



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Ensino Médio

CURRÍCULO DA CIDADE

**CIÊNCIAS HUMANAS
E SOCIAIS APLICADAS**

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Minéa Paschoaleto Fratelli

Secretária Adjunta de Educação

Pedro Rubez Jeha

Chefe de Gabinete



**CIDADE DE
SÃO PAULO**
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Médio

ÁREA DE CONHECIMENTO

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

SÃO PAULO, 2021

COORDENADORIA PEDAGÓGICA – COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Daniela Harumi Hikawa

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

Claudia Abrahão Hamada

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Jaqueline Calado Luiz

Jussara Nascimento dos Santos

Lisandra Paes

Patrícia Ferreira da Silva

Viviane Aparecida Costa

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

E MÉDIO - DIEFEM

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEFEM

Cintia Anselmo dos Santos

David Capistrano da Costa Neto

Felipe de Souza Costa

Gilson dos Santos

Heloisa Maria de Moraes Giannichi

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Humberto Luis de Jesus

Karla de Oliveira Queiroz

Katia Gisele Turolo do Nascimento

Leandro Alves dos Santos

Marcia Vivancos Mendonça da Silva

Mayra Pereira Camacho

Nelsi Maria de Jesus

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

DIVISÃO TÉCNICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Cristhiane de Souza

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Ana Claudia dos Santos Camargo

Célia Pereira Ramos Chaves

Luciana do Nascimento Crescente Arantes

Luciana Xavier Ferreira

Marcia Regina Marolo de Oliveira

Maria Alice Machado da Silveira

Marineusa Medeiros da Silva

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Magaly Ivanov

Coordenadora

EQUIPE TÉCNICA - CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli

Simone Porfirio Mascarenhas

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva



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

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

Disponível também em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/>

Consulte o acervo fotográfico disponível no Memorial da Educação Municipal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.
educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/centro-de-multimeios/memorial-da-educacao-municipal/
Tel.: 11 5080-7301 e-mail: smecopedmemorialeducacao@sme.prefeitura.sp.gov.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Ensino Médio: Área de conhecimento: Ciências Humanas e Sociais aplicadas. - São Paulo: SME / COPED, 2021.

209p.: il.

Bibliografia

1. Ensino Médio. 2. Educação - Currículos. 3. Ciências Humanas. 4. Ciências Sociais. I. Título.

CDD 373

Código da Memória Documental: SME4/2021
Elaborado por Patrícia Martins da Silva Rede - CRB-8/5877

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Carla da Silva Francisco

Claudio Maroja

Lisandra Paes

Wagner Barbosa de Lima Palanch

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Rodnei Pereira

Valéria de Souza

Walkiria de Oliveira Rigolon

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DOS TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Lisandra Paes

Márcia Vivancos Mendonça da Silva

Valéria de Souza

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Walkiria de Oliveira Rigolon

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

APLICADAS COORDENAÇÃO GERAL

Antônia Terra de Calazans Fernandes

FILOSOFIA

Renê José Trentin Silveira

LEITORES CRÍTICOS

Benito Eduardo Araujo Maeso

Luiza Helena da Silva Christov

Mauricio Lopes Caldas

GRUPO DE TRABALHO

Bruno Lemes Gonçalves

Edgar Carlos Kaplar Piedade

Marcelo Henrique Picolo Naves

GEOGRAFIA

Rafael Straforini

LEITORES CRÍTICOS

Ana Paula Koury

Anniele Sarah Ferreira de Freitas

Jéssica da Silva Rodrigues Cecim

Luciano Martins da Rosa

Ricardo Jesus Da Corte

Thiago Manhães Cabral

GRUPO DE TRABALHO

Ana Lúcia Pessoa de Assunção

Marconi Afonso Longo Salvador

Rodrigo Altair Pinho

Rosana Akemi Pafunda

HISTÓRIA

Antônia Terra de Calazans Fernandes

LEITORES CRÍTICOS

Ana Paula Martins

Ana Regina Barbosa Spinardi

André Pina Moreira

Danielle Oliveira Mércuri

Eva Aparecida dos Santos

Fábio Ribeiro

Juliana Filgueiras

GRUPO DE TRABALHO

Renato Mota Duarte

Rogério Ferreira de Lima

SOCIOLOGIA

Amaury Cesar Moraes

LEITORES CRÍTICOS

Alexander Soares Magalhães

Cassiana Tiemi Tedesco Takagi

Paula Giampietri Franco

GRUPO DE TRABALHO

Ana Paula Pereira Gomes

Mayara Carolina Brighenti Pan

Pablo Augusto Silva

Rodrigo Valentim Chiquetto

EQUIPE TÉCNICA/LEITORES CRÍTICOS SME

Claudia Abrahão Hamada

Claudio Santana Bispo

Clodoaldo Gomes Alencar Junior

Jaqueline Calado Luiz

Jussara Nascimento dos Santos

Lisandra Paes

Maria Olívia Chaves Spinola

Patrícia Ferreira da Silva

Rafael Batista Ortega

Sueli Furnari

Thiago Fabiano Brito

Viviane Aparecida Costa

Wagner B. de L. Palanch

UNESCO - BRASIL

Marlova Jovchelovitch Noieto

Diretora e Representante da UNESCO no Brasil

Maria Rebeca Otero Gomes

Coordenadora - Setor de Educação

Mariana Alcalay

Oficial de Projetos - Setor de Educação

REVISÃO TÉCNICA

Ednéia Oliveira (Consultora UNESCO)

Maria Rehder (consultora UNESCO)

Mariana Alcalay (UNESCO)

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,

Neste documento, apresentamos o Currículo da Cidade – Ensino Médio (EM), elaborado a muitas mãos pelos profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), ao longo do ano de 2020.

Primeiro documento curricular municipal para esta etapa de ensino, é o resultado de um trabalho dialógico e colaborativo, ocorrido nos Grupos de Trabalho (GTs) entre os meses de fevereiro a junho de 2020, mesmo sob as circunstâncias especiais ocasionadas pela pandemia da COVID-19. A primeira versão do Currículo foi disponibilizada em agosto para consulta aos profissionais da RME, a fim de que fossem apresentadas suas contribuições, as quais, após análises e discussões, foram incorporadas à versão final que ora apresentamos neste momento.

O ano de 2020 marca a transição para a nova configuração do Ensino Médio, delineada a partir da legislação federal, à qual devem ser mobilizadas habilidades de todos os componentes curriculares, bem como os temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, em uma perspectiva transversal e integradora.

Nestas páginas, vocês encontrarão a materialização dos princípios e diretrizes que estão em diversos documentos norteadores, como a Base Nacional Comum Curricular – proposta de flexibilização curricular (BNCC/2018) –, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), entre muitos outros. É um documento que, para além da garantia das aprendizagens essenciais e comuns a todos os estudantes, prevê a oferta de itinerários formativos organizados e estruturados de modo a que o estudante possa escolher, entre diferentes percursos, aquele que mais se ajusta às suas aspirações e ao seu projeto de vida.

Nosso propósito é que o de que o Currículo da Cidade – Ensino Médio oriente o trabalho na Unidade Educacional e, mais especificamente, na sala de aula, consolidando as políticas de equidade e de educação inclusiva, além de garantir as condições necessárias para que sejam assegurados os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que buscam a promoção da educação integral a todos os estudantes das nossas Unidades, respeitando suas realidades socioeconômica, cultural, étnico-racial e geográfica.

Para isso, faz parte de nossas ações de implementação, a formação continuada dos profissionais da Rede, essencial condição para o salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos nossos estudantes, premissa cujo documento está fundamentado.

Trata-se, portanto, de um documento histórico que será atualizado todos os dias pelas diferentes regiões da cidade de São Paulo. É parte de um processo que passará por transformações e qualificações a partir das contribuições advindas de seu uso, de sua prática.

Sua participação é muito importante para que os objetivos deste Currículo deixem suas páginas e se concretizem em cada uma das Unidades que integram a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO _____	9
Apresentação _____	10
Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade de São Paulo – Ensino Médio _____	13
Concepção de Juventudes	13
Concepção de currículo	14
Conceito de Educação Integral	16
Educação Integral e Marcos Legais	18
Conceito de equidade	19
Conceito de Educação Inclusiva	20
Currículo do Ensino Médio para a Cidade de São Paulo – A Matriz de Saberes, as Metas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável _____	22
Referências que orientam a Matriz de Saberes	22
Temas inspiradores do Currículo da Cidade – Ensino Médio	25
O Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino _____	28
Primeiras palavras	28
Origens do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo	29
O Ensino Médio hoje	31
Características do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino	32
Organização geral do Currículo da Cidade – Ensino Médio _____	36
PARTE 2 A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	40
Introdução _____	41

PARTE 3 COMPONENTES CURRICULARES 44

Ensinar e aprender Filosofia no Ensino Médio 45

Introdução..... 45

O Ensino de Filosofia no Ensino Médio..... 50

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 53

Ensinar e aprender Geografia no Ensino Médio 75

Introdução..... 75

O Ensino de Geografia no Ensino Médio..... 81

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 109

Ensinar e Aprender História no Ensino Médio 126

Introdução..... 126

O Ensino de História no Ensino Médio 131

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 137

Ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio 148

Introdução..... 148

O Ensino de Sociologia no Ensino Médio..... 149

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento 155

PARTE 4 PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO 165

Propostas de Percursos de Estudo e Formação..... 166

Referências da Parte 1 - Introdutório 201

Referências da Parte 2, 3 e 4 - Ciências Humanas 202

INTRODUTÓRIO



Apresentação

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio** tem como objetivo subsidiar, aprimorar e apoiar as ações educativas realizadas nas nove escolas do Município de São Paulo, bem como buscar o alinhamento das orientações curriculares 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 está estruturada com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade. Sua implementação acontecerá 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, por meio de um esforço coletivo, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME deu início ao processo de atualização curricular em março de 2017, a partir da elaboração do Currículo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com a realização de um seminário municipal que reuniu diretores e coordenadores pedagógicos de todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEF e de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM da Rede, professores-referência, além de gestores e técnicos das Diretorias Regionais de Educação – DREs.

Ao longo de todo o processo, na primeira etapa de elaboração curricular, professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino – RME foram consultados por meio de um amplo processo de escuta, que mapeou suas percepções e recomendações sobre o que e como aprender. A primeira etapa do *Currículo da Cidade* foi construída de forma coletiva, tanto para espelhar a identidade da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, quanto para assegurar que fosse internalizado por todos os seus integrantes.

O *Currículo da Cidade* se completa agora com a elaboração do **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, construído com a colaboração dos profissionais da RME e levando em consideração a história que essa etapa final da escolarização da Educação Básica construiu na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo. Vale a pena salientar que esta é a primeira vez que o Município de São Paulo elabora uma proposta curricular destinada ao Ensino Médio, posto que antes se pautava nos documentos curriculares produzidos pelos órgãos estaduais e federais. Deste modo, essa iniciativa revela o esforço em prol da construção de uma identidade para todas as escolas da Rede Municipal Paulistana, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

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

Continuidade: Embora este seja o primeiro documento curricular destinado ao Ensino Médio produzido pela Rede Municipal de Ensino de São Paulo, faz-se necessário explicitar que o processo de construção buscou manter convergência e consonância com as concepções, princípios e pressupostos dos demais documentos curriculares já produzidos para os demais segmentos, respeitando a memória, os encaminha-

mentos 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, sobretudo dos que atuam no Ensino Médio.

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 aos que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, aos adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além dos migrantes internos e migrantes internacionais.

A proposta de atualização do **Currículo da Cidade** de São Paulo, da Educação Infantil ao Ensino Médio, reforça a mudança de paradigma que a sociedade contemporânea vive, em que 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 somente no sentido de que cada estudante poderia aprender diferentes objetos de conhecimento, mas o de aprender significativamente de diferentes maneiras.

O Currículo da Cidade está estruturado 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 que 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 bebê, criança, adolescente, jovem e adulto da Rede Municipal de Ensino, independentemente da sua realidade socioeconômica, cultural, étnico-racial ou geográfica.

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

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio** foi organizado em **três partes:**

I. **Áreas do Conhecimento** e seus respectivos objetivos gerais:

I.I Linguagens e suas tecnologias

I.II Matemática e suas tecnologias

I.III Ciências da Natureza e suas tecnologias

I.IV Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

II. **Componentes Curriculares** em cada uma das Áreas do Conhecimento:

- II.I Linguagens e suas tecnologias – Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa
- II.II Matemática e suas tecnologias – Matemática
- II.III Ciências da Natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química
- II. IV Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Filosofia, Geografia, História e Sociologia

III. **Itinerários Formativos:**

- III.I Área de Linguagens e suas Tecnologias
- III.II Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias
- III.III Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

O **Currículo da Cidade – Ensino Médio** está ancorado numa Matriz de Saberes, com os respectivos *Eixos Estruturantes*, seus *Objetos de Conhecimento* e os *Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, articulados aos *Objetivos e Metas do Desenvolvimento Sustentável* em cada Componente Curricular e nos *Itinerários Formativos* e seus respectivos *Percursos*.

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, por meio de um esforço coletivo. Os GTs se reuniram de fevereiro a maio de 2020 para a produção da primeira versão do **Currículo da Cidade – Ensino Médio**. Inicialmente presenciais, os encontros desses grupos de trabalho foram realizados remotamente a partir da medida de distanciamento social imposta pela Pandemia da COVID19.

Utilizando a Plataforma do Currículo da Cidade, no mês de agosto, essa versão foi colocada para a consulta das equipes gestora e docente, supervisores e formadores das DREs, totalizando diversas leituras e diferentes contribuições que foram analisadas pelas equipes do Núcleo Técnico de Currículo – NTC e da Divisão de Ensino Fundamental e Médio – DIEFEM. Além disso, a primeira versão do documento foi encaminhada a leitores críticos que também trouxeram contribuições à versão final.

Após a incorporação das contribuições pelas equipes técnicas do NTC e da DIEFEM, o documento teve sua versão finalizada, restando apenas ser implementado pelas escolas que ofertam essa etapa final da Educação Básica na RME. As ações de implementação contarão com documentos complementares de apoio, como as *Orientações Didáticas* e outros *Aportes de Apoio ao Trabalho Pedagógico no Ensino Médio* e os *Subsídios de Apoio e Orientação para Implementação do Currículo da Cidade – Ensino Médio na Rede Municipal da Cidade de São Paulo*, bem como ações específicas de formação continuada.

Concepções e conceitos que embasam o Currículo da Cidade de São Paulo – Ensino Médio

Concepção de Juventudes

O tema **Juventude** tem ocupado lugar relevante nos debates nacionais e internacionais dos últimos anos. As mudanças velozes da sociedade contemporânea, ocorridas em várias esferas, modificam drasticamente o mundo do trabalho, a comunicação, as relações sociais, o modo como se aprende e se ensina, dentre outros aspectos da vida na atualidade. Sem dúvida, os adolescentes e jovens são protagonistas neste atual e conturbado cenário e são, muitas vezes, idealizados como a esperança do mundo, por meio da participação ativa e transformadora, com vistas ao fortalecimento de uma sociedade mais justa e democrática.

Os jovens, considerados em sua pluralidade de manifestações e atuações de naturezas variadas - econômica, social, política, cultural, ambiental e educacional, dentre outras, devem ser considerados parceiros estratégicos e protagonistas na vida cidadã, articulando seus projetos de vida às dimensões comunitária, coletiva e participativa.

Assim, o conceito de **Juventude** é, simultaneamente, uma condição social e uma representação que busca explicitar genericamente a singularidade dos indivíduos em uma determinada faixa etária. Neste sentido, a representação dessa fase e de seus sujeitos acaba sendo imprecisa e, muitas vezes, até ambígua. Por ser uma construção sócio-histórico-cultural, sujeita a mudanças no tempo e no contexto, cada vez mais o termo “Juventudes” tem sido utilizado com o objetivo de representar a diversidade do público juvenil em suas múltiplas dimensões pessoais, psíquicas, sociais, culturais, étnico-raciais, políticas e econômicas.

Com o propósito de incluir os jovens como sujeitos políticos, capazes de influenciar os rumos da sociedade, o Estatuto da Juventude¹ propõe, entre outros princípios, a promoção da autonomia e da emancipação, a valorização e a promoção da participação social e política destes jovens, de forma direta e por meio de suas representações.

A agenda de demanda dos jovens² tem se demonstrado bastante ampla e plural, diversidade fundamental quando se aborda a juventude em suas múltiplas perspectivas. Essa agenda busca o estímulo dos jovens na arena pública e política, espaços para que possam contribuir com a formação de políticas públicas e participação no acompanhamento e na gestão de programas e projetos voltados à juventude, investimento em pesquisas e estudos sobre a participação em movimentos e organizações juvenis e em comunicação e informação sobre modalidades de participação juvenil, entre outras reivindicações.

Na esfera educacional, considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes serem protagonistas de seu próprio processo educacional, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse

1 Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.

2 O Estatuto da Juventude, a Lei nº 12.852/2013, o Sistema Nacional de Juventude - Sinajuve e o Conselho Nacional de Juventude - Conjuve são exemplos desta agenda ampla e plural dos jovens brasileiros.

sentido, assegurar-lhes “uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos” (BNCC, 2018).

Tendo em vista tais ideias, um currículo para o Ensino Médio, considerando a pluralidade das juventudes da Cidade de São Paulo, precisa levar em conta, também, as múltiplas maneiras pelas quais os adolescentes e jovens se relacionam com o saber, permitindo que tenham possibilidade de participar, criar e fazer escolhas, durante seus trajetos formativos.

Concepção de currículo³

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio** 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 - Ensino Médio** foi construído a partir da escuta e da colaboração de estudantes, professores e gestores da Rede Municipal de Ensino - RME.

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

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

3 As concepções de currículo expressas neste documento seguem premissas estabelecidas no Currículo da Cidade para o Ensino Fundamental.

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

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

Currículos são processos permanentes e não um produto acabado: O “currículo é o centro da atividade educacional e assume o papel normativo de exigências acadêmicas, mas não deve estar totalmente previsível e calculado” (PACHECO, 2001, p. 15). Dessa forma, continua o autor, pode-se considerar que o currículo é um processo e não um produto, mas “[...] é uma prática constantemente em deliberação e negociação”. Embora a SME considere o *Currículo da Cidade* como o documento orientador do Projeto Político-Pedagógico das escolas, ele não pode ser visto como algo posto e imutável, mas como “a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado [...]” (SACRISTÁN, 2000, p. 15). Cabe ressaltar que os currículos devem ser sempre revisados e atualizados, seja para se adequarem a mudanças que ocorrem de forma cada vez mais veloz em todos os setores da sociedade, seja para incorporar 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 de 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 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 aten-

der melhor os estudantes daquela comunidade escolar. Essas ações desenvolvidas nos espaços escolares, 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 dos adolescentes e jovens, de forma a se conectarem 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 aos estudantes da Rede Municipal de Ensino, o **Currículo da Cidade - Ensino Médio** 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 em uma direção da integralidade dos objetivos de formação. Dentro dessa perspectiva, o currículo não visa apenas à formação mental e lógica das aprendizagens nem ser um mero formador de jovens ou adultos para a inserção no mercado imediato de trabalho. O que levaria o currículo a escapar dessas duas finalidades restritivas com relação à sua função social é sua abrangência do olhar integral sobre o ser humano, seus valores e sua vida social digna.

Conceito de Educação Integral

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio** 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 sujeito 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 a de educação de tempo integral e deve ser incorporada por todas as escolas de Ensino Médio do município. No caso, há escolas regulares no período diurno, com cinco horas; o regular noturno, com quatro; as escolas de tempo integral que funcionam entre sete horas e meia e oito horas; e o curso de habilitação em Magistério de nível médio, que funciona em período parcial, com jornada de cinco horas e meia. Dessa forma, o *Currículo* foi construído com intuito de subsidiar, aprimorar e apoiar as ações educativas de todas as escolas.

Considerando essa diversidade, podemos afirmar que 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 o considera 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 se realizar em todas as dimensões.

Gonçalves (2006) associa a Educação Integral à totalidade do indivíduo como processo que extrapola o fator cognitivo e lhe permite 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, a serem desenvolvidas de forma equitativa.

Essa visão pode ser complementada, recorrendo a quatro perspectivas acerca da 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 político-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, homologado em 2018, compartilha dos conceitos anteriormente 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, 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 significa:

[...] assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018).

Educação Integral e Marcos Legais

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

Entre os internacionais, citamos a **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (1948), a **Convenção sobre os Direitos da Criança** (1989) e a **Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável** (2015) – todas elaboradas pela Organização das Nações Unidas – ONU.

Entre os marcos nacionais, destacamos a **Constituição Federal** (1988), o **Estatuto da Criança e do Adolescente** (1990)⁴, a **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (1996)⁵ e o **Estatuto da Pessoa com Deficiência** (2015)⁶.

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 Paulo⁷, compreendido como “um meio de pactuação de compromissos com a

4 Lei nº 8.069/90

5 Lei nº 9.394/96

6 Lei nº 13.146/15

7 Disponível em: http://planejasampa.prefeitura.sp.gov.br/assets/Programa-de-Metas_2017-2020_Final.pdf. Acesso em: 14 out 2020

sociedade". O documento estrutura-se em cinco eixos temáticos⁸, envolvendo todos os setores da administração municipal. O eixo "*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.

Conceito de equidade

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

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

Nesse alinhamento reflexivo, entende-se que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças, tratando os desiguais igualmente, pois se sabe que tal posicionamento contribui para a perpetuação das desigualdades e das inequidades a uma parcela importante de bebês, crianças, jovens e adultos que residem em nossa cidade, embora seja sabido 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 de 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, que de estratégias isoladas ou prescritas.

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

8 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.

O acolhimento ou rejeição pela cidade destes fluxos migratórios motivou o estabelecimento definitivo dessas populações e transformou o território paulista, e, sobretudo, o paulistano, em uma cidade global e pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes.

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavio de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, conseqüentemente, na educação e na organização do currículo. Nesse contexto, o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. Ele emerge, mais que nunca, como o espaço de pergunta: Que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função neste território? Qual a sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

Somos país do Hemisfério Sul, somos enorme extensão territorial, somos detentores de riquezas no 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.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino atende a mais de 105 nacionalidades diferentes, além da população afro-brasileira, dos povos originários (indígenas) e dos migrantes internos, que vêm contribuindo para a construção de uma cidadania responsável dentro do contexto internacional em que vive a cidade.

Portanto, o *Currículo da Cidade* de São Paulo, ao definir os seus *Objetos de Conhecimento* e *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 RME 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 é sustentada por 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, à 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 à 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 pensar em 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, não condizentes com a perspectiva inclusiva, uma vez que se preconiza o respeito à forma e à característica de aprendizagem de todos. Portanto, para ensinar a todos, é preciso que se pense em atividades diversificadas, propostas diferenciadas e caminhos múltiplos que podem levar ao mesmo objetivo educacional.

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

Nessa perspectiva educacional, as parcerias são essenciais e demandam o trabalho colaborativo e articulado da equipe gestora e dos docentes com profissionais especializados que integram os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAls e os Núcleos de Apoio e Acompanhamento para Aprendizagem – NAAPAs.

Além disso e considerando que é inaceitável que adolescentes e jovens abandonem a escola (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 à reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há a 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. Somada a essas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

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

Currículo do Ensino Médio para a Cidade de São Paulo

- A Matriz de Saberes, as Metas e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

A Matriz de Saberes tem como propósito orientar as ações educativas para a formação de cidadãos éticos, responsáveis e solidários, que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável.

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos componentes curriculares no Currículo da Cidade - Ensino Médio teve como referência a Matriz de Saberes construída para a Rede Municipal de Ensino como um todo.

Referências que orientam a Matriz de Saberes

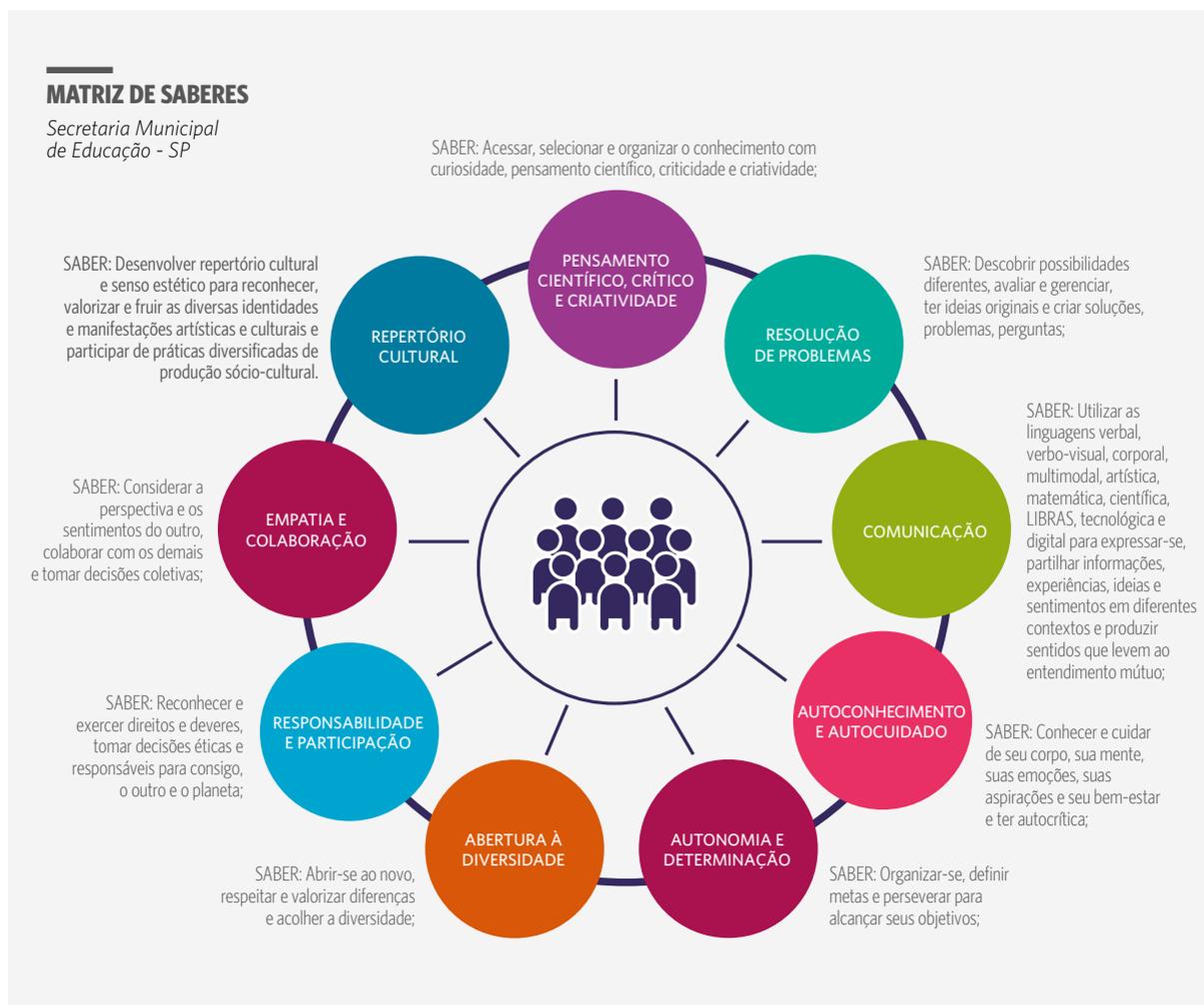
A Matriz de Saberes estabelecida pelo **Currículo da Cidade - Ensino Médio** fundamenta-se em:

PRINCÍPIOS ÉTICOS, POLÍTICOS E ESTÉTICOS DEFINIDOS PELAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS	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; 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	Reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, do respeito ao bem comum e da preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da 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 os alunos que apresentam diferentes necessidades de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.
PRINCÍPIOS ESTÉTICOS	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.
SABERES	Saberes historicamente acumulados que fazem sentido para a vida dos educandos no século XXI e ajudam a lidar com as rápidas mudanças e incertezas em relação ao futuro da sociedade.
ABORDAGEM PEDAGÓGICA	Dar voz aos estudantes, reconhecendo e valorizando suas ideias, opiniões e experiências de vida, além de permitir que façam escolhas e participem ativamente das decisões tomadas na escola e na sala de aula.
VALORES	Valores fundamentais da contemporaneidade baseados na solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade, que 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 dos estudantes à participação política, profissional e comunitária e a bens materiais e simbólicos.
EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, VOLTADAS A PROMOVER O DESENVOLVIMENTO HUMANO INTEGRAL E A EQUIDADE	Garantir a igualdade de oportunidades para que os sujeitos de direito sejam considerados a partir de suas diversidades, possam vivenciar a escola de forma plena e expandir suas capacidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais e culturais.

A Matriz de Saberes do Currículo da Cidade – Ensino Médio 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, especificamente, em relação ao direito à educação. São eles:

Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância, da Adolescência e dos Jovens, 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 11.340 (2006), que coíbe a violência contra a mulher;
- Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852 (2013).



Os princípios explicitados no esquema da Matriz de Saberes são:

1. PENSAMENTO CIENTÍFICO, CRÍTICO E CRIATIVO	<p>Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, pensamento científico, crítico e criativo;</p> <p>Para: Observar, questionar, investigar causas, elaborar e testar hipóteses; refletir, interpretar e analisar ideias e fatos em profundidade; produzir e utilizar evidências.</p>
2. RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	<p>Saber: Descobrir possibilidades diferentes, avaliar e gerenciar, ter ideias originais e criar soluções, problemas e perguntas;</p> <p>Para: Inventar, reinventar-se, resolver problemas individuais e coletivos e agir de forma propositiva em relação aos desafios contemporâneos.</p>
3. COMUNICAÇÃO	<p>Saber: Utilizar as linguagens verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, 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;</p> <p>Para: Exercitar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, compartilhar saberes, reorganizando o que já sabe e criando novos significados, e compreender o mundo, situando-se em diferentes contextos socioculturais.</p>
4. AUTOCONHECIMENTO E AUTOCUIDADO	<p>Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica;</p> <p>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.</p>
5. AUTONOMIA E DETERMINAÇÃO	<p>Saber: Organizar-se, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos;</p> <p>Para: Agir com autonomia e responsabilidade, fazer escolhas, vencer obstáculos e ter confiança para planejar e realizar projetos pessoais, profissionais e de interesse coletivo.</p>
6. ABERTURA À DIVERSIDADE	<p>Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher a diversidade;</p> <p>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.</p>
7. RESPONSABILIDADE E PARTICIPAÇÃO	<p>Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta;</p> <p>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.</p>
8. EMPATIA E COLABORAÇÃO	<p>Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas;</p> <p>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.</p>
9. REPERTÓRIO CULTURAL	<p>Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural;</p> <p>Para: Ampliar e diversificar suas possibilidades de acesso a produções culturais e suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais, desenvolvendo seus conhecimentos, sua imaginação, criatividade, percepção, intuição e emoção.</p>

Temas inspiradores do Currículo da Cidade - Ensino Médio

Todo currículo precisa dialogar com a dinâmica e os dilemas da sociedade contemporânea, de forma que os cidadãos possam participar ativamente da transformação tanto da sua realidade local quanto dos desafios globais. Temas prementes, como a defesa dos direitos humanos, do meio ambiente, a redução das desigualdades sociais e regionais, a supressão das intolerâncias culturais e religiosas e os avanços tecnológicos e seus impactos na vida cotidiana e no mundo do trabalho, entre outros, precisam ser debatidos e enfrentados, a fim de que a humanidade avance com dignidade, qualidade de vida e liberdade.

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 - Ensino Médio incorporou as Metas relacionadas aos 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 Ps: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e 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, justiça e instituições eficazes;
17. Parcerias e meios de implementação.

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



Os 17 objetivos se desdobram em 169 metas a serem cumpridas pelos países-membros da Organização das Nações Unidas - ONU. Da mesma forma, o Currículo da Cidade - Ensino Médio, comprometido com tais

metas, articula-as aos objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem das diferentes áreas de conhecimento e componentes curriculares, que explicitam o trabalho com temas que envolvem a erradicação da pobreza extrema, o combate à fome, a busca de formas sustentáveis de vida e produção de alimentos, a promoção da saúde, a igualdade de gênero, o crescimento e o desenvolvimento econômico sustentável, o cuidado com o planeta e com o meio ambiente, a paz e a justiça social, uma cidade formada por comunidades sustentáveis, entre tantos outros temas presentes no Currículo da Cidade – Ensino Médio, que colocam os jovens e adolescentes em contato com saberes e práticas fundamentais para o alcance das 169 metas. Além do trabalho realizado em cada componente curricular, os itinerários formativos preveem o aprofundamento e o alargamento da formação do público jovem e adolescente da Cidade de São Paulo na perspectiva dos ODS, por meio de uma abordagem didática conectada com os princípios e práticas de uma educação integral, como prevê a proposta de Educação para o Desenvolvimento Sustentável – EDS, da Unesco.



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 EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁹ 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.

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.

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

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.

O Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino

Primeiras palavras

“Se a História é um garimpo, a memória é a bateia que revolve o cascalho do passado e busca dados preciosos para continuar nossa luta”. (NOSELLA, 2005, p. 224)

Para contextualizarmos o percurso histórico do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo há alguns aspectos da História da Educação Brasileira que merecem ser retomados. Em primeiro lugar, vale lembrar o caráter descontínuo das políticas educacionais que, somado à dificuldade de construirmos um projeto de Educação articulado a um projeto de identidade nacional (TEIXEIRA, 1962), fez com que demorássemos séculos para começarmos a percorrer a construção de um sistema de educação.

Em 1827, por exemplo, quando se instituiu a primeira *Lei Geral de Instrução Pública no Brasil*, a maior parte da população ainda não sabia ler e escrever. Nesse período, ainda não era necessário ser alfabetizado para estar inserido nas diferentes esferas sociais. Porém, 54 anos depois, o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881 (BRASIL, 1881), no artigo 8º, que tratava sobre o alistamento eleitoral, afirmava que seriam nele incluídos apenas os cidadãos que viessem a requerer e que provassem ter adquirido as “qualidades de eleitor” e, em conformidade com a lei, soubessem ler e escrever.

Com isso, chegamos ao século XIX com poucas instituições destinadas à escolarização formal em nosso país. O Ensino Médio, por exemplo, foi iniciado a passos lentos, com a fundação dos liceus brasileiros, na década de 1830, no Rio Grande do Norte, na Bahia, na Paraíba e no Rio de Janeiro. Naquele momento, sua intenção era a de preparar os (poucos) estudantes para o Ensino Superior. Tinham, assim, uma identidade propedêutica e acentuadamente elitista.

Posteriormente, no século XX, com o início da industrialização no Brasil, o atual Ensino Médio ganhou outros contornos, voltados à formação profissional da mão de obra da classe trabalhadora. Com esses fenômenos, constituiu-se uma identidade ambígua para a formação média dos adolescentes e jovens: a formação destinada ao Ensino Superior para uma minoria privilegiada, e o Ensino Técnico e Profissionalizante para a maioria da população pobre. Essa é uma herança perversa que permanece, como ideologia, até os dias de hoje e é um dos desafios que temos, na condição de nação comprometida com a construção de uma sociedade menos desigual.

Do ponto de vista legal, nossas primeiras *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (4.024/61 e 5.692/71), por exemplo, não tornaram a formação em nível médio obrigatória, fato que ocorreu apenas em

2009, com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009 que, dentre outras medidas, torna a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.¹⁰

Em resumo, o direito de todas e todos os(as) adolescentes e jovens brasileiros(as) ao Ensino Médio é uma conquista absolutamente recente. Com ela, ainda temos que vencer desafios relativos à ambiguidade identitária desta etapa de ensino, que exige mudanças relativas tanto às políticas e à organização de um processo educativo que atenda às demandas contemporâneas em nível nacional, em nível local, quanto às perspectivas atuais e futuras das juventudes brasileiras, que são diversas e plurais. E tudo isso precisa ser levado em consideração, quando pensamos em um currículo para o Ensino Médio.

E é nesse contexto que precisamos compreender a trajetória do Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, sobre a qual tratamos a seguir.

Origens do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, está presente na Rede Municipal de Ensino desde a década de 1960. A autorização para a criação das primeiras turmas surgiu por meio dos Decretos, nº 5.078, de 23/02/1961, instalando o Curso Colegial (2º Grau) no Ginásio Municipal D. Pedro II, e nº 5.072, instalando o Curso Colegial no Ginásio Municipal D. João VI. É no ano de 1968, porém, com a criação do Colégio Comercial Municipal de São Paulo, exclusivamente voltado para esta etapa de ensino, que efetivamente tem início a trajetória do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo.

O Ensino Médio foi expandido por mais sete escolas, tendo como prioridade a oferta de cursos profissionalizantes nas oito unidades, inclusive o Magistério. Tudo leva a crer que este crescimento foi interrompido pela publicação da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que delegou aos Estados a prioridade sobre esta etapa.

Porém, as escolas existentes se mantiveram padronizadas à Rede Municipal, seguindo a legislação vigente para o provisionamento dos cargos docentes e de gestão. Em relação ao atendimento dos estudantes, inicialmente o ingresso era feito por meio de processos seletivos, sendo que, a partir do ano de 1999, o acesso passou a ser de forma universal e isonômica por meio de sorteio, após o atendimento integral dos estudantes oriundos do Ensino Fundamental da própria escola.

Histórico das EMEFMs e da EMEBS Helen Keller

Localizadas em regiões diferentes do município, as oito Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, assim como a EMEBS Helen Keller, ultrapassam os territórios nos quais estão inseridas, recebendo estudantes dos diferentes bairros da Capital e de diversos municípios da Grande São Paulo. Cada uma delas possui características ímpares, projetos próprios e grande reconhecimento da comunidade atendida, sendo buscadas pela qualidade de suas propostas pedagógicas.

10

Inciso I do artigo 208 da EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2009.

EMEFM Antonio Alves Veríssimo

Criada em 1985, a partir da doação de um prédio construído e equipado para a instalação de uma escola de Educação Infantil, como resultado de um acordo com a Prefeitura de São Paulo, a Unidade Educacional recebeu o nome do doador. A Escola Municipal de Primeiro Grau Antonio Alves Veríssimo passou a oferecer 2º Grau a partir de 1992, sendo posteriormente denominada EMEFM Antonio Alves Veríssimo. Atualmente, oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

EMEFM Vereador Antonio Sampaio

Inaugurada em julho de 1996, no terreno utilizado anteriormente pelo Clube Desportivo Municipal de Santana (CDMS), a E.M.P.G. Vereador Antonio Sampaio teve sua nomenclatura alterada em setembro do mesmo ano para E.M.P.S.G. “Vereador Antonio Sampaio”, ao ser autorizada a oferecer curso técnico em processamento de dados, descontinuado posteriormente. Atualmente, oferta Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

EMEFM Darcy Ribeiro

Anteriormente denominada E.M.P.S.G São Miguel Paulista, foi criada em outubro de 1996, ofertando o curso secundário com habilitação específica para o Magistério. Teve seu nome alterado, no ano de 1997, para EMEFM Darcy Ribeiro. O curso de Magistério foi, posteriormente, descontinuado. Oferece, atualmente, Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

EMEFM Professor Derville Allegretti

Fundada na Baixada do Glicério, em março de 1968, com a denominação de Escola Técnica de Comércio Municipal, oferecia os cursos de Taquigrafia, Vitrinismo e Guia de Turismo. Transferida para o atual endereço em 1970, três anos depois recebeu o nome de Centro Interescolar Municipal de São Paulo. Posteriormente, em 1979, passou a se chamar Escola Municipal de 1º e 2º Graus Professor Derville Allegretti. A partir de 1982, começou a ofertar também o curso de Magistério e, em 1998, recebeu o nome EMEFM Professor Derville Allegretti. Atualmente, mantém o curso Normal de Nível Médio (antigo Magistério), além do Ensino Médio Regular e do Ensino Fundamental.

EMEFM Guiomar Cabral

A Escola Municipal de Primeiro e Segundo Graus de Pirituba foi criada em julho de 1996. Em 1997, introduziu o funcionamento dos cursos profissionalizantes com habilitação plena em Processamento de Dados e Administração. Recebeu, em seguida, o nome de E.M.P.S.G. Guiomar Cabral e, a partir de 2002, o atual. Continua oferecendo Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

EMEFM Professor Linneu Prestes

Fundada em janeiro de 1960, recebeu o nome de Escolas Agrupadas Municipais Professor Linneu Prestes. Em 1970, passou a ser denominada Escola Municipal Professor Linneu Prestes e, em 1975, Escola Municipal de Primeiro Grau Professor Linneu Prestes. A partir de 1981, passou a oferecer o Segundo Grau (atual Ensino

Médio) e o curso com habilitação para o Magistério no ano de 1995. Oferece atualmente Ensino Fundamental, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA.

EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Melo

Inaugurada no ano de 1984, com o nome de E.M.P.G. Oswaldo Aranha Bandeira de Melo, foi instalada provisoriamente em um prédio adaptado no Centro Comercial da COHAB Cidade Tiradentes. Em 1985, foi transferida para o prédio atual. Passou a oferecer, no ano de 1996, os cursos de 2º Grau com habilitação em Magistério e em Contabilidade, e a ser denominada Escola Municipal de 1º e 2º Graus Oswaldo Aranha Bandeira de Melo. Recebeu, posteriormente, o nome atual, e oferece Ensino Fundamental e Ensino Médio Regular.

EMEFM Rubens Paiva

Fundada, em 1995, sob o nome de E.M.P.G. Jardim Ângela, foi autorizada, em 1996, a oferecer o Curso de 2º Grau, além do Curso de 2º Grau Profissionalizante em Processamento de Dados e Administração, passando a ser denominada E.M.P.S.G. "Rubens Paiva". Atualmente, denominada EMEFM Rubens Paiva, oferece o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

EMEBS Helen Keller

Criado em 1951, o Núcleo Educacional para Crianças Surdas dedicava-se inicialmente a atividades de recreação. A partir do ano de 1958, passou a ser denominado Instituto Municipal de Educação de Surdos. Em 1969, teve sua denominação alterada para Instituto de Crianças Excepcionais Helen Keller e, a partir de 1979, para Escola Municipal de Educação de Deficientes Auditivos Helen Keller. Desde então, atende estudantes dos 3 aos 14 anos, da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental. Em 2019, após mobilização da comunidade escolar, foi autorizado o funcionamento do Ensino Médio Bilingue em regime experimental para posterior avaliação do Conselho Municipal de Educação. Atualmente, oferece Ensino Fundamental, Ensino Médio Bilíngue e EJA.

O Ensino Médio hoje

No ano de 2020, momento de elaboração deste documento, a RME iniciou a implementação do Novo Ensino Médio, alterando a dinâmica apenas nas escolas que ofereciam Ensino Médio Regular no período diurno. Especificamente neste ano de implementação, assim foram distribuídas as formas de atendimento:

Ensino Médio Diurno em Tempo Integral

É oferecido nas quatro escolas com atendimento diurno ao Ensino Médio Regular, exclusivamente aos estudantes matriculados a partir do ano de 2020. Ocorre em período estendido de, no mínimo, sete horas diárias, distribuídas em nove aulas de 45 minutos.

A EMEBS Helen Keller, autorizada pelo Conselho Municipal de Educação a oferecer Ensino Médio a partir de 2019, passa a oferecê-lo em tempo Integral a partir do ano de 2021.

Ensino Médio Diurno e em Tempo Parcial

Esta forma de atendimento foi mantida nas Unidades que receberam o Ensino Médio em Tempo Integral para atendimento aos estudantes matriculados até 2019, cuja matriz curricular não sofreu alterações. Sua carga horária é composta por aulas de 45 minutos, distribuídas ao longo de um turno de cinco horas.

A EMEFM Professor Derville Allegretti, além do Ensino Médio regular, também oferece curso Normal de Nível Médio, cuja carga horária é composta por sete aulas de 45 minutos, distribuídas em um período de cinco horas e meia.

Ensino Médio Noturno

O ensino noturno é ofertado em quatro escolas de Ensino Médio Regular neste ano de 2020. Atende os estudantes, em sua maioria trabalhadores, em um turno de quatro horas, distribuídas em cinco aulas diárias de 45 minutos.

A EMEBS Helen Keller também oferece Ensino Médio Bilíngue no período noturno, com carga horária de seis aulas diárias, com 45 minutos de duração cada, dentro de um turno de cinco horas.

A produção deste primeiro currículo, elaborado em conjunto com as Escolas Municipais de Ensino Médio da Cidade de São Paulo, visa a possibilitar que todas essas Unidades Educacionais consigam implementá-lo à luz de suas trajetórias e de suas especificidades, haja vista que, conforme já citado anteriormente, os currículos não são lineares nem tampouco produtos acabados; sua constituição se dá em um processo permanente de (re)construção.

Características do Ensino Médio na Rede Municipal de Ensino

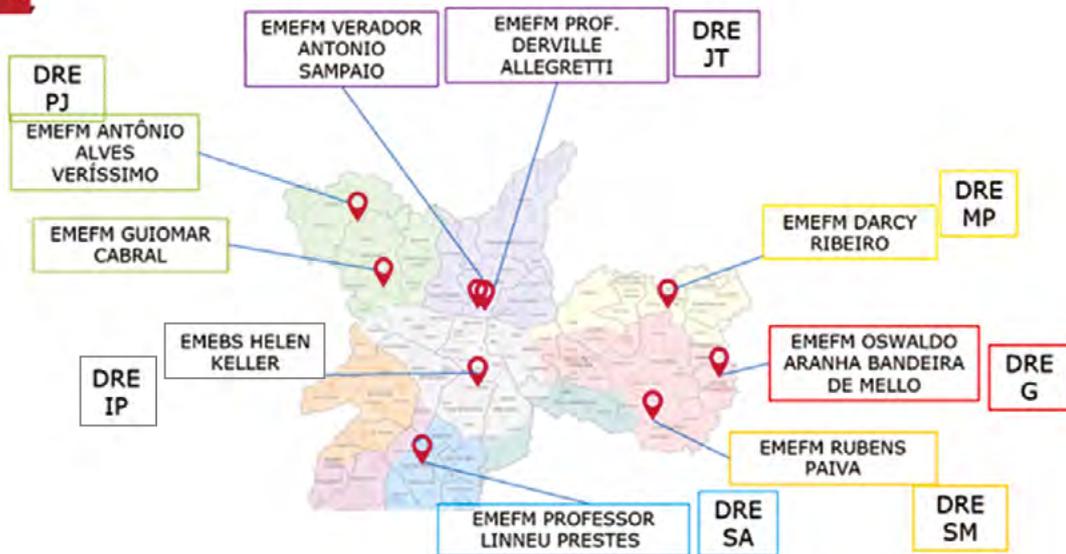
Escolas

O Ensino Médio possui a duração de três anos e o curso Normal de Nível Médio se desenvolve ao longo de quatro. As nove Unidades Educacionais estão localizadas em oito regiões diferentes da cidade, pertencentes a sete Diretorias Regionais de Educação - DREs:

- DRE Pirituba/Jaraguá (PJ) - EMEFM Antônio Alves Veríssimo e EMEFM Guiomar Cabral
- DRE Jaçanã/Tremembé (JT) - EMEFM Vereador Antonio Sampaio e EMEFM Professor Derville Allegretti
- DRE São Mateus (SM) - EMEFM Rubens Paiva
- DRE São Miguel (MP) - EMEFM Darcy Ribeiro
- DRE Santo Amaro (SA) - EMEFM Professor Linneu Prestes
- DRE Guaianases (G) - EMEFM Oswaldo Aranha Bandeira de Mello
- DRE Ipiranga (IP) - EMEBS Helen Keller



MAPA DAS ESCOLAS COM ENSINO MÉDIO DA RME-SP



Quem são seus estudantes?

O Ensino Médio conta, em 2020, com 2.511¹¹ estudantes matriculados. Destes, 2.341 estudantes responderam à autodeclaração de cor/raça¹², totalizando 55% brancos, 36% pretos e pardos, 0,3% amarelos, 0,2% indígenas, enquanto 6,8% preferiram não declarar e 1,5% se recusaram a responder. Ainda neste questionário, 0,76% informaram ser migrantes internacionais, oriundos de diferentes nacionalidades.

Em uma pesquisa realizada entre os estudantes, foram feitas algumas perguntas a fim de caracterizar suas identidades e desejos. O perfil traçado a partir dessa pesquisa permitiu identificar alguns traços das juventudes que frequentam as EMEFMs e a EMEBS.

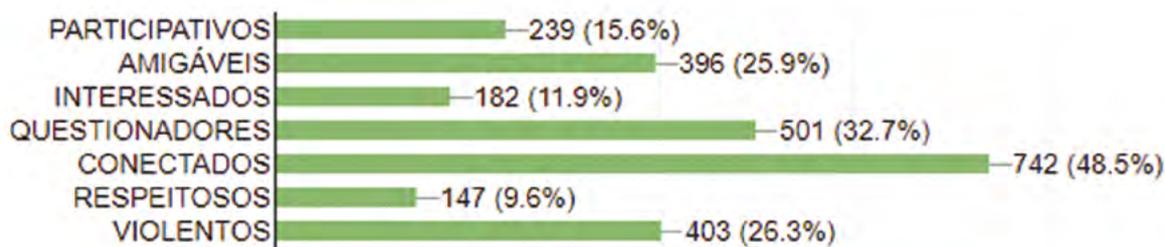
Os dados coletados mostram que 75,9% deles são oriundos da própria RME e 89,1% estão dentro da faixa etária esperada para esta etapa de ensino, 34,1% têm famílias de até quatro pessoas e 57,9% chegam à escola utilizando o transporte público.

Em relação ao projeto de vida dos estudantes, ficou explícito o desejo de continuidade dos estudos no nível superior e aproximadamente 46% deles sinalizaram o desejo de ingressar em uma Universidade Pública.

Perguntados sobre quais palavras melhor os descreveriam, 48,5% indicaram **Conectados** e 32,7%, **Questionadores**.

11 Informações extraídas do Sistema EOL, data base 26 de maio/2020.

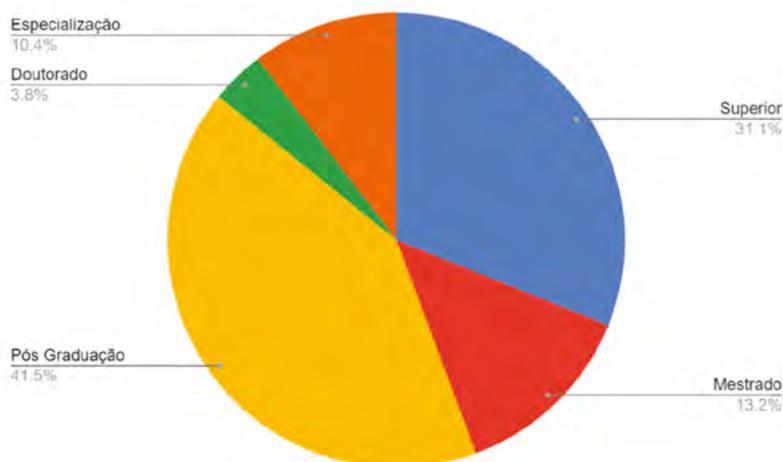
12 Denominação dada pelo IBGE.



Quanto à aprendizagem, os adolescentes destacam que a melhor maneira de aprender é unindo teoria e prática (43,1%) e também mantendo uma boa relação com os docentes (29,3%). E isto, de acordo com suas respostas, está presente nas escolas que frequentam, já que 52,4% apontam que o clima escolar é permeado pelo **Respeito** e 28,3%, pelo **Diálogo Aberto**.

Também foram ouvidos os professores que atuam no Ensino Médio, estabelecendo algumas características importantes dos profissionais que estão em contato com esses estudantes.

De acordo com os dados obtidos, 24,8% têm mais de 20 anos de carreira, 17,4% estão na mesma Unidade há pelo menos seis anos e 47,7% ministram aulas para o Ensino Médio há mais de seis anos também. Assim sendo, constituem um corpo docente com uma certa estabilidade, especializado e em constante atualização, segundo o que pode ser observado no gráfico seguinte.



Em busca de um currículo para o Ensino Médio: o documento Ensino Médio em Diálogos

Desde o final de 2014, a Secretaria Municipal de Educação vem organizando ações formativas destinadas às escolas de Ensino Médio. Nesse período, ocorreram vários encontros de educadores que discutiram diversos temas pertinentes ao Ensino Médio, como Juventudes, Currículo, Exame Nacional do Ensino Médio. Ocorreu, também, o 1º Encontro Municipal do Ensino Médio, o qual possibilitou que os professores da

RME debatessem problemas, desafios e experiências em suas práticas docentes, culminando na criação de encontros regionais de formação.

Depois, no ano de 2016, iniciou-se o segundo período da formação continuada aos profissionais que atuavam no Ensino Médio. O foco, naquele ano, foi articular os debates nas escolas, cuja finalidade seria a elaboração de um documento que integrasse as oito escolas de Ensino Médio da RME. As discussões buscaram olhar para a realidade das escolas a fim de que pudessem repensar seu espaço de atuação, considerando os sujeitos que convivem e atuam nessas Unidades Educacionais.

Com todos os adventos que culminaram na reconfiguração do Ensino Médio e na promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, desde 2016, é importante que o conhecimento produzido pelo grupo de educadores que elaboraram o documento **Ensino Médio em Diálogos**, faça parte do *Currículo da Cidade – Ensino Médio*, uma vez que ele reflete as vivências, experiências e conhecimentos das pessoas que vêm atuando nessas comunidades escolares, nas diversas regiões do município.

Este documento procurou estabelecer princípios, convergindo a discussões de currículo e reflexões acerca da cidade como um espaço educador.

O **Ensino Médio em Diálogos** também é fruto de movimentos que têm se dedicado a refletir e discutir sobre o Ensino Médio. Assim, podemos citar o *Observatório da Juventude*, da Universidade Federal de Minas Gerais, o *Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio*, do MEC, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* e o *Observatório Jovem*, da Universidade Federal Fluminense.

Esse cenário pautou as discussões realizadas em oito EMEFMs da Cidade de São Paulo, procurando construir diretrizes específicas, dada a peculiaridade de uma rede municipal de Ensino Médio que se estabeleceu anteriormente à LDBEN (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e que tem consolidado a sua própria identidade a partir da compreensão de que a qualidade social da escola média está no amplo e democrático diálogo com todos os envolvidos na vida dessas Unidades.

Os temas apresentados no **Ensino Médio em Diálogos** foram sugeridos pelos educadores que participaram de sua elaboração, de acordo com as discussões realizadas nas formações, com as problematizações advindas da leitura dos documentos e, também, com base em estudos e dados coletados¹³ com os estudantes da Rede Municipal de Ensino.

13

Dados coletados por meio de questionários aplicados aos estudantes das EMEFMs.

Organização geral do Currículo da Cidade – Ensino Médio

Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares

- Área de Linguagens e suas tecnologias – Arte, Educação Física, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Língua Portuguesa.
- Área de Matemática e suas tecnologias – Matemática.
- Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias – Biologia, Física e Química.
- Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Eixos/Campos

Os eixos estruturantes organizam os Objetos de Conhecimento dos Componentes Curriculares das respectivas áreas, organizando os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que precisam ser alcançados a cada ano do Ensino Médio.

Assim como o *Currículo da Cidade do Ensino Fundamental*, o *Currículo da Cidade – Ensino Médio* 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 diversidade de saberes e com 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 – Ensino Médio** 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 Médio. 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 – Ensino Médio** 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 Médio. 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 - Ensino Médio**, 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 ao longo da etapa final da Educação Básica, 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 e os Itinerários.

Outro aspecto que merece destaque se refere à importância de promover ações destinadas à orientação e procedimentos de estudo, como forma de ampliar o grau de autonomia dos estudantes do Ensino Médio, procurando oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de seu potencial crítico-reflexivo. A expansão da capacidade de estudar é condição essencial na busca pela emancipação, haja vista que favorece o desenvolvimento do artesanato intelectual, instigando a construção de novos conhecimentos em diferentes campos.

Nessa perspectiva, tanto a escrita quanto a leitura são o pano de fundo para o desenvolvimento e aprofundamento de diferentes formas de estudar (RIGOLON, 2013). Assim, quando se lê para estudar, lança-se mão de inúmeras estratégias de leitura, acionadas quando se lê com objetivos diversos. Conforme salienta Myriam Nemirowsky: “A prática da leitura une duas pontas de um caminho que pode transitar entre estudar para ler e ler para estudar” (*apud* SÃO PAULO, 2014, p. 31). Assim, faz-se necessário destacar o processo de formação intelectual dos estudantes por meio de orientações e procedimentos de estudo. Principalmente no caso dos estudantes do Ensino Médio, desenvolver o hábito de estudo é uma das funções do ato educativo que, além de práticas de leitura, envolve ainda situações de produções escritas diversificadas, como:

[...] localizar e grifar informações em função de diferentes objetivos de leitura que se tem, discriminar informações relevantes de outras periféricas e sintetizá-las por meio de anotações, produzir esquemas e mapas conceituais para registrar as várias leituras realizadas durante uma pesquisa, organizar um fichamento ou resenha, expressar o que se compreendeu utilizando diferentes procedimentos de estudo, reorganizando as informações, conceitos e fatos para compartilhá-los por meio de exposição oral com apoio escrito em debates, seminários, palestras, assembleias, discursos diversos, como os políticos, religiosos, sindicais e movimentos sociais em geral. (NEMIROWSKY *apud* SÃO PAULO, 2019, p.81).

Como dizia Freire, ensinar exige rigorosidade metódica e “é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (1996, p. 29).

Desse modo, todas as áreas contemplam aspectos relativos à orientação de estudo, reiterando a importância de desenvolver, incentivar e aprofundar o repertório de experiências, saberes, conhecimentos, estratégias, procedimentos e técnicas de estudos individuais e/ou coletivos para que todos possam se transformar em verdadeiros estudantes.

Itinerários Formativos

A proposição dos *Itinerários Formativos e seus respectivos Percursos*, presentes no **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, tem como referência os itinerários formativos da BNCC e considera uma série de aspectos que permeiam a organização do trabalho pedagógico nas Unidades Educacionais, buscando convergências que favoreçam o desenvolvimento de ações educativas coerentes com a formação integral dos jovens de diferentes territórios da Cidade de São Paulo. Deste modo, os *Itinerários Formativos* têm como objetivo promover experiências que busquem o desenvolvimento integral de todos os estudantes do Ensino Médio por meio de aprendizagens significativas.

Os *Itinerários Formativos* estarão organizados a partir das seguintes Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Neste sentido, tais *Itinerários* devem inter-relacionar os conhecimentos basilares da formação geral, associando-os aos Objetos de Conhecimento que circulam em diferentes esferas da vida pessoal, social, profissional e cultural, de forma que os estudantes possam dar prosseguimento ao seu processo de escolarização, avançando, assim, no desenvolvimento de sua autonomia e emancipação ao longo de sua trajetória de vida.

Portanto, os *Itinerários Formativos* serão propostos a partir da integração entre as Áreas do Conhecimento, visando promover uma unidade teórico-prática entre diferentes campos do conhecimento, de forma sequencial e/ou complementar. Estarão estruturados de maneira flexível, interdisciplinar e poderão ser desenvolvidos em diferentes formatos: clubes, incubadoras, grupos de estudo e pesquisa, entre outros.

Para a implementação dos *Itinerários*, será necessário considerar os seguintes **critérios**:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas aos objetivos gerais e às Áreas do Conhecimento.
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida.
- Reforçar a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.
- Contribuir com a educação para as relações étnico-raciais, com o protagonismo dos povos originários e com a inclusão dos povos migrantes.
- Desenvolver capacidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, no trabalho ou na vida.
- Contextualizar os *Objetivos e Metas de Desenvolvimento Sustentável* - ODS.
- Utilizar uma abordagem que transponha as fronteiras disciplinares.
- Contribuir para a mobilização de saberes teórico-práticos.
- Articular as diversas Áreas para dialogarem e contribuírem com os demais componentes do currículo.

Além dos critérios citados, os *Itinerários Formativos* deverão, sempre que possível, estabelecer relações com as seguintes temáticas: Ética, Cidadania, Democracia, Relações Étnico-Raciais, Direitos Humanos, Diversidade, Juventudes, Tecnologias e Cultura Digital, Relações Interpessoais, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Inclusão de Pessoas com Deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, Gênero e Sexualidade,

Mundo do Trabalho, Saúde e Bem-Estar, Saúde Pública, Projeto de Vida¹⁴, Desenvolvimento Tecnológico e Científico, entre outros temas da atualidade.

Eixos estruturantes

Os Itinerários Formativos e seus respectivos *Percursos* estão organizados a partir dos eixos a seguir:

- Investigação Científica
- Mediação e Intervenção Sociocultural
- Empreendedorismo
- Multiculturalismo e Multiletramentos
- Processos Criativos
- Gestão de Conteúdos e Informações
- Mediação e Intervenção Político-Econômica

¹⁴ Componente curricular inserido na matriz curricular do Ensino Médio, cuja finalidade é auxiliar o estudante a planejar sua vida profissional, pessoal e acadêmica no decorrer desta etapa de ensino.

PARTE 2

ÁREA DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS
APLICADAS



Introdução

O estudo das Ciências Humanas na escola de Ensino Médio é constituído pelos componentes de Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Tem como propósito dar continuidade aos estudos realizados no Ensino Fundamental, considerando com maior profundidade os saberes organizados ao longo da história até a contemporaneidade, para compreensão, reflexão, interpretação crítica e posicionamentos diante da multiplicidade de relações humanas, no tempo e no espaço, e nas diferentes relações com a natureza.

O que o estudante vivencia na escola resulta da integração de uma diversidade de conteúdos provenientes de diferentes fontes de saberes, que incluem: aqueles que são cotidianos na sociedade; o imaginário de estudantes e de suas famílias; os conhecimentos científicos e suas histórias; as condições sociais, econômicas e políticas de cada período histórico e suas implicações éticas, filosóficas e artísticas; as proposições das correntes educacionais que orientam como se aprende; as histórias das tradições escolares; as histórias profissionais e de vida dos professores e professoras; e as condições dadas pela realidade local, espacial, social, cultural, política e educacional. Assim, tudo o que se estuda na escola possui historicidade e é produto das relações entre indivíduos, grupos e sociedades, resultando em experiências únicas.

Um documento de referência, organizando determinadas proposições de saberes científicos e educacionais, não se concretiza em si mesmo no universo escolar. Cada escola tem uma realidade e um trabalho coletivo de construção do que o estudante estuda e aprende. E, tendo essa realidade como referência, é que aqui apresentamos propostas que possam contribuir para uma formação consistente em Ciências Humanas.

O documento foi escrito por um grupo constituído por professores que lecionam na área de Ciências Humanas no Ensino Médio nas Unidades Educacionais que possuem esta etapa de ensino, técnicos da Secretaria Municipal de Educação – SME e especialistas acadêmicos. Trata-se, portanto, de uma produção coletiva. As diferentes propostas foram debatidas, revistas, organizadas e aqui consolidadas. Essa equipe chegou a alguns consensos, que incluem preocupações específicas com uma formação humanística, a partir de conhecimentos, reflexões e posicionamentos diante dos Direitos Humanos, da valorização da democracia, da cidadania, da liberdade, dos saberes científicos, do multiculturalismo, da diversidade étnica e de gêneros, de princípios éticos e dos estudos culturais, que favoreçam dimensionar e conviver com a heterogeneidade de experiências da Cidade de São Paulo, e sua imersão histórica e geográfica no Brasil e no mundo.

As preocupações com a formação dos estudantes de Ensino Médio são muitas. Ao considerar que eles vivem em uma sociedade letrada, que faz uso de uma diversidade de meios e linguagens de comunicação, mediada por recursos tecnológicos, com mensagens cada vez mais permeadas por valores e informações cujas motivações são pouco explícitas, o documento salienta a importância da área de Ciências Humanas na formação de leitores críticos, sendo necessário o acesso a informações e o domínio de conceitos e procedimentos de análise dos diferentes produtos culturais, mediadores da comunicação e do diálogo entre indivíduos e entre eles e as realidades vivenciadas.

Outra preocupação é sensibilizar estudantes e professores para a construção de propostas de estudo que assegurem o pluralismo de concepções, reflexões fundamentadas, para o fomento do diálogo entre os in-

divíduos e os saberes, para ampliar o pensamento crítico e superar análises parciais, pensamentos dogmáticos, atitudes autoritárias, intolerantes, preconceitos e discriminações. Nessa perspectiva, as Ciências Humanas podem contribuir para a compreensão da complexidade do mundo contemporâneo, das suas diferenças e desigualdades, e dos embates entre autores, perspectivas teóricas e políticas, saberes, grupos, classes sociais, povos e sociedades.

Para dar concretude à proposta, há a sugestão de que os conteúdos incluam, nos diferentes componentes, situações-problema, temas, conceitos, teorias e estratégias para aprofundamento dos estudos e construções autorais pelos estudantes, com enfoques plurais de análise, possibilitando explicitar as abordagens orientadoras das indagações diante das realidades. E propõe a inclusão de uma multiplicidade de tempos, temporalidades, espaços, paisagens, vivências sociais e concepções históricas, geográficas, filosóficas e sociológicas.

Além das referências e problemáticas comuns e complementares das Ciências Humanas, há a sugestão de evidenciar no Ensino Médio as peculiaridades dos recortes de estudo, das questões e das análises particulares dos componentes curriculares, como campos disciplinares específicos, com seus temas, conceitos, categorias, procedimentos e abordagens teóricas distintas.

O componente curricular Sociologia, por exemplo, tem uma historicidade bastante diversa de outros componentes do currículo, pois é muito recente e, também, representa um campo de estudo, o das Ciências Sociais, que inclui Sociologia, Antropologia e Ciência Política. O histórico escolar desse campo de conhecimento projeta alternativas possíveis do que e como abordar, sugerindo práticas e temas que podem ser contemplados em eixos estruturantes – desigualdade, diferença e democracia – que estabelecem relações entre si, que podem ser desdobrados e que preservam a filiação às três Ciências Sociais: Sociologia/desigualdade, Antropologia/diferença e Ciência Política/democracia.

A especificidade do ensino de História no Ensino Médio mantém seu compromisso com os estudos que estabeleçam relações entre as problemáticas contemporâneas e suas imersões em temporalidades históricas, procurando atender ao compromisso de formar estudantes com valores humanos essenciais, que incluem a alteridade, a interatividade e equidade entre povos, culturas, gêneros, etnias e variados grupos sociais, com abertura para debates, intercâmbios e equivalência de poder. Nessa proposição, seguindo a história da disciplina, orienta para a organização dos conteúdos por meio de eixos problematizadores, que contemplam relações entre estudos das vivências cotidianas e grandes eixos históricos, como História das relações sociais e do trabalho; História de encontros e conflitos entre povos, classes sociais e nações; e História das lutas para garantias de direitos.

O componente Filosofia parte da concepção da busca do saber rigoroso, que se dá pela reflexão crítica e historicamente situada sobre problemas da realidade. Tal concepção permite ao professor uma maior liberdade para (re)organizar os Objetos de Conhecimento e, ao mesmo tempo, relacioná-los mais diretamente com o universo cultural e com os interesses dos estudantes.

A abordagem filosófica desses objetos requer estimular nos estudantes uma atitude de admiração, de problematização e de reflexão em relação aos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, fundamentada no estudo rigoroso do pensamento de filósofos e filósofas, de todos os continentes, que já se ocuparam desses objetos, ao longo da história da Filosofia. Mas a Filosofia também pode ser concebida mais amplamente como concepção do mundo e, nesse sentido, pode-se dizer que todas as pessoas são filósofas, incluindo, naturalmente, os estudantes. Cabe, portanto, partir do saber que eles já possuem sobre os

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento selecionados para, pela mediação dos autores estudados, ajudá-los a avançar na conquista de um filosofar mais sistemático e crítico.

Os temas e problemas elencados abarcam as diferentes subáreas da Filosofia, tais como: Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ciência, entre outras. Além disso, um currículo comprometido em acolher a diversidade característica da rede de ensino da Cidade de São Paulo não pode deixar de considerar estudos filosóficos mais recentes que apontam para: 1) a questão do apagamento das mulheres da história da Filosofia; 2) o caráter eurocêntrico da Filosofia tradicionalmente praticada e ensinada no Brasil, o que exclui a contribuição de pensadores e pensadoras de outros continentes, particularmente da África e da América Latina; o racismo e o machismo presentes na própria Filosofia e difundidos por alguns autores clássicos, comumente estudados nas escolas. Desse modo, o ensino de Filosofia também contribuirá para o combate a toda forma de preconceito e discriminação e para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a cultura da paz e o respeito à diversidade e à dignidade de todas as pessoas.

A Geografia no Ensino Médio buscará desenvolver nos jovens o raciocínio geográfico, ou seja, um modo específico de pensar a respeito das inter-relações entre as subjetivações e a realidade concreta dos sujeitos, a partir do lugar de vivência e das relações que este lugar estabelece com outras escalas mais longínquas, possibilitando uma nova compreensão acerca da espacialidade dos fenômenos contemporâneos, que se manifestam historicamente por meio de problemas socioeconômicos, socioambientais e, sobretudo, socioespaciais.

Pensar geograficamente demanda operar conceitos, categorias e procedimentos geográficos, em que os fenômenos e os eventos são analisados de forma multiescalar e em interação uns com os outros. Nesse sentido, os eixos temáticos estruturantes do currículo continuam os mesmos dos apresentados no currículo do Ensino Fundamental. São eles: sujeito e seu lugar no mundo; organização e formação territorial no tempo e no espaço; formas de representação e pensamento espacial; natureza, ambientes e qualidade de vida e trabalho e formação socioespacial. Esses objetos e objetivos costuraram a proposta de aprendizagem de forma indissociável, garantindo que o espaço geográfico faça parte do horizonte da totalidade.

PARTE 3

COMPONENTES CURRICULARES



ENSINAR E APRENDER FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Introdução

Conceber um currículo para a Filosofia no Ensino Médio implica assumir, como ponto de partida, uma concepção da educação escolar e, evidentemente, uma noção de Filosofia e de seu significado na formação de adolescentes e jovens. Requer, portanto, uma tomada de posição em relação a questões controversas, abertas e em permanente debate.

A proposta apresentada a seguir foi bastante discutida com os professores de Filosofia da Rede Municipal de Ensino, que puderam problematizá-la e apresentar sugestões para seu aprimoramento. Resulta, portanto, em boa medida, de um trabalho coletivo, pautado no diálogo e na mútua colaboração. Não obstante, representa um possível caminho, dentre vários outros, para o enfrentamento da questão de como ensinar Filosofia aos jovens e adolescentes da Cidade de São Paulo, atualmente. Em última instância, caberá aos educadores decidir como utilizá-la, levando em consideração a legislação relativa ao Ensino Médio, os objetivos por eles traçados para cada ano de oferecimento da disciplina, suas condições objetivas de trabalho, a realidade dos estudantes e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Uma concepção da educação escolar

A escola pública, universal e gratuita surge efetivamente na Época Moderna e com uma finalidade bem determinada: difundir um tipo de saber – ler, escrever, contar, noções de ciências naturais e de direitos e deveres, etc. – que, dada sua complexidade, não poderia ser aprendido espontaneamente, e que se fazia necessário à consolidação do novo modo de produção – o capitalismo.

O saber que competia à escola ensinar, portanto, e que justificava a existência dessa instituição não era de um tipo qualquer, mas um saber sistemático, rigoroso, científico, crítico, que ia além daquele espontâneo, difuso, fragmentado, acrítico que caracterizava o senso comum e a religião. Nisso consiste, segundo Saviani (1988, 2003, 2009), a especificidade da educação escolar, a sua essência, aquele atributo sem o qual ela deixaria de ser o que é, perderia sua identidade e sua razão de existir.

Ora, dizer que a essência da escola está no ensino do saber científico e crítico implica atribuir prioridade aos Objetos de Conhecimento, isto é, aos conteúdos. Isso, porém, não significa que eles devam ser estudados de modo abstrato, visando, no caso da Filosofia, à memorização mecânica de autores, datas, conceitos e teorias filosóficas. Os conteúdos são fundamentais, mas devem estar em conexão com a realidade dos estudantes e com os problemas concretos que os afetam, incluindo aqueles de cuja importância eles ainda não têm consciência. Além disso, na perspectiva de uma educação integral, os Objetos de Conhecimento precisam ser planejados, tendo em vista também as habilidades, as atitudes e os va-

lores que se espera que os estudantes desenvolvam, a fim de que se constituam como “sujeitos críticos, autônomos, responsáveis, colaborativos e prósperos” (SÃO PAULO, 2019, p. 16) e contribuam para os “avanços sociais, econômicos, políticos e ambientais nas suas comunidades, no Brasil e no mundo” (SÃO PAULO, 2019, p. 22). A questão metodológica, portanto, assume papel fundamental, para que o estudo seja motivador, relevante, significativo, eficaz.

Além disso, associadas aos conteúdos, a escola deve ensinar também as competências e as habilidades essenciais à formação humana integral, ao exercício da cidadania e à construção de uma sociedade justa, democrática e solidária, em conformidade com os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013, p. 107-108) e assumidos pelo Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 28).

Como a Filosofia pode participar dessa formação humana integral?

Uma concepção de Filosofia

É bastante conhecida, e aparece com frequência em livros didáticos e manuais, a definição de filosofia extraída da etimologia da palavra: *philo* = amigo ou amante + *sophia* = sabedoria, saber. Filosofia seria, portanto, amizade ou amor pelo saber.

Esse saber a que almeja a filosofia, assim como aquele que é ensinado na escola, também não é de um tipo qualquer. O filósofo ou a filósofa não se satisfaz, por exemplo, com opiniões baseadas no ouvir-dizer, na aparência, no “achismo”, isto é, com aquele nível de conhecimento que os gregos antigos denominavam *doxa*. Ao contrário, o saber próprio da filosofia é *sophia*, isto é, fundamentado em demonstração racional, o que o torna passível de ser considerado verdadeiro, independentemente das opiniões particulares. Por isso, Platão distinguia o amante do conhecimento (*philosophos*) do amante da opinião (*philodoxo*).³

O meio pelo qual a filosofia busca esse saber é a reflexão. Refletir é a atitude consciente, intencional, comprometida, de repensar, questionar, problematizar o pensamento estabelecido e submetê-lo à dúvida, à crítica, à análise cuidadosa, buscando seu significado mais profundo. Dermeval Saviani (1986, p. 27), em uma passagem também bastante conhecida, define a filosofia como uma “reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta”. Antonio Gramsci (2001, p. 343), por sua vez, considera a história da filosofia como uma “[...] contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico”. Daí porque a filosofia não possa ser desvinculada da história e, em especial, da história da própria filosofia que é, no fundo, a história das respostas que cada filósofo ou filósofa encontrou para certos problemas relevantes de seu tempo.

Ora, conceber o ensino de filosofia como reflexão sobre problemas da realidade suscita algumas indagações: que problemas poderão ou deverão ser tratados nas aulas de filosofia, sem que se comprometa a identidade dessa disciplina? Que critérios utilizar para selecioná-los? O que é preciso para abordá-los filosoficamente com os jovens? Há problemas propriamente filosóficos? Perguntas como essas requerem análise aprofundada e podem ser respondidas por vias diversas. Uma dessas vias é a que se apresenta sumariamente a seguir.

3 PLATÃO, 1987, p. 265 [480a].

Começemos examinando a expressão “problema filosófico”. Se olharmos para a história da filosofia, veremos que os problemas que inquietaram filósofos e filósofas de todos os tempos eram relacionados aos mais variados assuntos: fenômenos físicos, comportamento dos astros, ordem e origem do universo, natureza humana, biologia, medicina, regras do pensamento e do discurso, linguagem, virtudes morais e políticas, amor, sexualidade, prazer, felicidade, liberdade, condições da cidadania, justiça, estética, literatura, tipos de organização social e de governos, conhecimento e seus diferentes níveis, verdade, ciência, direitos humanos, fé, religião, morte, Deus, entre muitos outros. Em suma, eles se ocuparam de praticamente todos os assuntos relacionados à vida humana. Ora, esta parece ser uma característica da filosofia: ao contrário do que ocorre com as ciências contemporâneas, que se dedicam a objetos específicos, para ela não há fronteiras bem delimitadas que restrinjam a incidência de sua reflexão. Nesse sentido, pode-se dizer que não há propriamente problemas filosóficos. A diferença da filosofia em relação aos demais campos do saber está mais na abordagem que ela adota no tratamento dos problemas que decide examinar do que na natureza desses mesmos problemas. E em que consiste essa diferença?

A primeira condição para a abordagem filosófica é a capacidade de admiração, de espanto, de assombro, de estranhamento que, justamente, possibilita a problematização de um determinado objeto. Aristóteles (1973, p. 214) dizia que foi graças à admiração que as pessoas foram levadas a filosofar.

A admiração, por sua vez, requer certo distanciamento das crenças e das opiniões comuns, a fim de que possam ser problematizadas. Para Marilena Chaui (2005, p. 18), praticamos esse distanciamento quando olhamos para o mundo a nossa volta “como se nunca o tivéssemos visto”. Com efeito, problematizar significa ver como problema, isto é, como não satisfatoriamente resolvido ou explicado, como passível de dúvida e de averiguação, aquilo que, em geral, é aceito com naturalidade, sem questionamento.

A capacidade de se admirar e de problematizar, portanto, está no ponto de partida para a abordagem filosófica. Daí porque essa capacidade deve ser estimulada nos estudantes, pelo professor e pela escola como um todo.

Além disso, como vimos, a reflexão filosófica exige: radicalidade, no sentido de ir às raízes do problema em questão, buscar seus fundamentos; rigor, isto é, uma condução coerente e metódica do raciocínio e da argumentação; perspectiva de totalidade (ou de conjunto), que supõe considerar o objeto não isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que está inserido.

Essas seriam, pois, algumas das exigências para uma abordagem filosófica, e a distinguem daquela praticada pelas ciências, pela religião, pela arte e pelo senso comum.

Resta saber como escolher os problemas e os temas relevantes a serem estudados nas aulas de Filosofia. Evidentemente, considerando, por um lado, os limites e a especificidade do Ensino Médio e, por outro lado, o caráter milenar da produção filosófica, será preciso fazer recortes. Que critérios, então, o professor poderia adotar nessa tarefa?

Uma possibilidade seria pautar-se no interesse dos estudantes. Afinal, como preconiza o Currículo da Cidade, os currículos “também precisam dialogar com a realidade das crianças e adolescentes, de forma a conectarem-se com seus interesses, necessidades e expectativas” (SÃO PAULO, 2019, p. 19). Mas é preciso perguntar: o que de fato interessa a eles? O verbo interessar pode significar, por exemplo, “ter importância ou utilidade para alguém” (Maria se interessa por futebol), mas também, “dizer respeito a alguém” (A defesa da democracia interessa a todos) (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1.633). Assim, pode haver temas e problemas do interesse dos estudantes (que dizem respeito a eles) e que, no entanto, à

primeira vista, não lhes apareçam como importantes e atraentes. Em vista disso, se a escolha dos assuntos a serem estudados em Filosofia levar em conta apenas o primeiro significado desse verbo, correr-se-á um duplo risco: 1) de se ter uma infinidade de temas e problemas, tantos quantos forem os interesses individuais manifestos na sala de aula, de modo que será impraticável encontrar critérios consensuais de seleção; 2) de excluir conteúdos significativos para a formação dos estudantes, pelo fato de não atenderem ao seu interesse imediato. Além disso, cabe perguntar: por que eles se interessam por determinados assuntos e não por outros? As preferências decorrem apenas de escolhas subjetivas ou são, também, em grande medida, fruto de condicionamentos sociais e culturais? As escolhas são, de fato e plenamente, deles? Para evitar esses riscos, cabe ao professor, em última instância, selecionar os temas e problemas relevantes, que dizem respeito à realidade dos estudantes, e sensibilizá-los para o seu estudo, o que não impede que, na medida do possível, busque também atender às preferências dos estudantes.

Todas as pessoas são filósofas

Em uma acepção mais ampla, a filosofia também pode ser definida como “concepção do mundo”, isto é, como conjunto de noções, conceitos, valores, crenças, opiniões que constituem o senso comum, isto é, o modo de pensar, sentir e agir de um determinado grupo social. Nesse sentido, podemos dizer que todas as pessoas são filósofas, visto que todas participam de alguma concepção do mundo, “ainda que a seu modo, inconscientemente” (GRAMSCI, 2001, p. 93).

Adquirimos essa “filosofia espontânea” de modo mecânico e acrítico, absorvendo-a “naturalmente” do meio cultural em que vivemos. Na realidade, ela nos é “imposta” mecanicamente pelo ambiente” (GRAMSCI, 2001, p. 93) sem que nos apercebamos do processo pelo qual se dá essa imposição. Daí a necessidade de que ela seja problematizada e superada por uma concepção do mundo crítica, coerente e assumida com autonomia. Afinal, “é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica” ou, por outro lado, “elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira consciente e crítica, [...] participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não mais aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade?” (GRAMSCI, 2001, C 11, §12, p. 93-94).

Considerando que boa parte dos elementos constitutivos dessa nossa “filosofia espontânea” (certos conceitos, princípios e valores que a constituem) tem origem na filosofia dos filósofos e das filósofas, que deixou marcas consolidadas na cultura ocidental, a crítica e a superação da primeira exigem o exame rigoroso da segunda. Assim, o estudo da Filosofia dos filósofos e das filósofas possibilita ao estudante uma espécie de “conhece-te a ti mesmo”, na medida em que lhe permite identificar os fundamentos e os pressupostos de sua própria concepção do mundo (de sua filosofia espontânea) e posicionar-se criticamente em relação a ela. Esse “conhece-te a ti mesmo”, proporcionado pela Filosofia, equivale àquilo que o Currículo da Cidade denominou de “ressignificação do indivíduo por ele mesmo e na sua relação com os demais” (SÃO PAULO, 2019, p. 20), propiciada por uma educação integral e voltada para a conquista da autonomia.

Deve-se, portanto, assumir que os estudantes já são filósofos e filósofas, no sentido de que eles também possuem uma filosofia espontânea. Mas isso não para que se contentem com o modo acrítico de pensar e agir a ela associados, e sim para que, “convencidos de que são capazes de filosofar, visto que em alguma medida já o fazem, busquem avançar para uma filosofia crítica, consciente e coerente” (SILVEIRA, 2014, p. 124).

Em suma, essa concepção da filosofia como reflexão historicamente mediatizada sobre problemas da realidade, aqui apenas rapidamente esboçada⁴, parece adequar-se aos objetivos do Ensino Médio e às peculiaridades do trabalho pedagógico com jovens e adolescentes, uma vez que permite abordar temas mais diretamente ligados à realidade deles e, assim, fomentar o pensamento crítico e rigoroso e o interesse pelo estudo dessa disciplina.

Os temas e os problemas elencados podem abarcar as diferentes subáreas da Filosofia, tais como: Teoria do Conhecimento, Antropologia Filosófica, Metafísica, Filosofia Política, Ética, Filosofia da Ciência, Filosofia da Religião, Filosofia da Linguagem, Filosofia da Existência, entre outras.

Além disso, um currículo comprometido em acolher a diversidade dos contextos em que se inserem os estudantes da Cidade de São Paulo, sobretudo no que se refere às relações étnico-raciais (SÃO PAULO, 2019, p. 16) e também sintonizado com os estudos filosóficos mais recentes, não pode deixar de considerar:

1. a questão do apagamento das mulheres de toda a história da filosofia, o que a faz parecer uma atividade intelectual exclusiva dos seres humanos do gênero masculino. Há, portanto, que explicitar e discutir com os estudantes esse apagamento e salientar a presença das mulheres filósofas, em todos os períodos da história da filosofia;⁵
2. o caráter eurocêntrico da filosofia tradicionalmente praticada e ensinada no Brasil, o que exclui a contribuição de pensadores e pensadoras de outros continentes, particularmente da África e da América Latina, fazendo a filosofia parecer uma atividade intelectual acessível apenas ao homem branco, habitante de alguns (poucos) países da Europa. Cumpre, portanto, valorizar também a produção filosófica não europeia, ao lado de autores já consagrados;⁶
3. o racismo e o machismo presentes na própria filosofia, inclusive justificados por alguns autores clássicos que, ampla e justamente reconhecidos por sua produção em outros campos, em geral não são problematizados quanto a esses vieses de seu pensamento e que – mais ou menos diretamente – contribuíram para justificar e perpetuar essas formas de discriminação.⁷

Assim, à luz desses estudos e em consonância com os princípios éticos, políticos e estéticos preconizados pelo Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 28), a Filosofia pode lançar mão do pensamento de filósofas e filósofos de todas as partes do planeta, que abordem criticamente temas e problemas relevantes para a formação crítica dos jovens brasileiros. Desse modo, o componente curricular também contribuirá para o combate a toda forma de preconceito e discriminação e para a formação de cidadãos comprometidos com a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a cultura da paz e o respeito à dignidade de todas as pessoas.

4 Para aprofundar um pouco mais essa concepção do ensino de filosofia, ver: SILVEIRA, 2011.

5 Sobre a presença/ausência das mulheres na filosofia, ver: FERREIRA, 2003, 2009, 2010; GASPAR, 2009; PACHECO, 2015, 2016; TIBURI, 2003. Há ainda o blog “Mulheres na Filosofia”, criado por um grupo de professoras de Universidades brasileiras, que traz inúmeros textos sobre o tema, com acesso gratuito.

6 A respeito da filosofia africana, ver: NOGUEIRA, 2014; PIZA, PANSARELLI, 2017; JESUS, NEGRI, CÂNDIDO, 2018; NASCIMENTO, 2012. O Prof. Wanderson Flor Nascimento, da Universidade de Brasília, coordena o site “Filosofia Africana”, que oferece acesso gratuito a inúmeros textos de filósofos e filósofas africanos e afro-brasileiros, sobre os mais variados temas, e que pode ser uma rica fonte de consulta para os professores de Filosofia do Ensino Médio (cf. <https://filosofia-africana.weebly.com>).

7 Sobre o racismo na filosofia, ver: PRAXEDES, 2008

O Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Que implicações metodológicas e didáticas esse modo de pensar a escola e a filosofia tem para o ensino desse componente? Vejamos algumas possíveis respostas.

1. Se a escola é onde se aprende o saber elaborado, o ensino da filosofia deve possibilitar a apropriação, pelos estudantes, do saber especificamente filosófico: teorias, conceitos, concepções do mundo elaboradas por filósofas e filósofos ao longo da história, em resposta aos problemas de seu tempo. Esse é o conteúdo fundamental a ser trabalhado nas aulas de filosofia. Evidentemente, não se espera que, no Ensino Médio, se estude toda a história da filosofia, nem algum pensador ou pensadora à exaustão. Cabe ao professor efetuar os recortes necessários e dimensionar a matéria e a abordagem didática de acordo com a realidade dos estudantes e da escola.
2. Se o conteúdo a ser ensinado são as teorias e os conceitos elaborados pelos filósofos e pelas filósofas em resposta aos problemas de seu tempo, então o recurso à história da filosofia torna-se indispensável. Isso não quer dizer que essa história deva ser trabalhada linearmente como uma sucessão cronológica de fatos e teorias a serem memorizados. Afinal, como nos lembra Gramsci, a filosofia se desenvolve não simplesmente porque um filósofo sucede a outro, mas porque a “história geral do mundo”, isto é, “as relações sociais” se desenvolvem e se transformam continuamente, trazendo sempre novos problemas para serem elaborados teoricamente ou recolocando os antigos para que recebam novas elaborações (GRAMSCI, 2001, p. 343). Trata-se, portanto, de retomar a história da filosofia na exata medida em que isso se faz necessário para contextualizar o pensamento dos filósofos estudados e, assim, favorecer sua adequada compreensão. Isso implica: situar os autores em seu tempo e lugar históricos; identificar os condicionantes objetivos de suas ideias; conectá-las ao lugar e ao tempo dos estudantes, para que percebam seu significado e sua relevância.
3. Se a filosofia é reflexão sobre problemas da realidade, esse também pode ser o caminho para seu ensino na escola. Como, porém, selecionar os temas que serão objeto de estudo nas aulas de Filosofia? Um primeiro passo seria, como vimos, partir daquilo que diz respeito à realidade concreta dos estudantes, isto é, daquilo que é do seu interesse conhecer, para que se constituam como sujeitos críticos e autônomos no mundo. Caberia, então, perguntar: quais são os principais problemas que os afetam e que poderiam ser abordados de uma perspectiva filosófica? Isso requer dar voz aos estudantes, ouvi-los atenciosamente, reconhecer e valorizar suas ideias, suas opiniões, seus gostos e suas experiências e permitir que “participem das decisões tomadas na escola e na sala de aula” (SÃO PAULO, 2019, p. 29). O segundo passo seria selecionar autores, conceitos, teorias relevantes para a análise desses problemas, que permitam a problematização dessas opiniões e, se for o caso, sua superação por uma concepção crítica e bem fundamentada. Por fim, cumpre determinar os recursos metodológicos e didáticos – excertos filosóficos, textos didáticos, filmes, músicas, charges, matérias jornalísticas, vídeos etc. – que possam realizar as mediações necessárias ao aprendizado.
4. É preciso reconhecer que, pelo menos numa acepção ampla da filosofia, os estudantes também são “filósofos” e “filósofas”, isto é, têm uma experiência filosófica, mesmo sem saber. Assim, na abordagem dos problemas selecionados, um princípio metodológico interessante seria partir do que eles já sabem sobre o tema, valorizar esse seu saber, mostrar as possíveis relações entre ele e o pensamento do filósofo ou da filósofa em exame. Isso pode contribuir para dar sentido concreto ao conteúdo estudado, para impulsionar o engajamento dos estudantes nos estudos e para favorecer a reflexão crítica sobre sua própria concepção de mundo, à luz dos autores estudados.

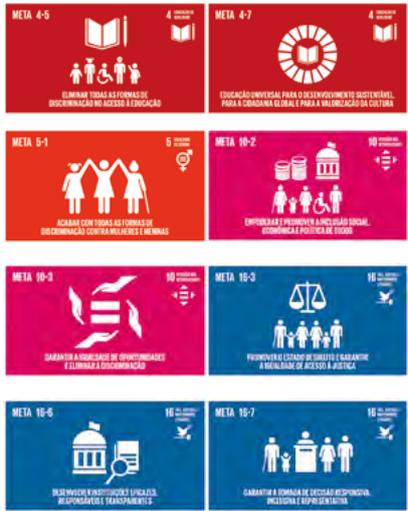
5. Para que os estudantes aprimorem cada vez mais a habilidade de leitura, compreensão e interpretação de textos filosóficos, bem como a capacidade de pensar filosoficamente, convém, sempre que possível e em conformidade com as condições de cada sala ou grupo de estudantes, recorrer a textos ou excertos dos próprios filósofos e filósofas, a fim de propiciar o contato direto com a linguagem filosófica desses autores e seu modo próprio de pensar.
6. Partindo do princípio da equidade (SÃO PAULO, 2019, p. 22-23) e do conceito de educação inclusiva (SÃO PAULO, 2019, p. 25), assumidos pelo Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 22-23), e tendo em vista as particularidades de cada escola e de cada região da cidade, importa diversificar a metodologia, os recursos didáticos, as atividades propostas e o ritmo de ensino, adaptando-os às necessidades dos estudantes de cada localidade, a fim de criar, para todos, as condições adequadas ao aprendizado e, ao mesmo tempo, animá-los ao estudo da Filosofia. Essa diversificação é ainda mais necessária quando se tratar de estudantes historicamente submetidos a processos de exclusão, tais como: aqueles em situação de risco e vulnerabilidade, os que vivem em precárias condições de moradia e sem apoio para o estudo em casa, os remanescentes de quilombos, os indígenas, as pessoas com deficiências, os migrantes internos e internacionais, entre outros. Vale lembrar que a Rede Municipal de Ensino atende, atualmente, mais de 105 nacionalidades diferentes, além da população afro-brasileira, dos povos originários (indígenas) e dos migrantes internos. Além disso, ao refletir sobre como articular sua ação educativa com a realidade dos estudantes, o professor se constitui como um “**pensador criativo**”, que não dissocia teoria e prática e que, nessa sua práxis, concretiza o compromisso político de “levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 25).
7. Também em função da diversidade no interior das escolas, é recomendável utilizar recursos didáticos com linguagens diversas (“verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital”, entre outras) (SÃO PAULO, 2019, p. 34) e propor formas, também variadas, de registro e sistematização da reflexão elaborada pelos estudantes sobre os temas estudados. Isso para ampliar seu repertório cultural, suas formas de expressão e lhes propiciar uma formação integral.
8. Se o objetivo é formar sujeitos críticos e autônomos, então é fundamental a instauração, na sala de aula, de um ambiente dialógico e de bem-estar, no qual todos se sintam livres e à vontade para expressar suas dúvidas e opiniões acerca dos assuntos tratados. Tal ambiente supõe que as relações professor-estudante e estudante-estudante sejam pautadas em princípios, como: democracia, amizade, respeito mútuo, humildade, cordialidade, urbanidade e solidariedade.
9. Em consonância com o princípio da pluralidade, que rege o Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2019, p. 17), é importante que o professor apresente diversas perspectivas na abordagem dos temas e dos problemas elencados, a fim de estimular nos estudantes a problematização e o posicionamento autônomo em relação a eles.
10. Para propiciar o alargamento e o aprofundamento da formação dos estudantes, convém incentivá-los a participar de atividades filosóficas também fora da escola, tais como: Olimpíadas de Filosofia; atividades promovidas por universidades, livrarias e entidades como a ANPOF e os centros acadêmicos; Programas como PIBIC – Ensino Médio; Cafés filosóficos; debates; palestras; fóruns; grupos de estudos; entre outras.
11. A avaliação é o instrumento que permite ao professor identificar se seus objetivos foram atingidos, o que os estudantes aprenderam, que dificuldades encontraram e, a partir disso, “traçar sua trajetória de trabalho, por meio do planejamento e replanejamento contínuo das atividades”

(SÃO PAULO, 2019, p. 53). Em Filosofia não é diferente. Naturalmente, cabe ao professor fixar os objetivos para cada unidade de conteúdo e, em função deles, estabelecer os critérios e os instrumentos de avaliação, sempre em consonância com as condições de aprendizagem dos estudantes, e valer-se dos resultados obtidos para avaliar também suas práticas pedagógicas e aprimorá-las. Além disso, convém lembrar que a avaliação também é importante para os estudantes, pois lhes permite “acompanhar a evolução do seu conhecimento” (SÃO PAULO, 2019, p. 53). Por isso, é necessário que o professor lhes forneça *feedbacks* das atividades avaliadas, apontando os problemas detectados, tirando dúvidas, corrigindo interpretações equivocadas e até incentivando a repetição da atividade avaliativa, se for o caso. Quanto aos instrumentos de avaliação (provas, seminários, fichamentos, autoavaliação, apresentações orais etc.), é interessante que sejam diversos, a fim de ampliar a percepção, pelo professor, do desenvolvimento dos estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 55). Por fim, na escolha desses instrumentos, convém ouvir os estudantes e considerar a diversidade de suas condições e de suas habilidades.

Finalizando, cabe destacar que um currículo não é receita a ser seguida à risca, não é um produto acabado, nem um conjunto de regras abstratas, impostas de cima para baixo. Antes, é um processo em permanente deliberação e negociação e, por isso, deve ser continuamente avaliado, revisado e atualizado, de modo que se adéque às mudanças da sociedade. Afinal, seu principal objetivo é “oferecer diretrizes e orientações” para “assegurar os direitos de aprendizagem a cada um dos estudantes da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2019, p. 17). E, nesse processo de construção e reconstrução contínuas do currículo, o professor é quem deve assumir o protagonismo, pois cabe a ele “contextualizar e dar sentido aos aprendizados”, por meio de seu saber especializado, de sua prática pedagógica e da relação que estabelece com os estudantes (SÃO PAULO, 2019, p. 18).

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

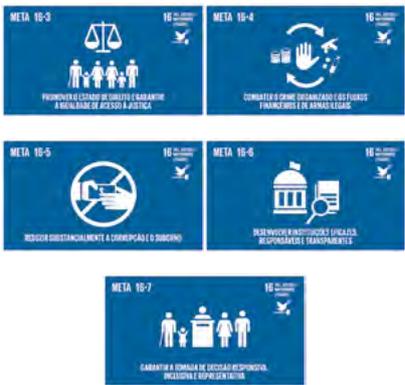
1ª SÉRIE		
EIXO: O QUE É FILOSOFIA E COMO ELA SE RELACIONA COM OUTROS CAMPOS DO CONHECIMENTO?		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que pensam as pessoas, de um modo geral, a respeito da filosofia?	(EM01FILO1) Identificar e discutir as opiniões comuns a respeito da Filosofia e dos filósofos.	 META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA
O que é Filosofia, como ela surge historicamente e como se distingue de outras formas de conhecer, tais como o mito, a ciência e a religião?	(EM01FILO2) Compreender o que é a Filosofia e como ela se distingue do mito, da religião, da arte e da ciência. (EM01FILO3) Identificar e discutir as características das narrativas míticas de diferentes culturas (judaico-cristã, africana, indígena, entre outras) e o papel social por elas atribuído à mulher. (EM01FILO4) Conhecer as condições históricas do surgimento da filosofia no Egito, na Grécia e em outras partes do mundo.	 META 4-5 ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA META 5-1 ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS META 11-4 PROTEGER E SALVAGUARDAR O PATRIMÔNIO CULTURAL E NATURAL MUNDANO
A filosofia sofre preconceitos? Por quê? Ela também pode se preconceituosa?	(EM01FILO5) Identificar e problematizar os preconceitos de gênero, etnia e classe social presentes nas opiniões correntes sobre a Filosofia. (EM01FILO6) Explicitar e discutir a presença desses preconceitos também no pensamento filosófico.	 META 4-1 ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA META 5-1 ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS META 10-2 IMPULSAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA, POLÍTICA E CULTURAL META 10-3 SARAVAR A RIQUEZA DE OPORTUNIDADES E ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO META 16-1 REDUZIR A VIOLÊNCIA EM TODOS OS LUGARES
Só existe a filosofia produzida na Europa?	(EM01FILO7) Compreender e discutir o caráter eurocêntrico da filosofia predominantemente ensinada no Brasil. (EM01FILO8) Reconhecer outras formas de expressão filosófica, como a africana, a oriental e a latino-americana.	 META 4-5 ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA META 10-2 IMPULSAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA, POLÍTICA E CULTURAL META 10-3 SARAVAR A RIQUEZA DE OPORTUNIDADES E ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO
A filosofia também pode ser racista?	(EM01FILO9) Conhecer e discutir a posição preconceituosa de alguns filósofos (como Kant e Rousseau, por exemplo) sobre os povos africanos. (EM01FILO10) Conhecer as noções de “racismo epistêmico”, “epistêmico” e colonialidade e sua associação com a Filosofia.	 META 16-1 REDUZIR A VIOLÊNCIA EM TODOS OS LUGARES

<p>A filosofia também pode ser machista?</p>	<p>(EM01FIL11) Conhecer e discutir a posição preconceituosa de alguns filósofos sobre as mulheres e discutir o seu processo de apagamento na história da Filosofia</p>	
<p>Quem pode filosofar? Todas as pessoas são filósofas?</p>	<p>(EM01FIL12) Discutir o sentido em que se pode afirmar que todas as pessoas são filósofas.</p>	
<p>Quem tem medo da Filosofia?</p>	<p>(EM01FIL13) Discutir as implicações políticas da democratização do estudo e da prática da filosofia na sociedade brasileira atual.</p>	

1ª SÉRIE

EIXO: O CONHECIMENTO E SUAS DIFERENTES FORMAS E NÍVEIS

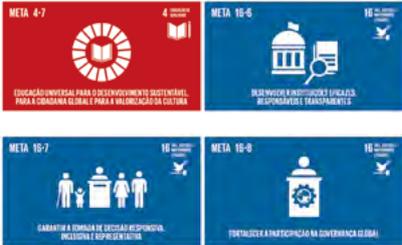
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Como se distinguem, no senso comum, opinião, crença e saber?	(EM01FIL14) Identificar e discutir as ideias dos estudantes sobre a diferença entre opinião, crença e saber.	
Podemos confiar nos meios de difusão do conhecimento?	(EM01FIL15) Identificar diferentes meios de difusão do conhecimento (imprensa, TV, rádio, internet, redes sociais etc.) e discutir a confiabilidade das informações por eles transmitidas.	
O que é um argumento válido e um argumento inválido? O que são falácias e por que precisamos aprender a identificá-las?	<p>(EM01FIL16) Compreender os elementos da lógica necessários à construção de um discurso válido, tais como: tipos de proposição, princípios e silogismos.</p> <p>(EM01FIL17) Identificar os diferentes tipos de falácias e reconhecê-las em situações do cotidiano (redes sociais, TV, publicidade, discurso religioso, discurso político, etc.)</p> <p>(EM01FIL18) Discutir a importância da coerência lógica para a inteligibilidade e a validade do discurso.</p>	
A verdade é relativa ou é uma só?	<p>(EM01FIL19) Identificar as características do dogmatismo, do ceticismo e do relativismo e discutir suas implicações para o problema da verdade.</p> <p>(EM01FIL20) Compreender a distinção entre idealismo e realismo no que se refere ao problema do conhecimento verdadeiro.</p>	
O conhecimento nos vem de fora ou já está em nós?	<p>(EM01FIL21) Compreender a importância do reconhecimento da própria ignorância para a busca do conhecimento.</p> <p>(EM01FIL22) Compreender a máxima socrática “sei que nada sei” ou, em outra tradução, “não penso que sei o que não sei” e seu significado para o processo do conhecimento.</p> <p>(EM01FIL23) Compreender o método socrático de filosofar (dialética) e a noção de conhecimento como reminiscência.</p> <p>(EM01FIL24) Reconhecer a importância de Diotima de Manteneia para a formulação do método socrático e discutir as razões de seu apagamento na história da filosofia.</p>	
O conhecimento que adquirimos pelos sentidos tem o mesmo valor que o conhecimento racional?	<p>(EM01FIL25) Compreender a teoria das Ideias, de Platão, e como ela responde ao problema do conhecimento.</p> <p>(EM01FIL26) Compreender os diferentes níveis do conhecimento na perspectiva de Platão.</p> <p>(EM01FIL27) Compreender a distinção entre saber e opinião a partir da alegoria da caverna, de Platão.</p> <p>(EM01FIL28) Discutir a pertinência dessa alegoria para a análise de situações do cotidiano dos estudantes.</p>	

<p>O mundo das Ideias, de Platão, existe realmente?</p>	<p>(EM01FIL29) Compreender os argumentos de Aristóteles para refutar a teoria das ideias de Platão.</p> <p>(EM01FIL30) Compreender a concepção aristotélica do conhecimento e o papel que nele desempenham os sentidos e a razão.</p> <p>(EM01FIL31) Analisar e discutir a posição de Aristóteles sobre a natureza feminina e o papel social da mulher.</p>	 <p>Infographic grid for SDG 4 (Quality Education) with icons for gender equality and education. It includes goals like 'Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação' and 'Garantir a plena participação em liderança e tomada de decisão'.</p>
<p>O conhecimento resulta de um esforço puramente humano ou de uma ação divina?</p>	<p>(EM01FIL32) Compreender o significado do princípio da autoridade como critério de verdade e discutir suas implicações políticas e sociais no contexto medieval e no atual.</p> <p>(EM01FIL33) Compreender e discutir a doutrina agostiniana da iluminação divina como condição para o conhecimento, no contexto do conflito entre fé e razão.</p> <p>(EM01FIL34) Identificar, contextualizar e discutir possíveis aspectos misóginos do pensamento de Santo Agostinho.</p>	 <p>Infographic grid for SDG 10 (Reduced Inequalities) with icons for justice and equality. It includes goals like 'Proporcionalizar o acesso de direitos e garantir o equilíbrio de acesso à justiça' and 'Garantir a tomada de decisão inclusiva e representativa'.</p>
<p>Que papel tem a razão humana no processo do conhecimento?</p>	<p>(EM01FIL35) Compreender e discutir o advento da ciência moderna na Europa dos séculos XV e XVI, a partir do estudo das ideias de Copérnico e Galileu.</p> <p>(EM01FIL36) Compreender a distinção entre a dúvida cética e a dúvida metódica na concepção de Descartes.</p> <p>(EM01FIL37) Compreender o raciocínio cartesiano que conduz ao cogito ("Penso, logo existo").</p> <p>(EM01FIL38) Compreender e problematizar o argumento de Descartes para demonstrar a existência de Deus.</p> <p>(EM01FIL39) Reconhecer a importância de Cristina da Suécia e Elizabeth da Boêmia como interlocutoras de Descartes e discutir as razões históricas do apagamento dessas mulheres da história da filosofia.</p>	 <p>Infographic grid for SDG 5 (Gender Equality) with icons for women's rights and equality. It includes goals like 'Direitos iguais aos recursos econômicos, ao acesso à propriedade, aos serviços financeiros' and 'Garantir a plena participação em liderança e tomada de decisão'.</p>
<p>Pode existir algo em nossa mente que não tenha antes passado pelos nossos sentidos? O que dizem os empiristas?</p>	<p>(EM01FIL40) Compreender o papel da experiência sensível no processo do conhecimento e a crítica do empirismo à teoria das ideias inatas.</p> <p>(EM01FIL41) Analisar as implicações políticas do empirismo, no contexto da Inglaterra dos séculos XVII e XVIII.</p> <p>(EM01FIL42) Analisar a influência do pensamento político de Locke para a imposição de papéis sociais diferenciados para homens e mulheres.</p>	 <p>Infographic grid for SDG 5 (Gender Equality) with icons for women's rights and equality. It includes goals like 'Direitos iguais aos recursos econômicos, ao acesso à propriedade, aos serviços financeiros' and 'Emprego pleno e produtivo, inclusivo e com remuneração justa'.</p>

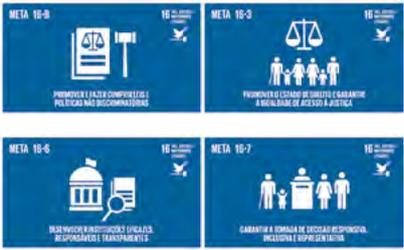
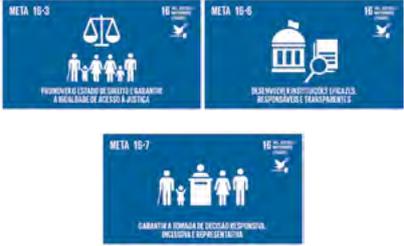
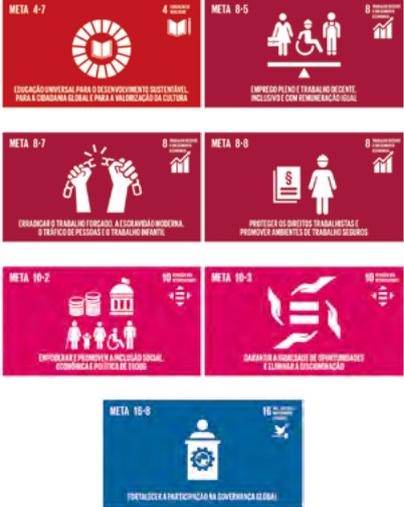
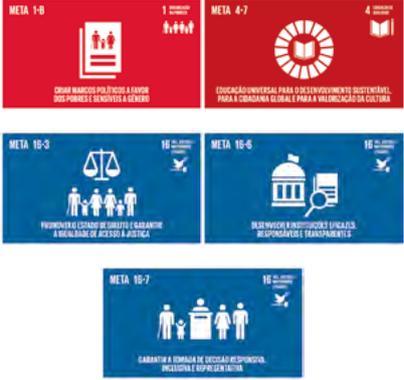
<p>O conhecimento advém do objeto, do sujeito ou da interação entre ambos?</p>	<p>(EM01FIL43) Compreender a concepção kantiana do conhecimento como síntese superadora do empirismo e do racionalismo. (EM01FIL44) Identificar e discutir os traços de racismo presentes no pensamento de Kant.</p>	
<p>A verdade científica é absoluta e neutra?</p>	<p>(EM01FIL45) Compreender as características e a importância do conhecimento científico e distingui-lo do mito, da religião e da filosofia. (EM01FIL46) Discutir e problematizar a tese positivista da neutralidade científica.</p>	   
<p>Há só um caminho para o conhecimento verdadeiro?</p>	<p>(EM01FIL47) Compreender e contextualizar o que é xamanismo e medicina tradicional indígena no contexto da diversidade étnica dos povos indígenas brasileiros. (EM01FIL48) Discutir possíveis distanciamentos e aproximações entre a medicina tradicional indígena e a medicina ocidental. (EM01FIL49) Compreender e discutir a importância da defesa dos direitos das culturas indígenas para a preservação de sua sabedoria milenar, no contexto brasileiro.</p>	   

1ª SÉRIE

EIXO: POLÍTICA E CIDADANIA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que as pessoas pensam da política?	(EM01FIL50) Identificar e discutir as opiniões dos estudantes e das comunidades em que vivem sobre a política e os políticos.	
Que papéis políticos o mito atribui a mulheres e homens?	(EM01FIL51) Identificar e problematizar as raízes do patriarcado presente nas narrativas míticas sobre o feminino.	
E se o governante for um filósofo ou uma filósofa?	(EM01FIL52) Compreender e discutir a concepção platônica da cidade justa e a defesa da necessidade de que o rei seja filósofo. (EM01FIL53) Discutir a defesa feita por Platão da educação da mulher e do seu direito de participar da política como governante.	

<p>Na democracia, ser capaz de convencer é mais importante do que conhecer e dizer a verdade?</p>	<p>(EM01FIL54) Compreender e discutir a posição política dos sofistas e a importância da retórica para a democracia.</p> <p>(EM01FIL55) Conhecer e discutir as críticas e os preconceitos sofridos pelos sofistas no contexto da democracia ateniense.</p> <p>(EM01FIL56) Analisar a participação política de Aspásia de Mileto e sua atuação como sofista na Atenas do tempo de Péricles.</p>	
<p>O ser humano pode não ser político?</p>	<p>(EM01FIL57) Compreender e discutir a natureza política do ser humano, segundo Aristóteles.</p> <p>(EM01FIL58) Discutir a posição de Aristóteles sobre o papel social da mulher e as razões da exclusão das mulheres da participação política na Grécia Antiga.</p>	
<p>O poder vem de Deus ou do povo?</p>	<p>(EM01FIL59) Compreender as ideias que fundamentam as monarquias teocráticas e o poder divino dos reis no período medieval.</p> <p>(EM01FIL60) Conhecer e discutir o papel político e filosófico de Hipátia na Alexandria dos séculos IV e V e as razões de seu assassinato.</p> <p>(EM01FIL61) Discutir a questão da necessidade de separação entre religião e Estado no contexto brasileiro atual.</p>	

<p>O governante pode não ser “maquiavélico”?</p>	<p>(EM01FIL62) Compreender as principais ideias de Maquiavel sobre a política e o governante a partir do contexto histórico do autor.</p> <p>(EM01FIL63) Analisar aspectos da política brasileira à luz das ideias de Maquiavel.</p>	
<p>O Estado e o governo são necessários?</p>	<p>(EM01FIL64) Compreender a noção de estado de natureza e de estado civil nos filósofos contratualistas.</p> <p>(EM01FIL65) Compreender e discutir a noção liberal da sociedade como fruto de um “contrato social”, das leis como resultantes da vontade geral e do Estado como gerenciador do bem comum.</p> <p>(EM01FIL66) Identificar e problematizar os princípios do liberalismo e sua importância para a consolidação do modo de produção capitalista.</p> <p>(EM01FIL67) Compreender e discutir a importância da separação entre os poderes do Estado, segundo Montesquieu.</p> <p>(EM01FIL68) Compreender e discutir os méritos e os limites da democracia liberal.</p>	
<p>A soberania pertence ao governante ou ao povo?</p>	<p>(EM01FIL69) Compreender e discutir as justificativas de Thomas Hobbes para a defesa do Estado absolutista e o papel que o autor atribui ao medo no exercício do governo.</p> <p>(EM01FIL70) Compreender e discutir as características do totalitarismo, segundo Hannah Arendt.</p> <p>(EM01FIL71) Compreender e discutir as características do fascismo e suas influências na política brasileira ao longo da história.</p> <p>(EM01FIL72) Compreender e discutir os pressupostos ideológicos da ditadura civil-militar implantada no Brasil, em 1964, e suas consequências políticas, sociais e culturais.</p>	
<p>O Estado, de fato, atua para o bem de todos ou em favor de grupos específicos?</p>	<p>(EM01FIL73) Compreender e discutir a crítica marxista ao Estado liberal.</p> <p>(EM01FIL74) Identificar e discutir o papel dos “aparelhos de hegemonia” ou “aparelhos ideológicos de Estado”, segundo Antonio Gramsci e Louis Althusser.</p> <p>(EM01FIL75) Discutir os avanços e os limites do Estado socialista no chamado “socialismo real”.</p> <p>(EM01FIL76) Conhecer e discutir a perspectiva anarquista da sociedade sem estado e baseada na autogestão.</p>	

<p>Como se organizavam politicamente os povos originários da América Latina? Como se organizam os povos indígenas brasileiros? O que podemos aprender com essas experiências?</p>	<p>(EM01FIL77) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseava a organização social e política dos povos originários da América Latina: Incas, Maias e Astecas e o que as sociedades contemporâneas podem aprender com esses princípios.</p> <p>(EM01FIL78) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseia a organização social e política dos povos originários do Brasil e o que as sociedades contemporâneas podem aprender com esses princípios.</p> <p>(EM01FIL79) Compreender e discutir os princípios éticos e políticos em que se baseia a organização social e política dos quilombos no Brasil.</p> <p>(EM01FIL80) Compreender e discutir a noção de quilombismo, segundo Abdias Nascimento.</p>	
<p>Todos participam igualmente da política?</p>	<p>(EM01FIL81) Reconhecer e discutir a diversidade étnica e cultural da população brasileira e a desigualdade de gênero e de raça existente no país quanto à participação na política.</p> <p>(EM01FIL82) Discutir a importância da participação política de todos os cidadãos e cidadãs para a superação das desigualdades sociais.</p>	

1ª SÉRIE

EIXO: ÉTICA E MORAL

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que os estudantes pensam sobre ética e moral.	(EM01FIL83) Identificar e problematizar a visão dos estudantes sobre valores morais e os critérios que utilizam para eleger aqueles que consideram importantes.	
O que são valores morais e como eles surgem historicamente?	(EM01FIL84) Compreender a distinção entre ética e moral, e a natureza histórica e, portanto, mutável dos valores morais.	 
O que são o bem e o mal?	(EM01FIL85) Compreender e discutir diferentes concepções filosóficas do bem e do mal (por exemplo, nas mitologias de diferentes culturas, em Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, nos escolásticos, em Nietzsche, na filosofia africana, entre outras).	 
Podemos nos acostumar com o mal como algo comum, banal?	(EM01FIL86) Discutir a noção de banalidade do mal, de Hannah Arendt, e o contexto histórico em que a autora a formulou. Ela se aplica à nossa realidade?	 
É possível existir uma “Terra sem Mal”?	(EM01FIL87) Estudar e discutir o significado da busca pela “Terra sem Mal”, na cultura guarani e sua pertinência para a realidade brasileira atual.	  
O que são virtudes e vícios?	(EM01FIL88) Compreender as noções aristotélicas da virtude como justo meio ou justa medida e discutir sua pertinência para a vida contemporânea.	 
Quais eram os valores morais do cristianismo primitivo? Eles são os mesmos do cristianismo atual?	(EM01FIL89) Identificar e discutir os valores morais do cristianismo primitivo e sua relação com a cultura judaico-romana daquele contexto histórico. (EM01FIL90) Conhecer e problematizar os valores morais do cristianismo, segundo a perspectiva de Santo Agostinho. (EM01FIL91) Analisar as ideias morais de Santo Agostinho e sua relação de distanciamento ou aproximação com os valores morais do cristianismo primitivo. (EM01FIL92) Compreender e discutir os valores morais da teologia da prosperidade na realidade brasileira. (EM01FIL93) Compreender e discutir os valores morais da teologia da libertação latino-americana.	  

<p>O ser humano precisa da ética religiosa?</p>	<p>(EM01FIL94) Compreender e discutir a crítica de Nietzsche à moral cristã e analisar a pertinência dessa crítica para os dias atuais.</p>	
<p>A moral precisa se basear na fé?</p>	<p>(EM01FIL95) Compreender e analisar a noção kantiana do dever moral como imperativo.</p>	
<p>A moral cumpre também uma função política?</p>	<p>(EM01FIL96) Compreender as relações entre a ética protestante e o desenvolvimento do capitalismo, segundo Max Weber. (EM01FIL97) Discutir a pertinência da reflexão de Weber para a compreensão do fenômeno religioso nos dias atuais.</p>	
<p>Como é a ética dos povos indígenas?</p>	<p>(EM01FIL98) Conhecer valores morais de povos indígenas brasileiros e discutir sua relação com a moral hegemônica em nossa sociedade.</p>	
<p>Como é a ética dos povos africanos?</p>	<p>(EM01FIL99) Conhecer o conceito de Ubuntu da filosofia africana e confrontá-lo com os princípios do individualismo e da meritocracia, presentes na sociedade contemporânea.</p>	
<p>Que valores queremos que prevaleçam na sociedade brasileira?</p>	<p>(EM01FIL100) Reconhecer a diversidade religiosa da cultura brasileira e as implicações políticas e sociais dos valores professados por diferentes religiões. (EM01FIL101) Discutir o problema do fanatismo e do fundamentalismo religiosos e seus impactos nas relações sociais e políticas no Brasil.</p>	

2ª SÉRIE

EIXO: O QUE É O SER HUMANO?

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Como os estudantes definem o ser humano?	(EM02FILO1) Identificar e problematizar as diferentes opiniões a respeito do ser humano constitutivas do universo cultural dos estudantes. (EM02FILO2) Compreender e valorizar a diversidade dessas opiniões e perceber sua vinculação, ainda que inconsciente, com a filosofia. (EM02FILO3) Perceber a relevância da reflexão sobre o que é o ser humano como forma de conhecer-se a si mesmo e os demais e de orientar sua conduta.	 
Somos diferentes dos outros animais? De que maneira? Como devemos nos relacionar com eles?	(EM02FILO4) Discutir diferentes posições filosóficas sobre o que distingue o ser humano dos outros animais: Platão (racionalidade), Aristóteles (linguagem), Descartes (alma), Marx (trabalho), entre outros. (EM02FILO5) Somos superiores aos animais? Eles também possuem direitos? Discutir a Declaração Universal dos Direitos dos Animais (ONU, 1978) e a ética na relação entre eles e os seres humanos.	  
Somos feitos à imagem e semelhança da divindade?	(EM02FILO6) Compreender as características e o papel da explicação religiosa e mítica do ser humano e distingui-la da explicação científica. (EM02FILO7) Compreender e discutir as concepções de ser humano em tradições religiosas de diferentes matrizes: judaico-cristã, africana e indígena, japonesa, chinesa, indiana, entre outras. (EM02FILO8) Discutir o papel das religiões na justificação da desigualdade de gênero.	  
Somos compostos de corpo perecível e alma imortal?	(EM02FILO9) Compreender e discutir a concepção dualista do ser humano, segundo Platão. (EM02FILO10) Identificar a influência recebida por Platão da religião dos mistérios (orfismo).	
Podemos existir fora da sociedade?	(EM02FILO11) Compreender a crítica de Aristóteles ao dualismo platônico e sua concepção do ser humano como “animal político”. (EM02FILO12) Explicitar e discutir a distinção feita por Aristóteles entre homem e mulher e suas implicações para a questão da desigualdade de gênero. (EM02FILO13) Identificar e discutir a posição de Aristóteles sobre a escravidão: todos os homens são igualmente políticos?	  

<p>O ser humano é bom ou mal por natureza?</p>	<p>(EM02FIL14) Apresentar e discutir a canção “O Bem e o Mal”, de Danilo Caymmi. Temos em nós o bem e o mal ao mesmo tempo?</p> <p>(EM02FIL15) Compreender e discutir a concepção de Thomas Hobbes segundo a qual “o homem é lobo do homem”.</p> <p>(EM02FIL16) Compreender e discutir a concepção de Jean-Jacques Rousseau segundo a qual o homem é naturalmente bom, mas a sociedade o corrompe.</p> <p>(EM02FIL17) Analisar a posição de Rousseau sobre a mulher e os negros e discutir as implicações de sua filosofia para a justificativa da desigualdade de gênero e do racismo.</p>	
<p>Homens e mulheres têm a mesma natureza?</p>	<p>(EM02FIL18) Conhecer e discutir a concepção de Christine de Pizan sobre a igualdade entre mulheres e homens.</p> <p>(EM02FIL19) Discutir, à luz do pensamento de Christine de Pizan, a influência da desigualdade de acesso à educação na produção da desigualdade de gênero.</p>	
<p>O ser humano faz a sua própria história?</p>	<p>(EM02FIL20) Compreender e discutir a concepção marxista do ser humano como “conjunto das relações sociais” e sua relação com o trabalho.</p> <p>(EM02FIL21) Compreender a concepção dialética da relação entre os seres humanos e as circunstâncias em que vivem e discutir o sentido em que podem ser considerados sujeitos da história.</p>	

2ª SÉRIE

EIXO: SOMOS TODOS IGUAIS?

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
<p>O que pensam os estudantes sobre as razões das desigualdades sociais no Brasil.</p>	<p>(EM02FIL22) Identificar e problematizar as ideias do senso comum sobre as razões das desigualdades sociais no Brasil.</p> <p>(EM02FIL23) Conhecer a realidade da desigualdade social no Brasil e seus recortes de classe social, de gênero e de etnia.</p> <p>(EM02FIL24) Conhecer e discutir a teoria platônica da desigualdade social por natureza e em conformidade com a justiça.</p>	
<p>Como a filosofia explica a desigualdade social?</p>	<p>(EM02FIL25) Compreender a utilização por Platão da narrativa mítica para justificar a desigualdade social.</p> <p>(EM02FIL26) Conhecer e discutir narrativas míticas que buscam justificar a desigualdade no contexto brasileiro atual.</p> <p>(EM02FIL27) Discutir a posição de Platão favorável à educação e à participação da mulher na política.</p> <p>(EM02FIL28) Conhecer e discutir a posição de Jean-Jacques Rousseau sobre a origem da desigualdade entre os seres humanos.</p> <p>(EM02FIL29) Analisar a proposta de Rousseau do contrato social fundado na vontade geral como forma de superação da desigualdade.</p> <p>(EM02FIL30) Discutir a exclusão da mulher da participação política, no pensamento de Rousseau.</p> <p>(EM02FIL31) Conhecer e discutir a concepção marxista da desigualdade como resultado do processo de exploração do trabalho.</p> <p>(EM02FIL32) Conhecer o conceito de mais-valia e discutir sua pertinência para a compreensão da desigualdade social no Brasil.</p>	
<p>Todos são iguais perante a Lei?</p>	<p>(EM02FIL33) Conhecer e analisar a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, elaborada e aprovada no contexto da Revolução Francesa.</p> <p>(EM02FIL34) Conhecer e analisar a defesa de Condorcet do direito de cidadania às mulheres.</p>	

<p>Para o colonizador europeu, todos são igualmente humanos?</p>	<p>(EM02FIL35) Compreender e discutir as justificativas ideológicas para o genocídio de povos originários da América Latina segundo o relato de Frei Bartolomeu de Las Casas.</p> <p>(EM02FIL36) Compreender e discutir as justificativas ideológicas para o genocídio de povos originários Brasil no período colonial e também na atualidade.</p>	
<p>O que aconteceu no Haiti, no século XVIII?</p>	<p>(EM02FIL37) Compreender e discutir a revolução haitiana, no século XVIII, que tornou o Haiti a primeira república negra independente do mundo.</p> <p>(EM02FIL38) Conhecer e discutir a Constituição de 1805 e sua afirmação da cidadania negra.</p>	
<p>E quanto aos direitos das mulheres?</p>	<p>(EM02FIL39) Conhecer e analisar o pensamento de Olympe de Gouges e sua Declaração Universal dos Direitos da Mulher.</p> <p>(EM02FIL40) Analisar e discutir a desigualdade de gênero e de etnia na participação na política do Brasil, nos dias atuais.</p>	
<p>Biopoder, necropolítica e racismo de Estado como instrumentos da desigualdade.</p>	<p>(EM02FIL41) Conhecer e discutir os conceitos de “biopoder” e de “racismo de Estado”, de Michel Foucault, e de “necropolítica”, de Achille Mbembe, e sua pertinência para a reflexão sobre os direitos humanos na América Latina e no Brasil.</p>	

2ª SÉRIE

EIXO: O QUE É A FELICIDADE? TODOS PODEMOS SER FELIZES? COMO?

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que é preciso para ser feliz?	(EM02FIL42) Identificar e problematizar o que pensam os estudantes sobre a felicidade, os meios e os obstáculos para obtê-la. (EM02FIL43) Compreender a felicidade como um problema filosófico para o qual há diferentes respostas.	  
A filosofia pode nos ajudar na conquista da felicidade?	(EM02FIL44) Compreender a felicidade como problema filosófico e a importância da reflexão rigorosa e crítica sobre ele.	 
Somos felizes quando possuímos muitos bens?	(EM02FIL45) Compreender e discutir a concepção da felicidade como autodomínio e despojamento, segundo Diógenes (séculos V e IV a.C.).	  
A felicidade está mais relacionada ao corpo ou ao espírito? Ou a ambos?	(EM02FIL46) Compreender e discutir as noções socrática e platônica da felicidade e sua relação com o dualismo nesses pensadores. (EM02FIL47) Compreender e discutir a concepção aristotélica da felicidade, como bem desejado por si mesmo, a partir de sua crítica ao idealismo de Sócrates e Platão.	 
Somos mais felizes se aceitamos as coisas como elas são?	(EM02FIL48) Compreender e discutir a concepção estoica da felicidade como resignação, e as razões históricas que ajudam a compreender sua formulação no contexto do helenismo.	
Somos felizes se fazemos tudo o que nos dá prazer?	(EM02FIL49) Compreender e discutir a concepção epicurista da felicidade e o papel do prazer mediado pela reflexão na conquista da vida feliz.	 
A felicidade é uma ilusão?	(EM02FIL50) Compreender e discutir a concepção de felicidade como quimera, de Arthur Schopenhauer	
É melhor ser feliz nesta vida ou em uma vida futura? Ou em ambas?	(EM02FIL51) Compreender a concepção da felicidade presente em religiões de diferentes matrizes e discutir sua dimensão política e ideológica.	 

<p>A felicidade está no “ser” ou no “ter”?</p>	<p>(EM02FIL52) Compreender a distinção entre a felicidade baseada no ser e a felicidade baseada no ter, segundo Erich Fromm, e discutir sua pertinência para a análise do problema da felicidade na sociedade brasileira.</p>	
<p>A felicidade depende apenas do esforço individual? Todos têm as mesmas chances de alcançá-la?</p>	<p>(EM02FIL53) Compreender e discutir a dimensão política e social da felicidade e as condições materiais necessárias à sua realização. (EM02FIL54) Discutir os problemas sociais e políticos da relação entre felicidade e consumismo.</p>	
<p>O que é felicidade na perspectiva da filosofia africana?</p>	<p>(EM02FIL55) Compreender e discutir a concepção de felicidade na filosofia africana e discutir sua possível contribuição para a reflexão sobre o tema, na realidade brasileira.</p>	
<p>O que é felicidade para os povos indígenas do Brasil??</p>	<p>(EM02FIL56) Conhecer e discutir a concepção da felicidade de algumas etnias indígenas brasileiras e sua contribuição para o tema da felicidade na sociedade contemporânea.</p>	
<p>Enfim, o que é preciso para ser feliz?</p>	<p>(EM02FIL57) Analisar e discutir os condicionantes econômicos, sociais e políticos para a conquista da felicidade na sociedade brasileira.</p>	

3ª SÉRIE

EIXO: SOMOS LIVRES?

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que os estudantes pensam sobre a liberdade?	(EM03FILO1) Identificar e problematizar as ideias do senso comum sobre a liberdade.	   
O que diz o mito sobre a liberdade humana?	<p>(EM03FILO2) Conhecer e discutir a questão do conflito entre liberdade individual e submissão ao destino, tal como é retratado na tragédia Édipo Rei, de Sófocles.</p> <p>(EM03FILO3) Conhecer e discutir o tema da liberdade versus submissão ao destino, a partir de outras narrativas míticas, de diferentes culturas.</p>	   
O que a Filosofia nos ensina sobre a questão da liberdade?	<p>(EM03FILO4) Conhecer e discutir a concepção aristotélica da liberdade como autodeterminação.</p> <p>(EM03FILO5) Compreender a relação entre liberdade humana e providência divina, segundo Santo Agostinho: a questão do livre arbítrio.</p> <p>(EM03FILO6) Compreender e discutir a liberdade em Espinoza e sua crítica ao livre-arbítrio.</p> <p>(EM03FILO7) Compreender e discutir a concepção determinista da liberdade: podemos ser livres? Nossos gostos, preferências e escolhas são realmente nossos?</p> <p>(EM03FILO8) Compreender a crítica de Friedrich Nietzsche à noção de liberdade da vontade.</p> <p>(EM03FILO9) Compreender e discutir a liberdade do ponto de vista do materialismo histórico dialético e o papel das circunstâncias na determinação de nossas escolhas.</p> <p>(EM03FILO10) Estamos condenados a ser livres? Conhecer e discutir a concepção de liberdade de Jean Paul Sartre.</p>	   
Todos temos as mesmas condições de exercer a liberdade?	(EM03FIL11) Discutir as condições econômicas, políticas e sociais que afetam o direito à liberdade na sociedade brasileira.	 

3ª SÉRIE

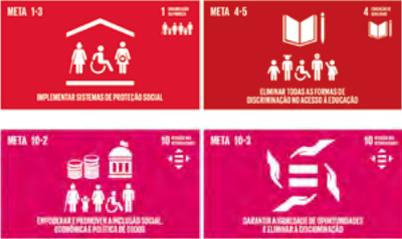
EIXO: O QUE É IDEOLOGIA E QUE PAPEL ELA CUMPRE NA SOCIEDADE?

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
Como as pessoas entendem a palavra ideologia?	(EM03FIL12) Reconhecer e problematizar os sentidos correntes do conceito de ideologia. (EM03FIL13) Reconhecer e discutir situações do cotidiano (na política, na música, na imprensa, etc.) em que apareça o termo ideologia.	
O que é ideologia?	(EM03FIL14) Conhecer a origem do conceito de ideologia e os diferentes sentidos que adquiriu ao longo da história.	
Que papel cumpre a ideologia na sociedade atual?	(EM03FIL15) Compreender o conceito de ideologia como visão invertida ou falseada do real e discutir sua pertinência para a análise da realidade brasileira. (EM03FIL16) Compreender e discutir o conceito de alienação e sua relação com a ideologia. (EM03FIL17) Identificar e analisar a presença da ideologia em diferentes situações do cotidiano e posicionar-se com rigor em relação a essas situações.	
Como a ideologia é difundida na sociedade?	(EM03FIL18) Conhecer a teoria de Antonio Gramsci sobre os aparelhos de hegemonia do Estado e discutir sua pertinência para a compreensão do papel da educação na sociedade brasileira contemporânea. (EM03FIL19) Conhecer a teoria althusseriana dos aparelhos ideológicos de Estado e discutir sua pertinência para a compreensão do papel da educação na sociedade brasileira contemporânea. (EM03FIL20) Identificar os diferentes meios de difusão da ideologia (TV, internet, mídias eletrônicas, cinema, redes sociais etc.) e discutir sua influência na formação da opinião pública no Brasil.	
A escola também pode ser veículo de difusão da ideologia?	(EM03FIL21) Compreender e discutir o papel da escola como aparelho de hegemonia, segundo Antonio Gramsci, ou como aparelho ideológico de Estado, segundo Louis Althusser. (EM03FIL22) Compreender e discutir as noções de “educação bancária” e “educação problematizadora” na perspectiva de Paulo Freire. (EM03FIL23) Compreende e discutir a importância da educação escolar para a formação crítica e autônoma dos cidadãos.	

3ª SÉRIE

EIXO 3: CULTURA E ARTE

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O que é cultura e arte para os estudantes?	(EM03FIL24) Identificar e problematizar as opiniões do senso comum sobre cultura e arte. O que “deve” e o que “não deve” ser considerado arte?	
O que é cultural e o que é natural?	(EM03FIL25) Compreender, distinguir e problematizar os conceitos de “natureza” e “cultura” e seus diferentes significados e usos. (EM03FIL26) Discutir o problema da naturalização de fenômenos culturais e seus impactos políticos na sociedade brasileira.	 
Existem pessoas cultas e pessoas incultas ou todas as pessoas são cultas?	(EM03FIL27) Compreender e problematizar a noção de cultura como posse de conhecimentos e discutir as razões da desigualdade de acesso a eles na sociedade brasileira. (EM03FIL28) Compreender e contextualizar a desigualdade de acesso à educação escolar no Brasil e seu recorte de classe, de raça e de gênero. (EM03FIL29) Compreender o conceito antropológico de cultura e o sentido em que se pode afirmar que todas as pessoas são cultas.	   
Cultura popular e cultura erudita são incompatíveis?	(EM03FIL30) Compreender os conceitos de cultura popular e cultura erudita e as implicações políticas de sua aplicação no contexto brasileiro. (EM03FIL31) Compreender e discutir as dificuldades e as condições históricas que dificultam a produção e a expressão da cultura popular no Brasil. (EM03FIL32) Contextualizar e discutir as condições históricas que limitam a democratização do acesso à cultura erudita no Brasil.	  
Cultura ou culturas?	(EM03FIL33) Compreender as diferentes manifestações culturais como expressão da identidade de povos e etnias. (EM03FIL34) Discutir o problema da invasão cultural e da aculturação na relação da cultura hegemônica com a cultura das minorias. (EM03FIL35) Compreender e contextualizar as formas de resistência dos povos indígenas para preservar sua identidade étnica e cultural.	  
O que é arte?	(EM03FIL36) Identificar os diferentes modos de compreender a arte e suas diversas formas de manifestação: música, dança, pintura, poesia, literatura, cinema, teatro, entre outras. (EM03FIL37) Compreender a arte como criação humana na concepção de Friedrich Nietzsche, contextualizando historicamente o pensamento desse autor.	

<p>Existe uma arte pura e uma arte engajada?</p>	<p>(EM03FIL38) Discutir a dimensão política e ideológica nas diversas formas de expressão artística.</p> <p>(EM03FIL39) Identificar e compreender o engajamento político de artistas, de diversas artes, na luta pela democracia no Brasil, em diferentes contextos históricos e, em especial, no período da ditadura civil-militar pós-1964.</p>	
<p>Por que gostamos disso e não daquilo? O que é o Belo?</p>	<p>(EM03FIL40) Compreender e discutir a concepção platônica do belo em si.</p> <p>(EM03FIL41) Compreender e discutir a concepção relativista do Belo como associado ao gosto individual.</p> <p>(EM03FIL42) Compreender e discutir a tentativa kantiana de superar o impasse entre objetividade e subjetividade quanto ao Belo.</p> <p>(EM03FIL43) Discutir a questão dos condicionantes sociais e culturais dos gostos e preferências individuais.</p>	
<p>A arte pode ser produzida em série e consumida em massa?</p>	<p>(EM03FIL44) Compreender as noções de indústria cultural e de cultura de massa e discutir suas implicações políticas na sociedade brasileira, segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer.</p> <p>(EM03FIL45) Compreender a concepção de Walter Benjamin sobre as relações entre arte e sociedade e discutir sua pertinência para a reflexão sobre a produção artística no Brasil contemporâneo.</p> <p>(EM03FIL46) Discutir o papel dos novos meios de produção e difusão artística (mídias eletrônicas, streaming, etc.) na democratização do acesso à arte.</p>	
<p>Como é a arte indígena e afro-brasileira e qual a sua importância para a sociedade contemporânea?</p>	<p>(EM03FIL47) Reconhecer a diversidade artística do povo brasileiro e discutir sua importância para a afirmação da identidade de cada etnia e do próprio povo brasileiro.</p> <p>(EM03FIL48) Discutir as políticas públicas para a cultura e as artes e seu papel na formação cultural e no preparo para o exercício da cidadania no contexto brasileiro atual.</p>	

Materiais de Apoio

Sites:

Rede Brasileira de Mulheres Filósofas: <https://www.filosofas.org>

A Casa de Vidro: <https://acasadevidro.com/2018/01/06/filosofia-africana-feminismo-negro-bibliotecas-digitais-ampliam-o-acesso-as-melhores-obras-sobre-estes-temas/>

Filosofia Africana: <https://filosofia-africana.weebly.com/>

Geledes: <https://www.geledes.org.br/tag/filosofia-africana/>

Filmes:

As sufragistas. Direção: Sarah Gavron. Reino Unido, 2015 (107min).

12 anos de escravidão. Direção: Steve McQueen. Estados Unidos da América, 2014 (134 min).

Um grito de liberdade. Direção: Richard Attenborough. EUA, 1987 (157min).

Milk: a voz da igualdade. Direção: Gus Van Ant. EUA, 2008 (90 min).

Tempos modernos. Direção: Charles Chaplin. EUA, 1936 (83 min).

Você não estava aqui. Direção: Ken Loach. Reino Unido, Bélgica, França (1h 40min)

ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Introdução

Partimos de uma afirmação presente no livro “Terra dos Homens: a Geografia”, de um importante geógrafo da contemporaneidade, Paul Claval, para começarmos nossa reflexão sobre a importância dos conhecimentos geográficos no processo de formação dos estudantes, aqui, com destaque para os jovens estudantes do Ensino Médio. Diz ele:

As práticas, as habilidades e os conhecimentos indispensáveis a qualquer vida social têm componentes geográficos: aqueles que são imprescindíveis aos que viajam, transportam, comunicam. Eles dizem respeito aos itinerários, aos meios de transporte, às etapas, aos lugares de estocagem, aos pontos de encontro, aos mercados, aos meios de pagamento. Eles compreendem a habilidade, não somente daqueles que constroem as infraestruturas, mas também a arte daqueles que as utilizam. (CLAVAL, 2010, p. 30)

Vamos utilizar a frase de Claval para refletirmos o quanto de “componentes geográficos” tem em cada ação cotidiana de nossas vidas, ainda mais quando se vive numa cidade com o tamanho e a complexidade de São Paulo. Pensemos em duas situações hipotéticas (mas plenamente factíveis), envolvendo dois jovens paulistanos, que serão os nossos personagens utilizados aqui para olharmos mais de perto o componente curricular Geografia no Currículo da Cidade:

Situação 1: Considerando que um jovem rapaz, de 24 anos, more a 25 min da estação do metrô Itaquera e trabalhe num call center localizado no centro de São Paulo, bem próximo da estação do metrô República, e que seu horário de entrada é às 7:30h da manhã. O que será que ele leva em consideração para definir o seu horário de acordar e seu horário de sair de casa? Quais os meios de transporte existentes na região da cidade em que ele mora, quais são os que ele mais utiliza, e por quê? Esses meios de transporte são o mais confortável para ele? Se não o é, por que ele continua utilizando-o?

Esse mesmo jovem, numa tarde de sábado de feriado prolongado, resolve encontrar seus amigos e andar de skate na Praça Roosevelt, também localizada no centro da cidade, e, à noite, deseja assistir a uma apresentação da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo - OSESP, na Sala São Paulo, localizada na antiga estação de trem Júlio Prestes, na Luz. As decisões de horários e meios de transporte são as mesmas que ele cotidianamente adota para ir ao trabalho? Por quê? Será que o desejo dele de assistir a orquestra à noite foi realizado? Por quê? O que será que ele encontra “na vida” da cidade numa tarde e numa noite de sábado de feriado que lhe faz tomar as decisões que tomou?

Situação 2: Uma jovem moça, de 27 anos, mora na Vila Mariana, trabalha num escritório de consultoria de investimentos localizado na Avenida Brigadeiro Faria Lima, e seu horário de entrada é às 9:00h da manhã. O que será que ela leva em consideração para definir o seu horário de acordar e seu horário de sair de casa? Quais os meios de transporte existentes na região da cidade em que ele mora? Quais são os que ela mais utiliza e por quê? Esse meio de transporte é o mais confortável para ela? Se não o é, por que ele continua utilizando-o?

Essa mesma jovem, numa tarde de sábado de feriado prolongado, resolve encontrar seus amigos e andar de patins sob a marquise do Parque Ibirapuera e, no comecinho da noite, encontrar outros amigos na Vila Madalena, para uma “baladinha”. As decisões de horários e meios de transporte são as mesmas que ela cotidianamente adota para ir ao trabalho? Por quê? Será que o desejo dela de encontrar os amigos à noite foi realizado? Por quê? O que será que ela encontra “na vida” da cidade numa tarde e numa noite de sábado de feriado que lhe faz tomar as decisões que tomou?

Os dois exemplos apresentados estão carregados de práticas, habilidades e conhecimentos geográficos sobre os quais nos falou Paul Claval e, quando começamos a esmiuçá-los, logo começamos a perceber que as decisões de cada jovem não são aleatórias e tampouco respondem exclusivamente aos desejos subjetivos das nossas personagens e, muitos menos, a uma ou outra variável isoladamente, mas a todas e em conexão.

Esse pequeno exercício torna evidente que o espaço geográfico não é um mero receptáculo ou palco das ações humanas, mas é também sujeito e condicionador de cada uma das ações e revela, sobremaneira, as profundas desigualdades de se viver na cidade. Os modos de viver a cidade de nossos dois jovens revelam a materialização de uma divisão social e territorial do trabalho extremamente desigual, e que o espaço urbano é, a um só tempo, o próprio produto e a reprodução do conflito capital-trabalho que se materializa na cidade.

Se acrescentarmos uma chuva torrencial de 80mm num intervalo de tempo de 40 minutos no finalzinho daquela tarde dos nossos dois jovens, muitos outros elementos que antes não tinham sido cogitados aparecerão e começarão também a se conectar e poderão assumir preponderância nas tomadas de decisões. Enfim, a banalidade dos movimentos de deslocamento dos jovens na cidade, do trabalho e do lazer revela um processo de urbanização da cidade de São Paulo e da sua região metropolitana marcada por profundas desigualdades socioespaciais.

O espaço geográfico revela as profundas desigualdades de se viver na cidade e é possível perceber essas desigualdades na ocupação da Cidade de São Paulo. Quais grupos étnicos e sociais ocupam as periferias? Quais grupos ocupam bairros como Moema ou Vila Mariana? As respostas a essas problematizações irão ajudar a pensar na educação para as relações étnico raciais a partir da Geografia.

Ainda que os exemplos apresentados conectem indissociavelmente inúmeros componentes da espacialidade social e natural da Cidade de São Paulo, e que todos que vivem nela sejam impactados de formas bem diferenciadas, não podemos simplesmente afirmar que isso é a Geografia, o conhecimento geográfico ou, como se diz no senso comum, que “tudo é Geografia”, uma vez que nesse mesmo exercício hipotético podem-se produzir outras compreensões da realidade à luz dos fundamentos da Sociologia, da História, da Filosofia, da Matemática, da Física, do Urbanismo, das Engenharias etc., isoladamente ou de forma interdisciplinar.

Então, a questão que se apresenta para nós é: como articular essas experiências vividas na cidade e na região metropolitana de São Paulo pelos jovens estudantes do Ensino Médio aos conteúdos escolares, que estão organizados em componente curricular específico, e transformá-los num conhecimento geográfico sem perder de vista a dimensão da interdisciplinaridade?

A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que instituiu a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e trouxe a necessidade de as redes estaduais e municipais de educação elaborarem seus próprios currículos têm possibilitado uma profunda análise dos conhecimentos disciplinares bem como possibilitado sua integração em áreas de conhecimento.

Na Geografia todos os debates têm convergido a uma resposta: a Geografia é importante porque possibilita um modo específico de pensar a respeito de algo, e esse modo de pensar permite aos estudantes se compreenderem como sujeitos sociais críticos e em interação com o espaço geográfico a partir do lugar de vivência e das relações que este lugar estabelece com outras escalas mais longínquas, produzindo significações discursivas para o mundo ou, dito de outra forma, compreensões de mundo.

Nas últimas décadas, as pesquisas em Ensino de Geografia, olhando com a lupa de diferentes correntes e pressupostos teórico-metodológicos para aquilo que se produz e se pratica em sala de aula, as experiências docentes, as práticas didáticas e curriculares e saberes dos professores, têm convergido para a compreensão de que a Geografia Escolar, ou seja, aquele conhecimento que é realmente ensinado-aprendido nas escolas (CAVALCANTI, 1998) tem por objetivo ensinar uma forma específica de compreensão da realidade por meio da espacialidade dos fenômenos que compõem esta realidade.

Uma das geógrafas e pesquisadoras brasileiras que tem contribuído nesse debate é a Prof.^a Lana de Souza Cavalcanti que, em seu livro “Geografia, Escola E Construção de Conhecimentos”, publicado em 1998, já se preocupava em como ensinar-aprender Geografia por meio dos conceitos e categorias centrais na Geografia. Mais recentemente, suas pesquisas e orientações têm contribuído enormemente para o entendimento “desse modo específico” de pensar sobre a realidade. Vejamos o que ela diz:

Então, por trás dos conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, está a busca de ensinar um caminho metodológico de pensar sobre a realidade, sobre seus diferentes aspectos. Um modo de pensar que é peculiar, que é específico, que tem sido construído por uma área de conhecimento - esse é o objetivo mais geral de apresentar e trabalhar os conteúdos na geografia escolar. (CAVALCANTI, 2012, p. 135)

A autora vai chamar esse modo peculiar de pensar de **raciocínio geográfico**, cujo objetivo final é “auxiliar os estudantes em suas práticas sociais” (p.135). Mas vamos voltar aos nossos dois jovens paulistanos para compreender um pouco melhor o que a autora está nos convidando a pensar. Que os jovens têm respostas lúcidas e objetivas para cada uma de suas ações de ir e vir para o trabalho e para o lazer na cidade está claro para todos nós, mas será que eles possuem a compreensão do quanto tais ações estão intrinsecamente relacionadas e condicionadas às múltiplas dinâmicas espaciais produzidas e reproduzidas pela apropriação capitalista da cidade? Será que eles compreendem que esta não é a única forma ou arranjo urbano possível de se viver, pensar e produzir a Cidade de São Paulo?

Esse exercício nos mostra que os estudantes vivem a cidade e possuem inúmeras, reais e criativas respostas para as suas demandas e práticas sociais urbanas. Não podemos considerar que um estudante que resida, por exemplo, em uma área rural da zona sul de São Paulo e que em um dia muito chuvoso não conseguiu chegar à escola, ou que chegou atrasado, não tenha nenhuma leitura espacial desse contexto.

Todavia, o papel da escola e da Geografia Escolar é utilizar essas práticas e as experiências reais vividas pelos estudantes e recontextualizá-las à luz dos referenciais teóricos, metodológicos e procedimentais de um campo de conhecimento – que na escola chamamos de disciplina escolar ou componente curricular –, de modo que possam olhar para essa experiência real/concreta e dar uma resposta mais complexa a ela envolvendo um raciocínio geográfico, empregando conscientemente categorias, conceitos e princípios geográficos.

Pensamento Espacial, Raciocínio Geográfico e Ensino de Geografia

A discussão em torno do raciocínio geográfico assumiu destaque recentemente em virtude da incorporação do conceito de pensamento espacial na parte que trata do componente curricular Geografia na Base Nacional Comum Curricular, a BNCC. É a partir da premissa de um ensino pautado no desenvolvimento do pensamento espacial que o documento em questão apresenta o raciocínio geográfico, vejamos:

Para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, **os alunos precisam ser estimulados a pensar espacialmente, desenvolvendo o raciocínio geográfico.** O pensamento espacial está associado ao desenvolvimento intelectual que integra conhecimentos não somente da Geografia, mas também de outras áreas (como Matemática, Ciência, Arte e Literatura). Essa interação visa à resolução de problemas que envolvem mudanças de escala, orientação e direção de objetos localizados na superfície terrestre, efeitos de distância, relações hierárquicas, tendências à centralização e à dispersão, efeitos da proximidade e vizinhança etc. (BRASIL, 2018, p. 357, grifo nosso).

Mas o que significa pensamento espacial? Por que, no trecho destacado, pensar espacialmente desenvolve o raciocínio geográfico?

Um dos pontos de partida para esse debate se deu na primeira década de 2000, quando o Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos [da América do Norte] (National Research Council – NRC) convidou um conjunto de especialistas e geógrafos daquele país para escreverem um documento que recolocasse o conhecimento geográfico novamente em destaque nas escolas, uma vez que, nas avaliações de larga escala daquele país, os estudantes estavam apresentando grandes dificuldades em responder às questões que demandavam análise e articulação de elementos da espacialidade de fenômenos socioambientais. O documento publicado foi intitulado “Aprendendo a Pensar Espacialmente: SIG como Sistema de Apoio ao Currículo” e, a partir dele, muito tem se debatido sobre o papel da Geografia nos currículos escolares. Vejamos como o documento define o pensamento espacial:

[...] um conjunto de habilidades cognitivas que incluem formas específicas, habilidades de compreensão do conhecimento espacial e de operações mentais que podem ser utilizadas para analisar, compreender, transformar e produzir novas formas de conhecimento espacial. Trata-se de um tipo de pensamento que é baseado na inter-relação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio. (NRC, 2006, p. ix – tradução livre).

O professor Ronaldo Goulart Duarte foi o primeiro pesquisador brasileiro da área de Ensino de Geografia a realizar uma pesquisa de doutorado sobre pensamento espacial e, dentre suas contribuições, afirma que o pensamento espacial não é uma exclusividade da Geografia, mas constitui-se como “um campo de estudos interdisciplinares que transita entre as esferas de interesse de diversas áreas, com certo destaque para a Psicologia Cognitiva, a Matemática e a Geografia” (DUARTE, 2017, p.199).

Quando os nossos jovens personagens aqui apresentados precisam se deslocar na Cidade de São Paulo e decidir qual ou quais os meios de transporte utilizarão, a que horas precisarão sair de casa para não chegarem atrasados, a roupa que utilizarão, as estratégias empregadas para voltar para as suas casas após uma tarde chuvosa, etc., tudo isso envolve pensamento espacial, como já apresentamos, mas são ações que também podem ser observadas, lidas e analisadas por outras áreas de conhecimento. Ou seja, a realidade não é uma exclusividade da Geografia, mas é, como afirma a professora Sonia Castellar, “seu objetivo central” (CASTELLAR, 2019, p. 10). A questão que surge é: como analisar a realidade numa perspectiva geográfica?

Do pensamento espacial, acreditamos que podem ser bastante úteis para as salas de aula e para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia dos estudantes do Ensino Médio aquilo que está no cerne do conceito: a “inter-relação de três elementos: conceitos espaciais, formas de representação e processos de raciocínio”. A palavra “inter-relação” extraída do conceito tem muita importância para aquilo que consideramos como realmente significativo para as práticas pedagógicas e curriculares da Geografia que se ensina na escola, pois, como o professor bem sabe, não se pode chegar em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio, por exemplo, apenas com conceitos geográficos de um conteúdo a ser ensinado na ponta da língua, pois a chance de essa aula ser um fracasso é muito grande.

O professor sabe que esses conceitos precisam ser mediados por didáticas que coloquem em movimento processos de raciocínio dos estudantes e em diferentes níveis de cognição, por isso o professor se prepara antes, sempre pensando pedagogicamente naquele conteúdo e como os conceitos nele presentes serão articulados e construídos pelos estudantes. Além dos conceitos e dos processos de raciocínio, o professor também se antecipa buscando imagens, vídeos, gráficos, infográficos, mapas entre tantas outras linguagens para dar visibilidade ao conhecimento que está se construindo, pois sabe que criar “quadros geográficos” (GOMES, 2017) na mente dos estudantes é uma boa estratégia metodológica de chamar a atenção e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo. Na Geografia, a linguagem cartográfica tem a primazia nesse processo, quase se constituindo como a sua “particular” forma de representação do mundo.

O pensamento espacial tomado como fundamento do ensino de Geografia não implica em uma ordem a ser seguida, ou seja, primeiro o professor trabalha os conceitos, depois as formas de representação e, por fim, preocupa-se com os processos de raciocínio. Em sala de aula, ele sabe da potência que é começar toda uma sequência de ensino a partir de uma imagem previamente selecionada por ele ou então, como muitas vezes acontece, por uma narrativa inesperada de um estudante envolvendo alguma prática espacial vivenciada por ele. Por exemplo: quantas imagens espaciais podem ser produzidas nas cabeças dos estudantes se o nosso jovem personagem narrar para a sua turma que em sua volta para a casa, à noite, após ter assistido ao concerto da OSESP, tomou um ônibus e encontrou trechos na Radial Leste completamente alagados e que ele ficou horas parado, dentro do ônibus, etc. etc. etc... O que importa, como dito anteriormente, não é uma sequência linear, mas a “**inter-relação**” existente entre os conceitos espaciais, as formas de representação e os processos de raciocínio. Será o professor que, na sua prática e na sua realidade escolar, saberá definir como eles serão chamados e operacionalizados em suas aulas.

Desde a publicação do texto “Pensar Espacialmente...” pela *National Research Council* aos dias atuais, muito se tem aprofundado nesse debate e vários autores brasileiros e internacionais têm chamado a atenção para que não se confunda pensamento espacial com raciocínio geográfico. Para o espanhol Rafael de Miguel González, o pensamento espacial está focalizado muito mais nos processos de pensamento que envolvem as representações dos fenômenos que ocorrem no espaço, dando destaque para as relações topológicas desses fenômenos, por isso o pensamento espacial não é, para ele, uma exclusividade do campo de conhecimento da Geografia. Duarte (2017) atenta para certa centralidade das “propriedades euclidianas” presentes na estruturação do pensamento espacial defendido no documento norte-americano. Já o raciocínio geográfico se relaciona à disciplina geográfica, tomando como base sua própria epistemologia, a partir de seus fundamentos teórico-metodológicos, considerando as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais para além dos aspectos meramente topológicos (DE MIGUEL GONZÁLEZ, 2016), ou seja, a realidade social lida sob a lupa dos princípios, das categorias e dos conceitos geográficos elaborados historicamente por uma área de conhecimento e em constantes e dinâmicos processos de significação discursiva.

A professora Sonia Castellar, ao longo dos últimos anos, tem apresentado também importante contribuição sobre o entendimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico. Em um artigo datado de 2019, após a publicação da BNCC e repleto de profundos debates em torno desses conceitos, afirma:

Geografia na escola não é qualquer forma de pensar. Cumpre uma função social decisiva porque é um conhecimento que possibilita compreender a realidade a partir dos lugares onde se vive. As categorias e princípios figuram o estatuto epistemológico da Geografia, enquanto as representações e o raciocínio compõem, respectivamente, a linguagem e a ontologia. Esses dois últimos são a fronteira entre os fatores exógenos, como a realidade se apresenta e constitui em imagens, e os endógenos, como a realidade apresentada e posta faz sentido mediante articulações psicológicas internas apropriadas pelo universo de significações elaboradas pela mente. (CASTELLAR, 2019, p. 13).

Na defesa apresentada pela professora, o pensamento espacial está contido no raciocínio geográfico, logo, ambos fazem parte do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos que compõem o currículo escolar, aqui, o Currículo da Cidade - Ensino Médio.

O relato das práticas sociais nas duas realidades hipotéticas (mas plenamente reais) de dois jovens paulistanos dentro desse currículo foi para ilustrar e tensionar a complexidade que envolve a “compreensão da realidade” na perspectiva de uma disciplina escolar, ou seja, o quão complexo é observar os mesmos fenômenos que todas as disciplinas experienciam, mas de uma forma específica, à luz da nossa área de conhecimento - a Geografia, sempre pensando que essa forma específica - o raciocínio geográfico - quando articulado, possibilita construções intelectuais mais complexas e potentes para se compreender as relações sociedade-natureza em suas múltiplas e sobrepostas escalas, como local, regional, nacional e global.

Também compreender como é complexo e, ao mesmo tempo arbitrário, pinçar as conexões significativas das infinitas conexões que as práticas sociais dos nossos estudantes produzem e que permitirão construir com eles quadros geográficos explicativos para as questões da realidade urbana de uma cidade e região metropolitana marcada pela desigualdade do uso e do direito à cidade, pois, como afirma o professor Rafael Straforini,

O papel da Educação e, dentro dessa, o do ensino de Geografia é trazer à tona as condições necessárias para **a evidenciação das contradições da sociedade a partir do espaço [geográfico]**, para que no seu entendimento e esclarecimento possa surgir um inconformismo com o presente e, a partir daí uma outra possibilidade para a condição da existência humana (STRAFORINI, 2004, p. 56, grifo nosso).

O que o autor nos atenta é que cada disciplina escolar, a seu modo, tem a realidade social como sua grande fonte de inspiração para dar sentido e significado aos conhecimentos ensinados-aprendidos na escola, e que a função social do conhecimento como instrumento de transformação do sujeito e do mundo não é uma responsabilidade exclusiva de uma única disciplina, mas sim de todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, sejam elas apresentadas como componentes curriculares separados, praticados interdisciplinarmente em projetos ou, ainda, como conhecimentos integrados em áreas nos percursos formativos.

O Ensino de Geografia no Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, na parte que trata do Ensino Médio, em diferentes momentos, retoma e “recontextualiza” os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), especialmente o exposto no artigo 35 para reforçar as finalidades desse nível de escolarização, dos quais destacamos aqui apenas um deles: “a consolidação e o **aprofundamento** dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos”. Destacamos a palavra “aprofundamento” porque a Geografia a ser ensinada nesse nível de escolarização deve mobilizar os conceitos geográficos de forma mais complexa, articulando-os numa verdadeira “constelação conceitual”, para que **o espaço geográfico seja compreendido na sua dimensão de totalidade**. Espera-se que, nesse nível de escolarização, os estudantes possam operar conscientemente os conceitos de forma mais abstrata, possam produzir generalizações interpretativas do mundo em que vivem.

Quando afirmamos anteriormente que a Geografia Escolar tem por objetivo ensinar aos estudantes uma forma específica de compreensão da realidade por meio do espaço geográfico, também estamos afirmando que o professor, ao ensinar Geografia, opera de forma indissociável com dois tipos de conhecimento.

O primeiro trata-se do conhecimento da área ou conhecimento disciplinar, que em nosso caso é o conhecimento geográfico, ou seja, o entendimento que o professor precisa ter de seu objeto central de estudo - o espaço geográfico - e toda a articulação intelectual que dele demanda: os conceitos, as categorias, os princípios, os métodos e procedimentos da produção deste conhecimento.

O segundo conhecimento é o pedagógico, ou seja, todo conhecimento necessário advindo das teorias da aprendizagem, da história e sociologia da educação, das metodologias de ensino, do currículo e sua estruturação, das políticas educacionais, da própria gestão escolar, dos contextos socioeconômico-cultural dos seus estudantes e da realidade local onde a escola está inserida. Esses conhecimentos pedagógicos são sempre acionados pelo professor cada vez que ele ensina um determinado conteúdo, pois a preocupação central é possibilitar a construção do conhecimento e que este tenha sentido para a vida dos estudantes e seja, ao mesmo tempo, uma poderosa ferramenta de prática cidadã.

Essa indissociabilidade entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógicos operados pelo professor foi chamada por Lee Shulman de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo² -PCK ou, como ele prefere dizer, é o “conhecimento profissional de professor”, uma vez que o professor não é nem o especialista (aqui entenda-se o geógrafo profissional) e tampouco o pedagogo, mas um profissional que, em sua prática, articula simultaneamente esses dois conhecimentos. Para o autor,

[...] o conhecimento pedagógico do conteúdo [PCK] identifica os diferentes tipos de conhecimento que envolvem o ensino. Representa a relação entre o conteúdo e a pedagogia em uma compreensão de como os conteúdos, os problemas ou problemas específicos são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e habilidades dos alunos, e como são trabalhados com o objetivo de promover a aprendizagem. O conhecimento pedagógico do conteúdo é a categoria com maior probabilidade de distinguir o entendimento de conteúdo especializado [do geógrafo em nosso caso] do pedagogo. (SHULMAN, 1987, p.8, tradução nossa).

Valéria de Oliveira Roque Ascenção e Roberto Célio Valadão (2017) nos ajudam a compreender a importância do PCK desenvolvido por Shulman no processo de ensino-aprendizagem da Geografia ao afirmarem que, nas práticas pedagógicas dos professores, “os conceitos [são] tomados não como fim da aprendizagem, mas como meio que favoreça o reconhecimento das interações entre diversos e diferentes componentes espaciais” (p.6-7). Nesse sentido, como defendem os autores, os princípios, os conceitos e as categorias geográficas não devem ter um fim em si mesmo na escola, mas devem ser mobilizados pedagogicamente, de modo que os estudantes possam compreender a espacialidade dos fenômenos dos conteúdos geográficos escolares, desenvolvendo, assim, o raciocínio geográfico, ou ainda “o conceito seria um caminho através do qual o professor poderia mediar, junto aos estudantes, a interpretação de questões de ordem geográfica” (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p.11).

O que os autores estão nos convidando a pensar com eles é que o conhecimento pedagógico do conteúdo PCK não essencializa e tampouco minimiza o conhecimento disciplinar, mas que este é “o centro de apoio para que tal intersecção se estabeleça” (p.10).

No caminho para a solução de um problema espacial há, simultaneamente, a construção conceitual e a interpretação da espacialidade dos fenômenos. Não obstante, pensar ações de ensino e aprendizagem nessa direção pressupõe um professor que: (i) entenda o conceito como uma construção e não um dado; (ii) seja capaz de operar a partir de conceitos e não de, simplesmente, informar conceitos em sala de aula (ASCENÇÃO; VALADÃO, 2017, p. 11).

O professor se depara, muitas vezes, com materiais pedagógicos, a exemplo de livros, apostilas e manuais didáticos, em que os conceitos paisagem, região, território, lugar, natureza e espaço, por exemplo, são apresentados numa perspectiva puramente acadêmica, com citações conceituais diretas, muitas vezes desconectados da espacialidade de fenômenos ou eventos geográficos reais, o que dificulta o entendimento por parte dos estudantes. Eles podem memorizar e responder em uma prova o conceito de região conforme consta no livro, por exemplo, mas não conseguem operar conscientemente o conceito para estabelecer conexões necessárias do processo de industrialização e urbanização em São Paulo.

2 Em inglês, *Pedagogical Content Knowledge* - PCK.

A partir dessas considerações, nas próximas seções procuraremos colocar em diálogo um pouco mais dessa triangulação que consideramos importante para ensino de Geografia no Ensino Médio: realidade, raciocínio geográfico e conhecimento pedagógico do conteúdo. Para tanto, precisaremos apresentar o que se defende nesse currículo por realidade e espaço geográfico.

A realidade e os conteúdos geográficos escolares

Começamos essa seção com uma citação de Santos (1997), para dar centralidade à dimensão social do espaço, o objeto central da Geografia:

Consideramos o espaço como uma instância da sociedade, ao mesmo título que a instância econômica e a instância cultural-ideológica. Isso significa que, como instância, ele contém e é contido pelas demais instâncias, assim como cada uma delas o contém e é por ele contida. A economia está no espaço, assim como o espaço está na economia. O mesmo se dá com o político-institucional e com o cultural-ideológico. **Isso quer dizer que a essência do espaço é social.** (SANTOS, 1997, p. 1, grifo nosso)

Há muito se afirma que a Geografia escolar não pode estar “descolada” da realidade dos estudantes, do seu mundo concreto e vivido, ou seja, da sua dimensão social. Essa máxima não se aplica apenas à Geografia que se ensina nos anos iniciais do Ensino Fundamental pelo fato de as crianças nesse nível de escolarização demandarem mediações mais concretas com o objeto de conhecimento, mas perpassa por todos os níveis de escolarização, chegando até o Ensino Superior. Nessa perspectiva, a realidade assume uma função pedagógica que, de diferentes formas, é acionada pelo professor para estabelecer mediações múltiplas entre os objetos de conhecimento e o estudante ou o sujeito que aprende.

Já parou para se perguntar por que, quando éramos estudantes de graduação em Geografia, nos sentíamos tão motivados a participar dos trabalhos de campo? Ainda que reconhecendo muitas outras dimensões pedagógicas e instrumentais dessa metodologia e sua importância para a Geografia, havia neles algo que aproximava tudo aquilo que aprendíamos em sala de aula e que líamos nos textos com o mundo real, ou seja, a própria compreensão de nossa realidade concreta, das nossas ações ordinárias e insignificantes do cotidiano que se tornavam mais complexas quando observadas fora da sala de aula e mediadas por categorias e conceitos complexos de um campo de conhecimento, tornando tudo aquilo que aprendíamos mais significativo.

No início do século XX, o geógrafo anarquista Élisée Reclus já defendia a necessidade de um ensino que saísse da sala de aula, de modo a aproximar o estudante da sua realidade vivida, para tanto, defendia a saída de campo como metodologia de ensino capaz de aproximar conteúdo e realidade. No campo pedagógico, a realidade também tem uma longa trajetória em sua defesa como categoria potente para uma aprendizagem mais significativa dos estudantes, a exemplo de John Dewey que, a despeito da utilização ideológica de seus escritos a serviço de uma economia capitalista industrial fordista-taylorista que demandava mão de obra minimamente letrada, mas obediente, teve grande influência em todas as correntes pedagógicas ao longo do século XX, uma vez que colocou o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem.

Na Geografia brasileira, podemos afirmar que a realidade em sua função pedagógica ganhou maior importância no processo de ensino-aprendizagem a partir da interconexão do movimento de renovação

crítica, que ocorreu tanto na Geografia quanto na Educação a partir do final da década de 1960. O educador Paulo Freire (1980) se perguntava: como é possível pensar numa pedagogia libertadora dos sujeitos oprimidos desconsiderando a realidade dos estudantes? Geograficamente, podemos dar o mesmo sentido do questionamento de Freire apoiado em Milton Santos (1978): como compreender as condições socioespaciais desiguais da sociedade desconsiderando a realidade objetiva do modo de produção e das relações de trabalho que se operam num tempo-espaço real e concreto dos sujeitos sociais?

Na perspectiva da Geografia e do seu ensino no processo de escolarização, a realidade não é mobilizada apenas em sua função pedagógica de mediação entre objeto de estudo e o sujeito, mas também como função epistemológica do campo de conhecimento geográfico. Quando trouxemos hipoteticamente as práticas espaciais de dois jovens na Cidade de São Paulo – apresentando situações cotidianas banais que podem acontecer na vida de qualquer pessoa, inclusive dos professores – foi para tensionar o quão complexo é esse olhar para a realidade numa perspectiva geográfica, pois em ambas as práticas se revelam infinitas conexões e relações naturais e sociais capazes de também produzir infinitos recortes empíricos e conceituais no campo da Geografia. A título de exemplo, naquelas duas situações hipotéticas, podemos encontrar os seguintes recortes conceituais presentes nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: mobilidade urbana, segregação espacial e urbana, migrações e processos de formação territorial da Cidade de São Paulo, riscos e vulnerabilidade ambiental, divisão social e territorial do trabalho, entre muitos e muitos outros recortes.

Desenvolver os conteúdos geográficos escolares considerando a realidade dos estudantes implica numa consciência epistemológica da área por parte dos professores. Milton Santos afirmava que todos estão na realidade e vivem nela – assim como vivem-na –, mas compreendê-la na perspectiva espacial de forma complexa e como uma totalidade implicaria em estar muito bem “aparelhado intelectualmente” e, para tanto, dizia ele, o geógrafo e o professor de Geografia precisam conhecer muito bem o seu objeto – o espaço geográfico – e os seus fundamentos.

O Geógrafo Rogério Haesbaert, ao refletir sobre a categoria central da Geografia, o **espaço geográfico**, nos diz que não é possível compreendê-la dissociada de outros conceitos, o que ele vai chamar a partir das leituras de Deleuze e Guatarri de “constelação de conceitos”. Para o autor, partindo da ideia que “categoria seria uma espécie de conceito mais amplo, ou mais geral, em Geografia podemos propor ‘espaço’ como categoria, nosso conceito mais geral, e que se impõe frente aos demais conceitos – região, território, lugar, paisagem, etc.” (HAESBAERT, 2011, p. 110). Para o autor, é importante distinguir o que é categoria e o que é conceito, e, para nós, num documento curricular, também o é, uma vez que nas escolas mobilizamos o nosso objeto central – o espaço geográfico – ou categoria (como propõe Haesbaert) a partir dos conceitos presentes em cada um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Sobre conceito, Haesbaert (2011, p. 112) nos diz que:

O conceito, além da condição de “representar”, ou, em outras palavras, de “condensar” uma realidade, de tentar expressar um fenômeno, ao mesmo tempo em que tenta revelá-lo, também, de alguma forma, justamente por nunca se confundir com ele, ajuda a criá-lo, a propô-lo sob novas bases.

Assim o autor sintetiza sua proposta:

Podemos definir, no interior da Geografia, uma constelação ou um sistema de conceitos que, sob pano de fundo da categoria espaço, se ordenam e se reordenam constantemente

a partir das problemáticas sociais que enfrentamos e as bases teórico-filosóficas que acionamos para respondê-las. (HAESBAERT, 2011, p. 112).

O autor aborda a constelação de conceitos geográficos e, ao mesmo tempo, as bases teórico-filosóficas para que possamos responder quaisquer problemas socioespaciais existentes na realidade. Quando colocamos a lupa sobre os nossos dois jovens hipotéticos e problematizamos em suas realidades concretas de vida o processo de divisão social e territorial do trabalho na Cidade de São Paulo, por exemplo, precisamos, conforme nos convida o prof. Rogério Haesbaert, analisar tal processo apoiado em bases teórico-filosóficas. É nesse sentido que a realidade também emerge como uma dimensão epistemológica no processo de ensino-aprendizagem, logo, a necessidade de operarmos com um sentido de Geografia, ou seja, o que entendemos por ela e, ao mesmo tempo, por seus conceitos.

Como já dito anteriormente, o ensino de Geografia no Ensino Médio deve possibilitar aos estudantes a compreensão do espaço geográfico na sua dimensão de totalidade, todavia, conforme problematiza Milton Santos “o desafio está em separar da realidade total um campo particular, susceptível de mostrar-se autônomo e que, ao mesmo tempo, permaneça integrado nessa realidade total” (SANTOS, 1997, p. 17).

A totalidade-mundo e o ensino de Geografia

Milton Santos, no livro *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, espaço e emoção*, defende que “a essa disciplina [a Geografia] cabe estudar o conjunto indissociável de sistema de objetos e sistemas de ações que formam o espaço [...] não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (SANTOS, 1997, p. 51).

De acordo com Santos (1997) essa indissociabilidade entre os sistemas de objetos (materialidade) e sistema de ações (eventos) confere ao espaço geográfico o sentido de totalidade, transpondo a noção de espaço e tempo como categorias absolutas, estáticas, fragmentadas e antagônicas, pois, antes de tudo, a totalidade está sempre em movimento, num incessante processo de totalização. Em uma obra anterior, Santos (1988, p.12-13) já afirmava que “o princípio de totalidade é básico para a elaboração de uma filosofia do espaço do homem”.

Nesse processo de construção de uma filosofia do espaço, uma contribuição do autor que se soma ao seu conceito de espaço geográfico na sua constelação de conceitos é o meio técnico, científico, informacional. Segundo Santos (1994), vivemos em um mundo globalizado, cuja marca espacial é a constituição de um meio técnico científico informacional, que pode dar condições para que o mundo se realize como um todo sistêmico. Não se trata de uma mera abstração da vida, mas de um processo de generalização conceitual que tem nas práticas espaciais de cada sujeito, ainda que nas pequenas ações, assim como também nas práticas dos coletivos sociais, das empresas, das corporações financeiras, dos estados-nação, etc., seja pela sua presença ou pela sua ausência, a materialização da indissociabilidade desses três elementos: técnica, ciência e informação.

Quando tratamos de globalização no ensino de Geografia nas escolas não é para que os estudantes entendam somente aquilo que está mais longe e distante deles ou, ainda, para referendar o senso comum de “que a internet é a globalização”, como é comum ouvirmos como respostas dos estudantes quando indagados sobre o que é globalização. Mas para que eles possam entender como esse distante ou longín-

quo está intrinsecamente relacionado com a escala do seu viver, do viver de cada sujeito, em cada uma de suas ações mais ordinárias do cotidiano, um atuando no outro, ainda que reconheçamos que a força e o peso das ações hegemônicas do global sobre o local seja, muitas vezes, produtora de enormes desigualdades e conflitos sociais que se realizam e manifestam em diferentes escalas. Assim, local e global não são categorias opostas ou pares antagônicos, mas fazem parte do mesmo par, ou seja, um não existe sem o outro e ambos estão num constante processo dialético, que é o que dá, na perspectiva geográfica, a condição para a existência do político no período atual.

Straforini (2004) para desenvolver uma proposta de ensino de Geografia em que o espaço geográfico seja compreendido na sua dimensão de totalidade, apropria-se da metáfora da flecha do tempo utilizada por Santos (1997), em que desenvolve as noções de totalidade e totalização. Para Straforini, a totalização seria todo o corpo da flecha, enquanto sua ponta ou sua seta seria a totalidade ou, dito de outra forma, o corpo da flecha é todo o processo histórico (a totalização) e a seta da flecha é o presente histórico (a totalidade), em nosso caso, a realidade que queremos elucidar aos nossos estudantes de Ensino Médio a partir dos conhecimentos geográficos.

Se imaginarmos essa flecha em movimento e fizermos uma sequência fotográfica desse movimento, identificaremos que, em cada instante fotográfico, a seta da flecha ocupa um lugar ou um ponto na reta, apresentando um movimento. Assim, se o corpo da flecha for entendido como uma reta (o que em História não significa linearidade, sucessão, desenvolvimento, avanço), temos nele uma infinidade de pontos que já se passaram, isto é, realidades passadas ou, ainda, totalidades de cada instante e/ou período passados, que tomadas como um todo ou conjunto constituem a totalização histórica. Nesse sentido, a totalidade sempre necessita dos pontos anteriores (ou totalidades já passadas) para incorporá-la e renová-la. Na verdade, cada totalidade dá as condições para a totalidade seguinte se realizar.

O conceito de totalidade emerge, então, como um conceito potente e, ao mesmo tempo, um conceito problema para o ensino de Geografia, pois, entendida também como realidade, carrega todo o processo histórico e tudo o que está em movimento no tempo presente, ou seja, todas as nossas ações e emoções, as manifestações socioculturais, a diversidade de gênero, étnica e religiosa, os recursos naturais, seus usos e impactos, as formas de organização e distribuição do trabalho no mundo, as organizações políticas, etc. Nela também estão todas as nossas ações insignificantes do cotidiano, ou como afirma o filósofo francês Michael de Certeau (1996), todas as nossas “práticas comuns”, as nossas “artes de fazer”, as nossas “operações astuciosas e clandestinas”, as nossas “ações ordinárias e estratégias de ações de resistências”. Tudo isso num período marcado pela técnica, ciência e informação que intensificam a manifestação e a capacidade do processo de significação de qualquer evento espacial.

Santos (1997), citando Wittgenstein, nos diz que a

[...] totalidade é a realidade em sua integridade. Para Wittgenstein, no *Tractatus*, a realidade é a totalidade dos estados de coisas existentes, a totalidade das situações. **A totalidade é o conjunto de todas as coisas e de todos os homens, em sua realidade, isto é, em suas relações e em seu movimento.** (SANTOS, 1997, p. 94, grifo nosso).

[...] o espaço é antes do mais, especificação do todo social, um aspecto particular da sociedade global. A produção em geral, a sociedade em geral, não são mais que um real abstrato, o real concreto sendo uma ação, relação ou produção específicas, cuja historicidade, isto é, cuja realização concreta, pode dar-se no espaço. (SANTOS, 1997, p. 96).

O que estamos querendo dizer de forma mais direta aos professores de Geografia nesse documento curricular é que em cada Eixo, em cada Objeto de Conhecimento, em cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento e em cada Objetivo de Desenvolvimento Sustentável encontramos todos os elementos e suas relações, que compõem a totalidade espacial. Problematicemos isso no objetivo de aprendizagem proposto para a 1ª série do Ensino Médio: *“reconhecer, analisar e avaliar o uso desigual e os impactos socioambientais das cadeias produtivas e matrizes energéticas relacionadas aos recursos naturais no território brasileiro e global”*. A pergunta que todos os professores geralmente fazem diante dessa questão é: *“como vou desenvolver esse conteúdo considerando a totalidade espacial? Devo trabalhar tudo? Ou devo fazer recortes?”*

Santos também se questiona como é possível – se é possível? – compreender a totalidade na dimensão filosófica que o termo propõe. Reconhecendo a impossibilidade dessa tarefa intelectual, ele nos diz que *“a primeira noção a levar em conta é a de que o conhecimento pressupõe a análise e a segunda noção essencial é que a análise pressupõe a divisão. Daí o interesse em compreender o processo pelo qual a totalidade é cindida”* (SANTOS, 1997, p. 94), todavia, alerta sobre o risco da cisão do espaço:

[...] não é a soma dos espaços correspondentes a cada sociedade particular existente, tampouco esse espaço social é exclusivamente o habitat dos homens, graças à nova natureza das relações intrasociais e entre sociedades. [...] O espaço social é muito mais que o conjunto de habitats. (SANTOS, 1978, p. 169).

Straforini (2004), embasado nas obras de Milton Santos e preocupado com a Geografia que se ensina nas escolas, pergunta-se: *“Mas é possível abarcarmos a totalidade analiticamente na sua plenitude? É possível estudarmos o todo pelo todo? Ou ainda, a totalidade existe enquanto concretude de forma que não seja a ideia do planeta Terra?”* (p. 83). Na sequência, ele afirma:

A totalidade mundo enquanto um conceito é uma abstração. Logo, a totalidade que também é sinônimo de espaço geográfico, faz desse também um conceito abstrato. Mas, não podemos trabalhar em nossa prática educativa apenas no nível da abstração. Precisamos encontrar as ferramentas analíticas para abarcar concretamente a totalidade, o que permitirá fragmentá-la para, em seguida, reconstruí-la. (STRAFORINI, 2004, p. 84).

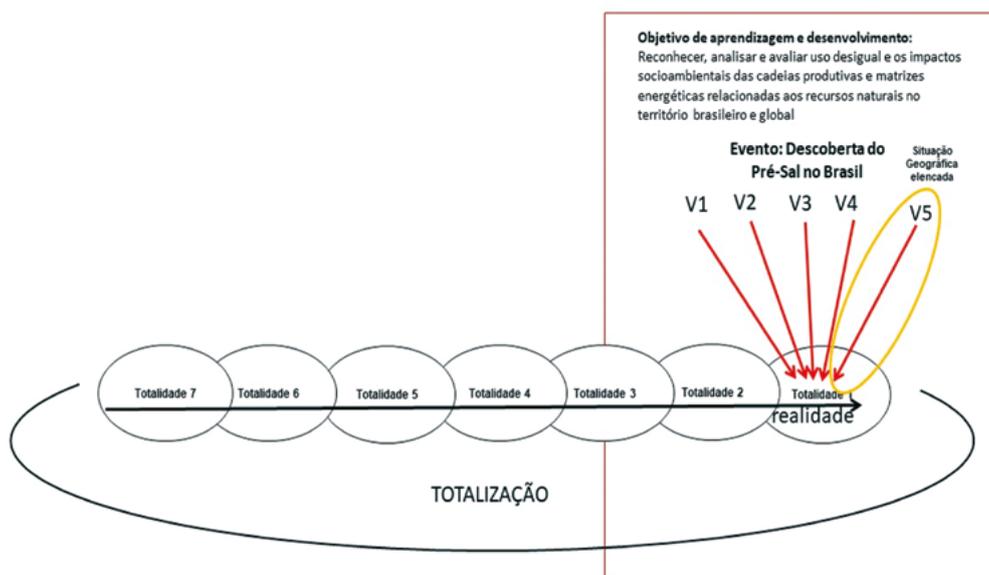
SANTOS (1985, p. 33) nos alerta que *“não se pode atingir esse objetivo sem compreender o comportamento de cada variável significativa através dos períodos históricos que afetam a história do espaço que se está estudando.”* Silveira (1999) chama essa variável significativa de *“situação geográfica”*. Para a autora, esse exercício metodológico não pode perder de vista a noção de totalidade, para que cada elemento seja compreendido na sua situação de conjunto.

Trata-se, assim, de cindir a Geografia do mundo em subtotalidades, que se tornam estruturas significativas para cada conjunto de eventos. Uma cisão da totalidade é uma nova totalidade com um significado, uma estrutura num conjunto mais abrangente, uma estrutura e um sistema porque sua realidade é dada pelo movimento. (SILVEIRA, 1999, p.24).

O conceito de situação geográfica ressignificado pela autora está vinculado à noção de evento geográfico elaborado no conjunto da obra de Santos. Para este, o evento é o veículo de uma ou algumas dessas possibilidades existentes no mundo, na formação socioespacial em que elas se depositam, isto é, se geografizam no lugar. Nesse sentido, a situação geográfica além de envolver a localização material e relacional (sítio e situação), pede auxílio à história, ou seja, para o momento da sua construção e do seu movimento histórico.

A situação seria, então, esse conjunto de eventos geografizados, ou seja, tornados normas e materialidades, ou, ainda, seria a instalação do processo histórico (totalização) na realidade (totalidade), trazendo o global ao local. A situação geográfica pode ser entendida como um recorte da história no presente. Em outras palavras, o que está sendo proposto é que o recorte na totalidade deve ser feito a partir de categorias analíticas que contribuam verdadeiramente à compreensão do espaço geográfico (SILVEIRA, 1999).

Figura 1 Conhecimento pedagógico do conteúdo envolvendo um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, evento e situação geográfica. Adaptado das obras de Milton Santos e Maria Laura Silveira



No esquema, apresentamos um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento (o uso desigual e os impactos socioambientais das cadeias produtivas e matrizes energéticas relacionadas aos recursos naturais no território brasileiro e global) da 1ª série do Ensino Médio, que pode ser estudado a partir de muitos recortes, que optamos por apresentar como evento em destaque “A descoberta do pré-sal no Brasil”. Nesse evento, há um conjunto de variáveis ou situações geográficas (V1, V2, V3, V4, V5 ...) que o preenche e o dá sentido como totalidade.

Todavia, conforme já desenvolvido, é impossível abordar todas estas variáveis ao mesmo tempo. Então, como iniciar o trabalho? Como começar um processo de ensino-aprendizagem desse Objetivo sem perder de vista a dimensão de totalidade, possibilitando a compreensão da espacialidade do fenômeno, de modo a desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes de forma mais complexa e aprofundada como se prevê nesse nível de escolarização?

Sabemos que podemos desenvolver esse Objetivo de Aprendizagem a partir de diferentes cadeias produtivas relacionadas aos recursos naturais, minerais, energéticos e biológicos. Tomamos, por exemplo, os recursos energéticos e, dentro deles, o petróleo. Podemos considerar que a descoberta do pré-sal na plataforma continental brasileira é um evento geográfico com impactos e transformações em todo o território brasileiro e, ao mesmo tempo, de tensionamento na própria geopolítica internacional relacionada

ao petróleo. Mas, ainda assim, o pré-sal como evento espacial nos apresenta uma quantidade infinita de caminhos e possibilidades de compreensão de sua espacialidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ele é algo real a partir de sua existência material, também é uma abstração no campo do conhecimento, como totalidade, pois podemos seguir diferentes caminhos para entender a sua complexidade como evento. Por exemplo, ainda utilizando a questão do pré-sal, podemos direcionar nosso olhar para a distribuição e usos desiguais dos *royalties* nos municípios e estados; as transformações técnicas do espaço para dar suporte à sua cadeia produtiva de produção, armazenamento, distribuição e transformação; os impactos socioambientais em cada um dos lugares que recebe essas atividades; a mobilidade populacional que promoveu em suas áreas de exploração; o desenvolvimento tecnológico para a ciência brasileira; o processo de especulação imobiliária e expulsão de populações tradicionais; etc. Cada ponto destes elencados seria uma das flechas vermelhas do esquema apresentado, o que estamos chamando de variáveis significativas, que vai se geografizar no espaço de forma diferente em cada lugar, mas, ao mesmo tempo, revelando conexões com as outras variáveis.

Como o professor vai desenvolver com os seus estudantes esse evento e encontrar nele a situação geográfica significativa vai depender da pergunta que farão para o evento, que em nosso exemplo aqui é o pré-sal. Por exemplo: considerando que o Brasil atingiu a autossuficiência na produção de petróleo, por que o preço que os brasileiros pagam por litro de gasolina varia de acordo com mercado internacional? Ou ainda, qual a analogia que se faz entre a descoberta do pré-sal, o preço de metro quadrado imobiliário e o processo de periferização da Região Metropolitana da Baixada Santista? Consideramos este último como a situação geográfica destacada pelo professor para estudar o Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento, que, em nosso esquema, está selecionado na cor laranja, na variável 5. Em cada uma das questões-problema, os caminhos e os recortes espaço-temporais serão próprios, mas, para respondê-las, precisarão estabelecer conexões com outras escalas espaço-temporais. É isso que estamos chamando de totalidade.

A compreensão da espacialidade dos fenômenos

As questões complexas apresentadas, com as quais todos os professores de Geografia se deparam em suas práticas cotidianas e curriculares, convidam a operar, simultaneamente, o sentido de realidade/totalidade nas suas dimensões pedagógica e epistemológica, de modo que todo o debate até então realizado não se fixe isoladamente aos conhecimentos acadêmicos ou aos conhecimentos pedagógicos, mas, sim, aos conhecimentos pedagógicos do conteúdo PCK, uma vez que temos como horizonte a Geografia escolar, aqui entendida como o conjunto de conhecimentos mobilizados no processo de ensino-aprendizagem do Ensino Médio.

Vários pesquisadores brasileiros e internacionais da área de Ensino de Geografia vêm, ao longo das últimas décadas, buscando compreender o sentido e a importância da Geografia como componente curricular e conhecimento nas escolas da Educação Básica. Lana de Souza Cavalcanti é uma das expoentes nesse movimento e, em 2002, já afirmava que

[...] o trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma **consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos** que elas vivenciam diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são práticas socioespaciais. (CAVALCANTI, 2002, p. 12-13, grifo nosso).

Valeria de Oliveira Roque Ascensão e Roberto Célio Valadão (2011, 2014, 2016 e 2017) corroboram com as ideias apresentadas por Cavalcanti (2002 e 2012) ao proporem a **compreensão da espacialidade do fenômeno** como um método de ensino de Geografia capaz de articular tanto os conhecimentos acadêmicos da ciência de referência quanto os pedagógicos, de modo a não perder o horizonte da totalidade como fundamento filosófico do espaço geográfico. Assim como Cavalcanti (2002 e 2012), os professores também propõem colocar um determinado fenômeno pinçado da realidade (ou a situação geográfica) sob o crivo do “tripé metodológico da Geografia”: localizar (**onde?**), descrever (**como?**) e analisar (**por quê?**), como um primeiro movimento cognitivo em busca da “consciência espacial das coisas”, que chamam de compreensão da espacialidade dos fenômenos. Acreditamos que podemos também acrescentar mais duas perguntas a estas: identificação do objeto (**o quê?**) e sua ocorrência no tempo (**quando?**), mesmo que com essas 5 perguntas continuemos chamando de tripé-metodológico da Geografia.

Recentemente, Paulo Cesar da Costa Gomes (2017) retoma, ao seu modo, o “tripé metodológico” para apresentar os três domínios ou formas que correspondem ao que compreendemos como “geográfico”. Destacamos da obra apenas os dois últimos, quais sejam: uma forma de inteligência e ramos de conhecimento. Para o Gomes (2017), em todos os tempos, em qualquer grupo humano, tem-se o desenvolvimento de comportamentos espaciais que constituíram uma forma de inteligência muito própria baseada em repostas construídas a partir do “**onde**”.

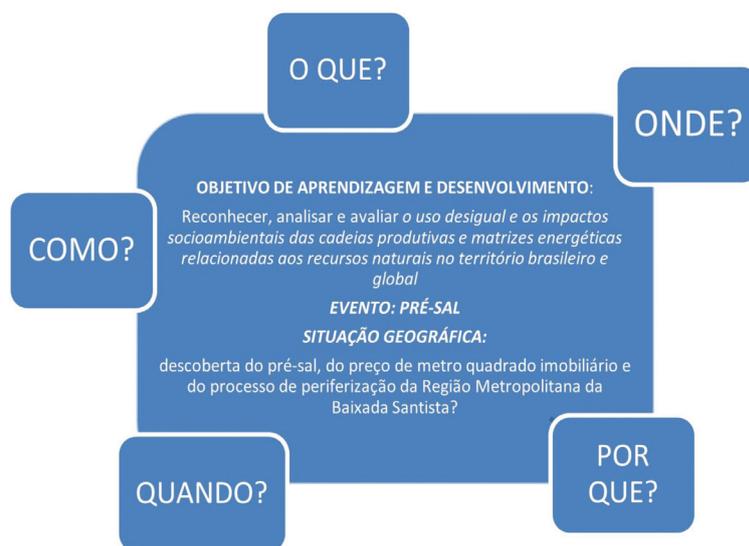
Esses grupos estabelecem qualificações e classificações dos espaços; roteiros, delimitações e, sobretudo, localizações. A denominação assim conferida como **geografia** traduz o conhecimento que esses grupos humanos detêm do ambiente onde vivem. Tal conhecimento é fundado pela resposta simples à pergunta construída a partir do advérbio **onde**. (GOMES, 2017, p. 18-19, grifo do autor e nosso).

Outro domínio do geográfico trabalhado pelo autor é o ramo de conhecimento, que desde o passado remoto busca estudar as “causas e formas de entendimento da dispersão” das coisas. A Geografia é assim, ainda que parecendo muito superficial a definição, “o campo ou área de interesse que reúne inúmeras tradições, todas preocupadas em responder à questão do porquê da lógica das localizações, seja ela ordenada pelos elementos naturais ou humanos” (GOMES, 2017, p. 19).

Aplicar a proposta do tripé metodológico do “o quê, onde, quando, como e por quê” na Geografia escolar do Ensino Médio para um determinado Objetivo de Aprendizagem e de Desenvolvimento, por exemplo, nos parece um movimento potente de mobilização da realidade tanto sob a dimensão pedagógica quanto a epistemológica, uma vez que, sob a luz dessas perguntas, o que antes se constituía como um quadro explicativo mais geral no campo das ciências humanas ou da natureza, começa a se organizar metodologicamente como um “quadro geográfico” (GOMES, 2017) e, com isso, uma situação geográfica, ou um conjunto delas, que antes pareciam ainda muito abstratas e isoladas começam a tomar mais concretude e a fazer sentido na vida dos estudantes. Os elementos que compõem as variáveis significativas do evento geográfico vão ganhando existência relacional, concreta, e se costurando àquilo que parecia ser simples ou um exemplo banal de uma prática espacial qualquer a uma totalidade espacial, ou seja, a parte e o todo se constituindo como partes do mesmo processo explicativo.

A ideia de totalidade defendida nesse currículo de Ensino Médio não quer dizer que a compreensão da espacialidade do fenômeno demande, necessariamente, de uma análise escalar que envolva todo o mundo. Segundo Straforini (2004), a totalidade mundo tem, na verdade, o tamanho espacial das relações e conexões que a situação geográfica anuncia a partir das perguntas que a ela foram feitas.

Figura 2 – Utilização do tripé metodológico da Geografia no questionamento de um objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.



O mesmo objetivo de aprendizagem e desenvolvimento e, de dentro dele, os mesmos evento e situação geográfica, destacados anteriormente, quando colocados sob o questionamento do tripé metodológico: o *quê*, onde, quando, como e por *quê* começam a ganhar maior concretude analítica, e o que antes estava apenas no campo da abstração como totalidade vai se constituindo como um conjunto de conhecimentos real e concreto.

Numa outra perspectiva teórica, mas não discordante das questões apresentadas (tripé metodológico) para se compreender a espacialidade do fenômeno na sua dimensão de totalidade, estão as categorias de análise espacial forma, função, processo e estrutura propostas por Santos (1985), apresentando como uma de suas preocupações centrais a compreensão do espaço na sua dimensão de totalidade, que, na ocasião, ele também chamava de “um ponto de vista holístico”. Segundo o autor,

O conceito de totalidade é uma construção válida no exame da complexidade de fatores a serem examinados na análise do contexto espacial. Como a totalidade é um conceito abrangente, importa fragmentá-lo em suas partes constituintes para um exame mais restrito e concreto.

Num dado tempo, num momento discreto, esses ingredientes analíticos podem ser vistos em termos de forma, função e estrutura. Mas ao longo do tempo, deve-se acrescentar a ideia de processo. (SANTOS, 1997, p. 51)

Vejamos um pouco mais dessas categorias de análise espacial, “que visto em combinação, abrandam os efeitos da teorização de um único fator, que não leva em conta as características verdadeiras, inseparáveis e interatuantes do desenvolvimento espacial”. (SANTOS, 1997, p. 52)

Quadro 1: Categorias analíticas da Geografia

Forma: aspectos visíveis de um objeto, um arranjo, padrão dos objetos espaciais, aparência;

Função: uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa ou coisa; qualifica a forma;

Processo: ação contínua no tempo dos processos espaciais, desenvolvendo-se em direção a um resultado qualquer; implica em conceitos de tempo (continuidade) e mudança;

Estrutura: complexidade dos modos de produção e das relações de trabalho; natureza social e econômica da sociedade.

Adaptado de Milton Santos: Espaço & Método, 1985, p. 50-53.

O autor afirma que a separação delas é apenas um recurso didático para que possamos compreendê-las isoladamente, todavia, sob uma análise espacial, não pode ser desconsiderada uma ou nenhuma dessas categorias, ainda que se possa dar um pouco mais de destaque a uma ou a outra, a depender do objeto de estudo.

Acreditamos que tais categorias filosóficas associadas às perguntas que compõem o tripé metodológico corroboram no ensino de Geografia porque, por meio delas, fica mais evidente a força analítica da estrutura produtiva e também do movimento do tempo em quaisquer dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, dentro desses, as situações geográficas colocadas em destaque no processo de ensino-aprendizagem.

Uma situação geográfica destacada de um determinado objetivo de aprendizagem e desenvolvimento, ainda que sendo um recorte da totalidade, vai se constituindo como um objeto de conhecimento mais complexo, relacional e também interdisciplinar, uma vez que a operacionalização do tripé metodológico e das categorias analíticas vai demandando à situação geográfica estudada, como no exemplo já citado – a descoberta do pré-sal, o preço do metro quadrado imobiliário e o processo de periferização da Região Metropolitana da Baixada Santista – o estabelecimento de **analogias** com outras regiões metropolitanas também sob influência desse evento: pré-sal; **conexões** com outros fenômenos, por exemplo, a descoberta do Campo de Santos (os campos de exploração em águas profundas), o sistema de engenharias ou de objetos técnicos já instalados na região, como o Porto de Santos, ferrovia, rodovias, complexa rede de armazenamento e distribuição de petróleo e uma consolidada e sempre dinâmica especulação imobiliária urbana resultado do turismo de veraneio; o tamanho ou a **extensão** desse processo de periferização na Região Metropolitana de Santos; etc. Chamar os demais componentes curriculares nesse processo de produção do conhecimento torna ainda mais variadas as possibilidades de analogias e conexões dos fenômenos estudados.

As palavras destacadas são apenas alguns dos princípios geográficos que, de acordo com Elvio Rodrigues Martins (2016), possibilitam o estabelecimento da relação sociedade/natureza que se traduz numa ordem espaço-temporal. Para o autor, uma vez que tal relação ocorre, emerge a ordem tópica da existência humana e é por causa dela que nos perguntamos **onde?**

[...] a partir daí, a **localização** das coisas em geral não será aleatória e obedecerá a um motivo. E, quando algo se localiza, o faz em relação a outros, assim, a localização nos remete à **distribuição**. E nesta uns em relação aos outros estarão mais ou menos distanciados, eis a noção de **distância**. Distâncias maiores e menores nos permitem falar em **densidade** que, sendo maiores ou menores, significam maior ou menor número de elementos implicados, e, a possibilidade de um conjunto desses se relacionar com outro pode nos remeter à noção de **escala**. Eis os princípios cuja síntese estabelece o geográfico: Localização, Distribuição, Distância, Densidade, Escala. Em outras palavras, podemos afirmar que é por meio da síntese destes que o geográfico se estabelece. (MARTINS, 2016, p. 64-65).

O professor de Geografia da Educação Básica que, em suas práticas pedagógicas e curriculares, lança as perguntas do tripé-metodológico para os conteúdos concretos de que são constituídas as diversas geografias construídas e vividas pelos indivíduos em sociedade, e que estão presentes em cada um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, não está reduzindo “a ciência geográfica a estudos corrológicos. O conteúdo do “onde” se revela numa trama de relações entre os entes geográficos, que têm por base a relação entre sociedade e natureza” (ALMEIDA; MARTINS; SILVA, 2019, p. 14), desvelando com mais acuidade a indissociabilidade entre os sistemas de objetos e sistemas de ações que compõem o espaço.

Os princípios geográficos foram apresentados na Base Nacional Comum Curricular como ferramentas para desenvolver o raciocínio geográfico e, desde então, eles têm se constituído como um dos temas mais debatidos no repertório de temáticas de interesse dos pesquisadores em Educação em Geografia.

Quadro 2: Princípios da Geografia

PRINCÍPIOS	DESCRIÇÃO
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	É a variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2018, p. 360).

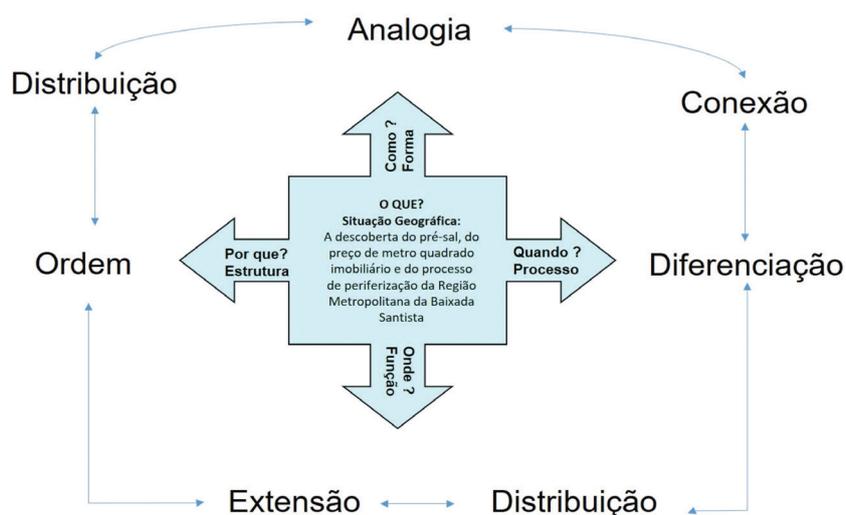
O esquema a seguir sintetiza toda a mobilização intelectual que constitui o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK referente a um único objetivo de aprendizagem e desenvolvimento previsto no currículo do Ensino Médio da Cidade de São Paulo, de modo que o seu processo de ensino-aprendizagem possibilite uma compreensão da espacialidade do fenômeno a partir da realidade tomada como totalidade, uma

vez que “toda realidade se caracteriza por uma geografia determinada e é esta que deve ser ensinada em seus elementos” (ALMEIDA; MARTINS; SILVA, 2019, p. 12).

É preciso que fique bem claro que o que está sendo exposto não se trata de um novo *corpus* de conteúdos a serem ensinados aos estudantes, mas sim de uma mobilização intelectual por parte do professor, para que ele possa trabalhar quaisquer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos no currículo de Geografia para o Ensino Médio. A “constelação de conceitos” aqui colocados em diálogo visa dar autonomia ao professor a partir de uma fundamentação teórica da Geografia – dimensão epistemológica ou o “conhecimento do conteúdo” –, bem como a preocupação em promover uma aprendizagem que faça sentido aos estudantes a partir de metodologias e estratégias didáticas que coloquem a realidade e suas experiências (práticas espaciais) em destaque no processo – dimensão pedagógica ou o “conhecimento pedagógico”, e que o raciocínio geográfico construído pelos estudantes possa produzir significações discursivas de mundo fundadas nos princípios da justiça social.

Figura 3 – Compreensão da espacialidade de um objeto de aprendizagem e desenvolvimento na sua dimensão de totalidade

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: Reconhecer, analisar e avaliar o uso desigual e os impactos socioambientais das cadeias produtivas e matrizes energéticas relacionadas aos recursos naturais no território brasileiro e global



Esse movimento intelectual apresentado possibilita, em qualquer recorte empírico estudado pela Geografia, a compreensão de sua trama explicativa, em que o espaço, indissociável dos sistemas de objetos e de ações, vai ganhando força explicativa para realidade.

Ainda que Milton Santos não estivesse preocupado com o ensino de Geografia na Educação Básica, sua obra ajuda-nos a propor uma Geografia escolar em que o objeto central (ou sua noção mestre) – o espaço geográfico – e suas categorias analíticas internas não sigam por caminhos opostos, encontrando-se raramente numa bifurcação forçada por meio de exemplificações. Para o autor,

[...] a partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas **categorias analíticas internas**. Entre elas estão a paisagem, configuração territorial, divisão territorial do trabalho, espaço produzi-

do e produtivo, as rugosidades, as formas conteúdo. Da mesma maneira, e com o mesmo ponto de partida, levanta-se a questão dos **recortes espaciais**, propondo debates de problemas como o da região e o do lugar, o das redes e das escalas. (SANTOS, 1997, p. 19).

Haesbaert (2011, p. 113), preocupado com essa “constelação de conceitos” que se constitui e se entrelaça na Geografia, apresenta a seguinte síntese:

Espaço
Espaço Geográfico
Escala/Região
Território, Lugar, Paisagem, (Meio) Ambiente

Entendidos como categorias ou conceitos internos à Geografia, eles têm sido, ao longo das últimas décadas, utilizados até mesmo para organizar os conteúdos e os currículos escolares. Muitos livros didáticos destinam volumoso espaço a eles, porém, na maioria das vezes, são trabalhados isoladamente, como se um fosse excludente do outro e dissociados de seu sentido maior que é o de compreensão da espacialidade do fenômeno. Não é incomum que os estudantes tenham que estudar, por exemplo, o conceito de território como um conteúdo dissociado de sua espacialidade intrínseca, logo, são incapazes de operá-lo conceitualmente em diferentes contextos de generalização.

O que estamos propondo na estruturação deste currículo do Ensino Médio é que os conceitos (paisagem, região, lugar, território e natureza) sejam acionados sempre e a partir do próprio movimento de desvelamento da espacialidade do fenômeno, manifestados nas situações geográficas. No exemplo apresentado anteriormente, em que a situação geográfica destacada para estudo é a “analogia existente entre a descoberta do pré-sal, o preço do metro quadrado imobiliário e o processo de periferização da Região Metropolitana da Baixada Santista”, podemos operar simultaneamente todas as categorias geográficas, ainda que, por força da dimensão pedagógica ou epistemológica, possamos dar mais destaque a um ou a outro. A depender do caminho que o estudo for conduzido, por exemplo, o destaque poderá ser as transformações da paisagem na Região Metropolitana da Baixada produzidas a partir das dinâmicas espaciais decorrentes da cadeia produtiva do petróleo, mas isso somente o professor, em seu contexto e respeitando a sua autonomia em sua prática pedagógica e curricular, poderá definir.

Dito isso, não significa que os conceitos inerentes à Geografia, como paisagem, região, território, lugar e natureza, não têm espaço nessa proposta curricular. Muito pelo contrário, pois na condição de conceito

[...] são ferramentas, recursos intelectuais fundamentais para a compreensão dos diversos espaços. São esses conceitos [...] que permitem aos alunos [...] localizar e dar significação aos lugares, pensar nessa significação e na relação que eles têm com a vida cotidiana [realidade] de cada um. (CAVALCANTI, 2002, p. 14-15).

No Currículo da Cidade, Ensino Fundamental, no componente curricular Geografia, há um destaque muito importante para os seus conceitos estruturantes: Território, Paisagem, Lugar, Natureza e Região, que corroboram substancialmente para o que está sendo proposto para o currículo do Ensino Médio. Retiramos daquele documento um quadro que acreditamos que poderá contribuir com o trabalho do professor.

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 CORREA, Roberto L. FURLAN, Sueli A. OLIVEIRA, Livia SANTOS, Milton SCARLATO, Francisco C. 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. HASSLER, Márcio L. LENOBLE, Robert MORIN, Edgar SANTOS, Milton VITTE, Antonio C. CIGOLONI, Adilar SCHELLMANN, Karin VESENTINI, José W. 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 CLAVAL, Paul LA BLACHE, Vidal MONTEIRO, Carlos A. F. SANTOS, Milton 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. LENCIONE, Sandra SANTOS, Milton LA BLACHE, V. MOREIRA, Ruy GOMES, Paulo C. RIBEIRO, Luiz A de M. RUA, João
TERRITÓRIO	O conceito de território pode ser definido a partir de distintos pontos de vista, pois a Geografia não tem exclusividade em relação a ele. Diversas áreas do conhecimento utilizam o conceito de território de acordo com sua própria perspectiva predominante. Por exemplo, a Ciência Política tende a valorizar a perspectiva ligada às relações de poder, principalmente no que diz respeito aos Estados; a Antropologia tende a valorizar aspectos ligados à cultura e ao simbolismo dos povos; a Biologia considera os aspectos naturais; a Psicologia, as dimensões da construção da identidade do indivíduo. Na Geografia, território é o produto da materialidade técnica das sociedades. É também campo de forças políticas onde as ações humanas constroem as marcas de sua produção e projetam sua cultura.	ANDRADE, Manuel C. COSTA, Paulo G. HAESBAERT, Rogério MORAES, Antonio Carlos R. SANTOS, Milton

Fonte: Currículo da Cidade – Ensino Fundamental, componente curricular Geografia, p. 80.

Organização do currículo de Geografia

O **Currículo da Cidade - Ensino Médio**, componente curricular Geografia, assim como no Ensino Fundamental, está organizado em quadros de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por ano de escolaridade no Ensino Médio, divididos em quatro colunas intercomunicativas, a saber:

- Eixos: Organizam os Objetos de Conhecimento.
- Objetos de Conhecimento: Indicam o que os professores precisam ensinar a cada série, em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento: Definem o que cada estudante precisa aprender em cada série, em cada um dos componentes curriculares.
- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - ODS: 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. (SÃO PAULO, 2017, p. 37)

O Currículo da Cidade (Ensino Fundamental e Médio) optou por apresentar os mesmos eixos (nomeados como Unidades Temáticas na BNCC) para todos os anos de escolaridade por considerar que eles conferem ao conhecimento geográfico um tratamento menos fragmentado. Ainda que, nos quadros, cada um dos eixos esteja separado por linhas, trata-se apenas de uma organização didática de apresentação. Todavia, a partir da proposta que se apresenta nesse currículo de se compreender o espaço na sua dimensão de totalidade, fica evidente que cada um desses eixos só tem existência epistemológica e pedagógica quando pensados e articulados de forma integrada entre todos eles.

Pegemos, por exemplo, o objetivo de aprendizagem e desenvolvimento EM02G02: “Compreender a formação territorial brasileira, a partir do processo de industrialização na dinâmica de modernização do território”. Embora ele esteja orientado na linha do eixo “Organização territorial no tempo e no espaço”, o professor, ao desenvolvê-lo, poderá iniciar a sua sequência de atividades contextualizando-o na dinâmica do processo de urbanização e industrialização da Cidade de São Paulo, questionando os estudantes quanto às suas origens, de seus pais e avós. Muito provavelmente encontrará respostas que indiquem movimentos migratórios nacionais e internacionais relacionados a este processo, como as famílias foram se deslocando, fixando e interagindo com a cidade a partir da relação capital-trabalho expressa no espaço urbano, logo, o eixo, “O sujeito e seu Lugar no Mundo” também estará sendo acionado, aliás, pode ser sempre o ponto de partida para qualquer início de objetivo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sistematizar esses dados levantados, produzir tabelas, gráficos e mapas, mobiliza o eixo formas de representação e pensamento espacial. Ao desenvolver os conteúdos expressos nesse objetivo de aprendizagem, o professor mobilizará conteúdos que, invariavelmente, passarão pelos demais eixos, uma vez que é impossível compreender o processo de industrialização brasileiro dissociado da modernização e dos conflitos do espaço agrário brasileiro e dos seus conflitos e impactos ambientais, ou seja, os demais eixos também são mobilizados.

Enfim, ao se desenvolver quaisquer objetivos de aprendizagem, os eixos nunca podem ser pensados separadamente. Ainda que eles não estejam expressos na aula e anunciados, estão atuando como conhecimentos pedagógicos do conteúdo, de modo que os conhecimentos geográficos escolares sejam construídos como totalidade.

Aqui vale um destaque especial para o eixo “Formas de Representação e Pensamento Espacial”, pois é nesse eixo que se incluem todos os conteúdos relacionados às linguagens e, dentre essas, com destaque, a cartografia. Considerando que a cartografia é uma linguagem e, ao mesmo tempo, um conhecimento instrumental para a Geografia, esse eixo não pode ser fixado em uma única série e em um único semestre ou bimestre, mas deve estar presente em todo o Ensino Médio e atravessar todos os objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem.

Reforçamos algumas preocupações, que também estão presentes no Currículo da Cidade – Ensino Fundamental), referentes 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, de modo que:

- a. 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. o estudante construa um conhecimento do mundo como um espaço social concreto e em movimento;
- c. a complexidade do espaço geográfico que se expressa em suas determinações naturais, históricas e sociais (a partir de suas diversas culturas, etnias, formas, gêneros e deficiências) seja tematizada e compreendida, considerando o mundo vivido pelos estudantes;
- d. o protagonismo dos estudantes seja fundamental para entender e agir sobre a realidade imediata, 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;
- e. a aprendizagem se reflita na formação de um estudante de pensamento crítico, o que implica capacidade de problematizar a realidade, investigá-la, propor soluções e reconhecer sua complexidade;
- f. 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 estejam presentes;
- g. o reconhecimento de pertencimento étnico-racial, como valor conceitual, resultado 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, possa ser ampliado.
- h. a aprendizagem considere os fluxos humanos e a migração como direito de todas e todos, assim como a ocupação dos territórios e espaços como um direito a ser assegurado.

Quadro 3: Os Eixos Temáticos no Ensino Médio

EIXOS	DO QUE TRATA
Sujeito e seu lugar no mundo	O sujeito em destaque é o jovem que vive e experiencia a cidade como “lócus do desenrolar da vida, lugar de sua existência, mas também como elemento ativo e definidor da própria condição juvenil” ¹ e em conexão com múltiplas escalas. Trata-se de um sujeito social, que tem no seu lugar de vivência (a Cidade de São Paulo) um ponto de encontro de lógicas locais e globais. Cidadão ativo, democrático e solidário, que se identifica como individualidade e coletividade, valorizando a diversidade de gênero, raça e religião.
Organização territorial no tempo e no espaço	Nesse eixo, deve-se condensar os estudos referentes aos processos recentes de modernização do território brasileiro, com destaque para o papel dos meios técnico-científico e informacional no processo de territorialização e regionalização da produção e circulação de mercadorias, do dinheiro e de pessoas nas diferentes escalas espaciais. Também deve-se considerar o atual estágio da globalização e como tem se configurado as dinâmicas econômicas, políticas, sociais e culturais na escala mundo. A compreensão desses elementos deve ser desenvolvida considerando as diferentes temporalidades existentes no espaço geográfico (rugosidades), os diferentes sujeitos e grupos sociais a partir do conflito entre práticas espaciais heterônomas quanto práticas espaciais de resistência ³ .
Formas de representação e pensamento espacial	Nesse eixo, o professor explorará as diferentes linguagens, considerando, sobretudo, a dimensão de ubiquidade dos jovens, em que as tecnologias se sobrepõem em processo de produção e comunicação das informações. Na Geografia, a cartografia sempre tem destaque dentre as linguagens utilizadas, mas deve-se considerar o jovem não apenas como leitor de mapas, mas como produtor de seus próprios mapas, sejam eles sistemáticos ou mapas sociais, cidadão consciente dos seus atributos e usos políticos.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Nesse eixo, deve-se considerar o ambiental e o social de forma inseparável. A relação sociedade-natureza aqui constitui o meio geográfico. Nesse sentido, compreender as dinâmicas da natureza (do clima, relevo, hidrografia, solo e vegetação) não como elementos e dinâmica isolados, mas como sistema. Estudam-se, assim, o uso desigual e os impactos socioambientais das cadeias produtivas relacionadas aos recursos naturais e às demais atividades econômicas no território brasileiro e global. Devem-se considerar as demandas socioambientais dos grupos minoritários em diferentes escalas de análise, bem como a valorização das tecnologias sociais desenvolvidas por esses grupos na relação com a natureza.
Trabalho e formação socioespacial	Nesse eixo, o centro do estudo deve estar nas transformações do modo de regulação do trabalho a partir do advento do meio técnico-científico-informacional e como tais transformações também impactaram a divisão social e territorial do trabalho em todas as escalas, do local ao global. Aqui também deve-se estudar a estruturação dos territórios a partir de diferentes cadeias e arranjos produtivos, as novas dinâmicas populacionais na escala nacional e internacional, os novos agentes supranacionais de decisões.

Orientações para o trabalho do professor

Quando pensamos em recurso didático, a primeira questão que vem à nossa mente é: qual é o melhor recurso didático para se trabalhar este ou aquele conteúdo de Geografia? As novas tecnologias respondem e dão bons resultados para todas as práticas pedagógicas?

Alguns educadores já nos disseram que os recursos didáticos não possuem vida própria ou autonomia capazes de transitar no tempo e espaço promovendo os mesmos resultados. Outra máxima na educação é que todo material didático também está carregado de conteúdos ideológicos e políticos.

O professor sabe que um mesmo recurso utilizado em uma sala de aula pode não dar os mesmos resultados em outra, ainda que do mesmo ano e na mesma escola. Então, como escolher esse ou aquele recurso, essa ou aquela estratégia de ensino? Devemos sucumbir às tecnologias digitais e nossas aulas serem todas mediadas por tais tecnologias?

É fato que, com o advento do meio técnico-científico-informacional, os recursos didáticos se transformaram radicalmente. Lucia Santaella desenvolve uma análise dos tipos de leitores considerando os avanços tecnológicos desde o período do Renascimento. Para ela, são 4 tipos de leitores, a saber: **leitor contemplativo**: leitor do período pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva e fixa; **o leitor movente**: advém da revolução industrial e do surgimento dos grandes centros urbanos, este é o leitor do mundo em movimento, dinâmico e das misturas de sinais e linguagens, da imagem em movimento dos cinemas e da televisão; **leitor imersivo**: nasceu nos novos espaços criados nas redes de computador, de informação e comunicação, inaugura um modo novo de ler que não é mais marcado pela linearidade do texto impresso, mas sim por *hiperlinks*, com texto marcado por linguagem polissêmica e, por fim; **leitor ubíquo**: surgido a partir da mobilidade virtual dos sujeitos e das coisas, da criação de ciberespaços, em que se desenvolve um perfil cognitivo inédito, que nasce do cruzamento e mistura das características do leitor movente com o leitor imersivo. (SANTAELLA, 2013)

Entre outros aspectos derivados das condições propiciadas pelas tecnologias do acesso e da conexão contínua, notáveis são aqueles que afetam diretamente as formas de educar e de aprender. Tenho chamado de “aprendizagem ubíqua” as novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis. (SANTAELLA, 2013, p. 23)

O professor deve estar se perguntando se esse leitor ubíquo já chegou à sua escola ou se ele próprio é um leitor ubíquo, considerando as dificuldades de acesso às tecnologias digitais da informação e comunicação – TDIC tanto por sua parte como professor quanto por parte da escola em oferecer um ambiente tecnológico e informacional e, claro, por parte dos seus estudantes, considerando os custos dos equipamentos e dos pacotes de dados que possibilitam a “navegabilidade”. Mas a própria Lucia Santaella esclarece que o aparecimento de um tipo de leitor não suprime o outro e eles convivem se complementando. Também podemos pensar assim as nossas salas de aula e as nossas escolas.

Nesse sentido é que problematizamos a questão das tecnologias e dos seus usos como recursos didáticos em sala de aula. É claro que os jovens escolares de hoje são esses leitores ubíquos, e que, uma vez que a escola disponibilize tais recursos, o interesse e a motivação da parte deles tende a ampliar consideravelmente. Mas as pesquisas em Educação em Geografia e as práticas docentes envolvendo metodologias de ensino têm evidenciado que uma boa aula de Geografia e a atenção dos estudantes não derivam apenas do uso, em sala de aula, do que há de mais novo no campo tecnológico.

Concordamos com Moura (1996) quando afirma que o planejamento de qualquer atividade de ensino não deve partir do recurso pelo recurso, mas que ele deve responder e emergir a partir da triangulação entre a abordagem pedagógica do professor, os objetivos e os conteúdos de ensino, e que os recursos didáticos são apenas um dos elementos acionados por essa triangulação. Então, qual ou quais são os recursos didáticos úteis para a Geografia escolar? A resposta é simples: qualquer um que resulte de um planejamento adequado e que responda à triangulação citada.

Apenas a título de exemplo, elencamos algumas metodologias e recursos didáticos mais consagrados na Geografia escolar e que mais têm aparecido nos relatos de experiências nos eventos acadêmicos, como o Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia, a saber: estudo do meio, atividades de simulação como jogos de simulação e dramatização, trabalho com mapas, mapas conceituais, mapas mentais, cartografias sociais, imagens de satélite (Google Earth), gráficos e tabelas, jogos de tabuleiro, jogos diversos, vídeos, filmes, música, literatura, resolução de problemas, ensino por projetos, jornais e revistas, aula invertida, atlas escolares municipais, realidade ampliada, *street view*, etc.

Como reconhecemos que os recursos e as metodologias são muitas e contingenciais para cada professor e cada escola, optamos em apresentar aqui algumas orientações didáticas que dialogam diretamente com os fundamentos da compreensão da espacialidade do fenômeno, uma vez que o objetivo é desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes. O que propomos é uma metodologia em que o conhecimento pedagógico do professor sobre o conteúdo articule-se com os princípios do pensamento espacial, o tripé metodológico da Geografia: O quê? Onde? Quando? Como? Por quê? e os princípios e as categorias geográficas.

Antes de apresentarmos as propostas de orientações, vale destacar que uma aula ou atividade de ensino implica em diferentes processos de raciocínio por parte dos estudantes, ou seja, há momentos em que os estudantes são questionados apenas a **listar** ou **descrever** objetos ou uma paisagem; há outros em que são estimulados a **categorizar** ou **classificar** o que inicialmente tinham descrito e listado; há aqueles em que são estimulados a **analisar** e estabelecer **causalidade** entre elementos; há momentos em que são estimulados a **propor** uma solução para um problema espacial. Esses diferentes processos de raciocínio, na perspectiva do pensamento espacial, foram desenvolvidos por Jo e Bednarz (2009) apoiados em trabalhos no campo da Psicologia Cognitiva e divididos em 3 níveis, que Duarte (2016, p. 183) sintetiza em sua tese de doutorado:

- **Nível de entrada:** processos como reconhecer, definir, identificar, recordar e listar, requeridos para reunir informações obtidas a partir dos sentidos ou recuperar informações da memória.
- **Nível de processamento:** os estudantes analisam, classificam, explicam ou comparam informações adquiridas no nível de entrada.
- **Nível de saída:** refere-se à geração de novos conhecimentos ou produtos a partir das informações obtidas nos outros dois níveis, de processos de avaliação, generalização e criação. Esses processos precisam de raciocínio e são considerados como os de nível mais elevados e mais complexos.

Quadro 4: Níveis do modo de raciocínio do pensamento espacial

ENTRADA	PROCESSAMENTO	SAÍDA
Nomear	Explicar	Avaliar
Definir	Analisar	Julgar
Listar	Estabelecer a causalidade	Prever
Identificar	Comparar	Prognosticar
Reconhecer	Contrastar	Hipotetizar
Recitar	Distinguir	Especular
Recordar	Classificar	Planejar
Observar	Categorizar	Criar
Descrever	Organizar	Projetar
Selecionar	Resumir	Inventar
Completar	Sintetizar	Imaginar
Contar	Inferir	Generalizar
Corresponder	Fazer analogias	Construir um modelo
	Exemplificar	Aplicar um princípio
	Experimentar	
	Sequenciar	

JO; BEDNARZ, 2009, *apud* DUARTE (2016, p. 184).

Nessa altura de nosso trabalho conjunto, você já deve ter percebido que a construção dos objetos de conhecimento e dos objetivos de aprendizagem perpassam diferentes eixos curriculares. Este é um elemento trazido pela complexidade da tarefa que é pensar geograficamente mobilizando conceitos, categorias e princípios que servem à formação do conhecimento escolar em Geografia. Para isso, visamos exemplificar, a partir de nossa proposta curricular apresentada, como tais categorias, conceitos e princípios lógicos da Geografia são pedagogicamente estruturados para estimular a construção do raciocínio geográfico. Assim, esperamos ser possível articular os eixos de conhecimento linearmente organizados aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ainda que estes **Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento** estejam diretamente relacionados aos **Eixos**, é importante considerar que, de alguma maneira, todos os demais Eixos atravessam cada um dos Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento apresentados. Assim, os eixos construídos para o componente curricular de Geografia têm o objetivo de desenvolver uma ideia de totalidade que abrange todos os fenômenos que trabalhamos em sala de aula.

Nosso ponto de partida é sempre submeter cada Objetivo de Aprendizagem e Desenvolvimento às perguntas fundamentais da Geografia (tripé metodológico): **O quê? Onde? Como? Por quê? e Quando?** Por meio delas, reunimos as características elementares de um fenômeno espacial, construindo os primeiros registros e percepções sobre ele.

Neste sentido, “o quê” nos permite dizer sobre qual fenômeno estamos lidando, o “onde” diz respeito à sua localização, o “quando” se trata do recorte temporal no qual esse fenômeno se dá, o “como” se relaciona à sua descrição e, por fim, o “por quê” nos chama à interpretação do fenômeno estudado.

Mobilizados por esses questionamentos iniciais, ativamos os mecanismos cognitivos que nos auxiliam a perceber e questionar um fenômeno em sua dimensão geográfica. É nesse ponto que chegamos ao trabalho pedagógico conduzido pelos princípios do raciocínio geográfico apresentados pela BNCC e aqui também no **Currículo da Cidade – Ensino Médio: localização, analogia, conexão, distribuição, extensão e ordem**.

Não se trata de utilizar todos os princípios em uma única aula, mas considerá-los como ferramentas que irão auxiliar na construção de um raciocínio geográfico com os estudantes. Um objetivo de aprendizagem provavelmente irá se desdobrar em mais de uma aula, o que permite ao professor trabalhar os princípios que mais convém em cada uma delas.

Acionar estes princípios envolve um trabalho pedagógico mobilizador de diferentes momentos da construção do conhecimento (os modos de raciocínio), que são fundamentais para a construção do planejamento de uma aula e que permitirão a análise da espacialidade dos fenômenos, levando em consideração os princípios geográficos a eles relacionados e as formas de representação do fenômeno estudado. Todo esse processo resultará no desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Aqui, tomaremos os modos de raciocínio propostos por Jo & Bednarz (2009) – **os níveis de entrada, processamento e saída** – para a construção de nossa exemplificação. Assim, temos: **1) Nível de Entrada:** a problematização inicial que parte dos conhecimentos prévios, ou seja, em como será recuperado aquilo que o estudante já traz na memória e as suas primeiras percepções sobre um fenômeno; **2) Nível Processamento:** a construção conceitual de um fenômeno a partir de novas informações e o seu manejo a partir de habilidades procedimentais e; **3) Nível de Saída:** a possibilidade de produzir e criar novas informações, juízos de valor ou valores a partir das informações, conhecimentos e capacidades mobilizadas nos níveis de entrada e processamento.

Proposta 1

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: EM01G05 – Avaliar as funcionalidades e ideologias presentes nas formas de representação do mundo, a exemplo das diferentes projeções cartográficas existentes, bem como em outras linguagens em meio às transformações técnicas, tecnológicas e científicas nas sociedades contemporâneas.

No nosso exemplo, consideramos uma aula sobre as “Projeções Cartográficas de Mercator, Gall-Peters e Robinson”. Veja uma sugestão de quadro de espacialidade do fenômeno:

ESPACIALIDADE DO FENÔMENO

O quê?	Projeções Cartográficas: Mercator, Gall-Peters e Robinson
Onde?	Desenvolvidas na Europa (Mercator e Gall-Peters) e EUA (Robinson), abrangem todo o globo terrestre.
Quando?	Desenvolvidas no séc. XVI (Mercator), séc. XX (Gall-Peters), séc. XX (Robinson) e utilizadas nos dias de hoje.
Como?	As três utilizam as projeções cilíndricas para representar o mundo, porém, em cada uma, determinadas áreas representadas se mostram mais distorcidas do que outras. São projeções que trazem a Europa para o centro da representação e mantêm o norte na porção superior do mapa e o sul na porção inferior.
Por quê?	Representações cartográficas carregam ideologias, visões de mundo e intencionalidades de quem as produz. As três em questão trazem elementos etnocêntricos nas escolhas das deformações adotadas nas projeções, assim como em relação às regiões do globo que são colocadas como centro do mapa.

No caso da aula sobre Projeções Cartográficas, podemos destacar os **princípios** de analogia, extensão, diferenciação, localização.

Nível de Entrada: identificar a localização do Brasil nos mapas; observar e descrever as principais distorções aparentes nos mapas; definir as regiões com maior centralidade nas representações.

Nível de Processamento: comparar as diferentes projeções; estabelecer a causalidade entre os cartógrafos (seu contexto espaço-temporal) e suas produções; inferir ideologias e etnocentrismos e suas relações com representações cartográficas.

Nível de Saída: Projetar uma nova possibilidade de representação cartográfica do globo terrestre, colocando o Brasil e a América do Sul no centro do mapa; refazer (reinventar) a obra de arte América Invertida, de Joaquim Torres Garcia 1943.

Proposta 2

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: EM01G09 - Compreender o processo de formação da Terra, relacionando a noção de tempo geológico às interações entre fatores endógenos (tectonismo, vulcanismo etc.) e exógenos (intemperismo, erosão, hidrografia e clima) de transformação das paisagens naturais.

ESPACIALIDADE DO FENÔMENO

O quê?	O clima na cidade e região metropolitana de São Paulo
Onde?	A Cidade de São Paulo e sua região metropolitana
Quando?	Verão/Inverno Qual intervalo de tempo? Meses? Anos? Dias?
Como?	Características das estações Causas e consequências naturais e urbanas (seca, enchentes e alagamentos, poluição urbana, fiscalização de indústrias e meios de transporte, políticas ambientais de prevenção)
Por quê?	Fatores climáticos (conceitos gerais) Fenômenos atmosféricos (chuvas, ilhas de calor, inversão térmica) Noções de escala em climatologia (relação local x global)

Princípios Geográficos: localização, extensão, conexão, distribuição, analogia.

Modos de Raciocínio:

Nível de Entrada: identificar e reconhecer características climáticas na Cidade de São Paulo e em sua região metropolitana; selecionar e observar fenômenos atmosféricos nos diferentes intervalos de tempo; identificar, listar e localizar os riscos socioambientais correlacionados a eventos climáticos.

Nível de Processamento: organizar e comparar dados meteorológicos; classificar os diferentes tipos de desastres e grau de vulnerabilidade da população nas diferentes regiões da cidade; explicar e exemplificar causas e consequências naturais e urbanas relacionadas ao clima na Cidade de São Paulo e Região Metropolitana.

Nível de Saída: planejar e avaliar estratégias de prevenção de problemas urbanos associados às mudanças climáticas em escala local; avaliar a pertinência do conceito de Antropoceno e apontar a responsabilidade do homem frente a crise climática e ambiental vivenciada na região metropolitana de São Paulo.

Formas de Representação:

Gráficos pluviométricos da cidade de São Paulo e/ou outras cidades. Tabelas informações meteorológicas retiradas do site do Centro de Gerenciamento de Emergências climáticas da prefeitura de São Paulo (<https://www.cgesp.org/v3/>) e do Instituto Nacional de Meteorologia (<http://www.inmet.gov.br/>).

Proposta 3:

Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento: EMO2G05 – Reconhecer em mapas históricos diferentes momentos da formação territorial brasileira, debatendo a influência dos ciclos econômicos, tratados políticos e conflitos geopolíticos para a atual configuração do território.

ESPACIALIDADE DO FENÔMENO

O quê?	Configuração territorial brasileira no tempo histórico
Onde?	Território brasileiro, faixa litorânea e interior
Quando?	Períodos relacionados aos ciclos do açúcar, do ouro, do café e atual
Como?	Processo de formação territorial brasileiro apresentou por séculos uma configuração marcada pela ocupação do litoral, com interiorização a partir das descobertas auríferas e posteriormente pela cultura do café, permanências das grandes cidades e metrópoles na faixa litorânea
Por quê?	O processo de ocupação econômica do território foi decisivo pelas diferentes configurações territoriais ao longo da história. A interiorização se efetiva a partir integração econômica por meio da modernização do território com sistemas de objetos técnicos de transporte, modernização da agricultura e do processo de urbanização comandado pela industrialização do século XX.

Princípios geográficos: analogia, extensão, diferenciação, localização, ordem.

Nível de Entrada: selecionar, identificar e descrever, em materiais cartográficos, a localização e a extensão espacial do território brasileiro e suas divisões regionais ao longo da história.

Nível de Processamento: estabelecer causalidade do processo de ocupação do território com os diferentes ciclos econômicos do país, bem como inferir causalidade do processo histórico com o ordenamento territorial atual; fazer analogias da formação e organização territorial junto dos conflitos geopolíticos internos e externos do país em diferentes momentos e suas consequências econômicas.

Nível de Saída: avaliar os resultados dos processos analisados com a espacialização da indústria e da produção/expansão agropecuária; projetar de forma hipotética diferentes formas de organização do território e regionalização a partir de aspectos não considerados em momentos pretéritos cruciais, como a questão ambiental e a ocupação de áreas de risco, suas causas e implicações, adentrando um diálogo maior com outros objetos e eixos.

Proposta 4

Objetivo de Aprendizagem e desenvolvimento: EM03G02 – Compreender o papel das mídias e dos instrumentos informacionais para a produção de hábitos cotidianos de consumo e circulação, assim como para a leitura política da Cidade de São Paulo, do Brasil e do mundo.

Nessa proposta, intencionalmente descrita de outra maneira, apresentamos, para cada nível de raciocínio, princípios geográficos específicos, de modo que o professor possa também perceber que a construção da sua aula pode seguir diferentes caminhos.

Nível de Entrada:

Princípios: localização, extensão, conexão, distribuição.

Pergunta problematizadora: Como você se mantém informado sobre o que se passa em sua cidade, no Brasil e no mundo?

- 1) Pedir que os estudantes listem seus interesses quando acessam a internet, de modo a organizar as razões que os fizeram chegar às notícias ou propagandas e o que mobiliza a vontade de acessá-las.
- 2) Quais são os instrumentos pelos quais os estudantes obtêm informações (TV, computador, celular, jornais)? Identificar os dispositivos acessados (plataformas de notícias, influenciadores digitais, redes sociais, perfis de famosos, políticos ou cientistas).

Nível de Processamento:

Princípios acionados: localização, diferenciação, extensão, distribuição, ordem, analogia.

- 1) O meio técnico-científico-informacional: o advento da informação e seus recursos para a transformação das relações sociais e do mundo produtivo.
- 2) Impactos socioespaciais das redes informacionais (políticas, econômicas, culturais etc.).
- 3) Indústria cultural: mídias, identidades culturais e padrões mundiais de consumo e circulação (marcas, tendências ou viralização de um produto, lugar ou comportamento).
- 4) Redes: lógica dos fluxos na era digital. Contrastes entre países e lugares na inclusão digital.

Perguntas a serem trabalhadas no nível do processamento:

- 1) Publicidades ou propagandas sobre um produto ou lugar provocam a vontade de ter ou de visitar? Por quê?
- 2) Quais são os critérios que julgo como importantes para definir confiar numa informação?
- 3) Por quem uma informação circula para chegar a mim, se for o caso de uma rede social?
- 4) Comparo com outras fontes? Busco saber outras versões sobre um mesmo assunto?

Nível de Saída:

- 1) Avaliar o impacto da indústria cultural sobre as identidades locais, sobre hábitos de alimentação e consumo, e sobre o cotidiano dos lugares.
- 2) Julgar as vantagens e desvantagens do mundo tecnológico para o cotidiano das pessoas.
- 3) Produzir uma leitura crítica sobre a relação entre as *fake news* e o mundo político na atualidade.
- 4) Prognosticar as relações entre as desigualdades sociais e a inclusão digital.

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

1ª SÉRIE		
EIXO: O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO		
OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> • O período atual e o meio técnico-científico-informacional. • Espaço e linguagens: cartografia e outras formas de produção e representação das relações culturais e de poder no/pelo espaço • As relações humanas com o meio físico: transformações ambientais e os diferentes contextos espaciais • Dinâmica populacional, divisões territoriais do trabalho e suas relações com as transformações tecnológicas globais 	<p>EM01G01: Avaliar como a presença e/ou ausência dos objetos técnico-espaciais configuram as diferentes vivências e usos dos territórios urbanos e metropolitanos de São Paulo.</p> <p>EM01G02: Compreender o papel das migrações nacional e internacional como fator constituinte de diferentes saberes sociais, práticas espaciais e territorialidades.</p>	 <p>META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA</p> <p>META 5-1 IGUALDADE DE GÊNERO ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 9-5 INDÚSTRIA, INOVAÇÃO E INFRAESTRUTURA FOMENTAR A INOVAÇÃO E AS CAPACIDADES TECNOLÓGICAS DE SETORES INDUSTRIAIS</p> <p>META 10-7 POLÍTICAS DE MIGRAÇÃO RESILIENTES E BEM-SERVIDAS</p> <p>META 11-1 CIDADES E COMUNIDADES RESILIENTES MATERIAIS SÓLIDOS E INFRAESTRUTURA</p> <p>META 16-1 PAZ, JUSTIÇA E FORTES INSTITUIÇÕES REDUZIR A VIOLÊNCIA EM TODOS OS NÍVEIS</p> <p>META 16-2 PAZ, JUSTIÇA E FORTES INSTITUIÇÕES PROTEGER AS CRIANÇAS CONTRA ABUSO, EXPLORESÃO, TRÁFICO E VIOLÊNCIA</p>

1ª SÉRIE

EIXO: ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> • O período atual e o meio técnico-científico-informacional. • Espaço e linguagens: cartografia e outras formas de produção e representação das relações culturais e de poder no/pelo espaço • As relações humanas com o meio físico: transformações ambientais e os diferentes contextos espaciais • Dinâmica populacional, divisões territoriais do trabalho e suas relações com as transformações tecnológicas globais 	<p>EM01G03: Compreender e analisar as relações de produção no campo em suas formas de organização e dinâmica socioespacial, como: produção familiar, agronegócio e agricultura de subsistência, dentre outros.</p> <p>EM01G04: Compreender nas diferentes escalas o processo de organização territorial brasileiro, discutindo dados de indicadores sociais e populacionais para reconhecer disparidades e propor ações que visem enfrentá-las.</p>	       

1ª SÉRIE

EIXO: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> • O período atual e o meio técnico- científico -informativo. • Espaço e linguagens: cartografia e outras formas de produção e representação das relações culturais e de poder no/pelo espaço • As relações humanas com o meio físico: transformações ambientais e os diferentes contextos espaciais • Dinâmica populacional, divisões territoriais do trabalho e suas relações com as transformações tecnológicas globais 	<p>EMO1G05: Compreender as funcionalidades e ideologias presentes nas formas de representação do mundo, a exemplo das diferentes projeções cartográficas existentes, bem como em outras linguagens, em meio às transformações técnicas, tecnológicas e científicas nas sociedades contemporâneas.</p> <p>EMO1G06: Identificar e instrumentalizar nos materiais cartográficos seus elementos (título, fontes, escala, projeções, localização), relacionando-os às outras linguagens espaciais de natureza iconográfica (fotografias, filmografia etc.), lógico-matemática (perfis, gráficos, tabelas e modelos tridimensionais etc.) ou artística (croquis, esboços, obras de arte etc.).</p> <p>EMO1G07: Compreender a relação de controle do tempo produtivo e da circulação de pessoas, mercadorias, dinheiro e informações por meio dos fusos horários.</p> <p>EMO1G08: Construir mapeamentos a partir da síntese de dados que expressem fenômenos geográficos da Cidade de São Paulo, fazendo uso dos elementos cartográficos e de outras linguagens.</p>	 <p>As imagens mostram quatro ícones das Metas de Desenvolvimento Sustentável (ODS):</p> <ul style="list-style-type: none"> Meta 10-2: Igualdade e inclusão social, erradicação da pobreza. Meta 11-1: Cidades e comunidades sustentáveis. Meta 11-2: Cidades e comunidades sustentáveis. Meta 10-2: Igualdade e inclusão social, erradicação da pobreza.

1ª SÉRIE

EIXO: NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> O período atual e o meio técnico- científico-informacional. Espaço e linguagens: cartografia e outras formas de produção e representação das relações culturais e de poder no/pelo espaço As relações humanas com o meio físico: transformações ambientais e os diferentes contextos espaciais Dinâmica populacional, divisões territoriais do trabalho e suas relações com as transformações tecnológicas globais 	<p>EM01G09: Compreender o processo de formação da Terra, relacionando a noção de tempo geológico às interações entre fatores endógenos (tectonismo, vulcanismo etc.) e exógenos (intemperismo, erosão, hidrografia e clima) de transformação das paisagens naturais.</p> <p>EM01G010: Conhecer os grandes domínios naturais do mundo e do Brasil, relacionando diferentes padrões climáticos, tipos de solos, unidades de vegetação e formas de relevo aos diferentes níveis e categorias de transformação pelo trabalho humano.</p>	

1ª SÉRIE

EIXO: TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> O período atual e o meio técnico- científico-informacional. Espaço e linguagens: cartografia e outras formas de produção e representação das relações culturais e de poder no/pelo espaço As relações humanas com o meio físico: transformações ambientais e os diferentes contextos espaciais Dinâmica populacional, divisões territoriais do trabalho e suas relações com as transformações tecnológicas globais 	<p>EM01G011: Reconhecer, analisar e avaliar o uso desigual e os impactos socio-ambientais das cadeias produtivas e matrizes energéticas relacionadas aos recursos naturais no território brasileiro e global.</p>	 <p> META 7.1 AUMENTAR A ENERGIA RENOVÁVEL META 7.2 AUMENTAR A EFICIÊNCIA DO USO DE ENERGIA RENOVÁVEL E DA MATRIZ ENERGÉTICA GLOBAL META 7.3 TORNAR A ENERGIA MAIS EFICIENTE META 8.3 PROMOVER POLÍTICAS PARA INCENTIVAR CRIAÇÃO DE EMPRESAS E FORMALIZAÇÃO DE EMPRESAS META 8.4 AUMENTAR A PRODUTIVIDADE E INOVAÇÃO E ATUAR EM PARCERIAS PARA TORNAR AS EMPRESAS </p>

2ª SÉRIE

EIXO: O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Urbanização globalizada e o atual contexto urbano das cidades brasileiras Dinâmica socioespacial do campo: transformações na paisagem, relações de produção, territorialidades e conflitos Brasil: formação territorial, regionalização, demografia, migrações, globalização e circuito espacial produtivo 	<p>EM02G01: Analisar o papel da diversidade de povos e culturas no processo de formação territorial brasileira, debatendo modos de vida e diferentes territorialidades.</p>	 <p>META 4-5 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO FORMAR TODAS AS PESSOAS DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA</p> <p>META 5-1 IGUALDADE COM FOMAS DE FORMAÇÃO DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 10-2 EMPREGO E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, FORTALECER A PROTEÇÃO DE CIDADÃOS</p> <p>META 11-4 PROTEÇÃO E MELHORIA DA QUALIDADE DO AMBIENTE CULTURAL E NATURAL MUNDIAL</p>

2ª SÉRIE

EIXO: ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Urbanização globalizada e o atual contexto urbano das cidades brasileiras Dinâmica socioespacial do campo: transformações na paisagem, relações de produção, territorialidades e conflitos Brasil: formação territorial, regionalização, demografia, migrações, globalização e circuito espacial produtivo 	<p>EM02G02: Compreender a formação territorial brasileira, a partir do processo de industrialização na dinâmica de modernização do território.</p> <p>EM02G03: Compreender a reorganização produtiva rural e industrial do território brasileiro considerando a sua inserção na divisão internacional do trabalho e o papel das novas tecnologias no processo de territorialização e regionalização da produção e circulação de mercadorias.</p> <p>EM02G04: Analisar os movimentos sociais relacionados ao campo e à cidade sob a perspectiva do lugar e do território.</p>	 <p>As imagens representam as seguintes metas dos ODS:</p> <ul style="list-style-type: none"> META 2-4: Promover a eficiência dos recursos hídricos em todas as indústrias, setores de serviços, agricultura e turismo. META 8-4: Melhorar a eficiência dos recursos no consumo na produção. META 8-5: Empregar pessoas em trabalho decente, inclusivo e com remuneração igual. META 8-7: Erradicar o trabalho forçado, a escravidão moderna, o tráfico de pessoas e o trabalho infantil. META 8-1: Promover o crescimento econômico inclusivo e sustentável, resiliente e inclusivo. META 8-2: Promover a modernização inclusiva e sustentável. META 10-7: Promover a migração segura e ordenada e a mobilidade.

2ª SÉRIE

EIXO: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none">Urbanização globalizada e o atual contexto urbano das cidades brasileirasDinâmica socioespacial do campo: transformações na paisagem, relações de produção, territorialidades e conflitosBrasil: formação territorial, regionalização, demografia, migrações, globalização e circuito espacial produtivo	<p>EM02G05: Reconhecer em mapas históricos diferentes momentos da formação territorial brasileira, debatendo a influência dos ciclos econômicos, tratados políticos e conflitos geopolíticos para a atual configuração do território.</p> <p>EM02G06: Conhecer e instrumentalizar critérios de regionalização a partir de mapas temáticos e dados de indicadores sociais sobre as regiões brasileiras.</p> <p>EM02G07: Interpretar e produzir generalizações analíticas a partir de dados cartográficos, tabelas, gráficos e histogramas sobre as características demográficas, regionais e socioeconômicas brasileiras.</p>	 <p>META 4-7</p> <p>EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA</p>

2ª SÉRIE

EIXO: NATUREZA, AMBIENTE E QUALIDADE DE VIDA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Urbanização globalizada e o atual contexto urbano das cidades brasileiras Dinâmica socioespacial do campo: transformações na paisagem, relações de produção, territorialidades e conflitos Brasil: formação territorial, regionalização, demografia, migrações, globalização e circuito espacial produtivo 	<p>EM02G08: Identificar e diferenciar os domínios morfoclimáticos brasileiros, destacando singularidades e as principais fragilidades ambientais de cada um deles.</p> <p>EM02G09: Avaliar as consequências ambientais do descarte de resíduos resultantes de diferentes setores econômicos nacionais e da economia urbana.</p>	    

2ª SÉRIE

EIXO: TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Urbanização globalizada e o atual contexto urbano das cidades brasileiras Dinâmica socioespacial do campo: transformações na paisagem, relações de produção, territorialidades e conflitos Brasil: formação territorial, regionalização, demografia, migrações, globalização e circuito espacial produtivo 	<p>EM02G010: Compreender a dinâmica das cadeias produtivas e das redes de comunicação para a circulação de bens, mercadorias e pessoas na estruturação do território brasileiro.</p> <p>EM02G011: Compreender as dinâmicas socioeconômicas, cultural, científica e informacional da Cidade de São Paulo para o Brasil e para o mundo.</p>	    

3ª SÉRIE

EIXO: O SUJEITO E SEU LUGAR NO MUNDO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Globalização: a nova divisão social e territorial do trabalho no mundo contemporâneo e a nova ordem geopolítica global Os sentidos da globalização 	<p>EM03G01: Discutir as relações global-local perante a um contexto de globalização.</p> <p>EM03G02: Compreender o papel das mídias e dos instrumentos informacionais para a produção de hábitos cotidianos de consumo e circulação, assim como para a leitura política do território brasileiro e mundial.</p>	<p>The infographic displays five SDG icons with their respective titles in Portuguese:</p> <ul style="list-style-type: none"> Meta 11-A: Promover o planejamento nacional e global de desenvolvimento. Meta 11-7: Promover a acessibilidade e o acesso universal. Meta 12-8: Promover a conscientização ambiental. Meta 17-13: Aumentar a estabilidade macroeconômica mundial. Meta 17-14: Aumentar e criar novas políticas para o desenvolvimento sustentável.

3ª SÉRIE

EIXO: ORGANIZAÇÃO TERRITORIAL NO TEMPO E NO ESPAÇO

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Globalização: a nova divisão social e territorial do trabalho no mundo contemporâneo e a nova ordem geopolítica global Os sentidos da globalização 	<p>EM03G03: Compreender os processos de reordenamento territorial e geopolítico dos Estados-Nação, relacionando-os aos impactos da economia globalizada contemporânea.</p> <p>EM03G04: Avaliar os conflitos sócio-espaciais no contexto do mundo contemporâneo, as persistências e perspectivas pelas diferenças étnica, cultural, religiosa e territorial.</p> <p>EM03G05: Compreender o papel dos organismos e das agências internacionais em relação aos acordos e agendas para a promoção da paz, dos direitos sociais, ambientais e da cidadania no Brasil e no mundo.</p>	 <p>As metas referidas são: META 4-7 (Educação Universal para o Desenvolvimento Sustentável), META 8-5 (Emprego Pleno e Trabalho Decente), META 8-7 (Educação e Trabalho Decente), META 11-4 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), META 12-1 (Produção e Consumo Sustentáveis), META 10-3 (Promoção do Estado de Direito e Garantia da Qualidade de Acesso à Justiça), META 17-13 (Aumentar a Estabilidade Macroeconômica Mundial), META 17-14 (Aumentar a Coerência das Políticas para o Desenvolvimento Sustentável) e META 17-16 (Reformular a Política Global para o Desenvolvimento Sustentável).</p>

3ª SÉRIE

EIXO: FORMAS DE REPRESENTAÇÃO E PENSAMENTO ESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Globalização: a nova divisão social e territorial do trabalho no mundo contemporâneo e a nova ordem geopolítica global Os sentidos da globalização 	<p>EM03G06: Avaliar as noções de globalização como integração econômica e técnica dos espaços, analisando criticamente visões binárias de regiões e países desenvolvidos/subdesenvolvidos, centro/periferia, avançados/atrasados, Oriente/Ocidente, Norte/Sul e suas implicações ideológicas e territoriais.</p> <p>EM03G07: Interpretar e produzir generalizações a partir de dados de fluxos migratórios internacionais, da produção industrial e circulação de capital, por meio de gráficos, mapas temáticos, mapas de fluxos, tabelas e imagens.</p>	       

3ª SÉRIE

EIXO: NATUREZA, AMBIENTES E QUALIDADE DE VIDA

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Globalização: a nova divisão social e territorial do trabalho no mundo contemporâneo e a nova ordem geopolítica global Os sentidos da globalização 	<p>EM03G08: Discutir a participação e o papel geopolítico do Brasil nas organizações e acordos internacionais sobre meio ambiente e desenvolvimento sustentável.</p>	 <p> META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA </p> <p> META 12-8 PROMOVER A ECONOMIA CIRCULAR, APROVEITANDO TODA A MATÉRIA PRIMA E REDUZINDO O RESÍDUO </p> <p> META 12-1 IMPLEMENTAR PLANOS NACIONAIS DE PROGRAMAÇÃO SOBRE POLUIÇÃO E CONTAMINAÇÃO SUSTENTÁVEL </p> <p> META 13-A IMPLEMENTAR A CONVENÇÃO-QUADRO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE MUDANÇA DO CLIMA </p> <p> META 16-7 GARANTIR A CONTAGEM DE DECISÃO RESPONSAVA, INCLUSIVA E SUPLENIR FALHAS </p> <p> META 16-8 FORTALECER A PARTICIPAÇÃO NA GOVERNANÇA GLOBAL </p> <p> META 17-14 AUMENTAR A COOPERAÇÃO NAS POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL </p> <p> META 17-15 RESPOSTAR A LIDERANÇA NACIONAL PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL </p>

3ª SÉRIE

EIXO: TRABALHO E FORMAÇÃO SOCIOESPACIAL

OBJETOS DE CONHECIMENTO	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	METAS REFERENTES AOS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS)
<ul style="list-style-type: none"> Globalização: a nova divisão social e territorial do trabalho no mundo contemporâneo e a nova ordem geopolítica global Os sentidos da globalização 	<p>EM03G09: Analisar e discutir o papel dos blocos econômicos para o ordenamento geopolítico pós Nova Ordem Mundial.</p> <p>EM03G010: Compreender o processo de inserção desigual do Brasil, América Latina, África, Oriente Médio e Sudeste Asiático na economia mundial, destacando as diferentes formas de produção, circulação e consumo da economia globalizada.</p> <p>EM03G011: Compreender e avaliar o desenvolvimento tecnológico e científico atual e propor, a partir dele, mudanças nos padrões da divisão social e territorial do trabalho cuja finalidade seja uma outra globalização.</p>	<p> META 1-A 1 ODS MONITORAR DEBATE PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PARA ACABAR COM A POBREZA </p> <p> META 4-7 4 ODS EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA </p> <p> META 8-B 8 ODS DESENVOLVER UMA ESTRATÉGIA MUNDIAL DE EMPREGO PARA OS JOVENS </p> <p> META 8-5 8 ODS EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM AUTOMAÇÃO DIGITAL </p> <p> META 9-5 9 ODS FORTALECER A RESILIÊNCIA E AS CAPACIDADES TECNOLÓGICAS DE SETORES INDUSTRIAIS </p> <p> META 10-6 10 ODS ASSEGURAR A RESILIÊNCIA E OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO NAS TOMADAS DE DECISÃO DAS INSTITUIÇÕES FINANCEIRAS </p> <p> META 17-3 17 ODS MOBILIZAR RECURSOS FINANCEIROS PARA OS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO </p> <p> META 17-6 17 ODS COMPARTILHAR CONHECIMENTOS E CAPACIDADES PARA A SAÚDE E GÊNERO, A TECNOLOGIA E INOVAÇÃO </p> <p> META 17-7 17 ODS PROMOVER TECNOLOGIAS SUSTENTÁVEIS PARA PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO </p> <p> META 17-8 17 ODS FORTALECER A CIÊNCIA, A TECNOLOGIA E A INOVAÇÃO PARA OS PAÍSES DE MENOR DESENVOLVIMENTO </p> <p> META 17-9 17 ODS RETORNAR AS CAPACIDADES DOS ODS EM PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO </p> <p> META 17-10 17 ODS PROMOVER UM SISTEMA DE COMÉRCIO INTERNACIONAL ABERTO DE ORGANIZAÇÃO MÚLTIPLA DE COMÉRCIO </p> <p> META 17-12 17 ODS ELIMINAR OS ENTREVOS AO COMÉRCIO PARA OS PAÍSES MENOS DESARROLHADOS </p> <p> META 17-13 17 ODS AUMENTAR A ESTABILIDADE MACROECONÔMICA MUNDIAL </p> <p> META 17-14 17 ODS ADOPTAR E IMPLEMENTAR POLÍTICAS PARA OS ODS COMO UM TODO SUSTENTÁVEL </p>

Sugestões de material de apoio

LIVROS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. 7. ed. São Paulo: Ateliê, 2012.

ABÍLIO, Ludmila Costhek. **Plataformas digitais e uberização: globalização de um Sul administrado?. Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 12-26, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38579/pdf>. Acesso em: 18 maio 2020.

CARLOS, Ana Fani; SOUZA, Marcelo Lopes; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão Sposito (org.). **A produção do espaço urbano: agentes e processos, escalas e desafios**. São Paulo: Contexto, 2019.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

MALUF, Marcelo. **A imensidão íntima dos carneiros**. São Paulo: Reformatório, 2015.

(Um diálogo entre os séculos XX e XXI sobre os problemas da guerra, imigração e memória no Brasil e no mundo).

MARTINELLI, M. **Cartografia temática: caderno de mapas**. São Paulo: Edusp, 2003.

MOREIRA, Ruy. **A formação espacial brasileira: contribuição crítica aos fundamentos espaciais da geografia do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2014.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A natureza da globalização e globalização da natureza**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O desafio ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des) caminhos do meio ambiente**. 14. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ROSS, Jurandy Luciano Sanches (org.). **Geografia do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Carlos Alberto Franco da. **A modernização distópica do território brasileiro**. Rio de Janeiro: Consequência, 2019.

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

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

THÉRY, Hervé; MELLO, Neli Aparecida de. **Atlas do Brasil: disparidades e dinâmicas do território**. São Paulo: Edusp, 2010.

DOCUMENTÁRIOS

Cara do Mundo (2017, 53 min) – Imigrantes e refugiados e sua relação com São Paulo.

Entre Rios (2009, 25 min) – Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Fwh-cZfWNIc>

Conta a história da Cidade de São Paulo sob a perspectiva de seus rios e córregos.

Escola d'Água (2018, 67 min)

O filme mostra como seis jovens que vivem perto dos rios mais importantes do mundo (Amazonas, Nilo, Danúbio, Mississippi, Ganges e Yangtze) usam a informação e o conhecimento adquiridos sobre preservação ambiental e uso sustentável da água para proteger suas comunidades.

A Lei da Água (2018, 1h18min) – Disponível em: <https://vimeo.com/123222594>

Explica a relação entre o novo Código Florestal, aprovado pelo Congresso Nacional em 2012, e a crise hídrica brasileira. O filme mostra a importância das florestas para a conservação dos recursos hídricos no

AQUI JAZ – Rios Mortos (2017, 19min)

Faz tocante relato sobre os afluentes que secaram e deixaram de correr para o rio São Francisco, servindo de alerta sobre a importância da preservação dos pequenos corpos de água para a proteção do rio de São Francisco.

Água Tóxica (2017, 53 min)

Retrata a dramática contaminação da água por metais pesados em Flint, Michigan (EUA), berço da indústria automotiva americana, seus efeitos terríveis e os esforços para tentar corrigir o problema.

O verdadeiro custo (2015, 1h30min)

Explora a ligação entre a pressão dos consumidores por alta-costura de baixo custo e a exploração de trabalhadores nas fábricas.

Amazônia Eterna (2012, 1h 28min)

O documentário apresenta projetos com propostas bem sucedidas do uso da floresta de maneira sustentável, beneficiando diretamente a população local e promovendo boas parcerias econômicas.

Indústria Americana (2019, 1h 50min)

Uma empresa chinesa reabre uma fábrica desativada em Ohio e renova as esperanças dos habitantes locais. Mas os conflitos culturais podem destruir esse sonho.

Privacidade Hackeada (2019, 1h 54min)

Entenda como a empresa de análise de dados Cambridge Analytica se tornou o símbolo do lado sombrio das redes sociais após as eleições presidenciais de 2016 nos EUA.

Minimalism – Um documentário sobre as coisas importantes (2016, 1h 18min)

Pessoas que acreditam que bens materiais não trazem felicidade são entrevistadas neste documentário que aborda a questão: menos é mais?

Levante sua voz (2010, 17min)

Documentário que faz referência ao curta-metragem "Ilha das Flores, de Jorge Furtado, cuja temática é o direito à comunicação. Faz um retrato da concentração dos meios de comunicação existentes no Brasil.

À sombra de um delírio verde (2012, 29min36s)

O documentário mostra a denúncia dos índios Guarani Kaiowá, do Mato Grosso Sul, quando foram obrigados a deixar a terra que sempre ocuparam, até mesmo os territórios já reconhecidos como de propriedade indígena no Estado.

Ao todo, são mais de 40 mil deles ameaçados pela monocultura de cana-de-açúcar, que, devido ao alto lucro, se espalha rapidamente na região.

Estamira (2005, 2h01min)

Dirigido por Marcos Prado e produzido por José Padilha, mostra a vida de Estamira Gomes de Sousa, uma mulher que sofre de distúrbios mentais e mora há vinte anos em um aterro sanitário no Rio de Janeiro. Estamira analisa de maneira filosófica questões sociais atuais, como o consumo em massa e a produção e destinação do lixo.

Meninas (2006, 1h10)

O documentário acompanha por quase um ano a vida de três adolescentes que passam por gravidez não planejada em um cenário de dificuldades financeiras.

Pixo (2010, 1h01min)

O documentário apresenta a pichação como um fenômeno social e como manifestação de jovens e trabalhadores excluídos da cidade, além de retratar a sua relação com a urbanização e a formação das periferias metropolitanas.

Filmes e Séries

Um dia sem mexicanos (2005, 100 min)

A problematização da importância dos latino-americanos na economia e na sociedade estadunidense.

Um conto chinês (2011, 1h 33min)

Um imigrante chinês recém-chegado em Buenos Aires procura sua família com a ajuda de um comerciante local.

Narradores de Javé (2003, 1h 40min)

Ao saber que Javé pode desaparecer sob as águas de uma hidrelétrica, os moradores do vilarejo decidem escrever sua história e transformar o local em patrimônio a ser preservado.

Que horas ela volta? (2015, 1h 45min)

Depois de 10 anos sem ver sua filha, Jéssica decide encontrar a mãe para se preparar para o vestibular. Ela chega, não segue um “protocolo” e começa a questionar algumas diferenças sociais.

Parasita (2019, 2h 12min)

Duas famílias na Coreia do Sul representam os dois lados de uma economia desigual.

Onde está segunda? (2017, 2h03min)

Em um futuro em que apenas filhos únicos são permitidos, seis irmãs gêmeas tentam se esconder do governo enquanto procuram uma sétima desaparecida.

Lion – Uma jornada para casa (2016, 1h58min)

Um garoto se perde e é adotado por um casal australiano. Anos depois, ele continua decidido a rever sua família.

Black Mirror (2011)

Trata-se de uma série antológica de ficção científica que explora um futuro próximo em que a natureza humana e a tecnologia entram em um perigoso conflito.

O menino e o mundo (2013, 1h25min)

Um garoto mora com o pai e a mãe, em uma pequena casa no campo. Diante da falta de trabalho, no entanto, o pai abandona o lar e parte para a cidade grande. Triste e desorientado, o menino faz as malas, pega o trem e vai descobrir o novo mundo em que seu pai mora. Para a sua surpresa, a criança encontra uma sociedade marcada pela pobreza, exploração de trabalhadores e falta de perspectivas.

Bem-vindo a Marly-Gomont (2016, 1h 33min)

Aliviado por fugir de uma ditadura, um médico do Congo se muda com a família para um vilarejo francês, onde o choque cultural pode render muitas surpresas.

O menino que descobriu o vento (2019, 1h 53min)

Inspirado por um livro de ciências, um garoto constrói uma turbina eólica para salvar seu vilarejo da fome. Baseado em uma história real.

OUTRAS SUGESTÕES DE LITERATURA (PARA O COMPONENTE CURRICULAR GEOGRAFIA)

1º ANO do Ensino Médio

Eixo: Formas de Representação e Pensamento Espacial

JÚLIO VERNE. A volta ao mundo em 80 dias.

ÍTALO CALVINO. Cidades invisíveis.

Eixo: Natureza, ambientes e qualidade de vida

JÚLIO VERNE. Viagem ao centro da Terra.

Eixo: Organização territorial no tempo e no espaço

BERNARDO CARVALHO. O sol se põe em São Paulo.

Eixo: O sujeito e o seu lugar no mundo

MILTON JUNG. Conte sua história de São Paulo

RACIONAIS MC. Sobrevivendo no inferno.

2º ANO do Ensino Médio

Eixo: Organização territorial no tempo e no espaço

GRACILIANO RAMOS. Vidas Secas.

EUCLIDES DA CUNHA. Os Sertões.

JORGE AMADO. Capitães de Areia.

Eixo: Formas de Representação e Pensamento Espacial

ERICO VERÍSSIMO. O Tempo e o vento (O continente).

Eixo: Natureza, ambiente e qualidade de vida

GUIMARÃES ROSA. Grande sertão veredas.

Eixo: O sujeito e o seu lugar no mundo

ITAMAR VIEIRA JUNIOR. Torto arado

CAROLINA MARIA DE JESUS. O quarto do despejo.

MILTON HATOUN. Dois irmãos.

3º ANO do Ensino Médio

Eixo: Organização territorial no tempo e no espaço

Marjane Satrapi. Persépolis.

EDUARDO GALEANO. Veias abertas da América Latina.

Eixo: Formas de Representação e Pensamento Espacial

ADOLFO BIOY Casares. O sonho dos heróis

Eixo: O sujeito e o seu lugar no mundo

CHIMAMANDA NGOZI ADICHIE. Americanah.

TAYEB SALIH. Tempo de migrar para o norte

Eixo: Natureza, ambiente e qualidade de vida

GEORGE ORWELL. A revolução dos bichos.

MÚSICAS

RACIONAIS MC. Sobrevivendo ao inferno (álbum, 1997).

ENGENHEIROS DO HAWAII. 3ª do plural (canção, 1999).

GILBERTO GIL. Parabolicamará (canção, 1992).

U2. Sunday blood sunday (canção, 1983).

CRIOLO. Não existe amor em SP (canção, 2011).

JALOO. Chuva (canção, 2015).

TIÊ. Mapa mundi (canção, 2011).

BELCHIOR. Era uma vez o homem e seu tempo (álbum, 1979).

ZECA PAGODINHO. Lama das ruas (canção, 1986)

CALLE 13. Latinoamerica (canção, 2010).

O RAPPÁ. Rodo cotidiano (canção, 2003).

LUIZ GONZAGA. Súplica cearense (canção, 1979).

BIA FERREIRA. Cota não é esmola (canção, 2017)

CHICO CÉSAR. Reis do agronegócio (canção, 2015)

ARLINDO CRUZ. Meu lugar (canção, 2012)

RAEL. Rouxinol (canção, 2016)

BAIANA SYSTEM. Lucro (canção, 2016)

CAETANO VELOSO e GILBERTO GIL. Haiti (canção, 1993).

CHICO SCIENCE e NAÇÃO ZUMBI. A cidade (canção, 1994).

CHICO SCIENCE e NAÇÃO ZUMBI. Maracatu atômico (canção, 1996)

DON L. Fazia sentido. (canção, 2017)

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO ENSINO MÉDIO

Introdução

O estudo da História tem mantido suas tradições escolares. Mas, em cada contexto histórico, ele tem sido repensado, na medida em que é reavaliado diante das finalidades e expectativas educativas e culturais da sociedade específica para qual é proposto. Todavia permanecem as especificidades do seu campo de conhecimento, comprometido com seus objetos de estudo e seus fundamentos teóricos e metodológicos abertos às mudanças. Conserva, principalmente, o reconhecimento da importância de os estudantes conhecerem e refletirem acerca das ações, transformações e relações humanas no tempo e no espaço, desdobradas em arranjos sociais, distribuição de riquezas, estruturas e formas do poder, disposições econômicas em diferentes épocas e manifestações sociais e culturais as mais diversas. E cultiva a importância de definir objetivos e conteúdos que favoreçam uma formação comprometida com a análise, o posicionamento e a participação na realidade.

Nessa perspectiva, a proposta de estudos de História nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São Paulo, no Ensino Médio, está sendo delineada a partir da avaliação que tem sido feita da realidade contemporânea e das demandas para a formação das gerações que frequentam as salas de aula das escolas públicas municipais. O que se avalia é que vivemos em uma sociedade complexa, que demanda reconhecimento da diversidade social, cultural e histórica, presente nos contextos históricos locais, regionais, nacional e mundial, com exigências de afirmação e de compromissos com valores humanos essenciais, que incluem a alteridade (reconhecimento das semelhanças, da empatia e do respeito às diferenças), a interatividade e a equidade entre os povos, as culturas, os gêneros, as etnias e os variados grupos sociais, com abertura para debates, intercâmbios e equivalência de poder.

O documento reconhece que os objetivos e conteúdos concretizados na escola decorrem dos saberes docentes, consolidados ao longo das experiências teóricas e práticas, nas vivências do dia a dia da sala de aula e dos diálogos com a diversidade presente na escola. E, nesse sentido, as proposições aqui delineadas partiram de um grupo de estudo de professores das escolas de Ensino Médio da Rede Municipal de Ensino, englobando a área de Ciências Humanas, o que possibilitou trocas de experiências e referências que apontam avanços para o ensino de História.

A escola e suas finalidades estabelecem relações intrínsecas com o saber científico, ampliando-os no Ensino Médio. Neste grau de aprendizagem, os estudos podem e devem propiciar aos estudantes situações iniciais para conhecerem como é organizado esse conhecimento e seus fundamentos teóricos e metodológicos. No caso dos estudos históricos, é possível distinguir algumas linhas teóricas historiográficas, como elas interferem e como desencadeiam variações no modo como as realidades são questionadas, analisadas e interpretadas, em diferentes tempos e nas possíveis relações que estabelecem entre si. Por outro lado, a metodologia de pesquisa histórica pode estar no dia a dia de sala

de aula, convivendo com a leitura e a análise de documentos (de variadas linguagens e tempos) e com a leitura dos textos escolares.

Embora uma das tradições do ensino de Filosofia e Sociologia seja a abordagem de diferentes correntes teóricas, essa não é uma recorrência no ensino de História. Mas, considerando que o Ensino Médio é a etapa final da educação básica e que a idade dos estudantes possibilita trabalhos com conteúdos mais conceituais, podem ser introduzidos estudos de diferentes linhas de interpretação da História¹, sempre integradas aos temas históricos. A proposta pode contribuir para os estudantes reconhecerem que há variações nas categorias e bases conceituais das análises, que influenciam nas interpretações e que estão relacionadas a distintas escolhas de temas, sujeitos, fatos, fontes e tempos históricos e na construção das narrativas. Como essas diferenças estão presentes tanto nas produções historiográficas como também nos textos didáticos, estudá-las (para identificá-las) pode favorecer leituras mais aprofundadas e significativas.

Um exemplo nessa perspectiva é a proposição do historiador Fernand Braudel em relação ao tempo histórico. Segundo ele, em um diálogo com os demais campos de estudo das Ciências Humanas, a história auxilia na percepção da “duração social”, ou seja, estudos que favorecem o reconhecimento de “tempos múltiplos e contraditórios” na vida humana, “que não são apenas a substância do passado, mas também a base atual da vida social” (BRAUDEL, 1965, p. 262). Segundo Braudel, essa diversidade de percepção dos estudos dos acontecimentos no tempo está associada às diferentes linhas historiográficas, que privilegiam recortes temporais específicos. Ele explica:

A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo, ao acontecimento, habituou-nos, há muito, a seu relato precipitado, dramático, de fôlego curto.

A nova história econômica e social coloca, no primeiro plano de sua pesquisa, a oscilação cíclica, e repousa sobre sua duração: ela ligou-se à miragem, e também à realidade das subidas e descidas cíclicas dos preços. Há, assim, atualmente, ao lado do relato (ou do “recitativo” tradicional), um recitativo da conjuntura que focaliza o passado em largos períodos: dez, vinte ou cinquenta anos.

Muito para além deste segundo recitativo, situa-se uma história de fôlego ainda mais lento, desta vez de amplitude secular: a história de longa, de muito longa duração. [...]

A recente ruptura com as formas tradicionais da história do século XIX não foi uma ruptura total com o tempo curto. Ela agiu, sabemo-lo, em benefício da história econômica e social, em detrimento da história política. De onde uma reviravolta e uma inegável renovação; de onde, inevitavelmente, mudanças de método, deslocamentos de centros de interesses com a entrada em cena de uma história quantitativa que, certamente, ainda não disse a última palavra.

Mas, sobretudo, houve alteração do tempo histórico tradicional. Um dia, um ano podiam parecer boas medidas a um historiador político, antigamente. O tempo era uma soma de dias. Mas uma curva de preços, um aumento demográfico, o movimento dos salários, as variações da taxa de juros, o estudo (mais sonhado que realizado) da produção, uma análise severa da circulação reclamam medidas muito mais largas. (BRAUDEL, 1965, p. 262-266, grifo nosso).

¹ Existem muitas obras que tratam de diferentes abordagens historiográficas. É possível consultar, por exemplo: CARDOSO, Ciro Flamarion. Um historiador fala de teoria e metodologia. Ensaios. Bauru, SP: EDUSC, 2005. Sobre a História Nova: BURKE, Peter (org.). A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

Outro exemplo, ainda na perspectiva de linhas de interpretação histórica, é a reflexão do historiador E. P. Thompson ao reavaliar, na base conceitual do materialismo histórico, a impossibilidade de separar, pelo emprego de conceitos como de “estrutura” e “superestrutura”, as vivências econômicas daquelas que se manifestam na vida social e cultural.

Uma divisão teórica arbitrária como essa, de uma base econômica e uma superestrutura cultural, pode ser feita na cabeça e bem pode assentar-se no papel durante alguns momentos. Mas não passa de uma ideia na cabeça. Quando procedemos ao exame de uma sociedade real, seja qual for, rapidamente descobrimos (ou pelo menos deveríamos descobrir) a inutilidade de se esboçar respeito a uma divisão assim. [...] Mal podemos começar a descrever as sociedades feudal ou capitalista em termos “econômicos”, independentemente das relações de poder e dominação, dos conceitos de direito de uso ou propriedade privada (e leis correspondentes), das normas culturalmente sancionadas e das necessidades culturalmente formadas características de um modo de produção. Nenhum sistema agrário fica em pé após um dia sem os complexos conceitos de direito de uso, de acesso e de propriedade. (THOMPSON, 2012, p. 254-255).

Outro exemplo ainda é a escolha de enfoques históricos que consideram sujeitos históricos específicos, e que também modificam as reflexões, subsidiando abordagens de qual história estudar na escola. Por exemplo, as pesquisas da historiadora Maria Odila da Silva Dias evidenciam a importância da presença feminina no cotidiano da Cidade de São Paulo, que pouco tem sido visível diante dos temas históricos tradicionais que focam, principalmente, a economia de exportação nos estudos do século XVIII.

A urbanização incipiente da cidade de São Paulo, a partir do último quartel do século XVIII até as vésperas da Abolição, envolvia uma população majoritariamente feminina e, no entanto, poucas mulheres aparecem nas histórias da cidade. Face à consolidação da economia de exportação, a urbanização era processo secundário e marginal, sintoma de pobreza e de inchação, mais do que de crescimento ou prosperidade econômica. Não admira muito o preconceituoso das fontes relativas ao espaço urbano, onde proliferava a pobreza e certa autonomia dos desqualificados sociais bastante incômoda para as autoridades. Era justamente este o espaço social das mulheres pobres, livres, forras e escravas e o palco de improvisação de sua sobrevivência precária. Circulavam pelas fontes públicas, tanques, lavadouros, pontes, ruas e praças da cidade, onde era jogado o lixo das casas e o mato crescia a ponto de ocultar escravos fugidos [...] Estudar papéis sociais femininos dentro de uma conjuntura socioeconômica bem definida é um primeiro passo no sentido de desenvolver historicidade a valores culturais eivados de conotações ideológicas, que se têm por imutáveis e fixos. (DIAS, 1983, p. 31).

Nessa linha, refletir a respeito de recortes históricos e suas bases teóricas amplia, para os estudantes, a significação a ser atribuída ao que estuda. As abordagens mais abrangentes, por exemplo, colaboram para reflexões mais abstratas dos contextos históricos, já que sintetizam modos de vida de sociedades por meio de conceitos gerais, mas podem sugerir interpretações que generalizam demasiadamente, com perdas de aspectos importantes de realidades diversas ou de histórias que se concretizam no dia a dia. Nesse caso, no ensino, associar diferentes recortes, agregando narrativas de histórias mais cotidianas (como biográficas, autobiográficas, diários, depoimentos etc.) com os contextos históricos mais amplos, coopera para a apreensão da complexidade e da diversidade das realidades sociais e culturais.

Quanto aos recortes temáticos de estudo, a sugestão é priorizar conteúdos significativos para estudantes, considerando os contextos históricos em que eles estão imersos e suas relações com histórias de diferentes tempos e espaços. Isso significa a potencialidade de incluir tanto a história local como a nacional e de outros povos e continentes sem, contudo, priorizar enfoques evolutivos ou hierárquicos, qualificando sociedades como “melhores” ou “piores”, “superiores” ou “inferiores”. Decorrem assim as inúmeras críticas à história eurocêntrica, já que se tem mostrado importante a revisão de como tem sido priorizada na história estudada nas nossas escolas, desde o século XIX, por causa da expectativa de estabelecer aqui uma sociedade “civilizada”, seguindo os valores difundidos pelo mundo europeu. (NADAI, 1993; BITTENCOURT, 1998). Contudo, é necessário reconhecer que a história do mundo inclui a história da humanidade como um todo e as relações que foram construídas entre os povos. Nessa perspectiva, a história brasileira é entrelaçada com a europeia, assim como é com todas as demais histórias do mundo contemporâneo.

Como sabemos, a permanência de uma perspectiva eurocêntrica contribuiu para silenciar povos intrínsecos à nossa história, como as populações indígenas e afro-brasileiras. Mas, desde a Lei nº 11.645/08, que ampliou a Lei nº 10.639/03, alterando a LDB nº 9.394/96, o esforço de romper com esse silêncio, ou com as representações pejorativas e errôneas, tem possibilitado desenvolver estudos específicos para dar destaque aos processos históricos vividos por nossos antepassados e atualmente por nós vivenciados, que contemplem a perspectiva do multiculturalismo – reconhecimento da diferença e valorização do diálogo. É importante nos projetos multiculturais considerar: a constância das inter-relações entre os diferentes grupos internos e migratórios; suas elaborações e reconstruções sociais, culturais e históricas ao longo do tempo (ou seja, são sempre povos com história); os intensos processos de hibridização cultural (trocas e incorporação de costumes entre povos, sem perda de identidades específicas); a existência de mecanismos de poder que permeiam as relações sociais e culturais, impondo situações de desigualdade diante das diferenças, para ser possível lutar por equidade de poder; e a importância de combater o racismo, os preconceitos e as discriminações. (CANDAUI, 2013)

Organizar conteúdos significativos com os estudantes implica em evidenciar, ao longo dos estudos históricos, como os questionamentos, dirigidos às vivências contemporâneas, contribuem para o entendimento das relações que o mundo de hoje estabelece com os acontecimentos de outros tempos e lugares. Isso significa romper com a tradição da linearidade e do esforço de dar sentido à atualidade pela reconstituição de processos “civilizatórios”. Essas reconstituições “evolutivas” de uma determinada civilização, no caso a ocidental, têm implicado na exclusão dos inúmeros povos da história, inclusive daqueles que permanecem até hoje na luta por suas identidades e seus direitos à diversidade.

A proposta, em outra perspectiva, é selecionar e organizar os conteúdos a partir de problemas contemporâneos e escolher acontecimentos que favoreçam dimensioná-los historicamente. Questões que afetam, por exemplo, a realidade atual são as mudanças nas relações de trabalho (como ruptura dos vínculos trabalhistas, terceirização, alterações nos direitos anteriormente assegurados, precarização e intensificação do trabalho...). Nesse exemplo, é possível escolher estudar essas transformações no presente, identificando como estão sendo configuradas e quais são suas diferenças em relação àquelas que se concretizavam em outros locais e outros tempos históricos. Esse é um bom exemplo também de abordagem da história local e de suas afinidades com os acontecimentos em escalas geográficas mais amplas. Ou seja, sistemas econômicos e sociais se concretizam em relações de trabalho locais.

No caso das vivências paulistanas, analisar a cidade instiga refletir e rever as tendências nas abordagens da história local, que tende a ser sinônimo de conhecer a divisão política do município, ou as histórias

de nomes de ruas e de seus moradores, ou histórias dos fundadores do bairro ou de pioneiros da região ou da cidade. Nesses casos, a proposta de compreender o presente de estudos do passado esvanece em histórias individuais de pessoas ilustres e/ou de administradores:

Quanto aos estudos das cidades, constata-se que, em diferentes materiais didáticos, as questões pertinentes a elas têm sido apresentadas como reflexos de temas nacionais e não propriamente locais. Ou seja, no esforço de encontrar uma importância mais nobre para as vivências, atividades e produções locais, muitas vezes entendidas como empobrecidas, por estarem embrenhadas de cotidianos sem grandes feitos ou histórias, muitos autores escolhem valorizar a cidade a partir de aspectos de grandeza nacional. Por exemplo, em seus textos procuram revelar gradualmente a inserção histórica e geográfica do seu objeto de estudo, apresentando-o em relação à história e geografia do Brasil. Assim, os textos apresentam geralmente primeiro o Brasil, depois o estado, depois a região e, finalmente, a cidade. Procuram, então, explicá-la na perspectiva nacional mais ampla, narrando, por exemplo, a chegada dos portugueses ao Brasil, a fundação das primeiras povoações e as façanhas dos primeiros heróis nacionais [...] (FERNANDES, 2015, p. 311).

Como explica o sociólogo José de Souza Martins:

A história local não é necessariamente o espelho da História de um país e de uma sociedade. A história local não é nem pode ser uma história-reflexo, porque se o fosse negaria a mediação em que se constitui a particularidade dos processos locais e imediatos e que não se repetem, nem podem se repetir, nos processos mais amplos, que com mais facilidade poderíamos definir como propriamente históricos. (MARTINS, 1992, p. 12).

A história da Cidade de São Paulo tem suas particularidades e, simultaneamente, inclui questões históricas das vivências urbanas comuns a outras realidades, que podem ser incluídas nas problematizações de estudo ao longo do Ensino Médio. A configuração de bairros e os tipos de ocupação contam os processos de desenvolvimento e transformação do cotidiano e as atividades econômicas que alcançaram âmbito nacional. As diferenças sociais, culturais e étnicas estão expressas nas memórias e lutas de seus habitantes, e nas materialidades que moldam e organizam os locais, com mudança de tempos em tempos. Estudar a história da cidade possibilita que os estudantes identifiquem as sobreposições de vivências temporais, consolidadas nos lugares onde vivem, reconhecendo suas historicidades e seus compromissos sociais.

A história local e da cidade é favorável também para estudos interdisciplinares. Nesse caso, é importante reconhecer o necessário aprofundamento histórico e conceitual de problemas específicos locais, que requerem diálogos com outras ciências, produções literárias e artísticas, com diferentes linguagens e variadas formas de expressão. As memórias das vivências, as comunidades que fortaleceram suas identidades na cidade, as representações de diferentes épocas podem ser objetos de estudos históricos por meio de múltiplas parcerias, pois partilham perspectivas interdisciplinares, também, com a geografia e o urbanismo, quando há questionamentos sobre os planejamentos urbanos e a caracterização das ocupações dos espaços. As habitações em regiões de várzeas dos rios (ou avenidas sobre os rios) e suas consequências requerem preocupações também dos estudos geográficos, sociológicos, políticos e de saúde pública, já que muitas populações se concentram em locais com precária infraestrutura urbana e, principalmente, com ausência de saneamento básico e água potável. Esses problemas locais demandam questionamentos ainda quanto às políticas econômicas públicas nacionais e confronto com outras realidades.

Os estudos históricos escolares têm a tradição de fazer prevalecer conteúdos conceituais e factuais. Todavia, privilegiar uma formação dilatada e científica implica em ampliar o leque de conteúdos para agregar o conhecimento sobre como realizar pesquisas, formular questões, coletar e analisar informações, dominar leituras de diferentes gêneros textuais e variadas linguagens, comunicar estudos por meios disponíveis, assumir valores democráticos, ter atitudes de respeito, etc.... São os chamados conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1996) que favorecem a ampliação da formação no sentido do desenvolvimento da autonomia do estudante em situações de estudo e em vivências sociais.

No campo do saber histórico, os conteúdos procedimentais derivam de etapas metodológicas dos estudos científicos, para que os estudantes aprendam a: formular questionamentos diante das realidades vividas e estudadas; identificar problemas que afligem a sociedade atual e como se relacionam historicamente com sociedades de outros tempos; distinguir sujeitos históricos e suas ações; localizar e saber fazer uso de banco de dados, materiais e virtuais; pesquisar informações e fontes documentais, saber analisá-las e relacioná-las aos contextos em que foram produzidas; interpretar problemas históricos fazendo uso de categorias de análise e conceitos, dimensionando-os também no tempo; organizar os conhecimentos conquistados em produções para serem comunicadas e compartilhadas.

Como no caso de outros saberes escolares, o conhecimento histórico demanda uma formação para leitura e análise de oralidades, de diferentes gêneros textuais, imagéticos e cartográficos, além de desenvoltura para fazer uso de tecnologias da comunicação, tão utilizadas atualmente. Para tanto, é recomendado trabalhos em sala de aula com materiais diversificados, junto com o livro didático.

As mudanças históricas, nesse início do século XXI, reafirmam a importância dos estudos históricos escolares. É fundamental que as novas gerações sejam formadas para questionarem seu cotidiano e as relações que ele estabelece com o mundo, onde convivem realidades muito diversas, conflituosas, com situações de desigualdade e ações autoritárias. Estudar História possibilita conhecer as escolhas e alternativas já pensadas e consolidadas em outras épocas, avaliar como o presente é a ponta de um iceberg de uma longa temporalidade histórica, refletir sobre como muito rapidamente processos democráticos podem ser abalados por regimes arbitrários, ajuizar como valores de consumo capitalistas podem ser erroneamente associados à ideia de liberdade e como o dia a dia pode impor futuros incertos e frágeis.

O Ensino de História no Ensino Médio

A proposta aqui apresentada parte da crença de que as situações mais significativas de aprendizagem envolvem problemas a resolver, considerando que os questionamentos são provocativos e instigam reflexões para explicar realidades e fenômenos; e da premissa de que as situações mais significativas envolvendo problemas desencadeiam pesquisas, articulação de ideias, formulações de hipóteses, estruturação do pensamento e abstração de conceitos. Além disso, o estudo a partir de problemas, por requerer atitudes investigativas e procedimentos de pesquisa, favorece situações de descobertas e resoluções que evidenciam as potencialidades individuais e o reconhecimento da importância da cooperação. Essas vivências despertam o interesse dos estudantes para os estudos mais formais, exigidos quando ingressam no Ensino Médio.

Nessa nova fase escolar, os estudantes precisam aprender como consolidar sua autonomia nos estudos e nas tarefas, bem como no discernimento de suas atitudes. Inicialmente, é o professor o principal agente

a fornecer as situações para que aprendam a estudar e a dominar procedimentos necessários nas tarefas cotidianas e para que resolvam problemas históricos em geral, seja individualmente ou com o auxílio de colegas ou do docente.

A proposta, então, é criar situações favoráveis para autonomia intelectual, pensamento crítico, desenvolvimento no uso de formas de expressão e comunicação, na construção de argumentos individuais e/ou em cooperação e no emprego de conceitos. É importante, assim, disponibilizar diferentes recursos didáticos, o contato com variadas interpretações e abordagens dos acontecimentos históricos, as atuações e as perspectivas múltiplas dos atores sociais, a avaliação das durações temporais, a distinção dos contextos históricos, o cuidado em avaliar e fazer uso de conceitos, e a vivência de situações de pesquisa (bibliográficas, documentais e de entrevistas) e de trabalhos de campo. A intenção é favorecer o discernimento para os estudantes identificarem e refletirem, em perspectiva histórica, as características da sociedade contemporânea e suas problemáticas, e avaliar como podem nela atuar e intervir.

O estudo da História, por sua especificidade, explicita a ação e a experiência humana na construção das realidades e favorece expor os papéis e os discursos dos diferentes agentes sociais e políticos, as relações sociais, culturais e econômicas e as contradições da sociedade, compondo um olhar mais crítico do local e da estrutura capitalista. A criticidade e a reflexão favorecem, por sua vez, indagações de alternativas para as sociedades humanas (locais e globais), ações coletivas mais justas e igualitárias, sensibilizando em prol do colhimento de responsabilidades, seja em perspectiva do tempo presente e imediato, seja na compreensão do pertencimento a uma história de longa temporalidade.

Por esses princípios, o ensino de História no Ensino Médio se propõe a formar estudantes com valores humanos essenciais, orientando para a organização dos conteúdos por meio de eixos problematizadores, que contemplam relações entre estudos das vivências cotidianas e grandes eixos históricos, como História das relações sociais e do trabalho; História de encontros e conflitos entre povos, classes sociais e nações; e História das lutas e garantia de direitos. Uma perspectiva crítica das vivências locais e atuais é, assim, ampliada pelo desprendimento do presente, com um olhar distanciado que possibilite ver melhor o que está muito próximo.

Partir de uma problematização para os estudos históricos escolares assemelha-se ao desafio enfrentado pelos historiadores ao desenvolverem suas pesquisas.

Na sua mesa de trabalho, o historiador comporta-se como um marceneiro que nunca vai juntar dois pedaços quaisquer de madeira: ao construir o móvel, ele escolhe um pedaço com entalhes para as gavetas e um outro pedaço com pino para o forro. O todo orienta as partes. (PROST, 2008, p. 213).

No ensino de história, como para o historiador, as problematizações contribuem para orientar a seleção e a organização dos diferentes conteúdos, assim como definir referências teóricas e metodológicas. E permite ao professor apresentá-las aos estudantes como um projeto comum e orientador do que estudar, compartilhando quais são os procedimentos internos aos estudos científicos, no qual o “problema” é predecessor dos trabalhos.

Estão sendo indicados, então, três eixos. No primeiro eixo apresentado - História das relações sociais e do trabalho -, a problemática possibilita que estudantes conheçam e debatam as situações históricas que se manifestam mais concretamente no cotidiano, iniciando com pesquisas das vivências locais. As relações sociais familiares, as relações sociais no trabalho, o trabalho em si (caseiro ou remunerado) e o lazer ocupam grande parte do tempo das pessoas no mundo contemporâneo e em diferentes momentos

da história. Na medida em que estudam as particularidades de sociedade específicas também é importante projetar as relações e confrontações entre elas em longa temporalidade, identificando mudanças e permanências nos cotidianos e nas estruturas de trabalho.

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias.

[...] A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividades. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação.

Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo, não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica. Todavia, diferentemente da circunstância da heterogeneidade, a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais. Assim, por exemplo, nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia; e, para determinadas classes trabalhadoras (para os servos, por exemplo), essa mesma hierarquia se manteve durante ainda muito tempo; toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, à qual se subordinavam todas as demais formas de atividade. Em troca, para a população livre da Ática do século V antes de nossa *era* ocupavam o lugar central da vida cotidiana a atividade social, a contemplação, o divertimento (cultivo das faculdades físicas e mentais), e as demais formas de atividade agrupavam-se em torno destas numa gradação hierárquica. (HELLER, 1985, p. 17-18, grifo nosso).

A proposta do segundo eixo – História de encontros e conflitos entre povos, classes sociais e nações – é estudar essa problemática iniciando com identificação, pesquisa e estudo de lutas sociais e políticas no presente, envolvendo, por exemplo, disputas pelo poder político local, conflitos étnicos, de gênero, reivindicação de trabalhadores, lutas dos sem-terra ou dos sem-teto, luta pela terra por povos quilombolas e indígenas. A intenção é, na sequência, confrontar algumas dessas lutas com importantes momentos sociais e políticos de outras épocas históricas, propondo reflexões a respeito de conjunturas e estruturas econômicas e sociais em perspectivas amplas.

O terceiro eixo – História das lutas e garantia de direitos – sugere estudos dessa problemática em diferentes contextos históricos, iniciando com pesquisas envolvendo o contexto contemporâneo, para depois confrontar com a história de como indivíduos, grupos, classes sociais e povos denunciaram a desigualdade, manifestaram suas queixas e agiram em prol de situações de equidade.

Falar de direitos econômicos, sociais e culturais é falar de Direitos Humanos. Trata-se de uma categoria emergente desde fins do século XX, que necessita de realização e efetivação, como forma de garantir dignidade humana e paz social.

Podemos identificar, historicamente, três gerações de direitos: (i) direitos civis e políticos (do século XVIII ao XIX); (ii) direitos econômicos e sociais (do século XIX ao XX) e (iii) direitos coletivos e direitos difusos (século XX e XXI). Há quem assegure o surgimento de uma quarta geração de direitos, com o advento das tecnologias relacionadas à informação e à biotecnologia e com as novas realidades decorrentes dos riscos de dimensão global, como o efeito estufa, as novas epidemias e o terrorismo. (FEITOSA, 2006, p. 36).

Além dos eixos para a formação básica no Ensino Médio, estão sendo propostos eixos problematizadores para serem desenvolvidos nos Percursos de Estudo e Formação. Neles, a proposta é que sejam avaliadas as realidades que moldam o cotidiano dos estudantes, entendendo-as como permeadas por questões contemporâneas, como: a diferença entre os princípios democráticos e os regimes autoritários, a globalização e neoliberalismo, as questões ambientais e urbanas, a cultura das juventudes na cidade, a diversidade social e étnica, a luta por equidade de gênero, as razões que desencadeiam as desigualdades, os preconceitos e o consumo capitalista exagerado. A sugestão é que sejam estudados também os direitos humanos e suas relações históricas com os estados nacionais, a cidadania e os documentos que normatizam esses direitos, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO). E ainda são propostos eixos como: História, arte e ciência; História da Cidade de São Paulo; História das mulheres; e Centro de Documentação. Neles, estão presentes sugestões de estudos da história da arte e da ciência, valorizando a criação e o conhecimento de homens e mulheres, de diferentes tempos e locais; as diferentes produções culturais que apresentam a Cidade de São Paulo e sua história, como as músicas, a literatura, as crônicas e as fotografias; temas para aproximação da história das mulheres em diferentes épocas e a proposição de um centro para organizar documentos históricos, sejam da escola, ou outros que possam despertar o interesse dos estudantes.

Como estão propostos, os eixos problematizadores são sugeridos para serem encaminhados a partir de questionamentos à realidade vivenciada pelos estudantes no tempo presente, direcionadas pelos professores, como atividade coletiva, com a finalidade de que a aprendizagem também inclua o modo como estudar e como questionar (conteúdos procedimentais). Nesse caso, a partir de um eixo podem ser feitas perguntas que geram pesquisas orientadas - coleta de dados e sistematização, análise, diagnósticos etc. Essas questões, voltadas para a realidade contemporânea, podem suscitar novas perguntas, como parte da aprendizagem de processos investigativos que contribuem para problematizar outras realidades do presente e do passado. Afinal, é importante que os estudantes reconheçam que o mundo atual é construído historicamente e na relação com o passado. Nesse caso, a interferência do professor é importante para demonstrar o necessário questionamento aos diferentes tempos e sociedades, como um procedimento recorrente a ser incorporado pelos estudantes em seus estudos cotidianos.

A organização dos estudos, com base na confrontação de realidades, contribui para a valorização das especificidades e originalidades históricas de cada realidade no tempo e, simultaneamente, para o aprofundamento das pesquisas por meio de análises das aproximações ou distanciamentos entre as sociedades, construídas por meio de intercâmbios ou não, por influências, por dominação ou por compartilharem histórias comuns. Nessas situações de confrontações, é importante iniciar com estudos preliminares de cada contexto histórico, para, na sequência, procurar por entendimento do que há de distinto, múltiplo, contínuo, interdependente e/ou comum ao longo do tempo e entre localidades.

No Ensino Médio são também favoráveis os estudos históricos que evidenciam diferentes agentes sociais e as relações que estabelecem entre si, seja de confronto, de aliança ou de solidariedade. Para tanto, é importante o questionamento que coloca em destaque os atores envolvidos e quais narrativas, documentos e acontecimentos os evidenciam. Nessa perspectiva, a historiografia pôde contribuir por ter aprofundado pesquisas para expor diferentes abordagens dos acontecimentos, seja por meio de narrativas com enfoques distintos, seja por meio de documentos que permitem conhecer a história vivida por diferentes atores. Esse não era o caso da história da população brasileira que, ao longo do século XIX e boa parte do século XX, na maioria das vezes, foi interpretada como uma composição de “raças”,

estudada por suas contribuições étnicas, hierarquizadas em diferentes escalas. Os sujeitos históricos eram então generalizados para compor uma totalidade da nação, com perdas importantes em relação à diversidade de experiências por eles vivenciadas (indivíduos, grupos, classes, povos...). Aproximar os estudantes de histórias específicas sem perder de vista seus contextos históricos promove reflexões críticas para que relacionem suas vivências pessoais com as circunstâncias históricas mais amplas.

Novos problemas foram sendo apresentados aos estudos históricos ao longo do século XX. Houve um aumento considerável dos meios de comunicação registrando acontecimentos e difundindo informações, em diferentes formatos e linguagens. Essa realidade fez necessária uma revisão dos estudos históricos para incorporar novas alternativas de fontes documentais, com avanços consideráveis em relação à complexidade maior das análises, por causa de estudos de suas formas de expressão, contextos e finalidades, evidenciando parcialidades e demandando estudos mais aprofundados das produções humanas. Essas revisões repercutiram também no ensino, sendo introduzidas progressivamente, ao longo do século XX, análises de fontes documentais na formação superior e na escola básica. Educadores, já na década de 1930, passaram a recomendar a introdução de materiais fílmicos, obras de arte e produções radiofônicas nas aulas de História. Nos livros didáticos foram gradualmente sendo feitos enxertos de textos e imagens ilustrativas, inicialmente sem proposições de análises mais aprofundadas, mas com a intenção didática de ampliar o acesso a informações expressas em linguagens distintas.

É importante reconhecer que as fontes de informação e suas linguagens fazem a mediação para o entendimento da realidade. Todavia, essa mediação não se expõe facilmente sem os necessários questionamentos. As fontes são objetos culturais, que demandam procedimentos de análise, sendo necessário questioná-las quanto ao seu formato, suas finalidades, os agentes históricos envolvidos, as intencionalidades, as recorrências aos elementos representativos de outras épocas. É necessário examinar o que o documento diz, o que quer dizer, o que ele pretende contar. Essa aprendizagem amplia os conteúdos históricos para incorporar procedimentos metodológicos de análise, tanto para uma formação formal e conceitual como também para que, na vivência da sociedade contemporânea, os estudantes se acostumem a questionar e debater o que veem, ouvem e leem. A sociedade da informação dissemina grande quantidade de dados, com diferentes finalidades, induzindo interpretações e comportamentos. Nessa linha, há a proposição de manter uma constância de assumir todas as produções humanas como documentos, como objetos culturais a serem analisados, recusando confundi-los com a realidade.

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoante as classes sociais ou os meios intelectuais, são produzidas pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais e incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado.

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 17).

O conhecimento histórico escolar distancia-se, assim, da simples descrição de fatos ou narrativas que pretendem generalizar as ações humanas em escalas progressivas. A proposição é colocar em debate o conhecimento, incluindo desafios aos estudantes para experienciarem análises e confrontações de narrativas, analisarem objetos culturais e suas representações.

O livro didático faz parte do mundo cultural e, também, cabe analisá-lo como testemunha de como, em determinado contexto, a história tem sido contada, recriada e recontada. Nesse sentido, é importante conhecer diferenças entre interpretações históricas e distinguir aquilo que aconteceu e aquilo que se conta sobre o que aconteceu como situações distintas. Tiradentes, por exemplo, como personagem histórico, foi recriado ao longo de décadas nos manuais didáticos. Na versão do escritor Joaquim Manoel de Macedo, datada do século XIX, ele não aparece como mentor da conspiração, como lemos em alguns livros. Já na versão da década de 1980, sob o impacto da violência do regime militar, no livro de Chico Alencar, Tiradentes foi um preso político torturado na prisão. Nesse caso, entre os estudos históricos escolares, cabe também a análise dos materiais junto com os estudantes, identificando, avaliando e confrontando os conceitos utilizados nas estruturas das argumentações.

Antes de 1786 doze brasileiros estudantes da universidade de Coimbra, reunirão-se em conferencia na mesma cidade, e se compromettêrão a trabalhar, logo que isso fosse possível, pela regeneração politica do Brasil. Em França tratárão do mesmo assumpto em 1786 outros estudantes brasileiros que seguirão o curso de medicina em Montpellier [...]

O estudante de Montpellier já achou na capitania de Minas as idéas que trazia; uma conspiração com o fim de se proclamar a independencia e a republica estava sendo ali urdida por muitos homens distinctos, entre os quaes se notavão o coronel Ignacio José de Alvarenga Peixoto [...]; Claudio Manoel da Costa [...]; Thomaz Antonio Gonzaga, [...], e, além de outros, o alleres Joaquim José da Silva Xavier, alcunhado o Tira-dentes [...]. (MACEDO, [1898?], p. 268)

O Tiradentes tratou de aliciar o advogado Claudio Manuel da costa e o coronel Ignácio Alvarenga Peixoto, ambos poetas distintos. Não tentava só os brasileiros por nascimento, mas até os filhos do reino, como praticou com seu compadre Domingos de Abreu Vieira [...] (FTD, [1936?], p. 51.)

A Inconfidência Mineira foi talvez uma resultante das ideias de liberdade que agitavam a França e que, penetrando na América, já tinham produzido a independência dos Estados Unidos. Parece que no Brasil os primeiros a propagá-la foram os poetas Claudio Manoel da Costa, Tomas Antonio Gonzaga e Inácio José d'Alvares Peixoto, que viviam na capitania de Minas Gerais.

Iniciou-se assim a conspiração, que já contava com valioso auxílio e na qual se foi destacando, pelo seu entusiasmo e devotamento, o alferes de cavalaria Joaquim José da Silva Xavier - o Tiradentes. (LIMA, A.G, 1935, p. 102.)

Em 1789, numa cela de prisão, um homem magro e machucado prestava depoimento [...]

Mesmo depois de tanta tortura, o preso político Joaquim José da Silva Xavier encontrava forças para olhar nos olhos dos seus carrascos e dizer sua verdade. (ALENCAR, RIBEIRO e CECCON. 1986, p. 74.)

O ensino de História no Ensino Médio, com a contribuição de outros componentes curriculares, deve considerar importante a compreensão da leitura, análise e confrontação de documentos; o esforço de apreensão e análise das linguagens; e o estudo dos gêneros textuais e dos discursos. Reconhece que,

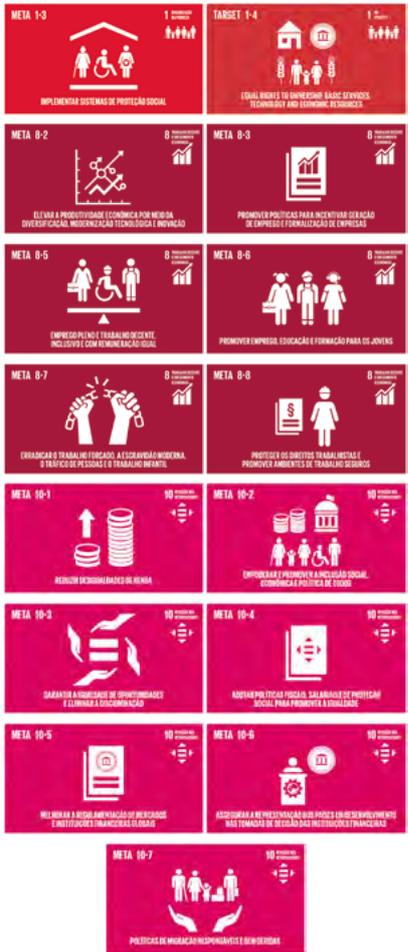
atualmente, há uma ampla difusão de informações e o livre acesso às obras digitais, com temas favoráveis aos estudos históricos. Nesse sentido, há a sugestão da incorporação desse potencial de multimídia, com orientações que reconheçam as especificidades das linguagens, autorias e discursos. O princípio é a valorização da educação em geral, da formação interdisciplinar e do acesso à informação e à tecnologia, respeitando princípios éticos e interculturais.

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

1ª SÉRIE		
EIXO: HISTÓRIA DAS RELAÇÕES SOCIAIS E DO TRABALHO		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Relações de trabalho no cotidiano dos estudantes e seus vínculos com o trabalho na sociedade contemporânea	(EM1H01) Pesquisar, analisar e refletir a respeito das relações de trabalho no cotidiano dos estudantes e seus vínculos com o trabalho na sociedade contemporânea, a partir de coleta, produção de fontes e análise de dados orais, textuais e fílmicos (considerando suas especificidades de linguagens).	

<p>O início da humanidade e as primeiras organizações sociais e de trabalho</p>	<p>(EMIHO2) Conhecer e analisar a história das primeiras sociedades humanas e suas organizações sociais e de trabalho, a partir de fontes bibliográficas e de análise de documentos, confrontando a cultura material da antiguidade com as relações de trabalho atuais já estudadas.</p>	<p>TARGET 1-1: ERADICATE EXTREME POVERTY</p> <p>TARGET 1-2: HURGE POVERTY BY AT LEAST 50%</p> <p>TARGET 1-4: EQUAL RIGHTS TO UNIVERSAL BASIC SERVICES, TECHNOLOGY AND ECONOMIC RESOURCES</p> <p>META 2-3: DOUBBLE A PRODUCTION AGRICOLA E A RENDIA DO PEQUENO PRODUTORES DE ALIMENTOS</p> <p>META 2-4: PROMOVER O USO RACIONAL DE ALIMENTOS E REDUZIR O DESPERDÍCIO</p> <p>META 8-3: PROMOVER POLÍTICAS PARA INVESTIR O DESEJO DE EMPREGO E FORMALIZAÇÃO DE EMPRESAS</p> <p>META 8-5: EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM REMUNERAÇÃO IGUAL</p> <p>META 8-6: PROMOVER EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS JOVENS</p> <p>META 10-1: REDUZIR DESIGNADEZES DE RENDA</p> <p>META 10-2: EMPREGAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÓMICA POLÍTICA E TODOS</p> <p>META 10-3: GARANTIR A QUALIDADE DE OPORTUNIDADES E LUTAR A DISCRIMINAÇÃO</p> <p>META 10-4: ADOPTAR POLÍTICAS FISCAIS, SALARIAIS E DE PROTEÇÃO SOCIAL PARA PROMOVER A IGUALDADE</p>
<p>As organizações sociais e de trabalho a partir da agricultura e do pastoreio no Oriente Próximo</p>	<p>(EMIHO3) Conhecer e analisar as organizações sociais e de trabalho criação da agricultura e do pastoreio no Oriente Próximo, utilizando versões históricas e de documentos, confrontando-as com as realidades históricas de outras épocas.</p>	<p>TARGET 1-2: HURGE POVERTY BY AT LEAST 50%</p> <p>TARGET 1-4: EQUAL RIGHTS TO UNIVERSAL BASIC SERVICES, TECHNOLOGY AND ECONOMIC RESOURCES</p> <p>META 2-3: DOUBBLE A PRODUCTION AGRICOLA E A RENDIA DO PEQUENO PRODUTORES DE ALIMENTOS</p> <p>META 2-4: PROMOVER O USO RACIONAL DE ALIMENTOS E REDUZIR O DESPERDÍCIO</p>
<p>O escravismo e as relações sociais e de trabalho na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma)</p>	<p>(EMIHO4) Conhecer e analisar o escravismo na Antiguidade Clássica (Grécia e Roma), a partir de versões históricas e de documentos, caracterizando a escravidão antiga e sua presença em relações sociais e históricas específicas.</p>	<p>TARGET 1-4: EQUAL RIGHTS TO UNIVERSAL BASIC SERVICES, TECHNOLOGY AND ECONOMIC RESOURCES</p> <p>META 2-3: DOUBBLE A PRODUCTION AGRICOLA E A RENDIA DO PEQUENO PRODUTORES DE ALIMENTOS</p> <p>META 2-4: PROMOVER O USO RACIONAL DE ALIMENTOS E REDUZIR O DESPERDÍCIO</p> <p>META 8-5: EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM REMUNERAÇÃO IGUAL</p> <p>META 8-6: PROMOVER EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS JOVENS</p> <p>META 10-7: FORTALECER O TRABALHO FORMALIZADO E ECONOMIA INCLUSIVE E MODERNA, O TRAFICO DE PESSOAS E O TRABALHO INFANTIL</p> <p>META 10-8: PROMOVER EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS JOVENS</p>

<p>Relações sociais e de trabalho no sistema feudal europeu, a expansão muçulmana e a crise do mundo feudal</p>	<p>(EMIHO5) Conhecer e analisar as relações sociais e de trabalho no sistema feudal europeu, a partir de versões históricas e de documentos, confrontando com as realidades de outras épocas; e conhecer e refletir como o processo de expansão muçulmana contribuiu para a crise do mundo feudal.</p>	<p>TARGET 1-2: ERADICAR A POBREZA EM TODAS AS SUAS FORMAS. META 1-3: IMPLEMENTAR SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL. META 5-2: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE VIOLENCIA E EXPLORAÇÃO DE MULHERES E MENINAS. META 5-4: VALORIZAR O TRABALHO DE ASSISTÊNCIA NÃO REMUNERADO E PROMOVER A RESPONSABILIDADE COMUNITÁRIA NAS SUAS ATIVIDADES.</p>
<p>Os povos da América e África antes do contato com os europeus e suas relações sociais e de trabalho</p>	<p>(EMIHO6) Conhecer e refletir sobre a história dos povos da América e África antes do contato com os europeus e suas relações sociais e de trabalho, a partir de versões históricas e de documentos.</p>	<p>META 1-A: MOBILIZAR RECURSOS PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PARA AGRAVAR COM A POBREZA. META 2-3: AUMENTAR EM DOBRO A PRODUÇÃO E A PRODUTIVIDADE AGRÍCOLA E A PISCICULTURA EM PEQUENAS E MÉDIAS ESCALAS DE AGRICULTORES E PISCICULTORES DE ALIMENTAÇÃO. META 5-4: FORTALECER SISTEMAS DE SALARIOS E PROTEÇÃO SOCIAL ACREDITADOS. META 8-5: EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM INTEGRAÇÃO SOCIAL. META 8-7: ERADICAR O TRABALHO FORÇADO, A ESCRAVIDÃO MODERNA, O TRÁFICO DE PESSOAS E O TRABALHO INFANTE. META 8-8: PROTEGER OS DIREITOS TRABALHISTAS E PROMOVER AMBIENTES DE TRABALHO SEGUROS. META 10-2: EMPREENDER E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS.</p>
<p>Mudanças nas relações sociais e de trabalho com o sistema mercantilista europeu e suas relações com o Oriente e o mundo africano</p>	<p>(EMIHO7) Conhecer o sistema mercantilista europeu e suas relações com o Oriente e o mundo africano, a partir de versões históricas e de documentos; e analisar as mudanças que ocorreram nesse contexto, envolvendo as relações sociais e de trabalho.</p>	<p>META 1-A: MOBILIZAR RECURSOS PARA IMPLEMENTAR POLÍTICAS PARA AGRAVAR COM A POBREZA. META 8-A: MAIOR APOIO À INICIATIVA DE AJUDA PARA O COMÉRCIO. META 8-B: DESENVOLVER UMA ECONOMIA MUNDIAL DE EMPREGO PARA OS JOVENS. META 8-1: CRESCIMENTO ECONÔMICO SUSTENTÁVEL. META 8-2: ELEVAR A PRODUTIVIDADE (ECONÔMICA POR MEDIDA) DIVERSIFICAÇÃO, MODERNIZAÇÃO TECNOLÓGICA E INOVAÇÃO. META 8-3: PROMOVER POLÍTICAS PARA INCENTIVAR CRIAÇÃO DE EMPRESAS E FORMALIZAÇÃO DE EMPRESAS. META 8-6: PROMOVER EMPREGO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS JOVENS. META 8-7: ERADICAR O TRABALHO FORÇADO, A ESCRAVIDÃO MODERNA, O TRÁFICO DE PESSOAS E O TRABALHO INFANTE. META 8-8: PROTEGER OS DIREITOS TRABALHISTAS E PROMOVER AMBIENTES DE TRABALHO SEGUROS.</p>

<p>As navegações, os contatos entre os povos e as relações sociais e de trabalho com o escravismo colonial (indígena e africano)</p>	<p>(EMIHO8) Conhecer o processo histórico da expansão marítima europeia, a partir de versões históricas e de documentos; analisar os contatos entre os povos, refletindo a respeito das relações sociais e de trabalho que foram implantadas com o escravismo colonial, envolvendo indígenas e africanos; e conceituar a escravidão moderna, caracterizando-a.</p>	
<p>Relações sociais e de trabalho com a Revolução Industrial</p>	<p>(EMIHO9) Conhecer, refletir e debater as relações sociais e de trabalho estruturadas na Revolução Industrial, a partir de versões históricas e de documentos, confrontando com outras realidades estudadas.</p>	

Reorganização das relações sociais e de trabalho com o imperialismo e neocolonialismo

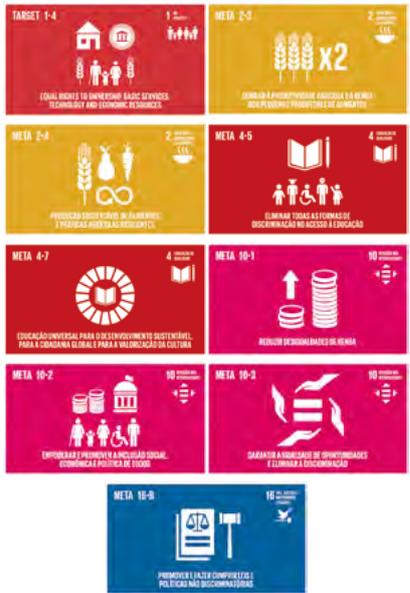
(EMIH10) Conhecer e analisar a reorganização das relações sociais e de trabalho modeladas pelo imperialismo e pelo neocolonialismo em diferentes locais do mundo, a partir de versões históricas e de documentos, refletindo acerca da expansão capitalista e suas relações com as desigualdades econômicas e sociais.



2ª SÉRIE

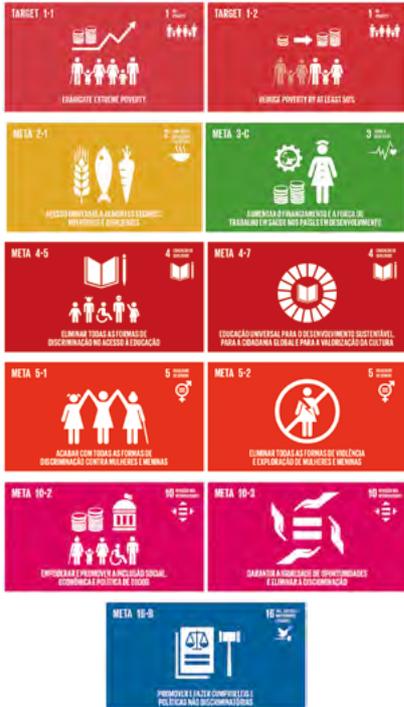
EIXO: HISTÓRIA DE ENCONTROS E CONFLITOS ENTRE POVOS, CLASSES SOCIAIS E NAÇÕES

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Lutas sociais e políticas no mundo contemporâneo</p>	<p>(EM2H01) Pesquisar, identificar e refletir a respeito das lutas sociais e políticas no mundo contemporâneo, partindo de fontes bibliográficas e levantamento, produção e análise de diferentes fontes documentais, considerando as especificidades das linguagens.</p>	<p>Grid of 16 icons representing Sustainable Development Goals (ODS) 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, and 11. The icons are arranged in a 4x4 grid. The top row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty). The second row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty). The third row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty). The bottom row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty).</p>
<p>Lutas indígenas e afro-brasileiras atuais e resistências e revoltas escravas na história colonial brasileira e na América</p>	<p>(EM2H02) Pesquisar, conhecer e refletir a respeito das lutas indígenas e afro-brasileiras atuais, relacionando-as com as resistências e revoltas escravas na história colonial brasileira e na história da América, estudando a partir de versões históricas e de diferentes documentos.</p>	<p>Grid of 10 icons representing Sustainable Development Goals (ODS) 1, 2, 3, 4, 5, 8, 10, and 11. The icons are arranged in a 3x4 grid. The top row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty). The second row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty). The third row contains icons for ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), ODS 1 (No Poverty), and ODS 1 (No Poverty).</p>

<p>Ideias de liberdade no Iluminismo e na Revolução Francesa</p>	<p>(EM2H03) Conhecer, analisar e refletir a respeito das ideias de liberdade no Iluminismo e na Revolução Francesa, distinguindo lutas de diferentes grupos sociais e a presença das mulheres na revolução, a partir de versões históricas e de diferentes documentos, avaliando como repercutem no debate de questões contemporâneas.</p>	
<p>Lutas políticas e sociais na Europa no século XIX</p>	<p>(EM2H04) Conhecer, analisar e refletir a respeito das lutas políticas e sociais na Europa no século XIX, a partir de versões históricas, documentos e produções culturais contemporâneas (literatura, HQs, filmes...).</p>	
<p>Lutas e conflitos rurais e urbanos no Brasil do século XIX e XX</p>	<p>(EM2H05) Conhecer, analisar e refletir a respeito das lutas e conflitos rurais e urbanos no Brasil do século XIX e XX, a partir de versões históricas e de diferentes documentos.</p>	

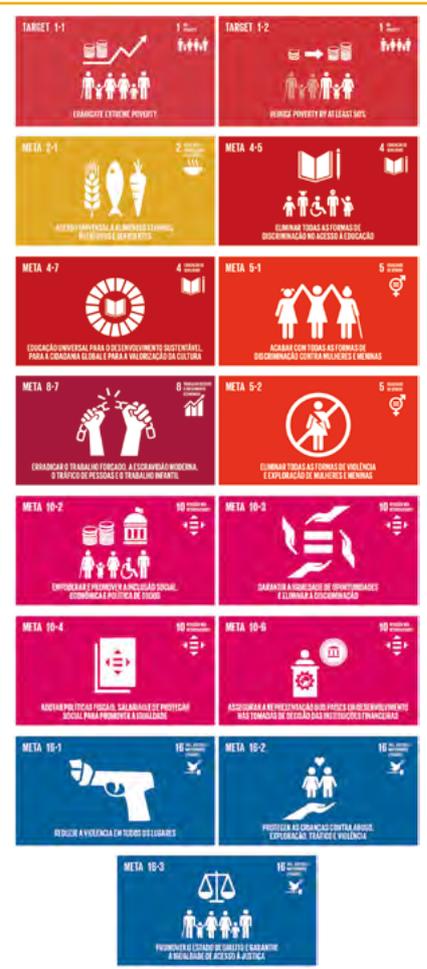
3ª SÉRIE

EIXO: HISTÓRIA DAS LUTAS E GARANTIA DE DIREITOS

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Lutas contemporâneas por direitos (equidade econômica, social, étnica e de gênero)</p>	<p>(EM3H01) Pesquisar, identificar e refletir a respeito das lutas contemporâneas por direitos (equidade econômica, social, étnica e de gênero), a partir de versões históricas e de diferentes documentos.</p>	
<p>Capitalismo, socialismo, lutas operárias e revoluções</p>	<p>(EM3H02) Conhecer e analisar o sistema capitalista, as propostas socialistas, os movimentos operários e as revoluções no século XX, a partir de versões históricas, documentos e produções contemporâneas, considerando as especificidades das linguagens.</p>	

Estados autoritários, fascismo/nazismo e as guerras mundiais

(EM3H03) Conhecer e analisar a história dos estados autoritários, fascismo/nazismo e as guerras mundiais, a partir de versões históricas, documentos e produções contemporâneas, considerando as especificidades das linguagens.



<p>Descolonização e reconstrução de identidades de nações africanas</p>	<p>(EM3H04) Conhecer e analisar a história da descolonização e da reconstrução de identidades de nações africanas, a partir de versões históricas e de documentos.</p>	
<p>Ditaduras políticas no século XX – Brasil e América Latina</p>	<p>(EM3H05) Conhecer, analisar e refletir a história das ditaduras políticas no século XX, no Brasil e na América Latina, a partir de versões históricas e de documentos, confrontando com regimes democráticos.</p>	

Vídeos/Filmes

- Índios no Brasil (documentário com 10 episódios) - <https://tvescola.org.br/programas/programa/indios-no-brasil/>
- Vídeos nas aldeias - <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/>
- Índio cidadão - https://www.youtube.com/watch?V=kwmhiwdbm_Q
- Atlântico Negro - Na rota dos Orixás (53:48 min.) - dirigido por Renato Barbieri. Disponível em <https://archive.org/details/atlanticonegronarotadosorixasrenatobarbieri>
- Caminhos da Reportagem | O Negro no Brasil. Reportagem de Luciana Barreto. (51:43min) Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/caminhosdareportagem/episodio/negros-no-brasil-brilho-e-invisibilidade>
- Noite e Neblina - Alain Resnais, 33:05 min, 1955. Disponível em: <https://youtu.be/JBGWJ9FDwRs>
- Entre rios - Projeto de conclusão de curso dos alunos Caio Silva Ferraz, Luana de Abreu e Joana Scarpelini do curso de Bacharel em Audiovisual pelo SENAC-SP. Disponível em: <https://vimeo.com/14770270>.
- Cortometraggio - 1943 - 1997 - Ettore Scola - 8:53 min, Disponível em: https://youtu.be/ks8gqngvF_A
- Cartas para Angola - dirigido por Coraci Ruiz e Julio Matos, 78min, 2013. Disponível em: <https://youtu.be/w6J7tFkJ8RI>
- A Revolução Pernambucana de 1817. Dirigido por Tizuka Yamasaki. 75min, 2017. Disponível em: <https://youtu.be/c8k9NRPrV3Y>
- O Físico (The Physician). Dirigido por Philipp Stölzl. 120 min, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?V=5oepaqu5iq4>
- As Sufragistas (Suffragette). Dirigido por Sarah Gavron. 107 min, 2015 - <https://www.youtube.com/watch?V=vttty39nxgc4>
- 12 Anos De Escravidão (12 years a slave). Dirigido por Steve McQueen. 130 min, 2013.
- Queimada - Dirigido por Gillo Pontecorvo. 112 min, 1969. - https://youtu.be/aCw5IO_7TMU
- Arquitetura Da Destruição (Undergångens arkitektur). Dirigido por Peter Cohen. 120 min, 1989. Disponível em: <https://youtu.be/IBqGThx2Mas>.

ENSINAR E APRENDER SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Introdução

O componente curricular de Sociologia é relativamente recente no currículo da escola secundária brasileira. Sua primeira ocorrência oficial data de 1890, quando Benjamin Constant, então Ministro da Instrução e Saúde Pública, propõe sua introdução como Sociologia e Moral no currículo do secundário. Restrita ao Colégio Pedro II, limite do poder federal, a disciplina foi sendo introduzida nas escolas dos Estados paulatina e voluntariamente, a partir de então, ao longo das primeiras décadas do século XX. Em 1925, com a Reforma Rocha Vaz, a disciplina é oficializada para cursos complementares, preparatórios e normal. São elaborados programas, publicados livros didáticos e seus conteúdos são exigidos em vestibulares. As Reformas de Francisco Campos (1931-32), no Ministério da Educação e Saúde, mantêm a disciplina na escola secundária e exames para cursos superiores (AVELLAR, 1976; ANTUNHA, 1984; MACHADO, 1987; MEUCCI, 2000; MORAES, 2011).

Em 1942, com a Reforma do ensino secundário, dividido em ginásial e colegial, a Sociologia é excluída dentre as disciplinas oficiais tanto do clássico quanto do científico, modalidades em que se dividia o colegial. Passarão cerca de 40 anos até que a Sociologia comece a retornar ao ensino secundário. Nem a LDB nº 4.024/1961, nem a Lei nº 5.692/1971 (Reforma do Ensino promovida durante a Ditadura Civil-Militar) alteraram essa situação. A Sociologia, no máximo, poderia estar presente como disciplina optativa em alguns cursos técnicos e no magistério (nova forma que assumiu o antigo normal, e assim mesmo como Sociologia Educacional).

Somente a partir da Lei nº 7.044/1982, que flexibilizou a obrigatoriedade de um Segundo Grau profissionalizante, permitindo a organização de cursos propedêuticos, a Sociologia pode retornar ao currículo secundário. Em 1983, com a mudança no contexto político, reconhecido como “redemocratização”, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo recomenda a inclusão da disciplina no Segundo Grau, além de promover um concurso público para a contratação de professores e construção de uma equipe pedagógica para elaboração de uma proposta programática (1986). A partir de então, a disciplina vai ganhando espaço nos outros Estados da Federação, consolidando um processo semelhante ao que ocorrera nas primeiras décadas do século XX.

Em 1996, após a promulgação da nova LDB (Lei nº 9.394/1996), a disciplina aparece citada explicitamente junto com a de Filosofia, sendo-lhes atribuído um objetivo definido: o “domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Lei nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, III), mas que não tornava claro seu status curricular: não se sabia se eram obrigatórias ou não. Com a regulamentação dos artigos referentes ao Ensino Médio (35 e 36 da LDB), o Conselho Nacional de Educação deu a estes componentes um caráter interdisciplinar, reconhecendo que seus conteúdos poderiam estar diluídos ou contemplados pelas demais disciplinas, sobretudo na área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (Parecer CNE/CEB 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98). Isso provocou o início de uma campanha por

parte dos professores, que visava à reinterpretação da Lei e à reintrodução de Sociologia e Filosofia no currículo como disciplinas obrigatórias. Ainda que a mobilização tenha sensibilizado Congresso Nacional, que aprovou uma alteração na LDB que tornava ambas as disciplinas obrigatórias, houve o veto à sua concretização por parte do Executivo Federal, em 2001.

No contexto das novas práticas educacionais, implantadas a partir de 2003, houve um incentivo à ampliação das políticas de universalização da oferta de vagas no Ensino Fundamental (proporcionadas após a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o FUNDEF, em 1996), bem como a ampliação da escolaridade da população em idade escolar, resultantes, entre outros fatores, da implantação da prática de Progressão Continuada em diversas redes de ensino. Desta forma, houve um inédito crescimento das matrículas no Ensino Médio, gerando uma discussão acerca do financiamento (parcialmente equacionadas após a implantação do FUNDEF, em 2006) e da reestruturação da matriz curricular desta etapa de ensino. Numa nova conformação curricular, a Sociologia passou a constar como obrigatória, primeiro aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, que emitiu novo parecer com esse teor (2006), e, dados alguns questionamentos quanto aos limites do poder central para definir currículo dos Estados, o Congresso Nacional faz alteração na LDB, tornando obrigatórias Sociologia e Filosofia em todas as escolas de Ensino Médio (2008) (MORAES et al., 2004; MORAES et al., 2006; MORAES, 2007; MORAES, 2011).

Com as mudanças ocorridas pela aprovação da BNCC e a nova reforma da LDB (2017), atingindo profundamente o Ensino Médio, a Sociologia deixa de ser obrigatória como os demais componentes curriculares, excetuando-se Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, mas mantém-se presente como parte da “Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

Contextos Políticos, Pedagógicos e Epistemológicos da Sociologia no Ensino Médio no Brasil

Uma característica do componente curricular de Sociologia é a sua presença intermitente no currículo. Essa intermitência tem sido entendida pelo viés de “por ser crítica, a Sociologia é excluída em períodos autoritários e incluída em períodos democráticos”. Isso merece uma reflexão. A ideologização da exclusão da disciplina tem servido para justificar a volta da Sociologia ao Ensino Médio, marcando-a como índice de democracia – de governantes e de interlocutores. Em parte isso se explica porque quando a Sociologia retorna ao então denominado 2º Grau, no início dos anos 1980, ela já trazia essa marca de certo modo decorrente do contexto desse retorno: a redemocratização do País após quase duas décadas da vigência de uma Ditadura Civil-Militar e, em parte, porque esse retorno foi resultado da campanha efetivada por associações profissionais (sociólogos), que tinha então um caráter duplo: visava-se mais amplamente à formação dos jovens e visava-se à ampliação do mercado de trabalho para egressos dos cursos de Ciências Sociais.

No entanto, essa justificativa sempre foi tratada superficialmente e quase que unanimemente aceita: não se levou nunca em consideração o contexto conservador da Reforma Benjamim Constant (1890) – a disciplina denominada Sociologia e Moral; nem da Reforma Rocha Vaz (1925) – realizada no contexto autoritário que marcou o Governo de Artur Bernardes, já no ocaso da Primeira República (BASBAUM, 1976), nem das Reformas de Francisco Campos (1931 e 1932), decretadas durante o Governo Provisório de Vargas, muito menos a permanência da Sociologia após a implantação do regime ditatorial do Estado

Novo, em 1937. Curiosamente, a disciplina é excluída dos currículos escolares brasileiros a partir da Reforma Capanema, em 1942 (Decreto-Lei nº 4.244), justamente no momento de aproximação da Ditadura Vargas das forças aliadas e democráticas, durante a Segunda Guerra Mundial.

Não se leva em consideração também por que não ocorre o retorno do componente no período de 1946 a 1964 (para ficar nos limites da República Liberal-Populista), reconhecido como democrático, com Constituição vigendo e funcionamento irrestrito dos Poderes Legislativo e Judiciário. Por outro lado, aceita-se uma possível caracterização ideológica homogênea da disciplina, ignorando as tensões internas às Ciências Sociais e à área de Sociologia, e mesmo da disciplina escolar que, até os anos 1950, tendia mais para uma concepção conservadora, de controle social, do que de emancipação e crítica.

Com isso, há uma predisposição em se pensar o componente curricular Sociologia (e, em especial, a escolha de conteúdo) a partir de uma preocupação ideológica, marcada pelas propostas de conscientização e intervenção na realidade. Uma concepção menos engajada e mais formativa, por exemplo, de tratamento dos princípios epistemológicos e procedimentos científicos das Ciências Sociais, ou da discussão sobre elaboração de modelos teóricos, ou mesmo sobre a construção conceitual nestas ciências, é posta de lado a partir de uma pseudocrítica a certa perspectiva de neutralidade e objetividade que essa concepção encerraria, reforçando assim elementos que dão vez à crítica conservadora ao dizer que o ensino de Sociologia visa, antes de tudo, à manipulação política dos estudantes, na verdade não existindo propriamente ensino, senão doutrinação (MORAES, 2011), equívocos que não podemos repetir.

Breve resumo das tendências sobre ensino da Sociologia

- 1) Reforma Benjamin Constant (1890) – a denominação da disciplina, Sociologia e Moral, já apresenta o seu sentido de reconhecida influência do sociólogo francês Emile Durkheim (1858-1917).;
- 2) Reforma Rocha Vaz (1925) – tinha tanto um caráter cientificista quanto uma expectativa cívico-renditorista. De certo modo, essas pretensões vinham fundidas, pois com o “conhecer a realidade” visava-se “intervir na realidade”;
- 3) Proposta Programática da CENP – SEE-SP, de 1986 – usando uma linguagem pedagógica recente, é possível afirmar que, sintomaticamente, os “movimentos sociais” vão constituir o tema transversal e a aproximação com os estudantes (reconhecimento da fala e das experiências de vida destes, incorporados ao debate dos temas clássicos e emergentes da disciplina) será a estratégia didática recomendada;
- 4) Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (1999) apresentam uma síntese das ideias e correntes teóricas mais comuns nas Ciências Sociais, adotando um tom mais próximo das tendências voltadas para a mundialização do capital e para as relações sociais e de trabalho de filiação neoliberal.
- 5) Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) – entendem que há razões objetivas decorrentes da concretude com que a Sociologia pode contribuir para a formação do jovem brasileiro. Quer contribuindo com a aproximação desse jovem de uma linguagem especial que a Sociologia oferece, quer sistematizando os debates em torno de temas de importância dados pela tradição ou pela contemporaneidade, quer oferecendo ao estudante “modos de pensar” ou reconstrução e desconstrução de modos de pensar, observando as teorias sociológicas, compreendendo os elementos da argumentação – lógicos e empíricos – que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe,

grupo social e mesmo comunidade (WEBER, 1983; MORAES *et al.*, 2006). Isso, segundo as OCEM, pode ser feito a partir de dois princípios epistemológicos – desnaturalização e estranhamento. O pensamento sociológico realiza a desnaturalização das concepções ou explicações dos fenômenos sociais ao considerar a historicidade desses fenômenos, mostrando que nem sempre foram assim, e que certas mudanças ou continuidades históricas decorrem de decisões e estas de interesses, ou seja, decorrem de razões objetivas e humanas e não são fruto de tendências naturais. Com o estranhamento, está em causa observar que os fenômenos sociais que nos rodeiam e dos quais participamos não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, triviais, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação. Assim, a Sociologia toma tais fenômenos como objeto ao submetê-los a um processo de estranhamento, colocando-os em questão, ao problematizá-los (MORAES *et al.*, 2004; MORAES *et al.*, 2006; MORAES, 2014).

- 6) Com as mudanças propostas pelo Governo Federal, a partir da reforma da LDB (Lei nº 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), há uma nova realidade curricular, restando à comunidade de ensino de Sociologia no nível médio a tarefa de rever o lugar e as possibilidades desse componente curricular, bem como a definição de seus conteúdos e procedimentos didáticos.

Pressupostos metodológicos

Sociologia tem uma historicidade bastante diversa de outros componentes do currículo, pois é bastante recente, e a comunidade de professores de Sociologia do Ensino Médio ainda é bastante incipiente, de modo que o diálogo entre eles ainda não produziu consensos a respeito de “conteúdos”, “metodologias”, “recursos” etc. consistentes e definidos. No máximo, é possível reconhecer a presença de dois tópicos em quase todas as propostas: uma “Introdução à Sociologia”, consistindo na definição da ciência, seu objeto e principais temas ou conceitos; um outro recorrente seria uma “História da Sociologia”, em especial que trate da tríade de autores clássicos – Marx, Weber e Durkheim.

Apesar desse contexto, pode-se verificar que pelo menos três tipos de recortes são reiterados nas propostas construídas para o ensino de Sociologia no nível médio – encontráveis nas propostas curriculares oficiais, nos materiais didáticos e mesmo nas escolas. São eles: conceitos, temas e teorias. Entendeu-se também que esses recortes se referem a três dimensões necessárias a que o ensino de Sociologia deve atender: um explicativo ou compreensivo – teorias –, o linguístico ou discursivo – conceitos –, e o empírico ou concreto – temas.

Conceitos: pode-se desenvolver nos estudantes o domínio de uma linguagem específica, a linguagem científica, no caso, a sociológica (conectando-os com teorias) no tratamento das questões sociais (os temas).

Temas: pode-se trabalhar com muitos temas, adequando-se a interesses e escolhas da comunidade e realidade escolar. Assim, temas que podem ser escolhidos pelo professor e pelos estudantes, como globalização, menor abandonado, gravidez na adolescência, violência e criminalidade, desemprego etc. são importantes no cotidiano e não podem ser tratados de modo desconectado da realidade em que são produzidos, mas também não podem ser apresentados sem uma articulação com os conceitos e teorias que podem explicá-los.

Teorias: é muito comum encontrarem-se programas em que constam conteúdos de teorias clássicas: análise dialética (Marx), análise funcionalista (Durkheim) e análise compreensiva (Weber). Trabalhar com as teorias, clássicas ou contemporâneas, impõe a necessidade de se compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. As teorias sociológicas podem ser entendidas como “modelos explicativos” e, como tal, uma teoria “reconstrói” a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e a dos possíveis desdobramentos. A referência às teorias não se faz sem a articulação com alguns temas e alguns conceitos que poderiam ser destacados e discutidos com os estudantes, de modo a garantir a compreensão do papel de uma teoria científica, sua linguagem, seus objetos e métodos de pesquisa e suas relações com a realidade. As teorias são compostas por conceitos e ganham concretude quando aplicadas a um tema ou objeto da Sociologia.

Complementando os três recortes, é necessário acrescentar mais um elemento neste processo: a **pesquisa**. A pesquisa deve estar presente nos três recortes, ou seja, ela pode ser um componente muito importante na relação dos estudantes com o meio em que vivem e com a ciência que estão aprendendo. Assim, partindo de conceitos, de temas ou de teorias, a pesquisa pode ser um instrumento importante para o desenvolvimento da compreensão e explicação dos fenômenos sociais (MORAES *et al.*, 2006).

O Ensino de Sociologia no Ensino Médio

É certo que uma legítima proposta curricular deve nascer da prática dos professores, o que envolve não só a aula, mas a participação desses na construção do saber escolar sobre o ensino de Sociologia. Todo o problema se concentra, no entanto, na intermitência com que a disciplina Sociologia figura no currículo do Ensino Médio nos últimos 130 anos, tornando difícil a consolidação de um programa consensual, restando a muitos professores o recurso dos materiais didáticos como forma de legitimação das escolhas, e mesmo estes não consolidaram um programa mais ou menos reconhecido, persistindo a presença das três correntes clássicas da Sociologia como ponto em comum na maioria dos autores numa parte introdutória, variando em seguida em abordagens de temas e referência a conceitos.

Os debates que precederam a elaboração dessa proposta foram permeados por vários questionamentos, presentes tanto na história do ensino da Sociologia no Ensino Médio brasileiro como nas condições estruturantes da escola, da educação e do currículo. São limites decorrentes da intermitência da disciplina no currículo; da quantidade de aulas destinadas à disciplina na matriz curricular; do nível de domínio linguístico e lógico dos estudantes; das condições de trabalho e formação dos professores; da disputa de ideias que costuma estar em jogo quando da definição de currículos; do dilema “discussão de temas” versus “incentivo à reflexão sociológica”. A fim de superar esses limites, reconhecendo suas possibilidades, caminhou-se para uma avaliação de perspectivas já conhecidas sobre o currículo do componente curricular. Primeiramente, a Sociologia no currículo do Ensino Médio é o espaço disciplinar que representa o campo das Ciências Sociais – Sociologia, Antropologia e Ciência Política (CHERVEL, 1990).

Embora as teorias desse campo sejam uma referência importante para o ensino de seus conteúdos, tem sido difícil e até pouco exitoso um currículo que contemple somente a presença de teorias para a escola

secundária, dado o seu caráter abstrato ou de nenhuma conexão com a realidade dos estudantes. Por isso, a tendência maior é recorrer a temas e conceitos que sejam significativos em termos de interesses dos estudantes e objetivos da escola e da educação. O problema aqui é como fugir de certa arbitrariedade que as escolhas encerram, mas também não cair na ilusão de um “essencialismo” que alguns discursos pedagógicos sugerem. O currículo, repetindo aqui Tomás Tadeu da Silva (SILVA, 1999), é exercício de poder, é histórico, preso a condições sociais que o engendram: não há um currículo natural, nem conteúdos essenciais.

A preocupação é tanto com os conteúdos (o que ensinar) quanto com as práticas de ensino (como ensinar), de modo que os conteúdos não sejam estanques, mas, ao contrário, possam se relacionar entre si e gerar outros conteúdos, do mesmo modo que as práticas de ensino sejam variadas, apoiando-se em recursos que enriqueçam, instrumentalizem e favoreçam a autonomia reflexiva e a capacidade de ação dos estudantes. Não se visa apenas ao domínio de informações sobre a realidade, mas, sobretudo, visa à formação de sujeitos reflexivos e ativos, capazes de construir projetos de vida pessoal e de contribuir na definição de objetivos sociais mais amplos, no âmbito de sua comunidade, da cidade e do País.

Primeiramente, examinou-se uma seleção de temas a partir de cada ciência social – Sociologia, Antropologia e Ciência Política –, tendo em vista que a denominação do componente Sociologia é histórico e anterior ao surgimento dos cursos superiores de Ciências Sociais, embora tenha contemplado desde o seu surgimento conceitos e teorias relativos às três ciências. Assim, foram sendo citados gênero, violência, educação, trabalho, escola, cidadania, participação política, cidade, poder, cotidiano, instituições, ideologia⁸ – temas que já fazem parte dos programas desenvolvidos pelos professores que participaram das discussões.

Percebeu-se que há uma necessidade de dar maior organicidade a essa construção e estabelecer alguns critérios para isso. Recorreu-se a uma outra versão, presente em certa tradição do componente curricular, mais abrangente e mais próxima de assuntos filiados às três ciências, que pudessem contemplar de forma mais coerente e coesa outros temas ou subtemas: Cultura/Antropologia, Trabalho/Sociologia e Poder/Ciência Política (sem que ficassem restritos a cada ciência de referência). Por fim, buscou-se ainda uma alternativa, dado que esses pudessem ainda ser demasiadamente abstratos, de modo a necessitar de mediações muito complexas.

Em um novo movimento reflexivo, percebeu-se, por exemplo, que o tema violência, presente nos planos consultados durante esse processo, seria menos abrangente que desigualdade social, parecendo que este último teria primazia sobre o outro e certamente geraria a presença do outro (violência), e o debate sobre as suas mais variadas formas de manifestação. Do mesmo modo, as discussões acerca de gênero (tão presentes em discussões políticas, sociais e acadêmicas nos últimos anos) podem ser compreendidas como integrantes de uma temática mais ampla e estratégica, envolvendo as questões sobre as múltiplas diferenças existentes na sociedade (como a diversidade e o preconceito étnico-racial, religioso, ideológico, econômico entre outros) e que demandam de uma ampla reflexão por parte dos jovens.

8

Para ampliar a discussão, sugerimos:

Manual para garantir inclusão e equidade na educação, UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508?fbclid=IwAR1Vwlemq8Ma6NDMum-WbgFYLFDU0PkcFYpxL33RR30qC8OZYEpoCSC6HF4>.

Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero. UNESCO, 2018. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264535?posInSet=2&queryId=1a7ca848-a28e-4fd7-b66b-e4c9315bc48b>.

Por fim, levando em conta que o tópico poder é extremamente amplo e, de certa forma, abstrato, procurou-se uma forma de concretizá-lo, aproximando-o do estudante e dos objetivos da escola e da educação: que tipo de poder interessa discutir e efetivar? O tema democracia foi sugerido pelo seu caráter estratégico em termos pedagógicos mais amplos: didáticos e educacionais. A democracia é uma invenção humana contra formas anteriores de exercício do poder e ainda presentes em alguns países, é uma construção histórica e social contra formas naturalizadoras do poder, dadas pela tradição (monarquias, oligarquias, aristocracias) ou pela força (regimes autoritários ou totalitários).

Observe-se que tais temas, também passíveis de serem denominados eixos estruturantes – desigualdade, diferença e democracia – tanto se relacionam entre si, como podem ser desdobrados em outros também intercomunicáveis; além disso, ainda preservam a filiação às três Ciências Sociais: Sociologia/desigualdade, Antropologia/diferença e Ciência Política/democracia. Ainda como um ponto importante que foi discutido, propôs-se que a pesquisa seja reconhecida como um recurso didático imprescindível no desenvolvimento desses temas e subtemas correlatos, seja pelo seu caráter metodológico (desenvolver com estudantes ou apresentar-lhes pesquisas sobre os temas tratados), seja pelo seu caráter epistemológico (demonstrar como o discurso científico é produto de pesquisas, baseado em dados referentes à realidade, não constituindo mera opinião ou “achismo”).

Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

1ª SÉRIE		
EIXOS: O CARÁTER CIENTÍFICO DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E A DESIGUALDADE SOCIAL		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
O conhecimento científico e a cientificidade das Ciências Sociais	<p>(EMO1S01) Examinar e diferenciar formas de dar significado ao mundo (mitologia, religião, filosofia, ciência).</p> <p>(EMO1S02) Identificar e caracterizar a oposição entre o Senso Comum e o Conhecimento Científico.</p> <p>(EMO1S03) Diferenciar a abordagem das Ciências Sociais do senso comum.</p> <p>(EMO1S04) Compreender o componente curricular de Sociologia como espaço curricular das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).</p> <p>(EMO1S05) Diferenciar conhecimentos sobre o mundo social baseado em opiniões, tradições, costumes e religião daqueles construídos pelas Ciências Sociais.</p> <p>(EMO1S06) Problematizar os fenômenos sociais, tomando-os como objeto de conhecimento: princípio do estranhamento.</p> <p>(EMO1S07) Identificar a relação entre fenômenos sociais e contextos históricos: princípio da desnaturalização.</p>	
A Sociologia como Ciência	<p>(EMO1S08) Reconhecer a Sociologia como modo de leitura crítica da realidade social.</p> <p>(EMO1S09) Conhecer métodos e técnicas de pesquisa em Sociologia.</p>	
Antropologia como Ciência	<p>(EMO1S10) Reconhecer a Antropologia como ciência que estuda a diversidade humana.</p> <p>(EMO1S11) Conhecer métodos e técnicas de pesquisa em Antropologia.</p>	
Ciência Política como Ciência	<p>(EMO1S12) Reconhecer a Ciência Política como Ciência que estuda as relações de poder nas sociedades no tempo e no espaço.</p> <p>(EMO1S13) Conhecer métodos e técnicas de pesquisa em Ciência Política;</p>	

<p>Desigualdade social como construção social</p>	<p>(EM01S14) Discutir com os estudantes as origens da desigualdade social, desnaturalizando-a.</p> <p>(EM01S15) Analisar o papel de diferentes instituições sociais, tais como família, escola e instituições religiosas, nos processos de socialização e relacioná-lo com trajetórias de vida.</p> <p>(EM01S16) Avaliar formas de desconstrução da desigualdade social e de intervenção para a construção da igualdade.</p>	 <p>TARGET 1-4 EQUAL BLENDS TO UNIVERSAL BASIC SERVICES, TECHNOLOGY AND ECONOMIC RESOURCES.</p> <p>META 2-1 AUMENTAR A PRODUÇÃO E O EMPREGO DURANTE A TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA VERDE E AZUL.</p> <p>META 4-7 EDUCAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA.</p> <p>META 10-2 EMPONHAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS.</p> <p>META 11-1 SUSTENTABILIDADE URBANA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE.</p>
<p>Desigualdade social e suas relações com economia, relações de trabalho, educação e ideologia</p>	<p>(EM01S17) Reconhecer como critérios de localização social a posição de classe e a de prestígio, e relacionar classe, "status" social e padrões de consumo.</p> <p>(EM01S18) Relacionar desigualdade de classe e desigualdade econômica com o mundo do trabalho, sobretudo devido às mudanças nas relações de trabalho em vista das novas tecnologias.</p> <p>(EM01S19) Compreender o papel que a escola desempenha na produção, reprodução e superação das desigualdades sociais.</p> <p>(EM01S20) Reconhecer as manifestações da desigualdade social no espaço urbano.</p>	 <p>TARGET 1-4 EQUAL BLENDS TO UNIVERSAL BASIC SERVICES, TECHNOLOGY AND ECONOMIC RESOURCES.</p> <p>META 2-1 AUMENTAR A PRODUÇÃO E O EMPREGO DURANTE A TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA VERDE E AZUL.</p> <p>META 4-5 ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO.</p> <p>META 8-8 PROTEGER OS DIREITOS TRABALHISTAS E PROMOVER AMBIENTES DE TRABALHO SÓCIS.</p> <p>META 10-2 EMPONHAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS.</p> <p>META 11-2 SUSTENTABILIDADE URBANA E PROTEÇÃO DO MEIO AMBIENTE.</p>

<p>Desigualdade social no Brasil</p>	<p>(EM01S21) Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de desigualdade social.</p> <p>(EM01S22) Compreender as relações entre poder econômico, poder político e desigualdade social.</p> <p>(EM01S23) Verificar as relações entre desigualdade social e casos de violência.</p> <p>(EM01S24) Reconhecer e caracterizar as origens da desigualdade social no Brasil e como ela se manifesta.</p>	      
--------------------------------------	--	--

Sugestões para mediação dos Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Apresentar a importância da Sociologia para o (re)conhecimento da realidade social: gráficos, mapas, tabelas, iconografias;
- Mostrar com exemplos concretos como pode ocorrer a desnaturalização e o estranhamento para com as desigualdades sociais por meio de exercícios;
- Exemplo 1: Giz: O que é? Para que serve? Quem usa? Como é feito? Quanto custa? Quem faz? Quanto ganha? Quem vende? Sujeitos relacionados com o uso (professor, estudante) instituição relacionada (escola);
- Exemplo 2: Fotografia. Exemplo 3: livro. Exemplo 4: refrigerante. Isso pode ser repetido com outros exemplos indicados pelo professor e estudantes;
- Realizar exercícios que permitam que a desigualdade social seja desnaturalizada e visível aos olhares das pessoas do cotidiano;
- Discutir o que é invisibilidade social por meio de charges, vídeos, músicas e a literatura;
- Mostrar, analisar e discutir com os estudantes a pirâmide social brasileira;
- Desenvolver com os estudantes modelos de pesquisas exploratórias sobre instituições sociais e como elas aparecem como fonte de socialização: família, escola, instituições religiosas, trabalho, grupos de amigos, clubes etc.;
- Desenvolver com os estudantes modelos de entrevistas (as histórias de vida) sobre a trajetória percorrida por pessoas mais velhas, podendo ser parentes ou outros conhecidos. Na sequência, poderá haver a montagem de uma espécie de “projeto de vida”, em que será possível observar a presença (ou não) das instituições sociais ao longo dessas trajetórias;
- Avaliar a presença dos meios de comunicação social como fonte extra institucional de socialização;
- Discutir os fatores naturalizantes (ou até sobrenaturalizantes) das manifestações da desigualdade social: biológicos, culturais, religiosos;
- Discutir as relações entre desigualdade social e violência, refletindo sobre como uma realimenta e potencializa a outra;
- Usar recursos didáticos, como filmes, literatura, peças de teatro. Exemplos:
 - Que horas ela volta? (Brasil, 2015). Direção: Anna Muylaert
 - Ilha das Flores, (Brasil, 1989) Roteiro e Direção: Jorge Furtado
 - 12 homens e uma sentença, (Twelve andry men, EUA, 1955), Direção: Sidney Lumet
 - Pai contra Mãe (conto) in Relíquias de Casa Velha, Machado de Assis (domínio público)

2ª SÉRIE

EIXO: DIFERENÇA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
O conceito de diferença	<p>(EM02S01) Compreender e caracterizar o conceito antropológico de diferença e seus correlatos: diversidade e alteridade.</p> <p>(EM02S02) Aplicar a noção de alteridade adotada pela perspectiva socioantropológica.</p> <p>(EM02S03) Reconhecer o valor positivo da diferença como distinta de desigualdade (valor negativo).</p>	 <p>Metas 4-5, 5-1, 8-5, 10-3, 11-2</p>
Diferença e cultura	<p>(EM02S04) Definir cultura como um conjunto de práticas cotidianas realizadas por um coletivo de pessoas num determinado tempo e espaço.</p> <p>(EM02S05) Reconhecer o relativismo cultural como crítica ao etnocentrismo.</p> <p>(EM02S06) Identificar como marcadores sociais da diferença as dimensões étnico-racial, religiosa, regional.</p> <p>(EM02S07) Observar como o conceito de diferença se relaciona com a construção de identidades culturais, nacionais e regionais.</p>	 <p>Metas 4-5, 5-1, 8-5, 10-2, 11-4</p>

<p>Diferença e questão de gênero</p>	<p>(EM02S08) Identificar a concepção de gênero como construção social.</p> <p>(EM02S09) Reconhecer as relações entre gênero e sexualidade.</p> <p>(EM02S10) Identificar manifestações de preconceito, discriminação, intolerância e estigma em relação a gênero e formas de superação.</p>	 <p>META 4-5 ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p>  <p>META 5-1 ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p>  <p>META 8-5 EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM REMUNERAÇÃO IGUAL</p>  <p>META 10-2 EMPREGAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS</p>  <p>META 11-7 PROMOVER A ACESSIBILIDADE E O TRANSPORTE SUSTENTÁVEL, INCLUSIVE MULHERES, IDOSOS E PESSOAS</p>
<p>Diferença na realidade brasileira: relações entre preconceito e violência</p>	<p>(EM02S11) Pesquisar a realidade brasileira a partir da noção de diversidade socio-cultural.</p> <p>(EM02S12) Analisar as linhas de pensamento e atuação de movimentos sociais contemporâneos (feminista, igualdade racial, ambientalista, indígena, população LGBTQIA+, entre outros).</p> <p>(EM02S13) Reconhecer formas de violência como consequência de preconceitos, discriminações e estigmatização de pessoas.</p> <p>(EM02S14) Identificar o estigma e o bullying como formas de violência contra a diferença, a diversidade, a alteridade.</p> <p>(EM02S15) Reconhecer a natureza violenta da existência dos preconceitos e das discriminações de todos os tipos.</p> <p>(EM02S16) Verificar como a violência relacionada a preconceitos e discriminações de todos os tipos se manifesta na realidade brasileira.</p>	 <p>META 1-8 COMER MERCADORIA POR PESSOAS E FAMÍLIAS EM POBREZA E MOVIMENTOS A GÊNERO</p>  <p>META 4-5 ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p>  <p>META 5-1 ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p>  <p>META 10-2 EMPREGAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS</p>  <p>META 11-7 PROMOVER A ACESSIBILIDADE E O TRANSPORTE SUSTENTÁVEL, INCLUSIVE MULHERES, IDOSOS E PESSOAS</p>

Sugestões para mediação dos Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Discutir as diferentes noções de cultura e o conceito antropológico de cultura;
- Expor para os estudantes o conceito de etnocentrismo e de alteridade;
- Destacar a importância e positividade da diversidade cultural;
- Propor pesquisas sobre a diversidade cultural na Cidade de São Paulo;
- Fazer um levantamento preliminar com os estudantes sobre as várias manifestações de preconceito;
- Buscar compreender as causas dos preconceitos;
- Discutir com os estudantes os sentidos da diferença: o que é ser diferente, em que isso é bom e em que é ruim? Debater por que a desigualdade e as diferenças não são a mesma coisa;
- Fazer um levantamento com os estudantes de frases e comportamentos preconceituosos;
- Pessoas-alvo de preconceitos, discriminações e estigmas: mulheres, negros, população LGBTQIA+, pessoas obesas, nordestinos, pessoas do sertão, pessoas do litoral, pobres, mendigos, prostitutas, católicos, protestantes, espíritas, seguidores de religiões afro, trabalhadores não qualificados, pessoas com deficiência;
- Discutir com os estudantes a origem do pensamento acerca da “democracia racial” vigente no Brasil, bem como a sua pertinência (ou não) para a análise da sociedade nacional contemporânea;
- Definir a origem e como foram construídos alguns movimentos sociais contemporâneos;
- Compreender a ideia social e ideológica presente no termo “minorias”;
- Enumerar com os estudantes exemplos de movimentos sociais e suas demandas;
- Propor entrevistas a algum participante de um determinado movimento social;
- Dividir os estudantes em grupos e atribuir a cada um a pesquisa sobre um tipo de movimento social;
- Discutir com os estudantes o que é bullying e que relação este tem com os preconceitos;
- Debater com os estudantes como o preconceito, a discriminação, o estigma e o bullying são formas de violência contra a diferença, a diversidade, a alteridade⁹;
- Debater com os estudantes como (a noção de) gênero é uma construção social a partir da frase de Simone de Beauvoir: “Não se nasce mulher, torna-se mulher”. (O segundo sexo, [1949])

Filmes:

- Billy Elliot, (Idem, Reino Unido, 2000) D. Stephen Daldry
- Milk, a voz da igualdade, (Milk, EUA, 2008), Direção: Gus van Sant
- Os sonhadores, (The Dreamers, França/Reino Unido, 2003), Direção: B. Bertolucci
- Xica da Silva, (Brasil, 1976), Direção: Cacá Diegues

9 Para ampliar a discussão, sugerimos Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial, UNESCO, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368092>.

3ª SÉRIE

EIXO: DEMOCRACIA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Democracia: histórico, caracterização, limites e possibilidades</p>	<p>(EM03S01) Reconhecer os valores que constroem uma sociedade democrática.</p> <p>(EM03S02) Identificar formas antidemocráticas de organização de Estados na contemporaneidade: o autoritarismo e o totalitarismo.</p> <p>(EM03S03) Avaliar o conflito entre os princípios de liberdade e igualdade para a formação de uma sociedade democrática.</p> <p>(EM03S04) Avaliar as possibilidades de harmonia entre uma parcela hegemônica da sociedade com as suas variadas minorias, objetivando a consolidação de uma mentalidade democrática.</p>	 <p>Metas 4-5, 5-5, 10-2</p>
<p>Democracia, cidadania e Direitos Humanos</p>	<p>(EM03S05) Identificar as formas de organização dos Estados Modernos e a construção da ideia de cidadania nos tempos modernos.</p> <p>(EM03S06) Relacionar os sistemas políticos e as formas de participação política e social.</p> <p>(EM03S07) Identificar as dimensões civil, política e social do exercício da cidadania.</p> <p>(EM03S08) Reconhecer as relações entre cidadania e a participação política.</p> <p>(EM03S09) Identificar novas formas de participação política e de exercício da cidadania: movimentos sociais no mundo.</p> <p>(EM03S10) Avaliar os limites da representação, a ideia de democracia direta e as novas tecnologias de informação e comunicação (novas mídias).</p>	 <p>Metas 4-7, 5-5, 10-2</p>

<p>História da democracia no Brasil: estrutura do Estado Brasileiro</p>	<p>(EM03S11) Conhecer os aspectos básicos da organização política do Estado Brasileiro, com ênfase ao sistema eleitoral e aos partidos que dele participam.</p> <p>(EM03S12) Identificar as instituições políticas e de poder do Estado Brasileiro.</p> <p>(EM03S13) Pesquisar as características do Estado Democrático de Direito Brasileiro.</p> <p>(EM03S14) Identificar as formas alternativas de participação política e de exercício da cidadania no Brasil: movimentos sociais.</p> <p>(EM03S15) Conhecer os aspectos básicos da organização do Estado Brasileiro.</p>	   
<p>História da democracia no Brasil: tendências de autoritarismo e intolerância política</p>	<p>(EM03S16) Identificar a ocorrência de períodos autoritários na história do Brasil.</p> <p>(EM03S17) Identificar como as relações entre intolerância e casos de violência se manifestam no Brasil de hoje.</p> <p>(EM03S18) Avaliar os limites de respeito a valores democráticos e aos Direitos Humanos no Brasil.</p> <p>(EM03S19) Verificar a natureza violenta da intolerância.</p>	   

Sugestões para mediação dos Objetos de Conhecimento e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento

- Apresentar aos estudantes a definição de Democracia e explorar os seus limites e possibilidades;
- Discutir como o princípio de Democracia consiste em, ao mesmo tempo, permitir o diálogo e o conflito;
- Fazer uma breve apresentação das origens da Democracia moderna (histórico: crise do Feudalismo, formação dos Estados Modernos, Absolutismo, Iluminismo, revoluções burguesas);
- Debater com os estudantes o conceito de cidadania e as suas relações com a participação política;
- Identificar os movimentos sociais como uma forma de participação política diversa dos Partidos Políticos;
- Avaliar a presença e a influência das novas tecnologias de informação e comunicação nas esferas representativas do sistema democrático;
- Pesquisar as formas de participação política que os estudantes conhecem ou eventualmente participam;
- Apresentar o conceito de Estado, formas, sistemas e regimes de governo;
- Apresentar as ideias elementares acerca da importância da Constituição de um país, fazendo um breve histórico do contexto político da promulgação das Cartas Magnas que já vigoraram no Brasil
- Propor aos estudantes um levantamento histórico sobre os períodos de Ditadura no Brasil: consultar jornais, revistas, livros, fotos, filmes ou entrevistar pessoas que vivenciaram aquele período;
- Propor aos estudantes um levantamento histórico sobre o processo de redemocratização do Brasil: consultar jornais, revistas, livros, fotos, filmes, entrevistar pessoas que vivenciaram este período;
- Ler e discutir alguns artigos da atual Constituição Brasileira, especialmente os capítulos sobre os Direitos (artigo 5º) e sobre os Poderes Legislativo, Executivo e Judiciário;
- Apresentar o conceito de partido político, caracterizando a ideia de “parte”;
- Propor para os estudantes a elaboração de um mapa histórico sobre os principais partidos políticos brasileiros que vigoram na contemporaneidade;
- Apresentar as principais características do sistema eleitoral brasileiro, destacando as semelhanças ou diferenças com a organização política de outros países;
- Discutir com os estudantes como a Democracia é um regime de contradições e conflitos;
- Debater com os estudantes a presença da intolerância como um elemento negativo na Democracia;
- Fazer um levantamento das manifestações de intolerância;
- Discutir as características violentas das manifestações de intolerância.

PERCURSOS DE ESTUDO E FORMAÇÃO



PROPOSTAS DE PERCURSOS DE ESTUDO E FORMAÇÃO

Percurso I – Problemas contemporâneos

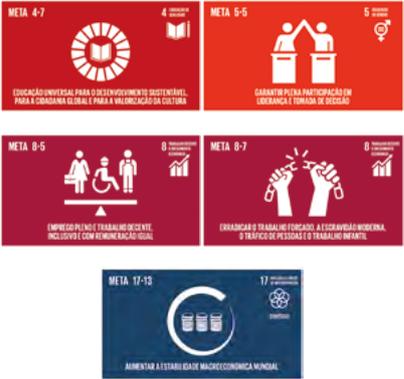
Temáticas associadas: Democracia e regimes autoritários/ Globalização e Neoliberalismo / Meio ambiente e planejamento urbano / Cultura urbana e juventude / Diversidade social e étnica / Migrações e imigrações /Equidade de gênero.

Eixo estruturante: Investigação científica

Modalidade: Grupo de estudo e pesquisa.

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
PROBLEMAS CONTEMPORÂNEOS		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Democracia e regimes autoritários	Pesquisar e analisar exemplos de regimes políticos democráticos e autoritários, identificando e analisando fontes documentais, consultando e debatendo fontes bibliográficas, no esforço de diferenciar, caracterizar e refletir com criticidade sobre esses regimes políticos.	<p>META 4-5: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4-7: EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A INCLUSÃO DA CULTURA</p> <p>META 5-5: GARANTIR PLENA PARTICIPAÇÃO EM LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO</p> <p>META 10-1: REDUZIR A VIOLÊNCIA EM TODOS OS LUGARES</p> <p>META 10-3: PROMOVER O ESTADO DE DIREITO E GARANTIR A INCLUSÃO E O ACESSO À JUSTIÇA</p>

<p>Globalização e Neoliberalismo</p>	<p>Pesquisar e analisar fontes bibliográficas e fílmicas que tratam do tema da globalização, no esforço de caracterizar a economia mundial do século XXI e as propostas neoliberais, refletindo criticamente sobre as consequências que desencadeiam nas economias nacionais e nas mudanças que fragilizam as relações sociais de trabalho.</p>	
<p>Meio ambiente e planejamento urbano</p>	<p>Conhecer como as sociedades estabelecem relações com a natureza em diferentes contextos históricos e quais os fundamentos que sustentam essas relações (a partir de diferentes fontes bibliográficas e documentais, para realizar pesquisa e análise da Cidade de São Paulo, hoje e em outras épocas), avaliando os cuidados com os rios, áreas verdes, ar, água, fauna e descarte de resíduos, de modo a favorecer e defender a qualidade ambiental.</p>	
<p>Cultura urbana e juventudes</p>	<p>Pesquisar e analisar as manifestações culturais dos jovens de diferentes classes sociais, que vivem em diferentes bairros da Cidade de São Paulo, para documentar, analisar e organizar um acervo a ser socializado a partir do uso de tecnologias de vídeo e internet.</p>	
<p>Diversidade social e étnica</p>	<p>A partir das proposições das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, analisar processos históricos que impuseram discriminações e preconceitos étnico-raciais no Brasil, suas consequências em relação às desigualdades sociais, e formas de combatê-los, construindo proposições que permitam fortalecer identidades e autoestimas, promovendo social e economicamente a população brasileira pela equidade e reconhecendo as interações e trocas culturais.</p>	

<p>Migrações na Cidade de São Paulo</p>	<p>A partir da história de São Paulo e a relação com a presença de migrantes internos e internacionais, as histórias e as motivações para os deslocamentos, conhecer e analisar as conjunturas históricas da presença diversificada desses grupos populacionais e refletir a respeito de suas atuações na história da cidade.</p>	
<p>Equidade de gênero</p>	<p>Criar categorias de análise, coletar dados e referências bibliográficas para avaliar se há ou não equidade de gênero nas relações sociais locais, nas realidades de outras localidades e em diferentes momentos históricos, organizando materiais para divulgar os resultados da pesquisa, em defesa do respeito à diversidade, fazendo uso de variadas linguagens – literária, fotográfica, gráfica, filmica...</p>	
<p>Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:</p> <p>No diálogo com Sociologia, podemos dizer que tais temáticas contemporâneas estão presentes no campo das Ciências Sociais – por exemplo, Antropologia: Cultura urbana e juventude, Diversidade étnico-racial; Sociologia: Migrações e imigrações, Equidade de gênero; e Ciência Política: Democracia e regimes autoritários, Globalização e Neoliberalismo – apenas com tratamento de viés mais específico de cada uma dessas ciências.</p> <p>Em Filosofia, essas temáticas podem ser abordadas, por exemplo, no âmbito da filosofia política, da ética e da antropologia filosófica, e de diferentes perspectivas. A questão da equidade de gênero, em particular, assim como outros temas relacionados ao problema do preconceito e da discriminação, pode ser examinada também de um ponto de vista crítico à própria filosofia, buscando-se apontar como certos autores contribuíram para reforçar e justificar a desigualdade de gênero e racial, em diferentes períodos da história. Pode-se, ainda, destacar a luta das mulheres por igualdade de direitos, estudando-se o pensamento de diferentes autoras feministas.</p> <p>O percurso Problemas Contemporâneos tem estreita correlação com temáticas tradicionalmente trabalhadas pelos professores de Geografia do Ensino Médio. Considerando que se busca nesse nível de escolarização uma compreensão do espaço geográfico na sua dimensão de totalidade, o professor pode desenvolver todas as temáticas associadas de forma integrada, uma vez que um determinado recorte empírico a ser estudado com os estudantes apresenta conexões com uma ou mais temáticas.</p>		

Percurso II - Direitos Humanos

Temáticas associadas: Estados-Nações e Cidadania / Declaração Universal dos Direitos Humanos / Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC / Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - UNESCO/ Pesquisa socioeconômica das condições de vida do entorno da escola, ou outra localidade a ser discutida com os estudantes.

Eixo estruturante: Mediação e intervenção sociocultural

Modalidade: Grupo de estudo e pesquisa

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
DIREITOS HUMANOS		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Proposição de pesquisa socioeconômica das condições de vida do entorno da escola, ou outra localidade	Propor e planejar estudos e metodologias para a realização de uma pesquisa a respeito das condições socioeconômicas e direitos culturais da população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes, com a finalidade de diagnosticar o acesso aos direitos humanos universais, que, contemporaneamente, incluem também o acesso à informação, acesso e uso de tecnologias e boas condições ambientais.	     
Estados-Nações e Cidadania	Desenvolver estudos sobre a história dos direitos humanos que, ao longo dos séculos, foi consolidando o conceito de cidadania e suas relações com o Estado-Nação, para fundamentar e estabelecer categorias de análise que contribuam para a organização da pesquisa a respeito das condições socioeconômicas e direitos culturais da população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes.	    

<p>Declaração Universal dos Direitos Humanos</p>	<p>Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o contexto histórico em que foi elaborada, distinguindo critérios para o diagnóstico e a avaliação da qualidade de vida e do acesso aos direitos universais pela população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes.</p>	
<p>Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC</p>	<p>Conhecer o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC e o contexto histórico em que foi elaborado, distinguindo critérios para o diagnóstico e a avaliação da qualidade de vida e do acesso aos direitos universais pela população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes.</p>	

<p>Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - UNESCO</p>	<p>Conhecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - UNESCO e o contexto histórico em que foram elaborados, distinguindo critérios para o diagnóstico e a avaliação da qualidade de vida e do acesso aos direitos universais pela população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes.</p>	 <p>Infographic grid of Sustainable Development Goals (SDGs) 1-10 with icons and text in Portuguese. The grid includes: <ul style="list-style-type: none"> Target 1-2: ERADICAR A POBREZA EM TODAS SUAS FORMAS Meta 2-1: AUMENTAR A PRODUÇÃO E O USO EFICIENTE DE ALIMENTOS, ALIMENTOS SEGUROS E NUTRICIONAIS Meta 3-6: AUMENTAR A COBERTURA UNIVERSAL DE SAÚDE Meta 4-7: EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA Meta 10-2: ORGANIZAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS Meta 11-1: AUMENTAR O URBANISMO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Meta 12-7: PROMOVER A PRÁTICA DE EMPRESAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS Meta 16-3: PROMOVER O ESTADO DE DIREITO E GARANTIR A IGUALDADE DE ACESSO À JUSTIÇA Meta 16-6: PROMOVER E FORTALECER AS POLÍTICAS NAS ORGANIZAÇÕES </p>
<p>Realização da pesquisa socioeconômica das condições de vida do entorno da escola ou de localidade a ser discutida com os estudantes</p>	<p>Realizar pesquisa da qualidade de vida da população do entorno da escola, ou de localidade a ser discutida com os estudantes, a partir de metodologias que considerem categorias de análise e critérios relacionados aos direitos socioeconômicos e culturais, acesso à tecnologia e qualidade ambiental.</p>	 <p>Infographic grid of Sustainable Development Goals (SDGs) 1-10 with icons and text in Portuguese. The grid includes: <ul style="list-style-type: none"> Target 1-2: ERADICAR A POBREZA EM TODAS SUAS FORMAS Meta 2-1: AUMENTAR A PRODUÇÃO E O USO EFICIENTE DE ALIMENTOS, ALIMENTOS SEGUROS E NUTRICIONAIS Meta 3-6: AUMENTAR A COBERTURA UNIVERSAL DE SAÚDE Meta 4-7: EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA Meta 10-2: ORGANIZAR E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS Meta 11-1: AUMENTAR O URBANISMO E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL Meta 12-7: PROMOVER A PRÁTICA DE EMPRESAS PÚBLICAS SUSTENTÁVEIS Meta 16-3: PROMOVER O ESTADO DE DIREITO E GARANTIR A IGUALDADE DE ACESSO À JUSTIÇA Meta 16-6: PROMOVER E FORTALECER AS POLÍTICAS NAS ORGANIZAÇÕES </p>

Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:

No diálogo com Sociologia, o tema dos Direitos Humanos e seus correlatos fazem parte da tradição de discussão das Ciências Sociais, em especial da Ciência Política, tendo relação imediata com os debates sobre democracia; mas também pode ser tratado em relação ao tema da desigualdade social, no âmbito da Sociologia, uma vez que se entende que a existência da desigualdade é índice da não efetivação de direitos básicos da pessoa humana. Ainda podemos encontrar esse tema - Direitos Humanos - nos debates sobre o respeito à diferença e o combate a preconceitos e intolerâncias de todos os tipos.

Em Filosofia, a temática dos Direitos Humanos se insere mais especificamente no âmbito da filosofia política e da ética. Em diálogo com a História, pode-se abordar, por exemplo, o processo de colonização das Américas e o genocídio praticado contra os povos nativos e justificado ideologicamente por diversos autores, destacando-se, também, aqueles que denunciaram esse genocídio e se opuseram a ele, como Bartolomeu de Las Casas. É possível, também, incluir o estudo das desigualdades de gênero, étnico-racial, entre outras, e a contribuição da filosofia para sua superação. A esse respeito, autores como Olympe de Gouges, Michel Foucault, Achille Mbembe, Renato Nogueira, entre outros, podem ser de grande utilidade.

No diálogo com a Geografia, o percurso Direitos Humanos possibilita a compreensão das manifestações das desigualdades socioespaciais resultantes do processo de produção espacial a partir da dialética capital x trabalho, manifestadas em diferentes escalas de análise: local, regional, nacional e global. A partir das condições materiais da espacialidade (sistema de objetos) e, também, das práticas sociais (sistemas de ações), o professor poderá trabalhar com os estudantes como os Direitos Humanos são muitas vezes negados ou interditados intencionalmente aos grupos sociais mais vulneráveis que, geograficamente, são localizados no espaço. Assim, os estudantes poderão compreender como o território manifesta as desigualdades quanto ao acesso aos direitos humanos básicos e, ao mesmo tempo, sua contradição. Nesse sentido, os territórios expressam na sua paisagem maior acesso a tais direitos. A precarização das infraestruturas básicas encontradas nas periferias das cidades só pode ser compreendida a partir do seu antagonico, que são os espaços privilegiados de tais infraestruturas. Vale destacar que o território também é onde se manifestam as múltiplas e variadas formas de reivindicações sociais em luta pelos direitos humanos.

Percurso III - História, Arte e Ciência

Temáticas associadas: Arte da antiguidade clássica europeia / Renascimento cultural e científico europeu/ Filosofia e Ciência no Iluminismo / Arte moderna e as Ciências Humanas / Arte brasileira contemporânea

Eixo estruturante: Processos criativos

Modalidade: Oficinas

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

HISTÓRIA, ARTE E CIÊNCIA

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Filosofia e arte da antiguidade clássica europeia	Conhecer e apreciar textos de filósofos/as, textos literários e obras de arte plásticas (afrescos, arquitetura, esculturas...) da antiguidade clássica (Grécia e Roma), a partir de oficinas, conversas filosóficas, encenações teatrais, análises estéticas, visita a museus virtuais e recreações de obras artísticas.	 META 4-1 4 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE

Renascimento cultural e científico europeu	Conhecer obras artísticas e científicas (homens e mulheres) do Renascimento europeu, a partir de oficinas, conversas, análises estéticas e visitas a museus.	
Filosofia e ciência no Iluminismo	Conhecer obras de filósofos/as do Iluminismo e cientistas (homens e mulheres) do século XVIII, a partir de oficinas, conversas e debates.	
Arte e as ciências do século XIX e início do XX	Conhecer as obras e os/as artistas modernos do final do século XIX e início do XX e cientistas (homens e mulheres), a partir de oficinas, visitas a museus, conversas, debates e concertos musicais.	
Arte brasileira contemporânea	Conhecer obras e artistas brasileiros/as contemporâneos/as, a partir de oficinas, conversas, escutas, debates, visitas a museus e concertos musicais. Conhecer a arte indígena na sua diversidade, a arte africana e afro-brasileira, debatendo e estudando suas manifestações e especificidades.	

Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:

No diálogo com Sociologia, tanto em relação à Arte quanto em relação à Ciência, podemos encontrar abordagens de natureza sociológica, quer numa Sociologia da Arte – que discute as condições sociais da produção artística, na triangulação autor-obra-público (Vide Antonio Candido, *Literatura e Sociedade*, cap. 2- *Literatura e vida social*, cabendo para a Arte como um todo o que diz da literatura; Ernst Fischer, *A necessidade da Arte*); quer numa Sociologia do Conhecimento que discute as condições sociais do desenvolvimento científico são explicitados (Vide Thomas Kuhn, *A Estrutura das Revoluções Científicas*, em especial cap. 8 – *A Natureza e necessidade das revoluções científicas*).

Em Filosofia, a temática da Arte se insere mais especificamente no campo da estética. Pode-se, por exemplo, discutir o que é o belo e o que é a arte, do ponto de vista de autores como Safo de Lesbos, Platão, Kant e Nietzsche, entre outros. Também seria interessante abordar os temas da indústria cultural e da cultura de massa, tal como os apresentam Adorno e Horkheimer. Por fim, seria importante fomentar nos estudantes a discussão sobre a diversidade artística e cultural do povo brasileiro (a arte indígena e afro-brasileira, por exemplo) e sobre a importância de que ela seja reconhecida como um elemento constitutivo da identidade do povo brasileiro.

Na paisagem geográfica, é possível identificar diferentes tempos e movimentos das artes, da arquitetura e da cultura em geral. Considerando que o espaço geográfico é o repositório de múltiplas temporalidades, ou como defende Milton Santos, a paisagem revela-se como uma rugosidade espaço-temporal, o professor poderá trabalhar com os estudantes esses diferentes tempos manifestados na paisagem pelos diferentes tempos técnicos, ou seja, como as diferentes técnicas de produção se fixam nos objetos. Uma fábrica do início do século XX possui uma arquitetura e uma técnica construtiva muito diferente de uma fábrica contemporânea, não somente porque a técnica construtiva da engenharia civil mudou (forma), mas porque o modo de regulação do trabalho também mudou. Mas, a cada tempo, as técnicas construtivas também incorporam estilos artísticos específicos e adaptativos aos condicionantes naturais e aos recursos existentes localmente, bem como concepções de mundo, de sujeito, de conhecimento e cultura próprios, todos eles manifestados na paisagem e nos seus sistemas de objetos. É por isso que muitos tratam, por exemplo, a cidade como “livro”, porque nela há uma infinidade de símbolos, arranjos e configurações espaciais capazes de serem lidos e compreendidos. Considerando que a característica espacial mais marcante da Cidade de São Paulo é a sua fragmentação, exclusão e diferenciação, o professor não deve considerar apenas os equipamentos urbanos de arte localizados na área mais central e áreas mais abastadas, mas também buscar identificar e compreender as manifestações artísticas que são produzidas nas periferias, sobretudo por jovens periféricos.

Percurso IV - História da Cidade de São Paulo

Temáticas associadas: As músicas que falam da Cidade de São Paulo/ a literatura e a Cidade de São Paulo / Os fotógrafos da cidade/ Os cronistas que falam da Cidade de São Paulo

Eixo estruturante: Multiculturalismo e Multiletramentos

Modalidade: Grupo de estudo, pesquisa e oficinas

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

HISTÓRIA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
As músicas que falam da Cidade de São Paulo	Conhecer, apreciar e debater as músicas que falam da Cidade de São Paulo, identificando os autores, seus contextos históricos e as representações construídas para os espaços, a infraestrutura urbana, a diversidade sociocultural e as vivências na cidade.	 <p>Metas 4-7, 5-1, 11-2, 11-4, 11-7</p>
A literatura e a Cidade de São Paulo	Conhecer, apreciar e debater as obras literárias que mencionam vivência na Cidade de São Paulo, identificando os autores, seus contextos históricos e as representações construídas para os espaços, a infraestrutura urbana, a diversidade sociocultural e as vivências na cidade.	 <p>Metas 4-7, 5-1, 11-2, 11-4, 11-7</p>

<p>Os fotógrafos e as imagens da Cidade de São Paulo</p>	<p>Conhecer, apreciar e debater sobre os fotógrafos que registraram espaços na Cidade de São Paulo, identificando os autores, seus contextos históricos, suas obras e as representações construídas para os espaços, a infraestrutura urbana, a diversidade sociocultural e as vivências na cidade.</p>	
<p>Os cronistas que falam da Cidade de São Paulo</p>	<p>Conhecer, apreciar e debater sobre os cronistas que registraram cotidianos da Cidade de São Paulo, identificando os autores, seus contextos históricos, suas obras e as representações construídas para os espaços, a infraestrutura urbana, a diversidade sociocultural e as vivências na cidade.</p>	

Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:

No diálogo com a Sociologia, a constituição das cidades é um fenômeno de variada caracterização que não escapa à compreensão de uma Sociologia Urbana. No caso da Cidade de São Paulo, é possível reconhecer essa constituição quer pelos seus aspectos sociais – desigualdade social e estrutura urbana, centro e periferia, “jardins” e “comunidades”, tendências de “gentrificação” –, quer políticos – políticas públicas, representação política e grupos de interesse, participação política e cidadania –, quer antropológicos – políticas culturais e diversidade cultural, democratização do acesso a bens culturais, diversidade étnico-racial e de gênero.

Em Filosofia, o tema da cultura na cidade pode ser abordado, por exemplo, do ponto de vista da antropologia filosófica, discutindo-se a natureza social e política do ser humano, habitante da *pólis*. Além disso, pode-se problematizar a noção de cultura, discutindo-se: o que é cultura? Como o cultural se distingue no natural? Há pessoas cultas e pessoas incultas? O que é cultura popular e cultura erudita? São incompatíveis? Como se relacionar com diferentes manifestações culturais? Essas e outras questões podem fazer intersecção com a temática proposta.

Estudar a História de São Paulo na perspectiva geográfica implica em compreender o seu processo de urbanização ao longo do tempo. A compreensão da complexidade socioespacial atual da cidade e da região metropolitana de São Paulo, com todos os seus problemas sociais e ambientais, só é possível quando analisada historicamente, considerando o processo de urbanização. O professor pode fazer uso do rico acervo disponível de imagens iconográficas, dos séculos XVII ao XIX, e de fotos e vídeos, do século XX aos dias atuais, para trabalhar com os estudantes os diferentes períodos históricos a partir de seus sistemas de objetos e sistemas de ações. Por exemplo, com as iconografias dos viajantes do século XIX ou com as fotos de Marc Ferrez pode-se compreender como a sociedade paulista se organizava produtivamente e como essa organização se revelava no espaço no século XIX. As possibilidades são infinitas e os recortes empíricos também, por exemplo, o professor pode desenvolver com os estudantes um projeto de investigação relacionado ao acesso desigual ao saneamento básico (água tratada e coleta de esgoto) atual e voltar no passado e mapear como esse acesso sempre foi espacialmente desigual.

Percurso V - História das mulheres

Temáticas associadas: História das mulheres em diferentes épocas e sociedades / Cotidianos das mulheres negras e indígenas no Brasil em diferentes épocas / As mulheres, o trabalho e as famílias / Representações históricas construídas para as mulheres / Lutas das mulheres por direitos

Eixo estruturante: Investigação Científica

Modalidade: Pesquisa, grupo de estudo e oficinas

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
HISTÓRIA DAS MULHERES		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Existe uma história da mulher?	Pesquisar e debater a produção de conhecimento sobre a história das mulheres, organizando referências bibliográficas.	<p>META 4-5: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p> <p>META 5-1: ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 5: IGUALDADE DE GÊNERO</p> <p>META 5-5: GARANTIR PLENA PARTICIPAÇÃO EM LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO</p>
História das mulheres em diferentes épocas e sociedades	Conhecer e debater as diferenças e semelhanças entre as vivências das mulheres em diferentes épocas históricas, produzindo textos reflexivos.	<p>META 4-5: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p> <p>META 5-1: ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 5: IGUALDADE DE GÊNERO</p> <p>META 5-5: GARANTIR PLENA PARTICIPAÇÃO EM LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO</p>
Cotidianos das mulheres negras e indígenas no Brasil em diferentes épocas	Conhecer cotidianos das mulheres negras e indígenas no Brasil em diferentes épocas, identificando contextos históricos e documentos que registram essas realidades.	<p>META 4-5: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p> <p>META 5-1: ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 5: IGUALDADE DE GÊNERO</p> <p>META 5-5: GARANTIR PLENA PARTICIPAÇÃO EM LIDERANÇA E TOMADA DE DECISÃO</p>

<p>As mulheres, o trabalho e a família</p>	<p>Conhecer e debater as mulheres nas relações de trabalho e nas vivências familiares, a partir de análise de entrevistas, estudos acadêmicos e documentos históricos.</p>	
<p>Representações históricas construídas para as mulheres</p>	<p>Analisar as representações construídas historicamente para as mulheres em diferentes épocas, identificando mudanças e permanências, por meio de análise de diferentes fontes documentais.</p>	

Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:

No diálogo com a Sociologia, a luta das mulheres por direitos teve uma de suas manifestações precursoras - como "estudos sobre mulher" no campo das Ciências Sociais (Vide Maria Luiza Heilborn e Bila Sorj, Estudos de Gênero no Brasil, em Sérgio Miceli (org.), O que ler na Ciência social brasileira [1970-1995], no qual o autor diz que "numa das versões de sua história consideram que o feminismo começou primeiro na academia e depois se espalhou para outras inserções sociais" (p.186) - iniciando com uma inspiração em movimentos feministas de origem europeia e norte-americana, mas assumindo aqui características de classe média, e logo transbordando para movimentos populares nos anos 1970 e 1980, quer no caso de luta por igualdade no trabalho quer na luta por creches (Vide Maria da Glória Gohn, Teorias dos Movimentos Sociais, especialmente cap. VIII - movimentos sociais no Brasil na era da participação: 1978-1989). A partir dos anos 1980, tais estudos passam a denominar-se "estudos sobre gênero", rejeitando o determinismo biológico (mulher) e assumindo o caráter eminentemente de construção social (gênero). Com o passar do tempo, a diversidade e a acumulação de pesquisas e a própria diversificação de demandas/movimentos, o tema "mulher" assumiu novas formas de expressão: gênero e trabalho (busca de igualdade entre os gêneros no mundo do trabalho), gênero e sexualidade (respeito à diversidade de gêneros), gênero e violência (sobretudo combate à violência contra a mulher/feminicídio).

Em Filosofia, pode-se discutir a questão do apagamento das mulheres da história da filosofia e salientar a presença de filósofas em todos os períodos históricos. Também seria pertinente abordar a concepção da mulher expressa por alguns filósofos e que contribuíram para justificar e difundir uma mentalidade negativa em relação a ela e, por conseguinte, sua discriminação. Por fim, pode-se destacar o trabalho de filósofas, particularmente de origem africana e latino-americana, para dar visibilidade à presença feminina na filosofia e, ao mesmo tempo, superar o eurocentrismo presente no ensino desse componente curricular.

O diálogo com a Geografia possibilita trazer para a sala de aula os debates recentes sobre feminismo e gênero. Os estudos têm revelado que as desigualdades de gênero históricas e atuais têm na espacialidade uma dimensão ou uma marca muito importante na configuração dessas diferenças. Por exemplo, identificar-se como mulher num bairro nobre, com infraestruturas básicas disponíveis, como mobilidade urbana, acesso a creches, saneamento básico, segurança, emprego, lazer, entre outros é muito diferente de identificar-se como mulher em áreas periféricas, onde essas infraestruturas são geralmente rarefeitas, impondo a estas condições existenciais muito mais desiguais do que as primeiras. Um trabalho interessante que o professor pode desenvolver com os estudantes é o papel atual das mulheres nos movimentos sociais existentes na cidade em defesa do direito à moradia, a terra, à creche e educação pública de qualidade, entre tantos outros existentes.

Percurso VI – Centro de documentação

Temáticas associadas: Conceitos de memória e de História / Relações entre história, memória e identidade / Diversidade documental / Ética, memória, patrimônio e história / Pesquisas e preservação de documentos coletados

Eixo estruturante: Gestão e conteúdos e informação

Modalidade: Pesquisa, grupo de estudo e oficinas

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias / Educação Digital

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Conceitos de memória e de História e as relações entre história, memória e identidade	Conhecer e debater as aproximações e distinções entre história e memória; diferentes concepções de tempo; as relações entre memória, história e identidade, a partir de pesquisas bibliográficas.	
Diversidade documental	Conhecer, debater, pesquisar e analisar diferentes tipos de documentos para organização de acervo documental da escola, do bairro ou de localidade diversa, a ser discutida com os estudantes, considerando que os documentos podem ser materiais, orais, textuais, fílmicos, fotográficos, sonoros, cartográficos...; e produzir documentos a partir da história oral (entrevistas) e outras linguagens, seguindo princípios éticos.	
Ética, memória, patrimônio e história	Conhecer e debater o conceito de patrimônio histórico e a legislação brasileira sobre o tema; pesquisar e documentar os patrimônios locais, com discernimentos éticos.	
Pesquisas e preservação de documentos coletados	Pesquisar, debater, organizar e preservar documentos pertencentes a diferentes acervos, como hemerotecas, espaços museológicos e expositivos, fazendo uso de recursos materiais, virtuais e tecnologia da informática.	

Diálogos interdisciplinares nas Ciências Humanas:

No diálogo com a Sociologia, a ampla bibliografia das Ciências Sociais constitui em si um exemplo de documentação sobre memória e identidade de grupos sociais, movimentos sociais e instituições. Algumas pesquisas qualitativas são baseadas na técnica genericamente chamada de história de vida e, a partir delas, as Ciências Sociais organizaram centros de documentação, nos quais recolhem informações e exemplares audiovisuais. Exemplos de Centros de Documentação e Pesquisa: CERU (USP) – Centro de Estudos Rurais e Urbanos; MAE-USP – Museu de Arqueologia e Etnologia, de caráter acadêmico; MIS – Museu da Imagem e Som, de caráter mais plural atingindo o grande público.

Há muitos documentos (matérias jornalísticas, documentos oficiais, propostas curriculares etc.) relativos à presença da Filosofia no currículo escolar e, em particular, ao movimento pela sua reimplantação no Ensino Médio no contexto pós-1964. Uma forma de adentrar essa temática pela mediação da Filosofia seria levantando e analisando esses documentos, a fim de compreender a importância do estudo da filosofia para a formação da juventude brasileira.

No diálogo com a Geografia, o professor tem nesse percurso uma rica possibilidade de produzir com os estudantes, a partir de diferentes tipos de documentos e linguagens, análises espaciais potentes para a compreensão da Cidade e da Região Metropolitana de São Paulo, bem como qualquer outra temática de seu interesse. Por meio desses documentos e recursos, o professor também poderá apresentar aos estudantes alguns dos procedimentos metodológicos de análise espacial, possibilitando aos estudantes a produção de conhecimentos geográficos. Em São Paulo, há muitos e importantes arquivos desses documentos, inclusive de documentos cartográficos.

Percurso VII – Meio ambiente, vulnerabilidade e riscos socioambientais

Temáticas associadas: Aquecimento Global / Economia / Política

Eixo estruturante: Investigação científica / Gestão e conteúdos e informação

Modalidade: Grupos de Estudo / Projetos de Pesquisa / Oficinas de textos de divulgação científica e informativos

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias / Educação Digital

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

MEIO AMBIENTE, VULNERABILIDADE E RISCOS SOCIOAMBIENTAIS

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Mudanças Climáticas: natureza, prevenção e o papel das sociedades	<p>Discutir e analisar os fatores que contribuem para o processo de aquecimento global.</p> <p>Identificar os principais agentes e locais de descarte de resíduos sólidos e líquidos em rios, mares e oceanos, exemplificando seus danos socioambientais.</p> <p>Prever e avaliar catástrofes naturais em áreas urbanas na Cidade e no Estado de São Paulo.</p> <p>Compreender o papel das agendas internacionais e o papel dos Estados na produção de políticas ambientais de preservação e propor novas abordagens para diminuir os impactos negativos das mudanças climáticas sobre as sociedades e a economia global-regional.</p>	 <p>Metas 11-5, 11-6, 13-A, 13-B, 15-1, 17-10</p>
Reservas ambientais e seus usos	<p>Contrastar as causas e consequências do desmatamento e das queimadas nos Biomas Brasileiros e seu impacto nos sistemas naturais globais.</p> <p>Conhecer, inferir e propor desdobramentos para a Justiça ambiental e sua relação com o papel dos estados, dos agentes privados e da sociedade civil, considerando a Cidade de São Paulo e outros casos brasileiros.</p> <p>Conhecer e debater o controle da água como recurso, além do novo discurso da escassez, a presença de organismos internacionais e o acesso à água como direito fundamental humano.</p> <p>Analisar, com o uso de mapas, tabelas e organogramas, os padrões de produção alimentar, distribuição e consumo da produção, elaborando argumentos que identifiquem a distribuição da fome e da miséria no Estado de São Paulo.</p>	 <p>Metas 2-4, 6-1, 10-2, 10-3</p>
A Economia verde no Brasil e no mundo	<p>Selecionar e descrever quais são os agentes que capturam o discurso socioambiental e reconstróem novas formas de viver e consumir.</p> <p>Discutir e analisar a nova mão de obra qualificada e as demandas do mundo do trabalho.</p> <p>Avaliar os padrões de produção familiar e ribeirinha e os impactos da produção de matéria-prima para a economia verde.</p> <p>Identificar e avaliar as novas tecnologias que vêm sendo criadas de modo a criar e atender um novo mercado consumidor.</p>	 <p>Metas 8-5, 8-C, 12-2, 15-1</p>

Percurso VIII – Juventudes e direito à cidade

Temáticas associadas: Urbanização / Desigualdades Sociais / Territorialidade

Eixo estruturante: Mediação e intervenção política e econômica

Modalidade: Grupos de Estudo / Projetos de Intervenção / Oficinas de textos de divulgação científica e informativos

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

JUVENTUDES E DIREITO À CIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Formação territorial: a constituição do espaço urbano em suas multiplicidades</p>	<p>Comparar os processos de urbanização em São Paulo, no Brasil e no mundo considerando as diferentes espacialidades, trajetórias e noções de progresso e desenvolvimento.</p> <p>Compreender a Cidade de São Paulo a partir de seus processos de transformação socioespacial e suas inserções políticas, técnicas, econômicas e culturais na formação territorial brasileira.</p> <p>Conhecer as territorialidades urbanas da Cidade de São Paulo à luz das diferentes manifestações culturais, migrações e formas de organização política dos grupos sociais.</p> <p>Analisar as desigualdades étnico-raciais, sociais, de gênero e orientação sexual e de pessoas com deficiência - PCD que compõem as juventudes na Cidade de São Paulo e no Brasil, propondo formas de promover a redução de preconceitos e violências.</p>	

<p>Espacialidades urbanas: a cidade como um direito coletivo</p>	<p>Debater a construção de ações individuais e coletivas que fomentem uma maior participação política da sociedade na Cidade de São Paulo, privilegiando a promoção do direito à cidade e à cidadania, redução das injustiças e equidade de direitos aos migrantes internacionais.</p> <p>Analisar, debater e propor soluções para o déficit habitacional na Cidade de São Paulo com base no Direito à Moradia garantido pelo Estatuto da Cidade e pela Constituição Brasileira.</p> <p>Analisar a violência urbana a partir de noções de espaço público e privado e de segregação socioespacial.</p> <p>Compreender, analisar e julgar as condições de acessibilidade e mobilidade nos/dos espaços urbanos brasileiros com base em critérios socioespaciais, étnico-raciais, das pessoas com deficiência, de gênero e faixa etária.</p> <p>Comparar os modais de transporte público nas cidades e avaliar os marcos regulatórios e movimentos sociais que discutem a redução e/ou isenção de tarifas para a população jovem brasileira.</p> <p>Construir gráficos, tabelas, infográficos, representações cartográficas, dentre outras formas de representação, com base em dados sobre segurança pública e violência relacionados à população jovem na Cidade de São Paulo, analisando, criando hipóteses e soluções para os dados representados.</p> <p>Analisar criticamente as zonas de vulnerabilidade ambiental na Cidade de São Paulo com foco nas condições de moradia, saneamento básico e saúde da população.</p>	<p>Infographic grid for 'Espacialidades urbanas' showing SDG targets 1-5, 4-7, 5-1, 10-7, 11-1, 11-2, and 11-7. The grid includes icons for each target and a larger icon for target 10-1 (Reduce inequality).</p>
<p>A cidade como espaço de encontro: cultura, política e comunicação na construção da cidade e na construção de si</p>	<p>Compreender a posição da metrópole paulistana nas redes nacionais e mundiais de informação e comunicação com base em noções de funções das cidades, divisão territorial do trabalho, rede e hierarquia urbana.</p> <p>Reconhecer e analisar expressões culturais do/no espaço urbano, como música, teatro, dança, grafite, dentre outras linguagens, propondo hipóteses e debates sobre a construção de territorialidades pelas juventudes na Cidade de São Paulo.</p> <p>Analisar e avaliar o debate sobre a democratização das comunicações, a partir da regulamentação das mídias no Brasil, com base no Direito à Comunicação garantido em marcos normativos, como o Estatuto da Juventude, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal e a Declaração Universal dos Direitos Humanos.</p> <p>Avaliar as representações e os estereótipos criados pelas mídias sobre o centro, a periferia e a pluralidade de pessoas que os compõem, propondo novas imaginações geográficas sobre os aspectos que constroem a cidade.</p>	<p>Infographic grid for 'A cidade como espaço de encontro' showing SDG targets 1-3, 5-1, 10-2, 11-7, and 10-10. The grid includes icons for each target and a larger icon for target 10-10 (Reduce inequalities within and among countries).</p>

Percurso IX – Ciência, tecnologia e mundo do trabalho

Temáticas associadas: Relações sociais e de trabalho / Tecnologia / Política / Economia

Eixo estruturante: Mediação e intervenção sociocultural

Modalidade: Grupos de Estudo / Projetos de Intervenção

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

CIÊNCIA, TECNOLOGIA E MUNDO DO TRABALHO

Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Técnica, tecnologia e transformações territoriais de produção e concentração de riqueza</p>	<p>Compreender a Cidade de São Paulo a partir de seus processos de transformação socioespacial e suas inserções políticas, econômicas e culturais na formação territorial brasileira e nas redes mundiais de produção e comunicação.</p> <p>Relacionar os processos de transformação espacial brasileira pela indústria à dinâmica urbana e populacional da Cidade de São Paulo.</p> <p>Compreender as mudanças das relações cidade-campo no Brasil, ao longo do século XX, e sua relação com a dinâmica urbana e populacional da Cidade de São Paulo.</p> <p>Reconhecer e discutir as consequências ambientais da urbanização e das atividades econômicas da Cidade de São Paulo, do Estado de São Paulo e do Brasil.</p> <p>Analisar as inserções da Cidade de São Paulo na dinâmica de modernização do território brasileiro.</p> <p>Discutir as funcionalidades da cartografia e outras linguagens em meio às transformações técnicas, tecnológicas e científicas nas sociedades contemporâneas.</p>	 <p>META 1-3 1 ODS IMPLEMENTAR SISTEMAS DE PROTEÇÃO SOCIAL</p>

<p>Relações de produção, mundo do trabalho, tecnologias e impactos socioambientais</p>	<p>Analisar o processo de transformação no mundo do trabalho a partir da revolução científico-tecnológica, debatendo seus efeitos sobre o emprego e a renda nas sociedades.</p> <p>Identificar as características socioespaciais da economia agroexportadora e seus impactos sobre a organização do espaço e outras lógicas produtivas: o agronegócio, a agricultura familiar e os conflitos fundiários.</p> <p>Debater o cenário de conflitos entre a atividade mineradora e as territorialidades indígenas na Amazônia, aplicando princípios de análise pautados no desenvolvimento sustentável.</p> <p>Discutir as demandas originárias, a condução política e os conflitos ligados aos grandes projetos de geração de energia no Brasil.</p> <p>Compreender a influência socioeconômica, cultural, científica e informacional da Cidade de São Paulo para o Brasil e para o mundo.</p> <p>Reconhecer, a partir do contexto da Cidade de São Paulo, a lógica das redes e sua relação com as transformações no mundo do trabalho e a circulação de informação, avaliando os critérios de definição de São Paulo como cidade global.</p> <p>Discutir a revolução desigual da informação no Brasil e na Cidade de São Paulo, estabelecendo relações com as desigualdades de gênero e étnico-raciais no mundo do trabalho.</p> <p>Discutir a nova configuração da Geografia do poder mundial a partir do reordenamento do mundo produtivo, avaliando a influência da China para as novas guerras comerciais no mundo.</p>	
<p>Cadeias produtivas e impactos socioeconômicos: modos de vida, ambientes e escalas de produção e circulação de bens, pessoas e mercadorias</p>	<p>Analisar os diversos sentidos da globalização, debatendo as relações entre evoluções técnicas, a constituição das redes geográficas e a desigualdade das relações entre os povos.</p> <p>Reconhecer outros modos de vida destoantes da lógica urbano-industrial no mundo contemporâneo, caracterizando práticas espaciais, territorialidades, lógicas produtivas e saberes que caracterizam as comunidades tradicionais.</p> <p>Analisar as múltiplas formas de apropriação de recursos naturais por diferentes modos de vida.</p> <p>Reconhecer os princípios identitários e políticos que constituem as Cartografias Sociais.</p>	

<p>Relações interculturais perante as transformações tecnológicas no mundo do trabalho</p>	<p>Reconhecer os impactos espaciais do consumo de massa e suas relações com as identidades culturais na contemporaneidade.</p> <p>Desenvolver a relação entre a competitividade industrial dos países e a lógica produtiva transnacional.</p> <p>Compreender o papel das mídias e redes digitais para os rumos das políticas territoriais e continentais, assim como para a formação de padrões de consumo e novas relações de trabalho.</p> <p>Reconhecer as manifestações espaciais do turismo de massa, avaliando impactos socioespaciais sobre as cidades e zonas turísticas.</p> <p>Compreender a dinâmica das redes da ilegalidade no Brasil e no mundo, generalizando princípios da formação em rede e o papel do Estado em relação a elas.</p> <p>Conhecer as territorialidades urbanas da Cidade de São Paulo à luz das diferentes manifestações culturais, migrações e formas de organização política dos grupos sociais.</p>	 <p>Infographic grid showing SDGs 8-10: 8-5 (Emprego pleno e trabalho decente), 8-7 (Educação e trabalho seguros e éticos), 8-8 (Proteger os direitos trabalhistas), 8-9 (Modernizar a infraestrutura), 9-4 (Aumentar a produtividade), 9-9 (Resiliência e infraestrutura sustentável), and 10-10 (Assegurar o acesso público à informação).</p>
<p>Trabalho, renda e desigualdades socioespaciais</p>	<p>Analisar os impactos socioespaciais da ação de empresas transnacionais descoladas do processo produtivo, avaliando a flexibilização, a intensificação e a precarização do mercado capitalista nos países subdesenvolvidos.</p> <p>Analisar o papel ativo da juventude e suas espacialidades na cidade e no mundo do trabalho, salientando os cenários de injustiças e propondo formas de promover a redução de preconceitos e violências.</p> <p>Reconhecer as relações entre a produção do espaço urbano paulistano e as desigualdades no mundo do trabalho, avaliando as questões étnico-raciais, etárias e de gênero que as perpassam.</p> <p>Compreender as relações entre a segregação socioespacial e as lutas sociais por moradia na Cidade de São Paulo, estabelecendo um prognóstico sobre possíveis causas e soluções.</p>	 <p>Infographic grid showing SDGs 1-11: 1-3 (Implementar sistemas de proteção social), 1-1 (Lidar com todas as formas de desigualdade), 8-5 (Emprego pleno e trabalho decente), 8-6 (Promover emprego, educação e formação para os jovens), 10-2 (Empoderar e promover a inclusão social), 11-1 (Proteção ambiental e cidades resilientes), and 11-8 (Reduzir desigualdades e promover a inclusão).</p>

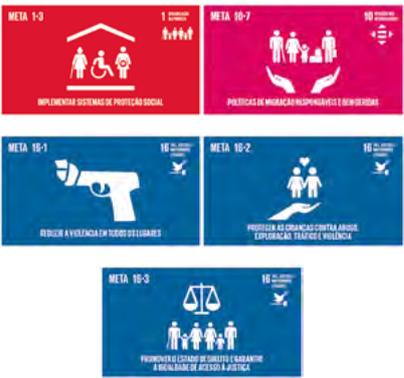
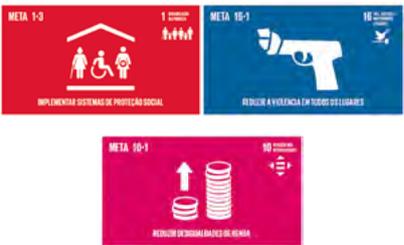
Percurso X – Movimentos humanos no século XXI

Temáticas associadas: Processos migratórios / Democracia / Movimentos Sociais / Globalização

Eixo estruturante: Multiculturalismo e Multiletramentos

Modalidade: Projetos de intervenção / Oficinas / Produção de conteúdo audiovisual

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Linguagens e suas Tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
MOVIMENTOS HUMANOS NO SÉCULO XXI		
Objeto de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Conflitos étnicos, políticos e movimentos sociais	<p>Identificar os motivos e as consequências da Primavera Árabe para os movimentos sociais, democracia, conflitos pré-existentes e para a geopolítica do Oriente Médio e do mundo.</p> <p>Inferir acerca dos conflitos de fronteira pela visão Norte/Sul, Centro/Periferia e suas implicações ideológicas no acesso ao trabalho e no direito à circulação de pessoas.</p>	
Movimentos migratórios para o Brasil no século XXI	<p>Reconhecer os processos migratórios como essenciais na formação da população de São Paulo, do Brasil e em sua pertinência na contemporaneidade.</p> <p>Fazer analogias quanto às dinâmicas migratórias pretéritas e presentes no interior e na chegada de migrantes latino-americanos ao Brasil, suas causas e consequências sociais e econômicas.</p> <p>Projetar mecanismos hipotéticos de refúgio, bem como de desenvolvimento e geração de emprego, trabalho e renda para migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade no país, propiciando um diálogo da sociedade com os poderes público-estatais.</p>	
A problemática da migração internacional no mundo contemporâneo	<p>Selecionar e identificar na urgência da problemática nacionalista europeia e mundial as implicações aos movimentos migratórios da África e Oriente Médio.</p> <p>Analisar a situação do trabalho e do desemprego nos países industrializados, o papel e a situação dos migrantes internacionais nas sociedades modernas.</p> <p>Avaliar as relações entre os conflitos étnicos, políticos, movimentos sociais e a desigualdade capitalista ante a crise migratória mundial.</p>	

Percurso XI - O mundo do trabalho

Temáticas associadas - Mundo do trabalho, Juventudes, Projeto de vida

Eixo estruturante - Empreendedorismo, Mediação e intervenção político-econômica

Modalidade - Grupo de estudo ou grupo de pesquisa

Áreas congregadas - Matemática e suas tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
O MUNDO DO TRABALHO		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Todo trabalho dignifica o ser humano?</p>	<p>Identificar e problematizar as ideias do senso comum sobre o trabalho.</p>	<p>Infographic for the first row showing three Sustainable Development Goals: 8 (Decent Work and Economic Growth), 10 (Reduced Inequalities), and 16 (Peace, Justice and Strong Institutions). Each goal is represented by an icon and a brief description in Portuguese.</p>
<p>Como os mitos retratam o trabalho e o trabalhador.</p>	<p>Compreender e discutir as diferentes imagens do trabalho e do trabalhador nas narrativas míticas de Homero e de Hesíodo. Compreender a representação do trabalho nas mitologias africanas e indígenas.</p>	<p>Infographic for the second row, identical to the first, showing SDG 8, 10, and 16.</p>
<p>O trabalho é um castigo de Deus?</p>	<p>Compreender e discutir a concepção judaico-cristã do trabalho como castigo divino. Discutir as implicações políticas e sociais da concepção do trabalho como castigo divino.</p>	<p>Infographic for the third row, identical to the first, showing SDG 8, 10, and 16.</p>

<p>Somos vocacionados para o trabalho?</p>	<p>Compreender a concepção do trabalho como vocação, tal como formulada por Max Weber.</p>	
<p>Trabalhar é apenas estar empregado?</p>	<p>Compreender e discutir a concepção marxista do trabalho como condição para a realização da essência humana.</p> <p>Compreender e discutir as noções de “mais-valia” e de “trabalho alienado” na perspectiva do materialismo histórico dialético.</p> <p>Compreender e discutir as diferentes formas de organização do trabalho na sociedade capitalista, como o “taylorismo”, “o fordismo”, o “toyotismo” e seus impactos na vida dos trabalhadores.</p>	
<p>Um robô vai tomar o meu emprego?</p>	<p>Discutir o papel e os desafios da tecnologia e da automação na organização do trabalho na sociedade contemporânea.</p>	
<p>Como trabalhar com dignidade atualmente?</p>	<p>Pesquisar a realidade do trabalho na sociedade brasileira e analisá-la à luz das concepções filosóficas estudadas.</p> <p>Identificar e discutir as novas formas e relações de trabalho e seus efeitos na qualidade de vida dos trabalhadores.</p> <p>Identificar e discutir o problema das desigualdades de raça, etnia e classe social no Brasil quanto ao acesso aos postos de trabalho mais bem recompensados e os desafios de sua superação.</p>	

Percurso XII – Fé, razão e política na sociedade brasileira

Temáticas associadas – Ética, relações étnico-raciais, direitos humanos, diversidade

Eixo estruturante – Multiculturalismo e Multiletramentos

Modalidade – Grupo de estudo ou grupo de pesquisa

Áreas congregadas – Linguagens e suas tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

FÉ, RAZÃO E POLÍTICA NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
O que chamamos de fé?	Identificar e problematizar a opinião dos estudantes sobre o que é fé e seu papel na vida das pessoas. Reconhecer as dificuldades em torno do tema e sua complexidade.	 <p>Metas 4-5: Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>
O ser humano precisa da religião?	Discutir a religiosidade como dimensão humana que se manifesta diferentemente em cada cultura e contexto histórico.	 <p>Metas 4-5: Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>
Religião, filosofia e ciência buscam igualmente a verdade?	Identificar as características e as diferenças entre o conhecimento baseado na fé, o conhecimento filosófico e o conhecimento científico.	 <p>Metas 4-5: Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>
Fé e razão são inconciliáveis?	Conhecer e discutir as origens do conflito entre fé e razão a partir do choque cultural entre a doutrina do Cristianismo primitivo e a filosofia grega. Discutir, à luz de estudo histórico, as razões da presença desse conflito no contexto europeu medieval. Conhecer e discutir argumentos favoráveis e contrários à conciliação entre fé e razão, formulados por diferentes pensadores no contexto medieval, como: São Justino, Tertuliano, São Agostinho, Pedro Abelardo e São Tomás de Aquino, entre outros. Discutir o papel ideológico e político da Inquisição no enfrentamento pela Igreja do conflito entre fé e razão. Conhecer e discutir a atuação da Inquisição na história do Brasil.	 <p>Metas 4-5: Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>
A religião é o ópio do povo?	Conhecer e discutir a tese de Ludwig Feuerbach de que não é Deus quem cria o ser humano, mas o ser humano quem cria Deus. Conhecer, contextualizar e discutir a tese marxista segundo a qual “a religião é o ópio do povo” e o “lamento da criatura oprimida”.	 <p>Meta 10-2: Promover a inclusão social, econômica e política de todos.</p>
Fé e política não se misturam?	Discutir possíveis interpretações da relação entre fé e política, a partir do contexto brasileiro. Conhecer e discutir questão da laicidade do Estado e da educação e sua importância para a democracia. Discutir o fenômeno da presença de denominações religiosas nas diferentes instâncias governamentais, em especial no Congresso Nacional.	 <p>Meta 10-2: Promover a inclusão social, econômica e política de todos. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>
O seu deus é melhor do que ou meu?	Reconhecer a diversidade religiosa que caracteriza o povo brasileiro e discutir o direito de todos à liberdade de crer e de expressar sua crença.	 <p>Meta 10-2: Promover a inclusão social, econômica e política de todos. Meta 10-3: Promover o acesso de todos à justiça e igualdade de acesso à justiça.</p>

Percurso XIII – O amor ao longo da história

Temáticas associadas – Ética, relações interpessoais, gênero e sexualidade, saúde e bem-estar

Eixo estruturante – Investigação científica

Modalidade – Grupo de estudo, grupo de pesquisa.

Áreas congregadas – Linguagens e suas tecnologias.

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO		
O AMOR AO LONGO DA HISTÓRIA		
Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
O que as pessoas pensam sobre o amor?	Identificar e problematizar as ideias do senso comum sobre o amor.	 <p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO. META 4-1: ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE.</p>
O amor pode ser doce e amargo ao mesmo tempo?	Compreender o amor na perspectiva poética e filosófica de Safo de Lesbos e de Luís Vaz de Camões.	 <p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO. META 4-1: ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE.</p>
O que Diotima ensinou a Sócrates sobre o amor?	Compreender o amor na perspectiva de Diotima de Mantinéia e de Sócrates como síntese entre Penúria e Recurso.	 <p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO. META 4-1: ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE.</p>
O que é “amor platônico”?	Compreender noção platônica do amor e distingui-la da expressão “amor platônico”, do senso comum. Compreender e discutir a concepção do amor, de Hipátia, e discutir as razões de sua opção pelo celibato no contexto da Alexandria dos séculos IV e V.	 <p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO. META 4-1: ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE.</p>
O que significa amar ao próximo como a si mesmo?	Compreender e discutir o amor (ágape) como solidariedade fraterna das primeiras comunidades cristãs.	 <p>META 10-2: EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO SOCIAL, ECONOMIA E POLÍTICA DE SUSTENTABILIDADE. EMPREENDEDORISMO, INOVAÇÃO SOCIAL, ECONOMIA E POLÍTICA DE SUSTENTABILIDADE.</p>
O amor é apenas um sentimento ou também envolve decisão racional?	Compreender e discutir os requisitos para a arte de amar, segundo Erich Fromm.	 <p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO. META 4-1: ENSINOS PRIMÁRIOS E SECUNDÁRIOS LIVRES, EQUITATIVOS E DE QUALIDADE.</p>

É amor ou desejo sexual?	Reconhecer a sexualidade como característica inerente à condição humana e sua relação com a experiência amorosa.	 
Azul para os meninos e rosa para as meninas?	Discutir a relação entre amor, sexualidade e a questão de gênero na perspectiva de Simone de Beauvoir.	 

Percurso XIV - As mulheres e a produção de conhecimento

Temáticas associadas – Ética, cidadania, democracia, direitos humanos, gênero e sexualidade, saúde e bem-estar

Eixo estruturante – Mediação e intervenção sociocultural

Modalidade – Grupo de estudo, grupo de pesquisa

Áreas congregadas – Linguagens e suas tecnologias

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

AS MULHERES E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Onde estão as mulheres filósofas nos livros didáticos de Ciências Humanas?	Identificar, a partir do exame dos livros didáticos e manuais de Filosofia, a desproporção quantitativa das citações de filósofos e filósofas e a diferença no grau de profundidade do tratamento dado a uns e a outras.	   

<p>Onde estão as mulheres pensadoras?</p>	<p>Discutir as razões históricas do apagamento das mulheres da história das ciências humanas.</p>	
<p>Conhecemos pensadoras mulheres?</p>	<p>Conhecer e discutir o pensamento de filósofas de diferentes períodos da história da filosofia. Por exemplo: Safo de Lesbos, Aspásia de Mileto, Diótima de Manteneia, Hipátia de Alexandria, Cristine de Pisan, Olympe de Gouges, Marie de Gournay, Rosa de Luxemburgo, Hannah Arendt, Simone de Beauvoir, Angela Davis, Judith Butler, Gayatri Chakravorty Spivak, bell hooks, Nah Dove, Chimamanda Ngozi Adichie, Beatriz Preciado, entre outras.</p>	
<p>Quem são as pensadoras brasileiras?</p>	<p>Conhecer e discutir o trabalho de filósofas brasileiras, como: Carla Rodrigues, Creusa Capalbo, Djamila Ribeiro, Gislene dos Santos, Lélia Gonçalves, Neusa Vaz e Silva, Nísia Floresta, Márcia Tiburi, Marilena Chauí, Sueli Carneiro, Viviane Mosé, entre outras.</p>	
<p>Por que mulheres pensadoras?</p>	<p>Discutir a dimensão política da exclusão das mulheres da filosofia e a importância da conquista desse espaço por elas para a superação da discriminação de gênero no Brasil.</p>	

Percurso XV – A Cidade de São Paulo

Temáticas associadas: Identidade; Cidadania; Desigualdade social e violência; Práticas culturais e políticas públicas de inclusão social

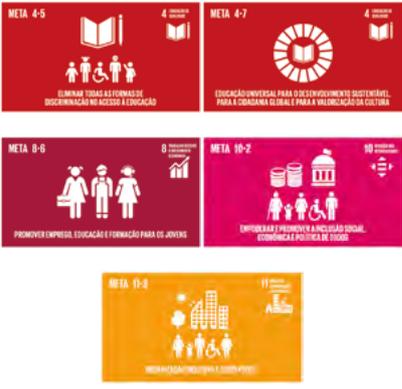
Eixos estruturantes: Investigação Científica

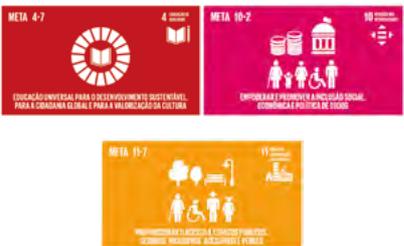
Modalidade: Grupo de estudo

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

A CIDADE DE SÃO PAULO

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
Identidade	Reconhecer e analisar as diferentes formas de identidade dos cidadãos paulistanos e como o estudante se identifica: estudante, jovem, trabalhador, produtor e consumidor cultural, morador do centro ou da periferia.	 <p>Metas 4-5, 4-7, 8-8, 10-2, 11-3</p>
Cidadania	Identificar como se dão as diferentes formas de participação do estudante na cidade: na família, na escola, no trabalho, na comunidade, na cidade, no Estado, no País.	 <p>Metas 4-7, 5-5, 10-2, 11-7</p>

<p>Desigualdade social e violência</p>	<p>Conhecer como se manifesta a desigualdade social na cidade. Identificar como se manifesta a violência na cidade. Avaliar as relações entre desigualdade social e violência.</p>	
<p>Práticas culturais e políticas públicas de inclusão social</p>	<p>Identificar as práticas culturais na cidade: centro e periferia. Avaliar as formas e as dificuldades de acesso a bens culturais e práticas culturais na cidade. Identificar as políticas públicas como formas de superação das dificuldades de acesso a bens e práticas culturais na cidade.</p>	

Percurso XVI – Direitos Humanos II

Temáticas associadas: Definição e histórico dos Direitos Humanos; Cidadania; Combate à violência;

Direitos Humanos no Brasil

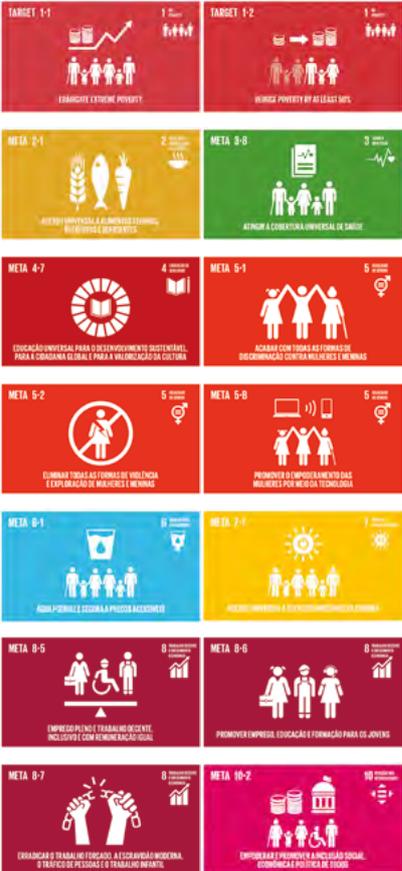
Eixos estruturantes: Investigação Científica

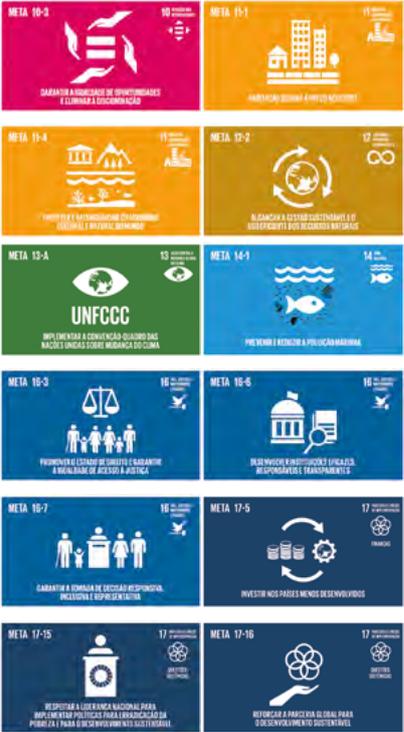
Modalidade: Grupo de estudo

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

DIREITOS HUMANOS II

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Definição e histórico dos Direitos Humanos</p>	<p>Identificar a definição, as características e os objetivos dos Direitos Humanos.</p> <p>Conhecer a história da construção e reconhecimento dos Direitos Humanos: da Magna Carta à Declaração dos Direitos Humanos pela ONU em 1948.</p> <p>Reconhecer os limites e conquistas dos Direitos Humanos nas Revoluções Burguesas: Inglesa (1640-49 e 1688-89), Americana (1776) e Francesa (1789).</p> <p>Identificar a expansão dos direitos civis, políticos, sociais, (segundo Thomas H. Marshall, Cidadania e Classe Social, em Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 57- 114.) como momentos da construção dos Direitos Humanos.</p>	 <p>The grid contains 14 icons representing Sustainable Development Goals (ODS) in Portuguese:</p> <ul style="list-style-type: none"> TARGET 1-1: ERADICATE EXTREME POVERTY TARGET 1-2: REDUCE POVERTY BY AT LEAST 10% META 2-1: ADOPT SUSTAINABLE AND RESILIENT ECONOMIC, INDUSTRIAL AND INFRASTRUCTURE DEVELOPMENT META 3-6: ATTEND TO CLIMATE, OCEAN AND MARINE RESOURCES META 4-7: EDUCATION UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA META 5-1: ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS META 5-2: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO DE MULHERES E MENINAS META 5-8: PROMOVER O EMPREENDEDORISMO DAS MULHERES POR MEIO DA TECNOLOGIA META 8-1: ADOPTAR POLÍTICAS ECONÔMICAS E PLANOS ACIONÁVEIS META 7-1: AUMENTAR A ENERGIA RENOVÁVEL E A EFICIÊNCIA ENERGÉTICA META 8-5: EMPREENDEDORISMO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM O TRABALHO SOCIAL META 8-6: PROMOVER EMPREENDEDORISMO, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PARA OS JOVENS META 8-7: EDUCAR E FORMAR O TRABALHADOR, A ESCOLAR E A JUVENTUDE, O TRABALHADOR E O TRABALHADOR META 10-2: IMPROVEER E PROMOVER A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS

		
<p>Direitos Humanos e combate à violência</p>	<p>Identificar as relações entre desrespeito aos Direitos Humanos e manifestações variadas de violência.</p>	

<p>Direitos Humanos no Brasil</p>	<p>Conhecer o histórico das lutas por Direitos Humanos no Brasil: do passado escravista às manifestações racistas ainda presentes no Brasil.</p> <p>Identificar os períodos autoritários com retrocessos na aplicação dos Direitos Humanos no Brasil.</p> <p>Reconhecer o papel dos movimentos sociais contemporâneos, tais como o feminista, os que militam pela igualdade racial, pela questão indígena, pelos direitos da população LGBTQIQA+, o ambientalista, entre outros, na conquista, ampliação e defesa dos Direitos Humanos no Brasil.</p>	<p>META 9-7: ACESSO UNIVERSAL AOS SERVIÇOS DE SAÚDE SEXUAL E REPRODUTIVA, PLANEJAMENTO FAMILIAR E EDUCAÇÃO</p> <p>META 4-5: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO NO ACESSO À EDUCAÇÃO</p> <p>META 4-7: EDUCAÇÃO UNIVERSAL PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL, PARA A CIDADANIA GLOBAL E PARA A VALORIZAÇÃO DA CULTURA</p> <p>META 5-1: ACABAR COM TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA MULHERES E MENINAS</p> <p>META 5-2: ELIMINAR TODAS AS FORMAS DE VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO DE MULHERES E MENINAS</p> <p>META 5-6: ACESSO UNIVERSAL À SAÚDE E AOS DIREITOS REPRODUTIVOS</p> <p>META 8-5: EMPREGO PLENO E TRABALHO DECENTE, INCLUSIVE COM REMUNERAÇÃO IGUAL</p> <p>META 8-7: ENFATIZAR O TRABALHO FORÇADO, A ESCRAVIDÃO MODERNA E TRÁFICO DE PESSOAS E TRABALHO INFANTE</p> <p>META 10-2: PROMOVER A PLURALIDADE E A INCLUSÃO SOCIAL, ECONÔMICA E POLÍTICA DE TODOS</p> <p>META 10-3: GARANTIR A EQUIDADE DE OPORTUNIDADES E ELIMINAR A DISCRIMINAÇÃO</p> <p>META 10-3: PROMOVER O ESTADO DE DIREITO E GARANTIR A INCLUSÃO E EQUIDADE DE ACESSO À JUSTIÇA</p> <p>META 17-9: REFORÇAR AS CAPACIDADES DESENVOLVIDAS EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO</p>
-----------------------------------	---	--

Percurso XVII – Gênero, Sexualidade e Diversidade

Temáticas associadas: Gênero: conceito e historicidade; Gênero e Feminismo: poder, trabalho e violência; Distinção entre gênero e sexo; Estudos de gênero vs. Ideologia de gênero; Orientação sexual ou a identidade de gênero; Gênero, Sexualidade, Identidade sexual e violência.

Eixos estruturantes: Investigação Científica

Modalidade: Grupo de estudo

Áreas congregadas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

QUADRO DO PERCURSO DE ESTUDO E FORMAÇÃO

GÊNERO, SEXUALIDADE E DIVERSIDADE

Objeto de Conhecimento	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Metas referentes aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)
<p>Gênero: conceito e historicidade</p>	<p>Identificar o conceito de gênero e sua distinção em relação a sexo. Reconhecer gênero como uma construção social. Conhecer a historicidade do conceito de gênero, seus usos teóricos e práticos. Compreender que “gênero”, segundo a OMS, refere-se a papéis, comportamentos, atividades e atributos socialmente construídos que uma determinada sociedade considera apropriados para homens e mulheres.</p>	<p>The grid contains 12 icons representing Sustainable Development Goals (ODS) relevant to gender equality and social justice:</p> <ul style="list-style-type: none"> META 5-7: Acesso universal aos serviços de saúde sexual e reprodutiva, planejamento familiar e educação. META 4-5: Eliminar todas as formas de discriminação no acesso à educação. META 4-7: Educação universal para o desenvolvimento sustentável, para a cidadania global e para a valorização da cultura. META 5-1: Acabar com todas as formas de discriminação contra mulheres e meninas. META 5-2: Eliminar todas as formas de violência e exploração de mulheres e meninas. META 5-6: Acesso universal à saúde e aos direitos reprodutivos. META 8-5: Emprego pleno, trabalho decente, inclusivo e com remuneração igual. META 10-2: Empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos. META 10-3: Garantir a igualdade de oportunidades e eliminar a discriminação. META 11-7: Promover a acessibilidade física, sensorial, intelectual, econômica e digital.

Estudos de Gênero vs. Ideologia de gênero: discurso científico vs. discurso político

Reconhecer os “estudos de gênero” como conjunto de pesquisas que visam descrever, levantar dados, informações e caracterizar o fenômeno social gênero.

Reconhecer a distinção entre “estudos de gênero” e “ideologia de gênero”, compreendendo que estão em registros discursivos diferentes: estudos de gênero=discurso científico x ideologia de gênero=discurso político.

Compreender que os estudos de gênero não visam mudar a orientação sexual de ninguém, mas apenas reconhecer a diversidade de gênero existente na sociedade.



Gênero e Feminismo: poder, trabalho e violência

Compreender as relações entre o conceito de gênero e o surgimento do movimento feminista.

Reconhecer as implicações políticas e sociais que caracterizam a desigualdade de gêneros: distinção funcional, salários menores e sub-representação política.

Identificar as formas de violência relativas à desigualdade de gênero: violência doméstica, violência sexual e feminicídio.



Gênero, sexualidade,
identidade sexual e
violência

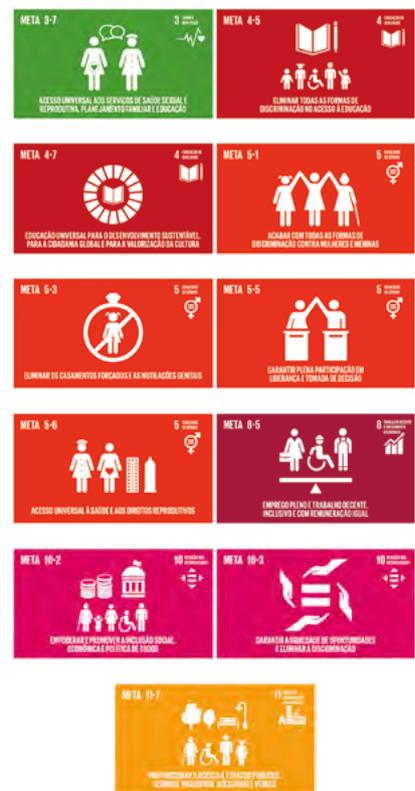
Identificar como questões inerentes ao gênero: as trajetórias, as sociabilidades ou mesmo as subjetividades dos indivíduos, relacionando tais conceitos à sexualidade;

Compreender que identidade de gênero ou orientação sexual é uma questão de autopercepção e não se prende a fatores externos (somente fisiológicos).

Reconhecer as diferenças sexuais dos sujeitos históricos gays, lésbicas, trans, intersexuais e bissexuais.

Conhecer e respeitar narrativas históricas que têm sido apagadas em decorrência de preconceitos sobre a diversidade sexual.

Avaliar as manifestações de violência relacionadas a preconceitos sobre identidade ou orientação sexual.



REFERÊNCIAS DA PARTE 1 INTRODUTÓRIO

- ARROYO, M. **Indagações sobre currículo.** Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2007.
- BRASIL, Ministério da Educação (MEC/SEED). **Base Nacional Comum Curricular.** Terceira versão – Versão Final. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL, Ministério de Educação. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL, Senado Federal. **Constituição Federal** (Texto promulgado em 05/10/1988). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL. **Decreto no 3.029**, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: 14 dez 2020.
- BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** – Brasília: Senado Federal. Coordenação de Edições Técnicas, 2015.
- BRASIL. **Lei Federal n. 8069**, de 13 de julho de 1990. ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014.
- BRASIL. **LEI Nº 11.494**, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em 14 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei nº5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau. Acesso em: 13 dez. 2020.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 4024/61**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-actualizada-pl.html#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.024%2C%20DE%2020,e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- CAVALIERE, A.M.V. **Educação integral:** uma nova identidade para a escola brasileira?. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 81, p. 247-270, Dec. 2002. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- CONNELL, R. **Estabelecendo a diferença:** escolas, famílias, e divisão social. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOLL JR., W. E. **Currículo:** uma perspectiva pós moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GONÇALVES, A.S. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 1, n. 2, ago. 2006. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- GUARÁ, I. M. **Educação e desenvolvimento integral:** articulando saberes na escola e além da escola. Brasília: Em Aberto, v.22, n. 80, p.65-81, abr. 2009.
- NOSELLA, P. Compromisso político e competência técnica: 20 anos depois. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 90, p. 223-238, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 dez. 2020.
- OLIVEIRA, P.R. **O papel da escrita de memórias sobre a trajetória escolar na formação de professores.** Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/07/33-44-O-PAPEL-DA-ESCRITA-DE-MEM%C3%93RIAS-SOBRE-A-TRAJET%C3%93RIA-ESCOLAR-NA-FORMA%C3%87c3%83O-DE-PROFESSORES.pdf>. Acesso em 13 dez. 2020.
- ONU. **Declaração universal dos direitos humanos.** Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 13 dez. 2020.
- PACHECO, J. A. Estudos curriculares: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.
- PACHECO, J. **Currículo:** Teorias e Praxis. Porto: Porto Editora, 2001.
- PLATAFORMA AGENDA 2030. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- RIGOLON, W. de O. **O que muda quando tudo muda?** Uma análise do trabalho docente dos professores alfabetizadores do Estado de São Paulo. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, Campinas, 2013.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, B.de S. **Reconhecer para libertar:** os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Diretrizes do Programa Ensino Integral:** escola de tempo integral. São Paulo: SEE, [2014]. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- SÃO PAULO (Município). Câmara Municipal. **Programa de Metas 2017-2020.** Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.leg.br/programa-de-metas-2017-2020/>. Acesso em 14 dez. 2020.
- SÃO PAULO (Município). **LEI Nº 16.271**, DE 17 DE SETEMBRO DE 2015 (PROJETO DE LEI Nº 415/12, DO EXECUTIVO, APROVADO NA FORMA DE SUBSTITUTIVO DO LEGISLATIVO) Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Acesso em 14 dez. 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral:** História. São Paulo: SME/COPED, 2016a.
- SILVA, F. C. T.; MENEGAZZO, M.A. Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo. In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu – MG. 2005. p. 1-17.
- TEIXEIRA, A. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set, 1962.
- UNICEF. **Convenção sobre os direitos das crianças.** Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/convidir_crianca.pdf. Acesso em: 13 dez. 2020.
- YOGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (vol.III). Madrid: Visor, 1996.
- YOGOTSKY, L. S. **Obras escogidas** (vol.IV). Madrid: Visor, 1997.
- YOGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REFERÊNCIAS DAS PARTES 2, 3 E 4

HISTÓRIA

- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. *In*: BARRETO, Elba (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. São Paulo: Autores Associados/Fundação Carlos Chagas, 1998.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História**, v. XXX, ano XVI, n. 62, abr./jun. 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BURKE, Peter (org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. Um historiador fala de teoria e metodologia. **Ensaio**, Bauru, SP: EDUSC, 2005.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Portugal: Difel, 2002.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem história. **Revista de História: nova série**, São Paulo, USP, n. 112, p. 31 – 45, jan./jun. 1983. – <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/62058/64894>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- FEITOSA, M. L. P. DE A. M. Direitos humanos, econômicos, sociais e culturais. **Prim Facie**, Universidade Federal da Paraíba, v. 5, n. 8, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/7182>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Produção e uso de material didático. *In*: ALVEAL, Carmem Maria Oliveira, FAGUNDES, José Evangelista, ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFERN, 2015.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MARTINS, José de Souza. **Subúrbio, vida cotidiana e história no subúrbio da cidade de São Paulo: São Caetano, do fim do Império ao fim da República Velha**. São Paulo: Hucitec; São Caetano do Sul: Prefeitura de São Caetano do Sul, 1992.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ago. 1993.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Organizadores: Antonio Luigi e Sérgio Silva. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. *In*: COLL, César; MARTÍN, Elena (org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996.
- BIBLIOGRAFIA**
- AB'SABER, Aziz. Depoimento sobre a cidade de São Paulo. **Revista do Arquivo Histórico Municipal**, São Paulo: Departamento do Patrimônio Histórico, p. 15-35, 2004. Disponível em: <http://www.arquiamicos.org.br/ram/ram203/RAM203.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- AB'SABER, Tales A. M. Crônica da província de São Paulo: duas ou três coisas que eu sei sobre ela. *In*: KON, Sérgio; DUARTE, Fábio (org.). **A (des)construção**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 175 – 210.
- ALBERTI, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. RJ: Pallas, 2013, p. 27-55.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Metamorfoses indígenas: identidade e cultura nas aldeias coloniais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; FAPERJ, 2013.
- ALMEIDA, Valéria Tenório. Jardim da Conquista: segregação urbana e mobilização social. *In*: SARAU GOSTO DE CONQUISTA (org.). **Jardim da Conquista: o canto poético**. São Paulo: Secretaria da Cultura de São Paulo (VAI), 2014.
- APIIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**. RJ: Contraponto, 1997.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARAÚJO, Íris Morais. Versões do “progresso”: a modernização como tema e problema do fotógrafo Militão Augusto de Azevedo. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 147 – 201, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/anaismp/v18n2/v18n2a05.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BARBOSA, Sirlene; PINHEIRO, João. **Carolina**. São Paulo: Veneta, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. *In*: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 37-48.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. SP: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimento. *In*: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. RJ: Pallas, 2013. p. 101-132.
- BLAJ, Ilana. **A trama das tensões: o processo de mercantilização de São Paulo colonial (1681 – 1721)**. São Paulo: Humanitas: FAPESP: FFLCH/USP, 2002.
- BLOCH, Marc. **A apologia da História ou o ofício do historiador**. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BONDUKI, Nabil Georges; ROLNIK, Raquel. **Periferias: ocupação do espaço e reprodução da força trabalho**. São Paulo: USP, 1978.
- BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz: EDUSP, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEE, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BRAUDEL, Fernand. História e Ciências Sociais. A longa duração. **Revista de História**, v. 30, ano XVI, n. 62, abr./jun. 1965. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/123422>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- BRESCIANI, Stella (org.). **Imagens da cidade: séculos XIX e XX**. São Paulo: Marco Zero: ANPUH/FAPESP, 1994.
- CALDEIRA, Tereza Pires do Rio. **A política dos outros: o cotidiano dos moradores de periferia e o que pensam do poder e dos poderosos**. 1. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34: EDUSP, 2000.
- CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2003.
- CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020
- CLASTRES, Hélène. **Terra sem mal**: o profetismo tupi-guarani. São Paulo: Brasiliense, 1978.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- D'SALETE, Marcelo. **Angola Janga**: uma história de Palmares. São Paulo: Veneta, 2017.
- D'SALETE, Marcelo. **Cumbe**. São Paulo: Veneta, 2014.
- DEAECTO, Maria Midori et al. **São Paulo**: espaço e história. São Paulo: LCTE Editora, 2008.
- DUARTE, Adriano Luiz. **O direito à cidade**: trabalhadores e cidadãos em São Paulo (1942-1953). São Paulo: Alameda, 2018.
- FEITOSA, M. L. P. de A. M. Direitos humanos, econômicos, sociais e culturais. **Prim Facie**, Universidade Federal da Paraíba. v. 5, n. 8, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/article/view/7182>
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans Fernandes. Uma obra didática e suas diferentes versões. **Rev. Hist.**, São Paulo [online], n. 176, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2017.113882>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- FERREIRA, José Abílio (org.). **Tebas**: um negro arquiteto na São Paulo escravocrata (abordagens). São Paulo: IDEA, 2018.
- FONTES, Paulo. **Um nordeste em São Paulo: trabalhadores migrantes em São Miguel Paulista (1945-1966)**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. O sonho da transformação social. In: **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 203-220.
- GLEZER, Raquel. Visões de São Paulo. In: BRESCIANI, Stella (org.). **Imagens da cidade**: séculos XIX e XX. São Paulo: Marco Zero: ANPUH/FAPESP, 1994.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2012.
- HAMPÁTÊ BÂ, Amadou. **Amkoullrl**: o menino fula. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas, 2003.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiência do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HILL, Christopher. **O mundo de ponta-cabeça**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- HOBBSBAWN, Eric. **Sobre a História**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- HOBBSBAWN, Eric. **Era das Revoluções**: 1789-1848. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- HOBBSBAWN, Eric. **Era dos extremos**: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1995.
- LADEIRA, Maria Inês. Aldeias livres Guarani no litoral de São Paulo e da periferia da capital. In: **ÍNDIOS no Estado de São Paulo**: resistência e transfiguração. São Paulo: Editora Yankatu: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1984. p. 123-144.
- LADEIRA, Maria Inês. **Espaço geográfico Guarani-Mbya**: significado, construção e uso. São Paulo: Edusp, 2008.
- LANNA, Ana Lúcia Duarte et al. (org.). **São Paulo, os estrangeiros e a construção das cidades**. São Paulo: Alameda, 2011.
- LAVILLE, Christian. A economia, a religião, a moral: novos terrenos da guerra escolar. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 173-190, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15160/11520>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, v. 19, n. 38. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 13-41, jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n41/n41a02.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- LEPETIT, Bernard. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001.
- MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**: possibilidades de leituras. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- MONTEIRO, John. Vida e morte do índio: São Paulo colonial. In: **ÍNDIOS no Estado de São Paulo**: resistência e transfiguração. São Paulo: Editora Yankatu: Comissão Pró-Índio de São Paulo, 1984. p. 21-44.
- MONTEIRO, John. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MORAIS, Isabel Rodrigues de. São Miguel Paulista: Capela de São Miguel Arcaño: interfaces das memórias do patrimônio cultural. **História**: Revista Eletrônica do Arquivo Público do Estado de São Paulo, n. 43, ago. 2010. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/materias/antiores/edicao43/materia03/texto03.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- NOVAES, Adalberto. **A outra margem do ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- PORTELLI, Alessandro. História oral como gênero. **Proj. História**, São Paulo, v. 22, jun. 2001. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/10728>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Proj. História, São Paulo**, v. 14, p. 25-39, fev. 1997.
- PRATT, Mary Louise. **Os olhos do império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- PORTA, Paula (org.). **História da cidade de São Paulo**: São Paulo: Paz e Terra, 2004. (3 volumes)
- ROLNIK, Raquel. **Territórios negros nas cidades brasileiras** (etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro). Disponível em: <https://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territorios-negros.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Péres. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- SANTOS, Deoscoredes M. dos (Mestre Didi). **Contos negros da Bahia e contos de nagô**. Salvador: Corrupio, 2003.
- SANTOS, Carlos José Ferreira dos. **Nem tudo era italiano**: São Paulo e pobreza (1890-1915). São Paulo: Fapesp: Annablume, 2003.
- SANTOS, Carlos José Ferreira dos. Várzea do Carmo: lavadeiras, caipiras e "pretos veios". **Memória Energia**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 74-96, 2001. Disponível em: http://www.energia-esaneamento.org.br/media/28677/santos_carlos_jose_ferreira_varzea_do_carmo_lavadeiras_caipiras_e_pretos_veios.pdf. Acesso em: 23 nov. 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: História. São Paulo: SME/ DOT, 2007.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: História. São Paulo: SME/COPED, 2017.
- SENNET, Richard. **Carne e pedra**: o corpo e a cidade na civilização ocidental. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- SCHUTZER, José Guilherme. **Cidade e meio ambiente**: a apropriação do relevo no desenho ambiental urbano. São Paulo: EDUSP, 2012.
- SCHWARCZ, Lília M.; GOMES, Flávio. **Dicionário da escravidão e liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SEVCENKO, Nicolau. **Orfeu extático na metrópole**: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- SEVCENKO, Nicolau. A cidade metástasis e o urbanismo inflacionário: incursões na entropia

- paulista. **REVISTA USP**, São Paulo, n. 63, p. 16-35, set./nov. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13365/15183>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: Mari/Unicef/Unesco, 1995.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Representações e memórias sociais compartilhadas: desafios para os processos de ensino e aprendizagem da História. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 338-36, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. Memórias sobre a história de uma cidade: a História como labirinto. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 241-270, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/n47/14.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- SIMAN, Lana Mara de Castro; FONSECA, Thaís N. L. e. **Inaugurando a história e construindo a nação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SILVA, Alberto da Costa e Silva. **A Enxada e a lança: a África antes dos portugueses**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Edusp, 1992.
- SILVA, Alberto da Costa e Silva. **África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.
- SILVA, Alberto da Costa e Silva. **A manilha e o libambo: a África e a escravidão de 1500 a 1700**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Edusp, 2002.
- SILVA, Sheila Alice Gomes da. Rastros, memórias e histórias: um Guaianeses negro. In: **Negros em Guaianeses: cultura e memória**. São Paulo: EDUC, 2019.
- SPOSITO, Fernanda. **Nem cidadão, nem brasileiros: indígenas na formação do Estado nacional brasileiro e conflitos na província de São Paulo (1822-1845)**. São Paulo: Alameda, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- THOMPSON, E.P. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- Tilly, L. A. (2007). Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 3, p. 28-62, 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1722>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- TODOROV, T. **A Conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SITES**
- Arquivo Público do Estado de São Paulo - <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/>
- Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - <http://www.etnolinguistica.org/index:biblio>
- Biblioteca Digital de Cartografia Histórica - <http://www.mapashistoricos.usp.br/>
- Biblioteca Digital Mundial - <https://www.wdl.org/pt/Biblioteca Nacional> - <https://www.bn.gov.br/>
- Biblioteca virtual de Direitos Humanos/USP - <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Table/Documentos-Hist%C3%B3ricos/>
- Cinemateca Brasileira - <http://cinemateca.org.br/>
- Laboratório de Ensino e Material Didático - LEMAD - Departamento de História/FFLCH/USP - <http://lemad.flch.usp.br/>
- Memórias da Ditadura - http://memoriasdaditadura.org.br/?gclid=CjwKCAjw5Jj2BRBdEiwA0Frc9WoOuODUX1E5SRaxY192kty9cI6IU_Vpqa7LUKJRw9ARcLSOsHsrBoCO7sQAvD_BwE
- Memórias d'África e d'Oriente - <http://memoria-africa.ua.pt/>
- Memórias Reveladas - <http://base.memoriasreveladas.gov.br/mr/seguranca/Principal.asp>
- Revista Afro-Ásia - <https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia>
- Núcleo de Apoio à Pesquisa - NAP Brasil - África-FFLCH - USP - <http://brasilafrica.flch.usp.br/>
- GEOGRAFIA**
- ALENCAR, Clodoaldo G. Jr. **O conceito de território: uma análise dos documentos nacionais de Geografia para o Ensino Médio**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- ALMEIDA, C. C. T.; MARTINS, E. R.; SILVA, J. L. B. A ciência geográfica e o ensino de geografia dos anos 1980 aos dias de hoje: uma avaliação. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9 n. 18, p. 5-19, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.
- CASSAB, Clarice. Condição juvenil em tempo de incerteza: experiência em grande empreendimento habitacional. **GeoTextos**, v. 14, n. 2, dez. 2018.
- CASTELLAR, S. M. V. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de geografia. **Signos Geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v.1, p. 1-20, 2019.
- CAVALCANTI, L. de S. Concepções Teórico-metodológicas e docência da Geografia no mundo contemporâneo. In: CAVALCANTI, L. de S. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012. p. 129-154.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia e prática de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CLAVAL, P. **Terra dos homens: a geografia**. Trad. Domitila Madureira. São Paulo: Contexto, 2010.
- DE MIGUEL GONZÁLEZ, R. Pensamiento espacial y conocimiento geográfico em los nuevos estilos de aprendizaje. In: NATIVOS digitais Y Geografía en el siglo XXI: educación geográfica y sistemas de aprendizaje. Madrid: Asociación de Geógrafos Españoles, [2016?]. p. 11-39.
- DUARTE, R. G. A linguagem cartográfica como suporte ao desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos na Educação Básica. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 187-206, 2017.
- DUARTE, R. G. **Educação geográfica, cartografia escolar e pensamento espacial no segundo segmento do ensino fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.
- GOMES, P. C. C. **Quadros geográficos: uma forma de ver, uma forma de pensar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2017.
- HAESBAERT, R. Espaço como categoria e sua constelação de conceitos. In: TONINI, I. M.; GOULART, L. B.; MARTINS, R. E. M., et al. **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- LEE, J.; BEDNARZ, R. Effect of GIS Learning on Spatial Thinking. **Journal of Geography in Higher Education**, v. 32, n. 2, p. 183-198, 2009.
- MARTINS, E. R. O pensamento geográfico é Geografia em pensamento? **Geographia**, Niterói, ano 18, n. 37, p.61-79, 2016.
- MOURA, Manoel Oriosvaldo de. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema-Boletim de Educação Matemática**, ano 2, n. 12, p. 29-43, 1996.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum**. Washington: National Research Council Press, 2006. 332p.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. As dimensões escalares e a abordagem de conteúdos geográficos. **Anekumene**, Bogotá, n. 2, p. 152-166, 2011.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 14, p. 5-23, jul./dez. 2017.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Professor de Geografia: entre o estudo do conteúdo e a interpretação da espacialidade do fenômeno. **Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v. 18, n. 496, p.1-14, dic. 2014. Disponível em: <https://goo.gl/txWDFr>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- ROQUE ASCENÇÃO, V. de O.; VALADÃO, R. C. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico na Educação Básica: a escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 191-208, 2016.

- SANTAELLA, Lucia. Desafios da ubiquidade para a educação. **Revista do Ensino Superior (Unicamp)**, Campinas, n. 9, p. 19-28, abr./jun. 2013.
- SANTOS, M. **Espaço & método**. 4. ed. São Paulo: NOBEL, 1985.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- SANTOS, M. O espaço geográfico como categoria filosófica. **Terra Livre**, São Paulo, n. 5, 1988.
- SANTOS, M. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Hucitec: Edusp, 1978.
- SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- SHULMAN, Lee. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.
- SILVEIRA, M. L. **Uma situação geográfica: do método à metodologia**. Território, Rio de Janeiro, ano 4, n. 6, jan./jun. 1999.
- STRAFORINI, R. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade mundo nos anos iniciais**. São Paulo: Annablume, 2004.
- FILOSOFIA**
- ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 119-138.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética o esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- AGOSTINHO, A. **A vida feliz: diálogo filosófico**. São Paulo: Paulinas, 1993.
- AGOSTINHO, Diálogo sobre a felicidade. Lisboa: Edições 70, 1988.
- AGOSTINHO, Santo. **O livre-arbítrio**. Tradução, organização, introdução e notas Nair de Assis Oliveira. São Paulo: Paulus, 1995.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Temas de Filosofia**. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARAÚJO, Bráulio Santos Rabelo de. O conceito de aura, de Walter Benjamin, e a indústria cultural. **Pós**, São Paulo, n. 28, p. 120-143, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pos-fau/article/view/43704/47326>. Acesso em: 13 maio 2020.
- ARENDT, Hanna. **Origens do totalitarismo**. Tradução Roberto Raposo. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- ARIAS, Juan. O polêmico jeitinho brasileiro. *El País*, São Paulo, 30 dez. 2013. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2013/12/30/opinion/1388424661_871576.html. Acesso em: 15 dez. 2018.
- ARISTÓTELES. **Ética** e Nicômaco. São Paulo: Victor Civita, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- ARISTÓTELES. **Política**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.
- ARRIANO, Lúcio Flávio. **O Manual de Epicteto**. São Paulo: Auster Editora, 2020.
- BARBER, Karin. As artes populares em África. Tradução de Marina Santos Revisão de Manuela Ribeiro Sanches. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/karin_barber_-_as_artes_populares_em_Africa.pdf Acesso em: 15 maio 2020.
- BARBOSA, Luis de Alvarenga. A fundamentação da felicidade em Marx. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 20, n. 39, jan./jun. 2006, p. 147-162. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/417>. Acesso em: 13 maio 2020.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução de Sergio Milliet. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2016.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutividade técnica**. Apresentação de Francisco De Ambrosio Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2012.
- BEVILACQUA, Juliana Ribeiro da Silva; SILVA, Renato Araújo da. **África em Artes**. São Paulo: Museu Afro Brasil, 2015.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os Guarani: índios do Sul – religião, resistência e adaptação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 4, n. 10, sep./dec. 1990. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141990000300004. Acesso em: 11 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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 dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.
- CALADO, Luciana Eleonora de Freitas. **A cidade das damas: a construção da memória feminina no imaginário utópico de Christine de Pizan**. 2006. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7590> Acesso em: 11 maio 2020.
- CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Atual, 2004.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.
- COELHO, Ildeu. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.). **O educador, vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.
- COELHO NETTO, José Teixeira. **O que é indústria cultural?**. São Paulo: Brasiliense, 1980. (Coleção Primeiros Passos).
- CONDORCET, J. A. Sobre a admissão do direito de cidadania às mulheres (1790). In: CONDORCET, J. A. **Escritos político-constitucionais**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- CORRESPONDÊNCIA de Abelardo e Heloísa. Apresentado por Paul Zumthor, traduzido por Lucia Santana Martins. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- COSTA, José Silveira da. **Tomás de Aquino: a razão a serviço da fé**. São Paulo:, Moderna, 1993.
- COSTA, Josenéia Silva. O ethos e as representações femininas no Medievo: uma análise discursiva das epístolas de Heloísa a Abelardo. 2012. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2012. (capítulos 3 e 4).
- COSTA, Marta Nunes da. **Ensaio no feminismo**. São Paulo: LiberArs, 2018.
- DAIELLO, Angélica W. F. et al. **Filosofia na África: mulheres pensadoras**. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/angC3%A9lica_daiello_et_al_filosofia_na_C3%81frica_mulheres_pensadoras.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.
- DZIELSKA, Maria. **Hipátia de Alexandria**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.
- EPICURO. **Carta sobre a felicidade**. Lisboa: Relógio D'Água, 1994.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FERREIRA, Luciane Ouriques; OSÓRIO, Patrícia Silva (Org.). **Medicina tradicional indígena em contextos: anais da primeira reunião de monitoramento**. Projeto Vigisus II/Funasa. Brasília, DF: Fundação Nacional de Saúde. 2007. Disponível em: <http://bvssp.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1694>. Acesso em: 11 maio 2020.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **As mulheres na Filosofia**. Lisboa: Colibri, 2009.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro. **As teias que as mulheres tecem**. Lisboa: Colibri, 2003.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (org.). **Também há mulheres filósofas**. Lisboa: Caminho, 2001.
- FERREIRA, Maria Luísa Ribeiro (org.). **O que os filósofos pensam sobre as mulheres**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2010.

- FEUERBACH, Ludwig. **A essência do cristianismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- FONSECA, Eduardo Giannetti da. **Felicidade**: diálogos sobre o bem-estar na civilização. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- GAARDER, Jostein. **Vita brevis**: a carta de Flória Emília para Aurélio Agostinho. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: Scipione, 2013.
- GASPAR, Adília Maia. **A representação das mulheres no discurso dos filósofos**: Hume, Rousseau, Kant e Condorcet. Rio de Janeiro: Uapê: SEAF, 2009.
- GILSON, Étienne. **Heloísa e Abelardo**. Trad. Henrique Ré. São Paulo: EDUSP, 2007.
- GOUGES, Olympe de. Declaração dos direitos da mulher e da cidadã. **Direito e Democracia**: Revista de Ciências Jurídicas, Canoas, v. 4, n. 2, p. 459-463, 2003. Disponível em: <http://www.ulbra.br/upload/05fd2896b0972a-40d56326a74095d265.pdf#page=209>. Acesso em: 10 jun. 2018.
- GOERGEN, P. De Homero e Hesíodo (ou: Das origens da filosofia e da educação). In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, R. (org.). **Filosofia na escola**: diferentes abordagens. São Paulo: Loyola, 2008. p. 13-40.
- GOURNAY, Marie de. A queixa das damas. Tradução de Cinelli Tardioli Mesquita e Martha Tremblay-Vilao. **Outramargem**: revista de filosofia, Belo Horizonte, n. 8, 2018. Disponível em: <https://revistaoutramargem.files.wordpress.com/2018/12/22-N8-A-QUEIXA-DAS-DAMAS-Tradu%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- HOBBS, Thomas. **Os pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Filosofia da história**. Brasília, DF: UNB, 1999.
- JECUPÉ, Kaka Werá. **Tupã tenonê**: a criação do Universo, da Terra e do Homem segundo a tradição oral Guarani. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- KANT, Immanuel. **Observações sobre o sentimento do belo e do sublime**. Campinas: Papyrus, 1993.
- KIERKEGAARD, Soren. **Temor e tremor**. São Paulo: Livraria Exposição do Livro, 1964.
- KITHÁULU, Renê. **Irakisu**: o menino criador. Ilustração do autor e das crianças Nambikwara. São Paulo: Peirópolis, 2002.
- LEITE, Lucimara. **Christine de Pisan**: uma resistência. Lisboa: Chiado, 2015.
- LEITE, Lucimara. **Christine de Pisan**: uma resistência na aprendizagem da moral de resignação. 2008. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- LIMA, Ana Paula de. **Nas tramas do feminino**: representações das mulheres na Idade Média. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.
- LUCKESI, Cipriano; PASSO, Elisete Silva. **Introdução à filosofia**: aprendendo a pensar. São Paulo: Cortez, 2004.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica. Arte & Ensaios**, n. 32, p. 123-151, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/ae/issue/view/669/showToc> acesso em 11/05/2020. Acesso em: 16 maio 2020.
- MACEDO, José Rivair. **A mulher na Idade Média**. São Paulo: Contexto, 1990.
- MARX, Karl. **O capital**. 1867 aproximadamente. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm#topp>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- MARX, Karl. **O capital**: livro I. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. 2011. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000066.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.
- MARX, Karl. Introdução à crítica da Filosofia do Direito de Hegel. In: MARX, Karl. **A questão judaica**. São Paulo: Moraes, 1991.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1991.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
- MATTOS, Laura. 'Remédio do mato' alivia mais a dor de índios, diz pesquisa. **Fapesp na mídia**, 1 jul. 2018. Disponível em: <https://namidia.fapesp.br/remedio-do-mato-alivia-mais-a-dor-de-ndios-diz-pesquisa/160334>. Acesso em: 16 maio 2020.
- MEDICINA indígena foi mais eficaz que remédios convencionais, diz pesquisa. **IG**, São Paulo, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://saude.ig.com.br/minhasaude/2018-08-06/medicina-tradicional-indigena.html>. Acesso em: 11 maio 2020.
- MENDONÇA, Manuela. O espelho de Cristina (Séc. XV). **História Revista**: Revista da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História, Goiânia, v. 18, n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/29903/0>. Acesso em: 11 set. 2018.
- MESTERS, Carlos. **Paraíso terrestre**: saudade ou esperança? 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- MILL, John Stuart. **A sujeição das mulheres**. Coimbra: Almedina, 2006.
- MONTESQUIEU, Charles de Secondat. **Do espírito das leis**. São Paulo: Abril, c1973. (Coleção Os Pensadores).
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos deuses**: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. Ilustrações de Maurício Negro. São Paulo: Global, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNDURUKU, Daniel. **Sabedoria das águas**. Ilustrações de Fernando Vilela. São Paulo: Global, 2004.
- NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, v. 3, n. 6, p. 147-150, 2012. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/renato_nogueira_-_ubuntu_como_modos_de_existir.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.
- NASCIMENTO, Alexandre. Ubuntu como fundamento. **UJIMA**, n. 20, ano 20, 2014. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/alexandre_do_nascimento_-_ubuntu_como_fundamento.pdf. Acesso em: 28 out. 2018.
- NASCIMENTO, Carlos Arthur. **O que é filosofia medieval**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NERI, Christiane Soares Carneiro. Feminismo na Idade Média: conhecendo a cidade das damas. **Revista Gênero & Direito**, Paraíba, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ged/article/view/16950/9653>. Acesso em: 12 set. 2018.
- NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O nascimento da tragédia**. Tradução de Heloisa da Graça Burati. São Paulo: Rideel, 2005.
- NOGUEIRA, Renato. **Mulheres e deusas**: como as divindades e os mitos femininos formaram a mulher atual. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.
- NOGUEIRA, Renato. **O ensino de filosofia e a Lei 10.639**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro (org.). **Fé e política**: fundamentos. Aparecida: Ideias & Letras, 2004.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. Declaração Universal dos Direitos dos Animais. Bruxelas, 27 jan. 1978. Disponível em: <http://www.urca.br/ceua/arquivos/Os%20direitos%20dos%20animais%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 11 set. 2020.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **Os povos indígenas da América Latina**: avanços na última década e desafios pendentes para a garantia de seus direitos. Santiago: CEPAL, 2015. Disponível em: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37773/1/S1420764_pt.pdf acesso em 9/05/2020. Acesso em: 11 set. 2020.

- PACHECO, Juliana (org.). **Filósofas: a presença das mulheres na filosofia**. Porto Alegre: Editora Fi, 2016. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/48d206_3d0d3201e32a4ef6bff-8c18b7b85719a.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.
- PACHECO, Juliana. **Mulher & filosofia: as relações de gênero no pensamento filosófico**. Porto Alegre: Editora Fi, 2015. Disponível em: <https://www.editorafi.org/92julianapacheco>. Acesso em: 15 out. 2018.
- PACHECO, Juliana. **Mulher e filosofia: onde estão as filósofas?**. Rio Grande do Sul: PUC, [201-?]. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadafilosofia/XIII/15.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2018.
- PERNOUD, Régine. Hildegard de Bingen: a consciência inspirada do século XII. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.
- PETERLE, Patrícia. Reinventando a história de Olympe de Gouges. **Revista estudos feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 2, p. 626-628, maio/ago. 2009. (Resenha de Eu vivi por um sonho, de Maria Rosa Cutrufelli, Tradução de Maurício Santana Dias, Rio de Janeiro: Record, 2009). Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v17n2/21.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- PESSANHA, José Américo Motta. Santo Agostinho: vida e obra. In: Santo Agostinho. **Os pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1984.
- PLATÃO. **A República**. Introdução, tradução e notas Maria Helena da Rocha Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.
- POPYGUA, Timóteo da Silva Verá Tupã. **Vyvrupa: a terra uma só**. Ilustração Anita Ekman. São Paulo: Ed. Hedra, 2017.
- PRAXEDES, Walter. Eurocentrismo e racismo nos clássicos da filosofia e das ciências sociais. Paraná: Secretaria da Educação, [2010?]. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf. Acesso em: 17 maio 2020.
- PREZIA, Benedito. **História da resistência indígenas: 500 anos de luta**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- QUEIROZ, Christina. Fé pública: pesquisadores locais e estrangeiros buscam compreender o crescimento evangélico no Brasil, o maior do mundo. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ano 20, n. 286, p. 12-19, dez. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/11/29/fe-publica/>. Acesso em: 11 maio 2020.
- QUEIROZ, Christina. Estratégia corporativa: presença evangélica no Legislativo triplica o tamanho a partir do patrocínio de grandes igrejas. **Pesquisa Fapesp**, São Paulo, ano 20, n. 286, p. 20-21, dez. 2019. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2019/12/03/estrategia-corporativa/>. Acesso em: 11 maio 2020.
- RANGEL, Patrícia. A abadessa infiel e o cavaleiro apóstata. **Revista Estudos Hum(e)anos**, n. 0, p. 74-95, 2010. Disponível em: <http://revista.estudoshumanos.com/a-abadessa-infiel-e-o-cavaleiro-apostata/>. Acesso em: 18 set. 2018.
- REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: a filosofia pagã antiga**. São Paulo: Paulus, 2004.
- REGIANI, Álvaro Ribeiro; MEDEIROS, Regiani Kênia Érica Gusmão. A negação da Filosofia Africana no currículo escolar: origens e desafios. **Revista Cantareira**, n. 25, p. 120-133, 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cantareira/article/view/27928>. Acesso em: 11 maio 2020.
- REZENDE, Antonio (org.). **Curso de Filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar/SEAE, 1986.
- RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Renda, relações sociais e felicidade no Brasil. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 58, n. 1, p. 37-69, jan./mar. 2015.
- ROVERE, Maxime (org.). **Arqueofeminismo: mulheres filósofas e filósofos feministas: séculos XVII e XVIII**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Os pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Victor Civita, 1983.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SAMPAIO, Thiago Henrique. O discurso de Jean-Paul Sartre sobre o colonialismo francês e a Guerra de Independência da Argélia (1954 – 1962). **Filogênese**, Marília, UNESP, v. 6, n. 1, p. 27-38, 2003. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/thiagosampaio.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: História**. 2. ed. São Paulo: SME/COPEP, 2019.
- SAVIAN FILHO, Juvena. O Epicurismo e a ética: uma ética do prazer e da prudência. **Bioethikos**, Centro Universitário São Camilo, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 10-17, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://saocamillo-sp.br/assets/artigo/bioethikos/68/10a17.pdf>. Acesso em: 10 maio 2020.
- SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 8. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. p. 17-30.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- SCHELESENER, Ana Paula. Abelardo e Heloísa: considerações sobre a situação da mulher na Idade Média. **Analecta**, Paraná, v. 4, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.
- SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de ser feliz**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- SENECA. **A Tranquilidade da alma**. São Paulo: LPM, 2009.
- SILVA, Aline Maria Vilas Bôas da. A concepção de liberdade em Sartre. **Filogênese**, Marília, UNESP, v. 6, n. 1, p. 93-107, 2003. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/alinesilva.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.
- SILVA, Genildo Ferreira da; COSTA, Maria do Socorro Golçalves da. O lugar da mulher na literatura filosófica de Jean-Jacques Rousseau. **Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade (RICS)**, São Luís, v. 3, número especial p. 225-234, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/ricult-sociedade/article/viewFile/7756/4807>. Acesso em: 11 maio 2020.
- SILVEIRA, R. J. T. Abstrata, difícil, inútil: o preconceito contra a filosofia e o antídoto gramsciano. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 55, p. 99-130, jan./jun. 2014.
- SILVEIRA, R. J. T. Ensino de filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 1, p. 139-154, jan./jun. 2011.
- SILVEIRA, R. J. T. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, R. J. T.; GOTO, Roberto (org.). **Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas**. São Paulo: Loyola, 2007. p. 77-118.
- SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução Verone Lane Rodrigues Doliveira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010 (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4675.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018.
- SÓFOCLES. **Rei Édipo**. Aproximadamente 427 a. C. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.
- SOUZA, Cristiane Aquino de. A desigualdade de gênero no pensamento de Rousseau. **Revista Novos Estudos Jurídicos - Eletrônica**, v. 20, n. 1, p. 146-170, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/7198>. Acesso em: 11 maio 2020.
- SOUZA, Duda Porto de; CARARO, Aryane. **Extraordinárias: mulheres que revolucionaram o Brasil**. São Paulo: Seguinte, 2018.
- TIBURI, Marcia. As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento. **Com Ciência**, Campinas, p. 1-3, dez. 2003. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/15.shtml>. Acesso em: 28 ago. 2018.
- TOCQUEVILLE, Alexis. **A democracia na América: leis e costumes**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- VALLS, Álvaro L. M. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- VASCONCELOS, Paulo Sérgio. Helenismo e cristianismo primitivo: encontros e confrontos. **Revista Ideação**, n. 40, p. 6-15, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/revistaideacao/article/view/4936>. Acesso em: 12 maio 2020.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

- VERNANT, Jean-Pierre. **O universo, os deuses, os homens**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- VILLAMÉA, Luiza. Olympe de Gouges, a pioneira do feminismo que foi parar na guilhotina. **Portal Geledés**, 30 out. 2026. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/pioneira-do-feminismo-que-foi-parar-na-guilhotina/>. Acesso em: 12 maio 2020.
- VOLTAIRE. **Os pensadores**. São Paulo: Victor Civita, 1984.
- WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- WAPICHANA, Cristino. **A cor do dinheiro da vovó**. Ilustração de Aline Dallacqua. Brasília: Edebê Brasil, 2019.
- WAPICHANA, Cristino. **Ceuci, a mãe do pranto**. Ilustrações de Jô Oliveira. Itapira: Estrela Cultural, 2019.
- WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- SOCIOLOGIA**
- ANTUNHA, Heládio C. G. Saudação ao Professor Paul Arbousse-Bastide. **R. Fac. Educ.**, v. 10, n. 2, p. 317-322, São Paulo: FEUSP, 1984.
- AVELLAR, Helio de Alcântara. **História administrativa e econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: FENAME, 1976.
- BASBAUM, L. **História Sincera da República**, de 1889-1930, São Paulo: Alfa-Omega, 1976.
- BETHENCOURT, Francisco. **Racismos**: das cruzadas ao século XX. São Paulo: Cia. Das Letras, 2018.
- BRAGA, Maria S. S.; INÁCIO, Magna M. Partidos, eleições e governo. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. **Parecer 15/98** (Delibera sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Resolução 03/98 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).
- BRASIL. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1925.
- BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.
- BRASIL. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. [Reforma Benjamim Constant].
- BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. [Estatuto da Universidade Brasileira]. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, 1939.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: MEC-SEB, DF, 2006.
- BRASIL. **Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001**. Brasília, DF, 2001. (Veto ao Projeto de Lei nº 09 de 2000).
- CHERVEL, André. História das Disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CLASTRES, Pierre. **Arqueologia da violência**. Pesquisa de antropologia política. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CLASTRES, Pierre. **Sociedade contra Estado**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- DAYRELL, Juarez T. A juventude no contexto do ensino de Sociologia: questões e desafios. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- FERES JÚNIOR, João; POGRECINSCHI, Thamy. Democracia, cidadania e justiça. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- LIMA, Antonio C. S.; CASTILHO, Sérgio R. R. Grupos étnicos e etnicidades. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- MACHADO, Celso de Souza. O ensino da Sociologia na escola secundária brasileira: levantamento preliminar. **R. Fac. Educ.**, v. 13, n. 1, p. 115-142, 1987.
- MARSHALL, Thomas H. Cidadania e classe social. *In*: MARSHALL, Thomas H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, c1963. p. 57- 114.
- MEUCCI, Simone. **A institucionalização da Sociologia no Brasil: os primeiros manuais e cursos**. 2000. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- MINER, Horace Ritos corporais entre os Nacirema. *In*: ROONEY, A. K.; VORE, P. L. (org.). **You and the others: readings in introductory Anthropology**. Cambridge: Erlich, 1976. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/364413/mod_resource/content/0/Nacirema.pdf. Acesso em: 16 maio 2020.
- MORAES, Amaury C. Ciência e ideologia na prática dos professores de sociologia no Ensino Médio: da neutralidade impossível ao engajamento indesejável, ou seria o inverso? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, p. 17-38, jan./mar 2014.
- MORAES, Amaury C. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 85, p. 359-382, set./dez. 2011.
- MORAES, Amaury C. Parecer sobre o ensino de Filosofia e Sociologia. **Revista Mediações**, Londrina: UEL, v. 12, p. 239-248, 2007.
- MORAES, Amaury C., TOMAZI, Nelson D., GUIMARÃES, Elisabeth F. “Análise crítica das DCN e PCN”. *In* MEC – SAEB. **Seminário Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC – SEB, v. 1, p. 343-372, 2004..
- PIMENTA, Melissa M. Diferença e desigualdade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. *In*: ALMEIDA, Heloisa B.; SZVAKO, José (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009.
- PORTO, Maria Stella Grossi. A violência: possibilidades e limites para uma definição. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15).
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os Pensadores).
- SCHWARCZ, Lilia. Racismo à brasileira. *In*: ALMEIDA, H.B. de; SZVAKO, José (org.). **Diferenças, igualdade**. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009. p. 70-115.
- SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SIMÕES, Júlio A.; GIUMBELLI, Emerson. Cultura e alteridade. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Sociologia: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. (Coleção Explorando o ensino, v. 15)
- TAKAGI, Cassiana T. T. **Ensinar sociologia: análise dos recursos didáticos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. UNESCO, escritório de Brasília, DF. 2019. Disponível em Manual para garantir inclusão e equidade na educação

- UNESCO Digital Library. Acesso em 03 dez. 2020.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero.** UNESCO, escritório de Brasília, DF. 2018. Disponível em Relatório de

monitoramento global da educação 2018: relatório conciso de gênero; cumprir nossos compromissos com a igualdade de gênero – UNESCO Digital Library. Acesso em 03 dez. 2020.

UNESCO. **Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial.** UNESCO, escritório de Brasília, DF. 2019. Disponível em Violência

escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial – UNESCO Digital Library. Acesso em 03 dez. 2020.

WEBER, Max **Ciência como vocação.** Brasília/São Paulo: UnB/Cultrix, 1983.



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

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**

