vários suportes físicos e digitais e processos de raciocínio" (NATIONAL RESEARCH COUNCIL - NRC, 2006). |
| **Natureza, ambientes e qualidade de vida** | É enfocada a percepção dos fenômenos da natureza que as crianças possam observar empiricamente, tais como as condições do tempo pela leitura da atmosfera, os tipos de solos pela vivência na terra etc. Também são trabalhados os espaços livres e áreas verdes do lugar de vivência da criança, iniciando o estudo sobre a função desses espaços na qualidade de vida. Aborda-se a questão da qualidade ambiental por meio do estudo do consumo, desperdício e descarte inadequado de resíduos. |
| **Trabalho e formação socioespacial** | Inicia-se com os primeiros entendimentos sobre o trabalho na família e na escola, buscando começar o estudo da Cidade de São Paulo e da sua estrutura urbana. O modelo centro-periferia, a precarização das dos segmentos de menor poder aquisitivo e a infraestrutura são abordados nesse eixo. |

## QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

### 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • A escola como lugar de vivência<br>• O lugar de vivência: a moradia, a rua onde vivo, vizinhos e amigos do bairro<br>• Os lugares de brincar e passear | (EF01G01) Descrever características percebidas de seus lugares de vivência (moradia, escola etc.) e identificar semelhanças e diferenças entre esses lugares, analisando se contemplam a acessibilidade de todos (pessoas com deficiência, idosos, pessoas com mobilidade reduzida etc.). | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF01G02) Discutir e elaborar, coletivamente, regras de convívio nos diferentes espaços do cotidiano do estudante (espaços de lazer, escola, casa, praças etc.) e em diferentes situações (jogos, brincadeiras etc.), pensando no respeito à diversidade. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Paisagem onde vivo<br>• Vida cotidiana<br>• Desenho da paisagem<br>• Meios de locomoção | (EF01G03) Perceber as construções do entorno da escola e comparar as diferenças e semelhanças entre elas, identificando os tipos de moradia observados na comunidade onde vive. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF01G04) Conhecer diferentes tipos de moradia em sua comunidade e outros lugares (população ribeirinha, comunidades indígenas, outros bairros da cidade etc.). | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF01G05) Listar e descrever oralmente os meios de locomoção usados para chegar à escola (a pé, bicicleta, carro, transporte escolar etc.) e organizar em forma de tabela os dados da turma. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Representação do espaço da escola<br>• Noções de lateralidade<br>• Desenho de croquis dos diferentes caminhos do cotidiano<br>• Oralidade | (EF01G06) Produzir representações gráficas (croquis) dos componentes das paisagens do cotidiano, utilizando diferentes recursos (massas de modelar, tablet, texturas etc.). | |
| | | (EF01G07) Identificar marcadores espaciais utilizando posições geográficas, tais como os endereços de casa e locais que conhece ou frequenta, reconhecendo os deslocamentos cotidianos (escola, casa). | |
| | | (EF01G08) Reconhecer e identificar no espaço a posição do corpo e de outros objetos, utilizando espaços da escola e representando os locais de vivência, utilizando-se do desenho de croquis. | |

**1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| | | (EF01G09) Elaborar desenhos com base em itinerários, contos literários, histórias inventadas e brincadeiras, utilizando os lugares de vivência. | |
| | | (EF01G10) Expressar, por meio da oralidade, pontos de referência (praça, padaria, parque, escola, casa etc.) em caminhos costumeiros, comparando as distâncias entre eles. | |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Primeiras noções de paisagem<br>• Os ritmos da natureza e sua relação com vestuário, hábitos alimentares, paisagem e calendário | (EF01G11) Ler imagens, identificando a presença da natureza e das ações humanas em seu cotidiano e reconhecer aspectos naturais do meio ambiente do local de moradia (mais construído, menos construído, áreas verdes, formas de vida, noções de relevo, noções de tipos de tempo etc.). | 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF01G12) Perceber (por meio dos vários sentidos) e identificar os ritmos da natureza (dia e noite e as variações climáticas), a partir dos lugares de vivência da criança. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF01G13) Perceber (por meio dos vários sentidos) e identificar as estações do ano, as mudanças de vestiários e de hábitos alimentares e a paisagem decorrente da variação de temperatura associada ao calendário. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF01G14) Descrever oralmente imagens da paisagem do local de vivência, elaborando legendas simples para as imagens dos fenômenos naturais observados. | |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Diferentes tipos de trabalho existentes no dia a dia<br>• Diferentes tipos de trabalho na escola e no entorno da escola | (EF01G15) Conhecer os tipos de trabalho realizados na escola e descrever oralmente as características desses trabalhos. | 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF01G16) Identificar e descrever os diferentes tipos de trabalho encontrados no entorno da escola. | 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |

## 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • Formação do bairro<br>• Costumes e tradições do bairro<br>• História da migração na construção do bairro | (EF02G01) Reconhecer os vínculos afetivos que construímos nos espaços de vivência, tais como a escola, o bairro, a rua, a cidade, entre outros, pensando nas semelhanças e diferenças dos usos desses espaços. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF02G02) Conhecer a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive, registrando por meio de desenhos, tabelas e gráficos simples. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF02G03) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou na comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças (étnico-racial, religiosas, culturais, físicas etc.). | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Mapa do município e seus bairros<br>• Meios de transportes: riscos e cuidados na sua utilização | (EF02G04) Conhecer outros bairros da Cidade de São Paulo, por meio de mapas e ilustrações. | |
| | | (EF02G05) Identificar e compreender os sinais de trânsito e do transporte público (cores, símbolos, placas e faixas de pedestres, assentos preferenciais etc.). | 3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA |
| | | (EF02G06) Produzir textos informativos coletivos, contendo roteiros de ônibus, trens e metrôs; o tempo do deslocamento e como utilizar os diferentes meios de transporte. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Paisagens do cotidiano<br>• Representação espacial em diferentes suportes<br>• Mapas mentais, mapas falados, maquetes<br>• Desenho de diferentes posições de objetos | (EF02G07) Identificar as diferenças e as semelhanças nas paisagens dos lugares de vivência, representando, por meio de desenhos. | |
| | | (EF02G08) Representar os locais de vivência utilizando-se do desenho de croquis, observando e desenhando objetos em diferentes posições – verticais (de cima para baixo), laterais, frontais – utilizando procedimentos para ler e compreender mapas e outras representações espaciais comuns em seu cotidiano: mapa de ruas, guias de turismo, plantas de casa ou ruas etc. | |
| | | (EF02G09) Aplicar, de forma lúdica, princípios de localização e posição de objetos (referenciais espaciais, como frente e atrás, esquerda e direita, em cima e embaixo, dentro e fora etc.). | |

**2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| | | (EF02G10) Representar objetos do cotidiano em relação a tamanho, forma, textura e cor para iniciar a construção da noção de proporção e de legenda, por meio de representação de desenhos, mapas mentais, maquetes etc. | |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Meio ambiente e impactos socioambientais | (EF02G11) Identificar e registrar, a partir de diferentes linguagens, os percursos diários por meio de percepções sensoriais (cheiros, texturas, luminosidades, formas, variação de temperatura, umidade etc.). | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE |
| | | (EF02G12) Reconhecer as características das paisagens no ambiente em que vive, identificando a ação humana na preservação e degradação das paisagens naturais. | 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF02G13) Identificar as mudanças que ocorrem nas plantas, nas árvores, nos jardins das praças etc. em função da dinâmica do clima nas diferentes estações do ano. | 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF02G14) Organizar informações coletivamente obtidas em diferentes fontes e construir procedimentos relacionados ao tratamento e à obtenção de informações (entrevistas, trabalho de campo, análise de vídeos e fotografias, leitura de textos, mapas, tabelas e gráficos simples). | |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Tipos de trabalho em lugares e tempos diferentes<br>• Recursos naturais | (EF02G15) Relacionar o dia e a noite a diferentes tipos de atividades sociais (horário escolar, comercial, sono, brincar, estudar em casa etc.). | |
| | | (EF02G16) Identificar os recursos da natureza (madeira, areia, argila, brita etc.) na construção e na produção da moradia, das ruas, dos edifícios institucionais etc. | 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |

## 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • A cidade e o campo: aproximações e diferenças<br>• Riscos e cuidados nos meios de comunicação | (EF03G01) Identificar e comparar aspectos culturais dos grupos sociais em seus lugares de vivência, seja na cidade ou no campo. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF03G02) Comparar alguns meios de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre pessoas e lugares e discutindo a acessibilidade, os riscos para a vida e os cuidados em seu uso. | |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Paisagem e a transformação socioambiental<br>• Espaço público<br>• Mudanças no uso da terra<br>• Mapa do município com as áreas protegidas (unidades de conservação, territórios de cultura) | (EF03G03) Reconhecer características e usos dos espaços públicos urbanos e rurais (identificando espaços de manifestações populares, parques urbanos, áreas protegidas, praças, entre outros). | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF03G04) Reconhecer e comunicar dinâmicas que ocorrem no espaço vivido, como o comércio, no abastecimento de água, na coleta de lixo e no saneamento básico, relacionando alguns aspectos com serviços públicos. | 3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR<br>6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF03G05) Identificar os períodos chuvosos e relacionar as áreas de enchentes ao relevo, à ocupação humana das várzeas, à impermeabilização e perda de cobertura vegetal etc. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Noções de projeção e de representação bidimensional e tridimensional<br>• Leitura e produção de mapas temáticos simples<br>• Mapa de ruas do município | (EF03G06) Localizar, nos desenhos dos trajetos, informações como endereços, nomes de ruas, pontos de referência etc. e elaborar maquete que represente os lugares de vivência, como bairro e cidade, destacando os pontos de referência. | |
| | | (EF03G07) Identificar imagens bidimensionais e tridimensionais em diferentes tipos de representações cartográficas em diferentes suportes e tecnologias digitais. | |
| | | (EF03G08) Reconhecer e elaborar legendas com símbolos de diversos tipos de representações em diferentes escalas cartográficas. | |
| | | (EF03G09) Elaborar coletivamente o mapa do bairro ou da cidade com alguns pontos de referência, organizando legenda definida de forma compartilhada com os estudantes, utilizando diferentes suportes e tecnologias digitais. | |
| | | (EF03G10) Ler mapas simples, sabendo fazer uso de legendas e mapas como fonte de informações sobre assuntos geográficos, tais como o clima e os ambientes nas diferentes regiões da Cidade de São Paulo e no Brasil, observando e comparando mapas com fotografias dos lugares. | |

**3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • A natureza como fonte de recursos<br>• Impacto das atividades humanas, recursos naturais e a conservação ambiental | (EF03G11) Conhecer algumas atitudes favoráveis para a sustentabilidade ambiental no cotidiano. | 3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF03G12) Identificar a produção de resíduos domésticos e da escola aos problemas causados no ambiente e alterações socioambientais. | 3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF03G13) Conhecer o sistema de coleta seletiva de resíduos sólidos da Cidade de São Paulo. | |
| | | (EF03G14) Identificar o consumo excessivo de recursos naturais e alguns problemas socioambientais das atividades econômicas urbanas e rurais sobre o meio ambiente. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF03G15) Conhecer o uso de materiais reutilizáveis em benefícios sociais de comunidades vulneráveis e atividades beneficentes, como junção de latas de alumínio para arrecadação de cadeiras de rodas. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF03G16) Conhecer como outros povos (comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, caiçaras etc.) resolvem seus problemas de resíduos sólidos. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Matéria-prima e indústria | (EF03G17) Identificar alimentos, minerais e outros produtos cultivados e extraídos da natureza, comparando as atividades de trabalho em diferentes lugares. | 2 FOME ZERO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO |
| | | (EF03G18) Identificar o processo de transformação da matéria-prima em produto industrializado no campo e na cidade. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA |

## CICLO INTERDISCIPLINAR

No Ciclo Interdisciplinar, o estudo da Geografia aborda as diferentes interações entre o urbano e o rural em suas dimensões sociais, culturais e ambientais. Neste ciclo, temos a importante transição do 4º e 5º para o 6º ano e uma reorganização da vida do estudante. Além disso, este período também é marcado pela fase de pré-adolescência, em que muitas capacidades cognitivas, afetivas, emocionais e físicas ocorrem, como explicitado no conceito de Educação Integral, constante no documento introdutório deste Currículo. O estudante, progressivamente, ganha autonomia em muitas dimensões de sua vida: na escola, em casa e na sociedade.

O foco de estudo da cidade também se amplia de maneira progressiva para o contexto da metrópole. São Paulo é uma cidade complexa e articuladora de processos geográficos socioeconômicos, culturais e ambientais que vão muito além do seu território municipal. Abordar essas interações significa introduzir o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e dos amplos circuitos do transporte. O objetivo central é que os estudantes construam conhecimentos a respeito das paisagens urbanas e rurais e as primeiras noções sobre processos de sua formação socioespacial, sempre considerando a trajetividade de suas transformações como sujeitos cada vez mais autônomos.

A paisagem local contém elementos fundamentais para os estudantes observarem, compararem e compreenderem suas interações com a cidade. Esse processo de identificação e reconhecimento foi iniciado no Ciclo de Alfabetização. É possível, a partir de um estudo na escala municipal, perceber como as paisagens urbanas e rurais foram se configurando. Entretanto, é fundamental propor atividades que permitam perceber outras escalas e que desafiem o estudante a conhecer-se e participar de sua comunidade, compreendendo sua inserção no mundo. Diferentes paisagens regionais devem ser apresentadas e trabalhadas com os estudantes, de modo que venham a construir uma noção mais ampla sobre o território brasileiro, suas paisagens, lugares, regiões e, de modo geral, sobre as determinações político-administrativas que caracterizam diferentes territorialidades. Neste ciclo, os estudantes aprofundam a visão de campo científico, mas é preciso reconhecer a necessidade de articular e não fragmentar o conhecimento do mundo complexo.

Nesse sentido, é importante destacar que o rural e o urbano são tradicionalmente trabalhados na escola. Entretanto, costuma-se estudar apenas suas características de forma descritiva e isolada, sem aprofundar temáticas que explicitem as relações de interdependência e de determinação que existem entre eles e enfocando, quase que exclusivamente, seus aspectos econômicos.

É preciso evidenciar que o aspecto econômico é apenas uma das dimensões geográficas, evidentemente importante e que, muitas vezes, é a que mais se destaca; no entanto, as paisagens urbanas e rurais são lugares que expressam modos de viver e, portanto, incluem a dimensão cultural, natural e social. Existem múltiplas dinâmicas entre o urbano e o rural: as formas de interação de trabalho e produção, as influências comportamentais, a percepção do espaço e os diferentes tempos e modos de viver, sentir e trabalhar.

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

O estudo das tecnologias e de seus usos nos permite compreender como as sociedades, em diferentes momentos de sua história, buscaram superar seus problemas cotidianos de sobrevivência, transpondo a natureza, criando novas formas de organização social, política e econômica e construindo o meio urbano e rural. As possibilidades advindas do desenvolvimento tecnológico e do aprimoramento técnico para o processo de urbanização, agrarização e industrialização e as transformações ocorridas no conceito de trabalho devem ser apresentadas aos estudantes deste ciclo. Assim, o conceito de trabalho pode ser construído pelos estudantes mediante compreensões mais amplas do que aquela comumente presente nesta etapa da escolaridade: a do trabalho apenas como profissão. É preciso compreender a tecnologia no seu próprio cotidiano, observando e comparando sua presença na vida doméstica social e científica. Os instrumentos, o modo de fazer e as tecnologias que os estudantes conhecem e/ou dominam podem gerar temas de estudo e, até mesmo, as vivências diretas ou indiretas que podem ampliar seus conhecimentos sobre o seu papel na estruturação do espaço, do tempo e da sociedade na qual se encontram inseridos.

É possível ainda comparar as diferenças de usos das tecnologias e a definição do espaço por grupos indígenas e populações tradicionais.

O estudo da informação e comunicação e dos transportes, por sua vez, ao superar a abordagem descritiva de seus meios – televisão, computador, telefonia celular, automóveis, trens etc. – permite uma compreensão de processos, intenções e consequências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e mundial. Quando abordado por meio da escala local e do território, permite aproximar os estudantes das dinâmicas existentes entre as paisagens urbanas e rurais.

No Ciclo Interdisciplinar, as possibilidades de aprendizagem ampliam-se em vários aspectos. A maior autonomia em relação à leitura e à escrita e o domínio crescente dos procedimentos de observação, descrição, explicação e representação permitem que sejam capazes de consultar e processar fontes de informação de maior independência e construam compreensões mais complexas, realizando analogias e sínteses mais elaboradas, expressas por meio de trabalhos escritos e apoiados por múltiplas linguagens – como ilustração, mapas, maquetes e seminários, por exemplo.

## Os Eixos Temáticos no Ciclo Interdisciplinar

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

## QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO INTERDISCIPLINAR

### 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • Território e diversidade cultural<br>• Processos migratórios e imigratórios que constituíram a Cidade e o Estado de São Paulo<br>• Instâncias do poder público | (EF04G01) Investigar em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares, componentes (vestimentas, fotos, imagens, receitas culinárias, objetos, brinquedos etc.) de culturas afro-brasileiras, indígenas, migrantes e imigrantes e relatar em sala de aula suas descobertas, destacando as transformações ocorridas em seu lugar de vivência, associadas à diversidade local. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF04G02) Descrever, por meio de mapas, imagens, fotografias, vídeos ou documentários, como processos migratórios e imigratórios constituíram a formação da Cidade e do Estado de São Paulo atualmente, estabelecendo algumas relações entre migrações e condições de infraestrutura. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF04G03) Conhecer como se dá o processo eleitoral dentro do município, identificando algumas funções e papéis dos órgãos do poder público municipal. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Estado de São Paulo<br>• Unidades político-administrativas do Brasil<br>• Territórios étnico-culturais | (EF04G04) Identificar e reconhecer os diferentes arranjos produtivos e ambientais do Estado de São Paulo. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF04G05) Conhecer as unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, unidade da Federação e grande região) e processos de regionalização do Brasil. | |
| | | (EF04G06) Identificar e investigar territórios étnico-culturais existentes no Estado de São Paulo, tais como aldeias indígenas e quilombolas. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |

## 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Sistemas de Orientação<br>• Elementos construtivos dos mapas | (EF04G07) Reconhecer os pontos cardeais, a partir da observação do Sol (observação do Sol e não representação do Sol), e utilizar os pontos cardeais na localização dos elementos físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. | |
| | | (EF04G08) Conhecer e comparar tipos variados de mapas do Estado de São Paulo (político, bacias hidrográficas, relevo, vegetação, entre outros). | |
| | | (EF04G09) Reconhecer o processo de formação da Cidade de São Paulo, a partir das bacias hidrográficas (identificação da bacia, cidade ribeirinha e consequências ambientais da ocupação humana). | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Preservação e degradação da natureza na Cidade de São Paulo e no Estado de São Paulo<br>• Os usos dos recursos naturais: solo e água no campo e na cidade<br>• A relação entre a vulnerabilidade do meio físico e social | (EF04G10) Reconhecer, no lugar em que vive, as diferentes manifestações da natureza e perceber as transformações causadas pelo homem. | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF04G11) Identificar e compreender as mudanças ocorridas nos rios da cidade e nos córregos do entorno da escola como consequência das ações antrópicas e seu resultado na vulnerabilidade social. | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO |
| | | (EF04G12) Reconhecer a importância do solo e da água para a vida e identificar seus diferentes usos (plantação e extração de materiais) entre outras possibilidades, tais como áreas de risco à ocupação. | 2 FOME ZERO<br>6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF04G13) Descrever os impactos do uso do solo e da água no cotidiano da cidade e do campo e reconhecer a importância de uma atitude responsável de cuidado com o meio em que vivem. | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Trabalho: campo e cidade<br>• Produção, circulação e consumo | (EF04G14) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade e identificar que tipo de trabalho existe em seu bairro, na cidade e no Estado. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO |
| | | (EF04G15) Identificar o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos no Estado de São Paulo. | 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |

## 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • Étnico-racial<br>• Desigualdade social<br>• Diferentes grupos sociais<br>• Canais de participação social | (EF05G01) Identificar, em seus lugares de vivência e no território brasileiro, marcas de contribuição cultural e econômica de grupos de diferentes origens. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF05G02) Pesquisar, em seu lugar de vivência e no território brasileiro, interações e contribuições entre distintos grupos sociais (indígenas, afro-brasileiros, pessoas com deficiência etc.). | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF05G03) Conhecer os canais que garantem a participação social na gestão do município, incluindo a Câmara de Vereadores e os Conselhos Municipais. | 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Território: redes e urbanização | (EF05G04) Identificar as formas e funções da Cidade de São Paulo e analisar as mudanças sociais, econômicas e ambientais provocadas pelo seu crescimento. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF05G05) Reconhecer as características fundamentais e exclusivas da Cidade de São Paulo. | |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Mapas e imagens de satélite<br>• Representação das cidades e do espaço urbano | (EF05G06) Comparar as transformações das paisagens na Cidade de São Paulo por meio de fotografias, fotografias aéreas, tabelas e gráficos de diferentes tempos. | |
| | | (EF05G07) Utilizar imagens de satélite para comparar a mancha urbana (área urbana) de algumas cidades do Estado de São Paulo. | |
| | | (EF05G08) Elaborar legenda para representar a Cidade de São Paulo e manchas urbanas em diferentes munícipios. | |

## 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Qualidade ambiental, diferentes tipos de poluição e gestão pública da qualidade de vida | (EF05G09) Identificar e analisar as características e mudanças sociais, econômicas, ambientais e culturais provocadas pelo crescimento das cidades em relação à qualidade de vida de todas as pessoas. | 3 BOA SAÚDE E BEM-ESTAR; 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF05G10) Identificar órgãos do poder público e canais de participação social responsáveis por buscar soluções para a melhoria da qualidade de vida (em áreas como meio ambiente, mobilidade, moradia e direito à cidade) e discutir as propostas implementadas por órgãos de defesa de proteção ao meio ambiente. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF05G11) Reconhecer e comparar atributos da qualidade ambiental e algumas formas de poluição dos cursos da água e dos oceanos (esgotos, fluentes industriais, marés negras, lixões, indústrias pequenas etc.). | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO; 14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Trabalho e inovação tecnológica<br>• Relação campo-cidade | (EF05G12) Reconhecer as mudanças dos tipos de trabalho e desenvolvimento tecnológico na agropecuária, na indústria, no comércio e nos serviços prestados na Cidade e no Estado de São Paulo. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA; 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF05G13) Identificar e comparar transformações dos meios de transporte e comunicação na Cidade de São Paulo. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA |
| | | (EF05G14) Conhecer a principal fonte de energia utilizada na produção industrial e no cotidiano da população paulistana. | 7 ENERGIA ACESSÍVEL E LIMPA |
| | | (EF05G15) Utilizar diferentes formas de expressão para a comunicação compartilhada de estudos: corporal, oral e outros. | |

## 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • Identidade sociocultural<br>• Fluxo populacional<br>• Dinâmica populacional | (EF06G01) Observar modificações das paisagens na Cidade de São Paulo ao longo do tempo, considerando diferentes indivíduos e vivências, de acordo com os agentes transformadores (sociais, físicos, culturais, políticos e econômicos). | |
| | | (EF06G02) Perceber como migrantes das regiões brasileiras contribuem para as transformações que ocorrem e ocorreram na Cidade de São Paulo. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF06G03) Reconhecer os motivos que geram os fluxos populacionais existentes no território nacional e como eles influenciam na cultura na Cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo e no Brasil. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF06G04) Conhecer a distribuição territorial da população da Cidade de São Paulo, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática). | 5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Relações entre os componentes físico-naturais | (EF06G05) Conhecer o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural e reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelo da superfície terrestre e da cobertura vegetal. | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF06G06) Relacionar padrões climáticos, tipos de solo, relevo e formações vegetais, identificando os existentes no espaço da Cidade de São Paulo e no Brasil. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | • Elementos gerais da cartografia | (EF06G07) Reconhecer nos mapas os elementos cartográficos: título, fontes, escala, legenda, orientação, localização e projeções cartográficas. | |
| | | (EF06G08) Identificar modelos tridimensionais, blocos-diagramas e perfis topográficos e de vegetação, visando à representação de elementos e estruturas da superfície terrestre. | |
| | | (EF06G09) Utilizar a noção de proporcionalidade/escala para a elaboração de diversas formas de representação cartográfica. | |

## 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • A formação geológica da Terra e seus fenômenos endógenos (camadas da Terra, tempo geológico, tectonismo etc.)<br>• Fenômenos exógenos da Terra (dinâmica climática, erosão/intemperismo, agentes modeladores do relevo, ciclo hidrológico etc.)<br>• Sistema Solar: posição da Terra, seus movimentos e as estações do ano | (EF06G10) Conhecer as grandes unidades da vegetação no mundo e seus diferentes graus de humanização. | 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF06G11) Desenvolver as primeiras noções de tempo geológico. | |
| | | (EF06G12) Identificar e analisar as interações da dinâmica interna e externa da Terra. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF06G13) Compreender a origem da crosta e a formação dos continentes. | |
| | | (EF06G14) Analisar e compreender os fenômenos internos e externos modificadores dos relevos. | |
| | | (EF06G15) Relacionar os movimentos da Terra com as estações do ano. | |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Transformação das paisagens naturais e antrópicas<br>• Consequências ambientais | (EF06G16) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização no Estado de São Paulo e no território brasileiro. | 2 FOME ZERO; 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO; 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA; 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF06G17) Relacionar as consequências ambientais causadas pela expansão das cidades nas áreas de várzeas ou morros. | 6 ÁGUA LIMPA E SANEAMENTO; 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS; 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS; 15 VIDA SOBRE A TERRA |

## CICLO AUTORAL

Neste ciclo, o estudante deverá ser capaz de ter uma postura crítica e analítica em relação à realidade em que vive e desenvolver um olhar investigativo, propondo uma ação de intervenção por meio da conclusão da socialização do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, acompanhado sistematicamente pelo professor, bem como durante as atividades realizadas ao longo deste ciclo.

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

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

Neste ciclo, ampliam-se as possibilidades de repertório, re-situando e revisitando algumas questões geográficas já estudadas em ciclos anteriores para a elaboração de projetos de estudos colaborativos e autorais sobre o mundo em seus vários recortes regionais.

Esse é um grande desafio, pois se trata de ensinar sobre realidades distantes, mas que se apresentam de modo fragmentado a todo momento em nosso cotidiano. Neste ciclo, espera-se que estudantes e professores tenham a disponibilidade, a curiosidade e as habilidades para a elaboração do Trabalho Colaborativo de Autoria. Em Geografia, há uma grande potencialidade, pois a participação com autoria e responsabilidade na vida em sociedade vem sendo trabalhada desde os ciclos anteriores.

Nesse percurso, o constructo humano é pensado sempre como forma de intervenção no mundo. Esse pressuposto está colocado na concepção de área. Do mesmo modo, a pesquisa e os trabalhos de campo são estratégias metodológicas que, neste ciclo, podem se ampliar. As capacidades de leitura e escrita, nesta faixa etária, favorecem as atividades com textos e mapas sobre o estado do mundo. Espera-se que o estudante já consiga produzir mapas e composições temáticas sobre os temas estudados.

Por fim, o estudo do mundo revela as diferenças e desigualdades que se refletem e espelham o próprio cotidiano da Cidade de São Paulo, que é a síntese das questões que emergem da urbanização globalizada. Os estudantes podem, nesse sentido, ser desafiados a encontrar essas correlações, por exemplo, analisando dados e informações comparativas entre as grandes cidades do mundo. As questões ambientais globais também podem ser debatidas considerando o desenvolvimento da capacidade argumentativa e o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas.

Concordamos que, neste ciclo, deve-se buscar desenvolver a responsabilidade e o compromisso com o conhecimento para agir no mundo. Para isso, Mori (2014), mencionando Souza (2010), indica que é preciso:

a) valorizar o saber científico e local, de maneira pragmática, sem abstrações;
b) aproveitar de maneira diferente as culturas e valorizá-las;
c) preservar as diferenças na construção do conhecimento depois que as hierarquias forem eliminadas;
d) valorizar o conhecimento em escala local, nacional, regional e global; e, por fim;
e) valorizar os sistemas alternativos de produção, de organização e de cooperação.

Nessa perspectiva, será preciso considerar que a autoria do estudante dependerá de uma postura de participação colaborativa e proativa, desde a identificação do problema que se quer resolver, até a condução da pesquisa, o planejamento das ações, a intervenção, o registro, as reflexões e as conclusões. Portanto, não se trata do desenvolvimento de um projeto estanque. Todo o currículo e o Projeto Político-Pedagógico da escola devem ter como norte a formação para a cidadania e a construção do conhecimento-emancipação. Nesse processo, o professor assume a postura de orientador e conduz a atividade de forma a provocar e ajustar o foco quando necessário. Tanto o estudante quanto o professor são autores em um trabalho colaborativo e ambos precisam de espaços de formação para que possam ter clareza do que precisa e pode ser feito (SÃO PAULO, 2016b).

## Os Eixos Temáticos no Ciclo Autoral

| EIXOS | DO QUE TRATA? |
|---|---|
| **Sujeito e seu lugar no mundo** | A visão de sujeito se amplia para pensar não apenas o indivíduo, mas a formação territorial brasileira e nossas diversidades refletidas nas questões da etnicidade, seus direitos e as questões de gênero. Para isso, é preciso compreender as trocas e interações dos primeiros habitantes aos fluxos populacionais no contexto da mundialização. Compreensão dos conflitos sociais, culturais e identitários. |
| **Organização territorial no tempo e no espaço** | O Brasil possui uma formação territorial singular que influi nas dinâmicas sociais, econômicas e ambientais. Darcy Ribeiro costumava dizer que são as matrizes culturais, econômicas, culturais e ambientais que formam o povo brasileiro. Neste eixo, estuda-se as características do povo brasileiro, a distribuição territorial e a diversidade étnico-cultural. Também se aborda a questão do Estado e os processos de ordenamento territorial mundial. São tematizadas questões que envolvem o Ocidente e o Oriente. |
| **Formas de representação e pensamento espacial** | O estudante como leitor de mapas é o foco neste eixo. São apresentadas as noções de região e critérios de regionalização do Brasil e do Espaço mundial. |
| **Natureza, ambientes e qualidade de vida** | A divisão regional da paisagem é estudada por meio da classificação por Domínios Morfoclimáticos e Paisagens Naturais. São aprofundadas as questões da Sustentabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. No cenário mundial, são discutidas as transformações na América (com destaque para América Latina), África, Ásia, Oceania e Europa. |
| **Trabalho e formação socioespacial** | Neste item, pretende-se caminhar para a leitura dos desafios da exploração dos recursos naturais, a mobilidade espacial em várias escalas e as sociedades urbano-industriais. |

## QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO AUTORAL

### 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | Os sujeitos na formação territorial brasileira | (EF07G01) Analisar as diversidades existentes na Cidade de São Paulo e os sujeitos na formação do território brasileiro, respeitando o direito e a cultura dos povos. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF07G02) Compreender a influência da Cidade de São Paulo nos aspectos socioeconômicos e culturais para o Brasil, o mundo e suas interdependências. | |
| | | (EF07G03) Conhecer os diferentes discursos sobre os povos (indígenas, africanos, europeus, asiáticos etc.), constituintes da formação territorial brasileira, por meio de exemplos extraídos de diferentes fontes. | 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Formação territorial do Brasil<br>• Características da população brasileira<br>• As diferentes territorialidades no território Brasileiro | (EF07G04) Analisar as transformações que ocorrem nas taxas de crescimento populacional do Brasil, as mudanças em sua pirâmide etária e as consequências socioeconômicas dessas mudanças. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO |
| | | (EF07G05) Reconhecer as territorialidades indígenas, de remanescentes de quilombolas, de povos das florestas e do cerrado, de ribeirinhos e caiçaras, entre outros grupos sociais do campo e da cidade, como direitos legais dessas comunidades. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF07G06) Analisar a distribuição territorial da população brasileira, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática), entre outros aspectos. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | Mapas temáticos do Brasil | (EF07G07) Compreender a noção básica de região, para discutir e analisar os critérios de regionalização do Brasil. | |
| | | (EF07G08) Interpretar e elaborar mapas temáticos e históricos, com informações demográficas e econômicas do Brasil (cartogramas), identificando padrões espaciais, a dinâmica dos fluxos populacionais, regionalizações e analogias espaciais. | |
| | | (EF07G09) Reconhecer e interpretar gráficos de barras, de setores e histogramas, com base em dados socioeconômicos das regiões brasileiras. | |
| | | (EF07G10) Interpretar mapas temáticos com os componentes físicos e naturais no território nacional. | |

**7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Domínios morfoclimáticos<br>• Sustentabilidade ambiental | (EF07G11) Identificar e analisar a dinâmica natural (hidrografia, relevo, clima etc.) nos domínios morfoclimáticos brasileiros. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS |
| | | (EF07G12) Localizar os tipos de vegetação do Estado de São Paulo. | 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF07G13) Estabelecer relações entre a expansão agropecuária com a degradação dos domínios morfoclimáticos brasileiros. | 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>14 VIDA DEBAIXO D'ÁGUA<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | Processo de produção, circulação e consumo de mercadorias no contexto capitalista brasileiro | (EF07G14) Reconhecer os espaços de produção industrial no território brasileiro. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF07G15) Identificar os espaços de produção agropecuária no território brasileiro. | 2 FOME ZERO |
| | | (EF07G16) Identificar os diferentes meios de transporte no território brasileiro e fazer uma comparação com os meios de transportes usados em outros países. | |
| | | (EF07G17) Reconhecer a dinâmica dos fluxos populacionais e de capitais entre os estados/regiões brasileiras. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |

## 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | • Fluxos populacionais<br>• Igualdade de gênero | (EF08G01) Compreender a importância da dinâmica populacional da Cidade de São Paulo, relacionando-a com a imigração nas diversas partes do mundo, em especial na América Latina e na África. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF08G02) Propor ações individuais e/ou coletivas a partir de debates, fóruns e seminários com vistas a uma sociedade local mais compreensiva e representativa junto às autoridades, promovendo a equidade dos direitos dos imigrantes na Cidade de São Paulo (refugiados, haitianos, bolivianos, nigerianos, chineses, coreanos, entre outros). | 1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA<br>5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF08G03) Compreender a situação em que vivem os atuais imigrantes na Cidade de São Paulo, buscando propor ações de intervenção na realidade com base em princípios democráticos, solidários e de justiça. | 1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA<br>5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF08G04) Compreender as relações de gênero e sexualidade como construções socioculturais historicamente construídas e passíveis de questionamentos. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • Conceito de Estado e dos seus elementos integrantes – povo, governo e território<br>• O processo histórico de agentes estatais/privados e econômicos no (re) ordenamento territorial americano e africano | (EF08G05) Consolidar e aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na atualidade, com destaque para as situações geopolíticas na América Latina e África. | 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF08G06) Relacionar a ocupação colonial e a distribuição da população pelos territórios da América Latina e África. | |
| | | (EF08G07) Compreender os conflitos étnicos como consequência da ocupação territorial do continente Africano. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |

**8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | Mapas temáticos da América e da África | (EF08G08) Coletar dados e informações sobre desigualdades socioeconômicas mundiais por meio do IDH, em especial da América e da África. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF08G09) Ler mapas e imagens e relacioná-los com as questões da realidade mundial para compreender a noção de Estado e território. | |
| | | (EF08G10) Identificar anamorfoses geográficas para analisar diferentes fenômenos. | |
| | | (EF08G11) Identificar e comparar diferentes domínios morfoclimáticos e físico-naturais na América e na África, por meio de representações cartográficas. | 13 COMBATE ÀS ALTERAÇÕES CLIMÁTICAS; 15 VIDA SOBRE A TERRA |
| | | (EF08G12) Coletar dados e informações sobre a diversidade étnica da América Latina e do continente Africano. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | Diversidade ambiental e as transformações na América e na África | (EF08G13) Reconhecer as diferentes paisagens e relacioná-las aos modos de viver de diferentes povos na América e na África, valorizando identidades e interculturalidades regionais. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF08G14) Identificar as possibilidades de uso dos recursos naturais e seus impactos socioambientais no continente Africano e Americano. | 9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA; 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS; 15 VIDA SOBRE A TERRA |

**8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL** (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • O processo produtivo do espaço agrário e urbano/industrial<br>• Globalização, mundialização do capital, corporações e organizações econômicas mundiais e a atual Divisão Internacional do Trabalho<br>• A dominação colonial europeia e sua herança no processo produtivo econômico do mundo do trabalho na América e África | (EF08G15) Analisar as mudanças ocorridas nas relações de trabalho com a inserção dos novos movimentos migratórios e o uso das atuais tecnologias no processo produtivo das sociedades Americanas e Africanas. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF08G16) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização econômica do espaço mundial, em especial na América e na África. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF08G17) Relacionar o processo de urbanização às transformações da produção agropecuária, à expansão do desemprego estrutural e ao papel crescente do capital financeiro em diferentes países do continente Americano e Africano. | 2 FOME ZERO<br>8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS |
| | | (EF08G18) Compreender o processo histórico de formação econômica/produtiva da América e da África a partir da dominação colonial europeia. | 1 ERRADICAÇÃO DA POBREZA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |

## 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO | Globalização e mundialização | (EF09G01) Debater diferenças e relações entre o local e o global, discutindo a pluralidade de sujeitos e lugares que constituem o mundo. | 5 IGUALDADE DE GÊNERO; 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| | | (EF09G02) Propor reflexões para uma melhor compreensão do mundo, a partir da análise de fatos e situações para compreender a integração mundial (econômica, política e cultural), comparando as diferentes interpretações: globalização e mundialização. | 17 PARCERIAS EM PROL DAS METAS |
| | | (EF09G03) Conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas e alguns procedimentos básicos de registro. | |
| ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO | • A Nova Ordem Mundial<br>• A divisão do mundo em ocidente e oriente: o mundo visto pela Europa<br>• Identidades e interculturalidades regionais na Europa, Ásia, África e Oceania | (EF09G04) Analisar o reordenamento territorial, político e econômico africano a partir da atual globalização e da Nova Ordem Mundial. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES; 16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF09G05) Identificar os principais movimentos nacionalistas e separatistas no mundo, com destaque para a região do Oriente Médio. | |
| | | (EF09G06) Analisar os componentes físico-naturais da Eurásia e os determinantes histórico-geográficos de sua divisão em Europa e Ásia. | |
| | | (EF09G07) Explicar as características físico-naturais e a forma de ocupação e usos da terra em diferentes regiões da Europa, Ásia, África e Oceania. | |
| | | (EF09G08) Discutir e analisar os critérios de regionalização do mundo, a partir dos diferentes blocos econômicos e políticos. | 10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES |
| FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL | Cartografia: anamorfose, croquis e mapas temáticos da Europa, Ásia, África e Oceania | (EF09G09) Identificar a taxonomia dos relevos e interpretar blocos, diagramas e esquemas visuais, acerca da Europa e da Ásia. | |
| | | (EF09G10) Produzir e interpretar cartogramas, mapas esquemáticos (croquis) e anamorfoses sobre Europa, Ásia, África e Oceania. | |
| | | (EF09G11) Identificar as diferentes projeções cartográficas e anamorfoses de questões sociais, ambientais, aspectos naturais e de saúde. | |
| | | (EF09G12) Identificar e compreender os fluxos populacionais e de capitais, por meio de produção e interpretação de mapas de fluxos, cartogramas, gráficos, tabelas, imagens e textos multimodais. | |

## 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

| Eixos | Objetos de Conhecimento | Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento | Objetivos de Desenvolvimento Sustentável |
|---|---|---|---|
| NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA | • Recursos naturais<br>• Acordos internacionais do meio ambiente | (EF09G13) Compreender as formações dos recursos naturais e sua espacialização na Europa, Ásia, África e Oceania. | |
| | | (EF09G14) Reconhecer a participação do Brasil nas grandes conferências e acordos internacionais sobre o meio ambiente. | 12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS<br>16 PAZ, JUSTIÇA E INSTITUIÇÕES FORTES |
| | | (EF09G15) Estabelecer relações entre natureza, ambiente e atividades antrópicas, apoiando-se em modelos com foco no desenvolvimento sustentável. | 11 CIDADES E COMUNIDADES SUSTENTÁVEIS<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS<br>15 VIDA SOBRE A TERRA |
| TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL | • Recursos naturais, produção e economia: agentes transformadores e organizadores do espaço geográfico na sociedade urbano-industrial (consumismo)<br>• Circulação de pessoas, mercadorias e informação<br>• Inovações técnicas e tecnológicas: causa e consequência dos determinantes da dinâmica econômica mundial | (EF09G16) Compreender o processo de formação dos recursos minerais, seu uso e consequências para a indústria e o trabalho, comparando a situação econômica entre os países que possuem matéria-prima e os que detêm a tecnologia. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF09G17) Compreender e analisar o papel dos blocos econômicos e geopolíticos tendo como referência a divisão internacional do trabalho e a nova ordem econômica. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF09G18) Analisar as diferentes formas de produção, circulação e consumo para compreender a organização política e econômica das sociedades europeias. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |
| | | (EF09G19) Relacionar as mudanças técnicas e científicas decorrentes do processo de industrialização com as transformações no trabalho em diferentes regiões do mundo. | 8 EMPREGO DIGNO E CRESCIMENTO ECONÔMICO<br>9 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA<br>10 REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES<br>12 CONSUMO E PRODUÇÃO RESPONSÁVEIS |

# ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR

Gg

**Por muito tempo,** a alfabetização foi entendida como um processo que envolvia a aquisição dos códigos da escrita. Alfabetizar significava introduzir as pessoas ao contato com a cultura escrita de maneira mecanizada. Uma pessoa alfabetizada, nessa concepção, era aquela capaz de codificar e decodificar uma linguagem (no caso verbal e escrita), segundo regras gramaticais e de composição (silábica, sintática e semântica). Alfabetizar, porém, é um processo em que a pessoa é introduzida às práticas sociais de uso da linguagem para efeito de comunicação nos diversos âmbitos do mundo público e privado (na rua, no trabalho, na família, na igreja etc.). O sujeito alfabetizado é aquele que percebe os diferentes momentos (a pertinência) e as diferentes possibilidades (o amplo repertório) de uso social da linguagem (o que é aceito e esperado como comunicação). Por conseguinte, as pessoas estão sempre se alfabetizando. Como esse processo não se encerra na técnica e sim está no uso, é possível que uma pessoa leia e escreva bem uma crônica, mas seja pouco alfabetizada em textos e contextos científicos, no ler para aprender esse saber. Assim, a alfabetização como processo escolar compreende ampliar a concepção de leitura para potencializar o entendimento a todos os objetos da vida. Por analogia, podemos pensar numa alfabetização científica que nos leve a desenvolver habilidades para ler o mundo, por exemplo, por meio da Geografia. A alfabetização geográfica compreende, portanto, ir além da leitura dos objetos na paisagem (os "códigos" espaciais), e sim poder compreender o texto: paisagem no qual nos inscrevemos para além dos objetos visíveis. Os estudantes e professores podem alfabetizar-se continuamente por meio dos estudos geográficos. Como ciência, a Geografia desenvolveu um amplo repertório para essa leitura. No percurso escolar, os estudantes estão continuamente construindo um olhar geográfico, pensando espacialmente o seu cotidiano e problematizando as situações, ou seja, podemos dizer "textualizando" a realidade.

## A GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DE UMA ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL

Para desenvolver raciocínios espaciais é importante compreender diferentes territorialidades, os vínculos espaciais, a produção da paisagem, a mobilidade social, a formação de grupos sociais e sua interação com processos da natureza. A Geografia dá sustentação para a interpretação do mundo vivido. No ensino da disciplina, os temas estruturam conceitos imprescindíveis para a compreensão da realidade e espaços. Eles permitem aos estudantes localizar e dar significação aos diferentes lugares e estabelecer relações desses com sua vida.

Nesse sentido, alguns objetivos podem ser pautados pelos professores ao procurar alfabetizar espacialmente, considerando que este ciclo se refere ao 1º, 2º e 3º ano. São eles:

- Definir um problema a ser investigado e justificar o motivo pelo qual será estudado;
- Organizar o pensamento, buscando problematizar e questionar o que não está no plano do visível;
- Partir de noções e saberes ligados ao senso comum da comunidade ou de conhecimentos prévios dos próprios estudantes e registrá-los como primeira etapa do processo de investigação;
- Desenvolver as primeiras noções de metodologias de investigação, tais como a pesquisa bibliográfica, o trabalho de campo, entre outros;
- Aprender os primeiros passos da alfabetização cartográfica e do pensamento espacial;
- Desenvolver as metodologias de investigação, tais como a pesquisa bibliográfica, o trabalho de campo, as entrevistas, entre outros;
- "Aprender a aprender", ou seja, saber pesquisar de maneira autônoma e respeitosa em relação à diversidade e a diferentes abordagens dos campos de saber da Geografia (diversidade de ideias, procedimentos, enfoques etc.).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA AULAS PLANEJADAS EM GEOGRAFIA

É preciso dedicar um tempo ao seu planejamento para que se possa transformar objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em sequências de atividades, sequências didáticas ou atividades permanentes. Ou seja, o que se espera que seus estudantes aprendam? Que situações de aprendizagem favorecem alcançar esse objetivo? Como avaliar esse percurso?

Exemplificamos com cinco habilidades fundamentais em Geografia, mas o professor tem autonomia para criar e adequar as necessidades de suas turmas. São elas:

a) Escolher um tema de interesse ou observar um fenômeno e formular um problema ou uma questão a ser investigada. Por exemplo: por que o céu fica nublado? Por que os rios têm águas de várias cores?
b) Fazer levantamento de informações que os estudantes já têm sobre o assunto e formular hipóteses. Os estudantes podem responder a perguntas, formulando outras ou imaginando uma resposta prévia e depois buscar informações em várias fontes. Por exemplo: o céu fica nublado porque tem nuvens, mas as nuvens são sempre iguais? Mudam de cor? O que significa a cor da nuvem? Ou a cor do céu?
c) Realizar análises de dados ou até experimentos, se for o caso, para conhecer os tipos de céu que os estudantes podem observar no local onde vivem;
d) Analisar resultados da pesquisa e produzir textos ou imagens sobre o estudo;
e) Voltar às suas respostas iniciais e organizar as conclusões, refletindo sobre suas hipóteses iniciais e o que avançou sobre por que o céu fica nublado, depois de ler, com o apoio do professor, textos expositivos;
f) Organizar a socialização do resultado (publicar para a escola em murais ou para a própria turma em outros formatos de apresentação a critério do professor e dos estudantes).

**Observação:** é preciso trabalhar as questões cotidianas da Geografia, a partir de problemas reais dos estudantes, pois, para o ensino que faz sentido para a vida, é fundamental envolvê-los em seu próprio processo de conhecimento de realidade. O mais importante é instigá-los a compreender e a pensar com base em questões que lhes sejam motivadoras ou situações ligadas à realidade do lugar em que vivem. Para isso, cabe ao professor propor problematizações que os desafiem a pensar criticamente, a compreender os problemas propostos e buscar os caminhos para resolvê-los. É a partir desse contexto que geograficamente partimos para a alfabetização espacial, pois a Geografia no Ciclo de Alfabetização privilegia os questionamentos que emergem do cotidiano.

## ENSINAR, PENSAR E AGIR CIENTIFICAMENTE EM GEOGRAFIA

O que é uma boa situação de aprendizagem no contexto dessa faixa etária, dos conhecimentos de vivência dos estudantes e do grupo classe que você trabalha? A experiência revela que uma boa situação de aprendizagem é aquela que faz sentido para o estudante, ou seja, em que as intenções e os objetivos de ensino são efetivos na aprendizagem do estudante. Como aumentar as possibilidades de esse processo se realizar? Ou melhor, como diminuir as chances de preparar uma excelente aula, mas que, na prática, não se constrói de maneira significativa em Geografia?

A boa situação de aprendizagem é sempre planejada, ainda que você não a siga exatamente da forma como preparou. Imprevistos ocorrem com frequência e a interação de cada um em relação a fatos importantes no cotidiano escolar, como eventos, visitas e acontecimentos sociais relevantes, é parte do contexto da classe. Porém, até para improvisar bem, é necessária a prática de planejamento para ganhar repertório, flexibilidade.

## ELEMENTOS ESSENCIAIS DO PLANEJAMENTO

Quais são os elementos essenciais do planejamento? Toda prática educativa deve envolver o planejamento de atividades e a avaliação de sua realização. Segundo Zabala (1998):

> [...] já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca deve ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação de resultados. Por pouco explícitos que sejam os processos de planejamento prévio ou os de avaliação da intervenção pedagógica, esta não pode ser analisada sem ser observada dinamicamente desde um modelo de percepção da realidade da aula, onde estão estreitamente vinculados o planejamento, a aplicação e a avaliação. (ZABALA, 1998, p.17).

Uma das grandes preocupações dos professores é a fragmentação dos conhecimentos que uma dada organização curricular pode provocar quando apenas justapõe conteúdos das diferentes áreas sem promover a articulação entre eles. O diálogo entre áreas de conhecimento pode ser feito por meio de modalidades organizativas, como os projetos interdisciplinares, mas também pela exploração de procedimentos comuns, como a resolução de problemas, as investigações e, ainda, a exploração de gêneros discursivos e linguagens nas diferentes áreas de conhecimento. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos permitem o diálogo da cartografia com a Matemática e envolvem o repertório textual de Língua Portuguesa, trazendo diversidade de gêneros. Mas as formas coletivas de planejar, desenvolver e avaliar podem ser a efetiva aproximação entre os campos do saber no Ciclo de Alfabetização, pois uma das condições necessárias para a organização e o desenvolvimento de um currículo articulado, integrado e coerente é a escolha e o compromisso coletivo, pelos professores, de concepções de aprendizagem, de ensino e de avaliação. Algumas modalidades organizativas, como trabalho de campo, permitem a construção de pontes com o ensino de Ciências, História e Língua Portuguesa. O estabelecimento das relações interdisciplinares entre as áreas de conhecimento se dá a partir da compreensão das contribuições de cada uma das áreas no processo de construção dos conhecimentos dos estudantes. É essencial que o professor trabalhe metodologias que permitam estabelecer as relações interdisciplinares entre as áreas, tornando a própria interdisciplinaridade um conteúdo de aprendizagem.

## DIDÁTICA E RESPEITO À DIVERSIDADE

Um conjunto de compromissos coloca-se nesta proposta como fundantes de um ensino democrático, inclusivo e emancipador: "a defesa da paz; a autodeterminação dos povos; a prevalência dos direitos humanos; o repúdio ao preconceito, à violência e ao terrorismo; e o equilíbrio do meio ambiente, bem de uso comum do povo e essencial à qualidade de vida" (BRASIL, 1988, p.1-2).

Essas premissas fundamentais dão conta que as contextualizações são ponto de partida para a compreensão da sociodiversidade e também dos valores

sociais para uma cultura da paz. Nesse sentido, buscou-se, ao longo da produção do Currículo, trazer, nas linguagens verbais e não verbais, a diversidade socioambiental paulistana. Em Geografia, a dimensão da cultura está presente quando se aborda o mundo da perspectiva do lugar, do pertencimento, da memória, da representação socioespacial, dos saberes locais. Em todos os eixos definidos, essa forma de contextualizar está presente, sempre considerando a adequação à faixa etária dos estudantes.

## O PLANEJAMENTO DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS E CONTEÚDOS DE APRENDIZAGEM

Se as atividades são as unidades básicas da prática educativa, são as sequências didáticas que formam as unidades fundamentais de um ensino que vise à aprendizagem significativa: apenas um determinado conjunto coerente e lógico de atividades sequenciadas é capaz de explicitar e articular os momentos fundamentais de planejamento, aplicação e avaliação da prática educativa. Segundo Zabala, as sequências didáticas são atividades ordenadas e articuladas para a "realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos estudantes" (ZABALA, 1998, p. 18).

O que estrutura, afinal, uma sequência didática? São os objetos de conhecimento e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Para objetivos ligados à memorização de fatos e datas, uma sequência tradicional de aula expositiva, leitura, exercícios de fixação e prova pode ser bastante suficiente. Para aqueles ligados à articulação de atitudes de respeito e preservação ambiental, de conceitos socioambientais e de procedimentos de pesquisa e investigação científicas visando à publicação de resultados para comunidade, um modelo de avaliação processual (autoavaliação individual e coletiva) e final (trabalho de síntese) pode, então, ser mais adequado do que o primeiro.

Descobrimos facilmente a linha de ensino ou os efetivos objetivos de aprendizagem de uma instituição escolar quando respondemos às perguntas "por que e o que se ensina efetivamente nesta escola?" Ao respondermos a essas duas questões-chave, somos obrigados a investigar os conteúdos e os objetivos de aprendizagem que configuram não o currículo declarado em cada disciplina escolar, mas o currículo vivido ou efetivamente praticado em uma determinada escola, num determinado contexto. Essa investigação forçosamente nos torna reflexivos e críticos em relação ao trabalho desenvolvido, ou seja, coloca-nos diante de uma atitude de avaliação da prática educativa. Não há uma única linha didática ou um único jeito de se ensinar bem um determinado objeto de conhecimento. Pelo contrário, a análise da história da educação, das teorias do desenvolvimento e das práticas de ensino mostram que a diversidade é seu elemento mais marcante:

> [...] há uma série de princípios nos quais as diferentes correntes estão de acordo: as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; à forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagem são resultados de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA, 1998, p. 34).

A atenção à diversidade é um consenso educacional entre as várias correntes teóricas, mas é, na prática, um aparente óbvio. É mais evidente para algumas disciplinas do que para outras: para a Geografia, que lida com conteúdos do espaço, procedimentais e comportamentais, aceitamos imediatamente, pela experiência vivida, a atenção à diversidade e adotamos um modelo de ensino mais complexo e dinâmico (como no exemplo do trabalho de campo).

O currículo de Geografia na escola trabalha com uma fundamentação teórica que procura atender à diversidade de situações de aprendizagem (étnica, das deficiências, das condições socioeconômicas etc.), de forma a torná-la, o mais possível, uma aprendizagem que faz sentido para a vida. Considera, evidentemente, que além da diversidade de situações temos também outro componente.

Longe da pretensão de indicarmos um receituário didático, podemos, então, identificar alguns elementos fundamentais que o professor pode inserir no planejamento das sequências didáticas.

## ELEMENTOS FUNDAMENTAIS PARA UMA AULA SEQUENCIADA

**Cadência** – Uma boa situação de aprendizagem possui começo, desenvolvimento e encerramento de forma cadenciada, ou seja, com um ritmo adequado à percepção de cada momento. A calma e a cadência ensinam por si mesmas atitudes positivas com relação ao pensamento e à postura de estudante, o que fortalece o gosto pelo aprendizado e pela convivência coletiva.

**Comunicação** – Compartilhar com os estudantes um plano de aula (pauta ou rotina) e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, é um meio de incluí-los no processo de ensino.

**Organização do Espaço** – Às vezes, não é fácil utilizar alguns ambientes na escola, mas em Geografia isto é fundamental. Tudo, no entanto, é uma questão de ensino-aprendizagem de estabelecimento de combinados e de rotina. Variar a organização dos agrupamentos em sala, na sala de leitura, na sala de informática, no pátio e mesmo em trabalhos fora do edifício escolar certamente aguça o interesse da turma pelo estudo e mobiliza a curiosidade para as atividades propostas no estudo. Esses arranjos devem partir de intenções do professor e também da observação dos agrupamentos produtivos. As propostas de atividades devem considerar possibilidades de agrupamentos produtivos, mas cabe ao professor avaliar como organizar a turma para potencializar os saberes que circulam na classe.

**Planejamento** – No desenvolvimento de qualquer sequência didática relacionada a estudos geográficos (curta, de uma aula; ou longa, de várias aulas), é interessante garantir a realização de cinco momentos cruciais (obviamente não em uma única aula, mas ao longo de toda sequência):

**A. Sondagem do Conhecimento Prévio** – O que cada um sabe e valoriza acerca do tema e dos procedimentos que serão estudados? Há múltiplas formas de dialogar por meio de:

- Roda de debate;
- Registros textuais;
- Desenhos;
- Apreciação e leitura de imagens, mapas etc.

Exemplo: o que os estudantes imaginam estudar sobre os mapas?

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

Exemplo:

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

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

**C. Investigação ou Pesquisa** – O estudo proposto pode ser feito de diferentes maneiras e, quanto mais diversas e combinadas, melhor, pois o estudante terá a chance de pensar e repensar determinados conteúdos sob pontos de vista diversos, aumentando seu repertório de formas de produção de conhecimento.

- Elaboração de uma tabela de hipóteses iniciais (conhecimentos prévios) com espaço para preenchimento durante a pesquisa;

- Leitura de textos, imagens, gráficos e tabelas;
- Aula expositiva dialogada (do professor, de um convidado, de um vídeo etc.);
- Realização de entrevistas e de investigação em diferentes fontes;
- Atividades de campo.

**D. Registro** – Escrever é importante para sintetizar a matéria estudada e também considerar o tempo para que o estudante pense sobre o que e como aprendeu. Além dos registros textuais formais, vale a pena investir em registros também de sensações, percepções, gostos e desgostos com relação ao tema, a si mesmos, aos colegas e à aula. Essa prática estimula o gosto pela escrita e torna quem escreve mais consciente sobre o próprio processo de aprendizagem, aguçando a memória e exigindo a elaboração de vocabulário e de diferentes formas de expressão e comunicação em Geografia. Explore diferentes formas de registro:

- Mapa;
- Bloco-diagrama;
- Tabelas;
- Texto explicativo (dissertativo ou livre);
- Texto narrativo;
- Fotografia;
- Slides como formas de registro.

**Observação: A importância do tempo para registro.**
Depois de muita pesquisa sobre diferentes práticas de registro, o professor espanhol Zabalza (2004) aconselha os educadores a dedicar 10% do tempo de docência para a elaboração de registros e diários com alguma regularidade. Cada professor deve decidir como e quando é a melhor maneira de registrar, seja com relação ao ensino praticado com seus estudantes, seja no exercício da narração do próprio trabalho.

## **REFERÊNCIAS** DA PARTE 1 –INTRODUTÓRIO


ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo.** São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. I**ndagações sobre currículo:** estudantes e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf>. Acesso em: 5 julho 2017.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 23 junho 2017.

CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos--carvalhojs.pdf. Acesso em: 31 julho 2017.

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.

_____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.

_____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.

CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (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.

DOLL JR., William E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.

GATTI, Bernardete A. 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. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.

_____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.

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.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável: Disponível em: https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/. Acesso em: 14 agosto 2017.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: teoria e práxis. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral**: desafios para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

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

RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.

RODRIGUES, Lídia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ROLDÃO, Maria do C.; 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, Jose. 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 cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autora**l. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

_____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral**: construir novos caminhos pedagógicos. São Paulo: SME, 2016b.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME, 2016c.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar:** gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.

_____; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

## **REFERÊNCIAS** DA PARTE 2 –GEOGRAFIA


AB'SABER, Aziz N. **Os domínios de natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. 159 p. Coletânea de artigos já publicados e inéditos.

_____. **São Paulo**: ensaios entreveros. São Paulo: Edusp/Imprensa Oficial, 2004.

_____. **Geomorfologia do sítio urbano de São Paulo**: edição fac-similar: 50 anos. Cotia: Ateliê Editorial, 2007. 349p.

ALENCAR, Clodoaldo G. Jr. **O conceito de território**: uma análise dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ALMEIDA, Rosângela D. de. **Do desenho ao mapa**. São Paulo: Contexto, 2001. v. 1.

_____. La elaboración de atlas municipales escolares por professores: una investigación en colaboración. Enseñanza de las ciencias sociales. **Revista de Investigación**, Espanha, v.4, p. 21-31. 2005.

ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1963.

_____. Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da Geografia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 - Altera a Lei 9.394/96, modificada pela Lei 10.639/03, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União.** Brasília, 2008

_____. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1o, 2o e 3o anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 Junho. 2017.. 017.

BRITO, Thiago Macedo Alves. **Região:** leituras possíveis de Milton Santos. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado). 2007 – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2007.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2008.

CARLOS, Ana F. **A cidade**. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. **A (re)produção do espaço urbano**. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **Espaço-tempo na metrópole**: a fragmentação da vida cotidiana. São Paulo: Contexto, 2001.

_____ (Org). **Geografias de São Paulo**: a metrópole do século XXI. v. 1 e 2. São Paulo: Contexto, 2004.

_____ (Org.). **A geografia na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHO, Marcos B. **O que é natureza**. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Coleção Primeiros Passos).

CASTRO, Iná E.; GOMES, Paulo C.; CORREIA, Roberto L. (Org.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CAVALCANTI, Lana de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 2006.

CLAVAL, Paul. La Géographie au temps de la chute des murs. Paris: L'Harmattan, 1993.

CORRÊA, Roberto Lobato. **A rede urbana**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

COUTO, Mia. **Pensatempos**: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

COUTO, Marcos A. Campos. Pensar por conceitos geográficos. In: CASTELLAR, Sonia (organizadora)**. Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. 2. ed. – São Paulo: Contexto, 2006. – (Novas abordagens. GEOUSP; V.5).

DAMIANI, Amélia Luisa. **A Metrópole e a indústria**: reflexões sobre uma urbanização crítica. **Terra Livre**, São Paulo, v. 15, p. 21-37, 2004.

DUARTE, Ronaldo G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do Ensino Fundamental.** 2016. 312 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-10112016-135000/>. Acesso em: 6 jul. 2017.

DULLEY, Richard D. Noção de natureza, ambiente, meio ambiente, recursos ambientais e recursos naturais. **Agric. São Paulo**, São Paulo, v. 51, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2004.

FURLAN, Sueli A. Lugar e cidadania: implicações socioambientais das políticas de conservação ambiental. In: DIEGUES, Antonio C. S. (Org). **Enciclopédia caiçara**: o olhar do pesquisador. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 225-249.

_____. **Construir conceitos em geografia**: a sala de aula e o mundo. São Paulo: Prêmio Educador Nota 10, 2014. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/educadornota10/pdf/2014/artigo-geografia.pdf>. Acesso em 6 jul. 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas, a teoria na prática**. Porto Alegre: 2000

GUREVICH, Raquel. Conceptos y problemas en Geografía: herramientas básicas para uma propuesta educativa. In: AISENBERG, Beatriz; ALDEROQUI, Silvia. **Didácticas de las ciências sociales II**: teorias con prácticas. Buenos Aires: Paidós Educador. Buenos Aires. 1998. p.159-182.

HAESBAERT, Rogério. **Dos múltiplos territórios** à **multiterritorialidade.** Porto Alegre: 2004. Disponível em:<http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/CONFERENCE_Rogerio_HAESBAERT.pdf>. Acesso em: 14 de set. de 2017.

IANNI, Otavio. **A sociedade global**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. A. E. BEZERRA, H. G. Conteúdos Disciplinares e Competências. IN: BRASIL (País) Secretaria de Educação a Distancia - Ministério da Educação, TV escola. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. **Salto para o Futuro:** Boletim 16 – set. de 2007. Brasília, 2007. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/105209Orientacoescurriculares2.pdf. Acesso em: 9 de ago. de 2017

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MONTEIRO, Carlos A. de F. **Geossistemas**: a história de uma procura. São Paulo: Contexto, 2001.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 19. ed. São Paulo: Annablume, 2003.

MORAES, Amaury César; SALLES, João Carlos. O princípio pedagógico da interdisciplinaridade. **Boletim 16**: orientações curriculares para o Ensino Médio, Brasília: MEC/TV escola/Salto para o Futuro, p. 39-48, set. 2007. http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/105209Orientacoescurriculares2.pdf. Acesso em: 9 de ago. de 2017

MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. 1ed. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. Ruy. Da região à rede a ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. Etc..., espaço, tempo e crítica: **revista eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas**, n.1, v. 1, p. 55-70, 2007.

MORI, Katia G. O ciclo autoral em desenvolvimento: concepções e desafios. **Magistério**. n. 2, 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially:** GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington: National Reserarch Council Press, 2006. Disponível em:< www.nap.edu/catalog/11019.html > Acesso em: 03 de jul. de 2013 e 14 de set. de 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. **Contribuição para o estudo da geografia agrária**: crítica ao Estado isolado de Von Thünen. 1978. 489 f. Tese (Doutorado)-Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1978.

_____. **A Geografia das lutas no campo**: conflitos e violência, movimentos sociais e resistência, os "sem-terra" e o neoliberalismo. São Paulo: Contexto, 2001.

OLIVEIRA, Livia. **Percepção da Paisagem Geográfica**: Piaget, Gibson e Tuan. Geografia (Rio Claro), v. 25, p. 5-22, 2000.

OLIVEIRA, Livia. Sentidos do Lugar e de Topofilia. **Revista Geograficidade**, v.01, n.01 - inverno 2011

PALMA FILHO, João Cardoso. Sociedade educação e currículo escolar: um retrospecto. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O currículo na escola média**: desafios e perspectivas. São Paulo: SE/CENP, 2004.

PONTUSHKA, Nídia Nacib (Org.). **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. Interdisciplinaridade: aproximações e fazeres. **Terra Livre,** São Paulo, p.100-124, 1999.

_____; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núbia Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, p. 117-142, 2012.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SACK, Robert. **Human Territoriality:** its theory and history. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

SANTOS, Boventura S. **Pela mão de Alice**. O social e o político na pós modernidade. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

_____. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Nobel, 1987.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988. Capítulos 5 e 6.

_____. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico informacional. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000a.

_____. O papel ativo da Geografia: um manifesto. **Território**, Rio de Janeiro, n.9, p.103, jul./dez. 2000b.

_____. **O Brasil:** território e sociedade no início do século XXI. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo: razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**: Geografia. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Geografia. São Paulo: SME/DOT, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/DOT, 2016a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Geografia. São Paulo: SME/COPED, 2016b. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).

SCARLATO, Francisco C. Revitalização do centro antigo: o espaço da memória de São Paulo. In: CARLOS, Ana F. A.; CARRERAS, C. **Urbanização e mundialização**: estudos sobre a metrópole. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVEIRA, Maria L. **O espaço geográfico**: da perspectiva Geométrica à perspectiva existencial. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, n.19, p.81-91, 2006.

SIMIELLI, Maria E. R. et. al - Do plano ao tridimensional - A maquete como recurso didático. In: **Boletim paulista de geografia nº 70**, São Paulo: AGB, pp. 5-21, 1992.

_____ . Cartografia e ensino. **Proposta e contraponto de uma obra didática**. Livre-docência. São Paulo: DG-Usp, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

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

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Gg

Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg
Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg Gg

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

Cooperação
**Representação no Brasil**

CURRÍCULO
da CIDADE

PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO