

Governo de Estado do Acre  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Série Cadernos de Orientação Curricular

Orientações Curriculares  
para o Ensino Fundamental

CADERNO 1 - História



Rio Branco - Acre  
2010

Governador do Estado do Acre

Binho Marques

Secretária de Estado de Educação

Maria Corrêa da Silva

Diretor de Ensino

Josenir de Araújo Calixto

Gerente Pedagógica de Ensino Fundamental

Francisca Bezerra da Silva

Governo do Acre

Secretaria de Estado de Educação

Rua Rio Grande do Sul, 1907 - Aeroporto Velho

CEP: 69903-420

Tel. (068) 213 - 2355 - Fax: (068) 213 - 2355

Email: [ensinofundamental.educacao@ac.gov.br](mailto:ensinofundamental.educacao@ac.gov.br)

# Série Cadernos de Orientação Curricular

## Orientações Curriculares para o Ensino Fundamental

### CADERNO 1 - História

Rio Branco - Acre  
2010

## Professores do Acre,

As Orientações Curriculares ora apresentadas constituem uma importante ferramenta para a organização do trabalho do professor. A Secretaria de Estado de Educação tem tido como premissa nesses últimos doze anos assegurar que cada um dos nossos alunos tenha a aprendizagem adequada à sua série. Para isso, é fundamental que a escola e o professor tenham clareza do que deve ser ensinado em cada um dos componentes curriculares e em cada série.

Esta Orientação Curricular busca fomentar a construção de uma nova escola e de uma nova sala de aula, em que o aluno assuma um papel de construtor do conhecimento e o professor o de grande articulador dos caminhos que levam à aprendizagem.

Essa decisão exige de todos nós professores, coordenadores, diretores e gestores do sistema a tomada da difícil decisão de aprender a aprender. Será difícil porque teremos que revisitar a nossa história, as nossas crenças e convicções e traçar um modelo de gestão de sala de aula, de escola e de sistema pautado pela incerteza.

Temos a convicção de que a escola deste novo milênio deverá assegurar o domínio dos conhecimentos científicos, a formação de habilidades e de atitudes que possibilitem aos alunos resolver os seus problemas.

Desejo que estas Orientações Curriculares sejam experimentadas, criticadas e reelaboradas como estratégias para a reorganização do trabalho escolar e que o conhecimento científico e as experiências dos diferentes atores sociais envolvidos sirvam como ponto de partida para a construção desse novo fazer nas nossas escolas.

Maria Corrêa da Silva  
*Secretária de Estado de Educação*

# Sumário

## Apresentação

## Introdução

O papel da escola hoje

Os adolescentes e jovens ‘adotados’ como alunos

Os propósitos da Educação Básica nestes tempos que vivemos

Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

Uma nota sobre conceitos de avaliação

Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

## Referências Curriculares

Breves considerações sobre o ensino de História

Contribuições à formação dos alunos

História e as outras áreas curriculares

Objetivos do ensino

Referências Curriculares: Objetivos, Conteúdos, Propostas de Atividade e Formas de Avaliação

## Sugestões de materiais de apoio

## Bibliografia

Todos terão direito a receber educação.

Todos terão direito a uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-los a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se útil na sociedade.

**Texto baseado na Declaração Nacional dos Direitos da Criança**

# Apresentação

## Cadernos para o professor

Esta publicação integra a Série Cadernos de Orientação Curricular, que reúne subsídios para o trabalho pedagógico com as diferentes áreas curriculares, e é destinada aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas do Acre.

Em 2008 e 2009, foram elaborados subsídios semelhantes para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que vêm se constituindo em importantes referências para o planejamento pedagógico nas escolas. E, para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, foi elaborada recentemente a publicação Planejamento Escolar - Compromisso com a aprendizagem, um texto complementar importante, com enfoque nas questões de avaliação, planejamento e intervenção pedagógica e com alguns tópicos coincidentes com o conteúdo deste Caderno.

A finalidade dessas publicações é apoiar as equipes escolares no processo de concretização do currículo - um currículo que assegure a melhor aprendizagem possível para todos os alunos, razão de ser da educação escolar e de tudo o que se faz nos sistemas de ensino. Também por essa razão, há um processo de formação de professores em curso, cujo conteúdo principal são as Orientações Curriculares ora propostas, que são desdobramentos, atualizados, dos Parâmetros e Referenciais Curriculares elaborados anteriormente.

Em relação a este material, é importante não perder de vista que, por mais flexível que seja, toda proposta curricular estabelece, ainda que de modo geral, quais são as conquistas esperadas progressivamente a cada ano de escolaridade, tendo em conta o que foi estabelecido nos anos anteriores. Assim, tomar como referência o que preveem os quadros com as orientações curriculares deste Caderno pressupõe avaliar os conhecimentos prévios e o processo de aprendizagem dos alunos, tanto porque esse tipo de avaliação é um princípio pedagógico como porque é condição para ajustar as expectativas, os conteúdos e as atividades especificadas. Considerar o que está indicado em cada quadro, de cada uma das áreas curriculares, implica considerar também o fato de que os alunos não necessariamente terão os saberes previstos se, nos anos anteriores, o trabalho pedagógico se orientou por outros pressupostos e por outros indicadores.

A iniciativa de, neste momento, apresentar esses subsídios para os professores acrianos é, como toda iniciativa na área educacional, decorrente de uma análise da situação atual, dos desafios hoje colocados e de uma concepção sobre o papel do professor na educação escolar. O propósito central é contribuir com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental de todo o Estado do Acre na importante tarefa de ensinar a todos.

Equipe de Elaboração da Série Cadernos de Orientação Curricular

## Introdução

Nesta Introdução são abordadas questões relacionadas à função social da escola, os propósitos Educação Básica, como desdobramentos, e alguns caminhos para alcançá-los, seguidos de algumas considerações importantes sobre objetivos, conteúdos e atividades de aprendizagem e de avaliação.

### O papel da escola hoje

Hoje, talvez mais do que nunca, há um compromisso ético e pedagógico que não podemos deixar de assumir com as crianças e jovens que são alunos das nossas escolas: oferecer todas as possibilidades que estiverem ao nosso alcance para que eles conquistem o conhecimento sobre as ‘coisas do mundo’, interessá-los com propostas desafiadoras e significativas, incentivá-los a procurar respostas para suas próprias questões, mostrar que as suas descobertas intelectuais e suas idéias têm importância, encorajá-los a darem valor ao que pensam, potencializar a curiosidade em relação às diferentes áreas do conhecimento, familiarizando-os - desde pequenos e progressivamente - com as questões da linguagem, da matemática, da física, da biologia, da química, da tecnologia, da arte, da cultura, da filosofia, da história, da vida social, do mundo complexo em que vivemos.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio, portanto, é propor boas situações de ensino e aprendizagem, ou seja, situações que de fato levem em conta as hipóteses e os conhecimentos prévios dos alunos sobre o que pretendemos que eles aprendam e que lhes coloquem novos desafios. Assim estaremos cumprindo uma tarefa essencial da educação escolar: favorecer um contato amistoso de todos com o conhecimento nas diferentes áreas desde pequenos. Ou, em outras palavras, alimentar os alunos...

A esse respeito, é importante dizer que o professor e lingüista Egon de Oliveira Rangel presenteou-nos, recentemente, com uma explicação belíssima sobre o sentido da palavra ‘aluno’ e sobre essa condição, nem sempre bem-entendida, em que crianças, jovens e adultos são colocados na escola. Ao referir-se à recente história da educação em nosso país, comentando duas perspectivas opostas (uma, a que chama de *tradicional*, dominada por preocupações praticamente exclusivas com o que e como ensinar, e outra, muito diferente - e com a qual nos identificamos - em que a aprendizagem, ou melhor, o que já sabemos a respeito dela, comanda o ensino), recupera a história e desloca o aluno para o lugar de sujeito:

*Circulou por muito tempo, entre os educadores, uma versão fantasiosa da etimologia de **aluno** que atribuía a essa palavra de origem latina a composição **a-lumnus**. O primeiro componente, a-, seria um prefixo com significado de ‘privação’; e o segundo seria uma das formas da palavra **lumen/luminis** (luz). Assim, **alumnus** significaria ‘sem-luzes’. Entretanto, **alumnus** origina-se não de **lumen**, mas de um antigo particípio de **alere** (alimentar), e significava ‘criança de peito’, ‘criança que se dá para criar’ (RANGEL: 2000).*

E, aliando-se aos que defendem a centralidade do aluno no processo pedagógico - que tem como metáfora e como razão de ser *alimentar as crianças (e jovens)* que foram *adotadas* pela escola -, o autor acrescenta:

*Atentos aos movimentos, estratégias e processos típicos do aprendiz numa determinada fase de sua trajetória e num certo contexto histórico e social, há os educadores que procuram*

*organizar situações e estratégias de ensino o mais possível compatíveis e adequadas. Nesse sentido, o esforço empregado no planejamento do ensino e na seleção e desenvolvimento de estratégias didático-pedagógicas pertinentes acaba tomando o processo de aprendizagem como princípio metodológico de base.*

Tal como indicam os propósitos apresentados mais adiante, a tarefa política e pedagógica, na Educação Básica, é tornar a escola, de fato, um espaço-tempo de desenvolvimento integral dos alunos, de ampliação dos processos de letramento, de múltiplas aprendizagens, de aquisição do conhecimento considerado necessário hoje e de convívio fecundo entre eles. Nossa tarefa, metaforicamente falando, é ‘alimentá-los’, o que significa garantir:

- acesso aos saberes, práticas e experiências culturais relevantes para o desenvolvimento integral de todos, ou seja, para o desenvolvimento de suas diferentes capacidades - cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relacionamento pessoal e de inserção social;
- experiências, conhecimentos e saberes necessários para que possam progressivamente participar da vida social como cidadãos;
- desenvolvimento da personalidade, pensamento crítico, solidariedade social e juízo moral, contribuindo para que sejam cada vez mais capazes de conhecer e transformar (quando for o caso) a si mesmos e ao mundo em que vivem;
- domínio das ferramentas necessárias para continuar aprendendo para além da escola.

Para tanto, no que isso diz respeito à proposta curricular (que é apenas um dos muitos aspectos em jogo), há diferentes níveis de concretização, conforme indicam os Parâmetros Curriculares Nacionais:

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional, estabelecem uma meta educacional (...) Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna às escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores.*

*(...) O segundo nível de concretização diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios. Apesar de apresentar uma estrutura curricular completa, os Parâmetros Curriculares Nacionais são abertos e flexíveis, uma vez que, por sua natureza, exigem adaptações para a construção do currículo de uma Secretaria ou mesmo de uma escola. Também pela sua natureza, eles não se impõem como uma diretriz obrigatória: o que se pretende é que ocorram adaptações através do diálogo entre estes documentos e as práticas já existentes, desde as definições dos objetivos até as orientações didáticas para a manutenção de um todo coerente.*

*O terceiro nível de concretização refere-se à elaboração da proposta curricular de cada instituição escolar, contextualizada na discussão de seu projeto educativo. Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e elaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica, buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.*

*Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as propostas das Secretarias devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional mais*

*geral, num processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os valores e propósitos que orientam o trabalho educacional que se quer desenvolver e o estabelecimento do currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos.*

*O quarto nível de concretização curricular é o momento da realização da programação das atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula. É quando o professor, segundo as metas estabelecidas na fase de concretização anterior, faz sua programação, adequando-a àquele grupo específico de alunos. A programação deve garantir uma distribuição planejada de aulas, distribuição dos conteúdos segundo um cronograma referencial, definição das orientações didáticas prioritárias, seleção do material a ser utilizado, planejamento de projetos e sua execução. Apesar da responsabilidade ser essencialmente de cada professor, é fundamental que esta seja compartilhada com a equipe da escola através da co-responsabilidade estabelecida no projeto educativo.*

A perspectiva, agora, em se tratando da proposta atual para o Estado do Acre, é desenvolver uma parceria 'experiente' para apoiar as escolas na efetivação do terceiro nível de concretização do currículo, ou seja, na definição dos desdobramentos, do que está previsto nos documentos curriculares existentes, em algo que se assemelhe a um plano geral de ensino específico da disciplina - a que chamaremos aqui de quadro curricular. Desse modo, entendemos que será possível contribuir para a consolidação dos propósitos especificados mais adiante e, conseqüentemente, com a melhor aprendizagem possível para os alunos das séries mais avançadas da Educação Básica.

## Os adolescentes e jovens 'adotados' como alunos

A instituição escolar só poderá cumprir com a tarefa social de garantir acesso e permanência do aluno na escola, qualidade de sua aprendizagem e desenvolvimento das capacidades que contribuam para sua formação como pessoa se souber minimamente 'quem é' esse aluno - tendo em conta os processos de construção do conhecimento, de socialização, de constituição da identidade, de construção de projetos de vida, de interação com o mundo em que vive. Avançar na compreensão de como se dão esses processos é um desafio necessário.

Em condições ideais, a faixa etária dos alunos do 5o ao 9o ano seria a de 11 a 14 anos, caracterizada como pré-adolescência e adolescência e, no Ensino Médio, de 15 a 17 anos, final da adolescência. No entanto, em função da acentuada defasagem idade-série, característica da escola brasileira hoje, nessa etapa da escolaridade há alunos mais velhos - o percentual de crianças e adolescentes do Ensino Fundamental com idade acima da correspondente à série é superior a 60% e a isso se soma uma grande variação de faixa etária, sobretudo nas séries mais avançadas e nos cursos noturnos. Por isso, atualmente o universo de alunos, não só do Ensino Médio, mas também do 5o ao 9o ano, pode ser caracterizado como juvenil, uma vez que a noção de juventude inclui tanto os mais novos como os mais velhos.

Uma reflexão sobre quem é, afinal, o aluno a quem a educação escolar se destina exige, entretanto, ir além das características etárias mais elementares: é preciso considerar especialmente os aspectos de ordem cognitiva e sociocultural. Não pode ignorar as singularidades da população juvenil que frequenta a escola, sob risco de não ser possível mediar adequadamente o processo de construção de conhecimento e de cidadania de seus alunos.

Infelizmente, ainda hoje não há conhecimento suficiente sobre a juventude no Brasil - o que existe diz respeito sobretudo a jovens dos grandes centros urbanos, o que não dá conta da diversidade que caracteriza essa fase da vida: quase nada se sabe, por exemplo, sobre a vivência juvenil no meio rural.

Considerando uma mesma faixa de idade, o que se verifica é que geralmente são bem diferentes os adolescentes e jovens que vivem em famílias de classe média ou de camadas mais populares, em um grande centro urbano ou no meio rural, com maior ou menor acesso aos bens culturais, à informação, ao conhecimento. Além disso, apesar de todas as transformações físicas próprias da juventude, esta é um fenômeno social e não há definições rígidas de início e fim: isso é algo que depende do momento histórico, do contexto social e da própria trajetória familiar e individual de cada um.

Em qualquer caso, entretanto, a sociabilidade ocupa um lugar central na vida dos adolescentes e jovens: o grupo de amigos constitui-se em um espaço importantíssimo de convívio e busca de respostas para as inquietações, preocupações, dúvidas. É nesse espaço, entre iguais, que eles podem vivenciar novas experiências, criar símbolos de identificação e laços de solidariedade, meios próprios para realizar descobertas (sobre o mundo e sobre si mesmos) necessárias à constituição da própria identidade e dos projetos de vida.

Entretanto, nem sempre as peculiaridades desse momento da vida têm sido consideradas em sua real importância, porque a concepção predominante tanto na sociedade como na escola tem o foco no futuro, no que será preciso para "a vida que virá". Isso faz com que as necessidades do agora, as potencialidades e os valores que devem ser privilegiados na formação dos adolescentes e jovens para se situarem em relação ao mundo, a si mesmo e aos outros, na fase da vida em que estão, nem sempre sejam levadas em conta.

A possibilidade da escola se constituir de fato em um espaço privilegiado de construção de referências para os alunos, em um espaço efetivamente formativo, depende do conhecimento que conseguir obter sobre como se dá o seu processo de constituição da identidade. Não se pode perder de vista, por exemplo, que particularmente os adolescentes e jovens dos setores populares vêm sendo socializados no interior de uma cultura da violência, marcada por discriminação e estereótipos socialmente construídos, que tende a produzir uma identidade influenciada pelo sentimento de inferioridade. Essa cultura está presente em diferentes instâncias da sociedade, inclusive na escola, e acaba por prejudicar o desenvolvimento pleno de cada um.

Também é importante considerar que a identidade não deve ser restrita à dimensão de auto-imagem individual ou grupal. Não é apenas a pergunta 'quem sou eu?' que os jovens procuram responder enquanto experimentam expressões de identidade, mas também 'por onde e para onde vou?'. A identidade individual e coletiva de alguma forma interfere na invenção de caminhos para a vida a partir do presente e requer a construção de um conjunto de valores relacionados a estas questões existenciais nucleares para todo indivíduo: quem eu sou, quem eu quero ser, o que quero para mim e para a sociedade. Isso exige uma busca de autoconhecimento, compreensão da realidade e do lugar social em que se está inserido.

Todo jovem, de um jeito ou de outro, tem projetos que são fruto de suas escolhas, conscientes ou não, bem como de suas condições afetivas e das oportunidades oferecidas (ou não) socialmente. Essas escolhas são ancoradas em uma avaliação da realidade, seja ela qual for, conforme as possibilidades de compreensão que cada um tenha de si mesmo e do contexto em que está inserido. Os projetos de vida não dizem respeito apenas a um futuro distante, mas, ao contrário, implicam um posicionamento do jovem no presente, em relação ao meio social e ao contexto em que vive, tendo em conta os recursos que encontra para lidar com o seu cotidiano. Podem ser individuais e/ou coletivos, mais amplos ou restritos, com perspectiva de curto ou médio prazo. De qualquer modo, tendem a ser dinâmicos, transformando-se na medida do amadurecimento dos próprios adolescentes e jovens e/ou conforme as mudanças no campo das possibilidades que estão dadas ou que são conquistadas.

Em relação aos adolescentes e jovens mais pobres, é importante considerar que, nesse caso, às inseguranças da própria condição juvenil somam-se as dificuldades de sobrevivência e também, não raro, os efeitos de uma baixa auto-estima produzida pelas discriminações que geralmente sofrem. Esse conjunto de adversidades tende a dificultar a constituição de projetos que afirmem a dignidade. Como instituição pública e educacional que é, a escola pode desempenhar um

importante papel para melhorar a auto-estima desses alunos e contribuir não só para o seu desenvolvimento como pessoa e como estudante, mas também para a construção de referências para seus projetos de vida.

## Propósitos da Educação Básica nestes tempos em que vivemos<sup>1</sup>

O que aqui se apresenta são compromissos necessários para favorecer a ampliação progressiva de capacidades, conhecimentos, saberes e experiências que se pretende que os alunos conquistem na escola.

Quais são os propósitos<sup>2</sup>?

- Oferecer aos alunos um conjunto de conhecimentos, saberes e práticas relevantes, definido a partir de diferentes ciências e outros campos da cultura, assim como promover a compreensão do caráter histórico, público, coletivo e mutante desses tipos de conhecimento.
- Consolidar contextos institucionais apoiados nos valores de liberdade, tolerância, igualdade, verdade, justiça, solidariedade e paz, e promover a reflexão do sentido desses valores em contextos particulares.
- Contribuir para que os alunos desenvolvam o sentido de pertencimento social e cívico-político.
- Favorecer o desenvolvimento de atitudes favoráveis de cuidado consigo mesmo e com os outros, a partir do conhecimento de práticas construtivas e de zelo com a saúde.
- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e valorizem o patrimônio natural e cultural da cidade e do país, tomando-os como temas de estudo em diferentes áreas curriculares e incluindo nas propostas didáticas o acesso ao patrimônio artístico, arquitetônico, recreativo, informativo e de serviços da cidade/região.
- Desenvolver propostas que, partindo do reconhecimento das situações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos, assegurem aprendizagens fundamentais e enriqueçam a perspectiva universal da cultura a que todos alunos têm direito, sem desqualificar ou desconsiderar suas referências pessoais, familiares e culturais.
- Garantir o direito de expressão do pensamento e das ideias dos alunos, mesmo que divergentes das posições do professor e dos colegas, e o exercício de discutir diferentes pontos de vista, acolher e considerar as opiniões dos outros, de defender e fundamentar as próprias opiniões e de modificá-las quando for o caso.
- Fazer de cada sala de aula um ambiente de trabalho colaborativo, para que os alunos possam enfrentar os desafios colocados, sabendo que o erro faz parte do processo de aprendizagem e que contam com apoio para darem o melhor de si.
- Estimular e ajudar os alunos a se comprometerem com sua própria aprendizagem, confiarem em seus recursos pessoais e em suas possibilidades e desenvolverem uma adequada postura de estudante.
- Promover o respeito e a valorização das atividades escolares e a prática de hábitos de estudo e trabalho, criando condições para que os alunos façam escolhas em relação às

---

<sup>1</sup> A formulação destes propósitos teve como referência os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (MEC, 1997), Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004), Matrices de Referência em Língua Portuguesa para o 1º Ciclo da Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2007) e Caderno de Orientações Para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial (Secretaria Estadual do Acre e Secretaria Municipal de Rio Branco, 2008).

<sup>2</sup> A formulação destes propósitos teve como referência o documento Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires (2004).

formas de trabalho, administração do tempo, atividades a serem desenvolvidas e áreas de conhecimento a aprofundar.

- Planejar instâncias que permitam aos alunos avaliar suas próprias tarefas e dos demais colegas, bem como o percurso pessoal de aprendizagem, dispondo de informações sobre o ponto em que se encontram em relação às expectativas de alcance, para poderem analisar seus avanços e suas dificuldades.
- Preservar, ao longo da escolaridade, a continuidade da experiência escolar dos alunos, identificando prioridades e estabelecendo critérios para a inclusão de diferentes projetos que enriqueçam o trabalho pedagógico.
- Equilibrar as propostas de trabalho individual e grupal, enfatizando, em todos os casos, a necessidade e importância de compromisso com a própria aprendizagem e com a cooperação entre os pares.
- Garantir a participação dos alunos no planejamento, realização e avaliação de projetos a curto, médio e longo prazo.
- Constituir normas adequadas para a convivência, o trabalho escolar, o cuidado com os materiais, equipamentos e espaços comuns, zelando para que essas normas sejam efetivamente cumpridas, com as ajudas que se fizerem necessárias.
- Criar instâncias apropriadas, quando necessário, para o debate de insatisfações, reivindicações e divergências, utilizando a discussão fraterna - e dispositivos deliberativos, se for o caso - como forma de encontrar respostas para situações de conflito, tendo em conta diferentes alternativas e as respectivas conseqüências.
- Contribuir para que os alunos assumam responsabilidades e participem das decisões coletivas, aceitando os riscos e aprendendo a partir dos erros cometidos.
- Planejar propostas específicas, relacionadas aos temas em estudo, e aproveitar situações cotidianas e acontecimentos ocasionais oportunos, para ajudar os alunos a compreenderem as implicações de diferentes posições éticas e morais.
- Organizar os tempos e espaços de trabalho que favoreçam o melhor desenvolvimento possível das propostas.
- Promover situações que incentivem a participação dos alunos em atividades comunitárias e que lhes permitam compreender as problemáticas que afetam os diferentes grupos de pessoas, comprometendo-os com propostas que extrapolem os limites da sala de aula e 'ganhem a rua': campanhas na comunidade, correspondência com os meios de comunicação emitindo opinião sobre problemas que lhes preocupam, intercâmbio com outras instituições etc.
- Criar contextos - projetos, atividades de comunicação real, situações de publicação dos escritos - que evidenciem as produções dos alunos e justifiquem a necessidade da escrita correta e da adequada apresentação final dos textos.
- Elaborar e desenvolver um amplo programa de leitura na escola, articulando todas as propostas em andamento e outras consideradas necessárias, ações que envolvam intercâmbio com os familiares e uso dos recursos disponíveis na comunidade, de modo a constituir uma ampla rede de leitores que se estenda para além do espaço escolar.
- Garantir o acesso permanente dos alunos a diferentes portadores de texto, gêneros textuais, situações de leitura e escrita e propósitos sociais que caracterizam essas práticas.
- Preservar o sentido que têm as práticas de leitura e escrita fora da escola, buscando a máxima coincidência possível entre os objetivos de ensino destas práticas na escola e os seus objetivos sociais, ou seja, utilizando todo o conhecimento pedagógico para não 'escolarizá-las'.

- Criar oportunidades para que os alunos conheçam e usem tecnologias de informação e comunicação e que desfrutem de todos os meios de acesso ao conhecimento e bens culturais disponíveis, como bibliotecas, museus, centros de cultura e lazer, videotecas etc.
- Assegurar que os alunos possam exercer os seus direitos de leitores, escritores e estudantes das diferentes áreas do conhecimento. Ou seja, como leitores, podem fazer antecipações quando leem, formular interpretações próprias e verificar sua validade, perguntar o que não sabem, questionar as intenções do autor, emitir opinião sobre o assunto lido, criticar as mensagens de que é destinatário direto ou indireto. Como escritores, devem produzir textos que façam sentido, em situações de comunicação real, com tempo suficiente para escrever e revisar conforme a necessidade, podendo solicitar ajuda quando preciso e elegendo leitores para analisar a qualidade dos próprios textos. Como estudantes das diferentes áreas do conhecimento, podem expressar suas hipóteses e seus saberes sobre qualquer assunto, recebendo ajuda para fazê-lo e para avançar em seu processo de compreensão.
- Priorizar metodologias pautadas no trabalho com hipóteses, conjecturas ou suposições que os alunos possam testar, validar ou refutar, experimentando diferentes formas de pensar, aprender e se expressar.
- Considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, a serem tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como 'a' razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode, em hipótese alguma, se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para 'irem bem' nas provas externas.

## Como alcançá-los?

Para que a escola possa constituir-se e consolidar-se como esse lugar de aprendizagem e de produção de conhecimento para todos<sup>3</sup>, é preciso que se converta em um contexto propício para relações interpessoais solidárias, trabalho coletivo e desenvolvimento profissional contínuo, apoiado no estudo, na reflexão sobre a prática, na discussão de situações-problema e na investigação de questões relevantes para a comunidade escolar.

O fato é que, tal como alimentação, saúde, convívio social e lazer, o conhecimento também é fundamental para a qualidade de vida das pessoas - alunos e profissionais. Quanto mais se sabe, mais se pode saber - o que sabemos nos faz melhores observadores, melhores intérpretes e, por certo, melhores cidadãos.

Nesse sentido, a escola é uma instituição poderosa, porque tanto pode dar à luz o conhecimento e o prazer de aprender para todos como, ao contrário, pode obscurecer. Se considerarmos que o magistério é a maior categoria profissional do país (são mais de um milhão e seiscentos mil professores!) e que os alunos passam cerca de quatro horas na escola durante 200 dias letivos, por vários anos, teremos a real dimensão de sua potencialidade como instituição educativa.

Utilizando como referência o conceito de professor reflexivo, hoje bastante difundido e aceito, Isabel Alarcão desenvolve<sup>4</sup>, por analogia, o conceito de escola reflexiva e apresenta dez idéias que traduzem o seu pensamento a esse respeito, aqui resgatadas no conteúdo, mas formuladas com algumas adaptações e apresentadas como pressupostos:

- Tomar como princípio que, em uma escola, o mais importante são as pessoas.
- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão escolar.
- Construir e consolidar um projeto educativo próprio, explícito e compartilhado.
- Compatibilizar a dimensão local e universal da educação escolar.
- Garantir o exercício da cidadania no interior da própria escola.
- Articular as ações de natureza político-administrativa e curricular-pedagógica.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo e a profissionalidade dos professores.
- Incentivar o desenvolvimento profissional e a ação refletida de todos.
- Produzir conhecimento sobre a prática pedagógica e a vida da escola, buscando resposta para os desafios.
- Considerar que a escola e as pessoas são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com o ambiente externo.

Esses são, segundo nos parece, os principais desafios da gestão de uma escola para fazê-la de qualidade, se entendermos que uma escola boa de fato é aquela que não apenas dá acesso ao conhecimento para todos que nela convivem, mas também cria condições para que todos se desenvolvam.

E, se concentrarmos o foco, 'colocando o *zoom*' especificamente na gestão da sala de aula, podemos considerar que os desafios são semelhantes para os professores.

Seriam estes, de modo geral:

- Tomar como princípio que, em uma sala de aula, o mais importante são os alunos.

<sup>3</sup> Há quem prefira chamar uma escola desse tipo de 'reflexiva', como é o caso de Isabel Alarcão (2001), há quem prefira chamá-la de 'organização aprendente', como Michael Fullan, Andy Hargreaves (2000) e outros tantos. Rui Canário (2000), por exemplo, afirma que esse sentido metafórico de 'organização aprendente', de 'escola que aprende' se coloca quando aprendem coletivamente os seus atores, os seus autores, os sujeitos que nela atuam.

<sup>4</sup> In Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- Considerar que liderança, diálogo e reflexão-ação são fundamentais na gestão do trabalho pedagógico.
- Construir e consolidar, tanto quanto possível, projetos explícitos e compartilhados com os alunos.
- Compatibilizar, no trabalho pedagógico, a dimensão local - as necessidades específicas da turma - e a dimensão geral - as demandas do projeto educativo da escola e do sistema de ensino.
- Garantir o exercício da cidadania no convívio cotidiano da sala de aula.
- Articular, na ação docente, a perspectiva do ensino e da gestão da classe.
- Criar contextos que favoreçam o protagonismo dos alunos.
- Incentivar o desenvolvimento de uma adequada postura de estudante pelos alunos e de compromisso com a própria aprendizagem.
- Produzir conhecimento sobre o que acontece no cotidiano, buscando respostas para os desafios - sempre que possível, coletivamente.
- Considerar a sala de aula e os alunos são 'sistemas abertos', isto é, estão em permanente interação com tudo o que está além deles próprios e da porta da classe.

Evidentemente nenhum educador conseguirá facilmente dar conta dessas tarefas sozinho. Para realizá-las é importante contar com o apoio de um coletivo forte e solidário. Mas para poder contar com o apoio de um grupo desse tipo, é preciso se empenhar em construí-lo cotidianamente: a força de um coletivo vem do envolvimento de cada um.

Esse investimento na construção de um verdadeiro espírito de equipe é fundamental por infinitas razões. Uma delas nos lembra Anton Makarenko: é uma incoerência pretender educar um coletivo sem ser, o educador, parte de um coletivo também.

## Do que falamos quando falamos em objetivos, conteúdos e atividades?

As considerações que se seguem representam, de certo modo, o marco conceitual em relação à abordagem curricular e ao conhecimento didático: estão explicitadas, nesta parte, as concepções de objetivo e conteúdo de ensino, de atividade para ensinar e avaliar, de planejamento e avaliação e de modalidades de organização didática dos conteúdos.

### Os objetivos

A formulação dos objetivos indicados nos Cadernos de Orientação Curricular apresenta as capacidades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos, quando a proposta de ensino é organizada segundo os pressupostos e os desdobramentos pedagógicos defendidos nesses materiais. Se os propósitos da Educação Básica, aqui enunciados, indicam algumas das principais tarefas das escolas para garantir o desenvolvimento das diferentes capacidades de seus alunos, nos objetivos que compõem as referências curriculares das diferentes áreas de conhecimento estão indicadas quais são estas capacidades - que coincidem com expectativas de alcance, com o que se considera desejável e necessário que todos os alunos aprendam durante o período letivo. Dessa perspectiva, o desenvolvimento das diferentes capacidades dos alunos é a razão de ser da educação escolar.

A definição dessas expectativas de alcance, evidentemente, não tem a intenção de padronizar as possibilidades dos alunos: há aqueles que, com certeza, irão muito além do que está estabelecido como expectativa e há outras que, por razões várias, não terão condições de conquistar os saberes previstos. A clareza a esse respeito não pode justificar, entretanto, a omissão por parte das Secretarias de Educação, que têm a responsabilidade institucional de zelar pelo direito à melhor aprendizagem possível para todos os alunos, de apresentar indicadores de referência para o ensino e de contribuir para minimizar as desigualdades no acesso ao conhecimento.

### Os conteúdos

Na tradição pedagógica, o termo 'conteúdo escolar' foi utilizado para referir-se aos ensinamentos clássicos das disciplinas, ou seja, sempre esteve muito relacionado aos principais conceitos das áreas de conhecimento. Porém, o que hoje se tem é uma ampliação da concepção de conteúdo escolar, tomado como o que se ensina explicitamente ou se favorece que os alunos aprendam a fim de desenvolver diferentes capacidades - não só as de natureza cognitiva, mas todas as demais: físicas, afetivas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal...

Sabemos que as capacidades humanas se inter-relacionam de alguma forma, mas a depender do tipo, um ou outro aspecto predomina mais: além daquelas em que o aspecto cognitivo é preponderante, como pensar, ler e calcular, há as capacidades físicas, como correr, dançar e saltar; afetivas, como desenvolver autoestima e demonstrar sentimentos; éticas, como respeitar o outro e conviver com as diferenças; estéticas, como desenhar e apreciar a arte; de inserção social e de relacionamento interpessoal, como participar de grupos e conviver solidariamente.

Tal como hoje defendem vários estudiosos, são quatro os principais tipos de conteúdo escolar. Cada tipo requer tratamento didático diferenciado, porque são aprendidos de modo diferente, conforme demonstra a caracterização elaborada com base no que propõe Antoni Zabala em '*A prática educativa: como ensinar*' (1998), que segue abaixo.

Um primeiro tipo de conteúdo reúne fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos - que são informações de pouca ou nenhuma complexidade. Por exemplo: nomes de lugares, pessoas e objetos em geral, endereços, números de telefones, instruções simples... Esse tipo de conteúdo é aprendido basicamente mediante atividades de repetição e/ou cópia mais ou menos literal, a fim de serem memorizados - não requerem construção conceitual e são compatíveis com uma abordagem transmissiva, baseada no uso da linguagem verbal. De qualquer forma, para ensinar esse tipo de conteúdo é conveniente, sempre que possível, associá-lo a um ou mais conceitos, para que a aprendizagem não seja exclusivamente mecânica e que se apoie em relações estabelecidas com outros conteúdos mais significativos.

Outro tipo de conteúdo reúne conceitos e princípios. Os conceitos se referem ao conjunto de fatos, objetos ou símbolos que têm características comuns e os princípios se referem às mudanças que se produzem em um fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações, em geral relações de causa-efeito ou correlações. Por exemplo: energia, fotossíntese, território, cultura, sistema alfabético de escrita, sistema de numeração decimal, divisão... Esse tipo de conteúdo<sup>5</sup> implica, necessariamente, compreensão e é aprendido por um processo de elaboração e construção pessoal, por aproximações sucessivas, por 'erros e acertos' nas interpretações, que vão se depurando conforme avança o entendimento. São boas atividades, nesse caso, as que favoreçam que aquilo que é objeto de conhecimento dos alunos se relacione com seus conhecimentos prévios, que mobilizem e potencializem essas relações, que apresentem desafios ajustados às necessidades e possibilidades de aprendizagem, que confirmem significado e funcionalidade ao que está sendo estudado, que requeiram o uso dos conceitos para descobrir, interpretar e verificar outras situações, construir outras ideias, adquirir outros saberes.

Esses dois tipos de conteúdo são os que a escola, ao longo da história, tem se ocupado em ensinar, embora cometendo o equívoco - geralmente de sérias consequências para a (não)aprendizagem dos alunos - de ensinar conceitos e princípios complexos com estratégias de repetição-fixação-memorização, ou seja, como se fossem informações simples, de fácil assimilação. Já os tipos de conteúdo descritos a seguir, também por um equívoco de efeitos semelhantes, em geral não têm sido tomados pela escola como 'conteúdos em si', mas como derivações do conhecimento de fatos e conceitos, o que, na prática, não se verifica...

Procedimentos, métodos, técnicas, destrezas ou habilidades e estratégias configuram outro tipo de conteúdo. Em geral, envolvem um conjunto de ações ordenadas, não são necessariamente observáveis e, conforme a natureza e complexidade, dependem do conhecimento de conceitos que permitam proceder desta ou daquela forma. Alguns exemplos: ginástica, dança, leitura, escrita, reflexão, estudo, pesquisa, cálculo mental, comparação... Conteúdos dessa natureza só se aprendem pela prática (pois é fazendo que se aprende a fazer) e a qualidade do desempenho requer exercitação frequente, aplicação em contextos diferenciados e reflexão sobre a própria atividade, o que possibilita a tomada de consciência da ação desenvolvida: para poder proceder melhor é importante poder refletir sobre a maneira como procedemos. As atividades devem, então, funcionar como contextos favoráveis para o uso desses recursos e, portanto, as atividades permanentes são privilegiadas, porque se caracterizam pela constância e pela regularidade.

Por fim, o outro tipo de conteúdo reúne valores, atitudes e normas. Valores são princípios ou afirmações éticas que permitem às pessoas emitir juízo sobre condutas e seus respectivos sentidos. Atitudes são tendências ou predisposições relativamente estáveis para atuar de certo modo, de acordo com determinados valores. E normas são padrões ou regras de comportamento a serem seguidos em determinadas situações e que orientam a conduta de todos os membros de um grupo social, constituindo a forma pactuada de pôr em prática certos valores compartilhados por uma coletividade, que indicam o que pode/deve ou não ser feito. Alguns exemplos: solidariedade, cooperação, respeito, responsabilidade, liberdade, cuidado com o meio

---

<sup>5</sup> Também as teorias - conjunto de regras ou leis, mais ou menos sistematizadas, aplicadas a uma área específica - podem ser incluídas nesse tipo de conteúdo.

ambiente, gosto pela leitura... Os processos vinculados à compreensão de conteúdos associados a valores, em geral, exigem reflexão, tomada de posição e elaborações complexas de caráter pessoal. Ao mesmo tempo, a apropriação e a interiorização do que está sendo compreendido requer envolvimento afetivo, o que, por sua vez tem relação com necessidades individuais, com o ambiente, com o contexto. Nesse sentido, são situações adequadas de ensino e de aprendizagem aquelas que de fato contribuem para estimular esses processos e funcionam como situações exemplares, pois apenas o discurso do 'dever ser' é totalmente ineficaz nesse caso: a coerência na postura, na abordagem e nas eventuais 'cobranças' de conduta é essencial.

Mas o fato de poder identificar as características predominantes nos conteúdos, bem como as principais estratégias de aprendizagem e, em consequência, as abordagens metodológicas mais adequadas, não significa que as apropriações do sujeito que aprende se dão de maneira isolada em cada caso, muito pelo contrário.

Ainda que no quadro de referências curriculares das diferentes áreas os conteúdos não sejam apresentados separadamente, conforme os tipos indicados acima, é importante ressaltar que predominam os procedimentos. Isso acontece porque, embora os diferentes componentes curriculares contem com conteúdos de todos os tipos, é a capacidade de uso do conhecimento o que mais importa. Em relação aos conceitos, por exemplo, o 'saber sobre' está sempre a serviço do 'saber fazer', ou seja, tudo o que o aluno aprende deve potencializar sua capacidade de proceder. Portanto, neste documento não se verá os conteúdos relacionados da maneira convencional: ao invés de breves listas com conceitos, temas e informações, quase sempre a forma de apresentá-los faz referência, mesmo que nem sempre direta, a um certo modo de trabalhar com eles, ou seja, está explicitado o que exatamente ensinar.

### As atividades de ensino e aprendizagem

As atividades, tarefas ou situações de ensino e aprendizagem são as propostas feitas aos alunos para trabalhar um ou mais conteúdos. Há uma relação muito estreita entre objetivos, conteúdos e atividades porque os conteúdos, selecionados em função do tipo de capacidade que se espera dos alunos, são trabalhados a partir das propostas de atividade. Ou, dito de outro modo, é por meio das atividades que se tratam os conteúdos para que sejam desenvolvidas as capacidades indicadas como objetivos. Dessa perspectiva, o conteúdo 'está' potencialmente no objetivo, porque é este que define o que é preciso ensinar e 'está' potencialmente na atividade, à medida que ela é uma forma de abordá-lo.

### As atividades de avaliação

Em relação às formas de avaliar, algumas considerações são necessárias.

A primeira delas é que nem sempre as atividades específicas para avaliar são as mais informativas sobre o processo de aprendizagem: a observação cuidadosa do professor e a análise do conjunto da produção escolar do aluno, geralmente, são muito mais informativas sobre o seu nível de conhecimento.

Outra consideração importante é que qualquer atividade planejada especificamente para avaliar deve ser semelhante às que o aluno conhece, isto é, não deve se diferenciar, na forma, das situações de ensino e aprendizagem propostas no cotidiano. Isso não significa, entretanto, que as atividades devam ser iguais, mas sim que o aluno tenha familiaridade com a tarefa proposta e com a consigna (a forma de solicitar a tarefa). Se a tarefa nunca foi solicitada antes e o tipo de consigna é estranho ao que ele está acostumado, não será possível saber ao certo se o desempenho apresentado é o 'seu melhor' ou se foi influenciado negativamente pelo desconhecimento daquele tipo de proposta. Não faz sentido, por exemplo, avaliar o entendimento dos textos com questões de responder ou completar se no cotidiano elas são de

múltipla escolha e vice versa. Esse é, inclusive, um dos principais problemas que podem surgir nas avaliações externas, quando elas se organizam de modo diferente do que é utilizado no cotidiano. Por essa razão, é importante incorporar ao trabalho pedagógico também as formas de avaliar usadas nas provas externas, para que os alunos possam se familiarizar com elas naturalmente.

E há atividades que são as melhores para o aluno aprender, mas não servem para avaliar: uma situação de aprendizagem deve favorecer que o aluno ponha em jogo o que já sabe, estabeleça relações, conecte o que está aprendendo ao seu conhecimento prévio e daí por diante; já uma situação de avaliação deve favorecer que ela explicita o que já sabe... Portanto, são tarefas bastante diferentes, que nem sempre são compatíveis no mesmo tipo de proposta. Se o objetivo é, por exemplo, desenvolver o gosto pela leitura e o interesse pelos livros e demais portadores textuais, uma excelente proposta será o professor ler em voz alta bons textos de diferentes gêneros e portadores para os alunos. Mas ler em voz alta para eles não permite avaliar se estão de fato desenvolvendo interesse pela leitura, pelos textos e portadores. Isso é algo que se poderá verificar observando as escolhas que fazem, os seus comentários, as atitudes durante as situações de leitura... Ou seja, nem tudo que é bom para ensinar, é bom para avaliar.

A avaliação da aprendizagem dos alunos pressupõe ter em conta não só os resultados obtidos nos momentos específicos para avaliar, mas também (e principalmente) o conhecimento prévio que eles tinham sobre aquilo que se pretendia que aprendessem, o seu percurso de aquisição de conhecimento e a qualidade das propostas (atividades, agrupamentos, intervenções), para poder redimensioná-las quando os resultados não forem os esperados. Dessa perspectiva, o processo de avaliação deve apoiar-se em três tipos de propostas:

**Observação sistemática** - acompanhamento do percurso de aprendizagem do aluno, utilizando instrumentos de registro das observações.

**Análise das produções** - observação criteriosa do conjunto de produções do aluno, para que, fruto de uma análise comparativa, se possa ter um quadro real das aprendizagens conquistadas.

**Análise do desempenho em atividades específicas de avaliação:** verificação de como o aluno se sai nas situações planejadas especialmente para avaliar os seus conhecimentos prévios sobre o que se pretende ensinar e para avaliar o quanto aprendeu sobre o que já foi trabalhado.

Conforme o objetivo que se tenha, a proposta mais adequada será uma ou outra:

- a observação dos alunos em atividade é essencial para avaliar atitudes e procedimentos;
- a análise comparativa de suas produções e dos registros das observações feitas é o que indicará o percurso de aprendizagem e a evolução do seu conhecimento;
- o uso de atividades específicas para avaliar determinados conteúdos é importante quando se pretende verificar se/ou quanto esses foram aprendidos em um período de tempo.

Quando a proposta é esta última, de avaliação de desempenho, e o aluno já sabe o que isso significa e para que serve, é importante, então, deixar claro o que se pretende avaliar (e por que razão), para que ela procure 'dar o melhor de si' nesses momentos. E devem ser atividades a serem realizadas individualmente e sem ajuda, a menos que o propósito seja analisar como ele procede em parceria com os demais colegas ou com a ajuda do professor. A prova é, portanto, apenas um dos instrumentos possíveis de avaliação, e não o único e nem o mais adequado, a depender do tipo de conteúdo. Se bem planejada, a prova é um recurso que pode ser oportuno para avaliar o conhecimento do aluno sobre fatos e conceitos, mas nem sempre servirá para avaliar atitudes e procedimentos, que são os conteúdos mais recorrentes nos anos iniciais.

Para avaliar adequadamente a aprendizagem, é preciso ter sempre como referência três parâmetros, tomados simultaneamente como critério geral: o aluno em relação a ele mesmo, em relação ao que se espera dele e em relação aos demais colegas que tiveram as mesmas oportunidades escolares.

Avaliar o aluno em relação a ele mesmo significa considerar o que ele sabia antes do trabalho pedagógico realizado pelo professor e comparar esse nível de conhecimento prévio com o que ele demonstra ter adquirido no processo.

Avaliar o aluno em relação ao que se espera dele pressupõe ter expectativas de aprendizagem previamente definidas (o que, neste Caderno, está indicado como objetivos e conteúdos) e utilizá-las como referência para orientar as propostas de ensino e de avaliação.

E avaliar o aluno em relação aos demais que tiveram as mesmas oportunidades escolares é apenas uma forma de complementar as informações obtidas a partir dos dois primeiros parâmetros: a comparação do desempenho dos alunos só tem alguma utilidade se contribuir para entender melhor porque eles aprenderam ou não o que se pretendia ensinar.

Considerar ao mesmo tempo esses três parâmetros é condição para avaliar de maneira justa.

## Uma nota sobre conceitos de avaliação

Vivemos tempos em que a prática da avaliação externa nos sistemas de ensino tem se intensificado, provocando certos mal-entendidos em relação a algo nem sempre bem compreendido: a razão de ser, a real função da avaliação da aprendizagem dos alunos.

Em hipótese alguma o processo de avaliação de aprendizagem desenvolvido pelo professor pode se confundir com a proposta de avaliação externa que hoje se faz, baseada em alguns indicadores bastante específicos.

Vejam os por que.

Avaliação de aprendizagem é o processo de verificação do nível de conhecimento demonstrado pelo aluno e do nível de desenvolvimento das capacidades colocadas como objetivos do ensino, com a finalidade de subsidiar o trabalho pedagógico do professor, de possibilitar que ele ajuste as propostas de ensino às possibilidades e necessidades de aprendizagem de sua turma. Ou seja, a avaliação de aprendizagem está a serviço do planejamento do ensino. E dessa perspectiva, como dissemos, pressupõe avaliar o aluno em relação a si mesmo, ao que se espera dele e ao que conquistaram os demais alunos da turma. Isso é algo que somente o professor pode fazer.

Já a avaliação externa, que se realiza através de provas estruturadas com base em uma matriz de referência única (como as do SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, realizadas pelo MEC, bem como as avaliações elaboradas e aplicadas pelas próprias Secretarias de Educação), tem a finalidade de identificar o nível de desempenho dos alunos em relação a alguns objetivos e conteúdos considerados relevantes em um determinado momento, para consequentemente poder identificar como estão se saindo os sistemas de ensino e suas escolas no que diz respeito ao trabalho com esses objetivos e conteúdos. A perspectiva central é orientar as políticas públicas e, em alguns casos, também a destinação de recursos para a educação.

Assim, esses dois tipos de avaliação não se coincidem e nem se excluem: com as provas externas se pretende avaliar exclusivamente o desempenho dos alunos em alguns aspectos e, dadas as suas características e os seus limites, as provas não “alcançam” o processo de aprendizagem como um todo, tanto porque se pautam em apenas uma parte dos objetivos/conteúdos do ensino como porque não incluem um dos principais parâmetros a considerar: a análise dos saberes conquistados pelo aluno por comparação ao próprio conhecimento, antes.

Confundir esses dois processos avaliativos - ou atribuir à avaliação externa maior importância - teria como consequência pelo menos três equívocos inaceitáveis, com efeitos desastrosos para os alunos:

- considerar como conteúdo relevante apenas o que é priorizado nas provas;

- usar como critérios de avaliação justamente os parâmetros que menos consideram o sujeito da aprendizagem (isto é, o desempenho do aluno em relação ao que dele se espera e em relação a como se saem os demais alunos do ano/série/turma);
- tomar como referência única para todos os alunos de uma escola ou de uma cidade indicadores que não levam em conta certas peculiaridades que, por vezes, justificam projetos e conteúdos específicos, ajustados às necessidades que se identifica.

A cada uma o seu devido lugar, portanto: a avaliação externa é importante e necessária, mas não é ela a orientar o ensino no dia-a-dia da sala de aula. Como indicam os propósitos das escolas relacionados anteriormente, é preciso considerar os indicadores das provas externas como uma demanda contextual necessária, que devem, sim, ser tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, mas não como “a” razão da educação escolar, porque a função social da escola não pode de forma alguma se confundir com a tarefa exclusiva de preparar os alunos para “irem bem” nas provas externas.

Nenhuma iniciativa concebida “de fora” pode substituir uma proposta de avaliação criteriosa, qualitativa, formativa, planejada e desenvolvida e pelo professor para iluminar suas escolhas pedagógicas.

## Breves considerações sobre os temas transversais ao currículo

A questão dos temas transversais, como componentes do currículo, ganhou relevância especialmente a partir da publicação dos parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. A perspectiva, na época (1997), era de que algumas questões sociais precisavam ser abordadas no currículo escolar de todas as escolas do país - ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural - e outras deveriam ser selecionadas localmente, no âmbito da Secretaria de Educação ou das escolas, conforme a importância que tivessem.

Seguindo a tendência predominante naquele momento, a proposta para esses temas era de um tratamento transversal nas áreas curriculares afins, muito mais compatível com sua natureza e complexidade do que seria a abordagem em uma única disciplina. Não se constituíam em novas disciplinas, muito pelo contrário, mas em um conjunto de temas transversalizados em várias, contempladas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada uma delas. A transversalidade pressupõe sempre um tratamento integrado das áreas curriculares relacionadas aos temas selecionados.

Como esse tipo de abordagem era pouco familiar aos educadores até então, a opção - nos Parâmetros Curriculares de Ensino Fundamental - foi por uma apresentação das propostas de trabalho com esses temas sociais considerados relevantes em duas perspectivas: as propostas não só foram transversalizadas na concepção, nos objetivos, nos conteúdos e nas orientações didáticas de cada disciplina, mas foram também reunidas em publicações específicas de cada um dos temas, onde se aprofundou a fundamentação metodológica.

Passada mais de uma década, e com esses subsídios todos disponíveis, nestas Orientações Curriculares a opção não foi por organizar documentos específicos por temas: as questões da ética, da saúde, do meio ambiente, da sexualidade e da pluralidade cultural estão transversalizadas no quadro curricular das disciplinas afins.

## O lugar da História e da Cultura Afro-Brasileira na educação escolar

Desde 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que representa uma importante conquista, resultado da luta de professores, pesquisadores e militantes comprometidos com o justo tratamento dessa questão na educação escolar. Para tanto, cabe à toda escola assegurar o estudo da história da África e dos africanos, da opressão, resistência e luta dos negros no Brasil, das influências dos negros na formação da sociedade brasileira do ponto de vista cultural, social, econômico e político.

A perspectiva é a de garantir que os alunos aprendam sobre o processo histórico que teve como característica a presença do negro no Brasil, sobre as causas que determinaram - e determinam até hoje - as suas condições de vida e trabalho, bem como a exclusão social de grande parte da população negra em nosso país. E, por outro lado, garantir que os alunos aprendam sobre a dimensão e riqueza da contribuição trazida pela cultura e pelo povo africano para a formação da nossa identidade como brasileiros e para que possam, acima de tudo, desenvolver atitudes positivas e não discriminatórias em relação não apenas aos negros, mas a todas as pessoas, quaisquer que sejam as suas características.

Segundo o que prevê a Lei 10.639, esses conteúdos deverão ser trabalhados, de modo geral, em todo o currículo escolar, mas mais especificamente nas áreas de Arte, Literatura e História. Quando a escola ainda não desenvolve plenamente uma prática pedagógica nesse sentido, uma alternativa valiosa é o planejamento de projetos interdisciplinares que favoreçam a abordagem dos conteúdos a partir de perspectivas das diferentes áreas curriculares. O trabalho coletivo necessário para planejar e realizar projetos integrados tem sempre a vantagem de favorecer o avanço do conhecimento docente sobre os temas e as possibilidades didáticas mais interessantes para abordá-los de maneira adequada.

O fato é que questões de História e cultura afro-brasileira e africana já se encontravam implícitas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nas propostas de trabalho com História e Geografia, quanto com os Temas Transversais, especialmente Pluralidade Cultural. Todavia, com a promulgação da lei 10.639 o tema ganhou uma relevância ainda maior - a legislação não só atende a um anseio antigo do movimento social negro no Brasil em relação à educação, mas é resultado também de uma orientação nacional de implementação de políticas de ação afirmativa.

Como sabemos, o racismo é resultado de um processo histórico e cultural. Em nosso país, na sociedade colonial, havia uma clara subordinação dos escravos negros a seus senhores portugueses e seus descendentes. Com o passar do tempo, o negro passou a ser visto como inferior, não apenas porque em geral desempenhava papéis subalternos na sociedade, mas por ser considerado membro de uma etnia inferior. Na sociedade colonial predominava, portanto, um forte sentimento de discriminação étnica, um sentimento que infelizmente criou raízes e ainda é um traço marcante da sociedade brasileira atual.

As possibilidades de superação do racismo pressupõem conhecer e considerar a História dos afro-descendentes no Brasil, identificando não só as situações de exploração e exclusão desse grupo social, mas também as formas de resistência encontradas pelo negro brasileiro. Em outras palavras, é necessário compreender que, em nosso país, o negro frequentemente foi reduzido à condição de vítima, sujeito a diversas formas de violência, mas que foi também um agente importante no processo de sua própria emancipação social. Além disso, é preciso reconhecer e *valorizar* elementos culturais (práticas, crenças, artefatos, saberes etc.) que definem a identidade afro-brasileira - elementos que, diga-se de passagem, em muitos contextos ainda são tratados de forma estereotipada e preconceituosa.

Cabe à escola tomar efetivamente essas questões como conteúdo curricular.

Uma escola inclusiva e comprometida com a formação de todos os alunos é aquela capaz de comunicar as práticas culturais e os conhecimentos historicamente produzidos que são tomados como conteúdo nas diferentes áreas curriculares e, ao mesmo tempo, é capaz de instrumentalizá-los para que desenvolvam valores éticos e atitudes necessárias a um convívio social fraterno, pautado na aceitação da diferença, na justiça e no repúdio a qualquer forma de discriminação.

## Referências Curriculares

### Breves considerações sobre o ensino de História

Para que os conteúdos de História sejam significativos para os alunos, é preciso superar as concepções de aprendizagem que confundem memorização de informações com construção de conhecimentos. Afinal, qual é a relevância de se conhecer fatos isolados, como a duração do reinado de Ramsés II ou o nome do sucessor de Carlos XII da Suécia? A grande maioria das pessoas simplesmente ignora esses dados e, deve-se admitir, isso não lhes faz falta alguma. Mesmo os próprios professores de História estão continuamente checando detalhes na preparação de suas aulas, pois muitos dados, como fatos, nomes, locais etc., são esquecidos de um ano para outro. Aprender História, portanto, não significa poder se lembrar de uma infinidade de fatos, mas sim adquirir a capacidade de *pensar historicamente* e articular essa capacidade a vivências e situações às mais diversas. Paulo Miceli explicita muito bem essa necessidade de que a História como disciplina escolar seja significativa na vida dos alunos:

*É do que somos – ou julgamos ser – que devem partir as perguntas para que possamos ser o que queremos (ou precisamos) ser, não para julgarmos se o que se fez no passado esteve ou não correto – ambição de toda história moralista –, mas para entender, mesmo que seja à custa desse passado, porque fazemos o que fazemos hoje, apesar de tantas lições esclarecedoras. [...] Enquanto essas questões não levarem à insônia os professores de história, eles continuarão pregando para as pedras do deserto e ninguém prestará atenção neles. Parece mais interessante ver surgir, lentamente, um fungo de um pedaço de algodão umedecido do que ouvir relatos sobre a formação e desintegração de grandes impérios [...] Parece e é, porque o fungo, na sua modéstia, representa uma criação. É algo novo que surge à frente de quem aprende: cheira à vida, enquanto a história cheira à poeira, coisa velha e cheia de traças e retratos de mortos famosos e carrancudos, com bigodões e óculos fora de moda.<sup>6</sup>*

Ao longo das últimas décadas, o ensino de História na Educação Básica tem sido seriamente repensado. O paradigma tradicional, que enfatizava a memorização de informações isoladas, geralmente de caráter político, encontrava-se em nítido descompasso com a produção historiográfica acadêmica, além de pouco contribuir para a formação do aluno como pessoa e cidadão. Em função disso, esse modelo tem dado lugar a abordagens diferenciadas, o que pode ser evidenciado, por exemplo, nas ações de educadores, nas políticas educacionais e nas mudanças de enfoque presentes em boa parte dos livros didáticos de História. Contudo, as tentativas de inovação no ensino de História nem sempre tomaram o mesmo sentido. A superação de uma história factual, que privilegiava os acontecimentos políticos, significaria adotar uma história com enfoque na sociedade, na economia, na cultura ou um apanhado geral de todos esses aspectos? E, nesse último caso, como efetuar uma síntese, evitando que o conteúdo da disciplina se torne um conjunto de informações desconexas? A superação da divisão tradicional, entre História Geral e do Brasil, significaria a adoção de uma História Integrada ou de uma História Temática?

Para que se possa responder adequadamente a essa questão, é preciso ter em mente que uma abordagem renovada do ensino de História pressupõe uma mudança radical na postura do educador: ao invés de ser um *transmissor* de conteúdos, que coloca os alunos permanentemente sob sua dependência, avaliando-os em sua capacidade de *reproduzir* o que é ensinado em sala

<sup>6</sup> Paulo Miceli, “Por outras histórias do Brasil”, in: Jaime Pinsky, O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2000, pp. 39-40.

de aula, o professor de História precisa se tornar um *mediador*, ocupando um papel importante no processo de ensino e aprendizagem, mas ao mesmo tempo favorecendo e estimulando a *autonomia* e o interesse dos alunos. Isso significa, entre outras coisas, lançar mão de atividades diversificadas, de modo a trabalhar não só os conteúdos conceituais, como também os atitudinais e procedimentais. Nesse sentido, o estudo da estrutura agrária da Roma antiga, por exemplo, ganha um sentido mais rico e mais profundo à medida que os alunos ultrapassem o nível da mera memorização de fatos isolados e sejam capazes de compreender o contexto da época, estabelecer relações entre o passado e o presente, posicionar-se enquanto sujeitos de valores e articular o saber histórico aprendido na escola a situações concretas do dia a dia.

Considerando que os alunos geralmente matriculados entre o sexto e o nono anos estão ampliando suas possibilidades de uso de um pensamento conceitual, o fundamental no ensino de História é a sedimentação de conceitos históricos a partir do estudo de contextos históricos específicos. Por exemplo, no estudo das relações sociais no Brasil colonial, os alunos devem ser capazes de compreender noções tais como escravidão, colônia, metrópole, comércio triangular, monocultura, mercantilismo etc., pois é a real compreensão desses conceitos que lhes permitirá estabelecer relações entre o contexto da sociedade estudada e outros contextos históricos, inclusive o do presente. Em função disso, o currículo deve privilegiar uma abordagem que favoreça a constituição de uma matriz conceitual a partir da qual os eventos isolados - sejam eles de caráter político, cultural, religioso etc. - se relacionem e se tornem significativos<sup>7</sup>.

## Contribuições à formação dos alunos

A História estuda as sociedades humanas ao longo do tempo, procurando identificar mudanças e permanências. Os alunos, enquanto seres histórico-sociais, precisam desenvolver a capacidade de pensar historicamente, de modo a poderem compreender de forma mais adequada a realidade em que se encontram inseridos e, assim, desempenhar um papel ativo e consciente na sociedade. O conhecimento do passado os torna mais aptos a compreenderem o presente e esta compreensão do presente é condição indispensável para que os sujeitos sociais possam nortear suas ações tendo em vista as perspectivas de futuro. É claro que a História não pode ser tomada como um repositório de fórmulas prontas, pois uma ação que produziu determinado efeito no passado pode perfeitamente ter resultados diferentes e inesperados quando praticada no presente. Não obstante, a História certamente fornece recursos importantes para que os alunos possam compreender o mundo e interagir com os outros.

Um das contribuições mais importantes do estudo da História para a formação dos alunos diz respeito à questão da identidade social. Cada aluno tem traços peculiares que o definem como indivíduo, mas também características por meio das quais se reconhece como pertencente a diferentes categorias sociais, como a nacionalidade, etnia, religião etc. Essas características, entretanto, não estão dadas de modo natural, mas são historicamente construídas. Nesse sentido, a História cumpre um papel análogo ao da memória social e coletiva. A História, contudo, vai além do mero resgate de informações do passado de modo a iluminar o presente, desempenhando uma função de instância crítica em face do que e como uma comunidade lembra o seu passado. A História, assim, põe a descoberto aspectos míticos e/ou ideológicos inerentes a determinadas representações do passado. Como disciplina escolar, portanto, a História trabalha paralelamente duas dimensões da formação da identidade social, identificando aspectos constituintes dessa mesma identidade e podendo, ao mesmo tempo, desconstruir interpretações equivocadas, decifrar significados simbólicos e desmascar ideologias e situações de preconceito.

---

<sup>7</sup> Esse tipo de abordagem pode se dar, por exemplo, a partir de contribuições da Escola dos *Annales* e da Nova Esquerda, mas há outras que também favorecem a construção dessas relações que se pretende que os alunos estabeleçam.

## História e as outras áreas

Os conteúdos escolares das diversas áreas se apresentam como saberes cuja sistematização é importante na formação dos alunos. O desenvolvimento de capacidades como a interpretação de mapas, o cálculo de uma variável ou a identificação de uma espécie vegetal remete à aprendizagem escolar como instância privilegiada. No entanto, o caráter sistemático do saber produzido na escola pode eventualmente passar a impressão de que os conteúdos do ensino estão “dados”, que se definem naturalmente. Mas a História, ao incorporar criticamente a noção do tempo, identificando mudanças e permanências, aponta para o fato de que todo objeto de estudo, por mais formal que seja, é historicamente construído.

Tome-se como exemplo o modelo atômico de Dalton, cujos princípios básicos são que o elemento se define pelo número de massa e que o átomo é indivisível. Ora, ambos os princípios estão errados. Os químicos de hoje em dia são unânimes em afirmar que o elemento é definido pelo número atômico e não pelo número de massa, e que o átomo se divide em partículas ainda menores. Isso significa que esse modelo deva ser excluído dos materiais escolares? Muito pelo contrário. O estudo da química ou de qualquer outra disciplina em uma perspectiva histórica permite que os alunos sejam capazes de compreender que os conhecimentos - e conseqüentemente também os conteúdos escolares - são dinâmicos, estão em constante transformação. Ao mesmo tempo, os alunos aprendem a reconhecer as experiências passadas como significativas para o presente, o que pode favorecer uma aprendizagem mais efetiva das demais disciplinas.

Do mesmo modo que a capacidade de pensar e agir historicamente representa uma contribuição importante para o estudo das demais disciplinas, a História também tem muito a ganhar estabelecendo um diálogo com outras áreas curriculares, seja por meio da incorporação de objetos, seja por meio da utilização de métodos e modelos de análise. Em um estudo sobre a cultura erudita no Renascimento, por exemplo, um mesmo objeto de estudo - as obras de arte da época - pode ser comum tanto a História como Artes Visuais. De modo análogo, em um estudo sobre o comércio triangular no período colonial, as quantidades de cada artigo produzidas e comercializadas num determinado intervalo de tempo podem ser representadas na forma de um gráfico, possibilitando a utilização de métodos e modelos de análise da Matemática. Nesse sentido, é importante que os professores de História estejam atentos às possibilidades de diálogo interdisciplinar e, para tanto, precisam estar entrosados com o trabalho desenvolvido pelos colegas de outras áreas.

## Objetivos do ensino

### Até o final do 6º Ano

- Compreender a história como processo a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador.
- Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico.
- Identificar e comparar os ritmos de duração temporal nas diversas sociedades.
- Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura em diferentes contextos históricos.
- Conhecer os motivos e as técnicas pelas quais os seres humanos transformam a natureza nas diferentes temporalidades.
- Compreender, identificar e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos.
- Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos humanos, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de produção.
- Analisar e comparar criticamente as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América e o modelo implantado pelo colonizador europeu.
- Compreender os processos de ocupação e conquista dos espaços americanos, a partir das diversas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais.
- Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas.
- Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.

### Até o final do 7º Ano

- Compreender o processo de organização produtiva das sociedades em diferentes tempos e espaços.
- Analisar o desenvolvimento das atividades econômicas e as relações de trabalho estabelecidas no espaço rural e urbano.
- Conhecer as diferentes formas de organização social dos trabalhadores em suas diversas temporalidades.
- Discutir e analisar criticamente as conquistas sociais dos trabalhadores e as transformações no mundo do trabalho como resultado de lutas, tensões e conflitos entre sujeitos históricos antagônicos e desiguais.
- Conhecer o processo de conquista dos trabalhadores, as formas de organização social e as transformações ocorridas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos.
- Conhecer e comparar as organizações e transformações no mundo do trabalho da Europa Medieval.
- Analisar o cotidiano e as manifestações culturais das sociedades antigas e medievais.

- Analisar o impacto da consolidação do capitalismo no mundo do trabalho e suas implicações sociais.
- Identificar, pesquisar, demonstrar, registrar e refletir o impacto das transformações do capitalismo no cotidiano dos trabalhadores, evidenciando as implicações sociais.
- Pesquisar, identificar e refletir sobre as organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade.
- Compreender as relações sociais dos diversos grupos humanos em suas diferentes formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos.

#### Até o final do 8º Ano

- Conhecer as principais ideias iluministas e sua influência na organização política e econômica das sociedades em diferentes realidades históricas.
- Identificar e analisar criticamente a influência dos princípios liberais defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista.
- Compreender as influências externas e a natureza dos conflitos que desencadearam o processo de independência das colônias americanas.
- Analisar e contextualizar as principais características do processo de constituição e das dinâmicas dos Estados Nacionais.
- Contextualizar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.
- Identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções relacionadas à formação de Estados Nacionais na América Latina.
- Conhecer a gênese e as características dos movimentos nacionalistas dos séculos XIX e XX.
- Analisar o cotidiano e o panorama cultural das Reformas, no sentido de perceber de que forma o discurso ético, em torno de pressupostos religiosos que influenciam nas transformações sociais.
- Compreender de que forma as relações de poder se representam ou se fazem representar nas diversas organizações sociais no tempo e no espaço.
- Analisar de que forma as ideologias provocam rupturas nas sociedades, a partir de mudanças de mentalidades e de padrões culturais.
- Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente em relação a indígenas e afro-descendentes.

#### Até o final do 9º Ano

- Compreender as lutas sociais em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.
- Conhecer aspectos da História do Acre, desde a *Questão do Acre*, no final do século XIX até a época atual.
- Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico.

- Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização política que respeitem ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural.
- Conhecer e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.
- Identificar e analisar criticamente os vários conflitos sociais e organizações sociais que historicamente desrespeitaram os direitos e valores das sociedades.
- Compreender as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas após os grandes conflitos mundiais.
- Analisar e contextualizar alguns dos principais conflitos da história contemporânea.
- Conhecer as transformações estruturais e contextuais que possibilitaram a divisão do mundo em dois blocos.
- Posicionar-se criticamente frente a atitudes de desrespeito e violação dos direitos humanos.

## Referências Curriculares para o 6º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Compreender a história como processo a partir da experiência humana e o conhecimento histórico como resultado do ofício do historiador.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão de diferentes conceitos de História.</li> <li>◦ Distinção entre História como processo social e como campo de conhecimento.</li> <li>◦ Conhecimento de aspectos práticos da pesquisa historiográfica.</li> <li>◦ Discussão acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade.</li> <li>◦ Leitura coletiva e estudos de materiais, que contemplem a questão do conhecimento histórico</li> <li>◦ Reconhecimento da importância do conhecimento histórico para a vida humana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações de roda de conversa em que os alunos possam expor sua compreensão de História</li> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes e/ou trechos de obras literárias que, tematizando o cotidiano, de alguma forma contemplem a questão do conhecimento histórico.</li> <li>◦ Criação de sentenças nas quais a palavra “História” figure alternadamente com o significado de processo e de campo de conhecimento.</li> <li>◦ Situação de discussão e relato de vivências passadas a partir das quais o aluno deverá: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar mudanças e permanências;</li> <li>- distinguir o que é relevante ou não para a História, explicando os critérios da seleção efetuada.</li> </ul> </li> <li>◦ Narração e redação de histórias de detetive e estabelecimento de analogias entre o detetive e o historiador, explicitando como em ambos os casos um sujeito se utiliza de evidências (pistas, vestígios) no presente para desvendar um mistério acerca do passado.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de História e o papel social do historiador por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de História;</li> <li>- identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo;</li> <li>- estabelecimento de critérios para a seleção do que conta como objeto histórico.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o ofício do historiador.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Debate em sala de aula acerca da importância do conhecimento histórico para o indivíduo e para a sociedade.</li> </ul>	
<p>Identificar, comparar e refletir sobre as diferentes versões da História e sobre as diversas fontes utilizadas na produção do conhecimento histórico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de diferentes possibilidades de representação de um mesmo fato ou contexto histórico.</li> <li>◦ Identificação dos valores subjacentes a cada diferente perspectiva sobre um mesmo objeto histórico.</li> <li>◦ Atribuição de juízos de valor quanto a situações do passado e consequente posicionamento ético frente a essas situações.<sup>8</sup></li> <li>◦ Coleta, seleção e organização de diferentes tipos de fontes históricas.</li> <li>◦ Compreensão da importância do trabalho do historiador e dos diferentes tipos de fontes para a produção do conhecimento histórico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa tomar conhecimento de diferentes versões de um mesmo fato ou contexto histórico.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa julgar de um ponto de vista legal e moral as ações de personagens do passado, como numa dinâmica de júri simulado ou imaginando como teria sido o curso dos acontecimentos se determinado agente do passado tivesse agido de maneira diferente (se, por exemplo, Getúlio Vargas não tivesse dado um golpe de Estado em 1937).</li> <li>◦ Situações de debate em sala de aula nas quais o aluno possa afirmar e defender seu posicionamento pessoal em relação aos demais colegas.</li> <li>◦ Situações de leitura e interpretação de documentos históricos previamente selecionados pelo professor.</li> <li>◦ Montagem de uma exposição de objetos antigos na qual o aluno explicará que aspectos do passado podem ser representados no presente por meio de determinado item da coleção.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa sugerindo que os alunos adotem pontos de vista diferenciados a partir de situações genéricas (por exemplo, o furto famélico é culpa de quem rouba ou da sociedade que não garante o mínimo necessário para todos), evoluindo para questões específicas da História (por exemplo: a História do Brasil é contada de forma diferente no Paraguai).</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da tensão objetividade/subjetividade na escrita da História;</li> <li>- conhecimento dos diversos tipos de fonte histórica;</li> <li>- posicionamento pessoal em face das situações vivenciadas por povos do passado.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os documentos e fontes históricas.</li> <li>◦ Auto-avaliação, na qual os próprios alunos atribuirão notas à exposição que</li> </ul>

<sup>8</sup> É preciso manter um delicado equilíbrio na relação passado/presente, pois se o primeiro for estudado sem relação com o segundo o conhecimento histórico se torna um empreendimento sem sentido. Contudo, se o passado for estudado unicamente em função do presente, corre-se o risco de interpretações anacrônicas da realidade histórica. Em outras palavras, a relação passado/presente é fundamental, mas deve ser trabalhada com adequação.

			<p>organizaram.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Identificar e comparar os ritmos de duração temporal nas diversas sociedades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação e compreensão da noção de tempo e suas dimensões: duração, sucessão e simultaneidade e de diferentes níveis de temporalidade.</li> <li>◦ Conceitos de curta, média e longa duração.</li> <li>◦</li> <li>◦ Medição do tempo com o uso de instrumentos variados como relógio, cronômetro, calendário, ampulheta etc.</li> <li>◦ Comparação das diferentes percepções/concepções de tempo em culturas/sociedades diversas.</li> <li>◦ Crítica a estereótipos em relação a sociedades nas quais a percepção/concepção de tempo é diferente daquela do aluno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividades sequenciadas que possibilitem ao aluno: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e compreender diferentes níveis de temporalidade, relacionando-os uns aos outros;</li> <li>- distinguir circunstâncias de diacronia e sincronia.</li> </ul> </li> <li>◦ Situações em que o aluno possa fazer uso de diferentes instrumentos de medição de tempo e partilhar suas experiências com o professor e os colegas.</li> <li>◦ Situações de pesquisa acerca da percepção e organização do tempo em outras sociedades.</li> <li>◦ Debate em sala de aula com a mediação do professor sobre a percepção/concepção de tempo em outras culturas.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Dinâmicas de ensino nas quais os alunos precisem fazer medições de tempo, passando para uma situação de questionamento e problematização do tempo histórico.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de temporalidade;</li> <li>- identificação de diferentes níveis de temporalidade a partir da análise de textos de História;</li> <li>- reconhecimento de diferentes perspectivas quanto à percepção da passagem do tempo.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro do desempenho do aluno na utilização de diferentes instrumentos de medição do tempo.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar e compreender as relações entre sociedade, natureza e cultura em diferentes contextos históricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conceito de sociedade, natureza e cultura.</li> <li>◦ Distinção entre natureza e cultura a partir de fatos e/ou situações históricas</li> </ul>	<p>Há uma infinidade de possibilidades de temas e/ou contextos históricos para se trabalhar a relação entre natureza e cultura. Uma possibilidade particularmente atraente para os alunos é a problematização</p>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa na qual os alunos sejam estimulados a contar os contos de fadas que conhecem.</li> </ul>

	<p>específicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento e valorização da diversidade cultural.</li> <li>◦ Reconhecimento e problematização dos princípios tidos como inerentes à natureza humana.</li> <li>◦ Participação em atividades de promoção de cultura.</li> </ul>	<p>dos contos de fada, que lidam com sentimentos e situações comuns à natureza humana, mas que são contados e recontados em contextos específicos (a mãe de Joãozinho e Maria, que na versão do século XVII sugere ao marido que abandone os filhos na floresta, é substituída na versão atual por uma “madrasta”, levando-nos a perceber que o papel de mãe, que é dado pela natureza, é ao mesmo tempo histórica e culturalmente construído).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Leitura de contos de fada em versões antigas (Andersen, Grimm, etc) e modernas, estabelecendo comparações e identificando e discutindo as diferenças.</li> <li>◦ Atividades de produção de cartazes nos quais o aluno demonstre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender a relação entre natureza e cultura;</li> <li>- Relacionar os valores sociais de cada época à respectiva narrativa de determinados contos de fadas;</li> </ul> </li> <li>◦ Atividades de pesquisa sobre diversidade cultural.</li> <li>◦ Produção de textos enfocando o reconhecimento e valorização da diversidade cultural e/ou princípios da natureza humana.</li> <li>◦ Indicação de leitura para preparação das aulas: primeiro capítulo do livro <i>O grande massacre de gatos</i>, de Robert Darnton.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de natureza e cultura;</li> <li>- reconhecimento das relações de interdependência entre natureza e cultura;</li> <li>- disponibilidade em conhecer padrões culturais não familiares;</li> <li>- valorização e promoção de atividades culturais.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita e oral do aluno sobre a relação entre natureza e cultura a partir da problematização dos contos de fadas..</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Conhecer os motivos e as técnicas pelas quais os seres humanos transformam a natureza nas diferentes temporalidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimento de algumas das principais técnicas de transformação da natureza utilizadas por outros povos em diversos momentos da História.</li> <li>◦ Identificação das motivações culturais determinantes do uso de técnicas específicas de transformação da</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa conhecer aspectos de povos do passado, identificando o modo como se relacionavam com a natureza (pesquisa em fontes diversas, documentos, entrevistas com historiadores ou outros pesquisadores do tema, documentários etc.).</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a relação sociedade/meio ambiente por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da</li> </ul>

	<p>natureza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Crítica à visão etnocêntrica, que escalona as culturas em “adiantadas” ou “atrasadas” quanto ao grau de desenvolvimento tecnológico.</li> <li>◦ Uso consciente de artigos produzidos a partir de recursos naturais, reconhecendo a importância, por exemplo, de reciclar papéis, evitar o uso de sacolas descartáveis de plástico etc., como forma de estabelecer relações mais harmônicas entre o desenvolvimento tecnológico e a preservação da natureza.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações de leitura e estudo coletivo de materiais abordando algumas das principais técnicas de transformação da natureza utilizadas por outros povos em diversos momentos da História.</li> <li>◦ Pesquisa e estudo de casos específicos na História na qual a transformação da natureza implica em dilemas éticos, como o acidente de Chernobyl, a utilização de etanol no álcool combustível, entre outros.</li> <li>◦ Produção de desenhos representando a relação entre sociedade e natureza em povos do passado, seguida de situação de troca de ideias com o professor e os colegas sobre os desenhos apresentados.</li> <li>◦ Debate sobre uma cultura indígena em particular, sua relação com a natureza e as razões porque ela não pode ser considerada “inferior” ou “superior” às demais.</li> <li>◦ Situações nas quais os alunos possam comparar as técnicas atuais de uso de recursos naturais com técnicas utilizadas por povos do passado.</li> </ul>	<p>participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de algumas das diferentes formas de relação entre a sociedade e o meio natural ao longo da História;</li> <li>- compreensão da relação entre as necessidades sociais, culturais e econômicas de uma sociedade e seu desenvolvimento tecnológico;</li> <li>- atitude de respeito para com padrões culturais alheios.</li> </ul> </li> <li>◦ Confronto dos conhecimentos prévios dos alunos e suas hipóteses iniciais com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
--	--	--	--

<p>Compreender, identificar e registrar formas de manifestações e expressões culturais dos primeiros povos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimento de aspectos culturais das sociedades do passado com ênfase nas manifestações artísticas e mítico-religiosas de povos pré-históricos.</li> <li>◦ Compreensão da dimensão simbólica da arte, dos mitos, ritos e religiões de povos pré-históricos.</li> <li>◦ Comparação de aspectos das manifestações artísticas e mítico-religiosas de povos pré-históricos e do presente.</li> <li>◦ Disponibilidade em respeitar e/ou admirar formas diferenciadas de manifestações artísticas e/ou mítico-religiosas.</li> <li>◦ Expressão de juízos estéticos e/ou ético-religiosos no presente, relacionado-os a expressões passadas e evitando atitudes apologéticas ou proselitistas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situação de identificação de práticas culturais específicas de alguns povos do passado, como desenhos em grutas pré-históricas ou rituais para que divindades garantam uma boa colheita;</li> <li>◦ Atividades com o uso de imagens nas quais o aluno poderá: <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrever o conteúdo da imagem analisada;</li> <li>- relacionar a imagem a aspectos do contexto histórico em que foi produzida;</li> <li>- apreciar a imagem de um ponto de vista estético.</li> </ul> </li> <li>◦ Situação de pesquisa em enciclopédias, internet ou outro suporte sobre práticas culturais de povos pré-históricos.</li> <li>◦ Atividades em grupos em que o aluno possa partilhar suas opiniões sobre as práticas culturais de povos pré-históricos, relacionando-as às práticas culturais de sua sociedade no presente.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre manifestações culturais na História por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de manifestações artísticas e mítico-religiosas de algumas sociedades do passado;</li> <li>- comparação entre manifestações culturais no passado e no presente em termos de suas funções simbólicas;</li> <li>- valorização da diversidade cultural nas sociedades do passado e na sociedade atual.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre Manifestações culturais na História.</li> <li>◦ Auto-avaliação da participação nas atividades em grupo.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender e refletir sobre as diferentes formas de uso, posse e exploração dos espaços físicos, pelos diversos grupos humanos, a partir de suas atividades nas relações de trabalho e de</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de diferentes tipos de uso, posse e exploração dos espaços físicos pelos diversos grupos indígenas da América, com ênfase no modo como as comunidades indígenas do Acre se relacionam com a terra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Situações em que o aluno possa elaborar uma tabela relacionando determinados grupos indígenas,</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa sobre o que os alunos conhecem sobre os povos indígenas do Acre.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da</li> </ul>

<p>produção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Uso consciente do espaço geográfico nas atividades de trabalho e produção entre povos indígenas, estabelecendo comparações simples entre atividades de coleta e de agricultura, relacionadas a diferentes modos de vida e de apropriação cultural do espaço.</li> <li>◦ Interesse pelo estudo das mudanças e permanências no modo como se estabelecem relações de trabalho e produção nas diferentes nações indígenas do Acre.</li> </ul>	<p>especialmente os do Acre, a seus respectivos modos tradicionais de uso e posse da terra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividades de produção de cartazes nos quais o aluno demonstre: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender a relação entre as diferentes culturas e seus modos específicos de utilização da terra;</li> <li>- reconhecer a importância do uso consciente do solo;</li> <li>- reconhecer e valorizar a diversidade de relações de trabalho e produção entre as comunidades indígenas do Acre.</li> </ul> </li> <li>◦ Atividades de pesquisa sobre trabalho, produção e uso consciente da terra.</li> <li>◦ Produção de textos dissertativos enfocando o reconhecimento e valorização da diversidade das relações sociais de trabalho.</li> </ul>	<p>participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento e compreensão de diferentes formas de relações de trabalho;</li> <li>- articulação entre as diferentes formas de relações de trabalho e a diversidade de formas de uso e posse dos espaços físicos;</li> <li>- conhecimento de relações de trabalho e uso e apropriação de recursos naturais em comunidades indígenas no Acre.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre trabalho, produção e uso consciente da terra.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar e comparar criticamente as formas de uso e posse da terra entre os primeiros povos da América e o modelo implantado pelo colonizador europeu.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de diferentes formas de uso e posse da terra em contextos históricos específicos, como os indígenas das planícies norte-americanas nos séculos XVIII e XIX, os Astecas e Incas no século XVI ou os indígenas da Amazônia no auge do ciclo da borracha.</li> <li>◦ Comparação entre o modelo de uso e posse coletiva da terra entre determinados povos pré-colombianos e o modelo europeu de propriedade privada do solo.</li> <li>◦ Respeito à diversidade cultural em relação aos diferentes modos de conceber o uso e posse da terra.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa conhecer aspectos das sociedades pré-colombianas, identificando o modo como se dava o uso e a posse do solo (pesquisa em fontes diversas, enciclopédias, documentos, entrevistas com historiadores ou outros pesquisadores do tema, documentários etc.).</li> <li>◦ Debate sobre uma cultura indígena em particular, sua relação com a terra e as diferenças apresentadas com as culturas não indígenas.</li> <li>◦ Situações nas quais os alunos possam comparar as técnicas atuais de uso e</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a relação dos povos pré-colombianos com a terra por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de algumas das</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Engajamento social na defesa dos direitos de minorias étnicas em sua relação com o uso e posse da terra.</li> </ul>	<p>posse da terra com aquelas utilizadas por povos pré-colombianos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações de leitura, estudo e registro de informações a respeito do uso e posse coletiva da terra entre determinados povos pré-colombianos e o modelo europeu.</li> </ul>	<p>diferentes formas de relação das sociedades americanas com a terra antes da descoberta da América pelos europeus;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da relação entre as necessidades sociais, culturais e econômicas de uma sociedade e sua relação com o solo;</li> <li>- atitude de respeito para com formas diversas de uso e posse da terra.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Confronto dos conhecimentos prévios dos alunos e suas hipóteses iniciais com o registro de seus conhecimentos e opiniões ao longo do ano.</li> <li>◦</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os povos pré-colombianos e sua relação com a terra.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender os processos de ocupação e conquista dos espaços americanos, a partir das diversas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação dos principais aspectos do processo da colonização dos territórios americanos pelos europeus.</li> <li>◦ Compreensão dos reflexos do processo de ocupação e conquista do território americano colonial para os diferentes grupos sociais que o habitavam.</li> <li>◦ Crítica à visão eurocêntrica do processo de ocupação e conquista do território americano.</li> <li>◦ Participação em debates sobre as consequências sociais da conquista da América para as populações nativas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar mudanças e permanências relativas ao uso e posse dos espaços físicos antes e depois da colonização da América pelos europeus;</li> <li>- distinguir os principais contextos de confronto entre culturas com relação ao uso e posse de território na América portuguesa e espanhola.</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o processo de ocupação do território americano pelos colonizadores europeus.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento e compreensão das formas de ocupação do território</li> </ul> </li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Encenação de episódios de confronto entre europeus e populações pré-colombianas, como aqueles envolvendo Hernán Cortez e Francisco Pizarro.</li> <li>◦ Debate em sala de aula acerca do processo de conquista do território americano, enfatizando a incomensurabilidade cultural entre europeus e povos pré-colombianos quanto à relação com o espaço físico.</li> <li>◦ Elaboração de um trabalho escrito contemplando o processo de ocupação do território americano pelos colonizadores europeus e as bases ideológicas desse empreendimento.</li> <li>◦ Projeção e debate de filmes que retrate a ocupação e conquista dos europeus na América, tais como <i>O Novo Mundo</i> ou <i>1492, a conquista do Paraíso</i>.</li> <li>◦</li> </ul>	<p>americano pelos colonizadores europeus;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrição de contextos históricos específicos de confronto entre europeus e povos pré-colombianos;</li> <li>- crítica à ideia de superioridade europeia no processo de colonização.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Avaliação da participação dos alunos nos debates realizados em sala de aula.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os contextos de confronto entre europeus e povos pré-colombianos na disputa pelo uso e posse do território.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Identificar, interpretar e comparar as formas de ocupação e organização das sociedades americanas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Caracterização dos projetos de colonização das diversas metrópoles europeias para o território americano.</li> <li>◦ Conhecimento de aspectos da América portuguesa no quadro do sistema colonial na Idade Moderna.</li> <li>◦ Reconhecimento do legado português para a configuração política e territorial do Brasil atual.</li> <li>◦ Levantamento de informações sobre a conquista e ocupação do território das Américas no período colonial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situação de identificação de diferenças na colonização da América tal como empreendida por portugueses, espanhóis, franceses, ingleses e holandeses.</li> <li>◦ Atividades com o uso de imagens nas quais o aluno poderá: <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrever o conteúdo da imagem analisada;</li> <li>- relacionar a imagem a aspectos do contexto histórico em que foi produzida;</li> <li>- apreciar a imagem de um ponto de vista estético.</li> </ul> </li> <li>◦ Situação de pesquisa em enciclopédias, internet ou outro suporte sobre a colonização portuguesa na América.</li> <li>◦ Atividades em grupos em que o aluno possa partilhar suas opiniões sobre o</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a colonização da América.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de aspectos da colonização portuguesa na América;</li> <li>- comparação entre os padrões de colonização de Portugal e de outras nações europeias;</li> <li>- Reconhecimento da importância e do valor de nossa herança cultural</li> </ul> </li> </ul>

		legado cultural português para o Brasil contemporâneo.	lusitana. <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a colonização da América com ênfase no projeto colonial português.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Discutir e propor alternativas de uso, apropriação e exploração dos espaços, que levem em consideração os valores humanos e a diversidade sociocultural de cada sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação entre as formas de ocupação e posse do território americano no passado e no presente.</li> <li>◦ Reconhecimento e valorização da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra, com ênfase na organização do espaço por comunidades indígenas e grupos quilombolas.</li> <li>◦ Crítica aos aspectos anti-humanistas de determinadas relações sociais que se estabelecem a partir da ocupação, posse e uso do espaço físico, com ênfase à disputa pela terra entre povos indígenas ou quilombolas e grupos de interesse sócio-econômico diferenciado, como posseiros e/ou empresas de mineração.</li> <li>◦ Busca de alternativas para a utilização do espaço tendo em vista a diversidade sociocultural da comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes que tematizam momentos de confronto no modo de ocupação do território ao longo da História, como <i>Canudos</i>, <i>A Missão</i>, <i>Amazônia em Chamas</i>, entre outros.</li> <li>◦ Debate com o professor, os colegas e convidados (se possível), avaliando a importância de se garantir determinados direitos para minorias sociais no uso e posse da terra, especialmente em relação às comunidades indígenas.</li> <li>◦ Entrevistas com pessoas da comunidade acerca do modo como entendem ser a correta utilização do solo e registro escrito das conclusões alcançadas.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as diferentes formas de ocupação do território.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento e compreensão de diferentes modos de ocupação do território;</li> <li>- reconhecimento da importância da diversidade sociocultural quanto à ocupação e utilização da terra;</li> <li>- crítica aos aspectos anti-humanistas de determinadas formas de uso e posse da terra.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre as relações sociais e a ocupação do espaço físico.</li> <li>◦ Avaliação do interesse dos alunos nas apresentações de filmes e grau de envolvimento nas entrevistas realizadas.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões</li> </ul>

			de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
--	--	--	--

## Referências Curriculares para o 7º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
<p>Compreender o processo de organização produtiva das sociedades em diferentes tempos e espaços.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão dos contextos históricos nos quais se configuram determinadas relações de produção.</li> <li>◦ Comparação da organização da produção em diferentes espaços dentro de um mesmo período histórico.</li> <li>◦ Reconhecimento de injustiças sociais decorrentes de determinadas organizações produtivas em sociedades do passado e do presente.</li> <li>◦ Levantamento de informações sobre características da organização produtiva da civilização do Ocidente ao longo do tempo, seguindo como esquema a sucessão de modos de produção: antigo, feudal e burguês moderno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler sobre a organização da produção em algumas sociedades do passado, como os antigos egípcios, o Império Romano, a Europa feudal, o Brasil colonial, o Japão no pós-guerra etc.</li> <li>- elaborar uma tabela indicando semelhanças e diferenças entre sociedades diversas quanto ao modo como organizam as condições materiais de sua existência;</li> <li>- distinguir na sincronia diferentes formas de organização do trabalho (por exemplo, o trabalho servil e artesanal na Europa do século XVI e o trabalho escravo no Brasil na mesma época).</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre injustiças sociais decorrentes de determinadas formas de organização do trabalho e de como a percepção do que é justo ou injusto se modifica com o passar do tempo.</li> <li>◦ Coleta de informações sobre o modo de organização da produção em sociedades do passado e do presente a partir de livros, revistas, internet, documentos, depoimentos etc. e síntese dessas</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a organização produtiva por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento de aspectos da organização da produção em algumas sociedades do passado e do presente;</li> <li>- compreensão do papel das relações de trabalho na organização produtiva das sociedades estudadas;</li> <li>- identificação de semelhanças e diferenças no modo de organização da produção em sociedades diversas.</li> </ul> </li> <li>◦ Avaliação da participação dos alunos no debate em sala de aula.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a organização produtiva na História.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de</li> </ul>

		informações na forma de produção de texto.	documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Analisar o desenvolvimento das atividades econômicas e as relações de trabalho estabelecidas no espaço rural e urbano.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Distinção entre atividades econômicas típicas do meio rural e aquelas do meio urbano.</li> <li>◦ Conhecimento de algumas das diferentes formas de produção no meio urbano e no meio rural na História Geral.</li> <li>◦ Identificação das atividades econômicas mais relevantes no estudo da História da Amazônia e do Acre em particular.</li> <li>◦ Envolvimento em discussões sobre as relações de trabalho no meio urbano e/ou rural.</li> <li>◦ Interesse pelas relações de trabalho vivenciadas na comunidade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa conhecer e distinguir as atividades peculiares do meio urbano e do meio rural.</li> <li>◦ Propostas em que o aluno procure: <ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir informações sobre atividades tipicamente urbanas ou tipicamente rurais nas sociedades do passado;</li> <li>- problematizar as noções de urbano e rural a partir do estudo de contextos históricos específicos;</li> <li>- conhecer e compreender aspectos das relações de trabalho na comunidade e na região onde vive.</li> </ul> </li> <li>◦ Leitura e discussão com os colegas a partir de textos sobre as diferenças entre o trabalho no meio rural e no meio urbano, relacionando o passado ao presente.</li> <li>◦ Pesquisa junto à comunidade, a partir de entrevistas com pessoas mais velhas, sobre as transformações nas relações de trabalho na região nas últimas décadas, com registro escrito sobre os resultados obtidos.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa na qual os alunos tragam e comentem notícias de jornais e revistas sobre atividades econômicas no meio rural e urbano,</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão de contextos históricos envolvendo transformações nas relações de trabalho no meio urbano e rural;</li> <li>- interesse em discussões sobre as relações de trabalho vivenciadas pelos membros da comunidade;</li> <li>- estabelecimento das informações coletadas sobre relações de trabalho numa perspectiva histórica.</li> </ul> </li> <li>◦ Auto-avaliação da participação e interesse nas discussões em grupos e nas entrevistas.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Conhecer as diferentes formas de organização social dos trabalhadores em suas diversas temporalidades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão do processo de transição do trabalho escravo ao trabalho livre no Brasil.</li> <li>◦ Relação entre o processo de industrialização e a formação de movimentos de trabalhadores urbanos no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir informações sobre o trabalho escravo no Brasil;</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre escravidão e trabalho livre por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão de aspectos da História social do trabalho no Acre.</li> <li>◦ Construção de explicações para as transformações das relações de trabalho e na organização da classe trabalhadora na História do Brasil.</li> <li>◦ Reconhecimento do caráter perverso e ilegal da permanência do regime de escravidão em algumas localidades no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender as razões sócio-econômicas para a crise do regime escravista e a consequente transição para o trabalho livre;</li> <li>- conhecer o contexto sócio econômico brasileiro que possibilitou o significativo crescimento de uma camada média urbana nas primeiras décadas do século XX.</li> <li>◦ Pesquisa em livros e/ou internet sobre a crise do regime escravista no Brasil no século XIX.</li> <li>◦ Pesquisa em livros e/ou internet sobre a formação de movimentos de trabalhadores na primeira metade do século XX.</li> <li>◦ Produção de texto contemplando as transformações nas relações de trabalho no Brasil nos séculos XIX e XX.</li> </ul>	<p>participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão dos contextos históricos que levaram à crise do regime escravista, à generalização do trabalho livre e à formação de uma camada média urbana;</li> <li>- repúdio à permanência do regime de escravidão no Brasil atual.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o contexto histórico das relações de trabalho no Brasil nos séculos XIX e XX.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Discutir e analisar criticamente as conquistas sociais dos trabalhadores e as transformações no mundo do trabalho como resultado de lutas, tensões e conflitos entre sujeitos históricos antagônicos e desiguais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de algumas das principais conquistas da classe trabalhadora ao longo da História do ponto de vista da regulamentação das relações de trabalho.</li> <li>◦ Reconhecimento do papel ativo da classe trabalhadora enquanto agente transformador de suas próprias circunstâncias sócio-históricas.</li> <li>◦ Posicionamento crítico acerca das transformações sociais decorrentes do antagonismo de classes.</li> <li>◦ Participação em debates sobre os problemas e possíveis soluções nas relações de trabalho, tanto em nível local, como em âmbito nacional e internacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Leitura e discussão de textos sobre as conquistas da classe trabalhadora na sociedade industrial.</li> <li>◦ Palestras com representantes de sindicatos patronais e de categorias profissionais sobre os processos de negociação de condições de trabalho.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliar o papel dos movimentos de trabalhadores nas transformações sociais;</li> <li>- avaliar o papel do estado como mediador da luta de classes em contextos históricos específicos;</li> <li>- comparar as condições de renda e de trabalho das classes trabalhadoras no</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre movimentos de trabalhadores por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do papel da classe trabalhadora e dos movimentos trabalhistas nas transformações sociais;</li> </ul> </li> </ul>

		<p>passado e no presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Debate sobre alguns dos principais problemas envolvendo o conflito de interesses entre empregadores e empregados no passado e no presente.</li> <li>◦ Registro escrito sobre as tensões e conflitos de classes sociais antagônicas e seu impacto na História Social do Trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- justificção de posicionamentos pessoais adotados pró ou contra organizações de classes em contextos históricos determinados.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a ação de movimentos de trabalhadores na História.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Conhecer o processo de conquista dos trabalhadores, as formas de organização social e as transformações ocorridas no mundo do trabalho em diferentes períodos históricos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conceito de trabalho e consumo em uma perspectiva histórica.</li> <li>◦ Localização temporal de diferentes contextos de organização e conquistas dos trabalhadores, como o surgimento de sindicatos na Europa no século XIX ou o impacto dos movimentos de trabalhadores na abertura política do final dos anos 1970 e início dos anos 1980.</li> <li>◦ Distinção entre as formas de organização trabalhista no passado e no presente.</li> <li>◦ Busca de referenciais de moral e justiça nas relações de trabalho.</li> <li>◦ Posicionamento crítico diante de injustiças envolvendo a exploração do trabalho humano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Pesquisa e debate sobre formas diversas de organização social do trabalho.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender as noções de trabalho e consumo, articulando-as a contextos históricos específicos;</li> <li>- identificar diferentes formas de organização trabalhista;</li> <li>- identificar e condenar situações de preconceito e injustiça nas relações de trabalho no passado e no presente.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise de imagens representando momentos marcantes na História do movimento operário.</li> <li>◦ Pesquisa sobre eventos recentes na História do movimento operário, relacionando-os aos conceitos e contextos estudados em sala de aula.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as noções de trabalho e consumo.</li> <li>◦ Observação, análise e registro da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ identificação e análise das principais formas de organização trabalhista no passado e no presente;</li> <li>◦ estabelecimento de relações entre as organizações trabalhistas e seus respectivos contextos históricos;</li> <li>◦ avaliação dos referenciais de ética nas relações de trabalho em diferentes períodos históricos.</li> </ul> </li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Conhecer e comparar as organizações e</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão das características gerais do modo de produção feudal e do regime</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p>

<p>transformações no mundo do trabalho da Europa Medieval.</p>	<p>de servidão.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação entre o regime de trabalho servil e aquele desenvolvido nas corporações de ofício.</li> <li>◦ Posicionamento crítico acerca das formas de trabalho associadas à Idade Média Feudal.</li> <li>◦ Socialização de informações sobre as organizações e transformações no mundo do trabalho na Europa Medieval.</li> </ul>	<p>aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- ler sobre a organização da produção na Europa medieval em livros didáticos, enciclopédias ou outro suporte;</li> <li>- elaborar o desenho de um feudo, indicando as áreas relativas a cada atividade produtiva no sistema feudal;</li> <li>- distinguir diferentes formas de organização do trabalho na Europa medieval: o trabalho servil e as corporações de ofício.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre as semelhanças e diferenças nas atividades de produção e consumo na Europa medieval e no Brasil atual.</li> <li>◦ Coleta de informações sobre o modo de organização da produção na época feudal a partir de livros, revistas, internet, documentos, depoimentos etc. e síntese dessas informações na forma de produção de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a organização produtiva no período feudal.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento de aspectos da organização da produção na Europa medieval;</li> <li>- compreensão do papel das relações de trabalho no modo de produção feudal;</li> <li>- identificação de semelhanças e diferenças no modo de organização da produção no período feudal e na atualidade.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a organização produtiva na Europa medieval.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar o cotidiano e as manifestações culturais das sociedades antigas e medievais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de aspectos da cultura e do cotidiano das sociedades gregas antigas, da civilização romana clássica e da Europa medieval.</li> <li>◦ Compreensão de aspectos do cotidiano de sociedades antigas e medievais: casamento, vestuário, alimentação, lazer e educação das crianças.</li> <li>◦ Aceitação da alteridade relativa aos hábitos e costumes de sociedades antigas e medievais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes que tematizem cenas do cotidiano de sociedades do passado, como o seriado <i>Roma</i> ou o filme <i>O incrível exército de Brancaleone</i>.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas para comparar os costumes de povos do passado com os atuais, avaliando o</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a vida cotidiana em outras épocas, com ênfase na antiguidade e Idade Média.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Utilização de informações sobre a cultura e o cotidiano de sociedades antigas e medievais para entender a realidade do presente.</li> </ul>	<p>significado que essas práticas tinham em seus respectivos contextos históricos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Elaboração de um texto de ficção na forma de um diálogo de um personagem do passado que é transportado para o presente e sofre um “choque cultural”, comparando seus costumes com os do presente.</li> </ul>	<p>aluno em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento de aspectos da vida cotidiana em sociedades antigas e medievais;</li> <li>- compreensão do significado das práticas culturais de povos da antiguidade clássica e Idade Média Feudal;</li> <li>- estabelecimento de relações entre os costumes de outras épocas e seus respectivos contextos históricos.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o cotidiano e as manifestações culturais das sociedades antigas e medievais.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar o impacto da consolidação do capitalismo no mundo do trabalho e suas implicações sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Caracterização de contextos históricos específicos de consolidação do capitalismo: Inglaterra no final do século XVIII, Alemanha, Itália, França, Bélgica, Japão e Estados Unidos no século XIX.</li> <li>◦ Avaliação crítica dos aspectos positivos e negativos do sistema capitalista para as sociedades industrializadas no século XIX.</li> <li>◦ Participação em debates sobre o reflexo do desenvolvimento econômico para a qualidade de vida no passado e no presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Pesquisa e debate sobre os desdobramentos do capitalismo e o processo de globalização da economia.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o conceito de capitalismo articulando-o a contextos histórico-sociais específicos;</li> <li>- identificar as transformações sociais decorrentes do processo de industrialização;</li> <li>- comparar o desenvolvimento econômico de diferentes nações ao longo do século XIX.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise de imagens representando momentos marcantes na história da industrialização nos séculos XIX e XX.</li> <li>◦ Pesquisa sobre o modo de produção capitalista em livros, internet ou outro suporte.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a evolução do sistema capitalista na época moderna e contemporânea.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do conceito de capitalismo numa perspectiva histórica;</li> <li>- identificação de características do sistema capitalista em sociedades industrializadas no século XIX;</li> <li>- posicionamento crítico acerca dos</li> </ul> </li> </ul>

			<p>aspectos anti-humanistas do modo de produção capitalista.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Análise e registro da produção escrita sobre a evolução do sistema capitalista no Ocidente.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Identificar, pesquisar, demonstrar, registrar e refletir o impacto das transformações do capitalismo no cotidiano dos trabalhadores, evidenciando as implicações sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de questões sociais que se acentuaram com o desenvolvimento do capitalismo: crescimento das cidades, impessoalidade nas relações de trabalho e substituição de uma economia moral por uma economia de mercado.</li> <li>◦ Análise do impacto das transformações do capitalismo no cotidiano dos trabalhadores em contextos históricos específicos: Londres e Paris no século XIX.</li> <li>◦ Sensibilidade em relação às dificuldades enfrentadas pelas camadas sociais mais baixas na transição de uma economia mercantil para uma economia industrial.</li> <li>◦ Busca de informações em enciclopédias, internet ou outro suporte sobre as transformações sociais decorrentes da industrialização em sociedades do passado, como a Europa no século XIX ou o Brasil nas primeiras décadas do século XX e as sociedades européias e brasileiras no presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa conhecer aspectos das transformações das relações sociais a partir do advento da industrialização.</li> <li>◦ Propostas em que o aluno procure: <ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir informações sobre as sociedades em processo de industrialização no século XIX;</li> <li>- problematizar as noções de economia de mercado, evidenciando a historicidade desse conceito;</li> <li>- conhecer e compreender aspectos das relações de trabalho na comunidade e na região onde vive em comparação com os contextos sócio econômicos estudados em sala de aula.</li> </ul> </li> <li>◦ Leitura e discussão com os colegas a partir de textos sobre o cotidiano dos trabalhadores nas fábricas nos séculos XIX e XX.</li> <li>◦ Pesquisa junto à comunidade, a partir de entrevistas com pessoas mais velhas, sobre as atividades industriais desenvolvidas na região, comparando com as sociedades do século XIX e efetuando registro escrito dos resultados obtidos.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as transformações sociais decorrentes do processo de industrialização.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão de contextos históricos envolvendo transformações sociais em sociedades em vias de industrialização;</li> <li>- interesse em discussões sobre o impacto do desenvolvimento do capitalismo nas relações de trabalho.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o desenvolvimento do capitalismo e as transformações das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>

<p>Pesquisar, identificar e refletir sobre as organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento da tipologia das formas de organização da classe trabalhadora.</li> <li>◦ Identificação de movimentos sociais nos séculos XIX e XX e suas consequências para a transformação das condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora.</li> <li>◦ Posicionamento ético pessoal em relação às diversas formas de ação e política da classe trabalhadora.</li> <li>◦ Posicionamento crítico acerca de manifestações e movimentos envolvendo os interesses da classe trabalhadora.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Leitura e discussão de textos sobre as conquistas das organizações de trabalhadores nos séculos XIX e XX.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- avaliar o impacto dos movimentos de trabalhadores nas transformações sociais e políticas nos séculos XIX e XX;</li> <li>- avaliar o papel das organizações de trabalhadores em contextos históricos específicos;</li> <li>- comparar as condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras no passado e no presente.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate sobre alguns dos principais problemas envolvendo organizações de trabalhadores, Estado e sociedade civil no passado e no presente.</li> <li>◦ Registro escrito sobre organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre organizações de trabalhadores no passado e no presente.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do papel da classe trabalhadora e dos movimentos trabalhistas nas transformações sociais;</li> <li>- justificação de posicionamentos pessoais adotados pró ou contra organizações de classes em contextos históricos determinados.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a ação de organizações sociais da classe trabalhadora na construção de sua identidade.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender as relações sociais dos diversos grupos humanos em suas diferentes formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das formas como a organização do trabalho é mediada culturalmente em categorias sociais específicas, como crianças, mulheres e indígenas.</li> <li>◦ Diferenciação entre educação para o mundo do trabalho e exploração do trabalho infantil no passado e no presente.</li> <li>◦ Avaliação e valorização do trabalho</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Situações em que o aluno possa elaborar uma tabela relacionando os fatores e características próprios de cada categoria social estudada em relação às atividades produtivas.</li> <li>◦ Atividades de produção de cartazes nos quais o aluno demonstre:</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre trabalho e minorias sociais.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do</li> </ul>

	<p>feminino em suas mais variadas formas no passado e no presente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Reconhecimento do valor de atividades produtivas características de determinadas comunidades indígenas no passado e no presente.</li> <li>◦ Participação em debates e discussões sobre diferentes formas de agrupamento, organização, produção, lutas e conflitos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e compreender o papel de personagens históricos como crianças, mulheres e indígenas em relação a sua participação no setor produtivo;</li> <li>- relacionar o trabalho de crianças, mulheres e indígenas a contextos históricos específicos.</li> <li>◦ Atividades de pesquisa e produção de texto sobre trabalho e minorias sociais.</li> <li>◦ Produção de textos relacionando as atuais campanhas de erradicação do trabalho infantil com contextos de exploração do trabalho de crianças no passado e no presente.</li> </ul>	<p>aluno em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de minoria social e trabalho infantil;</li> <li>- reconhecimento das relações de poder nas relações de trabalho envolvendo minorias sociais;</li> <li>- crítica a aspectos anti-humanistas em contextos históricos em que esteja presente o trabalho de minorias sociais, especialmente o trabalho infantil.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre diversidade trabalho, minorias sociais e trabalho infantil.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
--	---	---	---

## Referências Curriculares para o 8º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Conhecer as principais ideias iluministas e sua influência na organização política e econômica das sociedades em diferentes realidades históricas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conceito de Iluminismo e características do movimento iluminista na Filosofia e na Literatura.</li> <li>◦ Identificação dos principais autores e obras do Iluminismo.</li> <li>◦ Socialização de informações sobre o pensamento político iluminista.</li> <li>◦ Estabelecimento de relações entre o pensamento político iluminista e as transformações políticas e econômicas no contexto de ascensão da burguesia.</li> <li>◦ Tomada de posição em relação a aspectos do ideário político iluminista.</li> <li>◦ Conceitos de política, liberdade, igualdade e propriedade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer algumas das principais ideias iluministas, relacionando-as a autores, obras e contextos sócio-políticos;</li> <li>- leitura de trechos de algumas das obras mais representativas do pensamento iluminista;</li> <li>- identificação dos princípios iluministas com os quais concorda ou discorda, justificando seu posicionamento pessoal.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre princípios norteadores do pensamento político moderno, como o ideal de liberdade, igualdade, direito à propriedade, crítica à legitimação religiosa da autoridade política etc.</li> <li>◦ Entrevistas com pessoas da comunidade sobre o que entendem por política e produção de texto relacionado o conhecimento do senso comum às reflexões de filósofos modernos sobre a natureza e a função do Estado.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre conceitos como os de política, liberdade, igualdade, propriedade etc. por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- coleta de informações sobre os princípios norteadores do ideário iluminista;</li> <li>- estabelecimento de relações entre as ideias políticas iluministas, a ascensão da burguesia e a constituição do Estado moderno.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o impacto das ideias iluministas em determinados contextos históricos.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
Identificar e analisar	◦ Conceito de liberalismo político e	◦ Registro no caderno ou outro suporte das	<u>Algumas propostas:</u>

<p>criticamente a influência dos princípios liberais defendidos na Revolução Francesa no processo de independência das colônias inglesas e espanholas na América e no estabelecimento e fortalecimento do sistema capitalista.</p>	<p>econômico.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação dos princípios fundamentais dos movimentos revolucionários na França e nas Américas.</li> <li>◦ Compreensão do papel das revoluções liberais do período moderno para a consolidação do sistema capitalista em nível mundial.</li> <li>◦ Utilização de informações sobre as revoluções burguesas para a compreensão da configuração política e econômica no mundo atual.</li> <li>◦ Reconhecimento e avaliação do posicionamento político e ideológico no presente à luz de fatos e contextos históricos do passado.</li> </ul>	<p>principais ideias estudadas em sala de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Análise de trechos de filmes e/ou trechos filmes que tematizam a Revolução Francesa ou movimentos revolucionários nas Américas, como <i>Danton, o processo da Revolução</i> e <i>O Patriota</i>.</li> <li>◦ Encenações de episódios da Revolução Francesa e/ou de movimentos revolucionários nas Américas no final do século XVIII e nas primeiras décadas do XIX.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer fatos relacionados à Revolução Francesa ao processo de independência das colônias nas Américas;</li> <li>- contextualizar os movimentos revolucionários liberais no final do século XVIII e início do XIX num quadro geral de ascensão política da burguesia, generalização do trabalho assalariado e incipiente processo de industrialização na Europa.</li> </ul> </li> <li>◦ Produção de textos identificando a presença de ideais iluministas como princípios norteadores de movimentos revolucionários de caráter liberal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a Revolução Francesa e sobre os movimentos de independência nas Américas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- descrição de episódios relativos à Revolução Francesa e às revoluções de independência nas colônias inglesas e espanholas na América;</li> <li>- compreensão do papel das revoluções burguesas no contexto de fortalecimento do sistema capitalista.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o ideário político que norteou a Revolução Francesa e o processo de independência nas Américas.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender as influências externas e a natureza dos conflitos que desencadearam o processo de independência das colônias americanas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de aspectos-chave da estrutura social e econômica das colônias americanas ao final do século XVIII e início do XIX, com ênfase na Independência do Brasil.</li> <li>◦ Identificação dos fatores externos, principalmente a rivalidade entre as metrópoles europeias, que contribuíram para a configuração de um contexto revolucionário nas colônias americanas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Leitura e interpretação de trechos de documentos de época escritos por lideranças revolucionárias ou sobre os conflitos que levaram à independência das colônias americanas.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar algumas das principais transformações políticas e econômicas que ocorriam na Europa</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o processo de independência das colônias americanas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Disponibilidade em participar de debates sobre o processo de independência das colônias americanas.</li> <li>◦ Utilização de materiais de pesquisa diversificados para aprofundamento no tema.</li> </ul>	<p>na virada do século XVIII e XIX e seu impacto nas colônias americanas;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- relacionar os fatores internos e externos que contribuíram para o estabelecimento de um contexto revolucionário nas Américas no final do século XVIII e início do XIX.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre as causas do processo de independência nas colônias americanas, enfatizando a independência do Brasil.</li> <li>◦ Pesquisa em livros, internet ou outros tipos de fonte sobre o processo de independência das colônias americanas e produção de texto contemplando o resultado das pesquisas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento de fatores internos e externos envolvidos no processo de independência das colônias americanas;</li> <li>- discernimento dos fatores mais importantes em jogo nesse processo;</li> <li>- interesse em conhecer os aspectos políticos e econômicos que determinaram a independência do Brasil.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a independência das colônias americanas.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar e contextualizar as principais características do processo de constituição e das dinâmicas dos Estados Nacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão do conceito de Estado nacional moderno.</li> <li>◦ Distinção entre Estado, nação e governo.</li> <li>◦ Leitura e estudo de materiais sobre a formação histórica de alguns Estados nacionais no passado e no presente.</li> <li>◦ Reconhecimento e valorização de símbolos oficiais do Estado brasileiro.</li> <li>◦ Envolvimento em atividades de promoção da cidadania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Elaboração de mapa conceitual a partir da leitura de texto didático sobre as características do Estado nacional moderno.</li> <li>◦ Elaboração de desenhos dos símbolos oficiais do estado brasileiro (Bandeira Nacional, Brasão da República etc.).</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre a importância e necessidade de reconhecimento de uma identidade nacional.</li> <li>◦ Pesquisa sobre a formação histórica de alguns estados nacionais previamente indicados pelo professor e registro escrito dos resultados obtidos.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de Estado por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de Estado;</li> <li>- distinção entre as noções de Estado, nação e governo;</li> <li>- compreensão da formação do Estado</li> </ul> </li> </ul>

			<p>em conjunturas históricas específicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a formação do Estado nacional moderno.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Contextualizar os desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Periodização da História política do Brasil e caracterização de cada período histórico.</li> <li>◦ Identificação de alguns dos principais desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira no passado e no presente.</li> <li>◦ Identificação de situações de preconceito étnico, especialmente em relação a indígenas e afro-descendentes, em diversos projetos de construção de uma idéia de nação brasileira.</li> <li>◦ Sensibilidade para com as grandes questões nacionais.</li> <li>◦ Participação em debates sobre questões sociais, políticas e econômicas do Brasil contemporâneo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Propostas que estimulem o aluno a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer, compreender e discutir os elementos que permitem definir uma identidade brasileira;</li> <li>- identificar os períodos da História política do Brasil e as formas de governo a elas correspondentes;</li> <li>- situar a formação da identidade sócio-cultural brasileira numa perspectiva histórica;</li> <li>- conhecer e criticar as políticas de imigração do século XIX, e os ideais de nação a elas subjacentes, que visavam o branqueamento da população brasileira.</li> <li>- relacionar os aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos envolvidos no processo de formação da identidade nacional brasileira.</li> </ul> </li> <li>◦ Situação de levantamento de alguns dos principais problemas da sociedade brasileira atual e debate sobre suas possíveis soluções.</li> <li>◦ Leitura e debate de textos didáticos sobre a formação histórica do Estado brasileiro e registro escrito das principais</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de identidade nacional por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação e compreensão dos principais períodos da História política do Brasil;</li> <li>- estabelecimento de relações entre a noção de Estado brasileiro e as práticas sociais e culturais que definem uma identidade nacional;</li> <li>- interesse numa compreensão histórica das grandes questões nacionais.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a relação entre Estado e identidade nacional.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de</li> </ul>

		conclusões obtidas.	documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
Identificar e analisar lutas sociais, guerras e revoluções relacionadas à formação de Estados Nacionais na América Latina.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das motivações políticas, sociais, econômicas e culturais de conflitos e guerras na formação de Estados Nacionais na América Latina.</li> <li>◦ Identificação de mudanças e permanências causadas e/ou ocasionadas por conflitos e guerras na formação de Estados Nacionais na América Latina.</li> <li>◦ Posicionamento crítico em relação às ideologias e interesses políticos e/ou econômicos envolvidos na formação de Estados Nacionais na América Latina..</li> <li>◦ Elaboração de linha do tempo, identificando cronologicamente os momentos e/ou períodos dos contextos de guerra e/ou conflitos sociais relativos à formação de Estados Nacionais na América Latina..</li> <li>◦</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas avaliando a necessidade ou não da guerra nos contextos históricos estudados e os resultados dos conflitos para as sociedades do passado.</li> <li>◦ Pesquisa sobre episódios do processo de independência das colônias espanholas da América, seguida de elaboração de roteiro E encenação em sala de aula dos episódios pesquisados.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre guerras e conflitos no passado e no presente.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão de contextos de guerras e conflitos em sociedades do passado;</li> <li>- reconhecimento das questões sociais, políticas, econômicas e culturais subjacentes a contextos históricos específicos de guerra e/ou conflitos;</li> <li>- crítica de discursos que visam justificar a guerra como forma de resolver questões diplomáticas.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da encenação realizada pelos alunos como apresentação de resultado de pesquisa.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
Conhecer a gênese e as características dos movimentos nacionalistas dos séculos XIX e XX.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de algumas das principais revoluções de caráter nacionalista: as jornadas revolucionárias das décadas de 1830 e 1840 na Europa.</li> <li>◦ Identificação de alguns dos principais movimentos revolucionários do período regencial no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- adquirir informações sobre a formação de estados nacionais na</li> </ul> </li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre revoluções e nacionalismos no século XIX.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão da importância dos movimentos revolucionários no século XIX para a consolidação do modelo de Estado Nacional Moderno.</li> <li>◦ Posicionamento crítico em relação aos resultados políticos, sociais e econômicos dos movimentos revolucionários no passado e no presente.</li> </ul>	<p>Europa e na América no século XIX;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender o processo de formação de Estados nacionais no século XIX, articulando-o com os movimentos revolucionários da época;</li> <li>- conhecer o contexto político brasileiro durante o período regencial.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Pesquisa em livros, internet ou outras fontes sobre os nacionalismos no século XIX.</li> <li>◦ Produção de texto contemplando as transformações políticas nos estados europeus e no Brasil ao longo do século XIX.</li> </ul>	<p>anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão do conceito de nacionalismo a partir do contexto europeu oitocentista;</li> <li>- conhecimento acerca de movimentos revolucionários na Europa e no Brasil no século XIX e seus desdobramentos para a consolidação de Estados nacionais modernos;</li> <li>- compreensão dos contextos históricos que levaram à consolidação de nacionalismos na Europa.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o contexto histórico das jornadas revolucionárias das décadas de 1830 e 1840 na Europa e sobre a política no Brasil durante o período regencial.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar o cotidiano e o panorama cultural das Reformas, no sentido de perceber de que forma o discurso ético, em torno de pressupostos religiosos que influenciam nas transformações sociais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Caracterização do contexto político e religioso europeu por ocasião das reformas religiosas no início da Idade Moderna.</li> <li>◦ Identificação dos pressupostos éticos que embasam a visão de mundo de alguns dos mais importantes movimentos de Reforma Religiosa na Idade Moderna: Luteranismo, Calvinismo e Anglicanismo.</li> <li>◦ Posicionamento pessoal em relação às diferentes visões de mundo associadas às diferentes confissões religiosas.</li> <li>◦ Participação (ou recusa) consciente em atividades promovidas por instituições confessionais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer aspectos do contexto político e religioso do século XVI que ocasionou a Reforma protestante;</li> <li>- ler trechos de textos de reformadores protestantes, como Lutero e Calvino;</li> <li>- identificar os princípios teológicos que embasaram os movimentos de protesto contra o catolicismo no início da Idade Moderna.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre cristianismo e sobre as divergências existentes entre as diversas Igrejas de denominação cristã.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- coleta de informações sobre os</li> </ul> </li> </ul>

		<p>a Reforma, identificando e avaliando suas consequências sobre a moral, a sociedade e o Estado.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Entrevistas com pessoas da comunidade sobre o que entendem por religião e cristianismo e como veem a existência de diversas confissões cristãs.</li> </ul>	<p>princípios da Reforma Protestante;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- estabelecimento de relações entre a Reforma Protestante e o contexto social e político europeu da época.</li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o impacto das ideias protestantes na moral, na sociedade e na política.</li> <li>◦ Auto-avaliação da participação nos debates em sala de aula.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender de que forma as relações de poder se representam ou se fazem representar nas diversas organizações sociais no tempo e no espaço.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação da oposição entre duas diferentes concepções de poder coexistindo no cenário europeu na Idade Moderna: a Teoria do Direito Divino dos Reis e a Teoria Contratualista.</li> <li>◦ Articulação das ideias políticas ao contexto político, social, econômico e cultural da Europa na Idade Moderna a partir da análise da formação do Estado nacional moderno.</li> <li>◦ Posicionamento crítico e posicionamento pessoal em relação às concepções de poder no passado e no presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Elaboração de mapa conceitual a partir da leitura de texto didático sobre as diferentes concepções de poder no mundo moderno.</li> <li>◦ Elaboração de histórias em quadrinhos representando situações relacionadas à questão do exercício do poder monárquico na Idade Moderna.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre a importância e necessidade de identificarmos as diferentes concepções de poder que embasam o discurso político.</li> <li>◦ Pesquisa sobre a formação histórica de alguns estados nacionais, identificando a forma de governo adotada e a concepção de poder a ela correspondente, com registro escrito dos resultados obtidos.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa com questões sobre o papel da política e dos políticos na sociedade atual.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de poder;</li> <li>- distinção entre as diferentes concepções modernas de poder;</li> <li>- compreensão da articulação das ideias políticas modernas a contextos históricos específicos.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre as concepções de poder no mundo moderno.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de</li> </ul>

			documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
<p>Analisar de que forma as ideologias provocam rupturas nas sociedades, a partir de mudanças de mentalidades e de padrões culturais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Compreensão da diferença entre os conceitos de liberalismo e de socialismo e de suas respectivas implicações no cenário político.</li> <li>◦ Articulação das ideias liberais e socialistas ao contexto político, social, econômico e cultural das nações europeias na passagem do século XVIII ao XIX.</li> <li>◦ Identificação das diversas vertentes do socialismo nos séculos XIX e XX: socialismo utópico, marxismo, anarquismo, social democracia.</li> <li>◦ Avaliação do impacto das ideias liberais e socialistas nas reformas políticas, na formação de movimentos sociais e nas transformações sociais e econômicas em âmbito mundial nos séculos XIX e XX.</li> <li>◦ Participação em discussões sobre questões político-partidárias articulando os conceitos de liberalismo e socialismo numa perspectiva histórica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Pesquisa e debate sobre diferentes orientações na política e na economia.</li> <li>◦ Pesquisa e debate sobre conjunturas históricas determinadas envolvendo o choque de ideias entre liberalismo e socialismo.</li> <li>◦ Situação de confecção de cartazes representando cada conjuntura pesquisada e a sua relação com a ideologia política e econômica correspondente.</li> <li>◦ Produção de texto sobre as formas de organização política em relação aos valores humanos e à diversidade sociocultural.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre ideologias políticas por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de diferentes tipos de ideologia política;</li> <li>- estabelecimento de relações entre os tipos de organização política e orientações ideológicas, como o liberalismo e o socialismo;</li> <li>- posicionamento crítico quanto ao caráter humanista ou anti-humanista de determinadas ideologias políticas.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre ideologia, política, liberalismo e socialismo.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Identificar e analisar as relações na vida cotidiana que são permeadas por preconceitos étnicos, especialmente em relação a indígenas e afro-descendentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de situações de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas em contextos históricos específicos, com ênfase no final do século XIX e início do XX.</li> <li>◦ Identificação de situações de preconceito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes que tematizam preconceitos para com minorias sociais, como <i>O Poder de um Jovem</i>, <i>A Lista de Schindler</i>, <i>Canudos</i> etc.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Roda de conversa e debate sobre situações de preconceito em relação a negros e indígenas.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna</li> </ul>

	<p>em relação a minorias étnicas no Brasil, especialmente indígenas e afro-descendentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Estabelecimento de relações entre movimentos de caráter político na História do Brasil (Canudos, Contestado, Revolta dos Muckers e outros) e seus componentes étnico-religiosos.</li> <li>◦ Aprimoramento de atitudes de respeito e tolerância em relação a minorias sociais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e compreender contextos históricos de preconceito e discriminação de minorias sociais;</li> <li>- relacionar situações de preconceito social do passado com as do presente;</li> <li>- posicionar-se criticamente em relação a situações de preconceito social.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre contextos históricos específicos de discriminação e/ou perseguição a minorias étnicas, religiosas de gênero etc.</li> </ul>	<p>anterior.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de minoria social e preconceito;</li> <li>- compreensão de contextos históricos específicos nos quais se evidenciem situações de preconceito social;</li> <li>- interesse nos debates sobre superação dos preconceitos e valorização da diversidade étnica, cultural, religiosa etc.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro do debate realizado pelos alunos.</li> <li>◦ Auto-avaliação da participação dos alunos nos debates desenvolvidos em sala de aula.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
--	--	---	--

## Referências Curriculares para o 9º ano

Objetivos [Capacidades/competências amplas da disciplina]	Conteúdos de diferentes tipos [O que é preciso ensinar explicitamente ou criar condições para que os alunos aprendam e desenvolvam as capacidades que são objetivos]	Propostas de atividade [Situações de ensino e aprendizagem para trabalhar com os conteúdos]	Formas de avaliação [Situações mais adequadas para avaliar]
Compreender as lutas sociais em prol da cidadania e da democracia, em diversos momentos históricos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Construção e compreensão dos conceitos de democracia e de cidadania.</li> <li>◦ Identificação de contextos históricos de lutas por direitos civis na História da República brasileira.</li> <li>◦ Qualificação de elementos que contribuam para o estabelecimento de uma ordem democrática, tais como a liberdade de expressão, o direito de voto, além de dispositivos jurídicos, como o <i>habeas corpus</i>.</li> <li>◦ Busca de informações sobre direitos civis no passado e no presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar mudanças e permanências relativas às lutas sociais em prol da cidadania e da democracia em diferentes momentos históricos;</li> <li>- distinguir o que é relevante ou não para a História, explicando os critérios da seleção efetuada.</li> </ul> </li> <li>◦ Encenação de episódios de luta pela conquista de direitos civis na História do Brasil, tais como a Guerra de Canudos, os 18 do Forte de Copacabana, as passeatas pelas <i>Diretas Já</i>, a atuação de Chico Mendes no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Xapuri etc. e reflexão sobre as motivações e resultados desses episódios.</li> <li>◦ Debate em sala de aula acerca do exercício da cidadania e do estabelecimento de instituições democráticas como resultado de um processo de lutas sociais e políticas.</li> <li>◦ Elaboração de um trabalho escrito contemplando um episódio de luta pela defesa e/ou conquista de direitos civis na História do Brasil.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a noção de direitos civis por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de cidadania e democracia;</li> <li>- descrição de contextos históricos específicos de luta pela cidadania e democracia;</li> <li>- compreensão acerca da importância dos movimentos de defesa da democracia como fator de transformação histórica;</li> <li>- engajamento pessoal na defesa de princípios em prol de uma sociedade democrática.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre as situações de luta por direitos civis e pela democracia.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla</li> </ul>

			escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.
Conhecer aspectos da História do Acre, desde a <i>Questão do Acre</i> , no final do século XIX até a época atual.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de contextos históricos mais relevantes para o entendimento da História política e econômica do Acre, tais como o Tratado de Petrópolis, o Segundo Ciclo da Borracha, a elevação à categoria de estado e a disputa territorial com o Amazonas.</li> <li>◦ Posicionamento crítico em relação ao interesses políticos e econômicos internacionais concernentes à região amazônica e ao Acre em particular;</li> <li>◦ Participação em discussões sobre política e economia local.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividade de pesquisa e elaboração de linha do tempo, marcando e descrevendo os principais acontecimentos da História do Acre;</li> <li>◦ Entrevistas com pessoas mais velhas sobre a percepção das transformações políticas e econômicas na História recente do Acre por parte da população acreana.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ <u>Roda de conversa envolvendo conhecimentos gerais sobre a História do Acre.</u></li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre a história política e econômica do Acre;</li> <li>◦ Auto-avaliação da participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula;</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de formas de expressão e organização com vistas à efetivação de uma ordem social democrática.</li> <li>◦ Representação da evolução das instituições políticas do Brasil, do voto de cabresto à urna eletrônica, indicando momentos de retrocesso da democracia, como o Estado Novo ou o Golpe de 1964 e a ditadura militar.</li> <li>◦ Avaliação crítica das instituições democráticas no Brasil, analisadas numa perspectiva histórica.</li> <li>◦ Construção de explicações para entendimento dos retrocessos no processo de consolidação da democracia no Brasil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes que tematizem momentos de desafio à consolidação da democracia no Brasil, como a minissérie <i>Agosto</i> ou o filme <i>O ano que meus pais saíram de férias</i>.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas avaliando a importância de se garantir determinados direitos, como o de voto secreto ou o de greve, para a efetivação de uma ordem democrática.</li> <li>◦ Entrevistas com pessoas mais velhas que viveram na época da ditadura militar no Brasil e registro escrito das informações e conclusões obtidas.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o direito de voto e demais liberdades civis por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da importância da legislação para a garantia da liberdade de ação e de expressão;</li> <li>- reconhecimento de que as liberdades</li> </ul> </li> </ul>

			<p>civis se constituíram e continuam se constituindo por meio de um processo histórico;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- crítica e repúdio aos entraves legais, econômicos, sociais e culturais ao avanço da democracia no Brasil.</li> <li>° Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os desafios para a democracia no Brasil.</li> <li>° Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Pesquisar, identificar e diferenciar formas de organização política que respeitem ou não os valores humanos e a diversidade sociocultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>° Tipologia das formas de organização política.</li> <li>° Identificação de determinadas formas de organização política em diferentes momentos da História do Brasil republicano, tais como a centralização do poder na administração deodoroista, o monopólio da máquina do Estado pelas elites latifundiárias na república oligárquica, o paulismo e desenvolvimentismo, a ditadura militar e os governos neoliberais contemporâneos.</li> <li>° Crítica às formas de organização política identificadas como anti-humanistas e antidemocráticas.</li> <li>° Apoio a propostas políticas condizentes com o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>° Pesquisa e debate sobre formas diversas de organização política.</li> <li>° Pesquisa e debate sobre conjunturas históricas determinadas, no Brasil republicano (República dos Coronéis, Governo Constitucional de Vargas, Estado Novo, política desenvolvimentista pós-1945, Ditadura Militar, Redemocratização do Brasil etc.), e identificação das formas de organização política em cada caso.</li> <li>° Situação de confecção de cartazes representando cada conjuntura pesquisada e a forma de organização política correspondente.</li> <li>° Produção de texto sobre as formas de organização política em relação aos valores humanos e à diversidade sociocultural.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>° Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre as diversas formas de organização política por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>° Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>° Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de diferentes tipos de organização política;</li> <li>- estabelecimento de relações entre os tipos de organização política e conjunturas históricas específicas do Brasil republicano;</li> <li>- posicionamento crítico quanto ao caráter humanista ou anti-humanista de determinadas formas de organização política.</li> </ul> </li> <li>° Análise e registro da produção escrita do aluno sobre política, valores humanos e</li> </ul>

			<p>diversidade cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Conhecer e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, de forma a favorecer uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação das raízes históricas dos conceitos de cidadania e democracia e de como essas noções receberam interpretações diferenciadas ao longo do tempo.</li> <li>◦ Reconhecimento de ideologias autoritárias que se utilizam de um discurso democrático.</li> <li>◦ Seleção de exemplos da História recente do Brasil como objetos de reflexão acerca do exercício da democracia e da cidadania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Pesquisa e debate sobre formas diversas de organização política.</li> <li>◦ Propostas nas quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreender as noções de cidadania e democracia numa perspectiva histórica;</li> <li>- identificar e condenar discursos autoritários e anti-humanistas, remetendo-se à História do Brasil republicano;</li> <li>- identificar e condenar situações de preconceito, remetendo-se à História do Brasil republicano.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise de imagens representando momentos marcantes na História política do Brasil republicano e debate sobre a relação dessas imagens com o discurso político da época.</li> <li>◦ Pesquisa sobre eventos recentes na História política do Brasil, relacionando-os aos fundamentos da democracia e da cidadania e produção de textos sobre os resultados obtidos.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre os fundamentos da democracia e da cidadania por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da evolução histórica das noções de democracia e cidadania;</li> <li>- identificação de promoção ou negação da cidadania em momentos específicos da História do Brasil recente;</li> <li>- Posicionamento crítico acerca dos eventos/contextos históricos estudados em sua relação com o fortalecimento da democracia ou a promoção da cidadania.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os fundamentos da cidadania e da democracia.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>

<p>Identificar e analisar criticamente os vários conflitos sociais e organizações sociais que historicamente desrespeitaram os direitos e valores das sociedades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Contextualização do cenário europeu <i>fin-de-siècle</i> com a crise do equilíbrio entre as potências mundiais, a Revolução Russa e a Primeira Guerra Mundial.</li> <li>◦ Identificação e análise dos regimes totalitários na primeira metade do século XX, com ênfase no nazismo alemão, no fascismo italiano e no regime stalinista da União Soviética.</li> <li>◦ Relação dos fatores políticos e sócio-econômicos que levaram à Segunda Guerra Mundial.</li> <li>◦ Posicionamento crítico diante de ideologias totalitárias no passado e no presente.</li> <li>◦ Conceito de totalitarismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes e/ou obras literárias que tematizam os eventos catastróficos que marcaram o cenário europeu na primeira metade do século XX (Filmes como <i>Nada de novo no Front</i>, <i>Reds</i>, <i>A lista de Schindler</i> etc. ou livros como <i>A Revolução dos Bichos</i> de George Orwell).</li> <li>◦ Atividades sequenciadas por meio das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer e compreender o cenário europeu <i>fin-de-siècle</i>;</li> <li>- identificar as principais características dos regimes totalitários surgidos na Europa na primeira metade do século XX;</li> <li>- identificar os principais fatores que levaram à eclosão da Segunda Guerra Mundial.</li> </ul> </li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre os genocídios promovidos por regimes totalitários no século XX e registro escrito sintetizando as principais conclusões.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o conceito de totalitarismo por meio de conversas e/ou atividades relacionadas ao cotidiano.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de totalitarismo;</li> <li>- compreensão do contexto político e econômico mundial na primeira metade do século XX;</li> <li>- interesse nos debates sobre respeito/desrespeito aos valores humanos em relação a instituições sociais historicamente determinadas.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre as consequências sociais da implementação de regimes totalitários.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Compreender as transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas após os grandes conflitos mundiais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação dos papéis assumidos pelos Estados Unidos e União Soviética, definindo um sistema bipolar de poder mundial, em substituição à multipolaridade de fins do século XIX e início do XX.</li> <li>◦ Percepção da guerra como absurdo moral evidenciado pelo sofrimento e destruição causados pelos dois conflitos mundiais.</li> <li>◦ Disponibilidade em participar de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Análise de trechos de filmes que tematizam o contexto político mundial pós-guerra fria, como <i>Dr. Fantástico</i>, <i>Treze dias que abalaram o mundo</i> etc.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas avaliando contextos de tensão entre as duas superpotências mundiais na época da</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre o contexto político mundial logo após a Segunda Guerra Mundial.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> </ul>

	<p>atividades de caráter pacifista ou de protesto contra guerras e/ou injustiças sociais.</p>	<p>Guerra Fria, como no caso da Guerra da Coreia, Guerra do Vietnã ou dos Mísseis de Outubro.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Entrevistas com pessoas mais velhas que viveram na época dos pós-Segunda Guerra com registro escrito dos resultados obtidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- compreensão da conjuntura política mundial no período pós-guerra;</li> <li>- reconhecimento dos fatores de tensão entre as duas potências mundiais na época da Guerra Fria;</li> <li>- crítica ao discurso ideológico de justificação da política armamentista.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre os contextos de tensão entre Estados Unidos e União Soviética nas décadas seguintes ao fim da Segunda Guerra Mundial.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
<p>Analisar e contextualizar alguns dos principais conflitos da história contemporânea.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação e caracterização de alguns dos principais conflitos da História recente: Questão da Palestina, Invasão do Iraque, Revolução Cubana, conflitos decorrentes da descolonização da África e da Ásia, entre outros.</li> <li>◦ Reconhecimento e avaliação das questões éticas envolvidas nos conflitos da História Contemporânea.</li> <li>◦ Participação em debates sobre a conjuntura política e militar contemporânea.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Elaboração de mapa conceitual a partir da leitura de texto didático sobre conflitos no mundo contemporâneo.</li> <li>◦ Leitura de histórias em quadrinhos tematizando conflitos no mundo contemporâneo, como <i>Maus</i>, de Art Spiegelman, ou <i>Palestina - na Faixa de Gaza</i>, de Joe Secco.</li> <li>◦ Elaboração de desenhos representando momentos de conflito na segunda metade do século XX e início do XXI.</li> <li>◦ Debate com o professor e os colegas sobre a importância de se informar e se posicionar diante das situações de guerras e conflitos no mundo contemporâneo.</li> <li>◦ Pesquisa sobre contextos históricos específicos de conflito ou guerra nas últimas décadas, com registro escrito dos</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre a conjuntura política e militar contemporânea.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de contextos de guerra no mundo contemporâneo;</li> <li>- identificação e avaliação das motivações de cada conflito estudado.</li> </ul> </li> </ul>

		resultados obtidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre alguns dos principais conflitos da história contemporânea.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
Conhecer as transformações estruturais e contextuais que possibilitaram a divisão do mundo em dois blocos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Conhecimento e compreensão de aspectos gerais da ordem mundial após a Segunda Guerra: bipolaridade e Guerra Fria.</li> <li>◦ Comparação entre aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais de alguns dos países envolvidos no conflito antes e depois da Segunda Guerra Mundial.</li> <li>◦ Percepção e tomada de posição com relação aos valores que embasavam os discursos políticos no período pós-guerra.</li> <li>◦ Utilização dos conhecimentos sobre a época da Guerra Fria para uma compreensão mais acurada e uma ação mais efetiva tendo em vista a realidade do presente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Registro no caderno ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula.</li> <li>◦ Atividades sequenciadas a partir das quais o aluno possa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificar mudanças e permanências nas relações de poder entre as grandes potências mundiais antes e depois da Segunda Guerra Mundial;</li> <li>- distinguir os principais aspectos das relações internacionais no período da Guerra Fria.</li> </ul> </li> <li>◦ Encenação de episódios da “Corrida Espacial” e debate sobre o pano de fundo ideológico nas pesquisas de exploração do espaço sideral.</li> <li>◦ Debate em sala de aula acerca das relações entre Estados Unidos e União Soviética entre 1945 e 1989, analisando as práticas e os discursos políticos no período.</li> <li>◦ Elaboração de um trabalho escrito contemplando as relações de poder em âmbito internacional no passado e no presente.</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos conhecimentos prévios do aluno sobre aspectos da Guerra Fria.</li> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conceituação de bipolaridade e Guerra Fria;</li> <li>- descrição de contextos históricos específicos de tensão internacional entre os blocos capitalista e comunista;</li> <li>- compreensão dos motivos ideológicos e econômicos envolvidos na rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre o período da Guerra Fria.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
Posicionar-se criticamente frente a atitudes de desrespeito e violação dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Identificação de ações de extermínio, racismo, tortura, discriminação contra a mulher e outras situações de violação dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Situações em que o aluno possa conhecer contextos de ações de caráter anti-humanista, como tortura, extermínio,</li> </ul>	<p><u>Algumas propostas:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação e levantamento dos</li> </ul>

<p>direitos humanos.</p>	<p>direitos humanos em contextos históricos específicos, com ênfase em episódios da História do Acre.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Repúdio a situações de desrespeito e violação de direitos humanos.</li> <li>◦ Engajamento em ações de promoção e valorização dos direitos humanos.</li> </ul>	<p>discriminação etc., por meio de pesquisa em fontes diversas, documentos, entrevistas com historiadores ou outros pesquisadores do tema, documentários etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Produção de cartazes e desenhos representando contextos históricos específicos de discriminação social, seguida de situação de troca de ideias com o professor e os colegas sobre os desenhos apresentados.</li> <li>◦ Debate sobre uma situação de preconceito vivenciada no mundo contemporâneo e estabelecimento de relações com contextos análogos no passado.</li> <li>◦ Atividade em grupos de leitura de documentos relacionados à discriminação social e registro escrito das conclusões obtidas.</li> </ul>	<p>conhecimentos prévios do aluno sobre direitos humanos e ações ou atividades anti-humanistas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Observação, registro e análise da participação e interesse do aluno nas atividades relacionadas na coluna anterior.</li> <li>◦ Comparação contínua de registros de acompanhamento do desenvolvimento do aluno em relação a: <ul style="list-style-type: none"> <li>- identificação de algumas das diferentes formas de violência e discriminação em contextos históricos específicos;</li> <li>- compreensão da relação entre as culturas particulares e o respeito a valores de caráter universal;</li> <li>- estabelecimento de relações entre situações de desrespeito e violação de direitos humanos no passado e no presente.</li> </ul> </li> <li>◦ Análise e registro da produção escrita do aluno sobre desrespeito e violação dos direitos humanos numa perspectiva histórica.</li> <li>◦ Avaliação escrita envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.</li> </ul>
--------------------------	--	---	---

# Sugestões de materiais de apoio

## SITES:

BORGES, M. A. O.; BRAGA, J. L. M. O ensino de MEMÓRIA é matéria prima do trabalho do historiador. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/memoria/04.shtml>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

VANGELISTA, C. Formas de fabulação na construção do passado: história e memória em torno da brasilidade. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/siarq/sbh/Vangelista\\_Chicara-Historia\\_Memoria\\_Brasilidade.pdf](http://www.unicamp.br/siarq/sbh/Vangelista_Chicara-Historia_Memoria_Brasilidade.pdf)>. Acesso em: 18 abr. 2007.

História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: <[http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo\\_09.doc](http://www.unilestemg.br/revistaonline/volumes/01/downloads/artigo_09.doc)>. Acesso em: 10 out. 2006.

SILVA, P. As grandes correntes historiográficas: da Antiguidade ao século XX. Disponível em: <<http://historiaaberta.com.sapo.pt/lib/art001.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

LIMA, M. A. de. Pós-Modernidade e teoria da História. Disponível em: ,<http://www.klepsidra.net/klepsidra16/posmodernismo.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

HÖRNER, E. O fazer-se da historiografia brasileira: uma introdução. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra7/historiografia.html>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://www.cpdoc.fgv.br/comum/htm/>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

Laboratório de Estudos do Tempo Presente da UFRJ. Disponível em: <<http://www.temppresente.org/index.php>>. Acesso em: 18 abr. 2007.

## Páginas em que documentos históricos podem ser acessados:

Museu do Vaticano: [http://mv.vatican.va/2\\_IT/pages/CSN/CSN\\_Main.html](http://mv.vatican.va/2_IT/pages/CSN/CSN_Main.html)

Museu do Louvre: [www.louvre.fr](http://www.louvre.fr)

Museu Histórico Nacional: [www.museuhistoriconacional.com.br](http://www.museuhistoriconacional.com.br)

Cinemateca brasileira: [www.cinemateca.com.br](http://www.cinemateca.com.br)

Centro de Pesquisa e Documentação em História da Fundação Getúlio Vargas: [www.fgv.br/cpdoc](http://www.fgv.br/cpdoc)

Laboratório do Tempo Presente da UFRJ: [www.ifcs.ufrj.br/tempo/](http://www.ifcs.ufrj.br/tempo/)

Portal de História Contemporânea (especializado em I e II Guerras Mundiais): [www.portaldehistoria.web.pt/historia\\_contemporanea.htm](http://www.portaldehistoria.web.pt/historia_contemporanea.htm)

## LIVROS:

PROUST, M. Em busca do tempo perdido. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. O livro trata, de forma romaneada, a importância da memória na vida humana.

Os livros a seguir contêm textos que podem ser utilizados para análise em sala de aula:

BONAVIDES, P.; VIEIRA, R. A. A. Textos políticos da história do Brasil. Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, [1970].

FENELON, D. R. 50 textos de História do Brasil. São Paulo: Hucitec, 1990.

GIOVANNI, M. L. R. História. São Paulo: Cortez, 1992.

INÁCIO, I. da C.; LUCA, T. R. de. Documentos do Brasil colonial. São Paulo: Ática, 1993.

## FILMES:

*1492: A conquista do paraíso*, EUA/Inglaterra/França/Espanha/França, 1992. Trata dos eventos relativos à descoberta da América, com ênfase em aspectos da vida de Cristóvão Colombo.

*300*, EUA, 2007. Adaptação para o cinema de uma versão dos quadrinhos sobre o episódio da batalha das Termópilas. Ainda que apresente personagens muito estereotipados, o filme pode render boas discussões em sala de aula.

*A Guerra do fogo*, França/Canadá, 1981. Filme sobre a Pré-História e sobre as sociedades humanas por ocasião da descoberta do fogo.

- A lista de Schindler*, EUA, 1993. O filme resgata a memória de um personagem ambíguo, que salvou inúmeros judeus da perseguição nazista.
- A missão*, Inglaterra, 1986. Reconstituição do dia a dia das missões jesuítas no período colonial e as relações conflituosas com a política das metrópoles européias.
- A Ponte do Rio Kwai*, EUA/Inglaterra, 1957. Tematiza formas de resistência de prisioneiros americanos nas mãos de japoneses durante a Segunda Guerra Mundial.
- A revolução dos bichos*, EUA, 1999. Baseado no famoso livro de George Orwell, o filme apresenta uma paródia dos principais personagens e eventos da Revolução Russa.
- A vida é bela*, Itália, 1997. Num misto de comédia e drama o filme apresenta o dia a dia de judeus num campo de concentração.
- Aguirre, a cólera dos deuses*, Alemanha, 1972. Inspirando-se na expedição de conquistadores espanhóis, o filme explora o lado psicológico de pessoas vivendo situações-limite.
- Amazônia, de Galvez a Chico Mendes* (minissérie televisiva), Brasil, 2007. Os episódios da série retratam momentos da História do Acre, desde os conflitos em que o território ainda pertencia à Bolívia, até os movimentos de seringueiros e indígenas em prol da preservação de seu modo de vida.
- As torres gêmeas*, EUA, 2006. Explora a ação dos bombeiros de Nova York por ocasião do ataque terrorista de 11 de setembro de 2001.
- Carlota Joaquina, princesa do Brasil*, Brasil, 1995. O filme trata da vinda da corte portuguesa ao Brasil em 1808, com ênfase na personalidade de Carlota Joaquina, esposa de Dom João VI.
- Dança com lobos*, EUA, 1990. O filme trata dos conflitos entre indígenas e colonizadores na América do Norte na região das grandes planícies.
- Danton, o processo da Revolução*, França/Polônia/Alemanha, 1983. O contexto político da Revolução Francesa, especialmente no período do Terror, é representado a partir de um dos personagens mais representativos da época.
- Dr. Fantástico*, Inglaterra, 1964. Durante a Guerra Fria a possibilidade de um holocausto nuclear poderia depender de eventos fortuitos, como esse filme explora.
- El Cid*, Itália/EUA, 1961. O filme apresenta o contexto de confronto entre cristãos e mouros na Península Ibérica no século XI.
- Ghandi*, Inglaterra/Índia, 1982. Com belos cenários esse filme retrata a trajetória do líder pacifista Mahatma Ghandi pela independência da Índia do domínio britânico.
- Gladiador*, EUA/Inglaterra, 2000. Embora crivado de situações anacrônicas, o filme serve de excelente ponto de partida para o debate em sala de aula sobre aspectos da sociedade romana antiga.
- Guerra de Canudos*, Brasil, 1997. O filme tem como tema o conflito entre o movimento liderado por Antonio Conselheiro no interior da Bahia e o exército brasileiro no final do século XIX.
- Império do Sol*, EUA, 1987. O filme apresenta o contexto asiático na Segunda Guerra Mundial a partir do ponto de vista de um menino que se perde dos pais.
- Independência ou morte*, Brasil, 1972. Filme que retrata o contexto da época da independência do Brasil com ênfase à figura de Dom Pedro I.
- Jesus de Nazaré*, Itália/Inglaterra, 1977. Filme que apresenta uma série de eventos relacionados à vida de Jesus Cristo e de sua pregação na Palestina no século I.
- Lutero*, EUA, 2003. Biografia do líder reformador que rompeu com a Igreja Católica no século XVI e deu início ao protestantismo.
- Mad Maria* (minissérie televisiva), Brasil, 2007. Com um conteúdo diretamente ligado à História do Acre, a minissérie apresenta o contexto da construção da estrada de ferro Madeira-Mamoré, executada em grande parte para atender interesses políticos nas relações entre Brasil e Bolívia.
- Maria Antonieta*, EUA/França/Japão, 2006. A conhecida imperatriz é apresentada nesse filme de maneira um tanto anacrônica, mas, por isso mesmo, extremamente interessante.
- O grande ditador*, EUA, 1940. Filme clássico de Charles Chaplin, parodiando o líder nazista alemão Adolf Hitler.
- O incrível exército de Brancaleone*, Itália, 1965. De forma satírica, o filme retrata os costumes da cavalaria medieval com forte inspiração quixoteana.
- O patriota*, EUA, 2000. Representação de tom ufanista do contexto da revolução Americana nas colônias do sul.
- O Poder de um Jovem*, EUA/Austrália/França, 1992. O filme coloca em evidência as situações de injustiça ocasionadas pelo regime de Apartheid na África do sul.
- O sétimo selo*, Suécia, 1957. O filme explora o medo do apocalipse na mentalidade religiosa da Idade Média.
- Reds*, EUA, 1981. Filme sobre as experiências de um jornalista americano na Rússia por ocasião da Revolução que derrubou o Czar e instaurou um regime socialista no país.
- Tempos modernos*, EUA, 1936. Clássico de Charles Chaplin, explora as mudanças sociais decorrentes da industrialização.
- Tiradentes*, Brasil, 1999. Filme sobre a biografia do mais conhecido dos inconfindentes.
- Tróia*, EUA, 2004. Filme baseado na obra de Homero, com rica reconstituição de cenários e figurinos da Grécia antiga.

# Bibliografia

## INTRODUÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais - Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1997.

MAKARENKO, Anton. Poema pedagógico. Lisboa: Livros Horizonte, 1980.

RIBEIRO, Vera M. (org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global / Instituto Paulo Montenegro / Ação Educativa, 2003.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO ACRE e SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE RIO BRANCO. Caderno 1 - Orientações para o Ensino de Língua Portuguesa e Matemática no Ciclo Inicial. Rio Branco, 2008.

SECRETARIA DE LA EDUCACIÓN DEL GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2004.

ZABALA, Antoni. A prática educativa - como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## HISTÓRIA

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. Referencial curricular de história. Rio Branco, 2004.

BITTENCOURT, C. M. F. (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1998.

BLOCH, M. Introdução à História. Mira Sintra: Europa América, [1970].

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BURKE, P. A escrita da História. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

CABRINI, C. et al. O ensino de história: revisão urgente. São Paulo: Brasiliense, 1986.

DARNTON, Robert. O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa. Rio de Janeiro : Graal, 1988.

FENELON, D. R. "A formação do profissional de história e a realidade do ensino". In. Cadernos cedes (8). São Paulo: Cortez, 1988.

FERRO, M. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: Ibrasa, 1984.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KARNAL, L. (Org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2005.

LEGOFF, J. História e memória. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, A. R. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

PINSKY, J. O ensino de história e a criação do fato. São Paulo: Contexto, 2000.

SCHMIDT, M. A. (Org.). Caderno de História 2: o uso escolar do documento histórico. Curitiba: UFPR, 1997.

ROCHA, U. História, currículo e cotidiano escolar. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

SILVA, M. (org.). Repensando a história. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1984.

VASCONCELOS, C. dos S. Avaliação: superação da lógica classificatória e excludente. Do "é proibido reprovar" ao "é preciso garantir a aprendizagem". São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELOS, J. A. Pluralidade cultural: desafio à educação no Brasil. Revista Profissão Mestre. Disponível em: <[http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu\\_vmat.php?s=501&vm\\_idmat=662](http://www.profissaomestre.com.br/smu/smu_vmat.php?s=501&vm_idmat=662)>. Acesso em: 10 abr. 2007.

\_\_\_\_\_. Metodologia do Ensino de História. Curitiba : Editora IBPEX, 2007.