



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

Ensino Fundamental

CURRÍCULO DA CIDADE



HISTÓRIA

PREFEITURA DA CIDADE DE SÃO PAULO

Bruno Covas

Prefeito

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SME

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

Daniel Funcia de Bonis

Secretário Adjunto de Educação

Fátima Elisabete Pereira Thimoteo

Chefe de Gabinete



PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO



CURRÍCULO DA CIDADE

Ensino Fundamental

COMPONENTE CURRICULAR:

HISTÓRIA

SÃO PAULO, 2019

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Minéa Paschoaleto Fratelli

Coordenadora

NÚCLEO TÉCNICO DE CURRÍCULO - NTC

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Diretor

EQUIPE TÉCNICA - NTC

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

DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO - DIFEM

Carla da Silva Francisco

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIFEM

Cíntia Anselmo dos Santos
Daniela Harumi Hikawa
Daniella de Castro Marino Rubio
Felipe de Souza Costa
Heloísa Maria de Moraes Giannichi
Hugo Luís de Menezes Montenegro

Humberto Luis de Jesus
Karla de Oliveira Queiroz
Kátia Gisele Turollo do Nascimento
Lenir Morgado da Silva
Paula Giampietri Franco
Rosângela Ferreira de Souza Queiroz
Yara Dias da Silva

DIVISÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL - DIEE

Silvana Lucena dos Santos Drago

Diretora

EQUIPE TÉCNICA - DIEE

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

CENTRO DE MULTIMEIOS

Magaly Ivanov

Coordenadora

NÚCLEO DE CRIAÇÃO E ARTE

Ana Rita da Costa
Angélica Dadario
Cassiana Paula Cominato
Fernanda Gomes Pacelli

APOIO

Roberta Cristina Torres da Silva

PROJETO GRÁFICO

Estúdio Labirinto

Ícones e elementos tipográficos manuscritos: designed by olga_spb / freepikcurriculo



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: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br>>

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

104p. : il.

Bibliografia

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

CDD 375.001

Código da Memória Técnica: SME164/2017

EQUIPE DE COORDENAÇÃO E ELABORAÇÃO

COORDENAÇÃO GERAL

Wagner Barbosa de Lima Palanch

Minéa Paschoaleto Fratelli

Carla da Silva Francisco

ASSESSORIA PEDAGÓGICA GERAL

Célia Maria Carolino Pires (in memoriam)

Edda Curi

Suzete de Souza Borelli

CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DE TEXTOS

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Edda Curi

Minéa Paschoaleto Fratelli

Suzete de Souza Borelli

Vera Lúcia Benedito

Wagner Barbosa de Lima Palanch

HISTÓRIA

ASSESSORIA

Antonia Terra de Calazans Fernandes

EQUIPE TÉCNICA SME

Cristina Aparecida Reis Figueira

GRUPO DE TRABALHO

Anderson Acioli Machado

Ana Paula Ignácio Masella

Ana Regina Barbosa Spinardi

Andrea Gomes Bedin

Angélio dos Santos

Clarissa Sanches Rocha

Cleide Rodrigues de Souza da Silva

Danilo Chaves Nakamura

Daniela Maria de Oliveira

Débora Santos da Conceição Ferraz

Elisangela Maria da Silva

Flaviana Specian Garcia Passebom

Francisca Fabia Maria Carvalho

Jandira de Freitas Menezes dos Santos

Juliana de Almeida Prado

Lucineia Sena Lessa

Marcelo Eduardo Lopes

Maria Aparecida Peppe

Mônica Batista Silveira

Monica Leone Garcia

Nadir Moreira de Lima

Paula Pereira Beringer

Priscila Maria das Neves

Renato Fagundes

Regina Ferreira Aragão

Ricardo Ramos Sales

Roberto Antônio Maciel

Ricardo Ishiyama Martins

Rosyris Maria Inhauser

Rosangela Ferreira Souza Queiroz

Sandra Aparecida Michels Barsi

Simonica Maria de Albuquerque

Thiago Gomes de Araújo

Vera Lúcia Benedito

Vilma Nardes Silva Rodrigues

Zênia Maria da Cunha Galvino

LEITORES CRÍTICOS

Equipe da Divisão de Educação

Especial - SME

Equipe da Divisão de Educação

de Jovens e Adultos - SME

Equipe da Divisão de Educação

Infantil - SME

DOCUMENTO INTRODUTÓRIO

Anna Penido

Fernando José de Almeida

Natacha Costa

OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO

SUSTENTÁVEL - ODS

Gabriela Duarte Francischinelli - *Consultora UNESCO*

HISTÓRIA

Conceição Cabrini

Fernando José de Almeida

Pedro Maciel Ferreira da Costa

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

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

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

Alexandre Alves Schneider

Secretário Municipal de Educação

SUMÁRIO

PARTE 1 INTRODUTÓRIO	9
Apresentação	10
Curriculo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo	10
Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade	14
Concepção de Infância e Adolescência	15
Concepção de Currículo	17
Conceito de Educação Integral	19
Conceito de Equidade	22
Conceito de Educação Inclusiva	25
Um Currículo para a Cidade de São Paulo	27
Referências que Orientam a Matriz de Saberes	28
Matriz de Saberes	33
Temas Inspiradores do Currículo da Cidade	35
Ciclos de Aprendizagem	39
Ciclo de Alfabetização	40
Ciclo Interdisciplinar	42
Ciclo Autoral	42
Organização Geral do Currículo da Cidade	44
Áreas do Conhecimento e Componentes Curriculares	45
Eixos	46
Objetos de Conhecimento	46
Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	47
Currículo da Cidade na Prática	48
Implementação do Currículo da Cidade	49
Gestão Curricular	50
Avaliação e Aprendizagem	52
Síntese da Organização Geral do Currículo da Cidade	57
Um Currículo Pensado em Rede	59

PARTE 2 HISTÓRIA.....	61
Currículo de História para a Cidade de São Paulo _____	62
Introdução e Concepções do Componente Curricular.....	63
Direitos de Aprendizagem de História.....	68
Ensinar e Aprender História no Ensino Fundamental _____	69
O Ensino de História nos Ciclos _____	73
Ciclo de Alfabetização	74
• Eixo Problemizador: a Criança, a Cultura e a História em Diferentes Contextos Lúdicos	74
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo de Alfabetização	76
Ciclo Interdisciplinar	80
• Eixo Problemizador: Águas, Cidades, Migrações, Histórias e Culturas	80
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Interdisciplinar	82
Ciclo Autoral	88
• Eixo Problemizador: Cultura, Poder e Trabalho na Constituição da Sociedade Contemporânea	88
• Quadro de Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento por Ano de Escolaridade no Ciclo Autoral.....	90
Orientações para o Trabalho do Professor _____	95
Ciclo de Alfabetização _____	96
Ciclo Interdisciplinar	98
Ciclo Autoral	99
Referências da Parte 1 – Introdutório _____	102
Referências da Parte 2 – História_____	103

A
h
B
2
a
C
M
g



PARTE 1

INTRODUTÓRIO

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O Currículo da Cidade estrutura-se com base em **três conceitos orientadores:**

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

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

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

O Currículo da Cidade foi organizado em três Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral) e apresenta uma Matriz de Saberes, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, os Eixos Estruturantes, os Objetos de Conhecimento e os Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento de cada Componente Curricular.

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

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

CONCEPÇÕES E CONCEITOS QUE EMBASAM O CURRÍCULO DA CIDADE



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

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

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

CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

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

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

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

1. Lei nº 8.069/90.

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

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

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

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

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

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

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

CONCEPÇÃO DE CURRÍCULO

O Currículo da Cidade foi construído a partir da compreensão de que:

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

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

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

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

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

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

Professores são protagonistas do currículo: O professor é o sujeito principal para a elaboração e implementação de um currículo, uma vez que tem a função de contextualizar e dar sentido aos aprendizados, tanto por meio dos seus conhecimentos e práticas, quanto pela relação que estabelece com seus estudantes. Para tanto, os educadores precisam reconhecer o seu papel de protagonistas nesse processo, sentindo-se motivados e tendo condições de exercê-lo. Compreendendo a importância desse envolvimento, o Currículo da Cidade foi construído com a colaboração dos professores da Rede Municipal de Ensino, que participaram do processo enviando propostas ou integrando os Grupos de Trabalho. Tal engajamento buscou, ainda, valorizar o protagonismo dos atores educativos frente ao desafio de tornar significativo o currículo praticado na escola.

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

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

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

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

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

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

Em outra publicação, ao observar o contexto geral da Educação Integral, a mesma autora coloca o sujeito de direito no centro de suas análises e considera-o como aquele que explicita o seu lado subjetivo de prazer e satisfação com as escolhas simbólicas que realiza no decorrer de sua existência. Tal visão ressalta que as múltiplas exigências da vida corroboram para o aperfeiçoamento humano, potencializando a capacidade de o indivíduo realizar-se em todas as dimensões.

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

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

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

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

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

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

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

Educação Integral e Marcos Legais

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

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

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

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

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

Relevância da Educação Integral

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

CONCEITO DE EQUIDADE

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

2. Lei nº 8.069/90.

3. Lei nº 9.394/96.

4. Lei nº 13.146/15.

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

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

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

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

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

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

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

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

A primeira e segunda décadas do século XXI reacendem, mesmo sem guerras mundiais, o pavor de incertezas de ordem econômica e política, com seus consequentes impactos nos valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação e na organização do currículo. Neste contexto o currículo é atingido frontalmente em busca de sua identidade. O currículo emerge, mais que nunca como o espaço de pergunta: que país é este? O que seremos nele? Qual é nossa função

nele? Qual sua identidade a ser construída? Qual o papel da escola como formadora de valores e de crítica aos amplos desígnios sociais?

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

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

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

CONCEITO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

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

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

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

Dessa forma, o professor poderá ter o apoio necessário para ser um **pensador criativo** que alia teoria e prática como vertentes indissociáveis do seu fazer e de sua atuação pedagógica, pensando sobre os instrumentos e estratégias a serem utilizados para levar todos os estudantes – **sem exceção** – ao conhecimento e, portanto, ao desenvolvimento de suas ações mentais, possibilitando-lhes acessar novas esferas de pensamento e linguagem, atenção e memória, percepção e discriminação, emoção e raciocínio, desejo e sentido; não como atos primários do

instinto humano, mas como funções psicológicas superiores (FPSs), como prescrito na Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1996, 1997, 2000).

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

Além disso, e considerando que é inaceitável que crianças e adolescentes abandonem a escola durante o ano letivo, especialmente em uma realidade como a da Cidade de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação definiu o **Acesso e Permanência** como um de seus projetos estratégicos no Programa de Metas. A finalidade da SME é fortalecer a articulação entre as escolas municipais e a rede de proteção social para garantir o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes mais vulneráveis a reprovação ou evasão escolar. Para alcançar essa finalidade, há necessidade de um mapeamento do perfil dos estudantes reprovados e/ou evadidos da Rede e de um acompanhamento da frequência pelos professores, gestores das escolas e supervisores de ensino, além do Conselho Tutelar. Além dessas ações, o município busca a articulação entre as várias secretarias para atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade.

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

UM CURRÍCULO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO



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

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

REFERÊNCIAS QUE ORIENTAM A MATRIZ DE SABERES

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

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

- **Princípios Éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação;

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

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

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

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

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

A Matriz de Saberes fundamenta-se em marcos legais e documentos oficiais socialmente relevantes, os quais indicam elementos imprescindíveis de serem inseridos em propostas curriculares alinhadas com conquistas relacionadas aos direitos humanos, em geral, e ao direito à educação em específico. São eles:

- Convenções Internacionais sobre Direitos Humanos, Direitos da Infância e da Adolescência e Direitos das Pessoas com Deficiências;
- Artigos 205, 207 e 208 da Constituição Federal (1988);
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996);

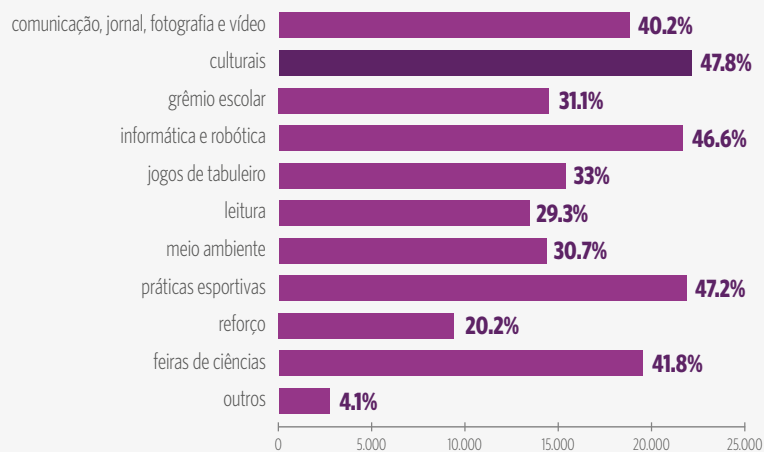
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990);
- Lei nº 10.639 (2003) e Lei nº 11.645 (2008), que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da história e das culturas africanas, afro-brasileira e dos povos indígenas/originários;
- Lei nº 16.478 (2016) – Institui a Política Municipal para a População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

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

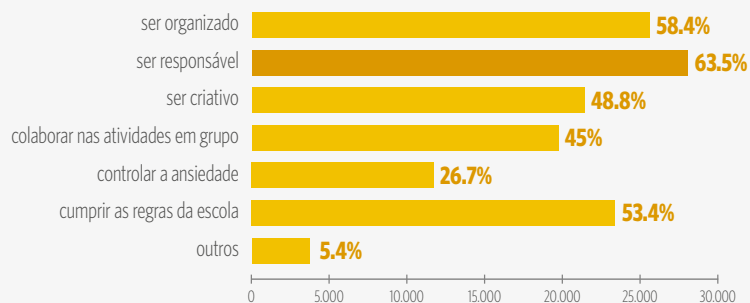
Os estudantes disseram ainda que aprenderiam melhor se tivessem mais acesso à internet, ao laboratório de informática, a palestras de seu interesse e a atividades em grupo. Consideraram importante que em suas escolas haja boa convivência, mais escuta dos estudantes e atividades de estímulo à curiosidade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

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

Eu acho legal participar de projetos



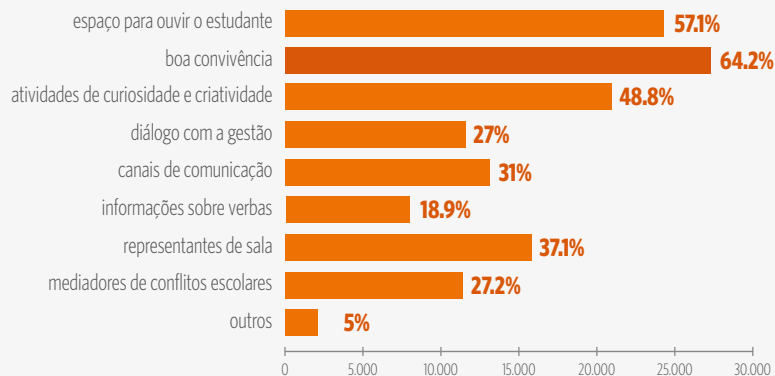
Na escola, eu preciso



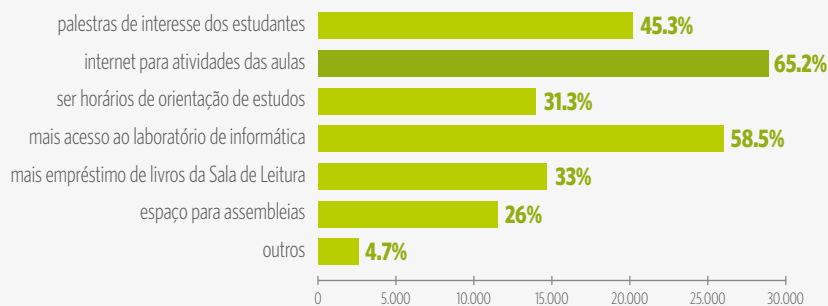
Fica mais fácil aprender quando o professor



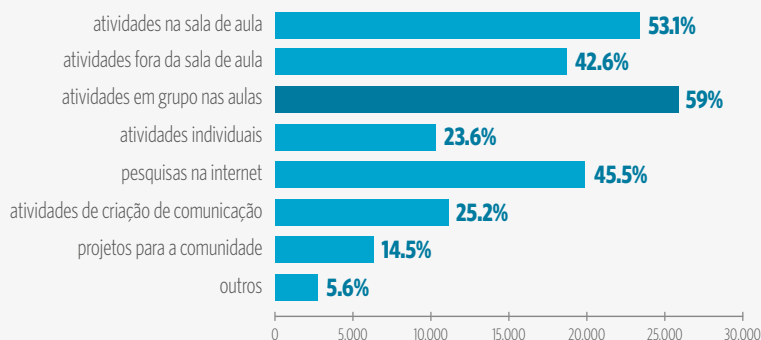
Acho importante na minha escola ter



Para aprender melhor, seria bom que a escola tivesse



Eu aprendo melhor quando faço

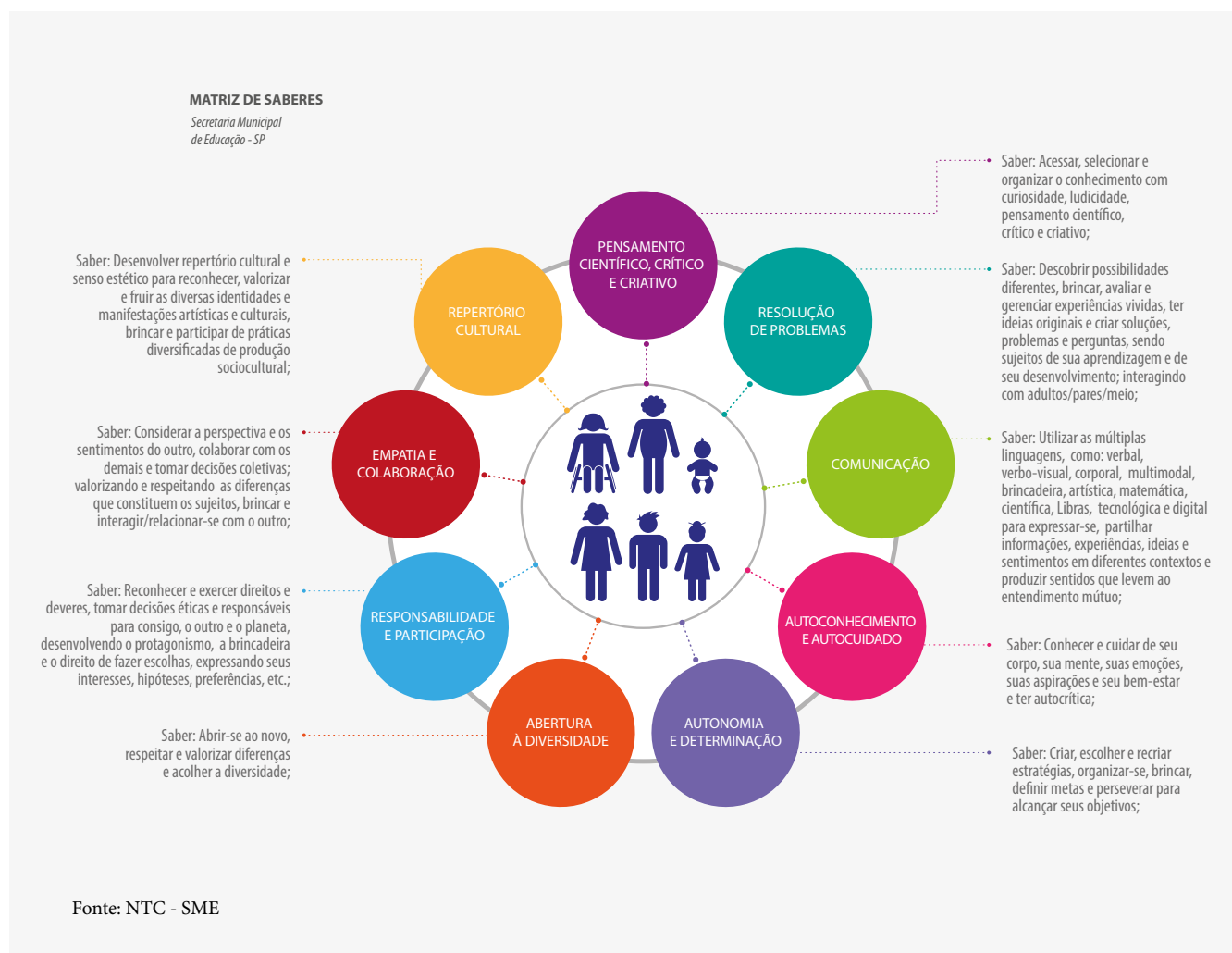


Fonte: NTC - SME

MATRIZ DE SABERES

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

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. Ela pode ser sintetizada no seguinte esquema:



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

1. Pensamento Científico, Crítico e Criativo

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

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

2. Resolução de Problemas

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

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

3. Comunicação

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

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

4. Autoconhecimento e Autocuidado

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

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

5. Autonomia e Determinação

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

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

6. Abertura à Diversidade

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

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

7. Responsabilidade e Participação

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

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

8. Empatia e Colaboração

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

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

9. Repertório Cultural

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

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

A construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que constam nos componentes curriculares no Currículo da Cidade teve como referência a Matriz de Saberes.

TEMAS INSPIRADORES DO CURRÍCULO DA CIDADE

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



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
no documento:

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

Disponível em:

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

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

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

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

Os 17 objetivos são precisos e propõem:

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

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

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

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



Implementar a agenda
por meio de uma
parceria global sólida



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



Garantir vidas prósperas e plenas,
em harmonia com a natureza



Promover
sociedades
pacificas, justas
e inclusivas



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

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

A EDS traz uma abordagem cognitiva, socioemocional e comportamental e busca fomentar competências-chave⁷ para atuação responsável dos cidadãos a fim de lidar com os desafios do século XXI. O que a EDS oferece, mais além, é o olhar sistêmico e a capacidade antecipatória, necessários à própria natureza dos ODS de serem integrados, indivisíveis e interdependentes.

⁷ O termo competências-chave foi transcrito do documento da UNESCO (2017) para fins de correspondência com a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade.



CONHEÇA MAIS SOBRE

Agenda 2030
nos documentos:

Transformando Nosso Mundo:
A Agenda 2030 para o
Desenvolvimento Sustentável

Disponível em:

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

Educação para os Objetivos
de Desenvolvimento
Sustentável: Objetivos de
Aprendizagem

Disponível em:

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

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

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

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

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

CICLOS DE APRENDIZAGEM



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

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

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

CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CICLO INTERDISCIPLINAR

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

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

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

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

CICLO AUTORAL

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

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

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

Essa abordagem pedagógica tem como características:

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

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



ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



ÁREAS DO CONHECIMENTO E COMPONENTES CURRICULARES

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

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

Matemática: Matemática

Ciências da Natureza: Ciências Naturais

Ciências Humanas: Geografia e História

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

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

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

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

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

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

EIXOS

Os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

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

OBJETOS DE CONHECIMENTO

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

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

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

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

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

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento orientam-se pela Educação Integral a partir da Matriz de Saberes e indicam o que os estudantes devem alcançar a cada ano como resultado das experiências de ensino e de aprendizagem intencionalmente previstas para esse fim. Além disso, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento organizam-se de forma progressiva do 1º ao 9º ano, permitindo que sejam constantemente revisitados e/ou expandidos, para que não se esgotem em um único momento, e gerem aprendizagens mais profundas e consistentes. Embora descritos de forma concisa, eles também apontam as articulações existentes entre as áreas do conhecimento.

CURRÍCULO DA CIDADE NA PRÁTICA



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

IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO DA CIDADE

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

É importante que a construção do PPP estruture-se a partir de um processo contínuo e cumulativo de avaliação interna da escola, conforme previsto na LDB (1996)⁸. Uma vez concluídas essas ações, o grupo de professores pode planejar suas aulas, orientando-se pelos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que pretende atingir e apoiando-se em conhecimentos teóricos e práticos disponíveis.

Formação de Professores: A SME irá propor projetos de formação continuada juntamente com as escolas, priorizando processos de desenvolvimento profissional centrados na prática letiva de cunho colaborativo e reflexivo, a fim de que os professores tenham condições de implementar o novo currículo considerando seu contexto escolar. Não podemos deixar de considerar nesse percurso formativo o horário coletivo da JEIF como um espaço privilegiado de reflexão no qual, a partir

8. Lei nº 9394/96.

dos conhecimentos disponíveis sobre a comunidade escolar, gestores e professores colaborativamente possam elaborar suas trajetórias de ensino.

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

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

GESTÃO CURRICULAR

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

Ao planejar, é importante que todos:

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

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

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

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

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

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

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

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

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





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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além disso, utilizamos a avaliação **diagnóstica** para identificar o que já sabem os estudantes sobre determinado conteúdo ou objeto. E se a avaliação ajuda o professor a verificar se os objetivos propostos foram atingidos ou ainda mapear quais as dificuldades que os estudantes sentiram ao término de uma ação pedagógica, ela é chamada de **cumulativa**. O quadro abaixo traz uma síntese das três.

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

SÍNTESE DA ORGANIZAÇÃO GERAL DO CURRÍCULO DA CIDADE



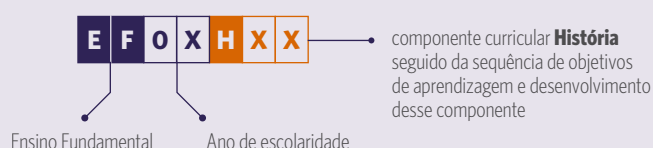
O Currículo da Cidade organiza-se a partir dos seguintes elementos:

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

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

UM CURRÍCULO PENSADO EM REDE

No Currículo da Cidade, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão identificados por uma sigla



em que:

EF Ensino Fundamental;

OX ano de escolaridade;

HXX Componente Curricular **História** seguido da sequência de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento desse componente.

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

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

A
a C
h M g
B 2

PARTE 2

HISTÓRIA

CURRÍCULO DE HISTÓRIA PARA A CIDADE DE SÃO PAULO

INTRODUÇÃO E CONCEPÇÕES DO COMPONENTE CURRICULAR

O documento curricular reconhece que os conteúdos ensinados em História na escola mantêm relações com as finalidades educativas e culturais direcionadas para a educação escolar pela sociedade em que está inserida. Os autores André Chervel e Marie-Madeleine Compère (1999) discutem que uma das preocupações da educação, a partir das últimas décadas do século XX, tem sido a de explicitar as finalidades das disciplinas escolares e suas contribuições dentro dos currículos. Nessa perspectiva, por exemplo, o documento de História dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1997) e das Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental ciclo II: História, da Secretaria Municipal de Educação - SME (2008), já apresentavam históricos das diferentes finalidades do ensino ao longo dos currículos brasileiros e, também, como naqueles contextos específicos traçavam grandes preocupações que poderiam ser orientadoras das escolhas internas ao currículo da disciplina.

Assim, é importante identificar como o ensino de História pode contribuir para a formação de crianças, jovens e adultos que moram na Cidade de São Paulo¹ e que pertencem a uma sociedade complexa com sua diversidade cultural e histórica e imersa em um contexto histórico nacional e mundial, com demandas que valorizam a interatividade e equidade entre os povos, as culturas, os gêneros, as etnias e os variados grupos sociais, envolvendo abertura para debates, intercâmbios e assimetria de poder.

O documento também considera que os conteúdos estudados e os trabalhos produzidos em História na escola decorrem de um múltiplo diálogo entre a história da disciplina, as práticas e escolhas dos professores, da área de conhecimento de referência, das solicitações de estudantes e de suas famílias, dos materiais didáticos

1. Em relação às disciplinas escolares, a historiadora brasileira Circe Bittencourt (1998, p. 17) ressalta: "A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. [...] As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais".

A Constituição Brasileira (1988) estabelece no seu artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; [...] IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato; VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias; IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença [...]”.

disponíveis e das questões históricas contemporâneas que solicitam entendimento², além do princípio de que os estudos históricos consolidam vínculos de identidade com instituições, grupos sociais, memórias e localidades. Reconhece, ainda, a importância de definir objetivos e conteúdos que favoreçam uma formação comprometida com a análise, posicionamento e participação diante da complexidade da realidade vivida.³

A partir das premissas apresentadas, propõe a ideia de que os estudos históricos escolares devem contribuir para:

- a) **identificar** problemas enfrentados pela sociedade na atualidade e aqueles enfrentados no passado;
- b) **investigar** quais entendimentos são necessários para dimensionar as questões contemporâneas em perspectivas históricas;
- c) **conhecer, analisar, questionar e intervir** na organização da sociedade em que se vive, na perspectiva de sua diversidade.

Para ocorrerem situações de ensino e de aprendizagem escolares é inerente aos currículos definições de conteúdos. Especificamente no ensino de História, é importante reconhecer que a seleção e a escolha de conteúdos devem estar “em consonância com as problemáticas sociais marcantes em cada momento histórico” (BEZERRA, 2003, p. 39). Assim, o diagnóstico das questões atuais orientou o reconhecimento de que, a partir do final do século XX, passou a existir uma predominância de um modo de viver cotidiano e capitalista que, na perspectiva de uma formação histórica, precisa ser estudado, analisado e questionado. Considerando que as sociedades são complexas, para melhor entender essa predominância é importante também estudar os embates históricos com outros modelos de sociedade que se impuseram e resistiram a esse modo de vida no presente e no passado, assim como as classes sociais e grupos que discordaram, confrontaram e projetaram outras alternativas econômicas, políticas, sociais e culturais.

Para serem estudadas historicamente, as grandes problemáticas contemporâneas dependem de conceitos e de seus desdobramentos em categorias de análise. Desse modo, importantes conceitos são didaticamente enfatizados na escola, com o intuito de possibilitar aos estudantes um entendimento e reflexões históricas.

Antes de especificar quais são os importantes conceitos históricos na escola, é importante distinguir noções, conceitos e categorias. As noções são ideias parciais ou particulares de algo. As noções de tempo, por exemplo, contribuem para nossa percepção específica de ciclos da natureza ou passagem do tempo. Já os conceitos generalizam ideias que abarcam o todo de algo que está sendo pensado. Eles incluem um esforço de abranger o todo, ou tudo o que não pode deixar de ter ou ser. São, portanto, abstratos e não fazem recorrência a determinada qualidade, característica ou manifestação. O conceito de tempo, por exemplo, é muito complexo, porque, para ser concebido, demanda uma síntese abstrata do que ele potencialmente pode ser. Por suas características, os conceitos são sempre abertos, pois podem ser reorganizados a partir de novas sínteses e novas ideias. Já as categorias são conceitos

que assumem a potencialidade de provocar relações entre fatos e ideias. No caso do conceito de mudança, por exemplo, pode ser empregado como categoria de relações temporais, possibilitando a comparação de um mesmo fato em dois momentos no tempo, com a indicação se houve ou não transformações. (BEZERRA, 2003).

Entre os conceitos históricos escolares estão aqueles que são intrínsecos ao conhecimento histórico, como os que incluem a identificação e seleção dos eventos a serem estudados (fato histórico), as pessoas, grupos ou instituições neles envolvidos (sujeito histórico), o contexto em que ocorreram (tempo histórico) e como eles puderam ser conhecidos e estudados (fonte histórica). Esses conceitos estruturam o modo de pensar historicamente, mas também são construções históricas, possuem historicidade, e estão vinculados a diferentes linhas teóricas que os fundamentam. Assim, não há uma única definição para cada um deles.⁴

Os conceitos históricos têm passado por transformações. No século XIX, fato histórico era entendido como uma realidade dada, já pronta, que cabia ao historiador identificar e organizar para compor a História. Ao longo do século XX, por meio de inúmeros embates e questionamentos, os fatos para serem históricos passaram a ser referendados em documentos, que, por sua vez, devem ser criticamente analisados quanto à sua veracidade e seus discursos. Já fonte histórica, que esteve vinculada à ideia de testemunho e unicamente às produções escritas, passou a ser mais amplamente entendida como obras de sujeitos e de contextos, que necessitam ser mais profundamente analisadas e diversificadas, incluindo os mais diversos vestígios produzidos pelas sociedades – material, oral, escrito, iconográfico, cartográficos etc. O conceito de fonte histórica provoca questionamentos e interpretações das representações internas às diferentes linguagens e meios de comunicação, expressão e arte (PROST, 2008).

Por sua vez, o sujeito histórico, que antes era identificado como governantes e heróis, incorporou ao longo do século XX as pessoas comuns na sua diversidade de etnia, gênero, idade, grupos e classes sociais (PROST, 2008). Desse conceito, na sociedade atual, derivou o de protagonismo histórico, com estudos que evidenciam e valorizam as ações, mesmo que de resistência e mesmo que restritas ao cotidiano de indivíduos e grupos sociais pouco visibilizados e pouco estudados historicamente, como os indígenas, as mulheres e os afrodescendentes (DIAS, 1983).

Como os demais conceitos, o tempo histórico também foi objeto de estudo de muitos historiadores, que romperam com a única ideia de um tempo medido e organizado por uma cronologia linear. Outras percepções incorporaram o conceito de duração e de ritmos de tempo (percebidos subjetiva e socialmente como mais ou menos acelerados, como tempo de natureza, tempo de fábrica etc.). No caso da duração, os historiadores passaram a estudar os acontecimentos a partir de avaliações de suas extensões de tempo, podendo qualificá-los como de longa duração (estrutura), de média duração (conjuntura) e de curta duração (breve). Os conceitos históricos de tempo e de duração instigam a construção de relações temporais entre acontecimentos a partir de categorias de mudança/transformação, permanência, sucessão, continuidade, simultaneidade, descontinuidade e ruptura.⁵

Já o conceito de história, de modo amplo, pode ser entendido como realidade social e também como conhecimento científico que estuda a realidade social, os

2. Ainda segundo Circe Bittencourt, “a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo no qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais”. (BITTENCOURT, 1998, p. 25).

3. Consta nos PCNs: “História tem permanecido no currículo das escolas, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. No diálogo e no confronto com a realidade social e educacional, [...] tem permanecido, principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo, sejam étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação”. (BRASIL, 1997, p. 29).

4. Os conceitos estruturantes do conhecimento histórico e suas transformações estão presentes em diferentes autores, sendo impossível pontuar aqui todos os embates ao longo do tempo. Portanto, uma boa referência didática e resumida pode ser encontrada em Prost (2008).

5. “Todo o trabalho histórico decompõe o tempo passado e escolhe as suas realidades cronológicas, segundo preferências e exclusões mais ou menos conscientes. A história tradicional, atenta ao tempo breve, ao indivíduo e ao acontecimento, habituou-se desde há muito à sua narração precipitada, dramática e de pouco fôlego. A nova história econômica e social coloca no primeiro plano da sua investigação a oscilação cíclica e aposta na sua duração”. (BRAUDEL, 1986, p. 9).

acontecimentos humanos de uma sociedade, na perspectiva do tempo (LE GOFF, 1990). E, como outros conceitos, a história como ciência também tem sido circunscrita a partir de concepções diferenciadas, como decorrências dos embates historiográficos. A história tradicional do século XIX sustentava-se na ideia de continuidade e de um passado verdadeiro. Porém, as reflexões desencadearam outros entendimentos: a consciência da distância entre o presente e o passado; a interferência da mediação do sujeito histórico que investiga, narra e faz escolhas teóricas; os obstáculos do acesso às fontes para aproximações com o passado; a fragmentação documental; a reavaliação dos protagonistas históricos e do papel da memória na sua relação com a história etc. (PROST, 2008).

Entre os conceitos de referência das Ciências Humanas, é importante salientar o de cultura e seus desdobramentos nos de interculturalidade e hibridismo cultural. Esses são conceitos que estão presentes em atuais propostas curriculares das Ciências Humanas. O conceito de cultura é assim apresentado nas Orientações Curriculares de Ensino Médio:

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades, dos grupos sociais e de povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são **híbridas** e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contêm elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações interétnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido. (BRASIL, 2006, p. 77).

O conceito de história e de cultura promovem análises e confrontações entre modos de vida no tempo e entre povos, fazendo uso de categorias de diferenças e semelhanças.

O conceito de interculturalidade incorpora a ideia de que no interior de uma sociedade existem diferentes grupos sociais e culturais e que existe uma ação deliberada de inter-relações entre eles. Nesse sentido, é um conceito que evidencia esses convívios e as transformações desencadeadas por eles, constituindo processos históricos e dinâmicos de elaborações e reelaborações culturais. Agrega-se a esse conceito, o de culturas híbridas, que resultam das relações de trocas e de apropriações culturais entre os grupos humanos, mobilizando a construção de identidades abertas e em reconstrução permanente (CANDAU, 2012).

Ainda cabe explicitar um conceito próprio da esfera do ensino, que é valioso para essa proposta: o de interdisciplinaridade. Ele é aqui entendido como

vínculos temáticos entre as disciplinas para a criação de uma abordagem comum em torno de um mesmo objeto de conhecimento. Nesse caso, a abordagem requer estudos históricos mais aprofundados, para identificar como especificamente podem contribuir, junto com os estudos de outras disciplinas, para a compreensão da complexidade de determinado objeto de estudo. Por exemplo, as relações da sociedade com a natureza passaram a ser objeto de estudo da história, constituindo o que se denomina hoje de história ambiental, que gradativamente tem fundamentado também propostas escolares (BITTENCOURT, 2004).

A proposta de ensino de história aqui apresentada, considerando as problemáticas contemporâneas e os conceitos já delineados, apresenta a ideia de que as situações de ensino e de aprendizagem devem possibilitar, no Ensino Fundamental, que os estudantes:

- **adquiram uma formação integral**, que não fique restrita apenas à aquisição de informações e conceitos, mas que também possibilite o aprendizado de procedimentos e atitudes, que ampliem domínios práticos e intelectuais e reforcem valores e princípios éticos valiosos à sua sociedade (ZABALA, 1996);
- **aprendam a agir pessoal e coletivamente** com criticidade, autonomia, responsabilidade, flexibilidade e determinação, tomando decisões com base nos conhecimentos construídos por eles na escola segundo princípios éticos e democráticos (BRASIL, 2017);
- **percebam-se como sujeitos históricos** que interagem e respeitam outros sujeitos da sociedade em que vivem, na sua diversidade (gênero, etnia, social, política, econômica, classe, crenças, entre outras), e pertencentes a diferentes sociedades de tempos e espaços historicamente constituídos;
- **identifiquem, analisem e reflitam sobre os fatos históricos** eleitos para explicar a história do presente e do passado, questionando, confrontando e relacionando-os entre si e com os sujeitos históricos que os protagonizaram, a partir de referências temporais e espaciais;
- **compreendam e analisem diferentes referências temporais** para os estudos históricos, como os tempos de vivências sociais e durações de tempo como permanências, mudanças e padrões de medidas temporais;
- **distingam e analisem** como diferentes sociedades constituem seus territórios e como historicamente as sociedades constroem noções e representações de diferentes espaços, vividos e imaginados;
- **identifiquem e compreendam as atuações de protagonismo histórico** de diversos grupos e sociedades na luta por legitimidade e reconhecimento de seus projetos específicos em diferentes tempos e espaços sociais;
- **reconheçam a interculturalidade nas práticas sociais**, identificando as representações construídas em relação ao outro, respeitando e acolhendo os indivíduos, os grupos e as culturas, considerando-os como imersos em processos contínuos de elaboração, construção e reconstrução de seus vínculos e identidades, e valorizando suas diferenças e historicidades;



LEIA MAIS

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

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

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

Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. 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".

Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

- **reconheçam e analisem as culturas híbridas** e como elas estabelecem novas raízes, a partir de encontros, conflitos e negociações históricas;
- **estabeleçam relações entre diversas áreas de conhecimento**, considerando a complexidade dos objetos de estudo;
- **apropriem-se da leitura e da escrita** e desenvolvam o gosto e o prazer de conhecer e de se aproximar de diferentes escritores, perspectivas, bem como realidades fictícias e históricas;
- **saibam lidar criticamente com a informação histórica disponível**, atuando com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais (BRASIL, 2017).

É importante ressaltar o compromisso das políticas públicas com a qualidade da educação, que inclui fundamentalmente a valorização docente. O professor é o principal mediador do processo de ensino e de aprendizagem, sensível aos saberes das crianças, jovens e adultos e às expectativas de formação projetadas pelas famílias e pela sociedade em geral, além de ser o construtor das diferentes didáticas desenvolvidas em sala de aula. É necessário reconhecer, assim, sua atuação como pesquisador na perspectiva da educação integral, considerando as especificidades dos estudantes do século XXI (TARDIF, 2001).

DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

O ensino de História na Educação Básica tem por finalidade possibilitar ao estudante reconhecer-se sujeito histórico, adquirir consciência de si e preparar-se para o exercício da cidadania tal como é estabelecido na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, à qual foram incorporadas alterações com a aprovação da Lei nº 10.639, de 2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira e da Lei nº 11.645, de 2008, que tornou obrigatório no Ensino Fundamental e Médio, nas escolas brasileiras públicas e particulares, o estudo da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Para o ensino de História, há que se considerar os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar saberes com pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, garantindo o respeito à liberdade, o apreço à tolerância, bem como a valorização da experiência extraescolar, das práticas sociais, da diversidade étnico-racial e da qualidade social da educação.

ENSINAR E APRENDER HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL



A proposta aqui apresentada parte da premissa de que o ensino de História tem, fundamentalmente, o compromisso de formar estudantes para refletirem intelectualmente sobre suas vivências e também de outras sociedades, para que desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros e das coletividades humanas no presente e no passado, comprometendo-se com ações e práticas sociais e políticas em prol da qualidade da vida coletiva. Para tanto, tem por finalidade subsidiar crianças, adolescentes, jovens e adultos para que identifiquem, avaliem e dimensionem, em perspectivas históricas, as relações com a natureza, as materialidades e paisagens, as relações sociais, econômicas e políticas, assim como a dimensão cultural constituída pelos costumes, as ideias, as representações, as linguagens, os valores e as crenças que permeiam seu cotidiano, suas atitudes e hábitos e que estão presentes também nas organizações mais amplas da sociedade.

Como salientou o documento **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral - História**:

[...] atribuímos ao ensino e aprendizagem de História a inestimável importância de experimentar e de vivenciar princípios éticos, políticos e estéticos, os quais dizem respeito à formação integral dos educandos(as), voltado à autonomia e à emancipação da cidadania e vivência plena na vida pública, da criticidade, da sensibilidade, da inventividade, do encantamento e do gozo no estudo, da ludicidade e das variadas manifestações, culturais e políticas. (SÃO PAULO, 2016b, p. 25).

Para tanto, os estudos históricos escolares incluem identificar e analisar formas de trabalho, formas de comunicação, técnicas, tecnologias e criações artesanais e artísticas, além de, principalmente, comportamentos, visões de mundo, discriminações, preconceitos, exploração econômica e social, lutas e compromissos políticos e sociais em diferentes épocas e sociedades, instigando reflexões a respeito da ética e princípios morais nas relações humanas. Os fatos, conceitos e períodos históricos estudados deverão conter elementos ricos que viabilizem a compreensão e a formação de tais habilidades de identificar e analisar a realidade. Auxiliam também no reconhecimento de

que os significados construídos para os acontecimentos históricos e cotidianos estão relacionados com a formação social e intelectual dos indivíduos.

No Ciclo de Alfabetização, a aprendizagem de História contribui para a formação das crianças para que conheçam e aprendam a questionar e a narrar características de objetos e vivências sociais, que fazem parte de seu mundo infantil e lúdico, em comparação com elementos semelhantes e diferentes de outras épocas, apresentados nas suas materialidades e por meio de relatos orais, livros, teatralizações, canções e vídeos. Conforme conhecem e constroem diferentes narrativas com variações temporais, distinguem medidas de tempo socialmente construídas e utilizadas hoje em dia e em outras épocas.

No Ciclo Interdisciplinar, o estudo de temas e fatos históricos dissemina e problematiza saberes relacionados às vivências cotidianas, públicas e sociais, de experiências e histórias comuns na escola e na localidade onde vivem. Tal estudo é conduzido diante da diversidade local, regional e brasileira, além de outras culturas e povos, do presente e do passado, respeitando as diferentes narrativas, memórias e identidades. No contexto escolar, associado a outras áreas do conhecimento e aos saberes de docentes e de estudantes, estudar História possibilita o avanço nas noções e nos conceitos de tempo e espaço, na identificação da diversidade de sujeitos históricos que protagonizam os acontecimentos atuais e do passado, na leitura, na interpretação e na construção de narrativas (com diversas linguagens) a partir de coletas de dados em diferentes fontes e no posicionamento em relação às questões importantes da sociedade em que vivem. Privilegiam-se, assim, temas que promovam reflexões a respeito da qualidade e do sentido da vida individual e coletiva.

No Ciclo Autoral, estudar História envolve contato com uma diversidade maior de materiais informativos, fontes mais elaboradas e conceitos mais formalizados, que auxiliam os estudantes a organizarem repertórios (novos e já adquiridos) em estruturas temporais de diferentes durações, relacionando suas vivências cotidianas com modos de viver em sociedade e com a história da humanidade. Os estudos históricos também instigam os jovens a identificarem o ponto de vista de autores, compartilharem com os outros sua atenção e amadurecerem suas próprias ideias, no esforço de especular e construir interpretações para os fatos históricos. Contribuem, ainda, para valorizarem as linguagens, reconhecendo a importância de melhor compreendê-las e de utilizá-las para expressarem seus pensamentos, argumentos, opiniões e criações.

Para todos os ciclos, foram escolhidos eixos estruturantes para organização de conteúdos e de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento apresentados como questões problematizadoras, que consideram os estudos históricos como investigação coletiva (envolvendo docentes, estudantes, escolas e comunidades) e como pesquisa e busca de respostas para questões e problemas próprios das vivências históricas. Nessa perspectiva, para cada ciclo foi escolhido um eixo problematizador, que se desdobra em recortes mais específicos em cada ano escolar.

Há como premissa que os eixos se concretizem em conteúdos e objetivos que considerem conceitos importantes para a formação dos estudantes, em consonância com o saber histórico e com questões próprias das vivências contemporâneas, dando conta de problematizar os cotidianos por eles vividos na relação com a realidade e a história brasileira e mundial.

Os eixos problematizadores são adequados a cada faixa etária, apresentando indagações que envolvam, motivem e instiguem os estudantes a fazer uso de seus conhecimentos prévios e adquirir novos conhecimentos, por meio de pesquisas, identificação e análises de fontes, coletas e organização de dados, leituras, entrevistas, estudos do meio, análise de objetos, imagens, paisagens e textos, entre outras atividades que promovam vivências, partilhas de conhecimento e estudos ativos.

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

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

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

A Agenda 2030 estabeleceu dezessete ODS, dentre os quais 6 estão especificamente mais relacionados aos objetos de conhecimentos e objetivos do currículo de História. São eles os ODS:

- **nº 5** - Igualdade de Gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas;
- **nº 6** - Água Potável e Saneamento Básico: assegurar a disponibilidade e gestão e saneamento a todos;
- **nº 10** - Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles;
- **nº 11** - Cidades e Comunidades Sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis;
- **nº 14** - Vida na Água: conservar e usar sustentavelmente os oceanos, os mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável;
- **nº 16** - Paz, Justiça e Instituições Eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes e inclusivas em todos os níveis.

As abordagens desses Objetivos de Desenvolvimento Sustentável constituem-se em dispositivos para uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade. Formas de integrar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento com os ODS na prática escolar serão detalhadas no documento de orientações didáticas dos diferentes componentes curriculares.

O ENSINO DE HISTÓRIA NOS CICLOS



CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Eixo Problematicador: a Criança, a Cultura e a História em Diferentes Contextos Lúdicos

Para o Ciclo de Alfabetização, quando as crianças pequenas estão imersas nas descobertas dos elementos do mundo por meio da brincadeira, do faz de conta e dos jogos coletivos, a proposta é que observem, avaliem e indaguem o seu universo lúdico. Para tanto, a sugestão é que, no primeiro ano, estudem os brinquedos (em suas materialidades e diversidade cultural e temporal); no segundo ano, os jogos e brincadeiras (envolvendo regras coletivas, sociabilidade, história e diversidade); e, no terceiro ano, os espaços de lazer existentes na Cidade de São Paulo (distinguindo espaços privados e públicos, funções sociais dos espaços, convívio social, história e diversidade).

O eixo problematizador do ciclo se desdobra em três outros eixos:

1º ano - A história dos brinquedos: quais são as relações entre os nossos brinquedos e os de outros povos e de outros tempos?

2º ano - A história dos jogos e brincadeiras: quais são as relações entre nossas brincadeiras e as de outras culturas e épocas?

3º ano - Os espaços lúdicos na Cidade de São Paulo: quais são os espaços de lazer e brincadeiras na Cidade de São Paulo e como as crianças interagem com esses espaços hoje e interagem em outros momentos históricos? O que propor onde não há espaços lúdicos? Em que se pode melhorar os espaços públicos de convívio?

No 1º ano, a ideia é que as crianças possam aprender História a partir de seus brinquedos, analisando-os em suas materialidades, funções, confecções e estéticas, identificando indícios culturais e históricos, apreciando aqueles compartilhados por seus colegas e conhecendo os produzidos e utilizados por outras culturas e povos, atuais e de outras épocas.

O estudo da História por meio da abordagem do brinquedo (entendido como materialidade e função social) significa que ele se constitui em um objeto de estudo

específico, mas que não impossibilita que as diferentes situações lúdicas permaneçam envolvendo as atividades infantis. As crianças continuam brincando e fazendo uso de brinquedo em diferentes ocasiões. Só há o acréscimo de focar como o objeto “brinquedo” pode ser também um “objeto de estudo” na aula de História, sendo analisado de modo a identificar do que é feito, como foi feito, quem o produziu, em quais relações de trabalho foi confeccionado (por artesão, em oficinas, fábricas etc.), como tem sido usado e se diferentes culturas e épocas criam diferentes brinquedos, com variados materiais e modos diversos de fazer e brincar.

No 2º ano, a proposta é que as crianças estudem a história das suas brincadeiras e dos jogos coletivos de que participam: os de seus colegas, os que estavam no repertório dos adultos e também os que são vivenciados no cotidiano de diferentes regiões brasileiras, incluindo os pertencentes aos povos indígenas e os que estabelecem vínculos com diferentes matrizes afro-brasileiras e africanas.

Jogos e brincadeiras são geralmente atividades coletivas, envolvendo situações tanto de lazer, diversão e imaginação como também incluindo regras constituídas e vivenciadas a partir de situações de sociabilidade e de histórias culturais. Estudar a história dos jogos e brincadeiras significa que, além de as crianças os vivenciarem cotidianamente, também podem estudá-los como objeto de pesquisa, o que inclui questionar com quem aprendemos os jogos, como se brinca com cada um deles, quais as regras neles incluídas, se passaram por mudanças ao longo do tempo, se sofrem variações regionais, quais são mais frequentes em diferentes estados brasileiros, se incluem músicas e parlendas, quais chegaram ao Brasil com a vinda dos portugueses e dos africanos, quais são os jogos e brincadeiras das crianças indígenas de diferentes culturas, entre outros. A rica cultura latino-americana de jogos e músicas pode ser aqui trazida como um olhar intercultural.

No 3º ano, a proposta é que as crianças estudem os espaços lúdicos da Cidade de São Paulo, conhecidos por elas e pelas diferentes gerações que viveram na cidade ao longo do tempo e que foram e são utilizados por diferentes grupos sociais, além de avaliarem se são acessíveis, considerando-os como intrínsecos às vivências sociais, culturais e históricas. Nessa linha, a ideia é que tenham oportunidade de localizar, caracterizar e classificar algum desses espaços, distinguir espaços privados e públicos, apreciar e valorizar os espaços lúdicos como de convivências sociais e culturais, conhecer a história desses espaços, suas condições de acesso e a acessibilidade, bem como conhecer quais são e como são os espaços vivenciados pelas populações migrantes, imigrantes, indígenas e afro-brasileiras. Como as crianças estão expostas à TV e outras mídias, se trouxeram jogos ou elementos da cultura de outros países, a oportunidade pode ser aproveitada para mostrar-lhes as semelhanças entre povos, etnias e culturas.

**QUADRO DE OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
POR ANO DE ESCOLARIDADE NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**
1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
A HISTÓRIA DOS BRINQUEDOS: QUAIS SÃO AS RELAÇÕES ENTRE OS NOSSOS BRINQUEDOS E OS DE OUTROS POVOS E DE OUTROS TEMPOS?	Os brinquedos dos estudantes, dos colegas, das diferentes gerações, das comunidades, das famílias, de outras culturas e de outras épocas. Objetos de conhecimento para que estudem: - Objetos materiais como fontes de informação; - Diversidade de famílias, comunidades e culturas; - Mudanças materiais e culturais ao longo do tempo. E desenvolvam: - Noções de tempo; - Noções de espaço; - Valores de respeito às diferenças.	(EF01H01) Compreender o brinquedo e o brincar em suas variações de significado no tempo e no espaço.	
		(EF01H02) Conhecer e valorizar o seu brinquedo e o dos colegas.	
		(EF01H03) Reconhecer as características dos brinquedos.	
		(EF01H04) Identificar os materiais, do que são feitos e como são feitos os brinquedos comuns na sociedade atual.	
		(EF01H05) Criar diferentes critérios de classificação dos brinquedos para desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.	 
		(EF01H06) Identificar características de brinquedos no contexto familiar ou em outros contextos, valorizando a diversidade.	
		(EF01H07) Identificar características dos brinquedos de uma época histórica.	
		(EF01H08) Pesquisar e explorar brinquedos de diferentes localidades.	 
		(EF01H09) Conhecer e valorizar brinquedos indígenas, considerando a diversidade dessas populações.	 
		(EF01H10) Conhecer e valorizar brinquedos de origem africana, considerando a diversidade dos povos desse continente.	 
		(EF01H11) Pesquisar e explorar brinquedos de imigrantes na comunidade escolar.	
		(EF01H12) Reconhecer se o brinquedo apresentado pode ser usado por qualquer criança.	
		(EF01H13) Conhecer a si e ao outro como pessoas diferentes, de modo a respeitar as diferenças.	
		(EF01H14) Reconhecer que as crianças possuem percepções diferenciadas da realidade.	

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
A HISTÓRIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS: QUAIS SÃO AS RELAÇÕES ENTRE NOSSAS BRINCADEIRAS E AS DE OUTRAS CULTURAS E ÉPOCAS?	Jogos e brincadeiras conhecidos pelos estudantes, pelos colegas, pelas diferentes gerações, pelas comunidades e pelas famílias, por outras culturas e outras épocas. - Objetos de conhecimento para que estudem; - Coleta e organização de informações fazendo uso de diferentes fontes (orais, escritas, imagens e vídeos); - Relações e regras sociais de convívio presentes nos jogos e brincadeiras; - Diversidade de famílias, comunidades e culturas; - Mudanças nas regras sociais e culturais ao longo do tempo. E desenvolvam: - Noções de tempo; - Noções de espaço; - Noções de fontes de informação e seus autores; - Vivências sociais coletivas; - Valores de respeito às diferenças.	(EF02H01) Compreender jogos e brincadeiras em suas variações de significado no tempo e no espaço.	
		(EF02H02) Apresentar e apreciar jogos e brincadeiras de seu repertório e dos colegas da turma, valorizando suas vivências nos diferentes contextos.	
		(EF02H03) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras vivenciados pelas crianças nas diferentes épocas e lugares.	 
		(EF02H04) Criar critérios para classificar jogos e brincadeiras com o intuito de desconstruir representações fixas do que é de meninas e de meninos.	
		(EF02H05) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por diferentes povos indígenas.	
		(EF02H06) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por povos com vínculos de diferentes matrizes africanas e afro-brasileiras.	
		(EF02H07) Conhecer jogos e brincadeiras praticados por diferentes grupos de imigrantes.	
		(EF02H08) Identificar para que servem as regras de determinados jogos e brincadeiras.	
		(EF02H09) Reconhecer a importância de se combinar e de se respeitar as regras de jogos e brincadeiras nas escolas e nos locais onde vivem.	
		(EF02H10) Pesquisar e apreciar jogos e brincadeiras.	
		(EF02H11) Reconhecer se o jogo/brincadeira pode ser vivenciado por qualquer criança.	
		(EF02H12) Valorizar as diferenças em uma sociedade plural.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OS ESPAÇOS LÚDICOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DE LAZER E BRINCADEIRAS NA CIDADE DE SÃO PAULO E COMO AS CRIANÇAS INTERAGEM COM ESSES ESPAÇOS HOJE E INTERAGIAM EM OUTROS MOMENTOS HISTÓRICOS? O QUE PROPOR ONDE NÃO HÁ ESPAÇOS LÚDICOS? EM QUE SE PODE MELHORAR OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE CONVÍVIO?	Os espaços lúdicos conhecidos pelos estudantes, pelos colegas, pelas diferentes gerações, pelas famílias e pelas comunidades, por outras culturas e outras épocas, na Cidade de São Paulo. Objetos de conhecimento para que estudem: - Coleta e organização de informações fazendo uso de diferentes fontes orais, escritas, imagens, canções e vídeos; - Características e distinção de espaços privados e públicos; - História dos espaços de lazer na Cidade de São Paulo; - Funções sociais dos espaços e dos tempos em uma cidade como São Paulo; - Convívios sociais urbanos; - Uso dos espaços lúdicos por diferentes culturas em diferentes tempos. E desenvolvam: - Noções de tempo; - Noções de espaço; - Noções de fontes de informação e seus autores; - Valores de respeito às diferenças.	(EF03H01) Conhecer e apreciar os espaços e tempos lúdicos presentes na escola, no bairro e na cidade.	   
		(EF03H02) Distinguir espaços lúdicos e caracterizá-los como privados ou públicos.	
		(EF03H03) Localizar e conhecer diferentes histórias e espaços lúdicos na Cidade de São Paulo por meio de visitas, vídeos, imagens e histórias orais.	    
		(EF03H04) Elaborar critérios de classificação dos espaços lúdicos na Cidade de São Paulo.	
		(EF03H05) Identificar os espaços lúdicos dos bairros e da Cidade de São Paulo por meio de visitas, imagens e relatos orais, reconhecendo se qualquer pessoa pode utilizar esses espaços.	
		(EF03H06) Identificar os espaços e tempos lúdicos das populações indígenas que vivem na Cidade de São Paulo, a partir dos bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.	
		(EF03H07) Conhecer espaços e tempos lúdicos relacionados às culturas afro-brasileiras, considerando bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.	
		(EF03H08) Conhecer espaços e tempos lúdicos das populações imigrantes que vivem na Cidade de São Paulo, considerando bens materiais e imateriais do patrimônio histórico.	

3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OS ESPAÇOS LÚDICOS NA CIDADE DE SÃO PAULO: QUAIS SÃO OS ESPAÇOS DE LAZER E BRINCADEIRAS NA CIDADE DE SÃO PAULO E COMO AS CRIANÇAS INTERAGEM COM ESSES ESPAÇOS HOJE E INTERAGIAM EM OUTROS MOMENTOS HISTÓRICOS? O QUE PROPOR ONDE NÃO HÁ ESPAÇOS LÚDICOS? EM QUE SE PODE MELHORAR OS ESPAÇOS PÚBLICOS DE CONVÍVIO?	Os espaços lúdicos conhecidos pelos estudantes, pelos colegas, pelas diferentes gerações, pelas famílias e pelas comunidades, por outras culturas e outras épocas, na Cidade de São Paulo. Objetos de conhecimento para que estudem: - Coleta e organização de informações fazendo uso de diferentes fontes orais, escritas, imagens, canções e vídeos; - Características e distinção de espaços privados e públicos; - História dos espaços de lazer na Cidade de São Paulo; - Funções sociais dos espaços e dos tempos em uma cidade como São Paulo; - Convívios sociais urbanos; - Uso dos espaços lúdicos por diferentes culturas em diferentes tempos. E desenvolvam: - Noções de tempo; - Noções de espaço; - Noções de fontes de informação e seus autores; - Valores de respeito às diferenças.	(EF03H09) Identificar os espaços de lazer dos bairros da Cidade de São Paulo e reconhecer se qualquer pessoa pode utilizar esses espaços.	
		(EF03H10) Identificar a acessibilidade ou não acessibilidade dos espaços lúdicos e de lazer.	 
		(EF03H11) Respeitar os diferentes espaços de convivência.	 
		(EF03H12) Identificar e preservar os diferentes espaços sociais presentes no cotidiano.	  
		(EF03H13) Valorizar os convívios humanos em diferentes tempos e espaços, observando e analisando os espaços de encontro, cultura e lazer, do ponto de vista da sua qualidade, segurança e beleza.	  

CICLO INTERDISCIPLINAR

Eixo Problematicador: Águas, Cidades, Migrações, Histórias e Culturas

No Ciclo Interdisciplinar, os estudantes ampliam suas convivências sociais, passam a descobrir e debater como a vida em sociedade está organizada e expandem suas noções de tempo, considerando como o presente inclui ações humanas também do passado e do futuro. O estudo de temas históricos, a partir de perspectiva interdisciplinar, acrescenta reflexões sobre as relações entre as sociedades e a natureza na perspectiva de evidenciar a presença de equipamentos e espaços públicos, por meio de estudos das experiências comuns na escola e na localidade onde vivem, além do confronto com a diversidade local, regional e brasileira, e com outras culturas e povos, do presente e do passado. Em consonância com princípios éticos que perpassam toda a escolaridade, os temas incorporam valores de respeito às diferenças, à diversidade de narrativas, às memórias e identidades, aos intercâmbios históricos e culturais e à qualidade da vida individual e coletiva.

O eixo problematizador do ciclo se desdobra em três outros eixos:

4º ano - História das relações das sociedades com as águas e os rios: como temos acesso à água e quais são nossas convivências atuais e históricas com os rios?

5º ano - O modo de vida urbano no presente e no passado: como a vida urbana se constituiu no passado e se constitui no presente? E como têm se constituído outros modos de vida?

6º ano - Migrações humanas: de que maneiras os deslocamentos humanos atuaram e atuam como fator de constituição das sociedades? Como se dá a relação da Cidade de São Paulo com as 38 outras cidades que compõem a Metrópole paulistana, no que toca as águas, reservas hídricas, rios, desperdício e provimento?

No 4º ano, a partir de uma perspectiva interdisciplinar, o tema de estudo em História parte de uma problemática contemporânea das cidades: o abastecimento de água e a qualidade ambiental de seus rios. De forma interdisciplinar, essa temática permite abordagens do ODS 6 - Água Potável - Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos e do ODS 14 - Vida na Água: Conservar os rios, os oceanos e mares para o desenvolvimento sustentável. Para garantir uma perspectiva temporal e histórica, é importante considerar que as atividades econômicas e sociais, as convivências culturais e as condições ambientais atuais são, em parte, fruto de decisões tomadas no passado. Estudos de diferentes épocas e locais contribuem para que seja possível identificar como nossa sociedade está organizada e como ela se relaciona e representa a natureza. O estudo da história local é proposto para ser confrontado com outras realidades do Brasil e do mundo, possibilitando

que os estudantes identifiquem diferenças e semelhanças nas relações entre as sociedades e as águas.

No 5º ano, também em perspectiva interdisciplinar, a proposta é estudar a história das cidades: a história da Cidade de São Paulo no tempo atual, de uma cidade que foi capital do Brasil, de uma cidade da América pré-colombiana e outra da África. Procura-se também caracterizar o que significa viver em uma cidade e estabelecer semelhanças e diferenças com um diferente modo de vida, como o de povos indígenas no Xingu. Essa diferença permite trabalhar o conceito de simultaneidade e de que ambos (cidade e aldeia indígena) vivem na mesma temporalidade, embora com modos de vida diferentes.

Começar por São Paulo significa partir do local de vivência do estudante, problematizando a história da cidade, identificando permanências e mudanças. Na sequência, a ideia é que conheçam um centro urbano administrativo, uma capital, e sua história relacionada ao centro do poder político, como foi Salvador e Rio de Janeiro e é hoje Brasília. A proposta de conhecer a história de uma cidade da América pré-colombiana é um meio de os estudantes saberem que os povos nativos da América construíram cidades antes de terem aqui sido implantados os modelos das cidades europeias com a colonização. Nesse caso, cidades como Cuzco, que foi capital do Império Inca, e Cidade do México, que foi capital do Império Asteca, podem contribuir para ampliar o conceito de modo de vida urbano e compreender as dimensões de tempo histórico. Incluir ainda a história de uma cidade do outro continente, como Timbuktu⁶, possibilita identificar na história da África a presença da vida urbana anterior à colonização. Por fim, a proposta é confrontar a vida na cidade com o modo de vida de povos quilombolas ou indígenas do Xingu.

No caso dos quilombos, é importante distinguir os antigos dos contemporâneos. Tradicionalmente, aprende-se que um quilombo foi formado por pessoas que foram escravizadas e que fugiram de espaços escravistas durante o período colonial e imperial brasileiro. Entretanto, desde a década de 1990, foi regulamentado também o que se denomina “quilombo contemporâneo”⁷, a partir do que determina a Constituição de 1988. Nesses quilombos atuais, as lutas por direito das populações afro-brasileiras possibilitaram que conquistassem demarcações de terras, a partir de histórias de fixação de comunidades negras em determinados territórios.

No 6º ano, estudam-se os deslocamentos populacionais que acontecem atualmente na Cidade de São Paulo, a fim de entender suas razões e sua participação nas mudanças culturais na cidade. Estudam-se também os deslocamentos populacionais no mundo antigo, com o início da humanidade até o século VI, considerando a ocupação dos continentes e os intercâmbios, conflitos, assimilações e trocas culturais. Outro recorte temático é o estudo da dieta alimentar das populações humanas na Antiguidade e suas relações com o modo de vida nômade e o modo de vida sedentário. Assim, possibilita-se que os estudantes conheçam, debatam e reflitam a respeito das criações humanas, incluindo as diferentes linguagens, técnicas, religiões, organizações políticas e manifestações

6. A cidade de Timbuktu está localizada no centro do Mali, capital da região de mesmo nome. Aparece na literatura, em mapas, fontes e documentos com diferentes grafias sendo conhecida como Timbuktu em inglês, Tombuctu em português; Tombouctou em francês e Tumbutu em songai. Ao longo dos séculos XIV e XV, tornou-se um centro de difusão comercial e cultural, no qual cristãos muçulmanos e judeus conviviam com tolerância religiosa e racial. Em 1988, essa cidade foi inscrita pela UNESCO na lista de Patrimônio Mundial.

7. “O atual conceito de quilombo difere fundamentalmente do que representava no transcorrer do regime escravocrata, e mesmo quase um século após a abolição da escravidão. O que antes era uma categoria vinculada à criminalidade, à marginalidade e ao banditismo é hoje considerado, de acordo com a perspectiva antropológica mais recente, entre outros elementos, como um ente vivo e dinâmico, [...] sujeito a mudanças culturais. Está também associado a um poderoso instrumento político-organizacional e ao acesso a políticas públicas.” (MARQUES, 2013, p. 143).

artísticas relacionando-as aos modos de vida nômade e sedentário e às migrações. Metodologicamente, nesse ano em especial, é importante incentivar a leitura de diferentes tipos de documentos históricos: cultura material (objetos, artefatos, monumentos), documentos iconográficos (imagens, fotografias, arte rupestre, pinturas), diferentes tipos de textos (obras literárias, canções, notações matemáticas, calendários, construções). Essa pluralidade de fontes documentais permite uma reflexão sobre a expressão das culturas humanas tanto no passado quanto no presente.

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

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo. Objetos de conhecimento para que estudem: - A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; - A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros – e seus afluentes; - A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; - A importância dos rios para as sociedades humanas; - A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); - Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; - Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; - Noções de tempo e suas medidas; - Noções de espaço e suas representações; - Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF04H01) Investigar como se tem acesso à água vivendo em uma cidade como São Paulo.	 
		(EF04H02) Identificar as diferentes relações que os grupos humanos estabelecem com os rios, tais como: deslocamentos, atividades econômicas e lazer em diferentes tempos e espaços.	 
		(EF04H03) Localizar de onde chegam as águas que abastecem a cidade.	
		(EF04H04) Compreender como alguns rios da Cidade de São Paulo tiveram seus cursos alterados ou tornaram-se invisíveis no processo de construção e ocupação da cidade.	   
		(EF04H05) Conhecer a história do uso da água na Cidade de São Paulo a partir dos rios.	 
		(EF04H06) Conhecer a história de importantes rios nacionais.	
		(EF04H07) Selecionar características de importantes rios nacionais, tais como: Tietê, São Francisco e Amazonas, no presente e no passado.	

4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
HISTÓRIA DAS RELAÇÕES DAS SOCIEDADES COM AS ÁGUAS E OS RIOS: COMO HISTORICAMENTE TEMOS ACESSO À ÁGUA E CONVIVEMOS COM OS RIOS?	As histórias dos rios da Cidade de São Paulo, de outros estados brasileiros e de um rio de outro local do mundo. Objetos de conhecimento para que estudem: - A história do abastecimento de água na Cidade de São Paulo; - A presença dos rios na história da Cidade de São Paulo: Tamanduateí, Anhangabaú, Tietê e Pinheiros – e seus afluentes; - A história das populações ribeirinhas do rio São Francisco; - A importância dos rios para as sociedades humanas; - A diversidade cultural expressa nas relações das sociedades com a água e os rios (religiosidade, festas etc.); - Os problemas socioambientais, a preservação da qualidade da água e da qualidade de vida das populações; - Coleta e tratamento de informações de fontes diversas; - Noções de tempo e suas medidas; - Noções de espaço e suas representações; - Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF04H08) Conhecer a história de um importante rio de outra localidade do mundo.	
		(EF04H09) Selecionar característica de um importante rio de outro continente do mundo, como o Tejo em Portugal, o Nilo no Egito ou o Níger no Mali.	
		(EF04H10) Observar e conhecer as vivências sociais, culturais e ambientais de córregos, nascentes, represas ou de um rio da cidade.	 
		(EF04H11) Conhecer a história das populações ribeirinhas de um rio de São Paulo, do Brasil ou do mundo e identificar seus costumes.	
		(EF04H12) Conhecer as expressões culturais e religiosas nas relações das sociedades com as águas e os rios, identificando referências europeias, indígenas e africanas.	
		(EF04H13) Identificar alguns problemas que afetam a qualidade ambiental das águas e dos rios em São Paulo e que impactam os modos de vida de determinados grupos sociais.	 
		(EF04H14) Exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural.	
		(EF04H15) Refletir sobre os eventos cotidianos e suas variações de significado no tempo e no espaço.	
		(EF04H16) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.	
		(EF04H17) Reconhecer que diferentes sujeitos possuem percepções diferentes da realidade.	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O MODO DE VIDA URBANO NO PRESENTE E NO PASSADO: COMO A VIDA URBANA SE CONSTITUIU NO PASSADO E SE CONSTITUI NO PRESENTE? E COMO TEM SE CONSTITUÍDO OUTROS MODOS DE VIDA?	A história da Cidade de São Paulo, de uma cidade sede de governo brasileiro (Salvador, Rio de Janeiro ou Brasília), de uma cidade da América Latina (como a Cidade do México ou Cuzco) e uma cidade do continente africano (como Timbuktu) e o modo de vida de alguns povos indígenas do Parque do Xingu ou de um quilombo. Objetos de conhecimento para que estudem: • Características da vida urbana; • Transformações urbanas ao longo do tempo; • Diferentes histórias de cidades com características distintas; • Uma cidade da América Latina; • Uma cidade da África; • Modos de vida dos povos indígenas no Parque Nacional do Xingu ou em um quilombo; • Coleta de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da vida urbana e de outros modos de vida; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF05H01) Identificar e analisar o modo de vida na Cidade de São Paulo no século XXI.	 
		(EF05H02) Identificar e analisar modos de vida na Cidade de São Paulo em diferentes épocas, confrontando realidades e avaliando transformações ao longo do tempo.	 
		(EF05H03) Compreender aspectos e significados da vida urbana, a partir da história de São Paulo e suas vivências, analisando fontes documentais (textos, plantas, mapas, memórias etc.).	
		(EF05H04) Localizar cidades que foram capitais do Brasil, identificando os bens culturais do patrimônio histórico material e imaterial.	
		(EF05H05) Conhecer a história de uma cidade que foi capital do Brasil, comparando com a história da Cidade de São Paulo.	
		(EF05H06) Identificar e localizar importantes cidades na América Latina e conhecer a história de uma delas, comparando com a história da Cidade de São Paulo.	
		(EF05H07) Identificar e conhecer importantes cidades do mundo tendo como exemplo uma cidade do continente africano e sua história, comparando com a história da Cidade de São Paulo.	
		(EF05H08) Identificar e refletir sobre algumas características da vida urbana, a partir das histórias das diferentes cidades estudadas.	
		(EF05H09) Localizar e conhecer a história dos povos indígenas do Parque do Xingu e de outras localidades.	
		(EF05H10) Conhecer e refletir sobre o modo de vida de alguns povos indígenas no Parque Nacional do Xingu.	
		(EF05H11) Identificar semelhanças e diferenças entre modos de vida urbanos e modos de vida de alguns povos indígenas do Xingu ou do quilombo estudado.	

5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
O MODO DE VIDA URBANO NO PRESENTE E NO PASSADO: COMO A VIDA URBANA SE CONSTITUIU NO PASSADO E SE CONSTITUI NO PRESENTE? E COMO TEM SE CONSTITUÍDO OUTROS MODOS DE VIDA?	A história da Cidade de São Paulo, de uma cidade sede de governo brasileiro (Salvador, Rio de Janeiro ou Brasília), de uma cidade da América Latina (como a Cidade do México ou Cuzco) e uma cidade do continente africano (como Timbuktu) e o modo de vida de alguns povos indígenas do Parque do Xingu ou de um quilombo. Objetos de conhecimento para que estudem: • Características da vida urbana; • Transformações urbanas ao longo do tempo; • Diferentes histórias de cidades com características distintas; • Uma cidade da América Latina; • Uma cidade da África; • Modos de vida dos povos indígenas no Parque Nacional do Xingu ou em um quilombo; • Coleta de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da vida urbana e de outros modos de vida; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF05H12) Respeitar e valorizar os diferentes modos de vida, diferenciando-os em relação às culturas, aos povos e às épocas.	
		(EF05H13) Compreender como a Cidade de São Paulo se organizou ao longo do tempo em relação à questão da acessibilidade: calçadas, ônibus, libras.	
		(EF05H14) Reconhecer a existência de identidades plurais e diferentes grupos e culturas na cidade.	 
		(EF05H15) Compreender o cotidiano como revelador de contextos de mudanças históricas.	
		(EF05H16) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.	 
		(EF05H17) Reconhecer, e respeitar que diferentes sujeitos possuem percepções diferenciadas da realidade, estejam eles inseridos no mesmo tempo e espaço ou em tempos e espaços diferentes.	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MIGRAÇÕES HUMANAS: DE QUE MANEIRAS OS DESLOCAMENTOS HUMANOS ATUARAM E ATUAM COMO FATOR DE CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES? COMO SE DÁ A RELAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO COM AS 38 OUTRAS CIDADES QUE COMPÕEM A METRÓPOLE PAULISTANA, NO QUE TOCA AS ÁGUAS, RESERVAS HÍDRICAS, RIOS, DESPERDÍCIO E PROVIMENTO?	Migrantes e imigrantes na Cidade de São Paulo no século XXI. As migrações humanas em diferentes épocas da história da humanidade. As migrações dos grupos humanos em diferentes continentes. O nomadismo e a sedentarização na Antiguidade e as mudanças na dieta alimentar e na produção de alimentos. A vida urbana em diferentes culturas. As relações entre a criação da linguagem escrita, números, técnicas e calendários. As trocas, conflitos, assimilações e apropriações culturais e religiosas. A constituição das organizações políticas. Objetos de conhecimento para que estudem: • A constância dos deslocamentos humanos; • Diferenças e semelhanças entre o modo de vida da Antiguidade e o atual; • Os primeiros grupos humanos e seus modos de viver nômade e sedentário; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da Antiguidade; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF06H01) Identificar e conhecer migrantes e imigrantes que chegam à Cidade de São Paulo e suas histórias no século XXI.	 
		(EF06H02) Reconhecer que as migrações humanas estiveram presentes em diferentes épocas da história da humanidade.	 
		(EF06H03) Conhecer e analisar as migrações humanas na Antiguidade que desencadearam a ocupação em diferentes continentes.	
		(EF06H04) Conhecer a história da alimentação na Antiguidade e relacionar com as mudanças no modo de vida das populações e seus legados para a alimentação atual.	
		(EF06H05) Estabelecer diferenças entre sociedades nômades e sedentárias e relacionar com os contextos históricos.	
		(EF06H06) Conhecer o modo de vida urbano em diferentes contextos da Antiguidade.	
		(EF06H07) Comparar o modo de vida da Antiguidade com o que prevalece na Cidade de São Paulo, reconhecendo a predominância atual da vida urbana e do sedentarismo.	
		(EF06H08) Conhecer a diversidade de criações humanas no mundo antigo, como as diferentes linguagens, técnicas e artes, confrontando com as contribuições que foram legadas ao modo de vida atual na Cidade de São Paulo.	
		(EF06H09) Conhecer a história da Antiguidade através de análise de diferentes tipos de fontes documentais.	
		(EF06H10) Conhecer as múltiplas formas de interação entre culturas e povos na Antiguidade analisando as trocas, os conflitos, as assimilações e as apropriações culturais e religiosas.	

6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
MIGRAÇÕES HUMANAS: DE QUE MANEIRAS OS DESLOCAMENTOS HUMANOS ATUARAM E ATUAM COMO FATOR DE CONSTITUIÇÃO DAS SOCIEDADES? COMO SE DÁ A RELAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO COM AS 38 OUTRAS CIDADES QUE COMPÕEM A METRÓPOLE PAULISTANA, NO QUE TOCA AS ÁGUAS, RESERVAS HÍDRICAS, RIOS, DESPERDÍCIO E PROVIMENTO?	Migrantes e imigrantes na Cidade de São Paulo no século XXI. As migrações humanas em diferentes épocas da história da humanidade. As migrações dos grupos humanos em diferentes continentes. O nomadismo e a sedentarização na Antiguidade e as mudanças na dieta alimentar e na produção de alimentos. A vida urbana em diferentes culturas. As relações entre a criação da linguagem escrita, números, técnicas e calendários. As trocas, conflitos, assimilações e apropriações culturais e religiosas. A constituição das organizações políticas. Objetos de conhecimento para que estudem: • A constância dos deslocamentos humanos; • Diferenças e semelhanças entre o modo de vida da Antiguidade e o atual; • Os primeiros grupos humanos e seus modos de viver nômade e sedentário; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes diversas; • Construção de narrativas que deem conta da história da Antiguidade; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EFO6H11) Conhecer e analisar diferentes manifestações políticas na Antiguidade e suas relações com as estruturas econômicas e sociais.	
		(EFO6H12) Reconhecer as invenções humanas como consequência de constantes intercâmbios culturais, reconhecendo o hibridismo cultural.	 
		(EFO6H13) Refletir historicamente sobre como as identidades locais se transformam pelos deslocamentos populacionais.	 
		(EFO6H14) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.	
		(EFO6H15) Diferenciar representações de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.	

CICLO AUTORAL

Eixo Problematicador: Cultura, Poder e Trabalho na Constituição da Sociedade Contemporânea

No Ciclo Autoral, quando os estudantes já trabalharam algumas informações históricas a respeito das vivências coletivas e avançaram em suas noções conceituais, a proposta é que estudem a História em perspectiva do tempo conjuntural e longo e, também, partindo de problemáticas da sociedade atual e confrontando-as com a história da organização do mundo capitalista e suas diversas manifestações na história dos povos, em diferentes tempos e locais do mundo, incluindo a história brasileira.

Como a história do sistema capitalista é de longa duração, a proposta é estabelecer divisões temporais entre os anos escolares que favoreçam relacioná-los com determinadas problemáticas presentes no modo de viver contemporâneo, contribuindo para reflexões e ações críticas na atualidade.

Neste ciclo, é favorável o contato com uma diversidade maior de materiais informativos, o conhecimento e uso de conceitos mais formalizados, o estudo de estruturas temporais de diferentes durações, a identificação do ponto de vista de autores, as situações de debate, a construção de argumentos e a interpretações para os fatos históricos e, ainda, conhecer, ler, analisar e fazer uso de diferentes linguagens.

O eixo problematizador do ciclo se desdobra em três outros eixos:

7º ano - Comunicação e trabalho: como as diferentes sociedades, entre os séculos VI e XVIII, isolaram-se e comunicaram-se por meio de linguagens e relações de trabalho?

8º ano - Direitos sociais e políticos no contexto do desenvolvimento capitalista: como as contradições sociais evidenciaram, a partir do século XVIII, as desigualdades e desencadearam transformações fundamentais, hoje presentes nas sociedades contemporâneas?

9º ano - Capitalismo no século XX: como se constituiu como sistema hegemônico, transformando, reorganizando e desmobilizando sociedades dos diversos continentes?

No 7º ano, a proposta é estudar história com base em uma importante questão contemporânea, que é a difusão da informação por meio do uso de diferentes meios de comunicação, e questionar como diferentes sociedades do ocidente e do oriente, entre os séculos VI e XVIII, estabeleceram comunicação, viveram confrontos e se organizaram a partir de determinadas relações de trabalho. A premissa é que, nesse recorte de tempo, os contatos, as trocas e os conflitos culturais e econômicos foram intensos, disseminando meios de comunicação, difundindo línguas orais e escritas e provocando mudanças nas

relações de trabalho que incluíram, em diferentes circunstâncias e épocas, situações de exploração da mão de obra, como a escravidão antiga, a servidão, a escravidão moderna e a compra/venda do tempo do trabalhador no sistema de trabalho livre.

No 8º ano, a proposta é focar a história da luta por direitos sociais e políticos nos quadros de desenvolvimento capitalista, a partir do século XVIII, estudando como os embates e os confrontos entre interesses de nações, de classes e de grupos sociais ocorreram, evidenciando as desigualdades e as diferenças de privilégios, compreendendo as lutas por mudanças e, ainda, as conquistas de direitos em prol de emancipações, equidade e qualidade de vida. Nesse sentido, as revoluções do século XVIII, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, são importantes para o entendimento das transformações culturais, econômicas, sociais e políticas na Europa, que repercutiram em outros continentes, disseminando o livre comércio, o trabalho assalariado, o fim da escravidão, as lutas por independência das nações e lutas sociais, étnicas e de gênero.

No 9º ano, a proposta é estudar as relações capitalistas no século XX no mundo, partindo da sua hegemonia nos tempos atuais e de sua caracterização na prevalência da propriedade privada, do trabalho assalariado, das sociedades estruturadas em classes e do poder econômico e político controlado por determinadas classes presentes no comando do Estado. Na perspectiva de que o presente questiona o passado, a ideia é estudar a história que possibilitou essa hegemonia: o neocolonialismo do final do século XIX, as duas grandes guerras, a oposição ao capitalismo e os movimentos sociais, a Revolução Russa, a expansão do socialismo no mundo, a crise capitalista de 1929, os estados totalitários e autoritários ao longo do século XX, a descolonização da África e da Ásia, os regimes republicanos na América, as ditaduras na América Latina, a Revolução Cubana, o consumismo, o petróleo e a economia mundial, a queda do muro de Berlim e o neoliberalismo.

A escolha dos conteúdos dos períodos e fatos históricos, que trazem elementos significativos e ricos para a construção dos conceitos e análises pretendidas nos objetivos de conhecimento, deve ser incorporada nos planos de trabalho pedagógico das escolas, dos professores especialistas e do planejamento interdisciplinar e articulado do corpo docente no interior de cada ciclo.

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

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMUNICAÇÃO E TRABALHO: COMO AS DIFERENTES SOCIEDADES, ENTRE OS SÉCULOS VI E XVIII, ISOLARAM-SE E COMUNICARAM-SE POR MEIO DE LINGUAGENS E RELAÇÕES DE TRABALHO?	Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII; Conceito de propriedade em diferentes contextos; Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento; Expansão capitalista: navegações, Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América. Objetos de conhecimento para que estudem: • Expansão capitalista e colonização; • Saberes de povos africanos e pré-colombianos; • Relações sociais e hibridismo cultural; • Diversidade, desigualdade e violência; • A história das mulheres; • Formas de resistência à escravização e à dominação; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF07H01) Identificar e refletir sobre as diversas formas de comunicação e relações de trabalho na Cidade de São Paulo.	 
		(EF07H02) Reconhecer trocas comerciais e interações culturais entre diferentes sociedades e povos entre os séculos VI e XIV.	
		(EF07H03) Conhecer e analisar os processos de contato, expansão, conflitos e conquistas de diferentes sociedades entre os séculos VI e XVIII.	
		(EF07H04) Identificar criações humanas envolvendo arte, ciências, técnicas e comunicação entre os séculos VI e XVIII.	
		(EF07H05) Conhecer e identificar características de populações nativas da América, enfatizando a diversidade de povos e culturas, principalmente os da América Latina.	  
		(EF07H06) Conhecer a implantação de modelos ibéricos de conquista colonial e a implantação da escravização indígena e africana no contexto do capitalismo em formação no Brasil e na América Latina.	  
		(EF07H07) Conhecer e refletir sobre a diversidade das populações africanas trazidas ao Brasil e a disseminação de suas referências culturais na vida brasileira.	

7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
COMUNICAÇÃO E TRABALHO: COMO AS DIFERENTES SOCIEDADES, ENTRE OS SÉCULOS VI E XVIII, ISOLARAM-SE E COMUNICARAM-SE POR MEIO DE LINGUAGENS E RELAÇÕES DE TRABALHO?	Comunicação e trabalho na sociedade contemporânea em confrontação com as sociedades entre os séculos VI ao XVIII; Conceito de propriedade em diferentes contextos; Relações de trabalho: escravidão, servidão e assalariamento; Expansão capitalista: navegações, Renascimento, reformas religiosas, Estado Moderno e colonização na América. Objetos de conhecimento para que estudem: • Expansão capitalista e colonização; • Saberes de povos africanos e pré-colombianos; • Relações sociais e hibridismo cultural; • Diversidade, desigualdade e violência; • A história das mulheres; • Formas de resistência à escravização e à dominação; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF07H08) Analisar relações entre cultura, religião e poder.	
		(EF07H09) Analisar as relações de trabalho em diferentes contextos com ênfase na escravidão na América.	 
		(EF07H10) Conhecer as resistências indígenas e africanas na história da América Colonial.	
		(EF07H11) Conhecer a história das mulheres em diferentes contextos históricos estudados.	
		(EF07H12) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.	
		(EF07H13) Diferenciar representações pictóricas, linguísticas, religiosas, familiares e científicas de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.	

8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
DIREITOS SOCIAIS E POLÍTICOS NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO CAPITALISTA: COMO AS CONTRADIÇÕES SOCIAIS EVIDENCIARAM, A PARTIR DO SÉCULO XVIII, AS DESIGUALDADES E DESENCADARAM TRANSFORMAÇÕES FUNDAMENTAIS, HOJE PRESENTES NAS SOCIEDADES CONTEMPORÂNEAS?	As lutas e conquistas por direitos políticos e sociais no contexto das revoluções industrial e francesa. Movimentos sociais no Brasil Colônia e Império. Processo de Independência das Américas e implantação das Repúblicas. Movimentos abolicionistas e os quilombos como espaços de resistência. Reorganização das relações de trabalho no Brasil. Espaços econômicos e sociais de classes, etnias e homens e mulheres no Brasil. Ocupação do território brasileiro nas alianças e nos confrontos com as populações indígenas. Formação e conflitos da expansão das fronteiras dos países da América Latina. Objetos de conhecimento para que estudem: • Relações de trabalho e suas transformações no processo de desenvolvimento capitalista; • Lutas e conquistas por direitos; • Movimentos sociais e resistências; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF08H01) Compreender os movimentos sociais contemporâneos e a luta por direitos sociais e políticos.	 
		(EF08H02) Identificar relações entre os direitos já conquistados e as revoluções do século XVIII.	
		(EF08H03) Analisar e refletir sobre o desenvolvimento capitalista e os processos de reorganização das relações de trabalho.	    
		(EF08H04) Conhecer e analisar o trabalho fabril.	 
		(EF08H05) Conhecer e analisar os processos internos à Revolução Francesa.	   
		(EF08H06) Conhecer e analisar as revoltas coloniais e os processos de independência na América.	
		(EF08H07) Identificar, conhecer e analisar as resistências indígenas e africanas na América nos séculos XVIII e XIX.	
		(EF08H08) Conhecer o processo de transição do trabalho escravo para o livre, os movimentos abolicionistas e a atuação política dos negros no Brasil, ao longo do século XIX e início do XX.	 
		(EF08H09) Conhecer e analisar a implantação das Repúblicas na América.	
		(EF08H10) Conhecer e analisar a história das mulheres na sociedade brasileira nos séculos XVIII e XIX.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPITALISMO NO SÉCULO XX: COMO SE CONSTITUIU COMO SISTEMA HEGEMÔNICO, TRANSFORMANDO, REORGANIZANDO E DESMOBILIZANDO SOCIEDADES DOS DIVERSOS CONTINENTES?	O capitalismo nas relações cotidianas. Expansão capitalista no século XIX e XX no mundo. O neocolonialismo. O socialismo. As duas grandes guerras mundiais. A crise capitalista de 1929. Nacionalismos e estados totalitários. Os movimentos políticos e sociais no Brasil. As lutas operárias e camponesas no Brasil. O trabalhismo e o populismo. O feminismo. O movimento negro. Revoluções socialistas no século XX. Descolonização da África e Ásia. Conexões da cultura brasileira com países africanos de língua portuguesa. Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina. Objetos de conhecimento para que estudem: • A expansão capitalista no mundo; • Os grandes conflitos entre as classes sociais e as nações no mundo do século XX; • As minorias sociais e seus protagonismos; • Identidades nacionais, sociais, culturais e as recriações híbridas; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF09H01) Identificar as dimensões capitalistas nas relações sociais cotidianas atuais: mercado, consumo, investimentos e comércio internacional.	
		(EF09H02) Entender e refletir sobre a expansão capitalista nos séculos XIX e XX.	
		(EF09H03) Identificar e analisar as relações entre a expansão capitalista e o imperialismo, o neocolonialismo, os totalitarismos e as grandes guerras mundiais.	   
		(EF09H04) Compreender e refletir sobre os processos revolucionários do século XX, com os movimentos e as revoluções socialistas.	
		(EF09H05) Reconhecer a violência das políticas neocoloniais nos países africanos e asiáticos, o processo de descolonização da Ásia, da África e as redefinições de fronteiras no atual mapa-múndi.	  
		(EF09H06) Reconhecer e analisar as transformações econômicas da sociedade brasileira ao longo do século XX e os contrastes entre o mundo rural e a expansão urbana.	
		(EF09H07) Identificar e analisar a implantação dos governos ditatoriais na América Latina e os processos de democratização.	
		(EF09H08) Comparar e relacionar a história africana dos países de língua portuguesa com a cultura brasileira.	

9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL (continuação)

Eixos	Objetos de Conhecimento	Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
CAPITALISMO NO SÉCULO XX: COMO SE CONSTITUIU COMO SISTEMA HEGEMÔNICO, TRANSFORMANDO, REORGANIZANDO E DESMOBILIZANDO SOCIEDADES DOS DIVERSOS CONTINENTES?	O capitalismo nas relações cotidianas. Expansão capitalista no século XIX e XX no mundo. O neocolonialismo. O socialismo. As duas grandes guerras mundiais. A crise capitalista de 1929. Nacionalismos e estados totalitários. Os movimentos políticos e sociais no Brasil. As lutas operárias e camponesas no Brasil. O trabalhismo e o populismo. O feminismo. O movimento negro. Revoluções socialistas no século XX. Descolonização da África e Ásia. Conexões da cultura brasileira com países africanos de língua portuguesa. Ditaduras e democracia no Brasil e na América Latina. Objetos de conhecimento para que estudem: • A expansão capitalista no mundo; • Os grandes conflitos entre as classes sociais e as nações no mundo do século XX; • As minorias sociais e seus protagonismos; • Identidades nacionais, sociais, culturais e as recriações híbridas; • Coleta, tratamento e análise de informações de fontes documentais diversas; • Leitura, interpretação e construção de textos históricos escolares; • Noções de tempo e suas medidas; • Noções de espaço e suas representações; • Compreensão e respeito à diversidade individual, dos povos e das culturas no passado e no presente.	(EF09H09) Reconhecer as lutas operárias, feministas e étnico-raciais no Brasil e no mundo ao longo do século XX.	   
		(EF09H10) Identificar a presença da economia global capitalista no cotidiano e no imaginário dos jovens atuais.	 
		(EF09H11) Reconhecer que textos, imagens, objetos e as mais diferentes produções humanas estabelecem relações com seus autores, locais de produção e tempo histórico.	
		(EF09H12) Diferenciar representações de sujeitos históricos, contextualizando-as no tempo e no espaço.	

ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO DO PROFESSOR



CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Uma das especificidades do conhecimento histórico é questionar a qualidade, fidedignidade e as tendências das fontes de informação para coletar dados e registrar os fatos históricos do que elas contam sobre a época em que foram produzidas, os autores, os usos, as semelhanças e diferenças entre si e as transformações e as permanências que ocorreram com o passar do tempo. E o procedimento de fazer perguntas aos diferentes objetos, imagens, paisagens e textos pode acontecer na escola com classes de diferentes idades, sempre com os cuidados de reconhecer o que os estudantes possuem de conhecimentos prévios e no que são capazes de avançar no domínio de novos saberes e na interpretação dos já existentes.

Com menor idade, boas situações para aprendizagem de estudos históricos podem acontecer com atividades de coleta de informações de objetos, como os brinquedos. É o que se denomina de análise de “objetos de cultura material”. A premissa é que os objetos em geral estabelecem relações culturais com a organização social específica da sociedade que o produziu, utiliza e valoriza. Tais objetos historicamente expressam modos de vida de determinadas épocas, as permanências e as mudanças, por causa de diferentes fatores que podem intervir neles, nos usos, na produção, na técnica, na autoria ou na criação estética.

Ao considerar que os brinquedos contam histórias, é possível pedir aos estudantes para trazerem para a escola um de seus brinquedos favoritos e apresentá-lo aos demais; depois, os brinquedos poderão ser desenhados e nomeados para ilustrar um mural. Optando por um dos brinquedos como exemplo ou um especialmente trazido para a atividade, o professor pode desencadear um exercício que incluía: pedir para que os estudantes criem perguntas para conhecer melhor o brinquedo; procurar anotar e pedir para que tentem responder as perguntas formuladas. O professor pode também acrescentar outras e também respondê-las como: Qual o nome do brinquedo? Como se brinca com ele? A quem ele pertence? Como ele conseguiu esse brinquedo? De que material ele é feito? Quem será que fez o brinquedo? Será que só uma pessoa fez? Onde podemos encontrar um brinquedo como esse? O brinquedo é acessível a todas as crianças? O brinquedo auxilia a interação entre as crianças? De que época é o brinquedo? Onde será que ele foi feito? Será que foi feito no Brasil ou outro local do mundo? Por que alguns quebram tão facilmente?

Inicialmente, a atividade pode ser desenvolvida oralmente e sem a preocupação que as respostas sejam plenamente conhecidas pelos estudantes. Aos poucos, é possível ir chamando atenção para detalhes que os ajudem a obter respostas, como identificar se há algo escrito sobre o local de fabricação do objeto, sua garantia, sua segurança, seus riscos, como ele pode ser feito com muitas partes, como pode ter passado por diferentes etapas de montagem etc.

Uma ficha com uma tabela pode ser útil para organizar as perguntas e respostas, incluindo também um desenho ou foto. As diferentes fichas da classe podem documentar as histórias que os brinquedos contam sobre os hábitos das crianças da sociedade atual. O registro dessa história pode ser coletivo, com a classificação dos variados tipos de brinquedos e a identificação de suas características.

Os brinquedos atuais da classe são diferentes daqueles que pertenceram à infância dos avós e bisavós, dos feitos por povos indígenas e de origem africana ou de outra parte do mundo. Assim, é possível receber convidados para conversar sobre seus brinquedos de antigamente ou de outra cultura, e, se possível, que sejam apresentados à classe. Brinquedos antigos e de outros povos e locais podem também ser questionados em relação ao uso, como foi feito, com quais materiais, quem fez, a época, o local, se servia como decoração ou ornamento etc. Eles também podem ser registrados em fichas e comparados com os brinquedos dos estudantes, produzindo registros (murais, narrativas orais, pequenos livros ilustrados, entre outros) que considerem mudanças e permanências dos brinquedos no tempo e semelhanças e diferenças entre aqueles pertencentes às crianças de outros locais e culturas.

Atividades como essas valorizam a aprendizagem de procedimentos como conteúdos de estudos históricos, por incluírem questionamentos, coleta de dados, registros de informações, confrontação entre fontes e pesquisa. Enfim, possibilitam contar a história de um ou mais aspectos da vida de um povo ou sociedade. Além disso, contribuem para a ampliação de noções de tempo, de espaço e de diversidade cultural.

Além de estudos históricos de objetos, no Ciclo de Alfabetização também é possível estudar aspectos de relações sociais e culturais por intermédio dos jogos e brincadeiras infantis. Nesse caso, além de serem vivências lúdicas, podem ser objetos de estudo, com identificação de repertórios já conhecidos pelas crianças e outros que podem ser apresentados por meio de entrevistas com pessoas mais velhas, de outras localidades e culturas, ou por meio de pesquisas.

Listas de jogos e brincadeiras podem ser registradas em fichas e expostas em murais, incluindo suas regras, desenhos, etapas e seus complementos, como comandos,

músicas ou parlendas. Aqueles praticados hoje, os do passado, bem como os de outros locais e de outros povos, podem também gerar comparações e registros.

Nessa faixa de idade, as crianças também podem aprender a organizar diferentes etapas de uma entrevista. Nesse caso, a classe pode escolher quem será entrevistado, qual o assunto prevalecerá, quais as perguntas que possibilitam registrar as características do entrevistado, quais as questões para saber mais sobre o assunto e como podem documentar e divulgar os resultados da entrevista.

Bons procedimentos para estudos históricos incluem ainda observar e analisar imagens e realizar estudos de campo para descrever e avaliar elementos sociais, culturais e históricos das paisagens. No caso do estudo de espaços lúdicos, propostos como conteúdo para o terceiro ano, os dois procedimentos podem ser complementares, na medida em que algumas visitas podem acontecer a determinados espaços, mas apenas na cidade contemporânea. Estudar outros tempos e outras localidades precisa acontecer por meio de outras fontes de informação.

Para os estudos de campo, sempre é importante fazer combinados para o que vai acontecer antes, durante e depois da visita. Assim, o antes da saída pode incluir conversa sobre o local que se vai visitar, levantamento de conhecimentos prévios e hipóteses, pesquisa e debate sobre a história do local, debate e organização do que será observado e orientações de cuidados e comportamentos específicos. O durante a visita pode incluir orientação para que os estudantes estejam atentos para identificar e listar atividades sociais (o que as pessoas estão fazendo, com quem e se usam equipamentos públicos e quais etc.), distinguir equipamentos lúdicos disponíveis e seus estados de conservação, que atividades de lazer acontecem e onde, observar paisagens (o conjunto do que é visto e como os diferentes elementos estão interagindo – pessoas, natureza, objetos e suas funções etc.) e avaliar a qualidade das vivências. O registro de desenhos e fotografias no local pode contribuir para estudos mais detalhados em aula. Depois, na volta à escola, vale uma conversa sobre o que foi visitado, o que foi observado e anotado e o que aprenderam sobre o tema. Para ampliar os estudos, é possível ainda pesquisar imagens antigas do

local, comparando com o antes e o agora. E é possível também identificar locais da cidade sem espaços lúdicos ou os que estão sem a qualidade necessária para o bem-estar das pessoas. Em dado momento do trabalho, é fundamental que se organizem exposições dos produtos feitos pelos estudantes.

Em publicações do Museu Paulista e do Museu de Arqueologia e Etnologia da USP e em seus sites, podem ser encontrados exemplos de brinquedos infantis de outras épocas e de culturas indígenas e africanas. No site do Instituto Socioambiental (ISA), há especificamente propostas de estudos culturais referentes aos povos indígenas brasileiros e comunidade quilombolas. Brinquedos e objetos lúdicos de outras culturas do mundo e de diferentes épocas são frequentes nos acervos do Museu Britânico e de outros países.

CICLO INTERDISCIPLINAR

No Ciclo Interdisciplinar, os estudos históricos ficam ampliados para incluir tempos e locais variados. A proposta é que, metodologicamente, por meio dos eixos problematizadores, o que é estudado consiga envolver significativamente os estudantes, na medida em que é no tempo presente e na cidade em que vivem que inicialmente identificam e problematizam o tema, para então questionar suas relações com o passado e com outros lugares do mundo. A intenção é também que, nas relações entre o presente e o passado, desenvolvam suas noções de tempo, concebendo diferentes durações dos acontecimentos, dimensionando-os em suas extensões de temporalidades.

A proposta metodológica de construir a relação entre o presente e o passado organiza os conteúdos e seus objetivos nessa ordem temporal, acompanhada da sugestão de os estudos históricos iniciarem com questionamentos ao presente e investigações e pesquisas em relação ao passado.

Saber fazer investigações e pesquisas envolve uma aprendizagem de determinados conteúdos procedimentais que os estudantes desse ciclo podem iniciar. No caso da história das relações entre as sociedades, os

grupos sociais e os rios, um primeiro passo pode ser a organização de seus conhecimentos prévios sobre o tema. Na sequência, vem a identificação do que ainda não sabem, com lista do que podem pesquisar e hipóteses de onde podem encontrar as informações. Uma sugestão pode ser entrevistar os adultos sobre o que sabem sobre o assunto, considerando o abastecimento de água e a qualidade ou não da água, a poluição dos mananciais hoje em dia e em outras épocas, na Cidade de São Paulo e em outras localidades. A coleta de informações pode ser organizada a partir do que os adultos entrevistados sabem. Pode ser identificado o que é necessário aprofundar em outras fontes, como jornais, revistas, institutos de pesquisa, livros ou em plataformas de buscas. Para essa pesquisa mais ampliada, vale orientar procedimentos como: quais as palavras-chave para a pesquisa, onde foi encontrada determinada informação, se a fonte de informação é confiável, qual a data de sua publicação e qual o autor; em síntese, do que trata e como ajuda a aprofundar o tema de estudo. Inicialmente, a pesquisa pode ser coletiva, com professor e estudantes juntos, localizando e colhendo dados para registros históricos.

Nessa faixa de idade, são favoráveis as leituras colaborativas de textos, imagens e cartografias, com o auxílio do docente na identificação de como ler determinado tipo de registro. Nesse caso, nas diferentes situações, vale lembrar que as obras tendem a estar muito ligadas ao modo de pensar do autor que as produziu, às suas intenções e ao uso dado a elas na época. Mas, com essas ressalvas, podem ser indicativas do que foram as vivências sociais em determinada época. Por exemplo, as diferentes plantas da Cidade de São Paulo, que estão disponíveis no site do Departamento de Patrimônio Histórico da Prefeitura de São Paulo, encontradas principalmente a partir de 1810, ajudam a entender como a cidade ficava concentrada inicialmente na colina onde hoje está a Praça da Sé e era cercada por dois rios, o Anhangabaú e o Tamanduateí. Por volta da década de 1920, a cidade em fase de expansão ultrapassa o rio Tietê ao norte e o Rio Pinheiros ao oeste, incorporando gradativamente esses dois rios nas vivências sociais da cidade. Aqui se abre rico espaço para a criação de projetos interdisciplinares com Geografia, Língua

Portuguesa ou Matemática, com análise de gráficos ou trabalho com medidas e escalas.

Na leitura de mapas e plantas antigas, é possível orientar os estudantes para localizar onde estão as informações a respeito do seu tema, sua data, sua autoria e sua escala. Esses dados, que podem ser lidos coletivamente, estão todos reunidos em uma das margens da obra. Além disso, é possível localizar, pintar e escrever o nome de lugares, ruas, bairros e rios.

Bons trabalhos podem ser feitos também visitando, fotografando, filmando e confrontando imagens de lugares e paisagens de diferentes tempos. Muitas imagens, por exemplo, registram as mudanças no viaduto construído sobre o rio Anhangabaú, onde ficava antigamente uma plantação de chá, dando o nome atual ao local. Confrontar fotos antigas e a paisagem atual do Vale do Anhangabaú pode contribuir para a classe refletir a respeito das transformações urbanas e diferentes usos e projetos dados a um mesmo local da cidade.

Nesse ciclo, os estudantes vão também confrontar realidades muito diferentes, a partir de um tema comum. As histórias dos rios, das cidades e dos deslocamentos humanos irão colocá-los diante da necessidade de consultar diferentes tipos de textos. Nesse caso, são favorecidos os com estruturas narrativas. Porém, frequentemente encontrarão textos dissertativos, com argumentos e opinião de autores. Assim, é um bom exercício identificar as ideias defendidas na obra, debatê-las e confrontá-las com as de outros autores.

Uma preocupação dos professores desse ciclo pode estar voltada para a atenção, o uso e o entendimento dos estudantes em relação às medições de tempo. Nesse caso, não basta apresentar as medidas por datas e séculos. É necessário constantemente chamar a atenção para as menções dos tempos dos acontecimentos e suas relações com os contextos, propor usos de medições temporais conscientes quando estão escrevendo suas produções e, nas situações de leitura, orientar para a identificação dos usos de medidores temporais, marcando modos de registros de tempo, mudanças e permanências históricas. Trabalhos com medidas de tempo podem ser integrados com os estudos de matemática.

Cabe mencionar que há uma diversidade de materiais fáceis de serem acessados que foram produzidos

por historiadores e geógrafos, que podem ser encontrados em jornais, revistas e sites. Há produções bibliográficas sobre a história da água, por exemplo, que incluem textos de viajantes, cronistas e memorialistas que contam sobre os costumes da Cidade de São Paulo em diferentes épocas. Há vídeos como “Entre rios”, “Do chafariz à água encanada”, “Volume vivo” e “História da água engarrafada”. Há histórias sobre os quilombos e os povos indígenas no site do Instituto Socioambiental (ISA), com material dirigido especialmente às crianças, e também publicações como Inventário Cultural de Quilombos do Vale do Ribeira. Há informações ainda sobre os quilombos brasileiros no site da Secretaria Nacional Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR.

Os próprios professores do ciclo, em trabalho integrado, podem buscar novos sites e documentos que sejam adequados aos temas estudados.

CICLO AUTORAL

No Ciclo Autoral, os estudos históricos ficam ampliados para incorporar diferentes noções e conceitos que contribuem para aprofundar conhecimentos sobre sociedades, tempos e espaços; facilitar a leitura de variadas linguagens e estimular criações autorais, com uso dos meios de expressão e comunicação de diferentes tempos.

À medida que estudam história, os estudantes começam a ultrapassar progressivamente reflexões para além da realidade imediata e passam a ampliar e generalizar conceitos. Nesse processo, o pensamento vai incorporando a ideia de diversidade (diferentes maneiras de entender um mesmo problema, fato ou realidade), dimensionando o sujeito como parcela mínima entre outras e pensando a realidade como redes de relações, com vínculos entre as vivências individuais, sociais e históricas. Passam, progressivamente, a serem capazes de associar a memória de suas próprias vivências individuais às memórias das vivências sociais do seu grupo, identificando, por meio de abstrações, modos de pensar em comum, hábitos e costumes que se assemelham por serem compartilhados. Nesse amadurecimento

crescente do coletivo, vão organizando suas identidades sociais e políticas, ampliando suas atenções para questões históricas e contemporâneas, que os mobiliza a participarem mais ativamente e com mais responsabilidade da transformação de sua sociedade.

Nessa faixa de idade, as relações temporais podem estar mais frequentemente presentes, instigando principalmente reflexões entre as questões do tempo atual com as épocas passadas, no sentido de dimensionamento das mudanças e permanências, com apreensão de extensões de temporalidade. O uso de linhas de tempo, para demarcar acontecimentos e representações de suas durações, é favorável para o amadurecimento das noções de tempo histórico. E essas situações de definição e confrontação, entre tempos e acontecimentos, favorecem o desenvolvimento de um pensamento crítico, para analisar e compreender a realidade em dimensões temporais, com suas permanências, continuidades, rupturas e contradições.

Tradicionalmente, e muito frequentemente nos livros didáticos, as medidas de tempo e as periodizações históricas são apresentadas em uma só lição. Contudo, elas só ganham sentido e ficam recheadas de significados quando perpassam todos os estudos históricos, em todos os anos escolares. Os estudos das periodizações podem ainda ser mais flexíveis, à medida que se conhece a história de como foram criadas pela cultura europeia em determinado contexto e que muitas vezes não são adequadas para a história de outras localidades do mundo. Incentivar os estudantes a nomearem determinados conjuntos de acontecimentos no tempo pode auxiliar nas suas reflexões a respeito do que é o conhecimento histórico e como é organizado para melhor compreender a história de um povo ou da humanidade. Por exemplo, no livro *História Indígena (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE, 1983)*, os professores das escolas indígenas do Acre e do sul da Amazônia criaram uma periodização para organizar a história que viveram no contato com os não índios. Demarcaram os períodos da seguinte forma: “tempo das malocas” (dos seus próprios costumes antigos), “tempo das correrias” (com a chegada dos caucheiros e dos seringalistas), “tempo do cativo” (servidão dos indígenas nos seringais) e “tempo dos direitos” (luta contra os seringalistas e direito à terra, escola e saúde).

Nesse ciclo, também são importantes atividades de localização espacial das sociedades estudadas, considerando que as especificidades históricas dependem dos contextos que entrelaçam tempo e espaço. O uso e a confecção de mapas é importante, assim como a leitura da cartografia histórica, que hoje em dia está amplamente digitalizada e disponível em sites especializados da internet, como no site Biblioteca Digital de Cartografia Histórica da USP. Entre os temas desse ciclo, por exemplo, estão os contatos entre os diferentes povos nos séculos XV e XVI, quando os desenhos do mundo eram muito variados. Os mapas árabes, catalães e chineses, daquela época, contam como o conhecimento e as representações espaciais dependem das culturas e das épocas em que foram produzidos. Esse trabalho pode ser enriquecido com o olhar da Geografia, Matemática e Arte.

As pesquisas também ganham mais frequência nesse ciclo. As melhores situações são aquelas em que os estudantes participam das discussões que orientam o que pesquisar e onde pesquisar, cabendo ao professor apresentar algumas alternativas de fontes possíveis para consulta e coleta de dados, fazendo troca em classe das descobertas dos diferentes grupos. Há, assim, a possibilidade de sugerir produções expressas em diferentes linguagens, como livros didáticos, textos enciclopédicos, entrevistas, obras literárias, imagens, músicas, objetos, vídeos, filmes, telejornais e sites, textos de jornais e revistas impressos ou digitalizados. Contribui muito para a preparação da atividade se o professor fizer um levantamento prévio dos bons materiais para consulta. No caso dos jornais antigos, há, por exemplo, um acervo disponível, desde o século XIX, na Hemeroteca da Biblioteca Nacional.

Diante da diversidade de fontes, sempre é importante criar atividades para que os estudantes prestem atenção ao tipo de linguagem e como lê-las para colher dados históricos. Uma boa alternativa é ensinar a questioná-las para identificar meios de expressão e suas características, autoria e contexto de produção, e ensinar a coletar, confrontar, relacionar e organizar os dados para narrar a história em resposta às questões pesquisadas.

Estudar História pode acontecer em variados espaços, tanto na escola como em visitas a diferentes locais da cidade, museus e exposições. Há inúmeros museus

com acervos de diferentes períodos históricos da Cidade de São Paulo, da história brasileira e do mundo. Há casas bandeiristas com documentos materiais do período colonial, há museus históricos com guarda de artefatos do período imperial e republicano, há museus com a história dos africanos no Brasil, há maquetes representando a cidade em distintos momentos urbanos, há museus de arte com obras que possibilitam estudar o Renascimento, o Barroco, o Romantismo, o Modernismo e a arte contemporânea de diferentes locais do mundo. Há na cidade aldeias indígenas que podem ser visitadas a partir de aproximações com suas lideranças e há bairros que abrigam populações migrantes e imigrantes, onde podem acontecer vivências valorosas para estudos históricos. Ainda há possibilidades de visitas virtuais em parte desses locais.

Diante da diversidade de fontes, linguagens e formas de leitura, os estudantes podem aprender interdisciplinarmente como utilizá-las para também expressarem suas ideias e criarem suas próprias produções. Podem ser estimulados a apresentar seus trabalhos por meio de textos, roteiros e exibições de vídeos, saraus de poesias, literatura de cordel, histórias em quadrinho, maquetes, apresentações de peças de teatro e concertos musicais, organização de exposição de fotografias e/ou pinturas, desfiles de costumes de época, organização de revistas, jornais, sites, entre outras possibilidades. Para as gerações atuais, a diversidade de meios de expressão pode sensibilizá-las a sintetizarem significativamente suas apreensões de noções e de conceitos internos aos estudos históricos.

Desde o 7º ano, o rico conjunto destas pesquisas de História, integradamente com os demais componentes curriculares, deve estimular as produções do Trabalho Coletivo de Autoria. Os TCAs farão culminar a compreensão dos fenômenos históricos, sua relação com as demais dimensões do conhecimento, o sentido da autoria coletiva, assim como a força da intervenção social nos diferentes âmbitos da vida.



REFERÊNCIAS DA PARTE 1 -INTRODUTÓRIO

- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o Currículo**; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário UNESP do Português Contemporâneo**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: estudantes e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a criança no Ciclo de Alfabetização: caderno 2**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf. Acesso em: 5 julho 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- CARVALHO, José Sérgio de. **Podem a ética e a cidadania ser ensinadas?** In: Pro-Posições, vol. 13, n. 3 (39), set-dez. 2002. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/39-artigos-carvalhojs.pdf>. Acesso em: 31 julho 2017.
- CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.81, p. 247-270, dez. 2002.
- _____. Em busca do tempo de aprender. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, n.2, p. 91-101, 2006.
- _____. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p.249-259, maio-ago. 2010.
- CONNELL, Robert William. Pobreza e educação. In: GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 11. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os fora de série na escola**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2005.
- DOLL JR., William E. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n.1, abr. 2012.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.19, n.41, set./dez. 2008.
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 27, jan.-jun. 2003.
- GONÇALVES, Antonio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. 2006. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- GUARÁ, Isa Maria F. R. É imprescindível educar integralmente. IN: Cadernos CENPEC / Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Educação Integral**. nº 2 (2006). São Paulo: CENPEC, 2006.
- _____. Educação e desenvolvimento integral: articulando saberes na escola e além da escola. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 65-81, abr. 2009.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Deficiência intelectual e saber escolar: a questão da avaliação da aprendizagem. In: MANZINI, J.E. (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: ABPEE, 2013.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. ONU BR. **Transformando Nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 14 agosto 2017.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.
- _____. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafios para o ensino público**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.
- PIRES, Célia Maria Carolino. **Currículos de matemática: da organização linear à ideia de rede**. São Paulo: FTD, 2000.
- RIBETTO, Anelice; MAURÍCIO, Lúcia Velloso. Duas décadas de educação em tempo integral: dissertações, teses, artigos e capítulos de livros. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 137-160, abr. 2009.
- RODRIGUES, Lúcia da Silva. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 2013. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ROLDÃO, Maria do C.; FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.26, n.63, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, Jose. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Programa Mais Educação**. São Paulo: SME, 2014.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Currículo integrador da infância paulistana**. São Paulo: SME/DOT, 2015.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME: COPED, 2016a. (Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo Integral: construir novos caminhos pedagógicos**. São Paulo: SME, 2016b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar**. São Paulo: SME, 2016c.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; MENEGAZZO, Maria Adélia. **Escola e Cultura Escolar: gestão controlada das diferenças no/pelo currículo**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu - MG. 2005.
- VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo. Martins Fontes, 1988.
- _____; LURIA, A R. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- _____. **Obras completas**. Tomo V. Fundamentos de defectologia. Tradução de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
- _____. **Problemas del desarrollo de la psique**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2000.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

REFERÊNCIAS DA PARTE 2 - HISTÓRIA

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- APPIAH, Kwame Anthony. Identidades africanas. In: AGAMBEN, Giorgio. **Na casa de meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997. p. 241 – 251.
- _____. **O código de honra**: como ocorrem as revoluções morais. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ARIÉS, Philippe. **O Tempo da História**. Tradução Roberto Leal Ferreira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História**. In: Obras escolhidas – Magia, Técnica, Arte e Política. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 222 – 232.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida et al. (Org.). **Povos indígenas e educação**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de história: conteúdos e conceitos básicos. IN: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.
- BLANCH, Joan Pagès; FERNÁNDEZ, Antoni Santisteban. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 30, n. 82, p. 281-309, set.-dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n82/02.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2017.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BRASIL. Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: História: 5ª a 8ª séries. Brasília: MEC/ SEF, 1997.
- _____. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. p.1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- _____. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008. p. 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 junho 2017.
- BRAUDEL, Fernand. **História e Ciências Sociais**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: USP, 2008.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação inter-cultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- _____. Vera Maria. **Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos**. Educação & Sociedade, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CARVALHO, Anelise Maria Muller de et al. Aprender que História? **Revista Brasileira de História**, v. 7, n. 13, p. 153-164, set.1986/ fev.1987.
- CHAUVEAU, Agnès. **Questões para a história do presente**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre o campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- _____. COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação & Pesquisa**, 1999, vol.25, no.2, p.147-148.
- CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** São Paulo: Ática, 1995.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen. **Levantando a pedra**: da Pedagogia Inter/Multicultural às políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- DEL PRIORE, Mary. História das mulheres: as vozes do silêncio. In: FREITAS, Marcos César de. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto/EDUSE, 1998.
- _____. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- _____. A criança negra no Brasil. In: JACÓ-VILELA, AM.; SATO, L. (Org.). **Diálogos em Psicologia Social** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 232-253.
- DIAS, Maria Odila Leite da Silva. Mulheres sem História. **Revista de História: nova série**. São Paulo, USP, no. 112, jan-jun/1983, p. 31 -45.
- ELIAS, Nbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Estudo do meio na formação continuada do(a) professor(a) de História. **Revista Nuances**, v. 7, p. 43-52, set. 2001.
- FERNANDES, Antonia; SANTOS, Eva Aparecida; SANTOS, Patrícia, PELLARES, Renata. Experiências docentes: Subprojeto História Capes/Pibid/USP. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 7, p. 205-222, 2015. Disponível em : <<http://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/165/131>>. Acesso em: 30 junho 2017.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- HARTOG, François. Entrevista. Mariza Romero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 35, n. 70, 2015.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro e passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC Rio, 2006.
- LAVILLE, Christian. Em educação histórica, a memória não vale a razão! **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 41, p. 13-39, jun. 2005. Disponível em: < <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n41/n41a02.pdf>>. Acesso em: 30 junho 2017.

- _____. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>>. Acesso em: 30 junho 2017.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. Jacques; LADURIE, Le Roy ; DUBY, Geoges e outros. **A nova História**. Lisboa: Edições 70, 1991.
- LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do meio: teoria e prática. *Geografia (Londrina)*, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Acesso em: 30 junho 2017.
- MARQUES, Carlos Eduardo; GOMES, Lílían. A Constituição de 1988 e a ressignificação dos quilombos contemporâneos Limites e potencialidades. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - vol. 28 Nº 81, fev. 2013.
- MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- MOREIRA, Vânia M. Losada. Usos do passado: a questão quilombola entre a história, a memória e a política. In: SOIHET, Rachel; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; AZEVEDO, Cecília; GONTIJO, Rebeca. **Mitos, projetos e práticas políticas**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. p. 231 – 248.
- MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global, 2004.
- PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. São Paulo: **Cadernos Cedex**, ano 19, n. 49, dez. 1999. p.76-91. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n49/a07v1949>>. Acesso em: 30 junho 2017.
- PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e cultura afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- PROST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ROCHA, Antônio Penalves. O filme: um recurso didático no ensino de história? In: **Coletânea lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993. p. 69 - 86.
- SAMAIN, Etienne (Org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.
- SANTOS, Joel Rufino. **A escravidão no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 2013. (Coleção Como eu Ensino).
- SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**; 1º grau. São Paulo, SE/CENP, 1989.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **O movimento de reorientação curricular na História**: visão de área. São Paulo: SME/DOT, 1992.
- _____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**: 2º grau: versão preliminar. São Paulo, 1993a.
- _____. Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de história**: 1º grau. São Paulo, 1993b.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II**: caderno de orientação didática de História. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME/COPED/DIEFEM, 2016a. (Coleção Componentes em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- _____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**: História. São Paulo: SME/COPED/DIEFEM, 2016b. (Coleção Componentes em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria).
- 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: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n67/a07v2567.pdf>>. Acesso em: 30 junho 2017.
- TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos históricos do conhecimento: subjetividade, prática, e saberes no magistério. IN: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 112 – 128.
- TERRA, Antonia. **História das cidades brasileiras**. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).
- THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**: Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César; MARTÍN, Elena (Org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996, p. 153 – 196.





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

Cooperação
**Representação
no Brasil**



**CURRÍCULO
da CIDADE**



**PREFEITURA DE
SÃO PAULO
EDUCAÇÃO**